

# **UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES**

## **ACTORES UNIVERSITARIOS ANTE EL PROYECTO DE MODERNIZACIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR (1989-1994): EL CASO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
DOCTOR EN SOCIOLOGÍA  
P R E S E N T A:**

**GLADYS MARTÍNEZ GÓMEZ**

**DIRECTORA DE TESIS: DRA. ROSALBA CASAS GUERRERO**

México, diciembre de 2004



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

***De manera especial se la dedico a mi amado Vicente  
por ser la luz que ha iluminado mi vida durante estos años,  
llenándola de amor y esperanza***

## DEDICATORIA

A VICKY

Por ser la mejor madre y el más  
maravilloso de los seres humanos  
que he conocido  
Por su amor de todos los días

A LUIS

Mi padre, por sus grandes lecciones  
de honestidad, responsabilidad y compromiso

A MIS ADORADOS SOBRINOS

Yarita y Jorgito  
Por su imprescindible existencia

A MIS HERMANOS

A MI PRIMA Y MI CUÑADA

Nayma, Jorge, Norma

Ignacia y Cristina

Por su apoyo y cariño

A MIS AMIGOS

Darío V., Norma F., Jorge D.,

Gustavo S., Norma S., Rosita M.,

Araceli V., Teresa R., Alannita, Alejandra B.,

Marcial A., Miguel S., Enrique González,

Ogi, José Luis, Carlos Durand, Marcos B.

Y a todos mis amigos

Por su amistad, cariño y respeto

A MIS ALUMNOS

A mis alumnos de la UACH

Por ser mis maestros

A LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO

Por ser la madre que me alimenta todos los días

A LA UNAM

Por se la madre que me dio la vida como profesionista

## AGRADECIMIENTOS

Generalmente cuando uno lee una tesis obvia la parte de los agradecimientos, sin embargo, hasta ahora me doy cuenta de lo valioso que es este apartado. Creo que después de un largo y sinuoso recorrido, en el camino, un grupo importante de personas van contribuyendo a que este tipo de trabajos se construyan. Así que, lo mínimo que uno puede hacer es agradecer profundamente y darle el crédito a quienes lo merecen. De antemano pido una disculpa si en algún momento olvidara reconocer el trabajo de todas y cada una de las personas que me ayudaron. Haré un esfuerzo por no olvidar a nadie.

Agradezco a mis padres porque con su cariño y esfuerzo cotidiano hicieron posible que fuera profesionalista, lo cual me brindó las bases para realizar estudios de posgrado. Les agradezco profundamente todo lo que me han dado, por ellos soy lo que ahora soy.

Quisiera agradecer a la madre que me alimenta todos los días, a la Universidad Autónoma Chapingo, por el esfuerzo que hace para capacitar a su planta docente de manera permanente. Sin su apoyo, tal vez no hubiese realizado mis estudios de posgrado. Una manera de brindarle mi cariño es ofreciéndole los frutos de esta capacitación para su proyección como Institución de Educación Agrícola Superior.

Mis más sinceros agradecimientos a la universidad que me dio la vida como profesionalista, porque en ella me formé desde la Preparatoria hasta el Posgrado, con todo mi cariño a mi *alma mater*, a la Universidad Nacional Autónoma de México.

Ni con todas las palabras habladas y escritas podría decirle a mi asesora, la Dra. Rosalba Casas Guerrero, lo importante que ella ha sido para mí desde el día en que la conocí, no sólo por la orientación teórico-metodológica que me brindó desde que iniciamos este trabajo; sino por esa parte humana que lleva en su interior y que me demostró en todo momento con su apoyo moral, con sus palabras de aliento para poder seguir adelante, con su paciencia a lo largo de tantos años, por su respeto a mi trabajo,

y por su manera de hacer las observaciones y sugerencias. Le agradezco profundamente la confianza que depositó en mí y que siempre manifestó con su mano firme para alentarme cuando flaqueaba, y para no abandonarme cuando más la necesitaba. Muchas gracias Rosalba por haber sido mi maestra, mi guía y mi apoyo. Con cariño, admiración y respeto a la investigadora, a la maestra, a la mujer y a ese ser humano que ella es.

Agradezco profundamente a mi adorado esposo, Vicente Campos Rayón, porque siempre estuvo a mi lado en los momentos más felices, pero también en lo más difíciles, brindándome su apoyo, comprensión y ayuda. Con él he compartido mis aciertos y mis desaciertos en este trabajo, mis satisfacciones y mis tropiezos. No solo le agradezco su apoyo moral de manera incondicional, sino también sus observaciones teórico-metodológicas porque a pesar que la Sociología no es su campo de trabajo, su inteligencia y brillantez lo hicieron tener comentarios y sugerencias certeras. Él vio nacerlo y con sus opiniones me ayudó a construirlo y a mejorarlo día a día. Pero no solamente me ayudó a construirlo, a leerlo y hacerle correcciones, sino que además jugó un papel central en el aspecto técnico. Él desarrolló toda la organización de la información de los cuestionarios, participó también en el diseño de las gráficas, en la preparación de la tesis para su exposición, así como en la presentación de la misma. Considero que este trabajo es tan mío como suyo, porque fue un pilar básico desde sus orígenes hasta su culminación. Gracias Vicente por ser mi compañero, por ser mi amigo, mi confidente y mi maestro. Gracias por tu amor.

A Javier Alvarado del Instituto de Investigaciones Sociales por haber elaborado la base de datos donde se concentró la información del trabajo de campo.

Al Sindicato de trabajadores Académicos de la Universidad Autónoma Chapingo (STUACH) por su apoyo en la reproducción de los cuestionarios. Particularmente agradezco al M.C. Cristóbal Santos, Secretario General del Sindicato y al Lic. Alfredo Rodríguez miembro del Comité Ejecutivo del STAUACH.

Agradezco infinitamente a mi amiga Araceli Valdés Nape por su apoyo en la aplicación y captura de los cuestionarios.

A mi sobrino Fausto Ernesto Campos Reyes por su apoyo en la corrección de este trabajo y por su paciencia para corregir una y otra vez los errores que iban apareciendo.

Mis más profundo agradecimiento a mi amigo Gustavo Sánchez Diéguez por las incontables correcciones de estilo que hizo. Aprovecho la oportunidad para expresarle mi admiración por su tenacidad y perseverancia para realizar su labor como corrector de estilo. Sin su valiosa ayuda creo que no hubiera adquirido esta fluidez para hacerla accesible al lector.

Agradezco a mis sinodales: Dra. Matilde Luna, Dr. Roberto Rodríguez, Dr. Guillermo Villaseñor, Dr. Hugo Casanova, Dr. Gonzalo Varela y Dr. Armando Alcántara quienes amable y respetuosamente dieron lectura a mi trabajo haciendo observaciones y comentarios que en todo momento tenían la perspectiva de enriquecerlo.

Finalmente, agradezco a los estudiantes, profesores-investigadores y autoridades de la UACH por su participación en la encuesta.

## LISTADO DE SIGLAS

AMEAS	Asociación Mexicana de Educación Agrícola Superior
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
BEX	Becados Externos
BIN	Becados Internos
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BM	Banco Mundial
BUAP	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
CAP	Consejo Agrario Permanente
CENEVAL	Centro Nacional de Evaluación
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CETAS	Centros de Estudios Tecnológicos Agropecuarios
CIDE	Consejo Internacional para el Desarrollo Educativo
CIEES	Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior
CCT	Contrato Colectivo de Trabajo
CNA	Consejo Nacional Agropecuario
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
CONPES	Coordinadora Nacional de Planeación de la Educación Superior
CP	Colegio de Posgraduados
CRESALC	Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
DGETA	Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria

ENA	Escuela Nacional de Agricultura
FAM	Fondo de Aportaciones Múltiples y Equipamiento
FIUPEA	Fondo de Inversión para las Universidades Públicas Estatales
FMI	Fondo Monetario Internacional
FOMES	Fondo para la Modernización de la Educación Superior
IES	Instituciones de Educación Superior
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OEA	Organización de los Estados Americanos
OIT	Organización Internacional del Trabajo
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PDI	Plan de Desarrollo Institucional
PEA	Programa de Estímulos Académicos
PEB	Programa Especial de Becas
PEF	Poder Ejecutivo Federal
PIFI	Programa Integral para el Fortalecimiento Institucional
PME	Programa para la Modernización Educativa
PND	Plan Nacional de Desarrollo
PNES	Plan Nacional de Educación Superior
PROADU	Programa Académico de Desarrollo Universitario
PROIDES	Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior
PROMEP	Programa de Mejora del Profesorado

SAGAR	Secretaría de Agricultura, Ganadería y Desarrollo Rural
SARH	Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos
SEIC	Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica
SEP	Secretaría de Educación Pública
SIN	Sistema Nacional de Investigadores
SNPPES	Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior
STAUACH	Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad Autónoma Chapingo
SUPI	Sistema Universitario de Profesores Investigadores
TLC	Tratado de Libre Comercio
TLCAN	Tratado de Libre Comercio de América del Norte
UACH	Universidad Autónoma Chapingo
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UPOM	Unidad de Planeación Organización y Métodos

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
I. Planteamiento del problema .....	1
II. Objetivos.....	13
III. Hipótesis .....	13
IV. Método .....	14
V. Estructura de la Tesis.....	19

## **CAPÍTULO I**

### **MARCO CONCEPTUAL PARA EL ANÁLISIS DEL CAMBIO Y LA UNIVERSIDAD ..22**

1. Categorías centrales para el análisis de la universidad.....	24
1.1. Dos conceptos de universidad .....	24
a) La universidad tradicional .....	24
b) La universidad contemporánea .....	26
1.2 Las funciones sociales de la universidad .....	29
1.3 Un enfoque sociológico del cambio universitario .....	34
1.4 Los actores del cambio universitario .....	38
2. Los procesos de cambio en las universidades europea y latinoamericana .....	42
2.1 La universidad europea.....	42
2.2 La universidad latinoamericana.....	44
2.3 La universidad mexicana.....	48
3. Los cambios en la universidad mexicana contemporánea: tres periodos de análisis.....	57
3.1 Fase de expansión .....	58
3.2 Fase de contracción.....	62
3.3. Fase de modernización .....	65
a) Función económica en la fase de modernización .....	67
b) Función política en la fase de modernización .....	71
c) Función cultural e ideológica en la fase de modernización .....	73
d) Función científico-tecnológica en la fase de modernización .....	76

## **CAPÍTULO II**

<b>EL PROYECTO DE MODERNIZACIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR (1989-1994)</b> .....	<b>79</b>
1. Una visión sociológica del concepto de modernización .....	82
2. La modernización salinista: una propuesta de cambio .....	85
2.1 Factores exógenos de la modernización .....	89
2.2 Factores endógenos de la modernización .....	90
3. Educación superior: una vía esencial para la modernización .....	95
4. La modernización de la educación superior: tres ejes del cambio .....	100
4.1 Evaluación institucional .....	101
a) Evaluación programático-administrativa .....	106
b) Evaluación de programas académicos .....	106
c) Evaluación de actores .....	107
4.2 El financiamiento a la Educación Superior .....	110
4.3 Las políticas de racionalización y reorientación de la matrícula estudiantil .....	119
a) Racionalización de la matrícula estudiantil .....	119
b) Reorientación de la matrícula estudiantil .....	121

## **CAPÍTULO III**

<b>RASGOS DE IDENTIDAD DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO (UACH): ANTECEDENTES DEL CAMBIO Y LA MODERNIZACIÓN</b> .....	<b>125</b>
1. Una universidad atípica: ocho rasgos de identidad .....	127
a) Una institución de cambio desde la perspectiva disciplinal y curricular .....	129
b) Un modelo híbrido de universidad .....	144
c) La dimensión nacional de la UACH .....	150
d) Una institución vertical y compleja .....	153
e) Una universidad pequeña .....	154
f) Una universidad sobreespecializada .....	155
g) Una universidad pública con sistema de becas .....	157
h) Una universidad modernizada .....	159

## **CAPÍTULO IV**

<b>EL IMPACTO DE LAS POLÍTICAS MODERNIZADORAS EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO .....</b>	<b>166</b>
1. Antecedentes del cambio en la UACH .....	168
1.1. Fase de Expansión (1960-1980) .....	168
1.2. Fase de contracción (1980-1990) .....	172
1.3. Fase de Modernización (1990-2000): los ejes de la transformación universitaria .....	173
1.3.1. Evaluación: primer eje de la transformación universitaria .....	175
a) En torno a la evaluación institucional .....	176
b) Proyecciones de la evaluación universitaria: el Plan de Desarrollo Institucional de la UACH (1995-2000) .....	185
c) La evaluación de los programas académicos de la universidad .....	187
d) La implementación de las políticas de evaluación para los actores académicos y su impacto en la universidad .....	193
1.3.2. El impacto de las políticas modernizadoras en financiamiento de la UACH: segundo eje del cambio .....	198
1.3.3. Tercer eje de la modernización salinista: la racionalización y reorientación de la matrícula estudiantil .....	203

## **CAPÍTULO V**

<b>LOS ACTORES UNIVERSITARIOS DE LA UACH FRENTE AL CAMBIO ENDÓGENO .....</b>	<b>221</b>
1. La modernización de la educación superior como política pública: una necesidad de la sociedad global .....	225
2. Conocimiento del proyecto salinista de modernización por parte de los actores universitarios: paso inicial en la trayectoria de una política pública .....	230
3. La visión de los actores universitarios sobre las políticas que orientaron el cambio en la UACH .....	240
4. El cambio endógeno impulsado por los actores universitarios: mito o realidad .....	246
5. Participación de los actores universitarios en los tres ejes de la modernización .....	251
5.1. El papel de los actores universitarios frente a los procesos de evaluación .....	252
5.2. Actores universitarios frente a las política de racionalización y reorientación de la matrícula estudiantil en la UACH .....	266

5.3. Actores universitarios frente a las políticas de financiamiento de la UACH y su impacto en las funciones sustantivas.....	270
6. El predominio de la razón instrumental de los actores universitarios de la UACH ante el proyecto salinista de modernización para la educación superior .....	280
7. Importancia que le confieren los actores universitarios a los procesos de cambio endógeno .....	292
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>304</b>

**BIBLIOGRAFÍA**

**ANEXO**

## INTRODUCCIÓN

### I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El mundo contemporáneo atraviesa por un proceso de globalización no sólo de la economía sino de prácticamente todos los ámbitos de la vida social. Si bien es posible detectar una serie de rasgos comunes en la manera que dicho proceso afecta las diversas sociedades, también es cierto que el mismo adopta cualidades distintas de acuerdo con las particularidades históricas, sociales y culturales de cada país así como con el lugar específico que ocupan en el ámbito internacional. Así, esta nueva dimensión de la globalización se manifiesta en proyectos y programas aplicados por los distintos gobiernos nacionales que, aunque comparten la necesidad de integrarse al “nuevo orden mundial”, han definido sus propuestas con características propias en aspectos tales como tiempos, estrategias de implementación y formas de tomar decisiones.

Generalidad y especificidad son, por lo tanto, dos aspectos presentes en la forma que adopta el proceso de globalización en las distintas naciones. En el primer caso se trata de todos aquellos elementos comunes y de fondo que permiten tener una visión integral del proceso a nivel mundial, mientras que en el segundo caso se trata de la forma que adopta dicho proceso en países concretos. Solamente a condición de entender la globalización como una nueva fase en la consolidación del sistema capitalista en el plano internacional, será posible comprender el sentido real que adquiere en naciones específicas.

Dos aspectos centrales distinguen esta nueva etapa en la consolidación del capitalismo. Por un lado, la preeminencia del capital financiero (especulativo) sobre el capital productivo, lo que genera un nuevo esquema de acumulación con el surgimiento y fortalecimiento de organismos financieros internacionales en los que se deciden cada vez más las políticas económicas y sociales adoptadas por los distintos gobiernos. Por otro lado, la llamada “tercera revolución tecnológica” ha transformado de manera radical las fuerzas y los procesos productivos; este segundo aspecto es de particular importancia en el análisis del impacto de la globalización en los ámbitos educativo y cultural.

En efecto, ahora es posible hablar de tres momentos decisivos en el desarrollo tecnológico que han coadyuvado al surgimiento y consolidación del capitalismo. El primer momento es la llamada Revolución Industrial, que comenzó en el último tercio del siglo XVIII y que se caracterizó por la invención de nuevas tecnologías, como la máquina de vapor, la hiladora de varios usos, y en general, la sustitución de herramientas por máquinas. El segundo momento, también conocido como la segunda revolución tecnológica, se ubica unos cien años después, con el surgimiento del motor de combustión interna, la fundición eficiente del acero, la aplicación de la química a la producción y el comienzo de nuevas tecnologías de comunicación como el telégrafo y la telefonía. A estos dos momentos se agrega lo que se ha dado en llamar la tercera revolución tecnológica, caracterizada fundamentalmente por una nueva forma de generación del conocimiento con el desarrollo de redes de información y comunicación a nivel internacional.

Según algunos autores incluso es posible hablar, junto al pre-industrialismo y al industrialismo, de la etapa del “informacionalismo”. Para Manuel Castells, la principal característica de esta etapa consiste en que “... la fuente de la productividad estriba en la tecnología de la generación del conocimiento, el proceso de la información y la comunicación de símbolos (...) lo que es específico del modo de desarrollo informacional es la acción del conocimiento sobre sí mismo como principal fuente de productividad” (Castells, 1999: 43).

En tanto que discurso político y económico, el proceso de globalización retoma como elemento central el concepto de modernización que, acorde con el nuevo esquema de acumulación de capital, implica una noción específica del cambio en distintas esferas de la vida social. Sin embargo, existen dos ámbitos que son considerados como necesarios y prioritarios para aplicar dichas nociones de modernización y cambio: se trata de la estructura económico-política y del sistema educativo (Guerra, 1989). Modernización de las estructuras económico-políticas y de sus respectivos sistemas educativos son, por lo tanto, dos objetivos centrales del proceso globalizador. El primer ámbito se refiere al cambio en el sistema político y en el papel que desempeña el Estado en la economía; el segundo ámbito tiene que ver con los cambios implementados en los procesos educativos que posibilitan la preparación de mano de obra calificada así como la producción y reproducción de formaciones ideológicas, culturales y normativas.

En cuanto a este último aspecto, es en el nivel de la educación superior donde se puede apreciar de manera más clara la relación que existe entre el sistema educativo y la estructura económico-política, vinculación que se establece en función de dos objetivos centrales: por un lado, el incremento de la productividad a partir del desarrollo de las fuerzas productivas —basado a su vez en el desarrollo de la ciencia y la tecnología— y, por otro lado, la formación de los actores del cambio de acuerdo con determinados valores ideológicos y culturales.

De esta forma, con la finalidad de incrementar la productividad se establece una relación de oferta-demanda de los productos educativos; es por ello que el análisis de la modernización de las instituciones de educación superior requiere detectar las variaciones que se dan en dicha relación. Al respecto cabe resaltar que los productos educativos son el resultado de dos procesos: el proceso de tecnificación, es decir, la transmisión de las técnicas generales que necesitan los individuos para desarrollar su actividad productiva y, por otra parte, la transmisión de conocimientos específicos que se diversifican y especializan con el desarrollo tecnológico. Bajo esta lógica, las demandas del aparato productivo requieren la formación de individuos con un

determinado perfil profesional, ya sea técnico o científico, al tiempo que dicha formación constituye una garantía de distribución y de movilidad social.

Es por estas razones que, dentro del proceso de modernización de los sistemas educativos, se da una importancia fundamental a la modernización del subsistema de educación superior en su conjunto, esto es, de todos los establecimientos que conforman este nivel educativo, comúnmente denominados universidades o establecimientos (Clark, 1991). Y a pesar de las particularidades de cada establecimiento en aspectos tales como su orientación profesional, su funcionamiento burocrático-administrativo, su planeación académica, sus objetivos y métodos adoptados, existen elementos de cohesión entre los distintos establecimientos del subsistema de educación superior que nos permiten tener una visión general de la función social que cumplen.

Cabe aclarar que los establecimientos educativos son entendidos aquí como espacios de discusión y reflexión sobre el conocimiento científico y el desarrollo tecnológico: se trata de centros especializados en la producción y transmisión de conocimientos en los que se lleva a cabo la formación y capacitación de mano de obra calificada, razón por la cual se convierten en canales de desarrollo de ofertas y productos educativos que proporcionan las bases de una movilidad social. Es en los establecimientos educativos donde se forman los recursos humanos requeridos para la producción y reproducción no sólo del conocimiento, sino también de las formaciones sociales en términos de valores, normas, ideología y cultura.

Por las razones anteriores, en la actualidad se considera la educación —y en especial la educación superior— como un elemento prioritario para el desarrollo de la sociedad. Al respecto, Brunner (1990) afirma que en la actualidad la educación superior se ha convertido para el Estado en un elemento central del desarrollo, dejando así de ser la empresa marginal que fue en décadas pasadas. Esto se debe a la diversidad de funciones que asume la educación superior al proporcionar los cuadros profesionales para la administración estatal y empresarial, pero también al coadyuvar en el avance de la cultura, en la producción de conocimientos útiles para la comprensión de la problemática

social y en el desarrollo de la investigación teórica y experimental del que pueden resultar innovaciones tecnológicas que impulsen la capacidad competitiva en los mercados internacionales (Brunner, 1990: 61-62).

Acorde con estos planteamientos, en el caso de México si bien ya durante el periodo presidencial de Miguel de la Madrid (1982-1988) se apuntaba hacia una perspectiva modernizadora, no fue sino hasta el gobierno de Carlos Salinas (1988-1994) cuando se vio claramente expresado un proyecto de modernización al diseñar programas para cada sector coordinados de tal manera que permitían plantear una reforma global de la nación. De lo que se trataba era de implementar una serie de transformaciones tanto en el aparato productivo como en el sistema político para así configurar las sendas de un país “desarrollado” y “modernizado”. Así, para que el país pudiera integrarse al “nuevo orden mundial”, el gobierno salinista adoptó el discurso de la modernización, imprimiéndole un contenido acorde con el proceso de globalización. En la visión del proyecto salinista, la modernización implicaba una concepción particular del desarrollo y del crecimiento económico, a la vez que una noción específica del cambio. Se trataba, en realidad, de adoptar el tipo de cambio requerido por el nuevo modelo de acumulación de capital ya mencionado.

Bajo estos principios, el primer ámbito al que se dirigió el proyecto salinista de modernización fue la llamada reforma del Estado, considerada como la premisa para la reforma en los demás sectores de la sociedad mexicana. Según lo expresaba el mismo Ejecutivo Federal, la reforma del Estado posibilitaría modificar doctrinas, hábitos de pensamiento y de acción sobre circunstancias pasadas de nuestra sociedad y del mundo en general (PEF, 1989a).

El segundo ámbito al que se dirigió este proyecto modernizador fue el sistema educativo nacional. Se puso especial énfasis en la necesidad de articular los cambios implementados en el sistema educativo con los realizados en la economía y en la política nacionales. Como ya lo expresaba el Programa para la Modernización Educativa (1989), la educación es considerada como “... un brazo de la justicia y un instrumento excepcional

para el desarrollo económico y político de México” (PEF, 1989b: 1). Y dentro de esta importancia otorgada al sistema educativo nacional en su conjunto, adquiere un énfasis especial el nivel de la educación superior ya que en él se ubican los agentes directos del cambio y de la movilidad social.

En efecto, como ya se expresaba en el Plan Nacional de Desarrollo (1989-1994), la educación sería el motor de la innovación tecnológica y de la formación de cuadros profesionales con alta calificación requeridos por el aparato productivo; pero también se planteaba que este nivel educativo aportaría nuevos conocimientos y modalidades de formación académica que lo convertirían en el soporte de la modernización en los demás niveles del sistema educativo.

De acuerdo con los lineamientos y políticas modernizadores establecidos en planes y programas tales como el Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994, el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 y los documentos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior (ANUIES) que surgieron a partir de 1986 y hasta 1990, el Sistema de Educación Superior tenía que transformarse o reformarse bajo los principios de eficiencia, eficacia, productividad y calidad, pues se argumentaba que a partir de la expansión educativa registrada en décadas pasadas, particularmente durante la década de los setenta, se había sacrificado la calidad por la cantidad. Por ello, los programas modernizadores enfatizaban la importancia de la calidad en la educación al proponer las siguientes medidas: promover la investigación e innovación de la cultura científica, capacitar a los profesores e investigadores, extender y difundir la cultura, fortalecer los programas de posgrado, vincular la educación superior con el sector productivo, revisar los contenidos e impulsar nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje (ANUIES, 1989).

Además, para certificar su calidad académica los establecimientos estarían sujetos a una evaluación a partir de la cual se definiría la asignación del presupuesto institucional. En aras de brindar una educación de excelencia y no sacrificar calidad por cantidad, se establecieron perfiles claros para regular el crecimiento de las instituciones de educación

superior tomando en consideración el número de estudiantes matriculados así como las áreas prioritarias y estratégicas para el aparato productivo. (PEF, 1989b).

Es por lo anterior que estos aspectos (evaluación, financiamiento, racionalización y reorientación de la matrícula estudiantil) son considerados en el presente estudio como los ejes de la transformación modernizadora, pues a ellos están enfocados los cambios sustanciales por los que atraviesan las instituciones de educación superior.

### **a) Evaluación de las instituciones de educación superior**

De acuerdo con una valoración realizada por el Consejo Internacional para el Desarrollo Educativo (CIDE), los establecimientos de educación superior tenían que evaluarse internamente bajo los lineamientos de calidad, eficacia, productividad y eficiencia. Cabe recordar que en 1990 el CIDE —conformado por un representante de cada país miembro: Colombia, Francia, España, el Reino Unido y Estados Unidos— realizó una evaluación del sistema de educación superior en México con el propósito de detectar sus deficiencias y problemas, llegando a la conclusión de que era importante definir estrategias que contribuyeran al mejoramiento de la calidad de la educación. Estas evaluaciones tendrían como objetivo promover la competencia entre los establecimientos para mejorar y ayudar a los estudiantes a impulsar una mayor calidad en sus instituciones y, por otro lado, contribuir con las empresas a seleccionar la institución más adecuada para establecer un contrato. Entonces la competitividad podría garantizar la racionalización del presupuesto universitario, además de hacer del Sistema de Educación Superior un producto de la más alta calidad.

Dentro de los procesos evaluatorios que se presentaron en las universidades e instituciones de educación superior se encuentra la evaluación de los establecimientos, de los actores y de los programas que utilizan esos actores en su quehacer académico, tal como lo señala el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994.

Cabe aclarar que la evaluación de las universidades públicas no surge por primera vez durante el periodo salinista, pues se trata de una medida que ya había sido aplicada por regímenes anteriores. Pero lo que sí se manifiesta a partir de dicho periodo es el énfasis puesto en la evaluación, como requisito indispensable de cuyo resultado dependería la asignación de recursos por parte de la Federación hacia las instituciones públicas de educación superior.

### **b) Financiamiento de la educación superior**

El proyecto de modernización también se propuso abandonar el sector público en favor del sector privado. El Poder Ejecutivo Federal señalaba que esta medida sería un mecanismo alternativo para alcanzar la eficiencia en condiciones de crisis económica (PEF, 1989a).

A partir de este “adelgazamiento” del Estado, el subsidio proveniente de la Federación se condicionó a la implementación de las políticas modernizadoras y a la definición de los perfiles de evaluación en las instituciones, lo que trajo como consecuencia la disminución del presupuesto asignado a las instituciones públicas de educación superior. Para cubrir sus necesidades económicas, se planteó que estas instituciones generaran sus propios recursos a través de diferentes modalidades: venta de proyectos de investigación, aumento de los costos de los servicios educativos, donaciones o aportaciones de los egresados, búsqueda de apoyo de organismos financieros como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), sólo por mencionar algunas.

### **c) Racionalización y reorientación de la matrícula estudiantil**

Otro de los ejes centrales del cambio modernizador tiene que ver con la racionalización y reorientación de la matrícula estudiantil. Se considera que a partir de la expansión educativa que se dio en la década de los setenta se vio afectada la calidad de la educación y se otorgó más importancia a aspectos cuantitativos relacionados con el

crecimiento de la cobertura educativa. Así, en contraposición con las políticas implementadas durante la expansión educativa, el proyecto modernizador se proponía racionalizar la educación superior y, con ello, controlar el incremento de la matrícula estudiantil.

Además, a partir de las necesidades de la economía nacional e internacional, el proyecto modernizador puso énfasis en la formación de recursos humanos, es decir, en la formación de profesionales que se encargaran de atender las necesidades y requerimientos del aparato productivo. Por tanto, se propuso la reorientación de la matrícula estudiantil, dando mayor cobertura a la formación de profesionales en las áreas estratégicas y prioritarias para el aparato productivo y a las necesidades del mercado de trabajo nacional e internacional.

En términos generales, éstos fueron los criterios utilizados por el proyecto de modernización educativa que se propuso aplicar en todos y cada uno de los establecimientos públicos y privados del sistema de educación superior. Lo que se analiza en el presente estudio es el impacto que generó este proyecto en las instituciones públicas de educación superior, particularmente en el caso de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), una de las principales instituciones de educación agrícola superior en México que goza de un amplio y reconocido prestigio debido a su larga trayectoria en la formación y capacitación de especialistas en el agro. Desde hace 149 años, la UACH—antes Escuela Nacional de Agricultura (ENA)— se ha encargado de atender las necesidades del campo y del sector agrícola del país.

El análisis de esta institución implica explorar un campo poco estudiado: el de la investigación educativa, mismo que se ha relegado a un plano marginal comparado con los estudios de corte agronómico que se realizan en dicha universidad. Por otro lado, se pretende tener un acercamiento a una universidad importante no sólo por su orientación disciplinaria —la ingeniería agrícola—, sino también por ser una institución que ha enfrentado diversos procesos de cambio en las funciones que desempeña, en su perfil

profesional, en su desarrollo curricular y en la influencia que ha tenido la revolución científico-tecnológica en las investigaciones que en ella se han realizado.

Así pues, tomando en consideración los tres ejes de la transformación modernizadora —la evaluación institucional, el financiamiento, la racionalización y la reorientación de la matrícula estudiantil—, se pretende conocer y determinar los cambios específicos generados en una institución concreta a partir de la aplicación de estas políticas. En este sentido, se intentará demostrar que dichos cambios no implican transformaciones radicales o de fondo, sino que más bien representan simples reformas a las estructuras ya existentes. Para ello se pretende conocer si los cambios operados en relación con los tres aspectos planteados fueron producto de la recuperación y estructuración de las propuestas institucionales basadas en las recomendaciones del Ejecutivo, la ANUIES y la Secretaría de Educación Pública (SEP), o bien si dichos cambios fueron producto de una dinámica interna propia de la institución.

Por otro lado, el proyecto de modernización educativa presuponía la participación de todos y cada uno de los actores universitarios en el cambio. Así, desde una perspectiva sociológica y partiendo del supuesto de que dichos actores fueron considerados como los principales promotores del cambio institucional, en este estudio se intenta conocer y analizar el verdadero papel que los mismos desempeñaron en estos procesos de transformación. En otras palabras, se pretende saber si la invitación del Ejecutivo Federal a participar en el diseño y en la implementación de los cambios fue una invitación real o solamente quedó plasmada en el papel.

Como bien lo señalan Crozier y Friedberg (1990), el cambio no se define solamente en función del transcurso del tiempo, sino que es un proceso complejo de creación colectiva donde los actores aprenden e inventan nuevas formas de acción y de interacción que dan pauta a nuevas construcciones. El cambio, afirman estos autores,

... no es ni el majestuoso correr de la historia, en cuyo caso sería suficiente conocer sus leyes nada más, ni la concepción y la puesta en práctica de un modelo más "racional" de organización

social. No puede ser comprendido más que como un proceso de creación colectiva a través del cual los miembros de una determinada colectividad aprenden juntos, es decir, inventan y determinan nuevas formas de jugar el juego social de la cooperación y del conflicto (en pocas palabras, una nueva praxis social) y adquieren las capacidades cognoscitivas, de relación y organizativas correspondientes. Es un proceso de aprendizaje colectivo que permite instituir nuevos constructos de acción colectiva que crean y expresan una nueva estructuración de los campos (Crozier y Friedberg, 1990: 29-30).

Los cambios implican entonces resquebrajar conservadurismos y resistencias inevitables de algunos actores universitarios, ya que ellos son el reflejo de rupturas y desgarres, de avances y retrocesos, de ratificaciones y rectificaciones, procesos inevitables en una verdadera transformación.

Es por lo anterior que el presente estudio se propone conocer el sentido de los cambios generados en la UACH, porque a pesar de los procesos desgarradores por los que pueda atravesar la universidad, ésta establece un tipo específico de relación con la sociedad que tiene gran trascendencia en el cambio social. Dicho de otra manera: los cambios ocurridos en la universidad tienen un impacto en la sociedad, razón por la cual aquella es "...una de las instituciones más tradicionales de nuestra sociedad y, al mismo tiempo, es una institución responsable de los cambios que hacen de nuestra sociedad la más dinámica de la historia de la humanidad" (Clark, 1991: 261).

Así, algunas de las preguntas que guían el presente estudio y a las cuales se intenta dar respuesta son: ¿la UACH retomó las recomendaciones de la ANUIES y del Poder Ejecutivo con el propósito de modernizarse?, y si ese fue el caso, ¿cómo se contruyó este proyecto a lo interno de la institución?; ¿cuáles fueron las formas de organización adoptadas y qué actores participaron en su construcción?; ¿qué tipo de cambios generó en las políticas educativas de la UACH la implementación del proyecto modernizador?; ¿qué conocimiento tienen los actores universitarios sobre el proyecto de modernización de la educación superior y qué opinión tiene del mismo?.

Estas son sólo algunas de las preguntas que se plantean en el presente estudio; sin embargo, el abanico de interrogantes se abre desde el momento en que se aborda un tema tan polémico como lo es el de la modernización educativa y su instrumentación en un establecimiento o institución de educación superior. Por eso se considera que el presente estudio podría aportar elementos de análisis y discusión, tanto a los miembros de la comunidad universitaria como a los estudiosos de los fenómenos educativos al evaluar la viabilidad de instrumentar determinados proyectos o modelos generales en un establecimiento concreto.

## **II. OBJETIVOS**

— Analizar en qué medida la UACH retomó la política salinista de modernización educativa en relación con tres aspectos centrales: evaluación institucional, financiamiento y racionalización y reorientación de la matrícula estudiantil.

— Conocer el papel desempeñado por los distintos actores universitarios de la UACH en la instrumentación y ejecución de los cambios operados en los tres aspectos arriba mencionados.

— Determinar si los cambios operados en la UACH en los tres rubros mencionados fueron consecuencia del impacto del proyecto salinista de modernización, o respondieron a otros factores inherentes a la propia institución.

## **III. HIPÓTESIS**

— El proyecto salinista de modernización educativa fue retomado por la UACH en lo que se refiere a tres aspectos centrales: evaluación institucional, políticas de financiamiento; racionalización y reorientación de la matrícula estudiantil.

— Los cambios operados en la UACH en relación con los tres aspectos mencionados fueron instrumentados y ejecutados por un grupo reducido de actores universitarios.

— Si bien el proyecto salinista de modernización educativa promovió cambios en la UACH en cuanto a la evaluación institucional, las políticas de financiamiento y la racionalización y reorientación de la matrícula estudiantil, dichos cambios también estuvieron marcados por la dinámica interna de la institución.

## **IV. MÉTODO**

Para la realización del trabajo de campo, se llevaron a cabo las siguientes actividades:

### **1) Recopilación y análisis de la información documental**

Para el desarrollo del estudio fue necesario recuperar, revisar y analizar la información documental (discursos, programas y proyectos) tales como el Programa de Modernización del Ejecutivo Federal, los programas de modernización educativa de la SEP y de la ANUIES, los programas de modernización de la educación agrícola superior impulsados por la Asociación Mexicana de Educación Agrícola Superior (AMEAS), así como los programas de modernización de la Universidad Autónoma Chapingo.

Para conocer el impacto que tuvo el proyecto de modernización en la UACH fue necesario realizar una investigación sobre los cambios en las políticas educativas consideradas como los ejes centrales del programa de modernización en la educación superior, a saber:

— Políticas de evaluación institucional, esto es, conocer si la UACH realizó una evaluación interna y cuáles fueron los resultados de esa evaluación.

— Cambios respecto a la asignación del presupuesto para la Universidad

— Cambios observados en la UACH en términos de la racionalización y reorientación de la matrícula estudiantil.

La recopilación de la información se centró los siguientes aspectos:

— El contenido del proyecto de modernización salinista plasmado en el Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994.

— El contenido del Programa de Modernización Educativa 1989-1994, en especial lo relacionado con las políticas establecidas para la educación superior.

— Políticas de modernización aplicadas en la educación agrícola a nivel superior.

— Información sobre la UACH en relación con los siguientes aspectos: control de la matrícula estudiantil, reestructuración de planes y programas de estudio, políticas de ingreso y egreso y políticas de financiamiento.

El ordenamiento de la información se realizó a través de fichas bibliográficas y hemerográficas, haciendo un catálogo de la información por tema.

## **2) Recuperación del trabajo de campo**

Las actividades realizadas para el trabajo de campo fueron las siguientes:

- Definición y construcción del instrumento de recopilación de la información
- Definición del tipo de muestreo
- Delimitación del tamaño de la muestra
- Aplicación del cuestionario piloto
- Sistematización y análisis de la información recabada

### **a) Definición y construcción del instrumento de recopilación de la información**

Con el propósito de detectar los conocimientos, la participación y las perspectivas de los actores universitarios frente a la modernización educativa, se eligió y construyó un cuestionario como instrumento de recopilación de la información, pues se considera que se trata del medio más adecuado para obtener la información requerida.

Para tal efecto, el cuestionario se dividió en cinco rubros referidos a los siguientes aspectos:

- i) Datos generales del encuestado
- ii) Nivel de conocimientos sobre los alcances, límites y perspectivas del proyecto de modernización en la educación superior
- iii) Percepción y conocimiento de los cambios implementados en las políticas educativas seguidas por la UACH
- iv) Nivel de participación de los distintos actores universitarios en los cambios operados en la UACH.
- v) Comentarios y opiniones en torno a la importancia y pertinencia del proyecto de modernización en la educación superior.

#### **b) Definición de la muestra**

El tipo de muestreo realizado fue el estratificado al azar, el cual consiste en la definición de una serie de estratos o categorías en los que se divide la población total. En cada categoría se asignó a sus integrantes un número, para después definir de manera aleatoria a quienes se les aplicaría el cuestionario. La ventaja de este tipo de muestreo es que implica un trabajo de sistematización, desde la definición de la muestra hasta el orden en que se presentan los datos recopilados en campo.

De esta forma, el muestreo se dividió en dos fases:

- i) Definición por categorías, departamentos y niveles de estudio.
- ii) Determinación de los actores a quienes se aplicó el cuestionario.

Los actores universitarios a quienes se les aplicó el cuestionario fueron tres: profesores-investigadores, estudiantes y autoridades universitarias.

La primera estratificación se estableció de acuerdo con el departamento de adscripción. La UACH está dividida en once departamentos: Economía Agrícola, Fitotecnia, Irrigación, Maquinaria Agrícola, Sociología Rural, Preparatoria Agrícola, Parasitología, Industrias, Bosques y Suelos y Zootecnia

La segunda estratificación se estableció por nivel académico o grado de estudios. Los alumnos de la preparatoria agrícola cursan su bachillerato en un lapso de tres años. Dentro del bachillerato están los estudiantes del propedéutico, quienes sólo revalidan materias específicas de agronomía ya que provienen de otras preparatorias y se les admite a condición de cursar materias relativas a la agronomía para poder ingresar a la especialidad. Los estudiantes de todos los departamentos —exceptuando a los de la Preparatoria Agrícola— se dividen en cuatro años, tiempo que dura la especialidad.

Cabe mencionar que sólo se aplicó el cuestionario a los alumnos que estuvieron inscritos en la Preparatoria Agrícola durante el periodo 1988-1994, ya que estas generaciones estuvieron en la universidad durante el periodo salinista. La aplicación de este cuestionario se llevó a cabo en 1996. Por lo tanto, quedaron excluidos de la muestra los alumnos de 1o. y 2o. año de la preparatoria, debido a que se trata de generaciones nuevas que no estuvieron en la UACH durante el periodo analizado.

En el caso de los profesores, además de diferenciarlos según el departamento al cual están adscritos, se hizo una estratificación de acuerdo con su categoría o nivel de estudios (licenciatura, maestría y doctorado). Cabe resaltar que, de acuerdo con la división departamental que se establece en la UACH, el departamento de preparatoria agrícola está dividido en ocho áreas del conocimiento: Biología, Química, Matemáticas, Física, Lenguas Extranjeras, Disciplinas Humanísticas, Ciencias Sociales y Agronomía, razón por la cual se estableció otra estratificación en el caso exclusivo de los profesores adscritos a este departamento.

En lo que se refiere a las autoridades universitarias, éstas se estratificaron de acuerdo con las funciones que desempeñan en la universidad y dentro de cada departamento,

considerándose las siguientes dependencias: rectoría, dirección académica y las jefaturas de cada departamento.

En relación con el tamaño de la muestra, se tomó como punto de partida el número de integrantes de cada uno de los sectores de la comunidad universitaria, hasta obtener una muestra del 10 por ciento de la totalidad. Esto hizo un total de 12 cuestionarios aplicados a las autoridades universitarias.

### **c) Aplicación del cuestionario**

Con el propósito de superar las deficiencias y limitaciones en la construcción del cuestionario, se consideró necesario realizar un estudio piloto que permitiera hacerlo más claro y preciso, de tal manera que no generara confusiones en el encuestado o bien que provocara altos márgenes de error en la investigación. De esta forma, el cuestionario definitivo fue aplicado después de realizar el estudio piloto.

### **d) Sistematización y análisis de la información**

Esta etapa se desarrolló en tres fases:

- i) Sistematización de la información a partir de la delimitación de categorías que posibilitaran su análisis cuantitativo y cualitativo.
- ii) Diseño y elaboración de gráficas a partir de los datos obtenidos como resultado de la aplicación del cuestionario.
- iii) Conclusiones

## V. ESTRUCTURA DE LA TESIS

El presente estudio se propone avanzar en una dimensión teórica y empírica que proporcione elementos para el análisis de una realidad concreta. La fundamentación teórica sustenta el trabajo empírico que va desde el análisis de documentos oficiales hasta la recopilación y el análisis de la información proporcionada por los mismos actores universitarios sobre su participación en los procesos de cambio.

Para tal efecto, en el capítulo I se definen los conceptos y las categorías necesarias para el análisis de la universidad y sus procesos de cambio. Con ello se pretende explicitar el concepto de universidad que se manejará en el desarrollo de la tesis. En este sentido, las universidades son concebidas como centros de desarrollo científico y tecnológico que posibilitan la formación de productos educativos, además de que contribuyen en la producción y reproducción de las formaciones sociales. Al hablar de su participación en estas formaciones sociales, se hace alusión a las funciones que cumple la universidad como institución educativa. Así se habla de las funciones social, económica, política, cultural, ideológica y científico-tecnológica. Asimismo, para comprender la universidad contemporánea se hace un análisis retrospectivo de los procesos de creación, desarrollo y cambio por los que ha atravesado la universidad latinoamericana, y en particular la universidad mexicana, para analizar las transformaciones que enfrenta a finales de milenio, periodo en el que se ubica la modernización salinista. Finalmente, en este primer capítulo se identifica a los actores del cambio en las universidades, que son quienes orientan y definen las grandes transformaciones universitarias o las simples variaciones que en ellas se presentan.

En el capítulo II se parte de la definición del concepto de modernización para poder entender lo que fue el proyecto salinista modernizador y así identificar las condiciones o factores que permitieron la construcción de un proyecto nacional multisectorial que contempló todas y cada una de las instituciones públicas y cada uno de los diferentes sectores sociales a fin de modernizar el país en su conjunto. Uno de los sectores que fue considerado por el Ejecutivo Federal como prioritario para el logro de dicho objetivo fue el

sector educativo. En particular, se analiza el proyecto de modernización para las instituciones de educación superior, consideradas por el Ejecutivo Federal como el motor de la innovación y del cambio. Este capítulo concluye presentando las principales políticas modernizadoras del salinismo, tales como la evaluación, el financiamiento y la racionalización y reorientación de la matrícula estudiantil, consideradas en este trabajo como los ejes centrales del cambio, ya que a partir de ellas se presentarían las transformaciones más significativas en las universidades e instituciones de educación superior.

En el capítulo III se presenta un panorama de la UACH en sus procesos de cambio y las diferentes etapas de modernización por las que ha atravesado desde sus orígenes, cuando era Escuela Nacional de Agricultura, es decir, desde hace 149 años. Asimismo se presenta la influencia del contexto sociopolítico en el cual se desarrolló la ENA-UACH y su impacto en su orientación disciplinaria. Finalmente, desde una perspectiva sociológica, se hace una caracterización del tipo de universidad que representa la UACH, análisis en el que se toman como indicadores el modelo de universidad, su orientación disciplinaria sobreespecializada, su tamaño, su complejidad en relación con los grados y niveles que imparte, su carácter nacional y su espíritu crítico, científico y popular.

En el capítulo IV se analizan los cambios que experimentó la UACH a partir de la aplicación del proyecto salinista de modernización para la educación superior en relación con lo que aquí se ha denominado los ejes de la transformación universitaria. Se pretende conocer dichos cambios a partir de las datos que se encuentran en los discursos de los actores universitarios de la UACH, en los programas institucionales, en los reportes estadísticos, en los bancos de datos, en los proyectos internos y en cualquier tipo de documentos que reflejan los cambios que se presentaron como resultado de la modernización.

El capítulo V aborda el análisis de la información que tienen los actores universitarios en relación con el proyecto salinista de modernización. Sin embargo, no solamente se analiza el nivel de conocimiento de los actores universitarios, sino también la opinión que

ellos tienen sobre la modernización. También se analiza la participación de dichos actores en las propuestas de cambio institucional.

Finalmente, se presentan las conclusiones generales a las que se arribó a partir del análisis de la información teórica presentada en los primeros tres capítulos y de su verificación con los datos proporcionados por las fuentes directas consultadas, así como con la información obtenida a través del instrumento de recopilación de la información aplicado para detectar el papel desempeñado por los distintos actores universitarios en los procesos y proyectos de cambio en la UACH.

Además, se incluye una sección de anexos donde se presentan distintas tablas que sintetizan información relacionada con el establecimiento estudiado, así como el instrumento de medición (cuestionario) que se aplicó a 10 por ciento de la comunidad y que abarca a los tres principales actores universitarios (profesores, estudiantes y autoridades universitarias) para determinar su nivel de conocimiento y participación en las propuestas o proyectos de cambio. En esta sección de anexos se presentan también las gráficas de los resultados de la encuesta.

## **CAPITULO 1. MARCO CONCEPTUAL PARA EL ANÁLISIS DEL CAMBIO Y LA UNIVERSIDAD**

El propósito central de este primer capítulo es presentar el marco conceptual que fundamenta el presente estudio. Dentro de los conceptos fundamentales que se revisarán a lo largo del capítulo se encuentran el de universidad, universidad contemporánea, la visión sociológica del cambio, los tipos de cambio, funciones de la universidad, actores universitarios como promotores del cambio; y las fases por las que ha atravesado la universidad en las últimas cuatro décadas. Es importante señalar que los conceptos que se aquí se manejan se recuperan debido a la riqueza de su definición y de su análisis más que por el hecho de emanar de un solo enfoque teórico. Se considera que los conceptos pueden ayudar a la construcción o entramado conceptual que fundamente los resultados y el análisis de este trabajo.

Antes de abordar las categorías centrales que nos ayudarán para el análisis de la universidad, comenzaremos por ubicar a la universidad como una institución que ha experimentado una serie de cambios como producto de las grandes transformaciones de orden político, económico, social y cultural sufridas en las distintas sociedades. Ciertamente la universidad no se genera en un vacío, sino que es influida por los distintos aspectos que componen

La universidad ha experimentado una serie de cambios como producto de las grandes transformaciones de orden político, económico, social y cultural sufridas en las distintas sociedades. Ciertamente la universidad no se genera en un vacío, sino que es influida por los distintos aspectos que componen la vida social, lo que significa que está determinada por el contexto específico en el cual se desarrolla (Castrejón, 1982). Por ello, en la medida que las sociedades cambian, las universidades también lo hacen; esto se

puede observar a lo largo de la historia de la universidad, donde el concepto mismo ha variado en función de la orientación de la sociedad en la cual emerge; asimismo, las funciones o los compromisos que asume se han diversificado, lo que ha generado que diferentes actores se involucren en el cambio de la universidad.

Estos cambios abren discusiones en torno a cuatro aspectos centrales que serán abordados en el presente capítulo. El primero se refiere al concepto mismo de universidad, lo que implica conocer las diferentes nociones que se han tenido desde sus orígenes hasta su consolidación como institución social. Un segundo aspecto tiene que ver justamente con la definición de cambio, es decir, en qué sentido se entiende éste y cuáles son sus límites y alcances. El tercer aspecto está referido a los cambios reales que ha sufrido la universidad contemporánea en su orientación académica y curricular, en sus mecanismos de vinculación con la sociedad y con el Estado, en sus valores, en su ideología y en todo lo relacionado con las funciones que cumple; en otras palabras, esto significa hablar de los compromisos que la universidad tiene con la sociedad, los cuales se cumplen a través de las diferentes funciones que asume la institución universitaria. El último aspecto se refiere a los actores del cambio, esto es, quién o quiénes definen e instrumentan el cambio en las universidades. En virtud de que los cambios no se dan de manera individual, sino a partir de la relación entre individuos situados en una organización social determinada (Crozier y Friedberg, 1990), el cambio alude a grupos, colectividades e individuos que lo definen, promueven e instrumentan.

El análisis de estos aspectos es fundamental, tanto para poder hacer una caracterización de la universidad contemporánea como para entender y explicar los cambios por los que está atravesando en la actualidad. Así considerada, la universidad de fin de siglo es el resultado de etapas previas que han implicado procesos de los que surge la concepción actual de la universidad y sus funciones. De dichas etapas previas, en el presente estudio se recuperan tres periodos centrales de los que emanan directamente las propuestas de cambio. Los dos primeros de estos periodos corresponden a lo que Didriksson (1996) denominó *fase de expansión*, que comprende los años que van de 1960 a 1980, y *fase de contracción*, que comprende de 1980 a 1990 (Didriksson, 1996). A estas

dos fases, proponemos agregar un tercer periodo que abarcaría la última década del siglo, durante la cual se comienza a configurar la universidad del nuevo milenio. Esta nueva etapa ha sido denominada en el presente estudio *fase de modernización* (1990-2000), signada por las políticas neoliberales y los procesos de globalización.

## **1. Categorías centrales para el análisis de la universidad**

En este apartado se plantean cuatro categorías centrales para el análisis sociológico del cambio en la universidad contemporánea. Para ello se analiza el concepto de universidad y los cambios por los que ha pasado desde su visión tradicional hasta la concepción que se sustenta en la actualidad. Otro aspecto que se aborda en este apartado es el análisis de las funciones que ha tenido la universidad como institución, consideradas como un factor determinante en su vinculación con la sociedad. Posteriormente, se analiza la noción de cambio, y en especial de cambio universitario, desde una perspectiva sociológica. Finalmente, se presenta el concepto que aquí se utilizará de actores universitarios, determinantes en el impulso, instrumentación y ejecución de los cambios universitarios.

### **1.1. Dos conceptos de universidad**

#### **a) La universidad tradicional**

Resulta difícil hablar de un concepto único de universidad, ya que este ha variado desde sus orígenes hasta nuestros días a causa de las incontables transformaciones que ha sufrido la institución en sus objetivos, en sus funciones sociales y en los actores que orientan su cambio. Inicialmente la educación no surge como una institución social tal como hoy es definida, sino que se genera gracias a la curiosidad del ser humano por conocer el mundo circundante y su papel en la vida. A partir de esa necesidad de conocimiento, la cultura griega desarrolló una concepción de la educación en la cual se capacitaba tanto a los grupos dirigentes como a los ciudadanos a través de la academia platónica y del liceo aristotélico, antecedentes directos de la universidad. Por tanto, esta

cultura se fincó sobre la idea de que la formación académica entrañaba la unidad y la universalidad del conocimiento a fin de enaltecer la vida y lograr de esta manera la dignificación de la humanidad (Mendieta, 1980: 9). Así pues, en la concepción de la cultura griega la academia y el liceo tenían como principal objetivo la formación de sabios o filósofos para poder enaltecer y cultivar el espíritu humano.

Años más tarde, después del declive de la cultura grecolatina debido a la invasión de los bárbaros, el espíritu de conocer y enaltecer la vida renació durante la época medieval bajo el amparo y auspicio ya no de los filósofos griegos, como en el esclavismo, sino de la Iglesia católica que era la encargada de resaltar el ideal de formación intelectual de los individuos. Para ello, el clero se encargó de acumular y controlar las obras de los filósofos griegos y de los juristas de la antigua Roma, además de recopilar las obras de sus antecesores y traducir los libros escritos en latín. Así es como la Iglesia empezó a tener un papel protagónico en el control y dominio sobre la educación, para lo cual creó centros de capacitación y formación de individuos que atendieran sus necesidades e intereses. Lo anterior se reflejó, por un lado, en el hecho de otorgar *licencias* para enseñar, y por otro lado, en la formación de profesionales en las especialidades de la época (derecho, teología y medicina), así como en las siete artes liberales de la Edad Media (gramática, lógica, retórica, aritmética, geometría, música y astronomía), a fin de preparar y entrenar tanto al clero profesional como al civil (Brunner, 1990). Esta capacitación se llevaba a cabo en las catedrales que se convirtieron en recintos del saber, pero debido a la creciente demanda, las iglesias catedralicias no pudieron dar atención a la comunidad estudiantil, razón por la cual se crearon espacios cercanos a las iglesias a los cuales se les denominó universidades.

Así pues, es en la Edad Media, bajo el amparo y aprobación de las autoridades de la época (papas y reyes), cuando la universidad surge como una institución social propiamente dicha, una vez que logra precisar sus objetivos sociales, establecer espacios para la impartición de las cátedras y delimitar sus reglamentos y normas de

funcionamiento.<sup>1</sup> Es también en este momento cuando la universidad empieza a conformarse como un espacio de desarrollo del conocimiento para atender las necesidades de la sociedad medieval.

La esencia de esta institución que surge en la Europa occidental del siglo XII parece estar contenida en su misma raíz etimológica. En efecto, el término universidad proviene del vocablo *universitas*, el cual hace referencia a una comunidad de individuos dedicada a enseñar y educar, cohesionada por intereses comunes y regida por un estatuto legal específico. La universidad surge entonces, en un primer momento, como una asociación de maestros e intelectuales que se reunían con la intención de dedicarse a la enseñanza. Posteriormente, desde el siglo XIII hasta el XVI, las asociaciones gremiales se extendieron y su forma de organización fue adoptada por diversos grupos sociales. Tales asociaciones cumplían la función de atender los requerimientos profesionales, eclesiásticos y gubernamentales de la sociedad. En ellas estaban agrupados y organizados los intelectuales de la época, quienes gozaban de una licencia para poder transmitir los conocimientos en los cuales eran doctos. Con ciertas diferenciaciones, se puede observar que tanto en la antigua Grecia como en la Europa medieval las funciones que asumían primero la academia y el liceo y después la universidad eran las de educar, enseñar, enaltecer el espíritu humano y cultivar al hombre. Podría decirse que el concepto de universidad en estos periodos estaba relacionado directamente con el conocimiento y los saberes.

## **b) La universidad contemporánea**

A principios del siglo XIX, entre fines de los 1700 y principios de los 1800 es importante resaltar la visión humanista de la universidad bajo la figura de Wilhelm Von

---

<sup>1</sup> Al respecto, Mendieta (1980) señala que la universidad se consolida como institución social porque concentra una serie de factores psicológicos, históricos, políticos, económicos, religiosos y culturales de la época que configuran una institución en la medida que integra elementos tales como: la definición de objetivos claros y explícitos en la formación y capacitación de profesionales para atender las necesidades del clero; la aparición de un interés social en la formación de profesionales y científicos; la utilización de espacios específicos para la impartición de las cátedras; el reconocimiento y la autorización de las máximas autoridades espirituales, como los papas y los reyes, y la conformación de una estructura organizativa en el diseño y elaboración de los planes de estudio. Además, se establece una serie de códigos y normas que regulan su funcionamiento.

Humboldt, con su ideal humanista y su firme convicción de que el compromiso del género humano es el perfeccionamiento progresivo de la forma humana ideal. Para este pensador alemán, lo más importante era el desarrollo de la ciencia, de la cultura y el arte para enaltecer la vida espiritual de los hombres.

Ello significaba la limitación de la participación del Estado en la definición de las políticas de docencia e investigación. Para Von Humboldt, el Estado no debería tomar a sus propias universidades como gimnasios, ni como escuelas especializadas, ni utilizar a la academia como si fuera una comisión técnico-científica. Su papel debería ser sólo para organizar las instituciones educativas y proporcionar la preparación previa para los establecimientos de educación superior (Bonvecchio, 1998). Por lo que las universidades deberían tener como objetivo el desarrollo de la ciencia en sí misma, que requiere de un trabajo constante y permanente.

Siete siglos después de su surgimiento, si bien la universidad sigue teniendo los objetivos de educar, enseñar y cultivar los saberes, a partir de la estrecha vinculación del Estado con la universidad, a diferencia del sueño de Von Humboldt, las universidades empiezan a estrechar más sus vínculos con éste actor quien juega un papel decisivo en la orientación y definición del quehacer universitario. Así, la universidad contemporánea se desarrolla más en la perspectiva de vincularse con la sociedad, bajo el principio de satisfacer sus demandas (Mendoza, 1990: 283). Esto significa que el desarrollo del conocimiento ya no sólo tiene como finalidad enaltecer el espíritu, sino que busca también que esos conocimientos reditúen o proporcionen beneficios a la sociedad. Esta visión surge en la primera mitad del siglo xx, cuando se empieza a concebir la universidad como una institución donde se integraba y se evidenciaba el conflicto entre elementos pedagógicos, jurídicos, técnicos, económicos y de toda índole social. Y no puede ser de otra forma, ya que la universidad, en tanto que institución social, está impregnada de ideas, nociones, doctrinas, valores e intereses propias de la sociedad que la alberga, proporcionando de esta manera herramientas útiles o necesarias a los miembros de la misma (Sherz, 1969: 30).

En décadas posteriores el concepto de universidad se fue enriqueciendo, pues además de ser considerada como una institución social compleja, también se caracterizó como necesaria para el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo. Considerada como un espacio donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, finalmente es el reflejo de una sociedad que tiene un espíritu de creatividad, civilización y humanismo. La universidad es, como bien lo define Jorge Padua (1994) , “... el lugar *sine qua non* de una sociedad creativa, eficiente, civilizada, humana, donde confluyen pensamiento y razón que se aplican sobre el conocimiento” (Padua, 1994: 114). Es un espacio diverso en el que se desarrollan diferentes funciones de carácter socio-económico, político-ideológico y científico-tecnológico, porque además de promover el conocimiento y la formación de capital humano, también enseña a los individuos a aprender, implementa mecanismos para abrirse a la cultura y al arte, así como a la ciencia y a la tecnología. Es también un espacio donde el actor aprende a ser tolerante, pero cuestionador y razonable, no conformista; en otras palabras, un espacio donde la duda ocupa un lugar central (*ídem*). Así, durante la primera mitad del siglo xx la universidad fue concebida como una institución donde se desarrollaba el pensamiento crítico y el conocimiento, así como la capacitación de los individuos.

A partir de la segunda mitad de este siglo, la universidad tuvo que adecuarse al nuevo contexto económico, político y social generado por los vertiginosos cambios que se desencadenaron después de la Segunda Guerra Mundial. La posguerra marcó un precedente importante en la nueva visión de la universidad a nivel mundial y particularmente en América Latina, porque a partir de entonces la educación se vinculó con la teoría del desarrollo económico y político de las sociedades cambiantes (Varela, 1994). Esta visión tuvo auge en la década de los sesenta, cuando la educación en general, y especialmente la educación superior, empezó a ser el foco de atención en las proyecciones de las sociedades industrializadas. Desde ese momento, el objetivo central de las universidades fue la capacitación y formación de cuadros necesarios para la producción y la productividad.

En este contexto, la universidad de finales de siglo se considera como una de las instituciones sociales más dinámicas porque constantemente enfrenta procesos de cambio, tanto endógenos como exógenos. Es dinámica en la medida que conserva un espíritu creativo y crítico frente a los conocimientos que demandan las necesidades del neoliberalismo y la globalización, cuyo principal objetivo es la formación de recursos humanos que atiendan los requerimientos del capital. Como centro de capacitación y formación de capital humano, se ha convertido en el canal de desarrollo de las ofertas y de los productos educativos que proporcionan los cuadros y la mano de obra calificada requeridos por la producción y el mercado. Por eso es que la universidad transita en la actualidad por un proceso permanente de cambio, tanto en sus objetivos como en sus funciones.

Se torna por tanto necesario emprender un análisis de las distintas funciones que ha asumido la universidad a lo largo del siglo xx. En otras palabras, se trata de evidenciar las razones o motivos de su existencia, así como el significado que ha tenido para la sociedad contemporánea. Un análisis así planteado implica abordar la relación universidad-sociedad en los dos sentidos, es decir, estudiar la forma en que la universidad contribuye a la reproducción de las estructuras sociales, así como la manera en que es determinada, a su vez, por estas últimas.

## 1.2. Las funciones sociales de la universidad

Como producto directo de la sociedad, la universidad fue creada con el propósito de atender las necesidades de aquélla en términos de capacitación, formación, planeación, y desarrollo científico y tecnológico. Por ello, de acuerdo con Ricardo Arias (1970), la universidad debe actuar en consecuencia con las funciones para las que fue creada, atender las necesidades del bien común, de los distintos grupos sociales y de la colectividad:

... la Universidad se encuentra incrustada en una sociedad y comprometida, por lo tanto, en una empresa histórica a la cual no puede volver la cabeza; pretender otra cosa sería distorsionar el espíritu y eludir su vocación (Arias *et al.*, 1970: 36).

Es por eso que la universidad no debe abstraerse de las demandas sociales, por lo que su compromiso es ser dinámica, independiente y tener como perspectiva el bienestar colectivo. Como parte del sistema de educación formal o escolarizado tiene injerencia en el desarrollo y cambio de una sociedad. Pero esta relación es bidireccional, pues al mismo tiempo que influye en la sociedad también está determinada por ella. En virtud de ser un producto de la sociedad, la universidad atiende una serie de demandas de los diversos actores sociales tales como el gobierno, los empresarios, las organizaciones sociales, las asociaciones, los partidos políticos, los grupos étnicos, entre otros, cada uno de los cuales tiene sus propias demandas, sus propias formas de organización y negociación, por lo que la universidad actúa frente a cada uno de ellos de diferente manera.

Ante esta diversidad de demandas, la universidad asume una serie de funciones que le son encomendadas por la sociedad, lo que le proporciona rasgos de identidad propios que constituyen su esencia o razón de ser. En ella están inmersos sus propósitos, objetivos, metas, creencias, valores, filosofía, así como la concepción que tiene de sí misma.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Actualmente la razón de ser de la universidad se está utilizando bajo el término misión de la universidad. Véase IICA, 1997.

Estos compromisos sociales y estas diversas actividades que desarrolla la universidad son definidos como funciones que tiene que cumplir en la sociedad, las cuales se pueden sintetizar en cinco: la de socialización, la económica, la política, la ideológico-cultural, así como la científico-tecnológica.<sup>3</sup>

a) *Función de socialización.* En el aspecto social, existen dos objetivos que se plantea la universidad. Uno es la socialización propiamente dicha, que tiene como principal finalidad incorporar a los individuos a través de un proceso de internalización de los valores y normas que rigen una sociedad y que se transmiten de generación en generación para que las nuevas generaciones se inserten en la vida social. Esta incorporación de los individuos incluye, además de los valores, normas e ideología, la asimilación de las formas de organización así como sus roles, formas de pensar, actuar y los juegos que la gente juega. Dependiendo de las formas en que ésta se organice se define la organización y división social del trabajo, así como sus patrones de clasificación y selección social. Entonces la universidad se encarga de la reproducción de estas formas sociales en las aulas, pues la educación es una réplica de la división jerárquica del trabajo social, donde la escuela solamente es el escenario que contribuye con la organización de la sociedad en su conjunto.<sup>4</sup>

Asimismo, en su proceso de socialización la universidad establece una cadena que genera movilidad, esto es, proporciona saber que a su vez da poder, prestigio y posibilidades de ascenso social, otorgando a los individuos que cursan una carrera universitaria la posibilidad de tener acceso a empleos y mayores oportunidades de movilidad para ascender en la escala social.<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> De acuerdo con Javier Mendoza Rojas (1990), las funciones que desarrolla la universidad son cinco: función cultural e ideológica, función socializadora, función de selección social, función política y de control social y función económica. En el presente estudio se recuperan algunas de las funciones planteadas por el autor, sin embargo se hicieron adecuaciones y se integraron otras funciones.

<sup>4</sup> Esta es la concepción que tienen algunos autores de la universidad como un reflejo de la sociedad en la cual se encuentra. Es el caso de Bowles y Gintis (1981).

<sup>5</sup> Es característico que en México a los estudios universitarios se les conceda un gran valor en virtud de que representan una de las mejores garantías para ascender en esa escala de la jerarquía social y ocupacional.

Esta formación de los individuos con los diferentes ingredientes sociales, hace que éstos asimilen a la sociedad y se introduzcan en ella hasta que desarrollen sus propias representaciones, sus propias imágenes de sí mismos y sus propias identificaciones de clase social, aspectos cruciales para integrarse en el mercado laboral. En este sentido las relaciones educativas —las relaciones entre administradores y maestros, maestros y estudiantes, estudiantes y estudiantes y su trabajo— son una réplica de esa división jerárquica del trabajo (Bowles y Gintis, 1981: 175-176).

*b) Función económica.* Otro de los papeles esenciales de la educación es la formación de la fuerza de trabajo con diferentes niveles de capacitación y calificación para ser incorporada al sistema productivo. Esta función significa que la escuela es la institución donde, por excelencia, se forma capital humano que pueda atender las necesidades del desarrollo de las sociedades modernas, industrializadas, basadas en el principio de la oferta y la demanda en el mercado laboral para contribuir a la producción y a la productividad.

Desde este punto de vista, se considera que los recursos que se invierten para un fin educativo contribuyen o reditúan en la conformación y consolidación de uno de los capitales más famosos y más eficientes: el capital humano. Esto significa el desarrollo de destrezas, habilidades, capacidades y potencialidades intelectuales de los individuos para que se incrementen sus conocimientos y con ello tener altos rendimientos para el desarrollo económico de un país.

*c) Función política.* Si se parte de una concepción de la política en la que ésta es entendida, esencialmente, como relaciones de poder, entonces tendríamos que reconocer que todas las instituciones sociales tienen un carácter político.

Y dicho carácter político de las instituciones se manifiesta en dos niveles: por un lado en las relaciones que se establecen al interior de la institución y, por otro, en las relaciones que establece la institución con el sistema político general de poder.

Así las cosas, la universidad no escapa a este carácter político implícito en toda institución social. En un primer nivel, la universidad adquiere un carácter político en la manera que establece a su interior relaciones de autoridad, de mando-obediencia, tanto en su estructura de gobierno como en sus relaciones académicas mismas; En otras palabras, las formas que la universidad adopta para tomar decisiones — académicas, administrativas y de gobierno — implican ciertas relaciones de poder, es decir, (desarrollar) políticas.

Pero también la universidad adquiere un carácter político desde el momento que establece relaciones específicas con los demás sectores e instituciones de la sociedad. En el caso de las instituciones públicas de educación superior en México, éstas han jugado un papel fundamental en la legitimación de los gobiernos (Mendoza, 1990: 292).

*d) Función ideológico-cultural.* Una de las formas que tiene una sociedad para perpetuarse y reproducirse es mediante la transmisión de conocimientos, principios, valores, estructuras de pensamiento, ideología y comportamientos acordes con una *determinada* visión de la sociedad. Son mecanismos que la sociedad construye y que conserva a través del tiempo como rasgos de identidad, mismos que se ha transmiten a través del tiempo de una generación a otra.

La universidad asume entonces también la función de reproducir estas formas de relación entre los individuos que les permite identificarse entre sí como entes de una misma sociedad. La universidad es la transmisora de estos patrones que integran a los individuos a través de sus códigos axiológicos y culturales como mecanismos necesarios para la perpetuación y reproducción del sistema social.

*e) Función científico-tecnológica.* Las universidades también han sido los espacios plenamente identificados para el desarrollo de la ciencia y la tecnología, pues en ellas se llevan a cabo los más diversos proyectos de investigación en diferentes áreas del conocimiento, en sus cuatro niveles (básica, aplicada, documental y tecnológica). Además de ser el principal escenario del desarrollo científico-tecnológico, también es el centro

donde se capacita y se forma al personal especializado para realizar estas actividades. Por tanto, la universidad es la institución donde se desarrollan, construyen y reconstruyen los saberes, característica que la distingue de otras instituciones sociales, ya que solamente en ella se generan estos procesos.

### 1.3 Un enfoque sociológico del cambio universitario

El cambio como tema de debate sociológico sigue siendo uno de los problemas más recalcitrantes en las ciencias sociales debido a la multiplicidad de conceptos que de él se tienen.<sup>6</sup> En virtud de que no existe una teoría única de la estructura social, tampoco existe un planteamiento único de lo que es el cambio. Sin embargo, como problema sociológico inherente a todo proceso, no está determinado por una ley natural, como bien lo señalan Comte y Spencer,<sup>7</sup> sino que es una consecuencia lógica de lo que está fuera de los individuos y que tiene que ver con su entorno económico, político, científico, cultural y moral (Crozier y Friedberg, *op. cit.*). El cambio entonces no es un proceso fortuito o azaroso que surge por generación espontánea, sino que se trata de un proceso generado por los hombres de una sociedad determinada, producto de planes, intenciones y actos deliberados previamente por ellos en sus colectividades. Cabe señalar que este tipo de procesos son totalmente predecibles (Moore, 1979) y, en esa medida, los mismos hombres deciden, desde el interior de los grupos o las colectividades, su diseño y aplicación, los tiempos,<sup>8</sup> las formas, los ritmos y los agentes o actores del cambio.

En todo proceso de cambio pueden distinguirse dos fases importantes: en primer lugar, la que corresponde al diseño del proyecto de cambio, requisito necesario para justificar y construir las propuestas; y en segundo lugar, la etapa de implementación, ejecución o aplicación del proyecto que previamente se diseñó y se decidió implementar (Crozier y Friedberg, *op. cit.*). El diseño y la implementación de un proyecto de cambio se

---

<sup>6</sup> Burton Clark (1991) señala que no se cuenta con muchas aproximaciones sistemáticas en relación con el tema del cambio, pues el concepto utiliza acepciones diversas. Por esta razón considera que sigue siendo el tema más recalcitrante de las ciencias sociales.

<sup>7</sup> Para tener una visión sucinta de la caracterización que hacen estos autores sobre el cambio, véase Etzioni (1968).

<sup>8</sup> El cambio está relacionado con un factor trascendental que es el tiempo, y no se puede pensar los cambios sin incluir el concepto de tiempo y sin tener idea de que los cambios transcurren en él, lo cual implica tener una percepción del antes y del después. Véase, Moore (1979).

ubican en el tiempo, por lo que éste juega un papel central, ya que precisamente es en él donde surge, se desplaza y se ejecuta un proyecto. Debido a su doble dimensión antes-después, el tiempo muestra o refleja los cambios que se han generado y los periodos en los cuales éstos se llevaron a cabo.

El análisis del cambio puede hacerse desde diferentes perspectivas, tomando en consideración su magnitud y forma, el ritmo con el que se presenta o bien en función de sus actores. Desde el punto de vista de su magnitud, el cambio fluctúa entre las transformaciones en pequeña y en gran escala (Moore, *op. cit.*). Los cambios en pequeña escala sólo aparecen en ciertas partes del todo y representan simples variaciones o modificaciones; sin embargo, un cambio en gran escala representa la transformación de todas las unidades y, por ende, del todo. Pueden aparecer cambios en pequeña escala y estos tal vez se identifiquen como inmutables, mientras que una estructura de mayor alcance está sometida a una transformación radical.

Otro aspecto relevante del cambio es el ritmo con que ocurre y que presenta variaciones previamente determinadas por los factores del entorno y por la colectividad misma. El ritmo puede fluctuar desde cambios lentos hasta los rápidos, tranquilos, violentos, espasmódicos y desordenados (*Idem*).

Finalmente, en virtud de que no se trata de una etapa lógica del desarrollo humano sino que es un proceso social producto de la organización y la interrelación de los individuos dentro de las colectividades y entre las colectividades, el cambio hace referencia a los actores, que son sus promotores y sus principales gestores y precursores. En virtud de que los cambios son predecibles, los actores juegan un papel central en dichos procesos porque son ellos quienes diseñan los proyectos de cambio y definen los tiempos para su diseño e implementación. Asimismo, determinan la orientación del cambio, sus tiempos y sus formas.

Históricamente la universidad es y ha sido una de las instituciones sociales más dinámicas y cambiantes, pues en su devenir ha enfrentado innegables procesos de

superación, contradicción y movimiento, tanto en sus procesos endógenos — aquellos que se generan en su interior como institución social —, como en los exógenos — es decir, los factores que están fuera de su entorno y que provienen directamente de la sociedad. En estos procesos se recuperan las etapas anteriores, es decir, los momentos por lo que ha transitado en épocas pasadas y que marcan un precedente importante en su presente y futuro. Esto no quiere decir que la universidad sea la simple suma de procesos pasados o el conjunto de ellos, sino que solamente en ella se identifican procesos de contradicción, superación y movimiento necesarios en su desarrollo futuro.<sup>9</sup>

Esos procesos de cambio se pueden ubicar en los diferentes aspectos que la conforman, desde su organización, su relación con el Estado, su función social, el tipo de conocimientos que imparte y, en general, en toda lo referente a su esencia como institución social. Las universidades en su función con la sociedad y bajo las existencia de una mutua determinación, conserva en su seno la contradicción de dos elementos internos, por un lado, en tanto instituciones creativas, productivas, innovadoras de la ciencia y la tecnología se presentan como promotoras del cambio y el progreso que pretende avanzar y crecer sobre lo cimentado; sin embargo, en su interior existe la contraparte, que es la conservación de su estructura así como de los valores e ideología de la sociedad, lo que la hace adecuarse y adaptarse a los esquemas y patrones vigentes de aquélla. Por ello, Theodoro Hershburgh acierta cuando caracteriza a las universidades como instituciones dicotómicas ya que porque por un lado, se presentan como promotoras del cambio y, por otro, se trata de las instituciones sociales más conservadoras.

... la Universidad es una de las instituciones más tradicionales de nuestra sociedad y, al mismo tiempo, es la institución responsable de los cambios que hacen de nuestra sociedad la más dinámica de la historia de la humanidad (Clark, 1983: 261).

---

<sup>9</sup> Aquí retomamos una metáfora de Hegel que pretende explicar el cambio a partir de la superación y contradicción de etapas anteriores y que confluyen en la consolidación de etapas posteriores: “El capullo desaparece al abrirse la flor, y podría decirse que aquél es refutado por ésta; del mismo modo que el fruto hace aparecer la flor como un falso ser allí de la planta, mostrándose como la verdad de ésta en vez de aquélla. Estas formas no sólo se distinguen entre sí, sino que se eliminan las unas a las otras como incompatibles. Pero, en su fluir, constituyen al mismo tiempo otros tantos momentos de una unidad orgánica, en la que, lejos de contradecirse, son todos igualmente necesarios, y esta igual necesidad es cabalmente la que constituye la vida del todo”(Hegel, 1987: 8).

Los cambios en las universidades implican resquebrajar conservadurismos y resistencias además de generar rupturas y desgarres, avances y retrocesos, ratificaciones y rectificaciones, hechos inevitables en todo proceso de transformación. Sin embargo, es necesario precisar que el cambio no implica necesariamente transformaciones radicales y de todo en conjunto, sino que también puede reflejar simples variaciones o reproducciones en cualquier aspecto de su estructura interna, como poder ser sus contenidos curriculares, sus valores, su sistema de enseñanza-aprendizaje, sus políticas de investigación y servicio, sus formas de organización, etcétera.

La discusión en torno al papel de las universidades en el cambio social ha sido uno de los temas más controvertidos dentro de las mismas Instituciones de Educación Superior. En años recientes, a partir del surgimiento de las ideas de progreso, crecimiento y desarrollo que surgieron en los países del llamado Tercer Mundo, el debate se torna más álgido debido a las discusiones sobre el análisis de los modelos socio-económicos y políticos que determinan la dirección del cambio.

En el caso de México, la importancia de la educación en el cambio social es reconocida durante las décadas de los cincuenta y los sesenta, periodo caracterizado por el auge del modelo de desarrollo que pretendía mejorar los niveles económico, cultural, político, social y educativo de México. En el aspecto económico, el desarrollo auguraba mejores niveles de vida para la población a partir del avance científico y tecnológico. En lo social, el desarrollo se traduciría en una mejor organización e integración de los grupos para lograr una organización social más comunicada y solidaria. Desde el punto de vista cultural, el desarrollo estaría representado por una serie de valores y principios que facilitarían a los pueblos ser más capaces de controlar su propio destino. Y, finalmente, en lo político implicaría una mayor participación de los individuos en la toma de decisiones respecto al rumbo de la nación.

En este periodo, la educación fue considerada como la fuente vital de desarrollo del país por la capacitación, preparación, reclutamiento y formación de su fuerza de trabajo

técnicamente preparada, con el propósito de formar los cuadros dirigentes y la socialización de las nuevas generaciones, para así poder incorporarlas a un nuevo orden social, sujeto él mismo a continuos procesos de cambio. Esta fue la razón y la lógica del crecimiento del sistema educativo y particularmente de la educación superior, ya que se partía del principio de una relación directamente proporcional entre escolaridad y productividad, lo que significaba una mayor participación en el mercado laboral.

Con base en estos viejos paradigmas, la universidad de finales de siglo tiene como principal objetivo establecer el cambio hacia una dimensión encauzada por los nuevos requerimientos del mercado, de la producción y de las nuevas relaciones comerciales entre México y otras economías. Por ello, el cambio en el nuevo modelo socioeconómico y educativo de la presente década tiene una nueva perspectiva basada en la conformación de nuevas relaciones con el Estado y con los distintos sectores de la sociedad, dando como resultado un cambio en las políticas de financiamiento y subsidio a las universidades públicas, así como transformaciones en sus funciones sustantivas (docencia, investigación, servicio social y difusión de la cultura). Asimismo, se ha llevado a cabo cambios curriculares en la planeación universitaria, en las relaciones laborales, en la normatividad, en las estructuras burocrático-administrativas y en la ideología de acuerdo con las nuevas necesidades del capital internacional.

#### **1.4 Los actores del cambio universitario**

Un aspecto central a considerar en el análisis del cambio es aquel que tiene que ver con los agentes o actores que lo promueven. Desde una perspectiva sociológica, no es posible concebir un cambio como resultado de una acción meramente individual, sino que es promovido por una colectividad en función de sus interrelaciones y de su organización, lo que implica la participación de los grupos y de los individuos sociales en conjunto. Las colectividades participan activamente en el cambio, pues éste no podría realizarse con la pasividad de los hombres (Crozier y Friedberg, *op. cit.* 310).

Así, el papel que desempeñan los individuos al interior de la sociedad en general y de una institución en particular no siempre llega a ser un proceso mecánico y rutinario. Los individuos los grupos, las colectividades y las instituciones, no siempre se comportan como entes pasivos que esperan que los cambios provengan desde el exterior, por el contrario, en muchas ocasiones se asumen como sujetos activos, pensantes, críticos y dinámicos en un continuo proceso de transformación. Por ello, cuando se plantea esta necesidad, las colectividades o los individuos analizan, discuten y deciden sobre las modalidades, los tiempos, los intereses y las posibilidades de negociación. En síntesis, se puede decir que los cambios son procesos colectivos donde los actores crean sus recursos, tiempos, y mecanismos de acción así como sus posibilidades de participar en la creación y construcción de nuevos patrones, de nuevas estructuras, de nuevos juegos y, por tanto, de nuevas relaciones (*ibid.*).

En un cambio donde los protagonistas son los individuos o las colectividades, lo que esencialmente se transforma es su propio sistema de acción. De esta manera, los hombres ponen en práctica nuevas formas de control social, ya que estas nuevas estructuras de acción se refieren a los juegos y a la organización de esos juegos sociales que definen los individuos (*ibid.*); esto significa la construcción de nuevos mecanismos y normas de funcionamiento, de relaciones, así como de control y regulación social; en otras palabras, es el descubrimiento y la adquisición de nuevas capacidades y de un nuevos aprendizajes.

Se dice que el cambio es un aprendizaje colectivo porque no es un proceso natural, sino que es una creación y construcción de las colectividades, lo que hace de él un proceso difícil, ya que no basta con definir la estructura, las nuevas técnicas o los nuevos métodos que se van a utilizar y a implementar, sino que el aprendizaje va encaminado a definir y controlar los diferentes aspectos del proceso, tales como las acciones, las reacciones, y los procesos de integración, negociación y cooperación entre los integrantes de la colectividad, quienes se han cohesionado para trabajar en la consecución de un objetivo común o en un proyecto de cambio previamente diseñado. Desde el punto de vista social, el aprendizaje colectivo es uno de los aspectos más valiosos en un proceso

de cambio ya que involucra diferentes factores que se integran dentro de la colectividad y dentro de los mismos actores, e implica el descubrimiento de sus entorno y de las posibilidades de cambio, al tiempo que la creación y adquisición de nuevos modos de razonamiento, es decir, nuevas capacidades colectivas (*ibid*: 320).

En esta capacidad de cambio se interrelacionan diversos factores que influyen y en última instancia determinan el flujo del cambio o la obstaculización del mismo, haciendo de éste un proceso complejo en sí mismo. Estos factores tienen que ver con las condiciones existentes, con los actores promotores y con los intereses tanto individuales como colectivos, incluidos los intereses de los grupos hegemónicos que controlan una institución o una sociedad. De acuerdo con Crozier y Friedberg, se trata de un proceso complejo que implica la participación de las colectividades como sus principales actores y promotores.

El cambio no es el majestuoso correr de la historia, en cuyo caso sería suficiente conocer sus leyes nada más, ni la concepción y la puesta en práctica de un modelo más “racional” de organización social. No puede ser comprendido más que como un proceso de creación colectiva a través del cual los miembros de una determinada colectividad aprenden juntos, es decir, inventan y determinan nuevas formas de jugar el juego social de la cooperación y el conflicto (en pocas palabras, una nueva praxis social) y adquieren las capacidades cognoscitivas, de relación y organizativas correspondientes. Es un proceso de *aprendizaje colectivo* que permite instituir nuevos constructos de acción colectiva que crean y expresan una nueva estructuración del o de los campos (*ibid*: 29-30).

En el caso particular de las universidades, los cambios están influidos u orientados por dos tipos de actores: unos que serian los actores endógenos de las propias instituciones educativas y otros, los actores exógenos, es decir, aquellos que se ubican fuera de las universidades pero que tienen injerencia en los procesos de cambio interno.

Los actores endógenos son aquellas colectividades que surgen al interior de la misma institución y que van definiendo el rumbo de la universidad, sus objetivos y

transformaciones. Esto hace referencia a los individuos o grupos que directamente están vinculados al proceso educativo, como son los académicos, los estudiantes y las autoridades universitarias. A los actores endógenos se les puede definir propiamente como los actores universitarios, ya que su ámbito de acción se restringe a la universidad y a la vida universitaria. Guillermo Villaseñor define a los actores universitarios como:

...sujetos individuales y (...) colectividades que se van formando en el interior de la universidad, los cuales modelan con sus acciones la operación cotidiana de la institución; esto es, lo que conforma la institucionalidad real que se da a través de la práctica (Villaseñor, 1994: 109).

Estos actores juegan un papel importante en el cambio, pues es a partir de ellos y de sus intereses individuales o grupales, de sus valores, ideología y necesidades, que se define la pertinencia o no del cambio, su orientación, tiempos, objetivos y metas.

Si bien son los actores endógenos los que contribuyen en esa definición del cambio, cabe señalar que como parte de un proceso social, la universidad se encuentra sujeta también a los cambios que se generan en el conjunto de la sociedad. A pesar de que los actores endógenos se encargan del diseño e implementación de las políticas educativas, éstas se encuentran determinadas por las grandes transformaciones que enfrenta la sociedad en su relación con otras sociedades. Por tanto existen actores exógenos a la universidad que son los que finalmente inducen, orientan y coercionan a los actores endógenos para promover el cambio en un sentido o en otro. Entre este tipo de actores se encuentran el Estado, la Iglesia y el Mercado. Cada uno de estos actores exógenos ha jugado un papel determinante en la definición de las políticas educativas.

Hace más de quinientos años, uno de los actores predominantes en la orientación y el cambio de las universidades fue la Iglesia. Posteriormente, cuando se consolidaron los proyectos de Estados-nación, el actor fundamental en la definición de las políticas en las universidades fue el Estado, ya que éste se encargaba no sólo de su

financiamiento, sino también de definir la orientación de la educación y la formación de los cuadros que él demandaba o requería. Sin embargo, en la década de los noventa el mercado se ha convertido en un actor esencial en el cambio y en la orientación de las universidades, hecho que determina los nuevos retos que enfrenta la universidad contemporánea.

## **2. Los procesos de cambio en las universidades europea y latinoamericana**

### **2.1 La universidad europea**

El proyecto de universidad ha transitado por diferentes procesos de cambio desde antes que se consolidara como institución social. En sus orígenes, la educación asumió una función social específica, que consistía en la capacitación de los grupos dirigentes y de los ciudadanos a través de la academia platónica y el liceo aristotélico, para enaltecer la vida y lograr la dignificación de la humanidad (Mendieta, 1980: 9). En este periodo, los actores fundamentales que orientaban la enseñanza estaban conformados por una comunidad de sabios, filósofos que ofrecían sus conocimientos para la formación del espíritu humano y para cultivar a los individuos en las artes y ciencias de la época.

Los cambios en las sociedades fueron determinando las transformaciones educativas. Así pues, cuando concluyó la cultura grecolatina, con la invasión de los bárbaros, ese espíritu de conocer renació durante la época medieval; sin embargo, el recinto del conocimiento ya no se fomentaba a través del liceo aristotélico y la academia platónica, sino que empezaron a aparecer nuevos actores, nuevos escenarios y nuevas funciones en la educación.

La época medieval generó un fuerte desarrollo de la creación de espacios del saber y del desarrollo cognitivo. Los nuevos escenarios donde se desarrollaba ese conocimiento fueron las iglesias catedralicias, bajo el control de un actor que fue determinante en la orientación de las funciones y fines de la universidad: la Iglesia. En este periodo, la Iglesia católica se encargó de acumular y controlar las obras de los filósofos griegos y de los

juristas de la antigua Roma; en virtud de que dichos textos fueron traducidos al latín, sólo un grupo muy restringido, los clérigos, tenía acceso a su lectura. Es así como la Iglesia empezó a tener un papel protagónico en el control y dominio sobre la educación y las instituciones educativas a través de las catedrales, que eran los centros de capacitación y formación de sacerdotes con el único propósito de atender las necesidades de la misma Iglesia. Pero dada la creciente demanda de educación, las iglesias catedralicias no pudieron dar atención a la comunidad estudiantil, razón por la cual se crearon nuevas instituciones educativas, a las cuales se les dio el nombre de universidades.

En virtud de ser el clero el actor decisivo en la orientación de las políticas en las universidades, y al ser la función primordial de éstas la formación de los cuadros dirigentes de la Iglesia, dicha formación se orientaba a las áreas que el clero demandaba. Por eso es que los planes de estudio que se impartían se basaba en las siete artes liberales de la Edad Media, que era el tipo de instrucción que la iglesia requería: gramática, lógica, retórica, aritmética, geometría, música y astronomía, al igual que las facultades más elevadas, como eran las de teología, derecho y medicina. Para poder impartir estas cátedras, la Iglesia otorgaba licencias o cartas, denominadas títulos o grados para enseñar, posibilitando así que el docto o el maestro tuviera reconocimiento oficial para poder transmitir sus conocimientos. Estos procedimientos quedaban en manos de la Iglesia porque casi todos los estudiantes y maestros pertenecían al clero, o bien eran personas relacionadas con la nobleza quienes gozaban de ciertos privilegios en sus ciudades.

Así surgieron las primeras universidades en la Europa medieval. Primero la universidad de Bolonia, Italia, considerada una *universitas scholarium*, es decir, una hermandad de estudiantes que tenían posibilidades de elegir a un rector, y después la universidad de París, la *universitas magistrorum*, que no era más que una hermandad de maestros licenciados. Estas dos universidades tuvieron influencia en el resto de Europa, particularmente en la creación de las universidades de Oxford y Cambridge, en Inglaterra, donde se retomó el modelo de la universidad de París. Estas cuatro son consideradas como las universidades matrices ya que de ellas se desprendieron muchas otras. Para el

año 1300 sumaban 16 sedes en Italia, Francia, Inglaterra y España, mismas que se fueron duplicando y para el siglo XIV eran ya 30, incluidas las de Austria, Polonia y Bohemia. Finalmente, en el año 1500 llegaron a ser 60, consideradas las de Escocia, Hungría y Escandinavia (Brunner, 1990).

## **2.2 La universidad latinoamericana**

Con el afán de expandir la cultura occidental, los países europeos extendieron su poderío cultural, ideológico y político-económico hacia nuevas tierras buscando nuevas rutas de crecimiento y desarrollo en el continente americano. Así pues, cuando la cultura occidental arribó a estas tierras, llegó también el proyecto de universidad tal y como se había generado en la Europa medieval bajo el amparo del clero, por lo que dicha concepción de universidad jugó un papel determinante en la conformación y visión de la universidad latinoamericana. Por ello, se considera a la universidad latinoamericana como un producto social de los pueblos de Occidente, como el coronamiento y etapa final de un proceso de institucionalización del saber humano (Brunner, *op. cit.* ).

La conquista por parte de Occidente representó para América Latina un doloroso y difícil proceso de cambio en todas las dimensiones sociales. Así pues, las universidades europeas fueron el modelo implantado por los colonizadores, por eso, las que se construyeron en América Latina se diseñaron con las mismas funciones de aquellas, es decir, se convirtieron en empresas dedicadas a la formación de sacerdotes, abogados y administradores controlados por dos actores principales: la Corona y la Iglesia. La formación y capacitación se hacía con el fin de elevar la vida intelectual y generar un flujo de grados académicos para los criollos y mestizos, evitando de esta manera que los jóvenes emigraran de un lugar a otro y promovieran la movilidad entre los diversos grupos sociales. Es evidente entonces que, desde su establecimiento,

... la Universidad jugó un papel importante en las luchas por la hegemonía social, política y cultural, formando a un sector de élites superiores, y a la vez, a un número significativo de los intelectuales intermedios en inferiores, al tiempo que —por la propia estructura de la sociedad— ella se mantenía alejada del mundo de la producción y de la difusión de las técnicas (*ibid*: 21)

Posteriormente, se propagaron las universidades en América Latina. A mediados del siglo XVI, en 1550, crecieron vertiginosamente los centros educativos a merced de estos dos actores (el clero y la nobleza). Prueba de ello, es que algunos de estos centros y universidades fueron autorizados por el papa, como fue el caso de las universidades de Santo Domingo, Bogotá y Quito, creadas en 1538, mientras que otras fueron autorizadas directamente por el rey en 1551, como fue el caso de las universidades de México, Lima y Santiago de la Paz. En el siglo XIX, a partir de la independencia de los pueblos conquistados por el yugo de Occidente, se gestó en América Latina una serie de cambios como producto de los nuevos procesos económicos, políticos y sociales, dando como resultado una serie de rupturas, continuidades y desgarramientos internos que se llevaron a cabo en múltiples dimensiones. Todo ello se hizo con el espíritu liberal de la época, con el ideal de la independencia con respecto a Occidente y con la ilusión de conformar y consolidar nuevos Estados-nación.

Como bien lo señala Luis Sherz (1969), la creación, el desarrollo y el cambio de las universidades se encuentran íntimamente ligados a una determinada época y a una cultura específica. Asimismo afirma que en las universidades latinoamericanas pueden observarse valores comunes, desde el momento de su integración, en los procesos de cambio que viven. Por lo tanto se puede decir que en Latinoamérica las universidades enfrentaron procesos similares desde que se gestaron las nuevas universidades independientes sustentadas en principios diferentes a los establecidos por el clero.

En ese momento, la universidad latinoamericana enfrentó nuevos procesos de relación, nuevos actores, nuevas orientaciones y, por ende, nuevas funciones. En la consolidación de la nueva universidad nacional independiente, y a pesar de sus esfuerzos por ser instituciones verdaderamente libres, el sello de Occidente quedó grabado para siempre, aun en las reivindicaciones más liberales de la época. Sin embargo, en vez de establecer una relación estrecha con el clero y la Corona, la nueva universidad se caracterizó por vincularse con los gobiernos republicanos independientes estableció una continuidad con el Estado. Los objetivos y el crecimiento de las nuevas universidades

nacionales se cimentaron sobre las disciplinas académicas y, a diferencia de las universidades eclesiales, tenían como funciones esenciales, por un lado, la formación de cuadros para la administración de las nacientes repúblicas y, por otro lado, la promoción de la educación en todos sus niveles con el propósito de atender las necesidades del Estado. Entonces las universidades nacionales recibieron la influencia del modelo napoleónico, producto de la Revolución Francesa, que surgió justamente con la nacionalización de las colonias pertenecientes a los países occidentales, lo que generaba un desprendimiento de la educación de manos de unos actores (la Iglesia), para transferirla, al naciente Estado moderno bajo el principio de educación pública, laica y gratuita.

Estos cambios en la universidad se rigen por los principios de la universidad napoleónica, representada por la Universidad de París. Inicialmente esos principios se establecen a partir de establecer una ruptura con las funciones sociales de la universidad. De ser una universidad cerrada, eclesiástica y aristocrática, la universidad medieval adquirió una nueva función social basada en un nuevo humanismo —el científico— que estaba comprometido con la problemática nacional, con la defensa de los derechos humanos y con el permanente empeño de absorber y difundir un saber científico y tecnológico. Se partía del supuesto de que la educación y particularmente la educación pública, es decir, aquella que impartía el Estado, debería conformarse por profesores agrupados en una corporación que gozara de una cierta libertad y autonomía con respecto a las normas del Estado. Darcy Ribeiro señala que en la universidad francesa existía

... la primacía de la agregación como procedimiento de selección; el París-centrismo, el burocratismo, su carácter de sistema más atento a los exámenes que a la enseñanza y su dificultad de atender a los reclamos de amplificaciones masivas de las matrículas, además de la incapacidad de integrar los sistemas universitarios de enseñanza y de investigación (Ribeiro, 1982: 59).

Por ello, la Universidad de París no sólo fue importante para la consolidación de otras universidades europeas, como las inglesas, sino también en la conformación de las universidades latinoamericanas que surgieron a la luz de los principios de la universidad francesa y los preceptos napoleónicos. Con estos principios emanan las universidades

independientes en América Latina, tales como: la Universidad de Buenos Aires en 1821, la Universidad de Caracas en 1826, la Universidad de Chile en 1842, las de Ecuador y Montevideo en 1860, la de Asunción en 1889 y la de México en 1833.<sup>10</sup>

Así pues, los dos grandes momentos por los que atravesó la universidad en América Latina, desde la Colonia hasta la Independencia, tuvo distintas funciones. En la etapa de la Colonia, cuando la universidad estaba bajo la tutela del clero, su función esencial era atender las necesidades de aquellos grupos o sectores que habían contribuido a su creación y desarrollo como centros del saber. En este caso, la función de la universidad era formar o capacitar los cuadros tanto para la Iglesia como para la Corona española.

Posteriormente, con la consolidación de los Estados-nación, las funciones sustantivas tenían que ser diferentes a las de la universidad colonial. Por ello, la universidad transformó sus funciones y las encauzó para atender las necesidades de la administración y consolidación de las nacientes repúblicas.

Las diferentes universidades latinoamericanas han enfrentado procesos de cambio similares, lo que permite hacer una caracterización de la universidad latinoamericana. Schwartzman (1995) afirma que esta última es el resultado de un proceso de introducción de instituciones desarrolladas en el medioevo, especialmente en Alemania, Francia e Inglaterra, trasplantadas a nuestra región en contextos sociales totalmente distintos, pero que fueron profundamente transformadas a partir del siglo XIX. Por ello la caracteriza como:

... un conjunto complejo y contradictorio de instituciones grandes y pequeñas, públicas y privadas, de grado y pre-grado, de mayor o menor calidad, de investigación y enseñanza y con distintos niveles de eficiencia en el uso de sus recursos (*ibid*: 6).

En esta complejidad de las instituciones de educación superior y en esa diversidad de funciones, carácter, objetivos y procedencia de sus recursos, se ubica la universidad

---

<sup>10</sup> Cabe recordar que la Universidad de México fue cerrada varias durante los años 1833, 1857, 1861 y 1865; no fue sino hasta 1910 cuando se consolidó al constituirse como Universidad Nacional de México.

mexicana, que vivió un proceso de cambio similar al del resto de los países latinoamericanos, desde la Conquista, la Colonia y la independencia, hasta llegar a la conformación de los Estados-nación.

### **2.3 La universidad mexicana**

Con la llegada de los españoles a México también llegó la idea de constituir una universidad bajo el auspicio y amparo de los actores característicos de la Colonia: la Iglesia y la Corona española. Así, nuestro país presenció el surgimiento de la educación superior con la creación de la Real y Pontificia Universidad de México, fundada el 21 de septiembre de 1551 bajo el proyecto de la Universidad de Salamanca y creada por concesión del monarca y del papa. La fundación de esta universidad fue el corolario para la creación y expansión de la enseñanza superior en México.

Cuando se habla de educación superior, siempre se recurre a analizar los procesos de cambio por los que atravesó la Real y Pontificia Universidad de México, ya que ésta representa la piedra angular en la edificación de la educación superior en México, y a partir de ella se empezaron a fundar diversos centros eclesiásticos, creados y dirigidos por las diversas órdenes religiosas que se asentaron en la Nueva España, tales como las de los franciscanos, agustinos, mercedarios y jesuitas, quienes se encargaron de crear sus propios colegios.

La Real y Pontificia Universidad de México tampoco escapó a la administración y al control de la Iglesia católica que definía las cátedras a impartir de acuerdo con sus necesidades e intereses, por eso es que el 25 de enero de 1553 iniciaron los primeros cursos con sus tradicionales cátedras: teología, sagrada escritura, cánones, leyes, artes, retórica y gramática. A partir de la creación de esta universidad, se conformaron muchas otras, como la Universidad de Guadalajara, misma que fue inaugurada el 3 de noviembre de 1792 impartiendo las cátedras de cánones, leyes, medicina y cirugía. Asimismo, se crearon diversos colegios y universidades para el desarrollo de las artes y de las habilidades demandadas por la nobleza y el clero, entre las que resalta El Colegio de

Santa Cruz de Tlaltelolco, o Imperial Colegio de Santa Cruz, fundado en 1536 bajo el amparo del virrey Fray Juan de Zumárraga con el fin de adiestrar a los indígenas en las humanidades y las artes para que así pudieran adquirir la cultura europea. Otros centros que surgieron en ese mismo periodo fueron la Escuela de Grabado en 1778, el Colegio de Nobles Artes de San Carlos en 1781, el Jardín Botánico en 1788 y el Real Seminario de Minería en 1792.

Posteriormente, durante el siglo XIX —el siglo de la independencia de varios países latinoamericanos, entre ellos México— se empezaron a gestar nuevas formas de organización social y de gobierno, así como nuevos intereses sociales con la perspectiva de crear Estados-nación. Asimismo, los objetivos de la educación se transformaron y adquirieron una nueva función social. Mientras que en el periodo colonial la educación estaba esencialmente bajo el control de la nobleza y del clero, durante el periodo independentista la función social de la educación consistía en formar los cuadros profesionales que atendieran las necesidades de las nacientes repúblicas.

Cabe destacar que el México independiente enfrentó una serie de procesos desgarradores y de conflictos internos sobre el rumbo que debería tomar la nación: avances y retrocesos característicos de los cambios sociales. La gestación de estos procesos presentaron sus primeros brotes con Miguel Hidalgo y Costilla el 15 de septiembre de 1810, en el famoso “Grito de Dolores”. Sin embargo, es hasta 1821 cuando México alcanza su independencia por decreto. La Constitución de 1824 sentó un precedente importante en la conformación de la nueva república federal; retomando los principios de la república al estilo de los Estados Unidos, ésta debería ser una confederación de estados autónomos en donde cada uno de ellos sería soberano y tendría la posibilidad de formular sus propios planes en materia de educación.

A pesar de que se proclamaba la soberanía y autonomía de los estados en cuanto a su política interna y a sus políticas educativas, lo cierto es que debido a las pugnas entre los dos grupos que se disputaban la conducción del país, los liberales y los conservadores, no se logró estructurar proyectos sólidos. En el terreno educativo, los

conservadores sostenían que la Iglesia debería seguir controlando la educación, en tanto que los liberales sostenían que la educación ya no debería estar en manos del clero. Las disputas políticas entre estas dos grandes posiciones hicieron que los planes resultaran inoperantes, ya que si durante la administración de alguno de ellos se impulsaban proyectos educativos o bien se creaban escuelas, cuando dejaban el poder, éstos quedaban a merced de los nuevos grupos que podían rescindirlos o cancelarlos.

En este periodo se consideraba que la educación superior debería atender las necesidades de la creciente nación, por lo que debería quedar en manos del gobierno central. Así, se señalaba en el artículo 50 de la Constitución de 1824 que el Congreso Nacional estaba facultado para:

... crear establecimientos en los que se enseñaran las ciencias naturales y las exactas... las artes y el idioma, sin perjuicio de la libertad de las legislaturas (de los estados) para la administración de la educación pública en sus respectivos estados (Osborn, 1987: 36).

Dentro del grupo de los liberales se encontraba Valentín Gómez Farías, quien jugó un papel muy importante en las pugnas por el control de la educación mexicana. Así, en 1833 estableció una reforma radical legislativa por medio de la cual se le quitó el poder al clero sobre la educación y se instauró la educación libre, se promovió la fundación de escuelas normales, se fomentó la instrucción primaria y se suprimió la universidad. Finalmente, se creó la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios Federales y con ello se fortaleció la instrucción primaria y se relegó la educación superior. Por ello es que se cerraron varias universidades, entre ellas la Universidad de México y la de Guadalajara en 1826, por considerarse centros de poder de la Iglesia. Cabe señalar que la Real y Pontificia Universidad de México, misma que se convirtió en Imperial y Pontificia durante el Imperio de Iturbide, atravesó por una serie de conflictos que la llevó a cerrar y reabrir sus puertas en distintas ocasiones, hasta que en 1865 Maximiliano la clausuró definitivamente.

Otro periodo trascendental en los procesos de cambio de la Universidad de México fue el año de 1858, con el liberal Benito Juárez como presidente de la República, quien en

1857 expidió una nueva Constitución. Entre otras cosas, esta nueva Constitución exigía la abolición de los tribunales eclesiásticos, la nacionalización de los bienes de la Iglesia y el establecimiento de la educación laica. Los liberales y Juárez consideraban que si a la Iglesia se le quitaba el control que ejercía sobre la educación, se podría garantizar una educación de masas y una democracia nacional. Es así que se estableció la ley de educación en México como “obligatoria, laica y gratuita”. Estos son los antecedentes de los principios de la educación de masas, con un carácter laico y gratuito, mismos que serían retomados en décadas posteriores.

Durante la intervención francesa (1863), el imperio de Maximiliano ordenó la supresión definitiva de la universidad. Tanto los gobiernos liberales como los conservadores consideraban que de ninguna manera la universidad respondía a las exigencias educativas nacionales, ya que había llegado a ser el símbolo de las ideas reaccionarias.

Después, en 1867, Juárez promulgó la Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal, en la que establecía la unidad de la enseñanza. También se organizaron los estudios secundarios y de bachillerato al crearse la Escuela Nacional Preparatoria y la reglamentación de la educación superior, lo que dio como resultado la unificación de la educación superior en el país. Así, el Colegio Civil de Nuevo León, el Instituto Científico y Literario de San Luis Potosí, el Instituto Científico y Literario de Oaxaca, el Colegio de San Miguel de Estrada y el Liceo Carmelita de Campeche fueron instituciones precursoras de la Ley.

Tres años después de promulgada la Ley, en 1869, los 16 estados de la República ya se habían adecuados a ella, se había fundado la Preparatoria y se había reformado las universidades de Querétaro, Michoacán, Puebla, Yucatán, Veracruz, Guanajuato, Sinaloa, Coahuila, Morelos, estado de México, Durango, Guerrero, Hidalgo, Tlaxcala, Zacatecas y Aguascalientes. Más tarde se incorporarían los estados de Sonora en 1889, Tamaulipas en 1885, Tabasco en 1877 y Colima en 1873 (Castrejón, *op. cit.*). Posteriormente, el gobierno de Porfirio Díaz continuó aplicando las leyes de reforma. Así, para 1874 ya se

había abierto cerca de 8 mil escuelas, con una matrícula de 350 mil alumnos (Osborn, *op. cit.*).

Puede decirse que las universidades del siglo XIX empezaron consolidar el proyecto original de educación laica, gratuita y obligatoria, que fue lo que más se pudo consolidar en este siglo, ya que las pugnas entre los liberales y los conservadores hicieron de la educación la arena política que hizo posible la existencia no sólo de una orientación en la educación, sino de varias posiciones. Por otro lado, debido a que se cerraban y se abrían las instituciones educativas, éstas no alcanzaron a desarrollarse y consolidarse plenamente. Sin embargo, ello sirvió para que se diera una discusión más puntual sobre la educación superior y sobre el papel de las universidades en la sociedad y, a su vez, estas pugnas sentarían las bases para la moderna reforma educativa del siglo XX.

Durante los periodos revolucionario y posrevolucionario también se registraron variaciones en las políticas para la educación superior. Así tenemos que durante el periodo revolucionario, en 1910, la universidad fue considerada como un factor central en la política gubernamental. Prueba de ello es que en 1910, después de haber sido clausurada durante casi 45 años, fue reabierta por Justo Sierra, quien era Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes durante el gobierno de Porfirio Díaz. Es con Justo Sierra cuando se empezó a hablar de la primera teoría moderna de la educación universitaria, como la culminación de la educación mexicana para la enseñanza profesional de grados e investigación. En este sentido, la universidad no era considerada como un lujo, sino como un centro donde se formaría a los individuos que conducirían el país, por lo que el conocimiento representaba una herramienta que serviría a la nación (Rangel, 1979).

Así pues, la función predominante de la educación era la formación y capacitación de individuos para atender las necesidades de la naciente nación, por lo que en los periodos presidenciales posteriores se fortalecería el principio de educación para el pueblo mexicano. Asimismo en 1921, durante el periodo del presidente Álvaro Obregón y siendo ministro de educación pública José Vasconcelos, se fortaleció la instrucción primaria al establecer un gran número de escuelas primarias en el país, incluyendo las zonas rurales.

Posteriormente, en 1924, el presidente Plutarco Elías Calles, considerado como un violento anticatólico, suspendió la formación eclesiástica durante tres años, de 1926 a 1929. También aplicó las disposiciones anticlericales de la Constitución de 1917 y promulgó la famosa “Ley Calles”, que establecía que ningún sacerdote podía impartir enseñanza en las escuelas primarias ni podía hablar en contra de la Constitución o del gobierno. Por ello, en 1926 la Iglesia católica cerró todos sus templos en México.

El periodo presidencial de Lázaro Cárdenas (1934-1940) se caracterizó por continuar con los preceptos de las leyes de reforma y con el mismo objetivo de formar los cuadros para la administración de la nación. Detentar el control de la educación se convirtió en una fuente de poder y de prestigio para el Estado, pues con ello resaltaba el orgullo nacionalista y las necesidades de las élites dominantes que habían sustituido a la nobleza y al clero. Si bien Lázaro Cárdenas estableció un sólido apoyo al sector rural al considerarlo una fuente importante de la economía nacional, también contribuyó a sentar las condiciones para los procesos modernizadores del país a partir de la construcción de carreteras y presas, la creación de instituciones financieras y la nacionalización del petróleo y de los ferrocarriles, proporcionando con ello la infraestructura para la naciente sociedad capitalista industrializada. Más tarde estas condiciones políticas, económicas y sociales que surgieron en el cardenismo serían reforzadas por otros presidentes de la República y tendrían repercusiones en el sector educativo, ya que los principios de incremento de la productividad, acumulación de capital y fortalecimiento de los procesos de industrialización jugarían un papel central en la planeación y el diseño de las políticas educativas en los años posteriores. Así, desde la consolidación del capitalismo, la esperanza en la educación para el desarrollo de la economía nacional se vio reflejada en América Latina desde las décadas de los cuarenta y cincuenta. El desarrollo era entendido como una forma de

...alcanzar un cierto estado, llamado “sociedad desarrollada” o, más específicamente “sociedad industrial”, en la que se supone que la elevación del ingreso global ha de llevar, si no a todos, por lo menos a la mayoría, a un estado de bienestar aceptable que se traduciría, sobre todo, en el logro de una cierta pauta de consumo, que se conoce habitualmente como “consumo de masas (Vassconi y Recca, 1977: 39).

En esta perspectiva, el desarrollo está directamente relacionado con el proceso de industrialización y con el crecimiento económico. Por eso es que en la década de los cuarenta la función predominante de la universidad mexicana fue impulsar el desarrollo económico. Entonces se planteó una educación donde hubiese libertad de creencias y que pudiese atender el desarrollo de la sociedad de acuerdo con las necesidades de la naciente sociedad industrializada. Por ello, las universidades pasaron a ser los espacios de capacitación de recursos humanos calificados para atender los requerimientos de la producción. Sin embargo, el actor predominante que orientaba las políticas de la educación universitaria era el Estado, que la impulsaba con el propósito de formar los cuadros especializados que apoyaran y logaran su consolidación. En este periodo, más que en ningún otro momento, la educación superior se constituyó en la fuente principal para la formación de los intelectuales orgánicos del Estado y en el fiel representante de sus intereses, pues en ella se transmitía la ideología y el espíritu de la época (Mendoza, *op. cit.*: 317).

A causa de los intereses estatales y de la importancia de la educación en el desarrollo económico del país, a partir de la década de los cuarenta surgieron diversos estudios sobre economía de la educación encaminados a probar y demostrar el aporte de la educación al crecimiento económico. Los métodos más conocidos fueron el llamado residual y el de costo-beneficio. El primer enfoque, el residual, deriva de los análisis poskeynesianos acerca de la relación entre la inversión y el crecimiento del Producto Interno Bruto. El segundo enfoque, el de costo-beneficio, consiste en calcular los costos de los estudios (libros, material didáctico, aranceles, etc.), más el costo de oportunidad de los ingresos que percibiría el estudiante si trabajase atendiendo a un promedio del salario de aquellos que trabajan con un nivel educativo menor y de su misma edad. Una vez que han sido calculados los costos, se estiman los beneficios posteriores, mismos que consisten en la diferenciales de salario que han percibido durante toda la vida aquellos que recibieron educación superior en relación con los que no la recibieron. Es así que los estudios realizados demostraron que la educación era un factor indispensable para el desarrollo.

Con esta proyección surge la teoría del capital humano durante la década de los cincuenta en los Estados Unidos de Norteamérica, la cual considera que la educación puede ser una fuente especial de ingresos a la economía nacional. La educación entonces deja de ser el centro de recreación de la vida espiritual y artística, como en sus orígenes, para pasar a ser el centro de capacitación y formación de recursos humanos, es decir, de capital humano. En este sentido, la educación es considerada como una inversión redituable a futuro, regulada por las leyes de la oferta y la demanda de los productos educativos, donde el sector productivo es el principal demandante de cuadros, ya sea científicos o tecnológicos, para el incremento de la producción.

Esta política de educación para el desarrollo y el crecimiento basada en la teoría del capital humano fue un factor determinante en la educación superior de décadas posteriores, cuando se abrieron las posibilidades de acceso a la universidad para amplios sectores de la sociedad y con ello se impulsó el crecimiento del sistema educativo en todos sus aspectos.

Bajo esta lógica se consideraba el conocimiento, y particularmente el impartido en la educación superior, como el motor de ese desarrollo a partir de la preparación técnica de la fuerza de trabajo, el reclutamiento y la formación de los cuadros dirigentes en los nuevos esquemas laborales y la socialización de las nuevas generaciones que permitiera la incorporación de los individuos capacitados a procesos de cambio continuo. Por eso es que el discurso académico, científico y objetivo fue ampliamente aceptado en la década de los sesenta.

El concepto de capital humano tiene su fundamento en el binomio economía-educación el cual, de acuerdo con Dieterich (1995), no es nuevo, pues ya se manejaba con los teóricos de la economía clásica: Adam Smith, David Ricardo y Alfred Mashall. Estos afirmaban que el capital más redituable de todos era el que se invertía en los seres humanos. Y si bien la teoría del capital humano tiene sus antecedentes varias décadas atrás, es esencialmente con el desarrollo industrial a nivel mundial cuando se

empezó a generar esta concepción, misma que alcanzó su punto más álgido en la década de los cincuenta en los Estados Unidos de América e introducida a México durante los años sesenta.

Desde el punto de vista teórico, la concepción de capital humano se fundamenta en los análisis de la sociología y la economía de la educación. Así, los planteamientos de la economía de la educación pretenden demostrar que la educación puede contribuir al crecimiento económico. En este sentido, uno de los principales promotores de esta concepción, Theodore Shultz, señala que entre otras de las aportaciones de esta teoría es que puede ser de gran utilidad para que los países subdesarrollados puedan alcanzar el crecimiento económico deseado (Schultz, 1988: 39-47).

De acuerdo con Sánchez Rueda (1988: 35-37), existen diferentes teóricos de los cuales se pueden retomar planteamientos que ayuden a explicar el concepto. Según este autor, los teóricos que han trabajado al respecto toman en consideración tres elementos centrales para el análisis económico-educativo: el capital, la tierra y el trabajo, considerados como los principales factores de la producción.

El concepto de capital humano, en pocas palabras puede ser definido como "... aquellos recursos invertidos para la producción futura del consumo y otros bienes y servicios" (Sánchez, 1988:: 35). Cabe decir que el capital no está enfocado a satisfacer necesidades inmediatas de bienes y servicios, sino que es aquel que se utiliza para producir bienes y servicios a futuro, para aumentar la capacidad productiva futura; lo que en otras palabras quiere decir inversión, a través ya sea de la compra de maquinaria o de infraestructura , o bien de la capacitación y formación del personal.

En educación, los recursos invertidos para la producción hacen referencia al capital más valioso de todos los capitales, específicamente a aquellos que se utilizan para formar y capacitar la mano de obra que incrementa la producción. En otras, palabras esto significa desarrollar las destrezas, habilidades, capacidades y

potencialidades del individuo para incrementar sus conocimientos y con ello desarrollar la economía.

### **3. Los cambios en la universidad mexicana contemporánea: tres periodos de análisis**

La universidad de finales de siglo ha tenido que enfrentar no sólo las transformaciones experimentadas desde la Colonia, pasando por la Independencia y la consolidación de las naciones, sino también otros factores entre los que destacan como las dos grandes revoluciones, la francesa y la industrial, los procesos de urbanización que empezaron a experimentar las nuevas naciones, los avances científicos y tecnológicos, así como el desarrollo del capitalismo como modelo económico predominante.

Estos procesos de cambio que están enfrentando las universidades se ven reflejados en múltiples dimensiones: académicas, administrativas, en las funciones de la universidad, en la organización del conocimiento y en su relación con el Estado y con la sociedad. Estos cambios han sido producto de diversos factores nacionales e internacionales, tales como: la nueva fase del capitalismo, las nuevas relaciones de México con otros países a nivel político y económico y el papel de las universidades en el desarrollo económico y social. Estos nuevos cambios han permeado la universidad del siglo xx, la universidad contemporánea, que de acuerdo con la clasificación que hace Didriksson Takayanagui, este periodo contemporáneo puede ser dividido en dos fases: la primera comprendida en el periodo 1960-1980 y que corresponde a la fase de expansión de la educación superior; y la segunda que se ubica en el periodo 1980-1990 y que se caracteriza por ser una fase de contracción (Didriksson *et al.*, 1996). En el presente estudio proponemos agregar una tercera fase, denominada fase de modernización, que comprende el periodo 1990-2000, y que se caracteriza porque las instituciones de educación superior entraron a la lógica de alcanzar las metas por el proyecto de modernización educativa, el cual se basó en el control de las universidades, a través de su evaluación y en una marcada tendencia a adecuarlas a las necesidades de un mundo cada vez más globalizado.

### **3.1 Fase de Expansión**

Durante la década de los sesenta las instituciones públicas de educación superior recibieron un apoyo sustancial por parte del Estado, considerado el actor determinante en las políticas educativas, en la expansión del sistema educativo mexicano y en el fortalecimiento de la función económica de la educación superior a partir de la relación entre ésta y la producción basada en la teoría del capital humano. Este periodo expansivo comenzó en dicha década y se extendió hasta los ochenta, además de ser un fenómeno que se manifestó no sólo en México, sino a nivel mundial y de manera particular en América Latina. Durante este periodo se registro un incremento considerable en la matrícula de educación superior en América Latina, pues de 500 mil estudiantes que existían matriculados en dicho nivel en la década de los sesenta, a principios de los noventa se contaba con una población de 6 millones de estudiantes, de acuerdo con lo reportado por la ANUIES, la UNESCO y CRESALC (1992). Según estos organismos, la educación se vio sustentada en estrategias de democratización educativa que promovían la formación de recursos humanos para el desarrollo, por lo que fue considerada como una inversión, es decir, como capital humano. Este capital humano tendría que formarse de acuerdo con las necesidades del mercado de trabajo y vincularse directamente con los procesos de desarrollo. Por eso uno de los ideales planteados por los gobiernos latinoamericanos durante la década de los sesenta era el de lograr el desarrollo de sus respectivos países a partir de incrementar la productividad y la eficiencia basadas en la formación de recursos humanos que pudieran atender las demandas de determinados sectores de la sociedad.

A lo largo de la década de lo setenta se fortaleció aún más la relación entre la universidad y el Estado, el cual orientó la educación superior hacia la formación de los recursos humanos que demandaba la producción al tiempo que impulsó la educación tecnológica. De hecho, el Estado jugó un papel central tanto en la definición de las políticas educativas a nivel superior como en la asignación de financiamiento para el desarrollo de sus objetivos y funciones.

Cabe recordar que en la década de los cincuenta se dio un fuerte impulso a la educación básica y media, lo que posteriormente generaría un incremento en la demanda de educación superior. En efecto, Durante el periodo presidencial de Adolfo López Mateos, en 1959 se creó el “Plan de los once años” con el propósito de mejorar y expandir la enseñanza primaria. Con este plan se pretendía dar educación primaria a todo aquel que así lo deseara. Por ello, una vez que esa gran población concluyó el nivel de educación básica se convirtió en demandante de educación medio superior y superior, generando con esto que en décadas posteriores se presentara un efecto expansivo en estos niveles educativos.

A nivel mundial, de 28 millones de estudiantes inscritos en la educación superior, la cifra ascendió a 50 millones, representando un aumento de más de 100% de la matrícula estudiantil. En el caso de América Latina, de más de un millón y medio de estudiantes inscritos a principios de los setenta se llegó a casi cinco millones a finales de la misma década, lo cual representó un incremento de 300%, es decir, tres veces más en menos de diez años. En México, de acuerdo con el Programa para la Modernización Educativa 1989, el número de estudiantes inscritos era de 207 mil a principios de la década de los setenta, mientras que a finales de esa década este número se había incrementado tres veces y media más, es decir, creció en 350% aproximadamente al alcanzar una cifra de 750 mil estudiantes (PEF, 1989b).

Bajo el criterio de que las universidades deberían vincularse a la sociedad para incrementar la producción y la productividad, el Plan Nacional de Educación Superior (PNES) estableció que el propósito de las universidades era brindar asesoría, dirección y administración a los sectores públicos (ANUIES, 1978). Así, la universidad tuvo como función predominante brindar apoyo directo para atender las necesidades sociales básicas, por lo que privilegió la atención al sector público del país. Desde el punto de vista académico, se empezaron a fortalecer nuevas opciones educativas relacionadas con las área de alimentación, salud, educación, contaminación ambiental, comercialización, administración, comunicación, turismo y todas aquellas que emanaran

de las necesidades sociales más complejas. Por ello es que se empezó a dar impulso a carreras que, según el PNES, lograban atender las necesidades más complejas de la sociedad, tales como: odontología, medicina, contaduría, derecho y administración.<sup>11</sup>

En planes educativos como el PNES se expresaba que una de las funciones esenciales de la educación superior consistía en vincularse con la sociedad para mejorar el funcionamiento social y político del país. Por ello, se sugería que las universidades pudieran brindar asesoría, dirección y administración a los sectores público, social y privado. Esta propuesta apareció porque en ese momento el Estado jugaba un papel activo importante en la sociedad. En este periodo, de acuerdo con Daniel Levy (1995), el Estado se había convertido en el empresario más fuerte del país pues tenía muchas industrias en su poder, especialmente la industria básica como el petróleo, asimismo tenía en su poder la Banca, los créditos, la industria azucarera y telefónica sólo por mencionar algunas. En su papel decisivo de las políticas nacionales y la estrecha vinculación con las universidades, el Estado jugó un papel clave en éstas por el apoyo financiero que les brindaba. Así, el PNES señalaba que:

El Estado debe impedir la injerencia de elementos ajenos a las universidades, cualquiera sea su procedencia. En este sentido, además de apoyo económico, el Estado debe otorgarles el apoyo político necesario para que se mantenga el respeto a las universidades y a sus miembros, corresponsabilizándose con éstas para garantizar su estabilidad interna (ANUIES, 1978).

Con estricto apego al artículo tercero constitucional, el Estado dejaba en claro que era su responsabilidad brindar apoyo tanto político como económico a las universidades. En este periodo la educación superior encontró un lugar seguro bajo el control de un Estado fuerte pues desde el punto de vista financiero, el peso fundamental de los ingresos a las instituciones de educación superior lo establecía el gobierno federal ya que aportaba 82% de los recursos, mientras que los ingresos

---

<sup>11</sup> Debido al impulso que se le dio, estas carreras empezaron a tener gran demanda. Sin embargo, en la década de los ochenta, en virtud del incremento de la matrícula estudiantil, se establecerían mecanismos para regular su crecimiento. La política de contracción tuvo su fundamento en el documento emitido por la ANUIES denominado Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (Proides). Véase ANUIES, 1986.

provenientes de los gobiernos estatales representaban 10.5% y los recursos propios 7.5% (Alcázar, 1984: 30)

El gobierno federal se concedía el derecho de incrementar los recursos financieros de manera permanente para que las funciones de la universidad —la docencia, la investigación y el servicio— fueran congruentes con las necesidades del desarrollo económico, social y cultural que demandaba el país, tal y como lo establecía el PNES.

Según Roberto Rodríguez (1994), en el terreno académico hubo una gran reforma educativa caracterizada por el apoyo a la creación de nuevas alternativas educativas, tales como: la universidad abierta, la apertura a nuevas universidades y la creación de bachilleratos, centros de investigación y posgrados. Se emprendió un fuerte proceso de planeación para la universidades, proceso que permitía estrechar las relaciones del Estado con las instituciones de educación superior y su correspondiente representación. Para tal efecto, se dio una estrecha vinculación entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la ANUIES. Para la educación superior esta vinculación fue muy significativa porque marcó un precedente importante en el diseño de planes y programas tanto nacionales como estatales y regionales. Es pues en esta década que se creó un proyecto de planeación a nivel nacional de la envergadura del PNES. Fue a partir de este plan que se creó el Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SNPPES).

Para poder llevar a buen término el PNES y crear un verdadero sistema permanente de planeación era necesario crear otros organismos capaces de implementar dichos objetivos en todos los niveles educativos, creando así un efecto de “embudo” que fuera desde lo nacional hasta lo institucional. A nivel nacional se creó la Coordinadora Nacional de Planeación de la Educación Superior (Conpes), a nivel regional el Consejo Regional de Planeación de la Educación Superior (Conpes), a nivel estatal las Comisiones Estatales de Planeación de la Educación Superior (Conpes) y a nivel de las dependencias las Unidades Institucionales (UI). Este fue el antecedente para que, en lo sucesivo, la ANUIES continuara con la política de planeación, lo cual

ayudaría a que en décadas posteriores se desarrollaran otros planes para la educación superior.

### **3.2 Fase de Contracción**

Durante los primeros años de la década de los ochenta se continuó con la expansión de décadas pasadas. Cabe decir que dicha expansión no sólo fue en lo referente a la matrícula estudiantil, sino a todo el sistema de educación superior, ya que también dio origen a la creación y diferenciación institucional, marcó la pauta para la conformación de nuevos centros educativos de diferente calidad y carácter y generó el incremento de la planta docente. Sólo por mencionar algunos datos, podemos decir que en México la matrícula estudiantil en educación superior tuvo un incrementó de 463.35% con respecto a la matrícula registrada en los setenta, ya que de 271 mil 275 alumnos que se tenían registrados en 1970, esta cifra llegó a un millón 256 mil 942 alumnos en 1989 (PEF,1989b). Asimismo, se aceleró el crecimiento de las instituciones de educación superior privada, ya que del total de la población estudiantil que cursaba nivel superior en la década de los sesenta, solamente 16% acudía a instituciones privadas. Para 1970 dicho porcentaje se incrementó hasta llegar a 31% y para 1985 había alcanzado 32.6% (*ibid.*) Como se puede observar, las instituciones privadas tuvieron un crecimiento de 100 % en sólo dos décadas. En lo que respecta al personal docente, se observa un crecimiento de 512.22%, ya que en 1970 existía un total de 25 mil 56 maestros y para 1980 el número ascendió a 128 mil 481; en tanto que los establecimientos tuvieron un incremento de 519.22%, pues se contaba en 1970 con 385 establecimientos y para la siguiente década se elevaron a mil 999 (*ibid*).

Este crecimiento en la planta docente, en el número de establecimientos y en la matrícula estudiantil fue el argumento central para establecer mecanismos estrictos de racionalización de la matrícula estudiantil, mecanismos de evaluación de las instituciones educativas en aras de alcanzar la calidad, al tiempo que fue una justificación para la restricción presupuestaria a las universidades públicas. En otras palabras, esta fue la antesala para las políticas que se implementarían en la década de

los noventa, cuando se plantea un tipo de universidad distinta a la administrada y controlada por el Estado.

De acuerdo con Roberto Rodríguez (1994), en esta segunda mitad de la década de los ochenta y como resultado de la crisis económica, la contracción del mercado y del empleo asalariado, la inflación, el agotamiento del modelo de inversión pública, la fuga de capitales y la deuda externa provocaron la reducción del gasto público a la educación superior, alcanzando en 1988 las cifras más bajas se habían presentado desde 1925. Se trataba, según el presidente Miguel de la Madrid, de la crisis económica más seria que enfrentaba el país en su historia moderna.

Este segundo periodo fue el preámbulo de los cambios que enfrentaría la universidad mexicana en las siguientes décadas. Es en este momento en el que se empezó a redefinir las políticas para la educación superior en relación con los criterios de racionalización y reorientación de la matrícula estudiantil, la relación de la universidad con la sociedad y con el Estado, los criterios de financiamiento a la educación superior, la estructura de gobierno, entre muchos de los cambios que se gestaron en esta década.

Con base en el discurso de Miguel de la Madrid, el Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988, enfatizaba la urgencia de conjuntar esfuerzos y promover la solidaridad social para enfrentar la crisis a partir justamente de la racionalización del uso de los recursos (PEF, 1983). Por eso es que se empezó a recortar los rubros destinados a gasto social y, por ende, a la educación superior. Cabe recordar que en 1986 la ANUIES elaboró un documento para la educación superior denominado Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior, conocido como Proides (ANUIES, 1986) donde se puntualizaba la necesidad de optimizar los recursos económicos para las instituciones de educación superior.

Durante este periodo se empezó a hablar de la necesidad de racionalizar los recursos económicos en las universidades con la finalidad de hacer un uso óptimo de

los recursos institucionales. Asimismo se planteó que se diversificaran las fuentes de ingreso de las universidades, partir de cuotas, servicios o cualquier otra fuente de financiamiento. En otras palabras, se proponía que las universidades e instituciones de educación superior ampliaran y diversificaran sus fuentes de ingreso (ANUIES, 1986). En términos reales representó la reducción del gasto en educación superior que paso de 21% a 16% del gasto educativo federal (Kent *et al.*, 1996: 47-69).

Por otro lado, dentro de las políticas restrictivas de finales de los ochenta surge la necesidad de cambiar la función de la universidad a través de la formación de profesionales para atender las áreas estratégicas y prioritarias al desarrollo del país. Por ello se planteó cambiar la distribución de la matrícula estudiantil por carrera con el propósito de impulsar y consolidar carreras estratégicas y prioritarias para el desarrollo estatal, regional y nacional. También se puntualizaba que los nuevos programas académicos estuvieran, predominantemente, enfocados hacia áreas tecnológicas a nivel superior. Por ello se proponía que en las carreras de medicina, derecho, administración, contaduría y odontología se redujera gradualmente la matrícula (ANUIES, 1986).

### 3.3 Fase de Modernización

En el presente estudio proponemos agregar una tercera fase a las dos anteriores, propuestas por Didriksson, que denominamos fase de modernización, porque una de las características centrales en la década de los noventa es precisamente la modernización de las instituciones mexicanas, incluidas las educativas. Por tanto, en la nueva dimensión político-económica caracterizada por el neoliberalismo y la globalización surgen nuevos requerimientos y nuevas funciones de la universidad, esfuerzos enfocados al incremento de la producción y la productividad; para alcanzar estos objetivos se demanda que las universidades se modernicen.

Si bien en el pasado la universidad estuvo bajo el influjo primero de la Iglesia y después del Estado, uno de los cambios trascendentes en este nuevo proyecto de universidad consiste en la aparición de un nuevo actor en escena que empieza a tener una marcada influencia en la definición de las políticas para la universidad: el mercado. Esta política empieza desde el sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado (1983-1988), quien expresaba en el Plan Nacional de Desarrollo la necesidad de crear políticas económicas generales del país para vencer la crisis, recuperar la capacidad de crecimiento y con ello generar cambios en la estructura económica, política y social. Por ello, se plantearon estrategias económicas importantes para modernizar al país, reorientando el aparato productivo para poder insertar el sector industrial en las corrientes del comercio internacional y de esta manera vincularse con la economía mundial.<sup>12</sup>

Esta fue la antesala de las políticas que se continuarían en la siguiente década, la de los noventa, cuando se resaltó en las diferentes políticas sobre educación superior a nivel nacional e internacional la necesidad de vincular el conocimiento con el desarrollo

---

<sup>12</sup> Estos son algunos de los objetivos que se propuso el gobierno de Miguel de la Madrid para salir de la crisis y recuperar la capacidad de crecimiento tal como se expresaron en el Plan Nacional de Desarrollo: 1) Conservar y fortalecer las instituciones democráticas; 2) vencer la crisis; 3) recuperar la capacidad de crecimiento y 4) iniciar los cambios cualitativos que requiere el país en su estructura económica política y social (PEF, 1983).

económico y social.<sup>13</sup> Este discurso es similar al que se desató en los países avanzados durante la década de los ochenta, en donde se planteaba la transformación de las universidades presionadas por las fuerzas productivas debido al nuevo valor económico del conocimiento en los procesos de competitividad (García, 1996).

Se plantea la educación como una fuente para formar y capacitar recursos humanos en aras de incrementar la productividad. Por ello, el Banco Mundial plantea que la responsabilidad y el compromiso de las instituciones educativas consisten en proporcionar a los individuos conocimientos y habilidades especializadas para que brinden a los gobiernos y a los negocios servicios de orientación y asesoría (Ortega y Kent, 1995). Asimismo, enfatiza en la importancia de invertir en educación, pues ello contribuye a incrementar la productividad laboral y a reforzar el crecimiento económico a largo plazo para mitigar la pobreza.

Con estos criterios se pretende que la educación alcance ciertas metas, mayor eficiencia, calidad y equidad, a partir de cuatro orientaciones: a) fomentar una diferenciación entre las instituciones, además del establecimiento de las instituciones privadas; b) otorgar incentivos a instituciones públicas para que diversifiquen sus fuentes de financiamiento, entre ellas las aportaciones de los estudiantes; c) redefinir el papel del gobierno en las IES y finalmente d) instrumentar políticas para dar prioridad a los objetivos de calidad, eficiencia y equidad de los sistemas de educación superior (*ibid.*). Estas cuatro orientaciones que recomienda el Banco Mundial pueden explicarse a través de las nuevas relaciones de la universidad con la sociedad, el Estado y el mercado, así como los nuevos valores e ideología que predominan en las universidades, las cuales definen las nuevas funciones de la universidad mexicana. En suma, se puede decir que la universidad de los noventa sufrió cambios esencialmente en sus funciones.

---

<sup>13</sup> Y si bien estas políticas sobre educación superior fueron emitidas por el Banco Mundial, los mismos objetivos y la misma concepción de la universidad contemporánea se pueden encontrar en documentos tales como el Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994, el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 y en los documentos de la ANUIES de la CEPAL, todos ellos como parte de una política de globalización.

A continuación se presenta un panorama de los cambios que se presentaron en las cinco funciones esenciales de las universidades. Cambios que caracterizan la década de los noventa en su fase de modernización, tomando en consideración su vinculación con la sociedad.

### **a) Función económica en la fase de modernización**

La universidad contemporánea no ha abandonado su ideal de atender las demandas de la sociedad a través del cumplimiento de sus funciones sustantivas, sin embargo, a diferencia de otros periodos, las necesidades y demandas que atiende la universidad han variado con base en los vertiginosos cambios de las sociedades modernas; por tanto, varían sus funciones y los actores a los cuales atiende. Una de las funciones que se ha fortalecido es la función económica, pues se le ha considerado como una piedra angular en los procesos de transformación del mundo neoliberal.

La relación de la universidad con la sociedad está basada en la relación conocimientos-economía, representada por la vinculación entre la academia y la empresa. De acuerdo con Casas y Luna (1994), esta política de vinculación no es un proceso nuevo, ya que se ubica desde principios de siglo hasta la década de los treinta, cuando decae, para posteriormente repuntar durante la década de los sesenta e intensificarse los ochenta. (Casas y Luna, 1994). Con base en este proceso de vinculación entre la universidad y la empresa, se plantea el desarrollo de la función económica de la universidad, pues es a través de esta relación que se pueden generar mecanismos tendientes al incremento de la productividad (Casas, 1997). Esta vinculación se fundamenta en la innovación tecnológica que requieren las nuevas necesidades del capital.

Esta vinculación de la universidad con la empresa se establece a partir de una diversidad de modalidades, tales como convenios y contratos, colaboraciones de las universidades con el sector productivo a través de la creación de consejos asesores externos, conformados por los principales representantes de las empresas que tienen

injerencia en la toma de decisiones de las universidades, a través de consultoras y oficinas de vinculación, así como los parques e incubadoras de base tecnológica (Gortari, 1994).

De acuerdo con los lineamientos establecidos por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe en su documento *Educación y Conocimiento: ejes de la transformación productiva con equidad* (CEPAL, 1992), la propuesta para América Latina en la década de los noventa tiene como principal objetivo interrelacionar la educación con la economía y la sociedad. Por ello se propone:

... contribuir a crear, en el decenio próximo, ciertas condiciones educacionales, de capacitación y de incorporación del progreso científico-tecnológico que haga posible la transformación de las estructuras productivas de la región en un marco de progresiva equidad social (*ibid*: 16).

Para alcanzar este objetivo la CEPAL plantea, entre otras cosas, el incremento de la productividad, lo cual requiere del progreso técnico, considerado por este mismo organismo como el pivote de la transformación productiva, ya que a través de él se puede integrar la competitividad y la sustentabilidad social, es decir, la relación entre el crecimiento económico y la equidad. Asimismo, señala que en el progreso técnico intervienen diversos factores, entre ellos: el fortalecimiento de la base empresarial, la infraestructura tecnológica, la creciente apertura a la economía internacional, la formación de recursos humanos y todos aquellos mecanismos que contribuyan a la generación de conocimientos.<sup>14</sup>

Por otro lado, el Banco Mundial ha venido trabajado desde hace varios años en el apoyo a la formación de recursos humanos, desde la década de los setenta cuando Theodore Shultz escribió su trabajo relacionado con la “inversión en capital humano”, en

---

<sup>14</sup> En la década de los noventa, la CEPAL plantea cinco propuestas para avanzar: *a)* establecer consensos en el diseño de políticas para la transformación productiva y de equidad; *b)* competitividad que posibilite la elevación del nivel de vida, se basa en el aumento de la productividad y en la incorporación y difusión del progreso técnico; *c)* para incrementar esa productividad y equidad, es necesario formar recursos humanos y difundir el progreso técnico; *d)* readecuar el Estado y *e)* buscar el apoyo externo para posibilitar la transformación productiva con equidad. Cfr. CEPAL, *op. cit.*

el que resaltaba la importancia de invertir en este tipo de capital para que los países subdesarrollados pudieran alcanzar el crecimiento económico deseado. Asimismo señalaba que organismos internacionales como el Banco Mundial estaban trabajando en iniciativas de apoyo a los países subdesarrollados. Se está autorizando la creación de nuevos fondos y agencias para transferir capital destinado a bienes físicos a estos países. El Banco Mundial y el Export-Import Bank tienen ya mucha experiencia (Shultz, 1988: 47).

Como se puede observar, desde ese momento el Banco Mundial ya estaba trabajando en esa perspectiva que ahora se ha logrado consolidar. De acuerdo con el reporte del Banco Mundial sobre los principales programas que apoyó en 1996, se encuentra el Programa de Desarrollo de Capital Humano impulsado en diversos países del mundo encaminados a invertir en recursos humanos y desarrollar su capital humano. Esta ayuda, según el mismo Banco Mundial, es con el propósito de formar personas saludables, con una buena instrucción para que tengan una vida mejor tanto para sí mismos como para su familia y de esta manera fomentar la riqueza y el progreso de la sociedad en la que viven (Banco Mundial, 1996).

Así pues, desde que se realizó la primera operación crediticia en 1962 se han otorgado préstamos por valor de 35 mil millones de dólares a más de 100 países, para programas de educación, salud y alimentación. A partir de ese momento, el apoyo para el desarrollo de capital humano ha desempeñado un papel central en las iniciativas del Banco Mundial. Prueba de ello es el aumento paulatino al presupuesto asignado a este tipo de programas. Por ejemplo, en comparación con el presupuesto que se había asignado en 1962, para la década de los ochenta este se había incrementado 5%, y una década después, en los noventa, se incrementó 18%. Para 1996, el Banco Mundial apoyó programas de salud y educación. Para salud contribuyó con mil 595 millones de dólares, y para educación 686 millones. Esto significa que se ha incrementado el presupuesto a este tipo de programas, 19 veces en tres décadas (*ibid.*)

El Banco Mundial reconoce que la educación es un factor importante en el crecimiento económico, y que sin la formación e información científica y tecnológica ninguna nación podría competir en los mercados mundiales. La estrategia entonces es utilizar productivamente los conocimientos y la mano de obra, y para ello es necesario crear sistemas educativos de calidad. Cabe mencionar que, dentro de la jerarquía del sistema educativo, existen niveles a los que se les considera prioritario fortalecer en este momento. Si bien es cierto que el Banco Mundial establece que, dentro de la escala educativa, un nivel que es necesario fortalecer es la educación básica,<sup>15</sup> también es cierto es que la educación superior, y particularmente las áreas relacionadas con la producción, juegan un papel importante en este proceso de crecimiento y desarrollo. La educación superior es considerada como un factor central en el desarrollo económico de la región porque proporciona las habilidades laborales necesarias para las economías industrializadas, genera el nuevo conocimiento que se requiere para la adaptación tecnológica exitosa y porque además facilita la movilidad social (Winkler, 1994: 5).

Así, con el propósito de incidir en la producción y la productividad existen áreas dentro de la educación superior que se consideran prioritarias y estratégicas. De aquí el impulso a las carreras tecnológicas y a las ingenierías como conocimientos prioritarios para atender las necesidades del mercado y la producción. Por ello, desde 1986 con el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (Proides), se planteó el crecimiento de las ingenierías hasta alcanzar 35% de la población total registrada en educación superior, mientras que se proponía la reducción de la matrícula estudiantil en ciencias de la salud como es el caso de odontología, psicología y medicina, que durante la década de los ochenta habían registrado una alta matrícula

---

<sup>15</sup> El Banco Mundial afirma que hay cuatro razones por las cuales debe dársele prioridad a la educación primaria: *a*) es la base en la que tiene que fundamentarse la educación superior; *b*) suele tener el mayor rendimiento, medido en función del aumento de los salarios individuales; *c*) los pobres reciben beneficios particularmente importantes del gasto público en ese nivel de educación, y *d*) produce amplios beneficios adicionales, como tasas más bajas de mortalidad y fecundidad, y niveles más altos de salud, nutrición y alfabetización. Véase Banco Mundial, 1996.

estudiantil, por lo que se establece, en el mismo Proides, la racionalización de la misma (ANUIES, 1986).

De hecho, en el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 se establece como una prioridad para el proyecto salinista de modernización, el fortalecimiento de la educación tecnológica en virtud de las transformaciones industriales y del desarrollo tecnológico, por lo que se hace necesaria la reestructuración curricular, adecuando los planes y programas de estudio a la solución de problemas concretos relacionados con la industria. Asimismo, se observa que el crecimiento de la educación tecnológica que se venía presentando desde la década de los sesenta se fortalece en la década de los noventa. Cabe mencionar que la población en la educación tecnológica ascendió a casi 151 mil alumnos en 1989 (PEF, 1989).

#### **b) La función política de la universidad en la fase de modernización**

El proyecto de universidad mexicana de la década de los noventa se ha caracterizado por dejar atrás la vieja relación del Estado con la universidad. Anteriormente éste tenía una gran participación en la vida política y económica de la sociedad, mientras que ahora sólo es un organismo regulador, controlador y organizador de funciones. Sin embargo, en el nuevo modelo de universidad la función del Estado es solamente la de complementar la labor del mercado y dar una mayor apertura en las relaciones comerciales (Dieterich, 1995). Ese papel de planificación que tenían los Estados democráticos en décadas pasadas se han abandonado con las políticas neoliberales, quedando ahora ese control esencialmente en manos del mercado.

En el caso de México, la relación trinacional entre México, Canadá y EUA, representa un factor importante en la definición de la función política de la universidad, porque a partir de esta dimensión, la conducción de la universidad quedará bajo el control de las instituciones líderes, el gobierno y las corporaciones, lo cual implica la participación de altos funcionarios de los tres países, los representantes de las

corporaciones y los rectores (Aboites, 1996). Esto significa que los actores representativos de estos países, ya sean funcionarios, representantes legales o autoridades legales, serán los que establezcan los acuerdos. Por otro lado, la agenda de las necesidades del mercado conducirá a las instituciones a buscar las alternativas óptimas para atender esos requerimientos. Actualmente las orientaciones en materia política proceden fundamentalmente tanto del mercado como de los organismos nacionales e internacionales que contribuyen al financiamiento de la universidad mexicana, tales como el Banco Interamericano de Desarrollo y el Banco Mundial.

El papel del “Estado-benefactor” de décadas pasadas que ofrecía educación a la población en todos los niveles ha ido desapareciendo. Anteriormente la educación se ofrecía como una obligación del Estado y como un derecho de la población para acceder a ella, en otras palabras, esto representaba un servicio que prestaba el Estado.<sup>16</sup> Sin embargo, en la dimensión del Estado neoliberal, durante el salinismo se establece en el artículo tercero constitucional, que ya no sea una obligación del Estado impartir la educación superior, sino que su obligación radica solamente en impartir educación preescolar, primaria y secundaria a quien la solicite.

En virtud de esto, se establecen nuevas políticas de asignación de presupuesto a las instituciones públicas de educación superior al cambiar las proporciones de los recursos de los cuales éstas se nutren. Cabe señalar que los ingresos de las IES, provienen de tres fuentes principales: de las aportaciones del gobierno federal, aportaciones del gobierno estatal y recursos propios.

Sin embargo, desde finales de los ochenta, particularmente en el documento emitido por la ANUIES (1986), se hablaba ya del cambio de estos porcentajes, proponiéndose que de lo que se tenía en 1985, que representaba 63% del subsidio federal, 31% del subsidio estatal y 6% de los recursos propios, se tomaran medidas para que paulatinamente se fueran modificando estos ingresos hasta lograr que en

---

<sup>16</sup> Desde Las Leyes de Reforma, en el periodo de Benito Juárez, se estableció que la educación debería ser obligatoria, laica y gratuita y eso mismo quedó asentado en la Constitución de 1867.

1988 el subsidio estatal proporcionara 50% de los recursos, los ingresos propios 8% y el subsidio federal 42%. La tendencia era incrementar los recursos propios para que en 1992 alcanzaran 10% de la cifra total (ANUIES, 1996: 160).

En suma, las políticas de financiamiento y subsidio por parte del Estado hacia las universidades presentaron cambios notables con tendencias al decremento, lo que en otras palabras significa reducción del subsidio federal y aplicación de mecanismos para hacer autofinanciables las universidades. Las políticas de financiamiento y las restricciones financieras han sido los instrumentos principales para inducir y monitorear el cambio en las universidades públicas (Kent *et al.*, 1996: 49-60).

Como una medida para reemplazar el ínfimo presupuesto a las universidades, se establecieron relaciones de apoyo financiero a ciertos proyectos con organismos internacionales y con la iniciativa privada, como es el caso del Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización Internacional de Trabajo (OIT), la Organización de los Estados Americanos (OEA), entre otros.

Asimismo las universidades tuvieron que buscar mecanismos alternos de financiamiento, como la captación de recursos a través de la prestación de los servicios que ofrece la universidad bajo diferentes modalidades: aumento del costo de los servicios educativos (pago de colegiaturas, exámenes, constancias, etc.), aportaciones de egresados, proyectos de vinculación con el sector productivo, venta de proyectos de investigación, préstamos de instituciones como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y otras propuestas para generar fuentes de ingreso para las universidades.

### **c) Función cultural e ideológica en la fase de modernización**

Desde el punto de vista ideológico y axiológico, las universidades han sufrido transformaciones notables. En el nuevo modelo de universidad estos efectos están determinados por los criterios de calidad, eficacia, eficiencia, productividad y

competitividad, características que definen a los individuos, a las instituciones, a los países y a los proyectos. Estos se convierten entonces en los criterios que evalúan todo tipo de trabajo, incluidos el intelectual, el cultural y el artístico.

Un valor legendario en las IES, considerado como un valor básico, es la competencia. Este valor va aparejado a la idea de ser mejor en términos de calidad. Si bien este valor ha existido dentro de las universidades, en esta nueva dimensión de la universidad se planteó como un valor prioritario inter e intrainstitucional. En aras de alcanzar la calidad y la excelencia, se reforzaron los procesos de competencia entre las instituciones, las dependencias, las estructuras, los grupos e individuos, con el propósito de obtener recursos económicos que fue la limitante y la condicionante para asumir una serie de transformaciones independientemente de la voluntad de los actores.<sup>17</sup>

En esta lucha por la sobrevivencia universitaria, bajo el argumento de alcanzar la calidad, la excelencia y la eficiencia, se hicieron patentes los “efectos perversos”<sup>18</sup> de la competencia que han privilegiado los intereses individuales por encima de los de la colectividad. Burton Clark señala que este es un valor al que se le debe tener cuidado, al igual que a la búsqueda permanente de la excelencia, porque los efectos perversos pueden ser altamente destructivos ya que pueden producir efectos mortíferos que provocan colapsos emocionales e incluso formas de destrucción individual, como el suicidio, mientras que a nivel colectivo lacera las formas de democracia que se viven en las IES, debido a la selección de unos cuantos y la exclusión de otros (Clark, 1991).

---

<sup>17</sup> En entrevista con un actor autoridad de la Universidad Autónoma Chapingo, señaló que las decisiones sobre el cambio modernizador en la universidad mexicana de finales de siglo no era una decisión volitiva, es decir, no dependía de la voluntad de los actores endógenos, sino que era una presión muy fuerte del exterior, de los actores exógenos a la universidades quienes condicionaban el financiamiento de las universidades públicas al impulso e implementación de las políticas modernizadoras, por lo que estaba representando una medida coercitiva, mas no volitiva.

<sup>18</sup> De acuerdo con Crozier y Friedberg (1990), los efectos perversos son aquellos efectos no esperados, no deseados y hasta aberrantes.

Así los conceptos de calidad, excelencia, productividad y competitividad cobraron un papel relevante en el discurso universitario, conceptos que emanan del sector productivo y que se recuperan en las instituciones educativas sin una definición precisa y homogénea de su contenido. Particularmente el discurso de la excelencia tuvo su origen en 1982, cuando se publicó el libro *En busca de la excelencia*, realizado por Peters y Waterman para el mundo de los negocios y la administración pública, en el cual se exaltaban principios básicos para controlar las empresas al proponer nuevas formas organizativas y fomentar el trabajo individualizado, la capacidad emprendedora, la iniciativa y el liderazgo de cada trabajador

Asimismo, la calidad al igual que la productividad ha sido utilizada en la universidad para representar la relación que ésta establece con el sector productivo y privado. La idea de calidad y control de calidad se utilizó en Japón durante la década de los cuarenta específicamente en 1949, Edwards Deming que fue el creador de la teoría de la calidad japonesa, conjuntamente con Joseph M. Juran y Kaura Ishikawa fueron los primeros que lo plantearon. En virtud de que “calidad” y “productividad” son términos extraídos de la producción y se han insertado de una manera mecánica en el terreno educativo, en el debate universitario resulta ser un tema controvertido porque no hay una homogeneidad de criterios, lo que dificulta la concepción que de ellos se tiene.

Otro valor que sufrió cambios fue el de la libertad, considerado como un legado de la universidad napoleónica que tuvo especial relevancia en la década de los sesenta. La libertad en la educación superior se ha difundido en todos los ámbitos del quehacer académico de la universidad, y se ha traducido como libertad de pensamiento, de acción, de expresión, de cátedra e investigación. En la década de los noventa, estos márgenes de libertad se han ido restringiendo cada vez más a partir de nuevas formas que ejercen mayor control para el desarrollo de las funciones sustantivas de la universidad.

Por otro lado, un valor que también ha sufrido modificaciones ha sido el de justicia social que, según Burton Clark (*op. cit.*), implica un trato justo para todos, donde se

establezcan medidas de igualdad y equidad para la comunidad universitaria. Se vio lacerado en la medida que se exacerbaban formas estrictas de control de calidad, excelencia, eficacia y eficiencia en términos más cuantitativos que cualitativos, lo que representó un trato diferenciado y discriminatorio para los actores universitarios.

En términos generales puede decirse que la universidad de los noventa ha venido a exacerbar y fortalecer las ya de por sí existentes formas de violencia oculta o violencia simbólica que se vive cotidianamente en la sociedad y que se reflejan en las instituciones educativas (Bourdieu y Passeron, 1981: 46). Estas instituciones son, por ende, los espacios propicios donde se reproducen las formaciones sociales y culturales de determinados grupos, que en una sociedad representan a ciertos sectores sociales y que a través de las acciones pedagógicas se impone un poder arbitrario que es producto de una arbitrariedad cultural. Es pues, en esta doble dimensión, por un lado, en el quehacer propiamente pedagógico, y por otro lado, en las funciones sociales, donde se observan las formas más precisas de violencia simbólica que reproducen los centros educativos, como un reflejo de la violencia social evidente y oculta que se vive en las sociedades modernas.

#### **d) Función científico-tecnológica en la fase de modernización**

Dentro de las propuestas de cambio que encierran las políticas neoliberales y de globalización, que caracterizan la última década del siglo xx, se ubica una estrategia importante que es el intercambio de mercancías, servicios y hombres regido por las leyes de la oferta y la demanda en el marco de una competencia internacional (Lerner, 1996). Esta nueva estrategia genera una desterritorialización y reterritorialización de las cosas, de las gentes y de las ideas, al tiempo que promueve el redimensionamiento de espacios y tiempos (Ianni, 1997: 7); por ello, en esta nueva dimensión también se establecen nuevos enlaces entre los países, no sólo comerciales sino también de tipo cultural, ideológico, científico y tecnológico.

En el caso de nuestro país, a partir de la firma del Tratado de Libre Comercio, se ha abierto un proceso de competitividad internacional de la industria mexicana

considerada como la clave del bienestar de la población (Alzati, 1993). Pero esta competitividad industrial depende de la capacidad de innovación y desarrollo científico y tecnológico. Así pues, el desarrollo y el intercambio de estos factores entre México y otros países, ha estado en el centro del debate en las políticas de la década de los noventa, porque se considera que uno de los retos de las sociedades modernas es que requieren de una cultura de la educación en ciencia y tecnología (Escobar, 1994).

Si bien se requiere de una cultura de educación en ciencia y tecnología, la política de los noventa centra la atención en medidas que respondan coherentemente a las necesidades de integración económica y que dé prioridad al establecimiento de nuevas relaciones con el sector productivo (García Guadilla, 1996). Esta política científica y tecnológica plantea nuevas dimensiones en el desarrollo de la ciencia basada en lineamientos productivos, innovadores y competitivos que puedan ofertarse y competir en el mercado internacional.

A partir de estas iniciativas se han creado diversos programas con el propósito de impulsar y orientar el cambio tecnológico. Específicamente el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), ha creado programas como el de Incubadoras de Base Tecnológica, los programas de enlace Academia-Industria, el Registro Nacional de Consultores Tecnológicos y el programa para la Adquisición de Capacidades Tecnológicas Estratégicas, que han desarrollado diferentes proyectos de investigación a fin de atender las necesidades del mercado internacional, fortalecer la producción y extender las redes de información tecnológica con una clara tendencia de mercado (Alzati, *op. cit.*). Por ello, estos programas se presentan como una vinculación directa entre la investigación y la industria, así como entre la formación, la capacitación y la actualización de recursos humanos técnicamente calificados para la industria.

En este redimensionamiento de la ciencia y la tecnología aparecen nuevos actores en escena que se encargan de orientar, realizar, definir o subsidiar los programas o proyectos. Como ya se mencionó, existen dos tipos de actores: los endógenos, es decir, los que se ubican directamente dentro de las universidades públicas, tales como los

investigadores, técnicos, ayudantes y profesores que desde dentro de las instituciones influyen y definen el cambio a través de proyectos específicos; y, por otro lado, están los actores exógenos a las universidades, que son los que sustancialmente regulan, controlan y definen los productos científicos y tecnológicos que emanan de los centros educativos. Estos actores exógenos<sup>19</sup> son los empresarios industriales y financieros que tienen injerencia en las decisiones y en la elaboración de propuestas y proyectos de investigación científico-tecnológica.

En la década de los noventa aparece una nueva función de las universidades en materia de ciencia y tecnología: existe una marcada tendencia a transformar la cultura académica prevaleciente hacia nuevas orientaciones para la ciencia y la tecnología que implican una nueva cultura empresarial, decisiva en el nuevo papel de la universidad pública (Casas y Luna, 1994). Estos son sólo algunos de los cambios que se presentaron en las funciones de la universidad contemporánea.

---

<sup>19</sup> Los actores exógenos, al igual que los actores endógenos, conforman el Consejo Nacional de Concertación para la Modernización Tecnológica que se encarga de coordinar las actividades emanadas de las necesidades del sector productivo.

## **CAPITULO II. EL PROYECTO DE MODERNIZACIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR (1989-1994)**

En el capítulo anterior se ubicó a la universidad contemporánea en una fase de modernización, rasgo distintivo de la década de los noventa en México, donde se enarbola una propuesta de cambio a nivel nacional que abarca todos los sectores sociales. Estas transformaciones plantearon nuevas funciones en la universidad, nuevas tareas, nuevos compromisos con la sociedad, nuevas formas de pensar y de ser de los actores universitarios en el marco del neoliberalismo y la globalización.

En el presente capítulo se aborda el concepto de modernización desde una perspectiva sociológica, ubicado en un contexto nacional e internacional y en un periodo específico: el periodo presidencial de Carlos Salinas (1989-1994). Se acota el concepto de modernización en este periodo porque tiene características particulares, diferentes de otros procesos modernizadores anteriores que se han vivido en México, desde hace más de cincuenta años. Así, para identificar la modernización de este periodo, se señalan los aspectos centrales que la definen e identifican como una propuesta esencialmente de cambio. Estas características son herramientas para el análisis de las políticas modernizadoras en la educación superior, que es el aspecto medular de este capítulo.

Si bien desde el periodo de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988) se empezaron a ventilar las propuestas de apertura comercial y de integración de los mercados en México, fue con Carlos Salinas de Gortari cuando se logró consolidar este

proyecto, en virtud del contexto nacional e internacional que posibilitó y facilitó su construcción, así como las vías o mecanismos para instrumentarlo y ejecutarlo.

A nivel internacional esto fue posible por diversas razones, como la integración de mercados y la creación de bloques económicos como la Comunidad Económica Europea y el Tratado Trilateral de Libre Comercio entre México, Canadá y Estados Unidos; el fortalecimiento del capitalismo como sistema económico imperante a nivel mundial desde hace más de dos siglos y, con él, de sus estructuras de poder (económico, político, militar y cultural); y finalmente, la importancia que tienen en este proceso la educación, la ciencia y la tecnología para incrementar el potencial industrial y el desarrollo de las fuerzas productivas.

Aunado a ello, a nivel nacional se presentaron condiciones óptimas que hicieron viable la propuesta de modernización salinista. Una de ellas fue la figura de un líder natural, ideólogo de la modernización, el presidente Salinas, así como su equipo de colaboradores denominado aquí como la *intelligentsia*<sup>1</sup> *salinista*, es decir, un grupo de individuos con una formación tecnocrática resultado de su capacitación en el extranjero con una orientación política e ideológica neoliberal y globalizadora, que se encargaron de construir el proyecto modernizador así como de diseñar estrategias para su implementación. Así fueron caracterizados Salinas y su grupo de colaboradores, quienes lograron consolidar este proyecto de acuerdo con las necesidades y los requerimientos del desarrollo del capital en México, tomando en consideración los avances científicos, tecnológicos e industriales existentes en nuestro país desde hace ya varias décadas.

El proyecto de modernización logró permear todos los espacios de la vida nacional porque estuvo perfectamente diseñado y estructurado. Se le identifica como un proyecto amplio e integral. Amplio, porque abarcó todos los sectores, es decir, se

---

<sup>1</sup> El término *intelligentsia* es definido por Carlota Solé (1976) como aquellos individuos formados o educados para realizar y cumplir las funciones de una sociedad en vías de modernizarse.

construyeron propuestas para cada uno de ellos; y fue integral en la medida que existía un entramado de reforma intersectorial e interinstitucional, de tal forma que la modernización de un sector se relacionaba explícita o implícitamente con la reforma de otro, estableciendo un entramado o una vinculación entre ellos que los hacía ser parte de un todo. Así se presentó una propuesta de cambio modernizador para todos los sectores; sin embargo, un sector prioritario dentro de esta propuesta fue el educativo, y específicamente la educación superior, lo que implicó una serie de medidas para que las Instituciones de Educación Superior (IES) se modernizaran.

En la segunda parte de este capítulo se presentan las estrategias diseñadas para modernizar el sistema de educación pública superior, definidos en este estudio como los ejes rectores del cambio universitario, en los cuales se identifican las transformaciones más importantes de las universidades e instituciones de educación superior. Uno de los ejes prioritarios fue la propuesta de evaluación interna de las IES, esto es, una evaluación de sus planes y programas de estudio, de su planta docente, de sus proyectos de investigación, de sus productos educativos y de todo lo que la universidad desarrolla como institución educativa. La evaluación fue la condición para la asignación de financiamiento de las universidades. Por tanto, y en virtud de que se ejerció una fuerte presión para implementar las políticas modernizadoras en las instituciones de educación superior, la universidad pública empezó a sufrir un problema serio: el financiamiento. Así, el financiamiento puede identificarse como un segundo eje rector de los cambios modernizadores, ya que es la fuente de mantenimiento del sistema público de educación superior en México.

El tercer eje del cambio se identifica con la racionalización y reorientación de la matrícula estudiantil, esto es, la modernización apuntó hacia una serie de cambios para distribuir la matrícula estudiantil en áreas prioritarias y estratégicas al aparato productivo, tales como las ingenierías y las áreas tecnológicas. Asimismo se establecieron estándares de crecimiento en las áreas con criterios de racionalidad. En estos ejes de cambio se centra el análisis del impacto de la modernización en la educación superior, tal y como se manifiesta en la Universidad Autónoma Chapingo.

## 1. Una visión sociológica del concepto de modernización

A pesar de lo controvertido que resulta el concepto de modernización debido a la diversidad de corrientes que lo abordan,<sup>2</sup> es importante resaltar los rasgos específicos que lo distinguen como concepto sociológico. De acuerdo con Marshall Berman (1994), el concepto de modernización se ubica en lo que denomina la tercera fase de la modernidad, que aparece en el siglo xx. Como herencia de la modernidad en su primera fase, la modernización recupera sus planteamientos, con los principios y la ideología de cambio, de una proyección hacia “lo nuevo”, hacia “lo moderno”, una ruptura con el pasado, específicamente con el oscurantismo de la época medieval en el siglo xv, periodo caracterizado por su dogmatismo y por su visión teológica de la realidad, lo que implicó la transformación de las sociedades (Orlando, 1990:23-35) y su adecuación a las condiciones del progreso. La modernización también recupera la visión futurista propia de este siglo y que expresa la convicción de que el futuro ha empezado ya y que se sigue proyectando siempre hacia adelante, hacia lo nuevo o moderno, estableciendo una ruptura con lo tradicional o con el pasado.<sup>3</sup> Esta primera fase de la modernidad que nutre la concepción de la modernización retoma la idea del desarrollo artístico, intelectual, filosófico y científico<sup>4</sup> y, en general, la idea de la transformación de las sociedades cambiantes respecto de sus hábitos, costumbres, ideología y valores. Fue la vorágine de la modernidad que invadió todas las esferas de la vida social como resultado de las grandes aportaciones e innovaciones. Es, como bien los define Ernest Cassirer, el reflejo de las mareas que traen y se llevan cosas inesperadas (Cassirer, 1943).

---

<sup>2</sup> Carlota Solé (*op. cit.*) plantea que el concepto de modernización es un término complejo porque existen diversas corrientes teóricas que lo abordan.

<sup>3</sup> De hecho, se considera que la visión futurista, en tanto que apertura a lo nuevo y al cambio, posibilita la construcción de las nociones de movimiento, desarrollo, revolución, progreso, emancipación, crisis y espíritu de la época, que fueron las expresiones claves de la modernidad.

<sup>4</sup> Cabe mencionar que en esta fase se desarrollaron principalmente la matemática, la física, la geometría y las ciencias de la naturaleza

Asimismo, la noción de modernización se nutre de lo que fue la segunda fase de la modernidad, durante los siglos XVIII y XIX, recuperando los idearios de las dos grandes revoluciones que se presentaron en Francia e Inglaterra. Por un lado, la Revolución Francesa, con sus principios de libertad, igualdad y fraternidad, nutrieron los discursos políticos modernos; y por otro lado, la Revolución industrial, a partir del uso de la máquina de vapor, posibilitó la sustitución de la manufactura por la máquina y dio pauta al desarrollo de la industrialización. Específicamente Inglaterra, durante los siglos XVIII y XIX, hizo aportaciones significativas al desarrollo industrial y ofreció mejoras en las técnicas de producción hasta ese momento existentes. De hecho, según Marshall Berman, uno de los rasgos característicos de la modernidad del siglo XIX es la industrialización, que define como:

... un paisaje sumamente desarrollado. Es un paisaje de máquinas de vapor, fábricas automáticas, vías férreas, nuevas y vastas zonas industriales; de ciudades rebosantes que han crecido de la noche a la mañana, frecuentemente con consecuencias humanas pavorosas; de diarios, telegramas, telégrafos, teléfonos y otros medios de comunicación de masas que informan a una escala cada vez más amplia; de Estados nacionales y acumulaciones multinacionales de capital cada vez más fuertes; de movimientos sociales de masas que luchan contra esa modernización desde arriba con sus propias formas de modernización desde abajo; de un mercado mundial siempre en expansión que lo abarca todo, capaz del conocimiento más espectacular, capaz de un despilfarro y una devastación espantosa, capaz de todo salvo de ofrecer solidez y estabilidad (Berman, *op. cit.*: 5).

Finalmente, el concepto de modernización también se nutre de los acontecimientos de la tercera fase de la modernidad, la cual se vio fuertemente influida por épocas anteriores, como el Renacimiento, la Reforma, la Revolución Francesa, la Revolución Industrial y el Nacionalismo.<sup>5</sup> Esta tercera fase se ubica en el siglo XIX, periodo caracterizado por la consolidación del sistema capitalista a nivel internacional y el progreso en la ciencia y la técnica para el incremento de la productividad. De hecho, los inicios de este siglo se conocen como la era del acero, del petróleo y de los

---

<sup>5</sup> Muñoz Patraca (1994: 91-103) establece que, desde el punto de vista histórico, existen acontecimientos universales que definen y caracterizan la época moderna y que están dados desde el siglo XVI hasta nuestros días.

productos químicos. En este periodo se dio la propagación del motor de combustión interna, la electricidad, el desarrollo de los medios de comunicación (telégrafo y teléfono), el desarrollo de los medios de transporte, como el aeroplano, así como el desarrollo en la industria química y farmacéutica. El desarrollo tecnológico tuvo especial importancia en los últimos años a partir del descubrimiento de la energía nuclear y las máquinas electrónicas que dieron pauta a la construcción de nuevas tecnologías mejor conocidas como tecnologías de punta, tales como la biotecnología, la cibernética, la robótica, informática, la telemática, etc.

En suma, esta tercera fase de la modernidad se caracterizó por el desarrollo científico, tecnológico e industrial que fortaleció la consolidación del capitalismo, lo que generó un proceso de transformación social en sus componentes económicos, políticos y educativos.

En una confluencia de estos factores, el desarrollo industrial, el científico-tecnológico, el desarrollo de las vías de comunicación y transporte, en el marco de un modelo económico capitalista siempre en expansión y fluctuación, en esta gran vorágine del siglo xx, surge la modernización (Berman, *op. cit.*). En palabras de Bolívar Echeverría, esto fue el desarrollo del modo capitalista de reproducción de la riqueza, es decir, la expansión del mundo de la cultura del modernismo en el mundo desarrollado. (Echeverría, s/f).

Congruente con su significado, la modernización significa dar forma o aspecto de moderno a lo antiguo, lo que implica modificar algo para que corresponda a nuestro tiempo (Mariño, 1990: 1-15). Por ser un concepto que surge en el marco de la modernidad, en él están implícitos sus ideales de progreso, cambio,<sup>6</sup> desarrollo, transformación, ruptura con el pasado y apertura a lo nuevo. Este proceso de cambio y progreso se identifica por un lado con el desarrollo del capitalismo (Habermas, 1989)

---

<sup>6</sup> Este anhelo de cambio, de apertura individual y social al cambio, esta perspectiva de que los hombres deben pedir positivamente el cambio, buscarlo activamente y llevarlo a cabo, es una característica de la modernidad (Berman, *op. cit.*).

como sistema económico imperante desde hace más de un siglo a nivel mundial; por tanto, hace referencia a la formación de capital y a la movilización de los recursos, al desarrollo de las fuerzas productivas y al incremento de la productividad del trabajo (*Idem*). Asimismo, la modernización está asociada a la aplicación de la ciencia y la tecnología basada en la fuerza motriz de las máquinas en la vida social (Solé, 1976: 212). Por ello, en la medida que se desarrollan las fuerzas productivas y la productividad, se generan formas de acciones de los actores sociales con nuevas proyecciones de identidad nacional (*Idem*: 12) que penetran en todos los espacios de la vida social, política, cultural y axiológica. Esencialmente la modernización se ha asociado con el concepto de cambio, de transformación, de proyección hacia lo nuevo; y esa proyección hacia lo nuevo, a finales de nuestro siglo, ha significado trazar el camino hacia la globalidad. Por eso, durante el periodo del presidente Carlos Salinas, la propuesta de modernizar al país se convirtió en una prioridad de su gobierno. Este periodo cobra relevancia en México porque consolida una propuesta que ya estaba perfilada en nuestro país desde el sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988) y que pretendía construir estas iniciativas de apertura comercial con otros países del mundo y fortalecer el modelo económico que ha imperado en nuestro país desde hace más de 50 años. De aquí la importancia del periodo salinista, porque logra diseñar proyectos y programas a los cuales se les da seguimiento para su desarrollo; esto significa que los proyectos diseñados no se quedaron solamente en el papel, sino que se buscaron los mecanismos adecuados para instrumentarlos y ejecutarlos. Esta fue precisamente una de las virtudes de la *intelligentsia* salinista y, en gran medida, en ello radicó la fuerza de la modernización en nuestro país.

## **2. La modernización salinista: una propuesta de cambio**

El discurso del proyecto de modernización impulsado por el presidente Carlos Salinas durante su periodo presidencial (1989-1994), dejaba claro dos elementos centrales. El primero es que la concepción de modernización está directamente asociada a la idea de cambio, por lo que se establece una clara vinculación entre estos dos conceptos. El segundo elemento que se puede resaltar en este proyecto es la idea

del cambio endógeno o interno, impulsado desde las instituciones sociales y con la participación de los actores sociales. De acuerdo con el discurso del Plan Nacional de Desarrollo (PND) 1989-1994, el impulsar cambios en el país, o modernizarse, si bien representaba ser una exigencia de carácter mundial, en virtud de los cambios y transformaciones mundiales tales como la innovación en el conocimiento y la tecnología, la emergencia de nuevos centros financieros y comerciales, la competencia por los nuevos mercados, así como los nuevos espacios de integración regional, dichos cambios deberían realizarse desde dentro y con la participación concertada de los actores. En el caso particular de México, se establecía que fueran los propios mexicanos quienes definirían dichos cambios de acuerdo con sus intereses y necesidades. Por tanto, se puntualizaba en el PND:

El cambio será un ejercicio de soberanía, será un proceso democrático, será un compromiso popular, será un acto de libertad y desembocará en la justicia (PND, 1989: XII).

En virtud de las grandes transformaciones internacionales que han nutrido el concepto de modernización y que lo han identificado con el desarrollo del capitalismo, este concepto se ha asociado con el cambio. Si este concepto de modernización está asociado a la idea de cambio y debido a que se origina en el seno del capitalismo, la idea de modernizar los sistemas políticos, económicos, culturales, sociales o educativos cambian en función de las necesidades del capital.<sup>7</sup> De acuerdo con Stephan Dieterich la nueva forma que ha adoptado el capitalismo a finales de nuestro siglo se le ha denominado neoliberalismo (*Idem*). Por eso en esta nueva fase de expansión del capitalismo, el modernizarse, el cambiar en la lógica del neoliberalismo se convierte en una necesidad, en la meta de las sociedades modernas o contemporáneas a fin de adecuarse o adaptarse a los nuevos requerimientos del flujo del capital. Este desarrollo del capital se expande a todos los continentes y a todos los países del mundo, sean éstos desarrollados o subdesarrollados.

---

<sup>7</sup> Heinz Dieterich (1995) señala que el capitalismo ha atravesado por tres fases o tres formas de expansión en la sociedad burguesa. A la primera forma se le denominó colonialismo, durante los siglos XVIII y XIX, y la segunda forma fue como imperialismo, en el siglo XX, y ahora se le ha llamado neoliberalismo.

En esta idea de cambio o transformación de las sociedades existe un modelo a seguir, el cual ha provenido fundamentalmente de occidente y ha sido el ideal de muchos países latinoamericanos desde la conquista hasta nuestros días. Es evidente que occidente no sólo fomenta sino que también empuja al resto de los países del mundo a promover su modelo porque están implícitos sus intereses, los cuales hacen valer a través del Fondo Monetario Internacional y otros organismos económicos internacionales con el propósito de mantener el predominio, sus proyectos y sus valores político-económicos (Huntington, 1993). Pero en esta idea de cambio y de occidentalización también está implícito el concepto de modernización (Kirkpatrick, 1993). La occidentalización no es más que la aplicación o implementación universal de un modelo de desarrollo occidental que tiene repercusiones en el aspecto social, cultural, ideológico, económico, político y religioso. S.M. Eisenstadt (1972) resalta que el concepto de modernización alude a un proceso de cambio que se impulsa hacia los sistemas sociales, políticos y económicos que se establecieron en la europa occidental y en norteamérica desde el siglo XVIII y XIX, y que más adelante se convirtieron en los modelos a seguir en otros países europeos y en el resto del continente americano durante los siglos XIX y XX. Así lo expresa este autor:

Desde el punto de vista histórico, la modernización es el proceso de cambio hacia los tipos de sistemas sociales, económicos y políticos que se establecieron en la Europa occidental y en la América del norte, desde los siglos XVII hasta el siglo XIX, se extendieron después a otros países de Europa, y en los siglos XIX y XX a la América del Sur y a los continentes asiáticos y africanos (*Idem*).

Occidente marca entonces la pauta para la modernización de los países en América Latina y particularmente en México. De hecho, en nuestro país la política modernizadora se convirtió en uno de los objetivos centrales de los gobiernos neoliberales, como fue el caso del gobierno de Carlos Salinas. A pesar de que la propuesta de modernización en esta dirección se ventila con el expresidente de México, Miguel de la Madrid, es con Carlos Salinas que se consolida la propuesta del proyecto modernizador en el país. Y se logra consolidar la propuesta porque desde su llegada a la presidencia de la República construyó un plan de trabajo, el Plan Nacional de

Desarrollo, en el que desglosó su política para modernizar cada uno de los sectores del país, haciendo énfasis en la importancia de adecuarse y adaptarse a los nuevos patrones del mercado internacional:

Naciones con desarrollo dispares e ideologías encontradas llevan a cabo, en su propio contexto histórico y frente a las demás naciones, una amplia adaptación de sus estructuras económicas a las nuevas modalidades de integración y competencia internacionales (PEF, 1989a: 16).

Con este pronunciamiento, el presidente Salinas dejaba en claro cuál sería su plan de trabajo durante los seis años de su gestión como presidente de México, que fundamentalmente consistía en adaptar la estructura económica y política de México a las nuevas modalidades de integración y competencia internacional. Y para llevar hasta sus últimas consecuencias estos objetivos, el proyecto de modernización tenía que plantearse el cambio en la estructura socio-económica, política y cultural del país. Por eso en los programas del Ejecutivo Federal, como el Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994, se plantea como una urgencia la modernización, considerada como una transformación necesaria no sólo para responder a las condiciones cambiantes del país, sino también para contribuir al proceso de desarrollo y bienestar social (*Idem*).

Es cierto que la propuesta de modernizar el país por parte del presidente Salinas. Fue una idea puntual y clara para el cambio en los diferentes sectores sociales, sin embargo, es importante señalar que esta propuesta de cambio, esta propuesta de modernizar el país, hizo eco y logró consolidarse porque existía una serie de condiciones internas y externas que lo posibilitaron. Estas condiciones aluden a un proceso complejo donde se entrecruzan los factores exógenos, es decir, los que se originan y producen desde afuera del sistema social (Solé, 1976); y, por otro lado, los factores endógenos o factores inherentes al propio sistema que tienen lugar dentro de la articulación de roles y normas que lo forman (*Idem*). En este sentido es pertinente puntualizar cuáles fueron esos factores endógenos y exógenos de la modernización.

## 2.1 Factores exógenos de la modernización

La existencia de un proyecto de sociedad global presenta una serie de características o condiciones para la modernización. Estas condiciones se sintetizan en la política neoliberal,<sup>8</sup> basada en una economía de libre mercado y libre competencia. Aunado a esto se encuentra la expansión del capital a nivel mundial, es decir, la globalización. Estos dos elementos, una economía de libre mercado y la expansión del capital a nivel mundial determinan los procesos de cambio o transformaciones que sufren las naciones que pertenecen a la aldea global. Dichos cambios se observan en cuatro aspectos esenciales que son los pilares del poder en una sociedad: los aspectos económico, político, militar y cultural. En estas cuatro esferas de poder se determinan los cambios. En el sistema económico nacional e internacional se propone incrementar las ganancias, fortalecer el aparato productivo y las fuerzas productivas. En lo político, se establece una nueva dimensión del Estado, con una visión diferente de la que se tenía de él en décadas pasadas, donde el objetivo es regular, controlar, supervisar los intereses de los bloques hegemónicos a nivel mundial. Por consiguiente, las decisiones están en manos de las grandes potencias mundiales: Estados Unidos, Alemania, Japón, Inglaterra, Italia, Francia y Canadá. Este grupo se encarga de coordinar la política económica, en lo referente a las tasas de interés, cotizaciones, las políticas del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional, etc. Además de los cambios en lo político-económico, para conservar la estabilidad se proponen cambios en lo militar y cultural. La estructura militar tiende a fortalecer tanto sus recursos humanos en materia militar como el armamento a fin de conservar y defender sus intereses, ya sea dentro de la misma sociedad o fuera de ella, en el enfrentamiento con otras naciones. Finalmente, se requiere de cambios en lo cultural e ideológico porque son formas de control y dominio que ha establecido la aldea global, bajo el argumento de obtener crecimiento, prosperidad y libertad (Petras y Vieux, 1991). Con esta apertura comercial surge un

---

<sup>8</sup> H. Mora Raúl (1992) considera que es más pertinente utilizar el concepto de “políticas neoliberales”, en vez de “modelo neoliberal”, porque antes que ser un nuevo modelo económico, global y homogéneo, es una nueva ideología que postula la preeminencia del libre mercado y la libre competencia.

gran mercado para el intercambio de mercancías científicas, tecnológicas, humanas y educativas.

## **2.2. Factores endógenos de la modernización**

El proyecto de modernización planteaba un cambio endógeno, es decir, un cambio desde dentro del país, particularmente en las instituciones sociales y con los actores representantes de las mismas. De acuerdo con el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 1989-1994 (PEF, 1989a), impulsar cambios en el país o modernizarlo, si bien representaba ser una exigencia mundial, debería realizarse desde dentro y con la participación concertada de los actores. En el caso particular de México, se establecía que fueran los propios mexicanos quienes lo definieran de acuerdo con sus intereses y necesidades.

De acuerdo con estos principios, todas y cada una de las instituciones sociales tendrían que establecer sus propios cambios, tomando en consideración las políticas externas, pero siempre impulsándolos desde dentro. Esta idea se asemeja a la concepción de lo que Carlota Solé (1976) denomina los teóricos endogenistas de la modernización, como Talcott Parsons, N. J. Smelser, R. N. Bellah, K. W. Deutsch, E. Shils, S.N. Eisenstadt, M. Levy Jr., y L. Pye, quienes consideran que las transformaciones que se generan en una sociedad en proceso de modernización se deben a la capacidad de cambio interno de una sociedad determinada, sin que esto excluya la influencia de los factores exteriores.

Cabe señalar que la idea de cambio endógeno considera que la sociedad misma es capaz de generar su propia transformación, sin necesidad de que otros países o algún factor externo realice los cambios. Este es uno de los principios de la modernización desde el punto de vista del modelo occidental (Touraine, 1988: 469-483), pero los actores lo integran a su código personal ideológico, cultural y axiológico, convencidos de que es necesario e importante promover el cambio y por consiguiente trabajar para ello.

Hablar de un proceso de modernización endógeno plantea la existencia de condiciones mínimas para poder realizar un proceso de esta envergadura. Esto significa que en México existían condiciones propicias para que se diseñara, impulsara e instrumentara el proyecto salinista de modernización. Por un lado, el grado de industrialización del país, por otro, el nivel de urbanización; asimismo el desarrollo científico y tecnológico de México; y finalmente la conformación de un equipo de trabajo en el sistema político mexicano, encabezado por el presidente Salinas: un grupo de individuos que política e ideológicamente estaban de acuerdo con el neoliberalismo, la globalización y la modernización del país.

Una de las primeras características que tenía México era su grado de industrialización que se empezó a generar desde el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas (1934-1940)<sup>9</sup> con la estrategia de desarrollo de un país rural próspero. Por ello, el cardenismo representó un avance en el proceso de industrialización que se viviría en México a partir de los cuarenta, gracias a la construcción de carreteras y presas, a la conformación de instituciones financieras nacionales para llevar fondos públicos a sectores estratégicos de la economía, así como la nacionalización de la industria del petróleo y los ferrocarriles.

Esto sirvió como la antesala para que posteriormente, durante el periodo presidencial de Manuel Ávila Camacho (1941-1946), se consolidara la perspectiva industrializadora modernizante en México. Es con este presidente y sus sucesores, que la producción manufacturera aumentó debido a la creación de programas para fomento de la industria. Este apoyo industrial también se observó en el sexenio posterior, con el presidente Miguel Alemán (1947-1952), donde el porcentaje del presupuesto federal se incrementó para fomentar el desarrollo económico en 52%. Este porcentaje fue

---

<sup>9</sup> El periodo del presidente Lázaro Cárdenas se caracterizó por el fortalecimiento del sector campesino y el agro mexicano a través de ayuda técnica y el fortalecimiento de los servicios sociales, del reparto de la tierra y de créditos a los campesinos para la explotación de la misma. Si bien es cierto que Cárdenas avanzó en el proceso industrializador que se vivió en México, también es cierto que no destinó todo el presupuesto federal a este rubro, sino que también lo utilizó en fondos para desarrollo social, particularmente en programas para educación y salubridad y asistencia. De hecho, destinó un porcentaje significativo del presupuesto federal para estos rubros, pues durante su sexenio presidencial destinó 4.8% de presupuesto federal para salud y 12.7% para educación. Véase Hewitt, 1988.

comparativamente mayor al que destinó Lázaro Cárdenas en su periodo presidencial, quien destinó solamente 38% del presupuesto federal, puesto que también apoyó programas de salubridad y asistencia (4.8%), así como al sector educativo (12.7%) (Hewitt,1988).

Otra característica central, además de la industrialización que se vivió en México, fue el proceso de urbanización, es decir, la migración del campo a las zonas industriales ubicadas en las ciudades. Este proceso de industrialización fue un factor importante en México porque generó la migración de grandes sectores de la población a las ciudades más importantes del país como es el caso de la Ciudad de México. Los índices de población rural y su migración a las zonas urbanas fueron elocuentes en poco tiempo, pues en 1940 solamente 35% de la población mexicana vivía en zonas urbanas, cifra que se incrementó a 43% para 1950 y a 51% en 1960. En otras palabras, esto significa que el acelerado proceso de urbanización logró un crecimiento de 16% en tan sólo tres décadas (*Idem*). Esto trajo como consecuencia que se incrementara la mano de obra en las zonas urbanas y en las zonas de mayor concentración industrial.

Un tercer elemento, además de los procesos industrializadores y la consecuente urbanización, fue el impulso de la ciencia que inició durante el cardenismo (Casas, 1983) para mejorar el nivel socioeconómico del país. En este sentido el Estado mexicano tuvo como meta principal desarrollar políticas de ciencia y tecnología que coadyuvaran con el crecimiento industrial del país. Así pues, a partir de la década de los cuarenta, la ciencia y la tecnología jugaron un papel importante en el desarrollo del capitalismo industrial. Posteriormente, en la década de los setenta y principios de los ochenta las políticas en ciencia y tecnología estuvieron determinadas por factores endógenos, es decir, factores de orden internacional. Por tanto, “La presión de los países desarrollados hacia los subdesarrollados en lo económico, en lo político y en lo social propiciaron que en países como México se siguiera una política orientada a la 'modernización' del país” (*Ibid*: 1325).

Un factor adicional que contribuyó a la instrumentación del proyecto salinista de modernización en México fue la existencia de un grupo promotor: Carlos Salinas y su equipo de colaboradores. Es cierto que se atribuye a la figura de Salinas el proyecto de modernización, sin embargo es importante señalar que el hecho de que haya sido el abanderado de un proyecto nacional, esto no significa que haya sido el innovador o creador de una propuesta de tal envergadura, pues como bien lo señala Marx:

Los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen 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 (Marx, 1973: 408).

Tomando en consideración lo que expresa Marx, el ex presidente Salinas no construyó un proyecto de cambio modernizador por decisión personal, sino que se presentaron condiciones preexistentes y un grupo de expertos que estaba en coordinación con grupos o sectores de la sociedad a cuyos intereses respondía este proyecto. Este grupo tuvo especial interés por consolidar su poder, y para ello estableció alianzas con ciertas fuerzas e impulso cercos a otras fuerzas a fin de proyectar una imagen favorable del gobierno mexicano y de la figura del presidente en el exterior (Loyo, 1997).

Este grupo de expertos diseñaron, propusieron e impulsaron el proyecto modernizador. A este grupo de actores expertos, Carlota Solé (*op. cit.*) los denomina como la *intelligentsia*, es decir:

... aquellos miembros de la sociedad, formados o educados para realizar y cumplir las funciones en una sociedad en vías de modernización. Estos individuos forman un grupo social en principio susceptibles de una creciente expansión: la *intelligentsia*. Los profesionales, los expertos, los técnicos, los científicos, etc., es decir, la *intelligentsia* debe recibir el apoyo de otros grupos sociales y políticos, a saber, las élites nacionales, los líderes modernizadores, el gobierno, etc., en posición de poder para impulsar y asegurar la implementación de los métodos y técnicas científicas en la sociedad. Como consecuencia se produce la expansión de

la burocracia. Los burócratas y los grupos sociales (no exclusivamente clases sociales) que detentan alguna forma de poder político aparecen como “flanqueando” la *intelligentsia*, es decir, “el agente modernizador”, por excelencia (*Idem*).

En México, ese grupo de agentes modernizadores, esa *intelligentsia* de la modernización que contó con el apoyo de las élites dominantes en nuestro país se caracterizó no sólo por ser un grupo cohesionado y promotor de la modernización, sino que además era un grupo de profesionales tecnócratas, ideológica y políticamente de acuerdo con el modelo neoliberal y los proyectos globalizadores.

De acuerdo con Juan Lindau, se les denomina *tecnócratas* a los grupos que profesional e intelectualmente tuvieron una formación en el extranjero, particularmente en áreas del sector financiero del gobierno. Asimismo se caracterizan por su autoritarismo en la toma de decisiones, por sus propuestas esencialmente técnicas para la solución de problemas sociales y por su carácter poco nacionalista en virtud de haber sido formados en el extranjero.<sup>10</sup>

Cabe recordar que uno de los principales comentarios que se hicieron al presidente Carlos Salinas después de su elección como candidato a la presidencia por parte del Partido Revolucionario Institucional (PRI) en 1988, fue el calificativo de tecnócrata, denominación que sirvió no solo a él, sino a muchos de sus colaboradores cercanos (*Idem*).

---

<sup>10</sup> Juan Lindau (1993: 10-11) menciona que las principales características que identifican a los grupos tecnócratas son las siguientes: *a*) Suelen recibir este adjetivo aquellas personas con una formación intelectual específica, avalada por sus estudios de posgrado en el extranjero (en su mayoría en economía y de universidades extranjeras), que han hecho la mayor parte de su carrera en el sector financiero del gobierno; *b*) asimismo, se caracterizan por tener una identidad ideológica común y comparten ciertos propósitos políticos. Lindau señala que, de acuerdo con sus posturas desempeñadas en los regímenes autoritarios del Cono Sur— específicamente los *Chicago Boys* en Chile durante el régimen de Pinochet— se observa un cierto predominio a favorecer las políticas económicas neoclásicas o monetaristas; *c*) por otro lado, se les identifica con cierto estilo intelectual, es decir, una forma particular de entender los problemas y de tomar decisiones; *d*) se considera que en virtud de “... su preparación especializada les da una visión muy estrecha de los problemas apegada a esquemas teóricos rígidos...”, que los orilla a favorecer soluciones técnicas a los problemas sociales y, por lo tanto, se les dificulta entablar negociaciones y posiciones intermedias; *e*) se les atribuye cierto grado de autoritarismo; *f*) se dice también que buscan eficacia y racionalidad bajo criterios esencialmente económicos; *g*) son considerados como individuos menos sensibles que otros grupos políticos a los problemas de justicia social y económica; *h*) finalmente, debido a su formación en el extranjero, son menos nacionalistas.

Quienes conformaron la *intelligentsia salinista* fueron los actores principales que impulsaron el cambio con una orientación modernizadora y por tanto sus propuestas se ligaron perfectamente con ese contexto internacional, porque formaban parte de sus aspiraciones personales, aspiraciones poco nacionalistas, globalizadoras, neoliberales y esencialmente técnicas, con formas de gobierno totalmente autoritarias y verticales. Estos actores de la modernización diseñaron, impulsaron e instrumentaron las políticas modernizadoras en nuestro país.

Pero estos actores, esta *intelligentsia* salinista dentro de este proceso de modernización, enfocaron su atención a la modernización de sectores prioritarios y estratégicos para modernizar al país. Este sector estratégico que fue considerado como una de las vías fundamentales para que un país se modernice es el educativo, pues a través de él se introducen los valores, la ideología y la cultura de una sociedad en transformación o cambio. De aquí la importancia de modernizar la educación en nuestro país.

### **3. Educación superior: una vía esencial para la modernización**

Francois Xavier Guerra (1989), afirma que existen dos vías fundamentales para que una sociedad se modernice: una es la vía económico-política y la otra es a través de la educación. La educación juega un papel determinante en la modernización de una sociedad, porque es en la escuela donde se internaliza la cultura, donde se transmiten los valores, las actitudes, los patrones culturales y la ideología de esa sociedad. La escuela entonces es una fuente importante en el proceso de socialización y una vía adecuada para emprender un proceso modernizador.

Retomar el camino de la escuela como una vía esencial para la modernización de la sociedad mexicana implicaba la modernización del sistema educativo en general, con sus respectivos subsistemas. Dentro de los diferentes subsistemas educativos, el Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994 y el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 hicieron hincapié en el subsistema de educación superior por considerarlo

como un sector prioritario de transformación. Desde que Carlos Salinas se postuló como candidato a la presidencia de la República Mexicana, enarboló su propuesta de transformación en la educación superior fundamentado en un proyecto de universidad, (Salinas, 1989: 60-67), una universidad que respondiera a las necesidades y requerimientos del capital; una universidad que se adecuara a los cambios político-económicos internacionales del nuevo milenio; una universidad desarrollada en el contexto del neoliberalismo y la globalización; una universidad que se autofinanciara, es decir, una universidad privada. En suma, el proyecto que presentó fue el de una universidad modernizada.

Su oferta política para el sector educativo la proyectó desde su candidatura a la presidencia y la trabajó durante su sexenio hasta que culminó su gestión en el gobierno mexicano. Sin embargo, como proyecto educativo continúa y logra permear a las universidades de la década de los noventa y la de futuras décadas, porque es una demanda internacional que no sólo contempla a la universidad mexicana sino a las universidades de todo el mundo. Evidentemente es una política internacional que se construye con base en las demandas del gran capital, pero que requiere la materialización de las propuestas, por lo que Salinas y su equipo de colaboradores, la *intelligentsia*, solo fueron el instrumento o el medio para impulsar estas propuestas.

De acuerdo con la *intelligentsia salinista*, la educación en general representaba un factor importante para modernizar al país, sin embargo, dentro de los diferentes niveles de la pirámide educativa, desde preescolar hasta educación superior, este último nivel fue considerado como un factor prioritario y estratégico en la política modernizadora, pues se consideraba que era el motor de la innovación y de la alta calificación de los mexicanos para las tareas del futuro porque aportaba nuevos conocimientos y nuevas modalidades de formación académica (PEF, 1989b: 22), además de que abría un abanico de fuentes de información, promoción y posibilidades técnicas (Solé, *op. cit.*). Por eso el líder de la *intelligentsia*, el presidente Salinas, hizo énfasis en los ejes programáticos de la educación superior. Así, en su programa de campaña expuso diez iniciativas para la educación superior, señalando en una de ellas la importancia que

representaba la educación superior para el país. En este programa le concedía especial importancia a la educación superior porque la consideraba como un gran soporte de la modernización industrial del país y por ello se proponía que se relacionara la ciencia y la técnica con la producción.<sup>11</sup>

De aquí la especial importancia y prioridad por transformar este nivel, ya que en él se preparan los cuadros profesionales, ya sea técnicos o científicos, así como las innovaciones científicas y tecnológicas para el desarrollo industrial y productivo. En otras palabras, esto significa la formación de capital humano.

El hecho de que se enfatice en la educación superior es porque se le ha considerado como una fuente importante de desarrollo económico. Esta idea tiene sus antecedentes a finales de la década de los cuarenta, periodo que se caracterizó por su gran desarrollo industrial y tecnológico, en el cual empezó a promoverse la teoría del capital humano, que ya analizamos en el capítulo anterior.

A finales de la década de los cuarenta y principios de los cincuenta en América del Norte y posteriormente en América del Sur empezó a tener auge la teoría del capital humano. Cuando se vieron los alcances de la educación superior como capital humano y cuando se contempló a las universidades e instituciones de educación superior en su multifuncionalidad, entonces la educación superior dejó de ser un sector olvidado y

---

<sup>11</sup> Los ejes programáticos que estableció Salinas en su campaña como candidato a la presidencia de la república se concentraron en diez puntos: 1) la descentralización de la educación superior, tanto en recursos como en programas de investigación con el propósito de promover la competencia entre las instituciones, así como la competencia interna; 2) vincular la educación superior a las necesidades sociales; 3) reformar las instituciones para actualizarlas y sustentarlas en el Sistema de Planeación Nacional de la Educación Superior; 4) buscar los mecanismos de concertación y coordinación de las instituciones educativas con el Estado; 5) organizar internamente las instituciones de educación superior de acuerdo con una organización nacional para ponerlas al día con su realidad actual respetando su autonomía universitaria; 6) mejorar la calidad de la educación tanto de los estudiantes como de los académicos, discutiendo nuevas políticas de ingreso por un lado, y por otro, fomentando y promoviendo la superación académica de los profesores; 7) racionalización del posgrado y su vinculación con la investigación, formando y reproduciendo una planta de investigadores, 8) impulso a la educación superior tecnológica por ser un gran soporte en la modernización industrial del país, así como la actualización de los planes de estudio sobre el eje de la producción. En este sentido se hablaba de relacionar la ciencia, la técnica y la producción; 9) formación integral para la capacitación de los estudiantes para la vida productiva; 10) modificación de las políticas de asignación de recursos con base en criterios de calidad. Simultáneamente las instituciones de educación superior deberían apoyar el financiamiento, y crear fuentes alternativas para allegarse de recursos (PEF, 1989b: 60-67).

pasó a ser un gran motor de innovación y de alta calificación para las tareas del futuro, como lo define el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 (PEF, 1989b: i).

Este potencial y esta diversidad de funciones de la educación superior es importante porque proporciona los cuadros superiores de la administración central estatal y empresarial, hace crecer la cultura, contribuye a la producción de conocimientos que ayudan a entender la problemática social y, finalmente, realiza tareas de investigación y desarrollo experimental de la que pueden resultar innovaciones tecnológicas importantes para el aumento de la productividad industrial y de esta manera mejorar su capacidad competitiva en los mercados internacionales.<sup>12</sup>

En México, la idea de la educación como “capital humano”, como inversión, como factor de desarrollo y crecimiento surge desde finales de la década de los cincuenta y cobra especial fuerza en las sesenta, con el auge del “modelo desarrollista”. Este modelo partía del supuesto de que el sistema educativo contribuiría con el desarrollo y crecimiento del país en la medida que garantizara y preparara técnicamente la fuerza de trabajo, es decir, a partir de la formación de recursos humanos y cuadros dirigentes de la producción, así como la socialización de nuevas generaciones (Muñoz, 1994).

El modelo desarrollista de la década de los sesenta tuvo un especial impacto en la educación, porque teóricamente se propuso abrir las posibilidades educativas a toda la población con el propósito de brindar mejores posibilidades de vida a los sectores mayoritarios de la población, es decir, a los sectores marginados. El modelo, en plena congruencia con la teoría del capital humano, partía del supuesto de que a mayor escolaridad mayor productividad y, por lo tanto, mayor participación en el mercado laboral, mejores salarios, mejores ingresos a la población, mejores posibilidades de movilidad y ascenso social, lo que generaría la desaparición de las diferencias sociales, de las clases sociales y los grupos marginados.

---

<sup>12</sup> Desde el punto de vista de Brunner (1990), aquí se ve reflejada la importancia de la Educación Superior en la actualidad.

En suma, la importancia de la educación superior para la modernización nacional tiene que ver con los objetivos centrales de las Instituciones de Educación Superior, que se pueden integrar esencialmente en tres: a) las universidades son los centros de discusión, reflexión y desarrollo del conocimiento científico y tecnológico, y por ello contribuyen a la creación de teorías, metodología y maquinaria que posibilita atender las necesidades de la sociedad y del sector productivo; b) el segundo objetivo es que las universidades están relacionadas con la formación y capacitación de los “recursos humanos”, es decir, los estudiantes, futuros profesionales de las diferentes áreas del conocimiento quienes, una vez concluida su carrera universitaria, ofrecerán sus servicios técnicos o científicos tanto al sector público como privado; y c) un tercer objetivo es transmitir la cultura, los valores y la ideología de la sociedad que posibilita la creación, permanencia y desarrollo de las instituciones educativas. En este último sentido, Althusser (1982) señala que en las escuelas, además de enseñar las técnicas y conocimientos, también se inculcan reglas morales, normas de conciencia cívica y profesional y todas aquellas normas que están de acuerdo con la sociedad establecida y con sus formas de división social del trabajo (Althusser, 1982).

Con el mismo sustento teórico de la educación como inversión, en la década de los noventa se parte de la misma idea de la educación para la producción. Estos planteamientos son justamente los que se recuperan en el proyecto salinista de modernización.

Ya se habló del papel que juega la educación superior en la modernización nacional, la importancia que tiene modernizar la educación superior, pero no se han abordado las propuestas concretas que se tienen para modernizar la educación superior, por lo que se considera importante hacer énfasis en las propuestas desarrolladas por la *intelligentsia* salinista para modernizar las universidades e instituciones de educación superior. Se considera que estas propuestas se concentran en tres ejes del cambio; esto significa que se identifican tres ejes rectores a través de los cuales se concentran las diferentes propuestas para estos procesos de cambio.

#### 4. La modernización de la educación superior: tres ejes del cambio

Es innegable que el proyecto de modernización para la educación superior se construyó retomando los lineamientos de las políticas establecidas por los organismos internacionales que son, como bien lo afirma Heinz Dieterich (1995) la estructura ejecutiva, económica, política, social, ideológica y militar del Estado global.<sup>13</sup> Esto significa que las políticas nacionales respondieron a las políticas o tendencias internacionales para los cambios en las universidades e instituciones de educación superior. Las directrices fundamentales provienen de los organismos internacionales que brindan apoyo económico a México, tales como el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización para la Cooperación Económica (OCDE)

Estos organismos, que constituyen el brazo económico del Estado global, surgen después de la segunda guerra mundial para la recuperación económica de las potencias mundiales. Estos organismos han proyectado sus esfuerzos desde la década de los sesenta y, apoyados en los principios de la teoría del capital humano, proponen el fortalecimiento de la educación para generar el crecimiento de los países industrializados así como el desarrollo de las sociedades económicamente menos avanzadas<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> Heinz Dieterich (1995) afirma que el gobierno global — cuyo cerebro está constituido por el grupo de los siete (G-7) donde se concentran las siete grandes potencias industriales: Estados Unidos, Alemania, Japón, Inglaterra, Italia, Francia y Canadá— tiene una estructura ejecutiva, una estructura organizativa que conforma el Estado global y que a través de sus organismos ejecutivos coordina acciones a través de organismos internacionales para su desarrollo. Estos organismos internacionales se concentran en cuatro grupos: el económico, donde se incluye al Banco Mundial (BM), al Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y la Organización Mundial del Comercio (OMC). El segundo grupo corresponde al brazo político que integra a la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y el Consejo de Seguridad. El tercer grupo es el social-ideológico que integra a la Organización de las Naciones Unidas (ONU), a la Asamblea General a la UNESCO, al Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Finalmente, en el cuarto grupo, el militar, se incluyen organismos como la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN).

<sup>14</sup> En la década de los sesenta, organismos internacionales como la OCDE, bajo el principio de la teoría del capital humano, desarrollaron y promovieron la política de las contribuciones de la educación al crecimiento económico y por ende al desarrollo de los países pobres (OCDE, 1964).

En todos los documentos internos y externos encontramos lineamientos centrales con una sola dirección que no son privativos de nuestro país, sino que son aplicadas en la región latinoamericana y en resto del mundo. Se retoman como ejes centrales del cambio porque en ellas se concentra gran parte de las medidas propuestas y es donde radican las transformaciones sustanciales. Estos ejes son: a) Evaluación de las Instituciones de Educación Superior; b) privatización de las universidades e instituciones de educación superior, con la subsecuente reducción del subsidio a las instituciones públicas de enseñanza superior por parte del gobierno federal, y c) la racionalización y reorientación de la matrícula estudiantil, es decir, las restricciones en el ingreso para ciertas áreas del conocimiento privilegiando aquellas que tienen una relación directa con el aparato productivo, esto es, la distribución del capital humano en áreas prioritarias a la producción.

#### **4.1 Evaluación Institucional**

A pesar de que desde la década de los setenta empezaron los primeros trabajos sobre evaluación de la educación superior, fue hasta la década de los ochenta, particularmente en 1984, cuando la ANUIES propuso las bases para un modelo de evaluación (ANUIES, 1990). Con base en ello, a mediados de esta década se empezaron a dar propuestas para la auto evaluación de algunas universidades autónomas. Esta política se consolidó en el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (ANUIES, 1986) a partir del proyecto denominado Evaluación del Sistema de Educación Superior, a través del cual se evaluaron tres instituciones a fin de analizar la calidad y el impacto social de la educación superior.

Con estas propuestas se dejaba en claro que la evaluación sería un punto estratégico del proyecto salinista de modernización, lo cual se vio reflejado en la agilidad para impulsar los programas, pues un año después de que Salinas tomó posesión como presidente de la República, apareció el Programa para la Modernización Educativa, y a finales de 1989 y durante 1990 se diseñaron y negociaron los programas de evaluación para la educación superior (Kent, 1997).

El tipo de evaluación que promovió el proyecto salinista podría caracterizarse como una evaluación estratégica considerada por Guy Neave (1990) como el desempeño de una política nacional a fin de realizar cambios mayores a la luz de resultados encontrados. Esta evaluación se enfoca en cuestiones como: el acceso estudiantil y la apertura de la educación superior a los grupos hasta ahora excluidos; la distribución espacial de la educación superior en el territorio nacional; la estructura, duración y equilibrio de diferentes áreas disciplinarias; una política nacional de formación de cuadros, etc. (Neave, 1990). Y para aplicar una política de esta naturaleza, en lo que se instrumentaran los cambios a partir de políticas nacionales, se requiere no sólo del diseño del proyecto y las metas a largo plazo para el sistema de educación superior, sino además de la estimación de recursos económicos, así como de recursos humanos y el equipo adecuado para realizarlo. Esto significaba que este tipo de evaluación requeriría de una diversidad de factores que interactuaran en el proceso para que se pudiera llevar a cabo.

Esta política estratégica fue una medida que tenía un doble propósito: por un lado, hacer y tener una valoración interna de cada una de las instituciones educativas a fin de que las instituciones fueran centros de calidad que elaboraran productos de calidad. Por tanto, para lograrlo, las instituciones tendrían que hacer un diagnóstico de sus fortalezas y debilidades como instituciones educativas encargadas de la formación de capital humano que demanda el mercado y las nuevas necesidades del capital.

Esta evaluación está en relación con las funciones sustantivas de la universidad, lo que en otras palabras representaba la evaluación del sistema educativo en su conjunto, tomando en consideración sus diversos componentes: educandos, educadores, planes y programas de estudio, establecimientos, organización, administración y el proceso enseñanza-aprendizaje (PEF, 1989b). Con esta política se pretendía conocer las deficiencias de las instituciones y en esa medida establecer mecanismos que permitieran alcanzar los objetivos propuestos en el programa y obtener así los parámetros de los propósitos de la evaluación. Así pues, bajo los

principios de la calidad, la eficacia y la eficiencia se empezó a promover la investigación e innovación de una cultura científica, la capacitación de los profesores e investigadores, la difusión y extensión de la cultura, el fortalecimiento de programas de posgrado, la vinculación de la educación superior con el sector productivo y la revisión e impulso de nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje (ANUIES, 1989).

Por otro lado, la política de evaluación tenía otra finalidad: además de crear y promover productos de calidad, tenía relación con una fuente vital de existencia y permanencia de los centros educativos de carácter público, es decir, con el financiamiento. Así, el financiamiento fue el segundo objetivo por el cual la evaluación tenía razón de ser en las instituciones de educación superior, ya que se empezó a establecer medidas condicionadas para la asignación presupuestaria. El condicionamiento para la asignación de recursos fue justamente la forma o el mecanismo por el cual el Estado ejerció medidas de presión a las IES para lograr una educación de acuerdo con los resultados de la evaluación previa.

La lógica o el mecanismo fue expresado claramente por el Consejo Internacional para el Desarrollo Educativo (CIDE) en el sentido de señalar que las Instituciones de Educación Superior tenían que evaluarse internamente bajos los lineamientos de calidad, eficacia, productividad y eficiencia. Al establecer estos parámetros se establecería una competencia entre las instituciones educativas, entre los individuos, entre los programas y entre los proyectos, lo que daría como resultado la búsqueda de la calidad y con ello se le brindaría a las empresas la posibilidad de seleccionar la institución más adecuada con la cual establecería un contrato. Así pues, esta competencia entre las instituciones garantizaría, por un lado, la racionalización del presupuesto universitario y, por otro lado, haría del sistema de educación superior un producto de la más alta calidad.

Las actividades propuestas en las instituciones coinciden directamente con el concepto de evaluación emitido por la ANUIES, al considerar que la evaluación es una actividad de análisis y reflexión sobre diferentes actividades académicas que posibilitaba analizar la eficiencia y eficacia de los procesos y resultados institucionales (ANUIES, 1989).

Con la perspectiva de evaluar las instituciones de educación superior, en el Programa para la Modernización Educativa se plantearon puntualmente cinco actividades a evaluar: el desempeño escolar, del proceso educativo, aspectos programático-administrativos, las políticas educativas y el impacto de los egresados en la sociedad (PEF, 1989b).

*i)* La evaluación del desempeño escolar significa una valoración de conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores de los educandos con fines de diagnóstico, acreditación y certificación de estudios. De aquí surge la propuesta para instrumentar medidas que midan el rendimiento, proponiendo para ello la realización y aplicación de exámenes de calidad con carácter nacional en las diferentes instituciones de enseñanza superior.

*ii)* La evaluación sobre el proceso educativo, es decir, la valoración sobre la importancia en el logro de los objetivos de los 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.

*iii)* El tercer tipo de evaluación es la programático-administrativa, 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.

*iv)* 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. Esta era una forma de presionar a las IES para que se modernizaran, en donde no había posibilidades de decidir si se estaba de acuerdo o no con el proyecto modernizador, sino solamente encontrar las formas y los

mecanismos idóneos para hacer efectivas las políticas. Si bien se señala la importancia en la construcción de los proyectos institucionales para modernizar las IES, en ello no se contempla la discusión respecto a la necesidad, conveniencia o el acuerdo con la modernización como proyecto no sólo educativo sino nacional. Por lo tanto, lo único que quedaba y lo que estaba de fondo del discurso era adaptarse y adecuarse a los nuevos proyectos modernizadores

John Holloway (s/f) hace referencia al juego que tuvieron que jugar los actores universitarios y la población en su conjunto ante el proyecto modernizador: “La ‘modernización’ se está llevando a cabo de cualquier modo, nos guste o no; lo único que nos queda por decir es si queremos que sea una modernización ‘reaccionaria’ o ‘democrática’ ”. Asimismo utiliza una metáfora planteada por Gunn para explicar el proceso: “El pudín que tenemos que comernos ya está cocinado, y todo lo que se nos permite es elegir el aderezo” (*Idem*).

Y efectivamente, en los hechos lo que sucedió fue que ante la presión del gobierno federal para proporcionar los recursos económicos, las IES tuvieron que adoptar y adaptarse a las políticas modernizadoras independientemente de la discusión colectiva, de la aprobación del proyecto o de cualquier acto de voluntad por parte de los actores universitarios.

v) 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-económico (PEF, 1989b). En este sentido cabe resaltar que, para el proyecto modernizador, la noción de sociedad se construía a partir de las élites políticas y económicas dominantes, ya que con la firma del Tratado de Libre Comercio (TLC), los sectores más beneficiados era el gran capital nacional y extranjero, dejando en el olvido a los sectores mayoritarios de la población.

Estos cinco criterios de evaluación se pueden centrar en tres ejes de análisis que integran las diferentes iniciativas de evaluación y los diferentes aspectos a evaluar. El

primero es la evaluación de las instituciones de educación superior, el segundo es la evaluación de los diferentes programas académico-administrativos y, finalmente, la evaluación de los actores.

#### **a) Evaluación programático-administrativa**

La propuesta de la evaluación programático-administrativa tiene como principal objetivo determinar el funcionamiento del sistema educativo con base en el cumplimiento de sus metas para demostrar la efectividad del apoyo administrativo. Este tipo de evaluación fue el que propuso el Ejecutivo Federal para la asignación de recursos, ya que la distribución de los ingresos federales provenientes del exterior de las IES, así como la asignación y distribución interna para diferentes partidas, estarían sujetas al cumplimiento de metas y objetivos político-académicos.

La otra propuesta para la evaluación institucional fue la evaluación de la política educativa, es decir, el análisis sobre el seguimiento y cumplimientos de objetivos por parte de las IES de acuerdo con lo estipulado en el Programa para la Modernización Educativa. Esta era una forma de presionar a las IES para que se modernizaran, no se trataba de decidir si se estaba de acuerdo o no con el proyecto modernizador, sino solamente de encontrar las formas y mecanismos idóneos para hacer efectivas las políticas. Es cierto que en la construcción de proyectos institucionales se señala la importancia de modernizarse, sin embargo, no está a discusión la importancia, conveniencia o el acuerdo para modernizarse. Lo único que quedaba y lo que estaba de fondo en el discurso era adaptarse y adecuarse a los nuevos proyectos con todo lo que ello implicaba.

#### **b) Evaluación de programas académicos**

Para la evaluación de los programas académicos se propuso la evaluación del proceso educativo, que en otras palabras significa una valoración de la importancia en el logro de objetivos de los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje. En ella se incluye

el análisis de las contribuciones de los académicos, la valoración curricular, de los métodos y técnicas pedagógicas, así como de los equipos e instalaciones para el logro de los objetivos académicos.

Este tipo de evaluación cristalizó en la propuesta de reestructurar los planes y programas de estudio en las diferentes áreas del conocimiento y en las diferentes instituciones de educación superior. Para la reestructuración de los planes y programas de estudio se propuso que se retomara una teoría que el Plan Nacional de Desarrollo definía como una moderna teoría pedagógica, esto es, la tecnología educativa. Sin embargo, cabe señalar que desde la década de los setenta la tecnología educativa, como corriente pedagógica, adquirió especial relevancia en la elaboración de planes y programas de estudio, así como la teoría curricular, propuestas que tienen una fundamentación teórica basada en la psicología conductual, la teoría de los sistemas, la teoría del capital humano y la teoría de la evaluación. Sin embargo, la *intelligentsia* salinista, la identificaba como una teoría innovadora, no tanto porque realmente lo fuera, sino porque esta teoría se ajustaba perfectamente bien a la orientación tecnocrática y eficientista que se demanda en los planes y programas de estudio bajo el influjo del neoliberalismo y la globalización.

### **c) Evaluación de actores**

Estas políticas de evaluación se centraban en dos actores esencialmente: los estudiantes y los profesores.

#### *i) Evaluación de los estudiantes*

Para la evaluación de los estudiantes se formularon dos propuestas. Una de ellas está en función de la evaluación del desempeño escolar, esto es, la valoración del estudiante en relación con sus habilidades, rendimientos, destrezas, aptitudes y valores. En otras palabras, significa una valoración en términos de acreditación y certificación de estudios.

La segunda propuesta es la evaluación de los egresados en la sociedad y tiene como objetivo establecer el impacto que tienen los egresados del sistema educativo, de los servicios culturales de las IES, los recreativos y los deportivos en su entorno socio-económico.<sup>15</sup> Con base en estas propuestas se instrumentaron medidas para evaluar a los estudiantes en su rendimiento, tales como la aplicación de los siguientes exámenes: el examen general de calidad profesional, el examen de Refrendo y el examen único para el ingreso a la licenciatura.

En la reunión que se llevó a cabo entre los rectores de las diferentes IES del país, celebrada el 22 de marzo de 1992 en Manzanillo, Colima, el secretario de Educación Pública expuso a los rectores la necesidad e importancia de conformar instrumentos de evaluación general y promulgar una nueva ley de profesiones. Un año más tarde, el 26 de marzo de 1993, apareció la propuesta del Examen General de Calidad Profesional (EGCP), el cual se conforma por una batería de pruebas aplicadas a los egresados de las distintas profesiones para medir y evaluar sus conocimientos, así como sus habilidades respecto a su formación profesional y académica (ANUIES; 1993).

Esta evaluación, según lo señala el mismo EGCP, es necesaria porque atiende varios aspectos de la vida académica de un individuo. La realización del examen general de calidad se considera importante para el sustentante, para las instituciones educativas que contribuyeron en la formación profesional, para las autoridades educativas gubernamentales y para la sociedad en su conjunto.

Las políticas del EGCP establecen que dichos exámenes se deben aplicar por carrera o por especialidad y para su elaboración se propone la participación de todos los sectores involucrados, desde los institucionales (autoridades, maestros y alumnos), las asociaciones nacionales, los colegios profesionales, los principales usuarios y empleadores de servicios, así como las autoridades gubernamentales. Asimismo, estos

---

<sup>15</sup> Cabe recordar que el entorno socio-económico de los estudiantes es el predominio del neoliberalismo y la globalización. Por tanto, la formación y capacitación de profesionales tiene como objetivo atender las necesidades que se demanda en este nuevo modelo de acumulación del capital.

exámenes son ejecutados por personal académico, técnico y científico del más alto nivel, por tanto su producción y aplicación estaría sujeta a una supervisión y auditoría externa. El EGCP forma parte de un sistema de evaluación más amplio que se integra al Examen Nacional Indicativo previo a la Licenciatura (ENIPL) y al Examen de Refrendo.

Dicho examen de ninguna manera sustituye al examen profesional, ya que éste es independiente de aquél y del proceso de titulación. La función del EGCP es una condición para la obtención de la cédula profesional antes o después de obtener el título. También se mencionaba que en el caso de que las instituciones adoptaran otra modalidad, el EGCP podría quedar como una opción de titulación. La aplicación de este examen se probaría inicialmente en las siguientes carreras: medicina, odontología, enfermería, veterinaria, psicología, ingeniería civil, derecho y contaduría (ANUIES, 1993). Estas son algunas de las carreras donde se consideró necesario empezar a instrumentar el EGCP y que fueron áreas que crecieron vertiginosamente durante el sexenio de Luis Echeverría y que en esta nueva etapa evaluatoria y planificadora se pretende reducir. Estas fueron las carreras consideradas como las más saturadas motivo por lo cual era necesario establecer un control (ANUIES, 1986).

#### *ii) Evaluación de Profesores*

Los académicos, actores centrales en las instituciones educativas, al igual que los estudiantes fueron contemplados dentro del proceso de evaluación. De acuerdo con la ANUIES en su documento “Propuesta de lineamientos para la evaluación de la educación superior” (ANUIES, 1990) la razón o el motivo por el cual los académicos deberían ser evaluados fue el mismo que se esgrimió para evaluar las instituciones educativas en su conjunto. En este sentido se establece que, debido a la expansión de décadas pasadas y a al acelerado crecimiento del sistema educativo, se deterioró la eficiencia y la calidad de la educación superior, por lo que tanto la imagen social de la educación superior como la de sus protagonistas se vio afectada y disminuida (*Idem*).

Particularmente la propuesta de evaluar a los académicos está directamente relacionada con un factor central de las políticas modernizadoras, esto es, el financiamiento. La política evaluadora del personal académico tiene una estrecha relación con su ingreso salarial, pues a partir de los topes salariales se estableció una política en las instituciones de educación superior para brindar estímulos económicos a los académicos por productividad laboral. En este sentido se establecieron criterios de productividad y eficiencia en el desarrollo profesional a través de medidas de control de las actividades académicas.

#### **4.2 El financiamiento a la educación superior**

El problema del financiamiento o de los recursos económicos para las IES es un tema central del proyecto modernizador, ya que esto hace referencia a la forma de obtener los ingresos para poder sufragar los gastos que demanda el desarrollo de las funciones sustantivas de la universidad (docencia, investigación, extensión y servicio).

Si por financiamiento entendemos el "... modo de obtener recursos monetarios para llevar a cabo una inversión dada, ya sea en una empresa pública o privada, o en la prestación de un servicio por parte del Estado,"(Alcázar, 1984: 18), entonces pensamos en las dos fuentes principales para obtener ingreso para las instituciones mexicanas: el sector público y el sector privado.

El financiamiento privado es aquel que se origina a partir de los recursos propios, o bien a través del mercado financiero, en tanto que el financiamiento del sector público es aquel que proviene de los ingresos recaudados por parte el Estado, los cuales pueden generarse a partir de diversas fuentes, tales como las siguientes: *a)* Operación (bienes de la nación que el Estado presta a través de un servicio); *b)* Ingresos de capital (venta de bienes muebles, inmuebles o dinero); *d)* Ingresos por aportaciones de seguridad social (los que se recaudan para cubrir las necesidades básicas de la población como es salud, vivienda y pensiones); *e)* Ingresos por derechos (bienes y servicios de la nación que por su uso o su consumo

los contribuyentes resarcan al estado, como son el uso de agua, alumbrado público, tenencia de la tierra); f) Impuestos (como el Impuesto al Valor Agregado (IVA), Impuesto Sobre la Renta (ISR) (PLF, 1994).

El financiamiento proveniente del subsidio federal, junto con las aportaciones estatales y los recursos propios de las IES, son los principales ingresos monetarios de las instituciones públicas. En décadas pasadas, los recursos de las IES públicas provenían fundamentalmente del gobierno federal: más de 50% provenía de esta partida. Por ejemplo, en 1958 el gobierno federal proporcionaba 62.7% del presupuesto total; en 1964, asignaba 65.9%; en 1970 66.3%; en 1976 76.4% y en 1985 63% (Alcázar, 1984), sólo por mencionar algunos datos.

Las décadas anteriores a los noventa se caracterizaban porque el subsidio fundamental provenía por parte de la federación, sin embargo, a partir de las nuevas políticas neoliberales se empezó a establecer un nuevo papel entre el Estado y la universidad, quedando así nuevas relaciones económicas y políticas entre éste y los diferentes sectores sociales. Dentro de estas nuevas formas cabe destacar dos medidas. Por un lado, hubo cambios en la política de asignación de recursos provenientes de la Federación; esto significa restricción del gasto público. Y por otro lado se propusieron reformas al artículo tercero constitucional que establecía una nueva relación entre las universidades y el Estado en términos de recursos. Estas dos medidas dejaban en claro la restricción financiera para la educación y con ello empujaban a las IES a buscar otros mecanismos para allegarse de recursos financieros. Esto significaba que las universidades tendrían que incrementar sus recursos propios a través de diversos mecanismos, particularmente a partir de la venta de sus productos humanos y educativos, como hoy se le denomina a los profesionistas y a los proyectos de investigación, artículos, libros o cualquier actividad desarrollada por los actores universitarios.

Esta política de hacer que las universidades fueran buscando sus recursos económicos no fue una medida exclusiva del salinismo, ni empezó durante ese sexenio. Esta política emergió desde la década de los sesenta, durante el periodo presidencial de

Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970), quien desde su campaña a la presidencia de la República establecía medidas para que las universidades buscaran mecanismos alternos de financiamiento. Así propuso la creación de “patronatos consistentes” y la instauración de sistema de colegiaturas.

Las propuestas de Díaz Ordaz fueron retomadas por el gobierno de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976), quien también se proponía impulsar un plan de colegiaturas, es decir, un sistema de cuotas para los que pudieran pagar. La política de “el que pueda pagar, pague algo, y el que no, no lo haga”,<sup>16</sup> fue la antesala para la construcción de propuestas de carácter impositivo en la participación económica de los estudiantes en su educación.

Así, la idea de los gastos compartidos y las aportaciones de la iniciativa privada en los ingresos universitarios, se cimentó en el periodo de Luis Echeverría, con la creación del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en 1971, mismo que quedó conformado por la iniciativa privada y el gobierno. Este organismo descentralizado tenía como propósito implantar colegiaturas en las IES, y su objetivo culminó con la creación del Plan de Colegiaturas de la Universidad Autónoma Metropolitana en 1973.

Las medidas tomadas por la CONAFE, fueron fortalecidas por organismos nacionales como la ANUIES. Así, cuando la CONAFE impulsó el Plan de Colegiaturas, simultáneamente, la ANUIES realizó una fuerte campaña para retomar estas medidas. Posteriormente, en el Plan Nacional de Educación Superior (1978), propuesto por la ANUIES para normar la educación superior, se insistía en la necesidad de buscar fuentes de financiamiento alternas a las que proporcionaba el Estado, señalando que es a las universidades a quienes les correspondía compartir esfuerzos para la creación de

---

<sup>16</sup> En el Plan de Colegiaturas impulsado por Luis Echeverría Álvarez se establecía que solamente pagarían cuotas los que pudieran pagar y los que no tendrían la obligación de hacerlo.

fuentes, medios y modalidades, para allegarse de recursos adicionales (ANUIES, 1978: 47).

Estas medidas tomadas hace más de dos décadas fueron las bases para que durante el gobierno salinista se invirtieran los porcentajes de subsidio a la educación superior, y con ello dejaba en claro la reducción de los recursos provenientes del gasto federal, presentando así a la educación como un servicio que debería ser pagado por los usuarios, es decir, los estudiantes. La política de restricción financiera y la propuesta de hacer que las universidades buscaran mecanismos alternativos de financiamiento fue formulada con diferentes nombres, pero conservaban la misma esencia, ya que todas iban encaminadas a un solo fin. Por ejemplo, en el Plan Nacional de Desarrollo se mencionaba la conveniencia de impulsar formas alternativas y complementarias de financiamiento social del quehacer educativo en virtud de fortalecer la participación y corresponsabilidad de la sociedad en la tarea educativa (PEF, 1989a). Mientras que en los programas de la ANUIES, particularmente el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (ANUIES, 1986) y el Declaraciones y Aportaciones de la ANUIES para la Modernización de la Educación Superior (1989), se plantea que el incremento de las cuotas es una medida necesaria para elevar la calidad de la educación.

El objetivo era muy claro, pues de lo que se trataba era cambiar paulatinamente el porcentaje de los ingresos a las IES, de tal manera que posteriormente el porcentaje sobre ingresos propios fuera mayor que los ingresos de la Federación y no a la inversa, como en las décadas de los setenta y ochenta. En este sentido fue elocvente el Proides en señalar puntualmente las variaciones en los porcentajes, señalando que a corto y mediano plazo dichos porcentajes se fueran invirtiendo. La propuesta partía de los ingresos asignados a las IES en 1985, cuyos porcentajes estaban representados por 63% proveniente del subsidio federal, 31% del subsidio estatal y 6% de los recursos propios. Con base en estos porcentajes, el Proides proponía que los subsidios estatales se incrementaran de 31% a 35% y que para 1988 alcanzaran 50% de los ingresos. Asimismo, se establecían que se modificarán los porcentajes respecto a los ingresos

propios, pues se decía que del 6% que representaba en 1985 se modificara a 8% en 1988 y para 1992 se incrementara a 10% (ANUIES, 1986).

La propuesta de invertir los porcentajes representó para las IES una medida represiva, ya que se les condicionó a que avanzaran en la instrumentación del proyecto modernizador para que a su vez buscaran fuentes alternativas de financiamiento a la brevedad posible. Se consideraba que éstos serían indicadores de calidad, por lo cual merecían el subsidio federal.

Además de la presión que se ejerció a las universidades, se presentó una serie de modificaciones por decreto nacional que atentaban contra las políticas de subsidio por parte de la Federación para el sistema de educación superior en su conjunto. Estas modificaciones fueron justamente las reformas a algunos artículos constitucionales, particularmente, al artículo tercero referente a educación. Así, las modificaciones al tercero constitucional representaron un cambio profundo en el diseño institucional mexicano, ya que desplazaron el núcleo central del Estado y esto dio pauta a la participación de los grupos e individuos de la sociedad <sup>17</sup>

De acuerdo con las políticas neoliberales, el Estado dejaba atrás el papel predominante y activo, es decir, el papel principal en las políticas de la economía nacional que había tenido anteriormente, adquiriendo entonces un nuevo papel, el papel del Estado global que vienen a adoptar todos los Estados, como regulador y controlador del equilibrio social a favor de los intereses del capital privado y como gestor de las políticas públicas. Como consecuencia se empezó a reflejar el adelgazamiento del Estado, la supresión del llamado "Estado benefactor", y con ello el fortalecimiento del capital privado y de sus organismos oligopólicos y monopolísticos (Mora, 1992: 38).

---

<sup>17</sup> De acuerdo con Jacqueline Peschard y Lilia Peralta (1997), los cambios más significativos de las reformas constitucionales se centraron en una nueva relación con el Estado, lo cual alentó la intervención de grupos e individuos de la sociedad.

Esta nueva dimensión del Estado tuvo repercusiones en las reformas al artículo tercero constitucional en el sentido de reducir las posibilidades de gratuidad de la educación. Mientras que en décadas pasadas se afirmaba que toda la educación que impartiera el Estado sería gratuita, incluyendo la educación superior, con dicha reforma se apuntó explícitamente que la gratuidad de la educación solamente se establecería para los primeros niveles educativos, es decir, solo para la educación básica y media básica. Sin embargo, esta gratuidad no se planteó para la educación superior, por lo que se observa que en virtud de que se estableció una nueva relación con el Estado, éste ya no sería la principal fuente de financiamiento a la educación superior, abriendo con ello la posibilidad para que los grupos participaran directamente de ese compromiso que tenía anteriormente el Estado. En otras palabras, esto significa que la educación superior dejó de ser un derecho para convertirse en un servicio más que se presta y que debe ser pagado por los usuarios, por los directamente demandantes de dicho servicio, en este caso los estudiantes. Por eso es que las universidades están redoblando sus esfuerzos para fortalecerse y generar mecanismos alternativos de financiamiento como una forma de subsistencia.

Las fuentes o mecanismos alternativos de financiamiento se presentan a través de diversas modalidades: vinculación de la universidad con la empresa,<sup>18</sup> venta de proyectos de investigación, aumento de los costos de los servicios educativos, donaciones o aportaciones de egresados, búsqueda de apoyo de los organismos internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Mundial (BM), a fin de que con estas nuevas fuentes de financiamiento se sustituyeran los recursos provenientes de la federación y se incrementaran los propios.

Esta presión a las universidades para que buscaran sus propios recursos económicos no sólo estuvo delineada en el Programa de Modernización Educativa, sino también fue promovida por organismos financieros internacionales como el Banco

---

<sup>18</sup> De acuerdo con Rosalba Casas (1997) la política de diversificación de las fuentes de financiamiento tuvo también como propósito el que las instituciones de educación superior se abrieran y se vincularan con los sectores de la producción, el social y el de servicio.

Mundial, que señalaba la necesidad de establecer formas para que las universidades generaran sus propios recursos. Dentro de sus propuestas se encuentran las siguientes: a) la política de gastos compartidos, que significa la participación de los estudiantes en los gastos, que se puede lograr a través del pago de colegiaturas y la eliminación de los subsidios a los gastos que no son exclusivos de la enseñanza; b) plantean también que se pueden obtener recursos económicos por medio de las donaciones de los ex alumnos; c) puede ser por medio de las aportaciones de la industria privada como una fuente importante de recursos; d) otra modalidad es vía los fideicomisos con apoyo inicial de instituciones de ayuda externa y crediticia; e) o bien mediante la elaboración de convenios que realicen las IES con la industria o el sector privado (Ortega y Kent, 1995: 5-13). Como se puede observar, las políticas del gobierno salinista y sus programas de modernización, son las mismas a la del Banco Mundial, motivo por el cual se ejerció una fuerte presión a las universidades para que buscaran fuentes diversas de financiamiento.

Con base en estos lineamientos, las universidades diseñaron sus propios programas de financiamiento, los cuales han variado en su nombre, pero en esencia han representado lo mismo. Así encontramos el Plan de Contingencias en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), el Proyecto Fénix en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), el Plan Carpizo<sup>19</sup> en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en 1986 y recientemente el Plan de Desarrollo 1997-2000<sup>20</sup> encabezado por el Dr. Francisco Barnés de Castro, ex rector de la UNAM<sup>21</sup>. Estos

---

<sup>19</sup> En 1986, el entonces rector de la UNAM Jorge Carpizo McGregor aprobó un paquete de reformas que contenía tres reglamentos centrales: a) el Reglamento General de Pagos,; b) el Reglamento General de Inscripciones; y c) el Reglamento General de Pagos. Estas medidas generaron un debate a lo interno de la universidad y fueron rechazadas fundamentalmente por el sector estudiantil que era el sector más afectado por tales medidas. La discusión de esta medidas conllevó a una serie de diálogos entre el sector estudiantil y las autoridades universitarias, y a partir de la falta de acuerdo se llegó a una huelga general universitaria en 1987.

<sup>20</sup> El Plan de Desarrollo 1997-2000, también denominado Plan Barnés, es la síntesis de la adecuación de un proyecto de universidad a las necesidades y requerimientos del mundo globalizado. Entre otras propuestas, este Plan señala que el manejo de los recursos debe estar vinculado a procesos de planeación y evaluación previa. Asimismo, hace énfasis en la política de diversificación de fuentes de financiamiento donde exista corresponsabilidad por parte de quienes son los beneficiarios de los procesos educativos. Esta diversificación de fuentes de financiamiento plantea, entre otras cosas, la generación de ingresos propios incluyendo los derivados de los servicios educativos, esto es, el pago de los servicios por parte de los usuarios (UNAM, 1998).

<sup>21</sup> De acuerdo con la política del Plan de Desarrollo 1997-2000 en la UNAM, se presentó una reforma al Reglamento General de Pagos (RGP) encabezada por el rector Francisco Barnés de Castro. Estas medidas generaron una

planes recuperan, entre otros aspectos, la política de costos compartidos, es decir, hacer que las universidades sean autofinanciables, en otras palabras, significa la privatización del sistema de educación superior y la reducción paulatina del Estado en el subsidio universitario.

La misma política de hacer gastos compartidos se fue reflejando en los diferentes programas para la educación superior, emanados de la ANUIES. En el Programa Integral de Desarrollo de la Educación Superior (ANUIES, 1986) se establece que, debido al problema financiero por el que atravesaban las IES era necesario que el monto de los subsidios a estas instituciones se definiera con base en los recursos financieros existentes y disponibles y que éstos fueran independientes de los ingresos que se obtuvieran a partir de las cuotas y servicios u otra fuente de financiamiento (*ibid.*).

Si bien las políticas de financiamiento por parte de la ANUIES inicialmente empezaron con el lema de “cuotas voluntarias”, posteriormente se fueron tomando medidas que develaban el sentido real de la propuesta, esto es, vender los servicios educativos inicialmente a precios accesibles para posteriormente pasar a dar propuestas sobre los montos, como es el caso del documento emanado de la ANUIES en 1989 “Declaraciones y Aportaciones de la ANUIES para la Modernización de la Educación Superior”, donde se establecen cantidades fijas para todos los estudiantes, tabulada en términos de salarios mínimos:

Las instituciones agrupadas en la ANUIES recomiendan ajustar cuotas semestrales por servicios educativos a cantidades cercanas al menos a un cuarto de salario mínimo mensual (ANUIES, 1989: 18).

La política de restricción del gasto público a las IES y el fortalecimiento de sus mecanismos de autofinanciamiento es una política que empezó hace ya varias décadas

---

protesta por parte del sector estudiantil de esta casa de estudios que culminó con un estallamiento general de huelga el día 20 de abril de 1999. Trece años después de la protesta contra el Plan Carpizo, se enarbola la misma demanda en contra de estas medidas, pero ahora ya no se plantea la Derogación del RGP, como en 1986, sino la abrogación, es decir, la anulación o la abolición del citado Reglamento, que es el primer punto del pliego petitorio del Consejo General de Huelga. Véase “Propuesta de Reglamento General de Pagos de la Universidad Autónoma de México”, *Gaceta UNAM*, 15 de febrero de 1999.

y que se ha venido depurando hasta el grado de proponerse tabuladores especiales para las cuotas por servicios educativos. Cabe mencionar que estas políticas continúan y se siguen presentando en el sexenio de Ernesto Zedillo. Específicamente el Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000) establece que la Secretaría de Educación Pública ya inició un proceso de modernización y que este programa lo seguirá impulsando, por lo que se retoman las políticas sobre financiamiento de las IES enfatizando que éstas deben desarrollar mecanismos para diversificar y aumentar la base de su financiamiento (PEF, 1996). Lo expresado por el actual presidente de México, Ernesto Zedillo (1994-2000), devela la continuación de una política ya iniciada y que va a seguir fortaleciéndose independientemente de las evaluaciones del proyecto de modernización en la educación superior y sus repercusiones.

Desde el periodo presidencial de Carlos Salinas de Gortari (1989-1994) y una vez ya establecido en la presidencia Ernesto Zedillo Ponce de León (1995-2000) se establecieron programas especiales para regular el financiamiento universitario. La década de los noventa fue una época de creación de este tipo de programas que derivan del Programa Integral para el Fortalecimiento Institucional (PIFI) que surge con la perspectiva de generar una estrategia de articulación de apoyos financieros diversificados para incrementar el recurso económico indirecto para las universidades e instituciones de educación superior, programas que están registrados en la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC). De este programa base se desprenden otros cinco (Villaseñor, 2003) para atender diferentes funciones, así surgió el: a) Fondo para la Modernización de la Educación Superior (Fomes) que surgió a principios de la década de los noventa con el propósito de ampliar y actualizar instalaciones como bibliotecas, laboratorios, talleres, equipo, centros de cómputo, centros de lenguas extranjeras, solo por mencionar algunos; b) el Programa de Mejora del Profesorado (Promep) que inició posterior al periodo salinista, durante el sexenio de Ernesto Zedillo, en 1996 surgió con el objetivo de apoyar a los profesores; c) el Programa Académico de Desarrollo Universitario (Proadu) igualmente creado en el sexenio de Zedillo surgió como una medida de promover la realización de programas de colaboración trinacional con América del Norte para la cooperación y el intercambio

académico entre las universidades e instituciones de educación superior; d) el Fondo de Aportaciones Múltiples y Equipamiento (FAM) y; e) el Fondo de Inversión para las Universidades Públicas Estatales (FIUPEA) estos dos últimos programas creados también en el periodo 1995-2000 pero que surgen de una estrategia de diversificación de financiamiento que se desarrolló desde el periodo de la modernización salinista.

### **4.3 Las políticas de racionalización y reorientación de la matrícula estudiantil**

#### **a) Racionalización de la matrícula estudiantil**

Con el argumento de la “masificación” de las universidades que se dio en la década de los setenta, desde los años ochenta se empezaron a establecer políticas y perfiles de control y regulación del crecimiento de la matrícula estudiantil. El Proides fue muy explícito en este sentido, cuando señaló como un objetivo central regular, equilibrar y complementar el desarrollo del sistema de educación superior a fin de que éste respondiera con mayor eficacia a las necesidades de la sociedad mexicana (ANUIES, 1986). Este objetivo explícito de la ANUIES tenía dos consecuencias. Por un lado, establecer controles en términos del crecimiento de la matrícula estudiantil, y por otro lado, equilibrar la matrícula estudiantil y complementarla a fin de que atendiera las necesidades de la sociedad mexicana. En otras palabras, esto significa la reorientación de la matrícula estudiantil.

De acuerdo con el informe que realizó la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1991 sobre la educación superior, se encontró que en los últimos decenios aumentó considerablemente la matrícula estudiantil. La década de los setenta representó un claro incremento en los índices de matrícula a nivel superior, un crecimiento que se dio en todos los países en desarrollo. El reporte señala que creció cuatro veces en África Subhariana, Asia Oriental y Oceanía, mientras que en los Estados Árabes y en América Latina y el Caribe creció tres veces más de lo que reportaba en la década pasada (ONU, 1992).

Las evaluaciones hechas por los organismos nacionales e internacionales consideraron que la masificación tuvo una relación inversamente proporcional a la calidad educativa, ya que debido a los altos índices de matrícula, el sistema de educación superior se tuvo que diversificar y tuvo que aumentar el número de instituciones, instalaciones, personal docente, y en general todo lo relacionado con el quehacer educativo; según estos organismos, ello conlleva la pérdida de la calidad académica.

En México, las evaluaciones internas también reportan un crecimiento vertiginoso durante el periodo 1970-1979 de casi tres veces y media más del crecimiento en periodos pasados, pues la matrícula pasó de 207 mil alumnos a cerca de 710 mil alumnos (PEF, 1989b). Este crecimiento vino despuntando desde la década de los sesenta con menos fuerza que en los setenta, pero no fue privativo de esta última década.

Con el propósito de regular la matrícula estudiantil, el Proides apuntaba los índices de crecimiento para que las instituciones de educación superior tuvieran estándares promedio de matrícula y crecimiento. Con base en ello, se decía que el nivel promedio debería ser de 30 mil estudiantes. Por tanto, aquellas universidades que tuvieran más de 30 mil alumnos en licenciatura, tendrían que establecer control sobre su crecimiento, mientras que aquellas que tuvieran una matrícula entre 10 mil y 30 mil deberían buscar formas de incrementar su matrícula, pero sin exceder el límite de 30 mil. Finalmente, el programa establecía que las universidades e instituciones de educación superior cuya matrícula estudiantil fuera menor a 10 mil, tendrían que establecer mecanismos para incrementar su matrícula y alcanzar un desarrollo adecuado (ANUIES, 1986).

Por otro lado, el perfil de crecimiento de las instituciones del sistema tecnológico establecía rangos entre los 5 mil y los 10 mil alumnos. Esta política señalaba que las escuelas tecnológicas que tuvieran una matrícula mayor a los 10 mil estudiantes

tendrían que implementar medidas tendientes a limitar su crecimiento, mientras que las que tuvieran menos de 5 mil necesitaban estrategias para incrementar su matrícula (*Idem*).

La política de masificación que se presentó en los años setenta sólo fue el resultado del auge que adquirió la teoría del capital humano en nuestro país y en el resto del mundo, ya que abarcó los países en desarrollo de diversos continentes Asia, África y América Latina y el Caribe. La inversión en capital humano se convirtió en una propuesta para el crecimiento y desarrollo económico. Sin embargo, las necesidades de la política económica de la década de los noventa no demanda el crecimiento del sistema de educación superior. Por el contrario, a finales del milenio, los nuevos perfiles de la sociedad globalizada y neoliberal requieren recursos humanos selectos y de calidad, por lo que las instituciones de educación superior tienen que establecer controles para cumplir tal objetivo; por eso es que establecen criterios rigurosos de racionalización de la matrícula estudiantil. Así pues, lo que en un periodo determinado respondió a cierto tipo de necesidades, en otro momento representó ser un obstáculo y por ello se plantearon nuevas políticas de racionalización de la matrícula estudiantil.

#### **b) Reorientación de la matrícula estudiantil**

En virtud de las necesidades del mercado, en las universidades e instituciones de educación superior se plantearon mecanismos tendientes reorientar la matrícula estudiantil. El Proides señaló que en relación al contexto socio-económico, las IES tenían que generar suficientes conocimientos y recursos humanos para apoyar la aplicación y orientación del desarrollo nacional. Y concluía el Proides con la conveniencia de orientar a la población estudiantil hacia otras opciones de formación (ANUIES, 1986). En otras palabras, esto representaba reforzar o fortalecer áreas del conocimiento y carreras orientadas a la formación de recursos humanos necesarios a la producción al aparato productivo y al mercado.

Al igual que los criterios de crecimiento en las IES, la orientación de la matrícula estudiantil ha estado supeditada a las necesidades de los grupos política y económicamente dominantes en una nación. Se menciona esto porque las áreas del conocimiento y carreras que tuvieron un crecimiento vertiginoso en décadas pasadas, tales como derecho, medicina, administración, contaduría y odontología que se ampliaron en los años setenta con el propósito de atender las necesidades de la sociedad en desarrollo, en los noventa se revierte el proceso y se buscan mecanismos para controlar el crecimiento en estas carreras. Por tanto, en virtud de que tampoco representan ser áreas estratégicas a las nuevas necesidades político-económicas, desde finales de la década de los ochenta se plantearon medidas tendientes a regular su crecimiento.

De acuerdo con esta lógica, las necesidades de las políticas neoliberales y de globalización demandan actualmente la formación de recursos humanos más orientada al incremento de la producción, por ello se establece el crecimiento y fortalecimiento de áreas prioritarias al desarrollo del país, como es el caso de las ingenierías y áreas tecnológicas. De hecho, lo que se pretende en las nuevas políticas modernizadoras es dar prioridad al incremento de la matrícula en éstas áreas y empezar a recortar la matrícula en aquellas áreas que no representan un beneficio directo a la producción como es el caso de las ciencias sociales, ciencias de la salud y humanas.

Esta política de inversión de prioridades fue expresada desde 1986 en el Proides, donde incluso se establecían índices de crecimiento por áreas proyectadas para la década de los ochenta y noventa (ANUIES, 1986),<sup>22</sup> donde se observa esta tendencia y que se representaban con los siguientes porcentajes:

---

<sup>22</sup> Los tiempos que se trazó el Proides para el cumplimiento de las metas y objetivos fue en periodos de mediano, largo y corto plazo. Las de largo plazo se establecían en un periodo de 10 años (1987-1991), de mediano alcance a 5 años (1987-1991) y a corto plazo de 1 a 2 años (1987-1988).

**Cuadro 1. Índices de crecimiento de la matrícula  
por área del conocimiento**

<b>ÁREA DE CONOCIMIENTO</b>	<b>DÉCADA DE LOS OCHENTA</b>	<b>DÉCADA DE LOS NOVENTA</b>
<i>Ciencias Naturales</i>	<b>2.85%</b>	<b>6%</b>
<i>Humanidades</i>	<b>2.93%</b>	<b>5%</b>
<i>Ingeniería y Tecnología</i>	<b>28%</b>	<b>35%</b>

Fuente: ANUIES, 1986

Esta tabla refleja la racionalización y reorientación de la matrícula estudiantil en 20 años, en donde se observa claramente el fortalecimiento a las áreas prioritarias y estratégicas a la producción, que a pesar de tener un porcentaje alto en relación con las otras, se espera todavía un crecimiento de 7% en una década, en tanto que las ciencias naturales representan un crecimiento de 3.15% y para las humanidades de 2.07%. Esta es pues la tendencia y la orientación del crecimiento de la matrícula estudiantil para algunas áreas desde 1970, cuando se consideró que el sistema educativo podría contribuir con el desarrollo y crecimiento del país en la medida que garantizara y preparara técnicamente la fuerza de trabajo a partir de la formación de recursos humanos y cuadros dirigentes de la producción así como la socialización de nuevas generaciones. Esta política partía del supuesto de que a mayor escolaridad, mayor productividad, y por lo tanto mayor participación en el mercado laboral. Así, con el mismo sustento teórico de la educación como inversión, se presenta la década de los noventa con esta misma idea de educar para producir claramente delineada en el proyecto salinista de modernización.

Una vez esbozadas las propuestas de cambios para el sistema de educación superior en México se tiene como un objetivo central conocer el impacto que generó este proyecto modernizador en la educación superior tomando como estudio de caso la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), una de las instituciones más antiguas en el país que se caracteriza por la formación de profesionales del campo.

En el siguiente capítulo se hace una caracterización de la UACH a fin de dar a conocer algunos rasgos de identidad que la hacen ser una universidad diferente del resto de las instituciones de educación superior del país. Después de esta caracterización, en el capítulo IV, se procede al análisis del impacto del proyecto salinista en la UACH, donde se presentan los cambios que se observaron en esta universidad en relación con sus políticas de evaluación, financiamiento y racionalización y reorientación de la matrícula estudiantil, los tres ejes de la modernización.

### **CAPITULO III. RASGOS DE IDENTIDAD DE LA UACH : ANTECEDENTES DEL CAMBIO Y LA MODERNIZACIÓN**

El objetivo central de este capítulo es presentar una caracterización de la UACH tomando en consideración los procesos de cambio por los que ha atravesado desde sus orígenes, como Escuela Nacional de Agricultura (ENA) hasta nuestros días. A través de esta caracterización se pretende tener un acercamiento a una universidad *sui generis* o *atípica*, como se le ha denominado, lo que implica hacer una radiografía de la UACH para conocerla internamente y entender sus procesos de cambio y modernización. Se le considera una universidad atípica o *sui generis* porque tiene características particulares que le dan identidad como institución de educación agrícola superior en México. Así se pueden identificar, al menos, seis características importantes que la hacen ser atípica.

La primera característica es la complejidad de sus procesos de cambio interno, reflejo de las grandes transformaciones que han caracterizado la historia de México. Esto significa que los cambios a nivel nacional han generado un impacto directo en la universidad desde que era ENA. Chapingo, al igual que otras universidades en México, es el resultado de los grandes proyectos políticos, económicos y culturales que se han presentado, y en ocasiones enfrentado, en la sociedad mexicana. Estos proyectos han impactado las instituciones educativas y la UACH no ha sido la excepción. Por eso el ex rector de la UACH, Manuel Castaños, considera que los cambios que se han presentado en Chapingo como todo lo que sucede en las instituciones y en las personas, han sido producto de modas de la época, de actitudes y comportamientos de quienes han estado al frente de la Universidad (Castaños, 1997). Esto significa que Chapingo ha cambiado de acuerdo con las necesidades del sector agropecuario y forestal con sus correspondientes procesos de modernización y desarrollo tecnológico, procesos que probablemente influyen

en los cambios que se presentaron en esta institución durante el periodo de la modernización salinista.

La segunda razón para hablar, en el caso de Chapingo, de una universidad atípica es porque constituye un modelo híbrido que combina dos de los grandes modelos en la historia de la universidad, esto es, el modelo francés y el norteamericano, de los cuales se nutre para organizarse académica, administrativa y laboralmente.

La tercera característica es su capacidad de expansión y de vinculación con los diferentes sectores y actores de la sociedad mexicana. Desde sus orígenes, la UACH ha estado directamente vinculada con la sociedad a través de sus modelos agronómicos, proyectos de investigación y de servicio que se realizan en sus unidades, centros regionales, granjas experimentales y ranchos. Por ello se considera que la UACH es una institución líder en la formación de especialistas en ciencias agropecuarias y forestales (Oseguera, 1995). A pesar de que en sus siglas no se explicita su carácter nacional, en los hechos la UACH se vincula con diferentes regiones y zonas de República Mexicana a través de diversas instancias, espacios universitarios y proyectos académicos.

Una cuarta característica que diferencia a la UACH de otras universidades es su orientación unidisciplinaria, es decir, que se orienta hacia una sola disciplina: la ingeniería agrícola dentro de la que se proyectan distintas especializaciones, razón por la cual se le considera una universidad sobreespecializada.

El quinto aspecto relevante de la UACH es la complejidad de su estructura académica vertical, debido al hecho de impartir tres diferentes niveles educativos, desde el pregrado hasta el posgrado, incluidos los estudios de grado que son las especialidades, equivalentes al nivel licenciatura en otras universidades. Esta cualidad posibilita el desarrollo de investigaciones científico-tecnológicas. Por último, la sexta característica consiste en que se trata de una institución pública y una de las pocas universidades del país que cuenta con internado y con un sistema de apoyo a los estudiantes de escasos recursos, a través de becas alimenticias y económicas.

Hacer esta caracterización y analizar una institución esencialmente de cambio, posibilitará tener una visión más precisa sobre el impacto de la modernización salinista en esta institución; en otras palabras, significa identificar los alcances y límites del citado proyecto y señalar sus diferencias con otros procesos de cambio y modernización que se presentaron en la UACH. Los procesos de cambio por los que ha atravesado la UACH pueden dar una orientación y una explicación a los procesos modernizadores que enfrentó en la última década, previos al periodo salinista, y que tienen su referente en la década de los cuarenta cuando se presentaron proyectos modernizadores de carácter científico-tecnológico en la UACH.

Finalmente, se considera que en la UACH hacen falta estudios de corte sociológico que permitan conocer los procesos de creación, cambio y actores del cambio que han participado en la conformación y consolidación de esta universidad agrícola, ya que hasta ahora la UACH cuenta con pocos estudios e investigaciones de corte sociológico-educativo en comparación con aquellos que se desarrollan en las áreas inherentes a su orientación disciplinaria, la ingeniería agrícola y áreas afines. Por eso se considera necesario incrementar los estudios sobre esta institución de educación superior.

## **1. Una universidad atípica: ocho rasgos de identidad**

La UACH se encuentra ubicada en el kilómetro 38.5 de la carretera México-Texcoco. Cuenta con una extensión territorial aproximada de 5,000 m<sup>2</sup> donde se ubican las aulas universitarias, laboratorios, bibliotecas, dormitorios, salas de proyección, instalaciones deportivas, auditorios y unidades administrativas. Es una de las principales instituciones de educación agrícola superior en México<sup>1</sup> que se ha caracterizado por su larga

---

<sup>1</sup> La UACH no es la única institución donde se imparte la carrera de ingeniero agrónomo, ya que existen otras dos instituciones importantes en la formación de especialistas agrícolas: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Escuela Nacional de Agricultura “Antonio Narro”, en Coahuila. Sin embargo, Chapingo cobra relevancia debido a sus más de 150 años de existencia centrada en esta única disciplina.

trayectoria en la formación y capacitación de profesionales dedicados a la agricultura. Como institución educativa dedicada al campo, tiene sus antecedentes en la Escuela Nacional de Agricultura (ENA) que se creó en 1854.

Las dos primeras instituciones agrícolas que se crearon en México, desde el siglo pasado, fueron la ENA y la Escuela de Agricultura “Hermanos Escobar”, mismas que surgieron con el propósito de atender las necesidades e intereses de los hacendados y latifundistas. Más tarde, la ENA se convertiría en universidad, 120 años después de que surgió como Escuela de Agricultura. El 22 de diciembre de 1974 se promulgó la Ley para la creación de la UACH que se publicó el 30 de diciembre del mismo año en el *Diario Oficial de la Federación* y entró en vigor el 14 de enero de 1975. Esta transición de escuela a universidad trajo consigo una serie de cambios en múltiples aspectos: se transformaron sus objetivos, funciones, estructura burocrático-administrativa, normatividad y hasta sus proyectos académicos. Con esta nueva estructuración, la UACH se instituyó como un organismo descentralizado, con personalidad jurídica y patrimonio propio (*cfr. Estatuto de la UACH*). Su principal objetivo fue la formación de ingenieros agrónomos que brindaran asesoría técnica y científica a los productores del campo y que formaran especialistas en la agronomía, es decir, en el estudio científico de la agricultura o en el conjunto de ciencias que estudian y establecen la teoría y su aplicación para detectar, precisar y solucionar los problemas técnicos, ecológicos y socio-económicos de la producción vegetal y animal (AMEAS, 1989: 19-20). En virtud de ser una institución al servicio del sector agropecuario, la perspectiva original de la universidad fue promover en los alumnos la prestación de un servicio social permanente que fuera formativo y promoviera el cambio, el intercambio de conocimientos, la superación de los campesinos y la productividad en el campo.

A pesar de las transformaciones que ha sufrido, la UACH ha conservado sus rasgos más importantes. Así pues, la caracterización que aquí se presenta de la UACH se centra solamente en seis aspectos, los cuales se recuperan en este estudio como enfoque para un análisis sociológico del cambio.

### **a) Una institución de cambio desde la perspectiva disciplinaria y curricular**

Desde el punto de vista de su función social y económica, la ENA se creó con la perspectiva de usar racionalmente los recursos agrícolas del país y contribuir al acervo de conocimientos aplicados al mejoramiento del progreso y la agricultura del pueblo mexicano.<sup>2</sup> Lo anterior se traduce en la formación de capital humano, es decir, la capacitación y preparación de los hijos de los hacendados para que administraran sus fincas y haciendas.

La ENA surgió en el contexto económico, político y social previo a la revolución mexicana y durante este periodo se vio preñada de los grandes cambios que enfrentó la sociedad. Como proyecto de escuela de agricultura, la ENA surgió desde 1845 durante el periodo presidencial de Lucas Alamán; sin embargo, debido a los conflictos político-sociales por los que atravesaba el país en ese momento, tales como la lucha entre los grupos liberales y conservadores, este proyecto quedó suspendido. Ocho años más tarde, en 1853, se propuso la integración de una Escuela de Veterinaria con la Escuela de Agricultura que se encontraba en el Colegio Nacional de San Gregorio. Es así como se originó el Colegio Nacional de Agricultura que fue instalado en el edificio de San Jacinto y zonas anexas.

Los conflictos entre las posturas liberales y conservadoras de los grupos hegemónicos que dirigían al país repercutieron inevitablemente en la ENA. Por ejemplo, cuando se empezaron a gestar las primeras luchas revolucionarias y se conformó el Plan de Ayutla, los estudiantes de la ENA tomaron en 1854 el edificio de San Jacinto en el Distrito Federal y se adhirieron a las reivindicaciones de dicho Plan.

Cuando la ENA surgió, sus funciones como institución educativa eran muy concretas. Desde el punto de vista de su función económico-social, la ENA tenía como objetivo principal formar capital humano capaz de enriquecer el latifundismo de la época. Sin

---

<sup>2</sup> Cfr. *Datos Históricos de la UACH*. México, UACH.

embargo, las luchas por las que atravesaba el país generaron cambios en la escuela, tanto en sus funciones como en su orientación disciplinaria, pues las especialidades que se impartían originalmente y que se demandaban los hacendados y terratenientes de la época fueron cambiando de acuerdo con las necesidades de la naciente sociedad posrevolucionaria.

Las primeras carreras de educación agrícola que se crearon durante este periodo en la ENA fueron las de administradores instruidos, mayordomos de fincas rústicas y agricultores teórico-prácticos. Estas carreras fueron creadas sólo para atender las necesidades de los hacendados y para fortalecer la administración de su principal patrimonio: sus fincas (UACH-UPOM, 1993). A los mayordomos inteligentes se les impartía un conocimiento de agricultor en general, con una duración de cuatro años, mientras que los administradores instruidos tenían una visión más específica de la agricultura, cuya formación concluían en un lapso de cinco años.

Posteriormente, debido a las luchas internas, la ENA se vio obligada a cerrar sus puertas, mismas que reabría oficialmente en 1856 con un programa de estudios de cinco años que tenía como finalidad la formación de capital humano enfocado a la agricultura. Ese mismo año se dictó la llamada Ley Lerdo, que laceraba la propiedad de los latifundios detentados por la Iglesia. Dicha ley proporcionó herramientas a los liberales para que destruyeran la base del poder económico de la Iglesia, ya que disponía que todas las corporaciones civiles y religiosas se deshicieran de sus propiedades inmuebles.

Esta ley agudizó la lucha entre los mismos liberales, ya que no hubo consenso entre ellos respecto a su promulgación. La pugna tuvo repercusiones en la ENA. Esta situación provocó que en 1856 se estableciera una Ley y un Reglamento interno de la ENA donde se disponía que la educación agrícola sería impartida en cinco niveles: educación primaria, secundaria, mariscales, agricultores teórico-prácticos y profesores de agricultura.

A pesar de los esfuerzos por crear una nueva ley en la institución, en 1859 los conservadores decidieron hacer uso de los fondos de la ENA para afrontar problemas

económicos y poder contrarrestar a los liberales. Su mala administración generó que las instalaciones de la escuela fueran tomadas en arriendo por un particular. Años más tarde, en 1861, durante el periodo presidencial de Benito Juárez, la escuela volvió a abrir sus puertas con la idea de incrementar los niveles académicos, para lo cual se instituyeron los estudios preparatorios que duraban siete años a partir de la educación primaria.

A diferencia del plan de estudios proclamado en 1856, que tenía como objetivo principal la formación de mayordomos inteligentes y administradores instruidos, que pudieran atender las necesidades de los hacendados, que era la clase en el poder en ese momento. En 1869 —cuando se reabrió la ENA— se consolidó un nuevo plan de estudios con duración de tres años que incluía dos carreras: la de agricultor y la de médico veterinario, con el propósito no sólo de atender las necesidades de los latifundistas, sino también de formar profesionales que pudieran afrontar la grave situación imperante en el país al aportar elementos o herramientas alternativas.

Además de las luchas internas de los liberales que seguían generando insurrecciones, levantamientos y conspiraciones, lo cierto es que la ENA no lograba consolidarse como institución educativa, porque el poder transitaba de los liberales a los conservadores y viceversa. Inicialmente estuvo en manos de Juárez y a su muerte quedó en manos de Sebastián Lerdo de Tejada, quien posteriormente lo dejaría a Porfirio Díaz en 1876. Porfirio Díaz posibilitó que se expidiera un decreto que contemplaba la regionalización de la educación agrícola, planeando así la creación de las escuelas regionales de agricultura, que dependían de la ENA, para que pudieran preparar administradores de fincas de campo con una orientación eminentemente práctica.

En 1883, bajo el régimen porfirista y de acuerdo con su lema de "orden y progreso", se implementaron nuevos planes de estudio en la ENA y se creó así la carrera de ingeniero agrónomo que se impartía en siete años y que se caracterizaba por la enseñanza técnica combinada con materias de las ciencias exactas, las cuales iban desde la aritmética hasta el cálculo, pasando por el álgebra, la trigonometría y la geometría analítica. Asimismo, en el plan se contemplaba la enseñanza de los idiomas predominantes: inglés, francés y

español. También se incluían en el plan otras materias igualmente relevantes, tales como: dibujo, técnica agrícola, agronomía, fitotecnia, zootecnia, contabilidad, administración, geología, hidrología y topografía, entre otras.

**Cuadro 2. Primer Plan de Estudios de la Carrera de Ingeniero Agrónomo (1883)**

<i>AÑO</i>	<i>MATERIAS</i>			<i>TOTAL MATERIAS</i>
1°	* <i>Aritmética</i> * <i>Francés</i> * <i>Álgebra</i> * <i>Prácticas</i>	* <i>Dibujo natural y del paisaje</i>	* <i>Geometría plana y en el espacio</i>	6
2°	* <i>Trigonometría rectilínea y esférica</i> * <i>Prácticas</i>	* <i>Geometría analítica y elementos de cálculo</i>	* <i>Francés</i> * <i>Dibujo natural y del paisaje</i>	5
3°	* <i>Mecánica analítica y aplicada</i> * <i>Español</i> * <i>Dibujo lineal</i>	* <i>Geometría descriptiva</i> * <i>Inglés</i> * <i>Prácticas</i>	* <i>Botánica</i> * <i>Topografía</i> * <i>Dibujo topográfico</i>	9
4°	* <i>Mecánica aplicada</i> * <i>Topografía o hidromensura</i> * <i>Prácticas</i>	* <i>Física y Meteorología</i> * <i>Inglés</i>	* <i>Botánica</i> * <i>Dibujo topográfico y de máquinas</i>	7
5°	* <i>Drenaje e irrigaciones</i> * <i>Química general</i> * <i>Dibujo topográfico</i>	* <i>Zoología</i> * <i>Aplicaciones a la agricultura</i> * <i>Prácticas</i>	* <i>Geología e hidrología</i> * <i>Principios de alemán</i>	8
6°	* <i>Agronomía y Fitotecnia</i> * <i>Técnica agrícola</i> * <i>Prácticas</i>	* <i>Construcciones rurales</i> * <i>Dibujo arquitectónico</i>	* <i>Zootecnia y nociones de veterinaria</i>	6
7°	* <i>Contabilidad</i> * <i>Administración</i>	* <i>Economía y legislación rurales</i>	* <i>Prácticas</i>	4

Fuente: Garmendia, 1983.

Cabe mencionar que con la instauración de este nuevo plan durante el porfiriato, la función social y económica de la ENA siempre puso énfasis en la atención y privilegio de los grupos que detentaban el poder hegemónico en el país, y con ello se demostró el gran olvido hacia los campesinos. Estas disposiciones surgieron a raíz de que, en 1883, Porfirio Díaz aceptó la promulgación de una ley que autorizaba a colonos mexicanos o extranjeros para denunciar tierras vírgenes y constituir compañías deslindadoras, con las cuales el Estado firmaba contratos. Esta ley propició que grandes extensiones de tierras quedaran

en manos de unos cuantos. El poder de las compañías deslindadoras era impresionante, al grado que los inversionistas extranjeros llegaron a ser dueños de grandes extensiones territoriales, mientras el campesinado pobre quedó en el olvido.

Resulta evidente que el proyecto educativo del porfiriato obedecía, a su vez, a un proyecto político social más amplio dirigido hacia el agro, cuyas aplicaciones y consecuencias generarían más tarde la insurrección popular campesina:

El proyecto político social del porfiriato se manejó en el agro sin considerar para nada los intereses de los campesinos medios y pequeños. De hecho la conducta militar de despojar de sus tierras a los campesinos provocó una notable baja en la producción de alimentos. Esto ocurrió y se mantuvo a través de los años 1880 a 1910. Fue la época de las leyes que cambiaron profundamente la estructura agraria del país (UACH, 1989: 9).

Esta política tuvo un impacto en la función económica de la universidad, específicamente en la formación profesional de los egresados de la ENA, al grado de generar cambios en sus planes de estudio. Con el propósito de formar capital humano técnico acorde con la necesidades del proyecto porfirista, se impulsó un plan de estudios más reducido. Así, de siete años que se necesitaban para cursar la carrera de ingeniero agrónomo, con esta nueva disposición el lapso se reducía a tres años, tanto para la carrera de ingeniero agrónomo como para la de mayordomo de fincas rústicas.

**Cuadro 3. Segundo Plan de Estudios de la Carrera de Ingeniero Agrónomo (1892)**

<i>AÑO</i>	<i>MATERIAS</i>			<i>TOTAL MATERIAS</i>
1°	* Física y Meteorología agrícola * Topografía	* Mecánica agrícola e Hidromensura	* Drenaje y riegos	4
2°	* Agricultura general y especial * Tecnología	* Exterior de los animales y pequeña cirugía	* Zoología agrícola	4
3°	* Economía * Construcciones rurales	* Contabilidad y legislación rural * Botánica agrícola	* Zoología general y especial * Administración	6

Fuente: Garmendia, 1983.

**Cuadro 4. Plan de Estudios de la carrera de Mayordomo de Fincas Rústicas (1892)**

<i>AÑO</i>	<i>MATERIAS</i>			<i>TOTAL MATERIAS</i>
1 <sup>º</sup>	* Física y Meteorología agrícolas * Topografía	* Química agrícola * Drenaje y Riegos	* Mecánica agrícola	5
2 <sup>º</sup>	* Agricultura general y especial * Tecnología	* Botánica y Zoología aplicadas	* Exterior de los animales y pequeña cirugía	4
3 <sup>º</sup>	* Nociones de Economía Política * Construcciones rurales	* Métodos de explotación y cultivo	* Zootecnia e Higiene	4

Fuente: Garmendia, 1983.

Para 1892, bajo el mandato de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Ministerio de Fomento, se creó la carrera de ingeniero agrónomo y mayordomo de fincas rústicas, conocidos como peritos agrícolas. La carrera de ingeniero agrónomo se cursaba en tres años después de los estudios de preparatoria, en tanto que la carrera de mayordomo se estudiaba en cuatro años después de la primaria. Un año más tarde, en 1893, las carreras de ingeniero agrónomo y médico veterinario se consideraron como profesiones libres.

A principios del siglo XX se empezaron a generar cambios curriculares determinantes en la formación y perfil actual del egresado de la UACH. En 1903, se realizaron cambios en los planes de estudio, sin embargo, debido a que la ENA seguía perteneciendo a la SEP, no se logró consolidar ningún cambio significativo. En 1906 la ENA volvió a depender de la Secretaría de Fomento, lo que le permitió realizar una serie de modificaciones al plan de estudios, el cual se consolidó y se volvió más coherente. Se ofrecieron entonces las carreras de agrónomo, que se cursaba en cinco años después de la preparatoria, de ingeniero agrónomo e hidráulico, y médico veterinario, que se cursaban en siete años.

Cabe señalar que desde que surgió la ENA, hasta 1907, esta institución no había tenido mayor trascendencia en la formación y capacitación de especialistas dedicados al

campo, pues en 53 años solamente se habían formado 172 individuos en las diferentes especialidades que se impartían en la escuela: peritos agrícolas, ingenieros agrónomos, mayordomos de fincas rústicas y agricultores.

**Cuadro 5. Profesionistas graduados en el periodo 1854-1907**

<i>CARRERA</i>	<i>No. EGRESADOS</i>
<i>Peritos Agrícolas</i>	<i>47</i>
<i>Ingenieros Agrónomos</i>	<i>79</i>
<i>Agrónomos</i>	<i>1</i>
<i>Fincas Rústicas</i>	<i>37</i>
<i>Agricultores</i>	<i>8</i>
<b><i>Total de egresados</i></b>	<b><i>172</i></b>

Fuente: Garmendia, 1983

Sin embargo, en 1907 hubo un esfuerzo del secretario de Fomento, Olegario Molina, para reorganizar la ENA, intentando resaltarla y colocarla como la piedra angular de la política agraria en México. Para ello, promovió como medida inicial la capacitación de la planta docente, lo que hizo enviar a varios profesores a Europa para que observaran los métodos de enseñanza agrícola. Pero estas medidas sólo se quedaron en buenos propósitos porque las pugnas políticas en el país truncaron las intenciones del secretario de Fomento, lo que hizo que la ENA cerrara sus puertas.

En 1908 se establecieron las carreras de ingeniero agrónomo e hidráulico, con una duración de ocho años, y la de agrónomo en cinco años. Asimismo, se formuló una serie de reformas docentes que incluían la superación académica de los profesores, la contratación de nuevos profesores, la adquisición de material didáctico, así como la construcción de nuevos edificios.

La discusión y reestructuración del plan de estudios era una actividad permanente, así que para el siguiente año, 1909, como producto de la discusión entre los académicos

se planteó a la Secretaría de Fomento un proyecto que contemplaba la división del ciclo escolar en dos semestres y que los conocimientos impartidos fueran aplicados a la agricultura. Así se creó la carrera de ingeniero en montes con la finalidad de que los egresados prestaran una especie de servicio social a las fincas. También, se planteaba que se impartiera mayor capacitación a los académicos y que se distribuyeran becas a los hijos de los campesinos, pequeños propietarios, arrendatarios y administradores de fincas (UACH-UPOM, 1993).

Con base en este proyecto, se proponían las siguientes carreras: agronomía, con una duración de cinco años; ingeniería agronómica e hidráulica, e ingeniería en montes, cuya duración era de siete años, y la de veterinaria, con duración de cinco años. Este proyecto fue retomado un año más tarde, en 1910, y se implementó el plan de estudios para la carrera de agrónomo e ingeniero agrónomo e hidráulico. La diferencia entre la carrera de agrónomo e ingeniero agrónomo e hidráulico consistía en un mayor número de materias en las áreas básicas, agronómicas y técnicas.

A partir de la revolución mexicana, la ENA sufrió una serie de cambios vertiginosos, tales como la reducción de la matrícula estudiantil, ocasionada por el hecho de que los estudiantes se sumaron al nuevo movimiento social revolucionario, lo cual propició que, de 1914 a 1916, se cerraran las puertas de la ENA. Fue hasta 1916 cuando se reabrió la Escuela Nacional de Agricultura por iniciativa de un grupo de pasantes, quienes solicitaron a la Secretaría de Fomento ayuda para terminar sus estudios. Así, tanto la Secretaría de Educación como la de Agricultura brindaron, durante el periodo 1916-1917, el apoyo suficiente a los estudiantes para continuar sus estudios, al proporcionarles un espacio para dicho fin, así como el reconocimiento y expedición de sus títulos académicos.

En 1918 se unieron, en San Jacinto, la ENA y la Escuela Nacional de Medicina Veterinaria. En ese mismo año, el presidente Venustiano Carranza creó la Escuela de Mecánica Agrícola, utilizando la nueva tecnología que empezaba a llegar a México con el propósito de revolucionar la agricultura. Esta carrera estaba planeada para concluirse en tres semestres, es decir, año y medio, y tenía como objetivo la formación tecnológica

basada en la enseñanza del uso, funcionamiento, manejo y construcción de la maquinaria agrícola. Esto significaba formar mecánicos competentes para el manejo de maquinaria agrícola —como era el caso de los tractores— que en ese momento eran los métodos revolucionarios de la agricultura.

**Cuadro 6. Plan de Estudios de la Carrera de Mecánica Agrícola (1918)**

<b>AÑO</b>	<b>MATERIAS</b>			<b>TOTAL MATERIAS</b>
1º	* <i>Nociones de Álgebra y Geometría</i>	* <i>Nociones de Física y Meteorología</i>	* <i>Nociones de Mecánica general y agrícola</i>	3
2º	* <i>Nociones de Agronomía</i>	* <i>Nociones de construcciones rurales</i>	* <i>Montar y desmontar maquinaria agrícola, tractores, etc. y estudio del material empleado en su construcción</i>	3
3º	* <i>Dibujo lineal y de máquinas</i> * <i>Prácticas de manejo de motores</i> * <i>Instalación de líneas de elevación, transformadores, conmutadores, tableros de distribución</i>	* <i>Instalación de plantas generadoras de fuerza (motores de vapor, de explosión y eléctricos)</i>  * <i>Instalación de árboles de transmisión para el movimiento de las máquinas de taller</i>	* <i>Determinación del trabajo mecánico y rendimiento de los tractores</i> * <i>Conocimiento de bombas y turbinas para irrigación</i> * <i>Prácticas del manejo de motores</i>	7

Fuente: Garmendia, 1983.

El hecho de que se implementara la carrera de mecánico agrícola como posibilidad de asesoría y servicio al campo resultó insuficiente para las necesidades del país, razón por la cual se planteó la reapertura de la ENA con el objetivo de formar no sólo especialistas en máquinas, sino cuadros profesionales que atendieran el problema agrario en su conjunto.

Más tarde se consideró que tener mecánicos expertos no resolvía en lo sustancial el problema agrícola, ya que México atravesaba por una difícil situación económica producto de la Revolución. Esto originó la reapertura oficial de la ENA en 1919, con la carrera de agronomía, impartida en cinco años, misma que en esencia retomaba la estructura del plan de estudios de 1883.

**Cuadro 7. Plan de Estudios de la Carrera de Agrónomo (1919)**

<b>AÑO</b>	<b>MATERIAS</b>			<b>TOTAL MATERIAS</b>
1°	* <i>Aritmética razonada y Álgebra</i> * <i>Francés</i>	* <i>Lengua nacional y raíces griegas y latinas</i> * <i>Dibujo natural</i>	* <i>Geografía de México y elementos de cosmografía</i> * <i>Prácticas</i>	6
2°	* <i>Geometría plana y en el espacio</i> * <i>Inglés I</i>	* <i>Trigonometría rectilínea</i> * <i>Física y Meteorología</i> * <i>Prácticas</i>	* <i>Nociones de Geografía general y de Historia de México</i>	6
3°	* <i>Química general</i> * <i>Prácticas</i>	* <i>Botánica general y aplicada</i> * <i>Dibujo de máquinas</i>	* <i>Teneduría de libros</i>	5
4°	* <i>Química agrícola</i> * <i>Zoología general y aplicada</i> * <i>Geología general y agrícola</i>	* <i>Elementos de exterior y Anatomía y Fisiología de los animales domésticos</i>	* <i>Topografía e Hidromensura</i> * <i>Dibujo topográfico</i> * <i>Prácticas</i>	7
5°	* <i>Agronomía</i> * <i>Microbiología agrícola</i> * <i>Zootecnia general y especial</i> * <i>Dibujo arquitectónico</i> * <i>Prácticas</i>	* <i>Economía política y legislación rural</i> * <i>Construcciones rurales</i>	* <i>Nosología de los vegetales y Entomología agrícola</i> * <i>Arboricultura teórica y práctica</i>	9

Fuente: Garmendia, 1983.

Posteriormente, en 1921, se consideró pertinente la creación de otras carreras además de las de agrónomo, ingeniero agrónomo y mecánico agrícola.

**Cuadro 8. Plan de Estudios de la Carrera de Ingeniero Agrónomo (1921)**

<b>AÑO</b>	<b>MATERIAS</b>			<b>TOTAL MATERIAS</b>
1°	* <i>Algebra y Geometría plana y elementos de aritmética razonada</i> * <i>Prácticas de horticultura</i> * <i>Prácticas de carpintería</i>	* <i>Dibujo natural y del paisaje</i> * <i>Raíces griegas y latinas (neologismos y tecnicismos)</i> * <i>Francés I</i> * <i>Dibujo del natural y del paisaje</i>	* <i>Lengua nacional y ejercicios prácticos de redacción, ortografía y composición literaria</i> * <i>Gimnasia sueca y natación</i>	8
2°	* <i>Prácticas de campo</i> * <i>Prácticas de establo</i> * <i>Inglés I</i>	* <i>Geometría en el espacio</i> * <i>Trigonometría rectilínea</i> * <i>Nociones de geometría</i>	* <i>Francés II</i> * <i>Dibujo geométrico y de ornato</i>	10

<b>AÑO</b>	<b>MATERIAS</b>			<b>TOTAL MATERIAS</b>
	* Gimnasia de aparatos * Física y nociones de meteorología	analítica y cálculo * Geografía de México y nociones de Geografía fundamental	* Equitación	
3°	* Mecánica general y agrícola * Química general * Botánica general * Zoología general * Juegos y deportes * Equitación	* Prácticas de herrería, hojalatería y taller mecánico * Prácticas de conocimiento y manejo de maquinaria agrícola	* Dibujo de máquinas * Inglés II * Historia patria y nociones de Historia general	11
4°	* Agronomía, drenaje y riegos * Química agrícola * Elementos de topografía e hidromensura * Prácticas de equitación * Prácticas de topografía	* Industrias agrícolas * Fitotecnia * Parasitología y plagas agrícolas * Prácticas de conocimiento y manejo de maquinaria agrícola	* Conferencias de Psicología lógica y moral * Juegos y deportes * Dibujo topográfico * Prácticas de fotografía	13
5°	* Elementos de construcciones rurales * Arboricultura frutal, de ornato y jardinería * Economía rural y administración * Contabilidad agrícola y documentación comercial	* Zootecnia e higiene de los animales domésticos y nociones de medicina veterinaria y pequeña cirugía * Industrias zootécnicas * Dibujo y proyecto de construcciones rurales * Juegos y deportes	* Prácticas de conocimiento y manejo de maquinaria agrícola * Prácticas de arboricultura, jardinería y cultivos especiales * Prácticas de industrias zootécnicas	11
6°	* Geometría analítica y cálculo diferencial e integral * Geometría descriptiva * Topografía	* Análisis químico * Legislación rural y avalúos * Geología	* Meteorología * Juegos y Deportes * Prácticas de Topografía	9
7°	* Carpintería de madera y de fierro y construcciones de concreto armado * Hidráulica y construcciones rurales y cálculo analítico y gráfico aplicado a las mismas * Dasanomía	* Economía política * Proyectos, dibujo y presupuesto de construcciones relativas a las industrias agrícolas y zootécnicas	* Juegos y deportes * Prácticas de administración * Prácticas de avalúos	8

Fuente: Garmendia, 1983.

**Cuadro 9. Plan de Estudios de la Carrera de Mecánico Agrícola (1921)**

<b>AÑO</b>	<b>MATERIAS</b>			<b>TOTAL MATERIAS</b>
1 <sup>o</sup>	* <i>Nociones de aritmética, álgebra y geometría</i> * <i>Inglés I</i>	* <i>Nociones de Física y Meteorología</i> * <i>Gimnasia y Natación</i> * <i>Prácticas de carpintería</i>	* <i>Prácticas de herrería, hojalatería y taller mecánico</i> * <i>Prácticas de conocimiento y manejo de maquinaria agrícola</i>	8
2 <sup>o</sup>	* <i>Mecánica general y agrícola</i> * <i>Teoría de las labores y prácticas de las mismas</i>	* <i>Inglés II</i> * <i>Conferencias de Agricultura</i> * <i>Dibujo Geométrico y de máquinas</i>	* <i>Gimnasia de aparatos</i> * <i>Prácticas de tractores y maquinaria</i> * <i>Práctica de reparación de maquinaria agrícola en general</i>	8

Fuente: Garmendia, 1983

El proyecto carrancista seguía vigente en este plan de estudios, impulsando el avance del agro mexicano por la vía de la mecanización. Sin embargo, los nuevos planes tuvieron serias críticas porque se consideraba que solamente eran la semblanza del plan de 1882 y 1883, pero en peores condiciones. Por otro lado, también se cuestionaba el abandono en el que se encontraba la institución, motivo por el cual fue sometida a una crítica muy fuerte (UACH, 1989: 14).

A pesar de estas críticas que se hacían a la escuela, existía un interés oficial para sostenerla y mejorarla, por lo que se propuso que su traslado a una zona del Estado de México, específicamente a la Hacienda de Chapingo ubicada en Texcoco. Esto dio como resultado que se reformara el plan para las carreras de agrónomo, ingeniero agrónomo y mecánico agrícola, cuya duración era de cinco, siete y dos años respectivamente. Tres años más tarde, en 1924, la escuela empezó a funcionar utilizando tierras de cultivo para la realización de investigaciones, experimentos y prácticas de campo.

En 1921 la Secretaría de Hacienda y Crédito Público asignó 500 mil pesos para trasladar las escuelas de San Jacinto a Chapingo. Años más tarde, el 20 de noviembre de 1923, se inauguró la nueva Escuela Nacional de Agricultura en Chapingo, retomando sus métodos y planes de estudio previamente establecidos.

Debido a las necesidades económico-políticas de la naciente sociedad posrevolucionaria, en 1921 la orientación disciplinaria volvió a enfrentar una serie de cambios, dando especial impulso a carreras y áreas que atendieran la creciente demanda industrial y la expansión capitalista en el agro. Por ello, en virtud del crecimiento acelerado de la agricultura en nuestro país ocasionado por las inversiones de capital nacional y extranjero, se crearon nuevas carreras técnicas en el agro. Así logró consolidarse una sola carrera, la de ingeniero agrónomo, con diversas especialidades: industrias agrícolas, agricultura, ganadería, irrigación y servicios agrícolas.

La Revolución Mexicana marcó un cambio en la ENA que se manifestó en sus objetivos, aspiraciones, intereses y razón social, pues se planteaba que su espíritu no estaba orientado a lucrar ni a fortalecer dogmas económicos. La escuela llevaba implícita nuevas funciones sociales, económicas e ideológicas en tanto que institución educativa. Desde el punto de vista de su función económica, se planteó capacitar a los pequeños agricultores para que labraran su propia tierra, sin buscar propiamente la explotación del hombre que la trabajaba. Se partía del principio que la tierra no tenía dueño, antes bien, era la madre cariñosa y fecunda para todo aquel que interpretara con humanidad y lealtad la misión del ser humano. Asimismo, la ENA cumplía con una nueva función ideológica que consistía en fomentar el ideal humano de comprensión y compañerismo entre los hombres que laboraban. Se resaltaba una filosofía altruista, de compañerismo, sin egoísmos, sin esclavitud y sin privilegios, pugnando por el bien común. La ENA expresaba su función como institución educativa de la siguiente manera:

Esta Escuela Nacional de Agricultura tiene como ideal íntimo de su esfuerzo un punto de mira más modesto, pero más sincero que todas las proposiciones esquemáticas del capitalismo agrícola de la edad en que vivimos, gracias a las cuales existen millones de seres esclavizados a las faenas productoras, mientras otros se dedican a inflar el costo de la vida, para final beneficio de un reducido grupo de privilegiados que aprovechan en beneficio propio, bienestar y ganancias (Castaños, 1988: 3).

Y así concluía el discurso de la nueva Escuela de Agricultura:

Creemos que la forma suprema de ser libre, se encuentra en lograr que las organizaciones agrícolas se dediquen a producir para el bien común y no para halagar la concupiscencia de los amos" (*ibid.*)

Este proyecto con ideales de democracia y educación popular que fue el discurso de la época se expresó y ratificó en el lema todavía vigente de la Universidad Autónoma Chapingo: "*Enseñar la explotación de la tierra, no la del hombre*".

El traslado de la ENA a la ex hacienda de Chapingo tuvo grandes ventajas para el desarrollo académico de la escuela, ya que contaba con una extensión territorial que posibilitaba tener, además de las aulas académicas, tierras experimentales de cultivo para las prácticas y el desarrollo de la investigación. Asimismo, se creó un pueblo cooperativo construido a un kilómetro de la escuela para su personal docente. La transformación de la ENA en UACH marcó un precedente y un cambio importante en varios aspectos de la vida de esta institución educativa, por lo que se reformuló su estructura burocrático-administrativa, así como su curricula y su perfil de egreso.

En lo sucesivo, se empezaron a crear diferentes especialidades en la carrera de ingeniero agrónomo. Por ejemplo, en 1924 se creó la carrera de industrias agrícolas, si bien ésta tiene sus antecedentes en 1921. Irrigación se consolidó en 1923, aun cuando se había iniciado desde 1907. Posteriormente, en 1929, se consolidaron las especialidades de fitotecnia y ganadería. Cuatro años más tarde se crearon las carreras de economía rural y bosques, y en 1935 la de parasitología agrícola. Asimismo, en 1956 la especialidad de economía rural se transformó en economía agrícola. Finalmente, una de las especialidades más recientes, zonas áridas se creó en 1974, mientras que la de sociología rural se creó en la década de los ochenta. Actualmente la universidad capacita a sus estudiantes en 14 especialidades de ingeniería agrícola.

Desde el punto de vista de la orientación disciplinal, han sido relevantes los cambios en esta institución que ha dado pauta a la creación de más de 18 planes de estudio para distintas especialidades y, en otros casos, el plan de estudio de una misma carrera ha

presentado variaciones en sus contenidos, como se puede observar en el siguiente cuadro.

**Cuadro 10. Modalidades del perfil profesional del egresado de la ENA-UACH**

<i>ESPECIALIDAD</i>	<i>AÑO DE CREACIÓN</i>
Mayordomo Inteligente	1856
Administradores Instruidos	1856
Agricultor	1869
Ingeniero Agrónomo	1883
Ingeniero Agrónomo	1892
Mayordomo de Fincas Rústicas	1892
Médico Veterinario	1907
Ingeniero Agrónomo e Hidráulico	1908
Ingeniero Agrónomo	1908
Ingeniero Agrónomo	1910
Ingeniero Agrónomo e Hidráulico	1910
Agrónomo	1911
Mecánico en Maquinaria Agrícola	1918
Agrónomo	1921
Ingeniero Agrónomo	1921
Mecánico Agrícola	1921
Ingeniero Agrónomo	1923
Perito Forestal	1926

Fuente: UACH, 1994.

A partir de 1923 se empezó a perfilar una sola carrera: la de ingeniero agrónomo, con una duración de siete años, con un plan de estudios parecido al que se lleva actualmente en la UACH. Posteriormente, en 1926, de esta carrera única se desprendieron 11 especialidades que permanecieron hasta 1990 y, en 1991 –durante el sexenio salinista–, se creó una especialidad más para la ingeniería agrícola: la de agroecología. Asimismo, durante este periodo se instauraron tres especialidades en el área agrícola adscritas al departamento de economía agrícola: licenciatura en administración de empresas agropecuarias, licenciatura en comercio internacional en productos agropecuarios y licenciatura en economía agrícola (UACH/UPOM, 1993).

Esta proyección histórica da cuenta de los cambios que ha enfrentado la UACH y del impacto que ha tenido la sociedad en esta universidad agrícola tanto en sus funciones sustantivas como en la formación y capacitación de recursos humanos.

### **b) Un modelo híbrido de universidad**

Daniel Levy (1995) afirma que, después de la Independencia, en América Latina se instauró predominantemente el modelo de universidad europea y con ello se recuperaron sus principios, su forma de organización, su administración y su organización académico-administrativa. Así, al igual que el resto de las universidades modernas en América Latina y en México, la UACH es tributaria de un encadenamiento de procesos de transferencia ya que recupera su estructura de diversos modelos de universidad (Brunner, 1990) desde que éstas surgieron en la época medieval, pasando por el sello del colonialismo, hasta la consolidación y conformación de los Estados-nación. En esta recuperación de ideas, valores y modos de organización, se puede decir que la UACH es un proyecto híbrido que recupera modelos clásicos de universidad. Particularmente, pueden identificarse dos modelos: el francés y el norteamericano. Se considera que la UACH conserva dos rasgos del modelo francés: el primero se refiere a la relación que guarda la universidad con el Estado, donde este juega un papel central como creador y regulador de las políticas internas de la universidad; el segundo rasgo se refiere a la autonomía universitaria.

La UACH ha tenido una relación estrecha con el Estado por dos razones: por un lado, porque como organismo descentralizado y como institución educativa de carácter público depende directamente de los recursos que el Estado le asigna a través de la secretaría encargada del sector agropecuario, es decir, la Secretaría de Agricultura, Ganadería y Desarrollo Rural (Sagar), anteriormente denominada Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos (SARH). De esta manera, la UACH ha adoptado un modelo de organización de sus recursos de tipo administrativo<sup>3</sup>, lo que implica que la gestión de los recursos se

---

<sup>3</sup> Burton Clark (1983) afirma que existen cuatro formas esenciales a través de las cuales las universidades definen y organizan el manejo y el uso de sus recursos. Estas cuatro formas son: la colegial, la política, la administrativa y la económica. Cfr. OCDE (1995).

asegura por medio de una administración interna que está regulada por organismos públicos exteriores a la institución, en este caso la Sagar.

Por otro lado, ha sido significativo el papel de la universidad en la formación de capital humano que el Estado demanda. Particularmente en décadas pasadas, cuando el Estado era poderoso y activo,<sup>4</sup> se establecía una estrecha relación con la universidad, no sólo porque otorgaba los recursos económicos, sino también porque la universidad era uno de los principales centros de capacitación y captación de recursos humanos, ya que la Secretaría de Agricultura era una fuente importante de empleo para los egresados de la institución, quienes formaban parte de la burocracia central en materia agrícola. Actualmente la SAGAR ya no representa un mercado de trabajo para los egresados, pero sigue jugando un papel determinante en la asignación del subsidio federal.

Otra de las características esenciales de la UACH, además de su vinculación con el Estado, es su carácter autónomo, aun cuando en sus siglas no se explicita. La autonomía universitaria marcó un cambio significativo en la transición de Escuela Nacional de Agricultura a Universidad Autónoma porque se le confieren plenos atributos para organizarse y gobernarse de la manera en que lo juzgue conveniente. Este derecho queda asentado en el propio Estatuto Universitario, que en su artículo 1º menciona:

La Universidad Autónoma Chapingo es un organismo descentralizado del Estado, con personalidad jurídica, patrimonio propio y sede de gobierno en Chapingo, Estado de México (UACH, s/f-b).

---

<sup>4</sup> En décadas pasadas el Estado jugó un papel económico muy importante en México, al grado de ser considerado uno de los empresarios más fuertes y activos en nuestro país que concentraba sectores básicos de la economía mexicana como es el caso del petróleo, además de controlar la distribución de muchos recursos importantes y de los créditos. Asimismo tenía una fuerte injerencia en las decisiones del sector privado. *Cfr.* Levy C., Daniel **op. cit.**

Si bien es cierto que el concepto de autonomía ha variado en diferentes momentos históricos y en diferentes lugares,<sup>5</sup> en términos generales, la UACH cumple con esta característica en virtud de que se encuentra descentralizada del Estado y se le otorga el derecho de establecer sus propios reglamentos internos y su propio gobierno, así como la capacidad de decidir sus orientaciones académicas, administrativas y financieras. Jorge García afirma que desde el punto de vista jurídico se consideran entes autónomos:

... aquellos órganos descentralizados del Estado a quienes se les ha otorgado capacidad de darse preceptos obligatorios. La Universidad es un típico órgano de este tipo. Su autonomía consiste en la capacidad de formular su propia legislación, designar sus autoridades, planificar su actividad académica y disponer de fondos con plena libertad (García Laguardia, 1977: 23).

De acuerdo con esta formulación, la UACH es autónoma en la medida que cumple con cuatro características esenciales. La primera es que cuenta con poder de decisión sobre su gobierno, es decir, con una normatividad propia para elegir a sus representantes legales y una reglamentación correspondiente para nombrar y remover a sus autoridades en todo momento, especificando las atribuciones y responsabilidades de las autoridades individuales y colegiadas.

---

<sup>5</sup> Un ejemplo de ello, según García, fueron las concepciones de autonomía tanto chilena como cubana. En el caso de Chile, durante el gobierno de la Unidad Popular, se decía que la verdadera autonomía universitaria se daba a partir de que la universidad no estuviera determinada por algún poder político, religioso ni militar. Esta política fue importante en el caso de Chile porque posibilitaba que la universidad no estuviera sujeta a las decisiones de las elites militares en el poder. Sin embargo, mientras que para la universidad chilena desvincularse de todo tipo de poderes representaba una protección para la misma universidad, en el caso cubano, por el contrario, después del triunfo de la revolución cubana, se hablaba de un nuevo concepto de autonomía universitaria, porque se decía que la revolución había cambiado el concepto de autonomía y que había adoptado una nueva forma que implica una vinculación profunda y una reintegración de la universidad con el gobierno revolucionario. Así pues, no se puede hablar de un sólo concepto de autonomía, sino que la autonomía ha sido utilizada por fines diversos y en diferentes momentos históricos. Cfr. García Laguardia, Jorge M. *La Autonomía universitaria en América Latina*. UNAM, México, 1977.

La segunda característica es que cuenta con plena autonomía académica, esto es, fija sus propios criterios de ingreso, permanencia, promoción y remoción de su planta docente. Esta autonomía académica además le confiere el derecho de diseñar sus planes y programas de estudio para cada uno de sus departamentos, especialidades y áreas académicas, así como la orientación en sus propios proyectos de investigación, servicio y difusión de la cultura. Asimismo tiene pleno derecho y capacidad para expedir sus certificados, títulos, diplomas y hacer sus propias revalidaciones.

La tercera característica es su autonomía administrativa, es decir, establece sus mecanismos de gestión y regulación en su administración interna al determinar sus relaciones internas y sus formas de decisión. Debido a su manera particular de gobernarse, la UACH designa a sus representantes legales para gestionar todo tipo de trámites y para designar a los cuadros que forman parte de la burocracia central de su administración institucional.

El último rasgo característico de su autonomía es la facultad que tiene de manejar y distribuir sus recursos económicos de manera interna, debido a que toma sus decisiones a partir de sus necesidades y de acuerdo con sus propios lineamientos. Si bien los recursos económicos provienen esencialmente de la Sagar, ésta no tiene injerencia en los mecanismos internos de distribución del presupuesto, las cuales se determinan con base en la necesidades de la institución y la prioridad a la atención de sus funciones sustantivas.

Además de recuperar el modelo de universidad napoleónica, la UACH también retoma el modelo de universidad norteamericana al adoptar un sistema burocrático-administrativo de tipo departamental, mismo que se consolidó en la ENA al impulsarse el Plan Chapingo en 1957,<sup>6</sup> cuando se recibieron los fondos de la Fundación Rockefeller.

---

<sup>6</sup> El Plan Chapingo era un proyecto que tenía como propósito, el desarrollo de la investigación científica, el fomento al Postgrado, así como el desarrollo de la promoción y el extensionismo agrícola. Véase Anaya Pérez Marco Antonio, et. al. Marte R., Gómez en Chapingo. UACH, México, 1996.

Cabe recordar que en 1912 la ENA se desarrollaba bajo una estructura militarizada, por lo que la enseñanza y la formación en general estaban definidas bajo un régimen estricto de corte militar, donde la comunidad de la escuela tenía que asumir las disposiciones emanadas de una estructura autoritaria, rígida y vertical. Este carácter autoritario de la ENA fue seriamente cuestionado por los impulsores de la UACH, razón por la cual cuando se aprobó el proyecto de conformación de la universidad, se planteó la creación de una institución que reivindicara en todo momento la libertad de enseñanza e investigación.

Esto dio como resultado la conformación de una estructura de gobierno donde las autoridades universitarias son electas por la propia comunidad a través del voto libre, directo y secreto, en vez de ser designadas desde arriba por una instancia superior. Así se plantea que las decisiones sean tomadas desde los cuerpos colegiados, como el Consejo Universitario y los Consejos Departamentales, partiendo del principio que todos y cada uno de los Departamentos estén representados en estas instancias por los diferentes actores universitarios (académicos, estudiantes y autoridades). Así pues, la forma de gobierno predominante en la UACH corresponde a lo que Burton Clark (1983: 167) ha definido como autoridad colegiada, que se refiere al tipo de gobierno mandatado por la “comunidad académica” o “comunidad de sabios”.

El predominio de la autoridad colegiada forma parte de un sistema distinto a la organización académica por cátedra, que era el prototipo de la universidad napoleónica (Paoli, s/f), donde las decisiones recaían solamente en un individuo: el catedrático. En contraposición a este modelo de cátedra, surge durante la década de los sesenta (Clark, 1983) el modelo departamental que centra su poder en el departamento. El departamento es una forma de organización del trabajo académico, cuyo eje rector se ubica en la disciplina y que, a diferencia del sistema de cátedra, propone nuevas estructuras y nuevos mecanismos para la toma de decisiones (*ibid.*). En este sentido, el control y la autoridad recae en los grupos académicos o grupos de profesores, que constituyen los cuerpos colegiados que tienen cierta autonomía para definir sus propias políticas internas de

investigación, docencia, servicio y difusión de la cultura, en plena concordancia con la normatividad institucional.

La organización departamental de la UACH está claramente definida en el Estatuto Universitario, donde se concibe al departamento como el grupo de profesores, investigadores y alumnos que se encargan de delimitar sus programas y actividades en relación con las funciones sustantivas de la universidad: docencia, investigación y servicio. Puntualmente el Estatuto establece lo siguiente:

(Un departamento estará constituido por) el conjunto de Programas cuyas actividades se desarrollan en disciplinas específicas o grupos afines de éstas. Un Departamento impartirá la enseñanza de sus asignaturas correspondientes y desarrollará actividades de docencia, investigación y servicio, como se menciona en el artículo anterior, y es la base fundamental académica como se desprende de sus funciones. Asimismo será el departamento en donde se localicen profesores, investigadores y alumnos que constituirán, según la reglamentación correspondiente, los diferentes Cuerpos Colegiados que marca la Ley (UACH, s/f-b: 4)

Esta orientación trajo como consecuencia la creación de 12 departamentos<sup>7</sup> que se presentan en el siguiente cuadro.

**Cuadro 11. Departamentos de la UACH**

<i>DEPARTAMENTOS DE LA UACH</i>
Bosques
Economía Agrícola
Fitotecnia
Industrias Agrícolas
Irrigación
Maquinaria Agrícola
Parasitología Agrícola
Preparatoria Agrícola
Sociología Rural
Suelos

<sup>7</sup> En estos departamentos se integran quince especialidades, una Preparatoria Agrícola, siete maestrías y un doctorado.

<i>DEPARTAMENTOS DE LA UACH</i>
Zonas Áridas*
Zootecnia

\* La especialidad de zonas áridas pertenece a la UACH, sin embargo, se imparte en el Centro Regional de Zonas Áridas, en Bermejillo, Durango.

Fuente: UACH, 1994.

Además del sistema departamental que la UACH retoma del modelo norteamericano, también recupera la relación o el binomio profesor-investigador en su planta docente. Esta modalidad surge en la década de los setenta y es la que se implementa en diversas universidades modernas como la UACH y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Esta es una modalidad diferente a la tradición que se tiene en otras universidades, donde existe la figura de profesor separada de la de investigador, como es el caso de la Universidad Autónoma de México (UNAM). Esta modalidad significa que los profesores son contratados para atender las funciones sustantivas de la universidad (docencia, investigación, servicio y difusión de la cultura), dando énfasis a la docencia e investigación.

### **c) La dimensión nacional de la UACH**

A diferencia de otras universidades públicas, la UACH no lleva en su nombre el carácter nacional; sin embargo, tiene una perspectiva nacional establecida en el propio Estatuto Universitario, misma que le confiere la facultad para organizarse y expandirse por todo el país. Esta cualidad es un legado histórico de la ENA, donde ya existía la perspectiva de impartir educación y desarrollar investigación en diversos estados del país (Carranza, 1995). Por tanto, desde que se formuló la Ley que crea la UACH, aparecieron explícitamente estos objetivos. Como se puede observar en el artículo 2º de la Ley, se señala que la universidad podrá crear unidades y centros regionales donde lo considere pertinente y, dado su carácter rural, se sugiere que preferentemente se haga en este medio. Por tanto, se le concede el derecho de conformar unidades regionales, divisiones, departamentos, programas y centros regionales como lo crea conveniente, únicamente tomando en consideración sus objetivos, necesidades educativas y sus recursos. Con

base en estas disposiciones, la UACH ha llevado a la práctica su carácter y espíritu nacional al crear, en 14 estados de la República, unidades, centros regionales, granjas experimentales y ranchos.

Las décadas de los setenta y ochenta fueron periodos de fortalecimiento de ese carácter nacional de la UACH, ya que durante ese periodo se crearon los centros regionales universitarios, los cuales son considerados como estructuras universitarias que permiten la vinculación de la UACH con la problemática agrícola, al tiempo que ofrecen un apoyo al proceso educativo agronómico que se desarrolla en la institución (Carranza, *op.cit.*). Actualmente la universidad cuenta con ocho centros regionales en el país, cuya distribución se sintetiza en el cuadro siguiente:

**Cuadro 12. Los Centro Regionales de la UACH**

<i>CENTRO REGIONAL</i>	<i>UBICACIÓN</i>	<i>AÑO DE CREACIÓN</i>
Universitario San José Puyacatengo	Estado de Tabasco	1974
Huatusco	Estado de Veracruz	1977
Pinotepa Nacional	Estado de Oaxaca	1979
Morelia	Estado de Michoacán	1981
Cocorit	Estado de Sonora	1981
Mérida	Estado de Yucatán	1981
Occidente	Estado de Jalisco	1986
Centro Norte)	Estado de Zacatecas	1987

Fuente: UACH, 1994.

Además de los Centro Regionales, la UACH cuenta con diversas unidades de producción buscan vincular la agricultura regional con la sociedad a través del desarrollo de planes de producción agrícola, ganadera y forestal de la región donde se ubican estas unidades. En el cuadro siguiente se muestran las diferentes unidades de producción con las que cuenta la universidad.

**Cuadro 13. Las Unidades de Producción de la UACH y su periodo de creación**

<i>UNIDAD DE PRODUCCIÓN</i>	<i>UBICACIÓN</i>	<i>AÑO DE CREACIÓN</i>
Granja Experimental El Predio "El Olivar"	Estado de México	1975
Granja Experimental "El Trece Huitzilac"	Huitzilac, Morelos	1978
Rancho "El Carmen Chorreños"	Comonfort, Durango	1979
Rancho San Judas Tadeo	Chetumal, Quintana Roo	1979
Rancho "El Carmen"	Bermejillo, Durango	1979
Rancho 22 de Febrero	Santiago, T., Hidalgo	1979
Granja, 27 de Junio	Teapa, Tabasco	1981
"El Gargoleote"	Tamuín, S.L.P.	1982
"18 de Julio"	Tlahualilo, Durango	-----
Unidad Regional de Zonas Áridas	Bermejillo, Durango	1982
Unidad de producción el Gargoleote	Estado de San Luis Potosí	1982
Unidad Regional Universitaria de Zonas Áridas*	Estado de Durango	1982

\*En esta unidad regional se imparte la especialidad de zonas áridas.

Fuentes: UACH, 1994 y Carranza, 1995.

Por otro lado, el carácter nacional se observa en la vinculación que la UACH establece con su entorno a través de sus investigaciones, programas educativos y de servicio que ha realizado con diferentes organizaciones sociales de todo el país.

Finalmente, también adquiere ese carácter nacional en la medida que alberga en su interior una población diversa proveniente de los diferentes estados de la República Mexicana, particularmente de tres regiones del país: la región central, que integra 11 estados de la República; la región centro-norte, que también integra 11 estados; y la región sur-sureste, con siete estados. En el cuadro siguiente se observan los diferentes estados que componen cada una de las tres regiones. De acuerdo con las estadísticas de la UACH (Carranza, 1995), más de 70 % proviene de estas tres regiones, y menos de 25% proviene del Estado de México.

**Cuadro 14. Estados que integran las tres regiones de donde proviene la población estudiantil de la UACH**

<i>REGIÓN CENTRAL</i>	<i>REGIÓN CENTRO-NORTE</i>	<i>REGIÓN SUR-SURESTE</i>
Colima	Durango	Chiapas
Guanajuato	Aguascalientes	Oaxaca
Jalisco	San Luis Potosí	Tabasco
Michoacán	Zacatecas	Veracruz
Nayarit	Chihuahua	Quintana Roo
Guerrero	Sinaloa	Yucatán
Hidalgo	Coahuila	Campeche
México	Nuevo León	
Morelos	Baja California	
Querétaro	Sonora	
Puebla	Tamaulipas	

Fuente: Hernández, 1997.

Cabe mencionar que no solamente están incluidos los diferentes estados de la República, sino que además se encuentran registrados en la matrícula los estudiantes provenientes del Distrito Federal. Como se puede observar, al ser una institución que admite estudiantes de las diferentes regiones y estados del país, la UACH conserva no solamente su carácter nacional, sino que además representa un mosaico pluricultural.

**d) Una institución vertical y compleja**

Simón Schwartzman (1995) establece que la universidad latinoamericana es un conjunto complejo y contradictorio de instituciones grandes y pequeñas que varían en cuanto a sus recursos, ya sean públicos o privados, y que se diferencian por la calidad en sus funciones de docencia e investigación, así como por la complejidad en sus niveles de enseñanza, que pueden ser de grado, pregrado y posgrado y, finalmente, que se distinguen por su tamaño. En esta caracterización de la UACH se han retomado dos de los rasgos anteriormente señalados. El primero hace referencia a la complejidad

de la UACH en relación con sus niveles de enseñanza, mientras que el segundo se refiere al tamaño de la UACH, punto que se abordará en el siguiente inciso.

Se considera que la UACH es una institución compleja desde una perspectiva vertical porque imparte diferentes niveles educativos, desde la enseñanza de pregrado, hasta el posgrado. La enseñanza de pregrado, es decir, del bachillerato universitario, se imparte en la preparatoria agrícola con una orientación encaminada a la formación del ingeniero agrónomo. Desde hace 58 años, en la antigua ENA, ya se impartían cursos de pregrado, pues en el periodo 1941-1962 se establecía este ciclo preparatorio que no era considerado como un bachillerato, sino como un periodo preprofesional en donde se daban las bases generales de la agronomía (UACH, 1995a).

Estos cursos de pregrado sirven como fundamento para la orientación de la enseñanza de grado, es decir, la especialidad que sería el equivalente a estudios de licenciatura en otra institución. En lo que se refiere a este nivel de enseñanza, la UACH imparte actualmente más de 15 diferentes especialidades en el área agrícola. Finalmente, la UACH también imparte cursos de posgrado en sus dos modalidades: maestría, con siete diferentes modalidades, y doctorado, que actualmente cuenta con dos programas.

Esta complejidad en sus niveles ha permitido el desarrollo de la UACH en sus funciones sustantivas (docencia, investigación, servicio y difusión de la cultura) y en las diferentes áreas de conocimiento que se encuentran alrededor de la agronomía: física, química, biología, historia, psicología, sociología, entre otras.

#### **e) Una universidad pequeña**

De acuerdo con Simón Schwartzman (1995), además de otras razones, las universidades también se diferencian por su tamaño. Existen las mega-universidades, que se caracterizan por tener una población de 100 mil alumnos o más, como es el caso de la UNAM. Por otro lado, existen las universidades grandes, que son aquellas que tienen decenas de miles de alumnos, como es el caso de la UAM. Asimismo, existen las

universidades pequeñas, es decir, aquellas que cuentan con miles de alumnos, como es el caso de la UACH. Y finalmente, están las universidades minúsculas que tienen solamente algunas centenas de estudiantes.

De acuerdo con esta clasificación, se puede identificar a la UACH como una institución pequeña, ya que su población o número de estudiantes matriculados fluctúa entre los 5 y 6 mil estudiantes, población que se ha mantenido más o menos constante desde hace más de una década, pues desde principios de los ochenta la matrícula estudiantil ha variado entre los 5 mil y 5 mil 500 hasta 1984. Sin embargo, desde 1985 hasta 1997 la matrícula no ha sido menor a los 5 mil 500, e incluso se ha registrado un crecimiento poco significativo entre 1995 y 1997, al llegar a más de 6 mil estudiantes. En el periodo 1995-1996 alcanzó la cifra de 6 mil 249 estudiantes matriculados y en el periodo 1996-1997 tuvo 6 mil 65 estudiantes registrados (UACH/UPOM, 1997). Así pues, debido a que su matrícula no alcanza los 10 mil alumnos, incluidos los alumnos de posgrado, se considera que la UACH es una universidad pequeña.

#### **f) Una universidad sobreespecializada**

Al ser una universidad que se encarga de la formación y capacitación de ingenieros agrónomos, la UACH se considera una universidad especializada. Esta especialización se presenta desde los cursos de pregrado, es decir, desde el bachillerato donde se imparten cursos técnicos orientados a la formación del ingeniero agrónomo hasta la licenciatura. Pero, no se puede decir solamente que se trata de una universidad especializada, sino que se puede caracterizar como una institución sobreespecializada, porque además de que se dedica a la formación y capacitación en una sola disciplina, existen dentro de ésta 15 especialidades elegibles en el área agrícola dentro y fuera de la UACH. Las especialidades que se imparten se ubican dentro de la ingeniería agrícola, mismas que se presentan en el siguiente cuadro.

**Cuadro 15. Las Especialidades de la UACH**

<i>FORMACIÓN PROFESIONAL</i>	<i>ESPECIALIDAD</i>	<i>LUGAR DONDE SE IMPARTE</i>
Ing. Agrónomo	Agroecología	UACH
Ing. Agrónomo	Agroindustrias	UACH
Ing. Agrónomo	Ciencias Forestales	UACH
Ing. Agrónomo	Economía Agrícola	UACH
Ing. Agrónomo	Fitotecnia	UACH
Ing. Agrónomo	Irrigación	UACH
Ing. Agrónomo	Mecánica Agrícola	UACH
Ing. Agrónomo	Parasitología Agrícola	UACH
Ing. Agrónomo	Sociología Rural	UACH
Ing. Agrónomo	Suelos	UACH
Ing. Agrónomo	Zootecnia	UACH
Licenciatura	Administración de Empresas Agropecuarias	UACH
Licenciatura	Economía Agrícola	UACH
Licenciatura	Comercio Internacional en Productos Agropecuarios	UACH
Ing. Agrónomo	Zonas Áridas	Unidad regional de zonas áridas en Bermejillo Durango*

\* La especialidad de zonas áridas se imparte en la Unidad Regional que lleva este mismo nombre, creada el 22 de febrero de 1982 en Bermejillo, Durango. Esta Unidad Regional, así como la Unidad Regional Chapingo, son parte del proyecto académico de la UACH. Véase Carranza Ayala, 1995.

Fuente: UACH/UPOM, 1993.

Además no sólo sus cursos de grado están orientados hacia el área agrícola y campos afines, sino también sus cursos de posgrado. Las siete maestrías que imparte tienen una orientación esencialmente agronómica; tal es el caso de las ocho maestrías y los dos doctorados que se han creado en la UACH en sus diferentes departamentos desde hace 20 años y que siguen teniendo una orientación disciplinaria que se relaciona con el agro mexicano y con la problemática del campo. A continuación se presenta un cuadro donde se sintetizan las diferentes especialidades que se imparten en la UACH en sus dos modalidades: maestría y doctorado; en ellas se puede observar una marcada orientación hacia la formación agronómica.

**Cuadro 16. Postgrados que se imparten en la UACH**

<i>DEPARTAMENTO</i>	<i>NIVEL</i>	<i>ESPECIALIDAD</i>	<i>AÑO DE CREACIÓN</i>
Centro de Agroforestería para el Desarrollo Sostenible	Maestría	Agroforestería para el Desarrollo Sostenible	1997
Ciencias Forestales	Maestría	Ciencias Forestales	1986
Centros Regionales	Maestría	Desarrollo Rural Regional	1991
Economía Agrícola*	Maestría	Ciencias en Economía del Desarrollo Rural	1978
Fitotecnia	Maestría	Horticultura	1992
Zootecnia	Maestría	Producción Animal	1983
Parasitología	Maestría	Protección Vegetal	1984
Sociología Rural	Maestría	Sociología Rural	1981
Sociología Rural	Doctorado	Ciencias Agrarias	1996
Economía Agrícola	Doctorado	Economía Agrícola	1985

\*En 1933 el departamento se denominaba Economía Rural, sin embargo, en 1956 recibió la denominación de Economía Agrícola. Desde 1998 adquirió el nombre de División de Ciencias Económico-Administrativas.

Fuente: UACH., 1995b.

### **g) Una universidad pública con sistema de becas**

A diferencia de la ENA y de la Escuela de Agricultura Hermanos Escobar —dos escuelas que se crearon para atender los intereses y necesidades de los hacendados y terratenientes— la UACH surge y se desarrolla con los ideales de la revolución mexicana, por lo que se plantea como un proyecto de educación popular

El periodo posrevolucionario fue un momento importante para el desarrollo de la educación agrícola en México, ya que uno de los logros de la revolución fue el de generar un proyecto educativo a nivel nacional para atender las necesidades del medio rural. En estas proyecciones, los estudiantes del periodo revolucionario jugaron un papel importante gracias a su participación en la liquidación de los latifundios, en el

deslinde de tierras, en la organización campesina, en la asistencia agronómica y en el levantamiento de catastros, actividades que les permitieron sentar las bases para impulsar ese proyecto de educación pública.

Con base en los idearios de la revolución, la perspectiva fue atender las necesidades de los campesinos pobres, por lo que el proyecto educativo se propuso capacitar al campesino mexicano para el trabajo a fin de que mejoraran sus condiciones de vida. Es así que se planteó una educación pública que estuviera al servicio de los sectores marginados de la población, aquellos que tuvieran menos recursos económicos, y no de los hijos de los hacendados y terratenientes, como fue el planteamiento que dio origen a la ENA.

En 1924 el periódico *Germinal*, órgano de la Sociedad Agronómica, afirmaba que los estudiantes egresados de Chapingo, imbuidos por la ideología de la época bajo los principios de la Revolución Mexicana, consideraban que los agrónomos eran los profesionales que el país necesitaba para dignificar a la clase rural y acabar con el latifundismo. Asimismo concebían a la agronomía como una profesión de Estado, la cual no los preparaba para servir al latifundio ni a las haciendas, sino a los ejidos, a las comunidades agrarias y a los campesinos en general (Castaños, 1997). Este proyecto de educación pública bajo el ideal de formar profesionistas para que sirvieran al sector campesino se vio reflejado en el apoyo brindado a este sector a través del sistema de becas económicas y alimenticias, así como la creación del internado.

Actualmente la UACH es una de las pocas instituciones de educación superior en México que tiene un internado y ofrece becas (económicas y alimenticias) a los estudiantes de escasos recursos económicos, la población mayoritaria en la universidad. La asignación de estas becas se efectúa en función de un estudio socio-económico que se aplica a los estudiantes junto con el examen de conocimientos generales para ingresar a la universidad.

Con base en este estudio se clasifica a los estudiantes en cada una de las categorías de becas que brinda la UACH (becados internos, becados, externos y externos). Los datos más recientes que se tienen registrados corresponden al año de 1996 (UACH/UPOM, 1997), en los que se observa una distribución por categorías que presenta la siguiente tendencia: el porcentaje mayoritario comprende a los alumnos con una categoría de Becados Externos (BEX) que representa 42.80% de las becas asignadas y consiste en atorgar apoyo económico y alimenticio. El segundo porcentaje se presenta en los Becados Internos (BIN), es decir, aquellos estudiantes que se encuentran en el internado y que reciben beca completa que incluye vivienda, alimentación, ayuda económica y una despensa personal. Estas becas representan 33.20% del total que asigna la universidad. La tercera categoría que existe es la de los Externos (EX) que generalmente son estudiantes que viven en zonas aledañas a la UACH y a quienes se les brinda apoyo para obtener la beca alimenticia, y que representan 17.94% de la población. Finalmente, una nueva modalidad en las categorías de becas que se creó en 1992 es la media beca, que en sus inicios representó 0.24%; sin embargo, en 1996 esta cifra se incrementó hasta 6.27%.

Esta posibilidad de brindar a los estudiantes apoyo de diversa índole hace de la UACH una institución pública donde existe la posibilidad, a partir de las becas y el internado, que los jóvenes de escasos recursos económicos, incluso de aquellos que forman parte de las familias campesinas del país tengan la posibilidades de realizar estudios a niveles universitarios. De hecho, la beca posibilita que muchos estudiantes ingresen a estos niveles y concluyan sus estudios profesionales.

#### **h) Una universidad modernizada**

Con base en el planteamiento de Habermas (1989) de que la modernización tiene un referente importante en la movilización de capital; así como en la aplicación de la ciencia y la tecnología basada en las máquinas (Solé, 1976), se considera que estos procesos han sido parte de la vida de nuestro país y han involucrado diferentes

sectores sociales, entre ellos, el agrícola. La modernización del agro mexicano ha estado directamente vinculada con los procesos modernizadores que han caracterizado la historia de México. Esto significa que, de acuerdo con la inserción de la economía nacional en los procesos de internacionalización del capital, la agricultura también se transforma con sus matices particulares (Torres, 1990). Este concepto de internacionalización del capital en la agricultura hace referencia a diversos aspectos: por un lado, involucra la modernización en la producción de alimentos, incluidas las innovaciones tecnológicas en materia agrícola. Por otro lado, integra los procesos de organización, gestión y comercialización de productos agrícolas que empiezan a difundirse en el país (*ibid.*). Así pues, la política económica nacional e internacional ha influido en las iniciativas de cambio en el sector agrícola, lo cual ha contribuido a su desarrollo.

Desde principios de siglo, entre los años 1907 y 1908, la ENA empezó con estos procesos de innovación tecnológica al fundar estaciones experimentales del sector agrícola en algunos estados de la República, como fueron los casos de Tabasco, San Luis Potosí, Oaxaca y el Distrito Federal, lugar este último donde se ubicaba la antigua ENA (*ibid.*).

Años más tarde, durante la década de los veinte, se crearon las Escuelas Normales Rurales y las Escuelas Centrales Agrícolas. Posteriormente se crearon las Escuelas Elementales Agrícolas y después, en 1938, se crearon centros de educación tecnológica agropecuaria como fueron las Vocacionales de Agricultura, que "... admitirían alumnos con escolaridad del segundo ciclo de primaria rural, los que en tres años se capacitarían en los procesos de empresas agropecuarias e industrias conexas regionales" (Carranza, 1995: 22). La creación de estas instituciones fue la punta de lanza en la conformación de la educación agropecuaria.

La política de modernización del sector agrícola en México se atribuye directamente al presidente Lázaro Cárdenas, quien durante su periodo presidencial (1934-1940) realizó una serie de acciones que sentaron las bases para la

modernización del país y del sector agrícola en particular. Se menciona al presidente Cárdenas como el precursor de la modernización en México por dos razones. Por un lado, porque fue él quien reconoció la importancia y el valor del sector agrícola al ubicarlo como un sector prioritario de la economía nacional, por lo cual promovió su desarrollo mediante el uso de tecnologías para la práctica en el campo y el mejoramiento de semillas, todo ello acorde con el nivel de conocimientos de los productores y la situación financiera de la época (*ibid.*). Por otro lado, Cárdenas impulsó acciones como la construcción de carreteras y de presas, además de la creación de instituciones financieras nacionales y la nacionalización de sectores importantes de la economía mexicana, como es el caso del petróleo y los ferrocarriles (Hewitt, 1988).

Sin embargo, una vez terminado el periodo cardenista, se empezaron a consolidar estos proyectos con la perspectiva de modernizar el agro mexicano. En 1945, ya en el régimen del presidente Manuel Ávila Camacho, se realizaron conversaciones entre los representantes de la Secretaría de Agricultura y Fomento y los representantes de la Fundación Rockefeller a fin de implementar un programa de ayuda técnica y hacer uso de nuevas tecnologías para el desarrollo de la producción agrícola del país. Esas nuevas tecnologías estaban enfocadas al uso de semillas, fertilizantes y riego que se habían implementado con éxito en los Estados Unidos de Norteamérica y que se habían traído a México para su instauración.

Es así como se inició un programa de investigación agrícola entre la antigua Escuela de Agricultura y la Fundación Rockefeller, con el propósito de mejorar el uso del suelo, seleccionar y mejorar las plantas para un mayor rendimiento y calidad e implementar técnicas para combatir plagas y enfermedades, así como para el mejoramiento de la raza y la cría de animales. Para la realización de este proyecto, se hizo necesaria la participación de técnicos expertos traídos de Estados Unidos (Garmendia, 1983). Estos convenios entre el gobierno mexicano y la Fundación Rockefeller se expresaron en la ENA con el famoso Plan Chapingo, proyecto que se empezó a gestar desde el periodo presidencial de Manuel Ávila Camacho (1940-1946), cuando iniciaron las pláticas entre el gobierno y la Fundación Rockefeller, creándose así programas conjuntos para el

desarrollo agrícola y para la formación de capital humano que atendiera esos proyectos. Los objetivos del programa se centraban en:

... el mejoramiento del suelo, selección y mejoramiento de plantas para un mayor rendimiento y calidad, el combate de plagas y enfermedades, y la mejora de las razas y cría animal. Esto atrajo una comisión de expertos extranjeros, cuya preocupación era trasladar los métodos y técnicas agrícolas generadas en Estados Unidos, sin tomar en cuenta las condiciones sociales del campo mexicano (*ibid*: 21).

En otras palabras, esto representaba promover la modernización del agro mexicano a través de la implementación de nuevas tecnologías, pero también representaba formar capital humano apto para desarrollar estas tareas. A partir del Plan Chapingo, la ENA creció en sus recursos y en su demanda y con ello creció también la educación agrícola con un corte más tecnocrático, lo que más tarde daría como resultado la creación de escuelas tecnológicas agropecuarias.

Finalmente, el uso de las nuevas tecnologías importadas tuvo resultados favorables en la década de los cincuenta y parte de los sesenta en relación con el rendimiento y con la productividad, gracias al uso de una tecnología moderna en el agro, denominada “revolución verde”, que consistió en “... la introducción de un ‘paquete’ determinado de prácticas e insumos (con la utilización de semillas mejoradas, la aplicación de fertilizantes químicos, insecticidas y herbicidas, y la cuidadosa regulación del agua) necesarios para explotar el potencial de elevados rendimientos de que se dotó mediante la investigación genética a nuevas variedades de granos alimenticios” (Hewitt, 1988: 13). A pesar de los altos rendimientos que trajo consigo la “revolución verde”, sus beneficios no se extendieron a toda la población, ya que los convenios se establecieron con los latifundistas, los dueños de enormes extensiones de tierra agrícola cultivable, y con ello quedaron completamente relegados los pequeños propietarios de la tierra.

Después de la primera fase de la modernización agrícola, los avances científicos y tecnológicos marcaron un cambio significativo en la consolidación de la segunda fase,

que se desarrolló en la década de los ochenta y se presentó a la par de los cambios generados en la economía nacional con el proyecto de reconversión industrial. La política de reconversión industrial exigía nuevos patrones agrícolas debido a los requerimientos de la nueva fase de acumulación del capital y de los nuevos retos de la división social del trabajo y así enfrentar el impacto del contexto internacional. De hecho, dentro de las estrategias marcadas por el Plan Nacional de Desarrollo del sexenio 1983-1988 a cargo del presidente Miguel de la Madrid Hurtado, se planteó claramente adaptar y desarrollar nuevas tecnologías, así como ampliar la capacitación profesional con el propósito de impulsar la producción y la productividad (PEF, 1983).

Esta estrategia en el campo se tradujo, de acuerdo con el Plan Nacional de Desarrollo, en intentar aprovechar plenamente el potencial productivo de los suelos, elevar la productividad de la tierra, reorganizar los apoyos a la producción y garantizar la soberanía alimentaria de nuestro país. Así surgió la denominada “revolución de los genes” (Torres, 1990), como un mecanismo para promover el cambio tecnológico con base en los descubrimientos genéticos, lo cual dio pauta a la biotecnología y a la ingeniería genética, incluidas las técnicas del ADN recombinante. Estas medidas fueron implementadas en el sector agrícola y dieron como resultado el cultivo de células y tejidos vegetales, la fusión celular, los procesos de fermentación y los procesos enzimáticos, entre otros (Casas, 1993).

La modernización de la agricultura mexicana ha tenido una estrecha vinculación con las instituciones de educación superior dedicadas al problema del agro en nuestro país. De hecho, las investigaciones agrícola en México se han realizado a través de sus centros de investigación e instituciones educativas en diferentes regiones del país. A mediados de la década de los ochenta se ubicaban alrededor de 200 unidades de investigación en este campo, las cuales se llevaban a cabo a través de los centros de educación universitaria y tecnológica o bien de los organismos gubernamentales (*ibid.*). La UACH, como universidad dedicada al agro, ha posibilitado el desarrollo científico y tecnológico agrícola gracias a los apoyos y a la vinculación que ha establecido con

instituciones internacionales, como es el caso de la Fundación Rockefeller, lo cual le ha permitido su desarrollo como institución educativa.

Es así como la UACH ha enfrentado los diferentes procesos de modernización y cambio por los que ha atravesado en una doble vertiente interrelacionada; por un lado, aquellos que se han realizado en el área de conocimiento, la especialidad de esta institución educativa, es decir, los relacionados con el campo y con el sector agrícola producto de los avances científicos y tecnológicos a partir del uso de semillas mejoradas, fertilizantes, pesticidas, herbicidas, así como el uso de maquinaria especializada para el mejoramiento de la producción. Y por otro lado, lo que particularmente es competencia de este estudio, se refiere a los cambios que ha enfrentado como institución de educación superior.

A largo de este capítulo se ha observado que esta universidad como el resto de las universidades a nivel mundial no se genera en un vacío, sino que son producto del contexto económico, político y social en el que se ubican. La UACH como el resto de las universidades mexicanas han tenido que enfrentar una serie de cambios de carácter endógeno y exógeno. Endógeno porque es presa de sus contradicciones internas, del movimientos de sus actores, de los procesos de transformación en todos sus componentes internos que le dan vida y que generan su desarrollo interior. Pero al mismo tiempo ha tenido que enfrentar los cambios exógenos, es decir, aquellos que ha venido del exterior, particularmente de la sociedad en la que se ha ubicado; y que fueron generados por los actores sociales de la época. Así en este largo recorrido histórico se ha podido observar que la UACH ha tenido cambios radicales, así como pequeñas transformaciones desde sus orígenes como Escuela Nacional e Agricultura que antes de la Revolución Mexicana tenía como objetivo central la capacitación de los recursos humanos para atender las fincas de los hacendados de la época; y que después del periodo revolucionario cambió en sus objetivos educativos, proponiéndose la formación y capacitación de los hijos de los campesinos. Posteriormente, en el siglo XX, como resultado de los cambios en la sociedad contemporánea la UACH enfrentó los cambios de esa sociedad, lo que representó una forma particular de universidad con un

modelo híbrido que retomó el modelo francés y norteamericano de universidad, por dos razones esenciales por su estrecha vinculación con el Estado y por su autonomía, y que específicamente en su objetivo educativo tenía la formación de capital humano que atendiera las necesidades de la sociedad contemporánea.

Esta visión retrospectiva de la UACH refleja las experiencias de modernización que se han desarrollado internamente y que si bien cada periodo ha tenido sus particularidades, lo cierto es que se identifica como una institución de educación superior agrícola con una larga experiencia para enfrentar procesos de cambio modernizador, una universidad que ha desarrollado una cultura de modernización tanto en la institución como en los actores universitarios que la conforman, lo que sentó un precedente importante para la posterior discusión interna sobre la pertinencia de la modernización proclamada por la *intelligentsia* salinsita durante el periodo 1989-1994.

## **CAPITULO IV. EL IMPACTO DE LAS POLÍTICAS MODERNIZADORAS EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO**

En el capítulo anterior se presentaron ocho rasgos que identifican a la Universidad Autónoma Chapingo (UACH) como una institución de educación agrícola superior con ciento cincuenta años de trayectoria en la formación de ingenieros agrónomos. A lo largo del capítulo se observaron características especiales que la hacen ser una universidad sui generis o atípica. Dentro de estos ocho rasgos de identidad se hizo referencia especialmente a uno, aquel que la ubica como una universidad modernizada porque previo al periodo 1989-1994, esta institución había atravesado por procesos modernizadores en el agro mexicano, cuyos resultados se vieron reflejados en el proyecto de la revolución verde mismo que aplicó la tecnología de vanguardia de la época para incrementar la producción agrícola. Es innegable que esta institución experimentó procesos modernizadores desde décadas pasadas, sin embargo, hasta ahora han sido reducidos los estudios realizados sobre el impacto de la modernización en la educación agrícola. Por ello, en el presente estudio se pretende conocer el impacto que tuvo en la UACH la política de modernización para la educación superior durante el sexenio 1989-1994. Como ya se ha mencionado, este análisis está enfocado hacia tres aspectos centrales considerados como los ejes de la transformación universitaria: la evaluación institucional, el financiamiento y la racionalización y reorientación de la matrícula estudiantil.

El proceso de cambio que enfrentan las instituciones públicas de educación superior en nuestro país a partir de las grandes transformaciones económicas, nacionales e internacionales, han influido en la UACH al igual que en el resto de las universidades e instituciones de educación superior en México durante las últimas tres décadas del siglo XX. Los cambios que en ella se han generado han sido producto de modas de la época, de

necesidades de la sociedad en un determinado momento, lo que ha conllevado que a lo interno, se impulsen políticas encaminadas a atender las necesidades exógenas creando así una serie de actitudes y comportamientos de quienes han estado al frente de la universidad (Castaños, 1997). Esto significa que al UACH ha cambiado de acuerdo con las necesidades del sector agropecuario y forestal con sus correspondientes procesos de modernización así como del desarrollo tecnológico y agropecuario; es en esa medida que han cambiado sus políticas académicas, de investigación, docencia y servicio en función de las necesidades del contexto político, económico y social en el que ha estado inmersa la universidad.

Estas necesidades del contexto han tenido su impacto en la universidad mexicana contemporánea y se han vislumbrado cambios en las instituciones de educación superior determinadas por dichas necesidades. Axel Didriksson (1996) identifica dos etapas fundamentales en las cuatro últimas décadas del siglo xx. La primera etapa corresponde a lo que definió como fase de expansión y que comprende las décadas de los sesenta y setenta; la segunda fase, también definida por Didriksson como fase de contracción se ubica en la década de los ochenta; a estas dos fases, proponemos agregar una tercera, que abarcaría la década de los noventa y que denominamos en este estudio *fase de modernización*.

El propósito central de este capítulo es conocer los cambios que se presentaron en la UACH a partir de la implementación, de la política salinista de modernización para la educación superior en el periodo 1989-1994. En otras palabras, esto significa conocer y analizar como se implementa una política pública, es decir, como se aplican un conjunto de acciones emprendidas o efectuadas por los individuos (o grupos) públicos o privados con la perspectiva de realizar los objetivos previamente decididos (Van Meter y Van Horne, 1996). En este proceso de implementación se pretende obtener información sobre los avances de esta política en la UACH a partir de la decisión de cambio del Ejecutivo Federal y de las tendencias nacionales e internacionales de globalización y sus efectos en la educación superior. Para tal efecto, analizamos en un primer momento los periodos por los que atravesó la educación superior previos a la fase de modernización, esto es, las

fases de expansión y contracción, como los antecedentes inmediatos del periodo salinista de modernización. Este análisis se realiza a partir de los datos recuperados en la universidad, tales como informes, entrevistas y proyectos institucionales que reflejan las transformaciones que se desarrollaron durante este periodo. Y posteriormente se analizan los cambios realizados en el sexenio de la modernización que nos compete 1989-1994 a partir de los ejes rectores de este estudio: evaluación, financiamiento, y racionalización y reorientación de la matrícula estudiantil.

## **1. Antecedentes del cambio en la UACH**

Previamente al periodo de modernización salinista, la UACH enfrentó las políticas de cambio que se presentaron en la educación superior como tendencias generales que sentaron las bases para las políticas que posteriormente se aplicarían. Chapingo presentó una tendencia similar a la que se vivió en otras universidades públicas mexicanas durante los periodos de expansión y contracción, para llegar más adelante a enfrentar los mismos procesos de cambio que otras universidades en el periodo modernizador. A continuación se presenta un panorama general de las dos etapas previas a la modernización salinista.

### **1.1. Fase de Expansión (1960-1980)**

Durante esta fase, la educación agrícola tuvo características similares a las que presentó el sistema educativo nacional bajo la perspectiva de contribuir al desarrollo económico del país a través de la formación de capital humano. Inicialmente este periodo se caracterizó por la estrecha relación del sistema educativo agrícola con el Estado, cuando éste asumió constitucionalmente su obligación de atender los distintos niveles educativos y las distintas áreas del conocimiento, incluida la educación agrícola. Dicho apoyo se vio reflejado en el subsidio a las instituciones públicas de educación superior, a pesar de los cuestionamientos hechos al Estado benefactor. Otra característica central fue la expansión que tuvo el sistema de educación agrícola, hecho que posibilitó el crecimiento y la diversificación de los establecimientos, es decir, las instituciones individuales (Clark, 1987) de educación agrícola, así como la matrícula estudiantil y la

planta de profesores.

El desarrollo educativo y la expansión se dieron en los diferentes niveles educativos no sólo del país, sino de los países latinoamericanos en su conjunto. Según los datos de la UNESCO-CRESALC, la educación superior creció en tres décadas, desde los sesenta hasta los noventa, en mil 200 veces. De 500 mil estudiantes matriculados en la década de los sesenta, a principios de los noventa estaban matriculados 6 millones de estudiantes en educación superior en América Latina (UNESCO-CRESALC, 1992). Particularmente en lo que se refiere a la educación agrícola superior, también se registró este fenómeno de expansión. Por ejemplo, en Brasil se incrementó de manera impresionante el número de facultades: en 1968 se ofrecían 37 carreras en el área de las ciencias agrarias, y en los siguientes 20 años se crearon 65 carreras adicionales, llegando al número de 112 facultades en 1987 (Lacki, 1992). Otro ejemplo es el de Chile, país donde se duplicó el número de carreras universitarias que pertenecen a las áreas agronómica y afines.

En el caso mexicano se observa la misma tendencia a nivel de la educación superior en general y de la formación agrícola en particular. A nivel general, la matrícula creció tres veces y media en sólo una década (PME, 1989), pues de más de 207 mil estudiantes que había a principios de la década de los sesenta, a finales de la misma el número de alumnos matriculados alcanzaba la cifra de 750 mil, lo que representó un incremento de 350% en menos de diez años. La misma tendencia se observó en el caso de la educación agrícola superior, ya que en el periodo comprendido entre 1954 y 1976, es decir, en 22 años, se crearon 35 escuelas agrícolas a nivel superior; así, mientras que en 1976 existían 18 mil 813 agrónomos, en 1986 se estimaba que este número llegaba aproximadamente a 66 mil (Lacki, 1992).

Concretamente en la Escuela Nacional de Agricultura, la matrícula también se incrementó considerablemente entre 1960 y 1987. De un promedio de 600 estudiantes matriculados a finales de los sesenta, la cifra se elevó hasta 5 mil 742 estudiantes para 1987 (Castaños, 1997), lo que significa que tuvo un incremento de 957%, es decir, creció aproximadamente nueve veces y media en 15 años. Así pues, al expandirse la matrícula y

el número de establecimientos, se expandió también la planta docente. De 100 profesores que existían a principios de la década de los sesenta, para 1987 se habían registrado mil 51 profesores, lo cual representó un incremento de 1,051%, esto significa que creció diez veces y media en más de dos décadas. Cabe mencionar que la planta docente no sólo creció cuantitativamente, sino también cualitativamente ya que estos profesores tenían una excelente preparación: 4.3% eran técnicos académicos, 33.4% tenía nivel licenciatura, 41.1% contaba con maestría, 16.14% con doctorado, mientras que no se pudo determinar el grado académico de 4.8% de la planta docente (Castaños, 1997).

La década de los sesenta fue una época de florecimiento de diversas instituciones de educación agrícola a nivel superior, así como de educación media básica y tecnológica. De hecho, a finales de la década de los ochenta la Asociación Mexicana de Educación Agrícola Superior (AMEAS) tenía registradas seis escuelas y facultades, 29 institutos tecnológicos agropecuarios y 21 colegios de posgrado (Peralta, 1995). Durante las décadas de los sesenta y setenta se presentó un crecimiento vertiginoso de diversas instituciones de educación superior.

A nivel de centros de investigación especializada en el campo de la agricultura se creó, en 1959, el Colegio de Posgraduados (CP) con el objetivo de formar lo que más tarde se llamaría el Centro Nacional de Educación, Investigación y Extensión Agrícola. La creación del CP fue parte del llamado Plan Chapingo, que pretendía vincular la enseñanza, la investigación y la extensión a fin de promover el desarrollo agrícola. Para ello, el Plan Chapingo recibió 9.4 millones de dólares por parte de la Fundación Rockefeller (UACH - UPOM, 1994). Con el establecimiento de dicho colegio, se brindó la posibilidad de formar investigadores de los más altos niveles en agronomía.

De acuerdo con esa política de expansión, en la década de los setenta también se observa un crecimiento en los Centros de Experimentación y Capacitación para el trabajo rural como parte de un acuerdo presidencial para impulsar la educación agrícola práctica. Así se crearon por parte de la UACH tres Centros Regionales Universitarios: el de San José Puyacatengo en 1974, el de Huatusco en 1977 y el de Pinotepa Nacional en 1979 (UACH-

UPOM, 1994). En el mismo sentido es que se crean ranchos y granjas experimentales durante esa misma década; en total se crearon dos granjas experimentales: la del predio El Olivar en 1975 y la granja del Trece Huitzilac en 1978, así como un total de cuatro ranchos, todos ellos creados en 1979: Chorreños, San Judas Tadeo, El Carmen y el 22 de Febrero.

Pero no sólo creció la educación superior y la investigación agrícola, sino también la educación media superior y media básica de corte tecnológico a partir de la creación, en 1967, de las escuelas secundarias técnicas agropecuarias y de los Centros de Estudios Tecnológicos Agropecuarios (CETAS), que tenían el propósito de expandir los servicios educativos en el sector rural mediante un proyecto terminal que transmitiera los avances tecnológicos para el desarrollo económico del país, además de reducir la oferta y la demanda de educación superior. De hecho, en la década de los setenta se creó, por acuerdo presidencial, la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), que contaba con cuatro direcciones generales para atender el nivel medio básico: educación media, tecnológica industrial, tecnológica pesquera y tecnológica agropecuaria, ciencias y tecnologías del mar.

**Cuadro 17. El crecimiento del sistema de educación agrícola en México en las décadas de los sesenta y setenta**

<i>NOMBRE DE LA ESCUELA O FACULTAD</i>	<i>INSTITUCIÓN</i>	<i>UBICACIÓN</i>	<i>AÑO DE CREACIÓN</i>
Facultad de Agronomía	Universidad de Nuevo León, San Nicolás de los Garza.	Nuevo León	1956
Escuela de Agricultura y Ganadería	Universidad de Hermosillo	Hermosillo, Sonora	1956
Escuela de Agricultura en Zapopan, Jalisco	Universidad de Guadalajara	Zapopan, Jalisco	1960
Facultad de Agrobiología "Presidente Juárez"	Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	Uruapan, Michoacán.	1961
Escuela Superior de Agricultura	Universidad de Sinaloa	Sinaloa	1961
Facultad de Agronomía	Universidad de Tamaulipas	Cd. Mante, Tamaulipas	1965
Escuela Superior de Ciencias	Universidad Autónoma de	Valle de Mexicali,	1969

<i>NOMBRE DE LA ESCUELA O FACULTAD</i>	<i>INSTITUCIÓN</i>	<i>UBICACIÓN</i>	<i>AÑO DE CREACIÓN</i>
Agrícolas	Baja California	B.C.S	
Colegio de Agricultura Tropical	-----	Cárdenas, Tabasco	1969

Fuente: Castaños, 1997.

## **1.2. Fase de Contracción (1980-1990)**

Durante los primeros años de la década de los ochenta continuó dándose el efecto de los últimos años de la fase de expansión, ya que la educación agrícola siguió creciendo en todos los niveles educativos, desde la enseñanza de pregrado hasta el posgrado; en el caso de la UACH, la educación agrícola a nivel superior también presentó un incremento durante la primera parte de la década de los ochenta en términos de creación de alternativas de posgrado. De las siete maestrías que se imparten en la UACH, cuatro de ellas se crearon durante dicha década: la maestría en sociología rural (1981), la maestría en ciencias en producción animal (1983), la maestría en ciencias en protección vegetal (1984) y la maestría en ciencias forestales (1986). Asimismo se creó, en 1985, el doctorado en economía agrícola (UACH, 1995).

Como una forma de expansión del desarrollo de investigación y servicio de la UACH, los primeros años de la década de los ochenta fueron especialmente significativos para la creación de Centros Regionales, ranchos y granjas en la UACH. En 1981 se crearon tres Centros Regionales: el de Morelia, el Cocorit y el de Mérida, así como la granja experimental 27 de junio, en Teapa. Un año más tarde, en 1982, se crearon dos unidades: la Unidad de Producción el Gargoleote y la Unidad Regional de Zonas Áridas. Finalmente, los últimos efectos de la expansión se alcanzaron hasta 1986 con la creación del Centro Regional Occidente y el Centro Regional Centro Norte (1987). Sin embargo, a pesar de este periodo de expansión que se dio durante la primera mitad de los ochenta, en la segunda mitad de esa década se empezó a vivir un periodo de restricción a la educación superior debido a la crisis económica, la contracción del mercado y del empleo asalariado, la inflación, el agotamiento del modelo de inversión pública, la fuga de capitales y la deuda externa, entre otros factores (Rodríguez, 1994).

Esta situación fue la antesala de las políticas que se aplicarían durante la década siguiente, la década de los noventa que hemos definido como fase de modernización. Este periodo se caracterizó por implementar una serie de medidas prioritarias en las universidades e instituciones de educación superior tales como: la evaluación, la regulación del financiamiento y el control de la matrícula estudiantil, considerados como los ejes de la transformación universitaria.

### **1.3. Fase de modernización (1990-2000): los ejes de la transformación universitaria**

La década de los noventa se caracteriza por los cambios que se impulsan en las universidades e instituciones de educación superior (IES) del país y que en gran medida corresponden a las exigencias de las políticas establecidas por organismos e instancias nacionales, tales como el Ejecutivo Federal, la SEP y la ANUIES<sup>1</sup>. Y si bien estas propuestas se refieren a diversos aspectos, parten de tres criterios fundamentales que en el presente estudio son considerados como los ejes de la transformación universitaria, ya que en ellos se condensan las políticas para el cambio institucional.

El primero de estos ejes con el cual arrancó el proceso de transformación universitaria se refiere a los procesos de *evaluación* de las IES respecto a su quehacer académico y burocrático-administrativo, mismos que se concentran en cinco líneas establecidas en el Programa para la Modernización Educativa (PME) 1989-1994: la evaluación del desempeño escolar, del proceso educativo, de la administración educativa, del cumplimiento de los objetivos y estrategias del PME y del impacto de los egresados en la sociedad. Sin embargo, para efecto del presente estudio, las cinco

---

<sup>1</sup> 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, así como los programas emitidos por la ANUIES, tales como el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (Proides, 1986) y “Declaraciones y Aportaciones de la ANUIES para la Modernización de la Educación Superior” (1989).

propuestas del ejecutivo federal se integran en tres: evaluación institucional, evaluación de programas académicos y administrativos y evaluación de los actores universitarios (profesores y estudiantes).

El segundo eje de transformación tiene que ver con la política de *financiamiento* para la educación superior, al proponer nuevas estrategias para la asignación de los recursos provenientes de la Federación, así como la promoción del autofinanciamiento de las IES a través del incremento de los recursos propios, adoptando diferentes criterios para ello.

El tercer eje de la modernización está relacionado con los criterios de *racionalización y reorientación de la matrícula estudiantil*. Esto significa la formulación de criterios para establecer un control sobre el ingreso de los estudiantes a las IES que, de acuerdo con el análisis realizado por diversos organismos nacionales e internacionales, reportaba un desmedido crecimiento durante décadas pasadas, particularmente en los setenta y ochenta, lo que representó una masificación 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 CEPAL, en la región latinoamericana la matrícula en educación superior creció seis veces, pues pasó de representar 3% de la población entre 18 y 23 años en 1960, a casi 19% en 1990 (CEPAL, 1992).

Durante el periodo salinista este fenómeno masificador o expansivo fue seriamente criticado con el argumento de que se había privilegiado cantidad por calidad, razón por la cual se hacía necesario establecer controles sobre el crecimiento de la matrícula estudiantil en las IES.

Además de dicha racionalización de la matrícula estudiantil, se planteó establecer una reorientación de la misma, es decir, el estancamiento, e incluso la reducción de la matrícula en ciertas áreas del conocimiento, y el crecimiento en otras áreas consideradas estratégicas y prioritarias para el fortalecimiento de la producción.

A continuación se presentan algunos de los cambios que se generaron en la UACH bajo el impacto de las políticas salinistas de modernización en relación con la evaluación y el financiamiento, así como con la racionalización y reorientación de la matrícula estudiantil.

### **1.3.1. Evaluación: primer eje de la transformación universitaria**

Una de las actividades que el proyecto salinista consideró prioritaria para modernizar la educación superior fue la realización de procesos evaluatorios. De acuerdo con la ANUIES, la evaluación era entendida como una actividad de análisis y reflexión sobre el quehacer académico que posibilitaría determinar la eficacia y la eficiencia de los procesos y resultados institucionales (ANUIES, 1989). En los hechos, sin embargo, no sólo se trataba de un proceso de reflexión sobre el quehacer académico, sino que también resultó ser la justificación para la asignación presupuestal a las IES por parte del Ejecutivo Federal.

Cabe mencionar que la propuesta de evaluar las universidades y la IES no es privativa del salinismo, sino que surge a partir de la creación y desarrollo del primer Plan Nacional de Educación Superior (PNES) impulsado por la ANUIES en 1978 (ANUIES, 1978). No obstante, a pesar de ser una política que data de más de una década, es en los noventa cuando vino a cobrar especial relevancia en virtud de ser considerada una actividad prioritaria e inicial de la modernización para la educación superior.

Así pues, durante el periodo salinista la evaluación fue considerada como el elemento central para aprobar el presupuesto de las universidades e instituciones públicas de educación superior. El Programa de Modernización Educativa (PME, 1989) planteó cinco actividades a ser evaluadas; sin embargo, como ya se mencionó en el capítulo II estos procesos de evaluación, enmarcados por el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, pueden ser integrados en tres ejes de análisis: evaluación institucional, evaluación de programas académicos y administrativos y

evaluación de los actores universitarios, que integra a profesores y estudiantes.

### **a) En torno a la evaluación institucional**

El periodo salinista desencadenó procesos de evaluación en el sentido propuesto por el Programa para la Modernización Educativa. A pesar de que se argumente que la UACH es una universidad autónoma, esta autonomía no radica en el hecho de definirse internamente al margen de las políticas públicas para la Educación Superior que provienen del Ejecutivo Federal y que tienen que ser asumidas por los organismos descentralizados, puesto que son parte de la estructura del Estado mexicano. Así que en la UACH como en otras universidades públicas del país se retomaron las propuestas modernizadoras y se impulsaron cambios en esta dirección. Y no fue propiamente por un acto de voluntad, sino que fue un problema de coerción para la universidades a fin de que se modernizara, condicionando así el financiamiento proveniente de la Federación.

Las políticas públicas no se ejercen de manera inmediata, ya sea porque no se ha trabajado la propuesta general para adecuarla a las condiciones específicas de cada institución, o bien porque el proceso de comunicación y la toma de decisiones no es lo suficientemente ágil como para que durante un sexenio surja una propuesta, se apruebe en la instancia correspondiente y se instrumente. Lo cierto es que instrumentar una política pública es un proceso complejo que implica diferentes etapas: la primera es la difusión de la propuesta, esto es, darla a conocer en las instancias correspondientes; la segunda etapa tiene que ver con su discusión; la tercera implica su aprobación o rechazo; la cuarta etapa implica su adaptación a las condiciones que se tienen, lo que requiere la elaboración de un diseño específico basado en las condiciones particulares de la institución en cuestión para que pueda operar; y, finalmente, la última etapa consiste en su aplicación o instrumentación.

Con base en este proceso de instrumentación de una política pública, durante el sexenio salinista en la UACH se comenzó a trabajar las diferentes propuestas del

proyecto modernizador a fin de adaptarlas a las condiciones particulares de esta institución. Sin embargo, el proceso mismo de evaluación institucional comenzó hasta el siguiente sexenio, con Ernesto Zedillo Ponce de León (1995-2000). Entonces el periodo salinista fue un tiempo de maduración interna de las políticas, fue el tiempo en el que se difundió la idea de evaluar la institución, en que se discutió y se aprobó la propuesta entre quienes tomaron la decisión de que se realizara una evaluación externa, mientras que el proceso mismo de evaluación de la UACH se dio unos años después del sexenio de la modernización. En el periodo que va de marzo a agosto de 1996, el Comité de Administración perteneciente a los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES)<sup>2</sup>, controlados por la ANUIES, presentaron los resultados de la evaluación administrativa que se realizó a la UACH.

De acuerdo con lo señalado por el propio Comité, esta evaluación tenía como principal objetivo mejorar la calidad de los resultados y los procesos del quehacer académico de las instituciones (CIEES, 1996), por lo cual evaluó aspectos relacionados con esta función administrativa, tales como: la organización y formas de gobierno, la planeación, la evaluación, el manejo de los recursos, los sistemas administrativos adoptados, la prestación de servicios de apoyo (académicos y administrativos), así como los mecanismos de apoyo e intercambio, vinculación con el entorno regional así como con las instituciones de educación superior nacionales y extranjeras.

El informe final está dividido en cuatro apartados: el primero se refiere a los aspectos generales de la evaluación y de la propia institución donde se hace referencia a la trayectoria de evaluación que se ha desarrollado en nuestro país en educación superior, y particularmente se hace hincapié en las evaluaciones realizadas por el Comité de Administración; por otro lado, en este mismo apartado se presenta un resumen de la metodología que se utilizó y una semblanza de la UACH; el segundo apartado habla sobre la valoración de la función administrativa de la UACH y las

---

<sup>2</sup> El Comité de Administración es uno de los nueve Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) instaurados en nuestro país por la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) (CIEES, 1996) una Coordinación que se creó el 7 enero de 1979 donde participaron las autoridades principales de la Secretaría de Educación Pública, representantes designados por el Gobierno Federal y del Consejo Nacional de la (ANUIES, 1981).

recomendaciones propuestas por el CIEES en cada aspecto; el tercero son Anexos estadísticos y documentales de la institución y el último es un concentrado de recomendaciones para el mejoramiento de la función administrativa como parte de las sugerencias del Comité para mejorar el desempeño administrativo de esta universidad.

El reporte final del CIEES presenta un diagnóstico de la UACH en el que se dan a conocer datos y cifras sobre esta institución educativa concentrados en un solo documento. El reporte evidencia uno de los problemas existentes en esta universidad agrícola: la reglamentación que regula la UACH. La reglamentación es presentada como un conjunto heterogéneo de normas que dificultan coordinar la toma de decisiones. Finalmente, el CIEES reporta el mal manejo y distribución de los recursos provenientes de la Federación. Tal como lo ha denunciado el Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad Autónoma Chapingo (STAUACH), en la universidad existe un serio problema de dispendio de recursos económicos utilizados en celebraciones patrocinadas por la universidad, como la “semana de los departamentos” y la “quema del libro”, entre otros, recursos que podrían ser utilizados en proyectos de investigación y laboratorios (CIEES, 1996). Este dispendio representa una forma de control social interna, ya que permite la captación y retención de los individuos en los procesos de elección interna, reproduciendo de esta manera las formas tradicionales que ejercen los partidos políticos en los procesos de elección "democrática" en nuestro país. Otros tres problemas que se ventilan en esta evaluación son, por un lado, la falta de formación pedagógica de los académicos y, por otro, el problema de la falta de planeación en la universidad. A esto habría que agregar la lucha política que se ejerce al interior de la institución y que prevalece por encima de los proyectos académicos.

Poseer un concentrado de problemas de la universidad es un elemento importante para que los actores universitarios conozcan la situación interna de la UACH, elemento necesario en el proceso de cambio. Conocer y desentrañar los problemas posibilita la discusión interna y el planteamiento de posibles soluciones o alternativas a los conflictos. Sin embargo, más allá de las ventajas que se puedan encontrar en el reporte de evaluación realizado por el CIEES, lo que sí es evidente es que su análisis resulta

sesgado y por consiguiente sus recomendaciones apuntan hacia directrices acordes con la línea de acción propuesta por el Ejecutivo Federal, la SEP y la ANUIES. Prueba de ello es que una de las críticas fundamentales que el CIEES hace a los actores universitarios de Chapingo es la de no contar con un proyecto claro de universidad, según se manifestó en entrevistas con alumnos, profesores y autoridades; por lo tanto, el CIEES concluye que la tradición tiene mucho arraigo y que la universidad no muestra un avance hacia la modernización (CIEES, 1996: 22). Con base en esta afirmación, es importante recordar, como se mencionó en el capítulo II, que el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 establece claramente que un cuarto aspecto a evaluar es la política educativa, lo que significa hacer un seguimiento a las instituciones de educación superior sobre el cumplimiento de los objetivos y las estrategias de este Programa. Esta afirmación, al igual que el PME, parte del principio de que todas las universidades e instituciones de educación superior tienen que modernizarse y, para ello, deben seguir los lineamientos de este programa.

Asimismo, existen otros tres elementos en las recomendaciones del CIEES que evidencian una clara tendencia a seguir los lineamientos de la modernización establecidos por la *intelligentsia* salinista que diseñó e introdujo las propuestas en diferentes documentos claves para la educación superior. El primero es el enfoque productivista y empresarial que se tiene de la educación superior; prueba de ello es el énfasis puesto en las propuestas de estrechar la vinculación de la universidad con el sector productivo, particularmente con los empresarios agrícolas, a partir de la revisión de planes y programas de estudios orientados a fortalecer la formación pro empresarial (CIEES, 1996: 49). Por otro lado, el comité recomienda que la UACH establezca un convenio para la transformación estructural del sector agrícola superior con instituciones como la Asociación Mexicana de Educación Agrícola Superior (AMEAS), la ANUIES, el Congreso Agrario Permanente (CAP), el Consejo Nacional Agropecuario (CNA), la Secretaría de Agricultura y Ganadería (SAGAR), y la Secretaría de Educación Pública (SEP) (CIEES, 1996: 48). Con estas recomendaciones se está promoviendo una relación más estrecha entre la universidad y el sector agroempresarial a fin de que estos sectores participen en la planeación, programación y orientación de la universidad, ya

que se considera que a los estudiantes de Chapingo no se les ha inculcado una visión empresarial, por lo que les falta un espíritu emprendedor y egresan con inquietudes de asalariado (CIEES, 1996:42). En el mismo sentido se expresa el CNA, al afirmar que Chapingo no está identificada con el sector empresarial y por eso ha quedado rezagada en comparación con el ITAM y el ITESM, por lo cual, el cambio que debe dar Chapingo es en esta dirección (CIEES, 1996:44). Con lo que establecen estos dos organismos es evidente que la pretensión es promover esa visión y formación empresarial en los egresados de la UACH, así como establecer una relación más estrecha entre la universidad y el sector productivo.

El segundo aspecto está relacionado con la aplicación de una política clara de evaluación, tanto de académicos como de los alumnos. En lo que se refiere a los académicos, se muestra una tendencia clara del CIEES hacia la modernización de la universidad, lo que implica las relaciones laborales y el programa de estímulos a la productividad. En este reporte de evaluación se hace una crítica a los actores universitarios, fundamentalmente a los estudiantes y académicos, considerados como los principales actores que originan el caos que prevalece en la institución; sin embargo, este análisis olvida otros factores que influyen en la problemática universitaria, como es el caso de la actuación de las autoridades. Cuando se critica el papel de los académicos, se hace referencia al papel del sindicalismo universitario de la UACH. Específicamente se hace una crítica puntual a los dos sindicatos que existen en esta institución: el Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad Autónoma Chapingo (STAUACH) y el Sindicato de Trabajadores de la Universidad Autónoma Chapingo (STUACH), este último conformado por los trabajadores administrativos de la institución. A estos dos organismos se les acusa de ser "...grupos de poder, que junto al grupo de los estudiantes han contribuido de manera notable al clima de caos que prevalece en la institución" (CIEES, 1996: 29). Asimismo, y como parte de la política sindical, se cuestionan los Contratos Colectivos de Trabajo (CCT) porque se les considera como factores limitantes para el buen desarrollo de las funciones sustantivas, y se afirma que incorpora un número considerable de días inhábiles constituido por descansos obligatorios, días económicos, permisos por enfermedad no profesional,

permutas de horarios, etc., que dejan de lado la esencia del trabajo académico (CIEES, 1996).

Las afirmaciones y recomendaciones del CIEES cuestionan un problema de fondo que es, esencialmente, una crítica al sindicato universitario. El sindicato es una forma legendaria de organización social, la asociación de trabajadores que se constituye a fin de estudiar, mejorar y defender sus intereses, establecido en la Ley Federal del Trabajo como un derecho laboral (Ley Federal del Trabajo, 1994: 356/363)<sup>3</sup>. El sindicato aparece en Europa desde el siglo XIX como una forma de organización donde los trabajadores o agremiados se congregan por mejorar sus condiciones laborales de trabajo, de salario y de vida. En México esta forma de organización legendaria en la universidad cobra vida hasta el siglo XX, particularmente en la década de los treinta, cuando la Unión de Empleados de la Universidad Nacional Autónoma de México solicitó su registro a fines de 1932 como sindicato, mismo que llegó a denominarse Sindicato de Trabajadores de la Universidad Nacional Autónoma de México. A partir de entonces, se empezaron a gestar estas formas organizativas de los trabajadores académicos y administrativos en las universidades e instituciones de educación superior.

En la actualidad existe una ofensiva en contra de esta forma de organización de los trabajadores, a partir de un proceso de cambio en la tradicional relación trabajador-sindicato-empresa, misma que se está reemplazando por otro tipo de relación "modernizada" trabajador-empresa (Barona y Ceja, 1990: 3). Esta situación deja a los trabajadores de la educación en completa desventaja frente a las instituciones educativas, ya que se laceran sus CCT y con ello sus derechos laborales. Cabe mencionar que la defensa de un CCT no implica solamente el problema del aumento salarial, sino que también incluye los más elementales derechos laborales, como son ingreso, permanencia, promoción, prestaciones y estabilidad laboral, entre otras. La política neoliberal atenta contra estos principios por esa relación directa que se pretende entre la empresa y el trabajador, y la prueba más evidente de este embate

---

<sup>3</sup> Véase *Compilación Laboral 1994*, Ley Federal del Trabajo, Dofiscal Editores, México, 1994.

hacia los derechos laborales es el aumento salarial. Lo que ahora se pretende, bajo los principios de eficacia, eficiencia, productividad y calidad, es otorgar incentivos académicos a los trabajadores de la educación. Por supuesto que esto no se tabula en el salario, sino que son ingresos que funcionan como estímulos a la "productividad", los cuales se otorgan bajo una serie de criterios estrictos que se modifican a merced de quienes los administran y controlan.

En este sentido, el CIEES recomienda la implantación de sistemas de retención de profesores de mayor productividad para abandonar esquemas de homologación de salarios (CIEES, 1996: 83), lo que en otras palabras significa cambiar los CCT y, si es necesario, desaparecerlos, pues se les considera obstáculos en los procesos de cambio y en la "calidad" de las universidades (CIDE, 1990). Por otro lado, esta propuesta fortalece la política de evaluación de académicos para la asignación de estímulos a la productividad en vez de la defensa del aumento salarial integrado permanentemente al salario.

Así como existen recomendaciones claras sobre la evaluación de académicos, también existen propuestas claras tendientes a establecer lineamientos más estrictos de evaluación a alumnos. Una de las primeras recomendaciones se enfoca a la aplicación de exámenes de certificación de conocimientos. En 1994 se crea en México el Centro Nacional de Evaluación (Ceneval), un organismo privado constituido como una asociación civil que se basa en las recomendaciones de la ANUIES y que tiene como objetivo principal evaluar la educación superior. El Ceneval se encarga de diseñar y aplicar exámenes estandarizados de conocimientos y habilidades de los estudiantes que se consideran necesarios para un propósito determinado, ya se trate del ingreso de estudiantes a una institución educativa o bien de la certificación de profesionistas (Gago, 1998: 172); esta certificación, según la ANUIES, es para mejorar el ingreso y egreso de los alumnos de la universidad en cada nivel educativo (CIEES; 1996: 78). Por otro lado, esta política de evaluación se propone el establecimiento de un Programa Permanente para evaluar el aprovechamiento real de los alumnos de acuerdo con el perfil establecido, así como la aplicación de criterios e instrumentos de selección de

alumnos de nuevo ingreso (CIEES; 1996: 80-81).

Es claro que las propuestas de la ANUIES y de los centros y comisiones que se crearon durante el periodo salinista se ajustan perfectamente bien a lo estipulado por el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, cuando considera que uno de los aspectos prioritarios a evaluar es el desempeño escolar, que en otras palabras no es más que la valoración de los conocimientos, destrezas y habilidades de los educandos con fines de acreditación y certificación.

El tercer aspecto sesgado de esta evaluación es el problema de los recursos destinados a la UACH. Se recomienda una política clara de manejo y uso de los recursos, además de plantear que se norme la función financiera en la UACH y que se corrijan las anomalías existentes en las revisiones financieras; sin embargo, ha sido evidente el mal manejo de los recursos en la universidad, situación que fue enfatizada por la ANUIES para que se corrigieran estas anomalías. A pesar de las deficiencias en la administración de los recursos, y con el firme propósito de estar acorde con las propuestas del Ejecutivo Federal, la ANUIES ha hecho propuestas para que quienes hacen uso de los servicios educativos paguen su propia educación. Por tanto, en Chapingo el CIEES recomienda cambiar la política de asignación de becas para plantear la propuesta de incrementar los recursos propios a través del pago de los servicios educativos. Afirma que el sistema de becas se ha convertido en un problema político y financiero que afecta a la institución, por lo que sugiere el replanteamiento del sistema de becas, es decir, que el becario retribuya a la universidad lo que ésta le proporciona, y la manera de retribuirlo es a través del trabajo personal que realice en la institución o mediante algún sistema de crédito.

En otras universidades e instituciones de educación superior, la política de restricción financiera por parte de la Federación y la promoción del autofinanciamiento han adoptado diversas modalidades. Tal es el caso de la UNAM, con los cambios implementados en el Reglamento General de Pagos, con lo que se modificó las tarifas de cada uno de los conceptos que se pagan en la universidad. Sin embargo, en

universidades donde no existe ese Reglamento de pagos y cuotas, la modalidad para incrementar el pago de los servicios tiene otras características. En el caso de la UACH, en virtud de la existencia de un sistema de becas, el CIEES propone la instauración de un sistema de becas-crédito, donde a los estudiantes se les otorga un préstamo en el transcurso de sus estudios y una vez que los concluyan tienen que retribuir económicamente dicho préstamo. Este sistema ya ha sido probado en otros países, como es el caso de Chile, en el periodo presidencial del general Augusto Pinochet Ugarte, cuando el Ministerio de Educación Pública estableció normas sobre el financiamiento de las universidades que fijan los criterios y procedimientos para concurso de proyectos de desarrollo institucional con cargo al fondo de becas y desarrollo de la educación superior. Esta propuesta tuvo la última modificación el 29 de noviembre de 1996, pero fue promulgada desde el 14 de enero de 1981.

El artículo 1º de estas normas establece que el estado contribuirá al financiamiento de las universidades existentes y de las instituciones que de ella se deriven a través de aportes fiscales (Ministerio de Educación Pública, 1996). Para ello se fija una serie de normas y disposiciones para la asignación de recursos mediante un aporte fiscal indirecto que se otorga con base en determinados criterios, como son los puntajes obtenidos por los alumnos matriculados en la prueba de aptitud académica, factor determinante para la asignación del monto por alumno, denominado crédito fiscal universitario. Estos créditos fiscales universitarios se otorgan con una serie de requisitos, como son datos personales, dirección, firma, el monto de la deuda y las obligaciones del deudor (Ministerio de Educación Pública, 1996: 1-5). Con esto el alumno queda totalmente comprometido a pagar sus cuotas hasta el final de su carrera universitaria, que solamente se extinguirán por defunción del deudor y, en caso de no acatar lo estipulado por estas normas, se hace acreedor de sanciones. Por ejemplo, en el caso de mora en el pago de una o más cuotas, tendrá un interés penal de uno y medio por ciento por cada mes o fracción de mes que se atrase en el pago, según lo establece el artículo 12º de esa Ley.

Lo anterior es resultado de las políticas globalizadoras, de acuerdo con las cuales,

la Federación ya no aporta los recursos económicos que recaba por diferentes vías y los destina a la educación superior, sino solamente hace préstamos a las instituciones y especialmente a los universitarios al establecer compromisos rígidos de becas-crédito, que son solamente préstamos para el pago de la educación pública. Esta política fue seriamente criticada en Chile por los estudiantes universitarios, quienes presentaron un amparo porque sus deudas eran impagables debido a este sistema de becas-crédito que sumaba adeudos de millones de pesos que los estudiantes no podían cubrir.

#### **b) Proyecciones de la evaluación universitaria: el Plan de Desarrollo Institucional de la UACH 1995-2000**

Como parte de esta misma política de evaluación, en la UACH se creó el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 1995-2000 que dio a conocer el ex rector de la UACH, Ing. Víctor Manuel Mendoza Castillo, en septiembre de 1995. Este plan fue el inicio de un proceso de planeación y evaluación institucional que se desarrolló en la universidad.

En el contenido de este plan se menciona que es un documento analítico-normativo que pretende resolver problemas organizacionales y estructurales que son determinantes en la institución y, a partir de ello, definir políticas generales y estrategias que promuevan la superación de la UACH. Los esfuerzos de este PDI se encaminan esencialmente hacia la reestructuración de los órganos de la administración central para que se ajusten las actividades sustantivas y adjetivas realizadas facilitando las readecuaciones educativas necesarias para consolidar la excelencia académica (UACH-UPOM, 1995).

Asimismo, el Plan de Desarrollo Institucional 1995-2000 hace patentes los problemas por los que ha transitado y los que actualmente enfrenta esta institución. En el diagnóstico que se hace de la universidad se señalan sus distintas problemáticas, desde las burocrático-administrativas hasta las de carácter académico. Parte del diagnóstico hace referencia al problema del crecimiento explosivo durante los últimos ocho años en las actividades de investigación, servicio y en la emisión de nuevas

carreras, en contraste con la política de reducción del presupuesto que ha caracterizado a la universidad en últimas fechas. Asimismo, como parte de la problemática que enfrenta la UACH, este documento también aborda las cuestiones de la planeación universitaria y de la inexistencia de un sistema normativo que regule la vida académico-administrativa de la universidad.<sup>4</sup>

Existen aspectos que aparecen claramente explicados en este PDI en los que se observa una clara tendencia a atender las exigencias del exterior. En otras palabras, significa retomar las políticas del Ejecutivo Federal y buscar la manera de instrumentarlas. Y así queda claramente expresado en el apartado sobre la pertinencia de este plan, donde se habla no sólo de la necesidad interna de organizar y normar la estructura burocrático-administrativa de la universidad, sino también de las exigencias exteriores que provienen del Gobierno Federal y de las organizaciones de productores. Por tanto, esta argumentación justifica que el plan se pronuncie por un cambio cualitativo que eleve la eficiencia y la eficacia en el ejercicio de la función pública de la universidad (UACH-UPOM, 1995).

Es evidente que en el plan se establece un discurso similar al que utiliza el de la modernización salinista, ya que recurrentemente se hace uso de los términos extraídos de la producción y que se insertaron sin una definición clara en la educación, pero que se erigen en los nuevos valores de la modernización, tales como: eficacia, eficiencia, calidad y modernidad. Por ejemplo, cuando se habla de la importancia de elevar la eficiencia y la eficacia en el ejercicio de la función pública, se hace referencia a consolidar la excelencia académica. Asimismo, se habla de elaborar estudios de organización y planificación educativa para que, a través de su evaluación y acreditación, se atiendan o se modernicen los procesos sustantivos de orden estructural. Asimismo, se habla de revisar y actualizar periódicamente la normatividad interna de la UACH e incorporar los modernos sistemas de informática. Finalmente, se hace hincapié en la modernización de los sistemas administrativos, que no son más que

---

<sup>4</sup> Estos son sólo algunos de los objetivos y perspectivas del Plan de Desarrollo Institucional, señalados en el documento.

el establecimiento de modelos administrativos de recursos humanos, materiales y servicios generales. También se hace referencia al mantenimiento de las instalaciones y al control de vehículos oficiales a fin de que sean modernos y eficaces a partir de la definición de procedimientos de evaluación y control de personal, mecanismos de desconcentración de actividades frente a las unidades y centros regionales, mecanismos modernos que definan indicadores de eficiencia y establecimiento de reglamentos de trabajo, así como un programa de capacitación tendiente a la profesionalización del personal (UACH, 1995).

Por otro lado, y acorde con esa preocupación por ajustarse a los requerimientos del Ejecutivo Federal, el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) afirma que la UACH no puede permanecer ajena a las tendencias nacionales en materia de educación (UACH-UPOM, 1995:102), ni tampoco puede permanecer alejada de la organización que integran las instituciones de educación superior, como es la ANUIES. Por ello se considera necesario que la UACH tenga el reconocimiento de esta instancia, ya que ella rige y determina las políticas públicas para la educación superior.

### **c) La evaluación de los programas académicos de la universidad**

Otra de las propuestas de evaluación enmarcadas en el Programa de Modernización Educativa 1989-1994 es la evaluación del proceso educativo, es decir, del alcance y el logro de los objetivos contenidos en los planes y programas de estudio. Desde el punto de vista de la evaluación de los planes y programas de estudio, en la UACH se reportó la siguiente tendencia.

Como se mencionó en el capítulo anterior, la orientación disciplinaria en Chapingo, así como la currícula, han reflejado una trayectoria de cambio desde que surgió la Escuela Nacional de Agricultura hasta su transformación en Universidad Autónoma Chapingo. Así podemos caracterizar los cambios curriculares como resultado de un proceso de desarrollo que ha respondido a los cambios de las condiciones económico-políticas del país. Los cambios históricos en la vida del país han sido un factor relevante en los

cambios curriculares. Por ejemplo, en el periodo pre revolucionario, cuando estaba fortalecido el sistema feudal o semifeudal en México, los grupos agrícolas hegemónicos de esa época, los hacendados, caciques y finqueros, pensaron en construir una institución donde se capacitara a sus familiares para la administración de sus fincas. De aquí surge la idea de crear una Escuela Nacional de Agricultura y la conformación de las nuevas carreras que allí se impartirían.

Años más tarde, en el periodo de la Revolución Mexicana de 1910, ante la lucha por la defensa de los sectores legendariamente marginados y la lucha por la defensa de la tierra bajo el lema “la tierra es de quien la trabaja”, la capacitación de profesionales del campo atravesó por un proceso de transición donde se cambiaron los perfiles del egresado, proponiendo una educación y atención a esos sectores mayoritarios.

Posteriormente, los procesos de desarrollo tecnológico, y particularmente de la tecnología agrícola en la Escuela Nacional de Agricultura, fueron la respuesta a la naciente sociedad industrial en nuestro país a mediados del siglo xx, en el proceso conocido como la revolución verde que se desarrolló –como ya, se mencionó– a finales de la década de los cincuenta, durante los sesenta y parte de los setenta. Años más tarde sellados por el fin del milenio, el sexenio salinista le da un matiz particular al currículum en la UACH, porque promueve la reestructuración de planes y programas de estudio, algunos con una vigencia de más de 15 años y, por otro lado, se generan más carreras en algunas especialidades de la ingeniería agrícola.

Cabe resaltar que durante el salinismo se avanzó en el proceso de evaluación curricular. Algunos departamentos de la universidad, específicamente el Departamento de Fitotecnia y la Preparatoria Agrícola, iniciaron un proceso de discusión para reestructurar sus planes y programas de estudio, mientras que el resto de los departamentos se quedaron solamente en el intento. De estos dos casos vale la pena resaltar el proceso que se vivió en la Preparatoria Agrícola, por la lógica de desarrollo que tuvo, por el proceso constante de cambio que ha vivido y por el trabajo de los actores universitarios de este departamento.

En virtud de que éste es el departamento más grande de la UACH, se dio un proceso amplio e interesante de discusión que ha sido el más polémico dentro de la universidad por la diversidad de conocimientos que integra y por su población mayoritaria: casi 50% de la población total de la UACH. También se trata del proceso de reestructuración curricular más conocido en la universidad por la diversidad de conocimientos, disciplinas y saberes que integra y porque es un proceso que todavía no concluye, pues el plan de estudios se sigue discutiendo cotidianamente aun cuando en 1995 concluyó su elaboración. Por estas razones se considera importante abundar sobre la trayectoria que siguió el proceso de reestructuración curricular en dicho departamento, para lo cual se mencionan a continuación algunos antecedentes del proceso de cambio curricular que influyeron o determinaron dicho proceso que se dio justamente en el sexenio salinista.

El Departamento de Preparatoria Agrícola se creó el 14 de julio de 1966 bajo el acuerdo del Consejo Directivo de la antigua Escuela Nacional de Agricultura (ENA), que proyectó la conformación de un bachillerato agrícola. Siete años más tarde, en 1973, bajo la Jefatura de Efraín Hernández Xolocotzin, se promovió una serie de debates para definir la importancia de la preparatoria, lo que llevó a establecer sus objetivos. El objetivo central fue la creación de un bachillerato que sirviera como modelo para otras escuelas agrícolas, es decir, preparar alumnos que pudieran más tarde ingresar a niveles superiores con una formación no sólo agronómica, sino también en áreas básicas.

Una vez que se consolidaron el departamento y este nivel de pregrado en la UACH, durante la década de los ochenta se empezaron a iniciar discusiones en torno al plan de estudios para su posible reestructuración. En 1980 se conformó la Comisión para la Reestructuración del Plan de Estudios (CRPE) con el propósito de diseñar un plan que respondiera a las características y necesidades de los estudiantes de la Preparatoria Agrícola, misma que se elaboraría a través de un diagnóstico y pronóstico que fundamentara dicho plan. Asimismo, se propuso planificar un Programa de Formación Docente y un programa de evaluación que permitiera verificar continua y permanente el desarrollo del Diseño Curricular propuesto (Nuevo Plan de Estudios de la Preparatoria,

1995) (UACH, 1995)

Como respuesta a la iniciativa de reestructurar el plan de estudios, en 1981 y 1984 se presentaron dos propuestas que apuntaban hacia su reestructuración. Así, desde 1984 se realizaron diversas actividades con el propósito de cambiar esta estructura curricular. Prueba de ello fueron las siguientes actividades: el Foro sobre Docencia que se llevó a cabo en 1986 para que se propusieran lineamientos y pudieran ser retomados en la transformación de los planes y programas de estudio, y el Foro Académico Cultural en 1989, que se realizó con la finalidad de discutir críticamente lo referente a la UACH y al departamento de Preparatoria, así como presentar propuestas de transformación institucional y departamental.

Posteriormente, se propuso una iniciativa para reformar la universidad a partir de un congreso universitario de carácter resolutivo, denominado Primer Congreso de la Preparatoria Agrícola. Cabe señalar que este proyecto fracasó, ya que no tuvo la participación esperada, por lo que no se generó la discusión en torno a la transformación universitaria. Un año más tarde, en 1991, la Comisión de Reestructuración Universitaria, discutió la posibilidad de transformar la preparatoria. Es así que se organizó el Foro de Intercambio de Experiencias Académicas y, a partir de entonces, se empezó a establecer una coordinación entre profesores de las diferentes áreas que conforman la Preparatoria, creándose así tres comisiones: una de Formato Único, la de la Red de Bachillerato y la de Reestructuración Universitaria.

Simultáneamente, estas comisiones empezaron a trabajar desde 1991, pero fue hasta finales de 1994 cuando se nombró una Comisión Coordinadora de la Reestructuración del Plan de Estudios con la idea de la realización de un foro permanente que recuperara diferentes propuestas para la elaboración de un nuevo currículum. Una de las propuestas, de acuerdo con el Plan Nacional de Desarrollo, era la reestructuración curricular con base en los planteamientos de la tecnología educativa (PEF, 1989). Sin embargo, la construcción del nuevo plan de estudios no recupera como sustento teórico-pedagógico los planteamientos de la tecnología educativa, sino que se fundamentó en

otras posturas pedagógicas de corte más crítico, como lo es la teoría del aprendizaje significativo y el constructivismo.

El nuevo plan de estudios parte de una crítica puntual al plan anterior que evidenciaba una descontextualización, falta de integración, continuidad y secuencia, así como una atomización y parcelamiento del conocimiento. Asimismo, se observó la disociación entre la teoría y la práctica, la sobrecarga de trabajo y, por ende, el exceso de materias desarticuladas entre sí. Finalmente se observaron dificultades en los contenidos, los cuales carecen de una relación horizontal y vertical, es decir, relación entre materias y entre niveles o grados. Otra de las críticas es la falta de conexión entre sus contenidos; el problema es que éstos son acumulativos, no tienen un eje articulador y se traslapan (Nuevo Plan de Estudios de la Preparatoria Agrícola, 1995) (UACH, 1995)

Así, con base en la crítica al "viejo plan", se propuso reivindicar principios, valores, objetivos y perspectivas de una verdadera educación científica, crítica, democrática y popular. Se planteaba una educación que verdaderamente recuperara el conocimiento como una totalidad, es decir, que se integrara la información de las diferentes áreas del conocimiento; por ello se propuso una educación crítica, dinámica y activa, una educación en la que el estudiante fuera partícipe de su propia formación como un sujeto activo, acorde justamente con la fundamentación teórica: el aprendizaje significativo.

Se propuso una alternativa con un enfoque cognoscitivo de carácter teórico y práctico, no un conocimiento acumulativo o bancario (Freire, 1970)<sup>5</sup>, donde los contenidos tuvieran relación entre sí y el conocimiento se proyectara en un plano horizontal y vertical. También, se señalaba que fuera un verdadero bachillerato, no sólo informativo, sino también formativo, que brindara conocimientos diversos vinculados al área agronómica.

La reestructuración del plan de estudios de la Preparatoria Agrícola retomó la

---

<sup>5</sup> Paulo Freire define al conocimiento bancario como aquél en donde el individuo es concebido como un simple espectador y receptor del conocimiento, cuyo papel está destinado solamente a acumular conocimientos, más no a crear, transformar y producir.

iniciativa del Ejecutivo de transformarse, en términos de la presión que éste ejerció hacia las universidades para emprender procesos de evaluación en sus planes y programas educativos. Fue incluso la condición para la asignación de recursos, y por supuesto la UACH no fue la excepción, ya que el proceso inició durante el periodo de la modernización salinista y culminó con la creación del nuevo Plan de Estudios de la Preparatoria Agrícola en 1995, durante el sexenio de Ernesto Zedillo Ponce de León. Es importante señalar que, en este proceso de reestructuración curricular, a pesar de la presión exógena para el cambio fue importante para el departamento de Preparatoria Agrícola la discusión interna que se llevó a cabo por parte de los académicos y autoridades del departamento en torno a la problemática educativa que enfrentamos como bachillerato universitario. La discusión en torno al plan de estudios solo fue el inicio de un proceso de discusiones académicas que se han generado para cambiar diversos aspectos de la estructura académica como es la infraestructura, los recursos materiales, la capacitación y actualización de profesores, el cambio en los programas de estudio de algunas materias, solo por mencionar algunos.

Por otro lado, el proceso que vive la preparatoria es interesante porque da cuenta de una construcción colectiva de la reestructuración del plan de estudios. Por la misma estructura de gobierno del departamento, cada una de las ocho áreas que lo integran (agronomía, biología, ciencias sociales, disciplinas humanísticas, física, lenguas extranjeras, matemáticas y química) mandan a un representante a las diferentes comisiones que se conforman a nivel departamental. Así, en el caso particular la comisión que inició con el trabajo de discusión para la reestructuración curricular se hizo con la representación de todas las áreas y ésta es una comisión que, a pesar de que sus representantes han sido removidos por diferentes razones, continúa con sus trabajos hasta el momento.

En la reestructuración del plan cabe destacar el interés y la importancia que le dieron diversos actores universitarios al proceso, especialmente los académicos, quienes promovieron la formación y capacitación de la planta docente del departamento hacia una orientación en el campo de la educación. A partir de la iniciativa de reestructuración, empezaron a promoverse cursos de capacitación sobre planeación educativa, sobre

evaluación de planes y programas de estudio, sobre la fundamentación teórico-pedagógica del plan (el cognoscitismo y la teoría del aprendizaje significativo) y temas afines.

En la preparatoria lo que se hizo, a diferencia de otras instituciones, fue una reestructuración del plan de estudios con el cual arrancó un proceso de formación pedagógica y didáctica para los actores universitarios (académicos y autoridades) que ha sido útil más que para adecuarse a una política pública, por el mismo proceso de aprendizaje y de cambio que se gestó al interior del departamento. Además de ser un proceso interesante en sí mismo, también fue importante porque se inició un trabajo en la universidad que era marginal en décadas pasadas. Al ser una institución sobrespecializada cuya orientación disciplinar es la ingeniería agrícola, en la UACH ha existido un desarrollo de investigación dominante en el campo de lo agronómico y áreas afines, pero no ha sido así en las ciencias o disciplinas que se ocupan de lo educativo, como es el caso de la psicología educativa, la sociología de la educación, la pedagogía y la didáctica. En décadas pasadas estas áreas quedaban en un plano marginal comparativamente con los estudios realizados sobre bases agrícolas. Esto, por supuesto, ha enriquecido el acervo de los actores académicos y ha ampliado su horizonte generando la preocupación por capacitarse permanentemente y ofrecer mejores alternativas a los estudiantes que faciliten su aprendizaje individual y colectivo y que reditúe en su rendimiento y desempeño académico.

#### **d) La implementación de las políticas de evaluación para los actores académicos y su impacto en la universidad**

En lo que se refiere a la evaluación de los actores universitarios, la política salinista de modernización se vio reflejada en los programas de evaluación al desempeño docente y evaluación de la productividad en las universidades e instituciones de educación superior. Particularmente en la UACH se construyó el Programa de Estímulos a la Productividad Académica a principios de la década de los noventa, bajo los lineamientos de la política educativa nacional. Se elaboró un

Reglamento del Sistema Universitario de Profesores Investigadores de la Universidad Autónoma Chapingo que se diseñó internamente conforme a lo estipulado por la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (Morales y Ramírez, 1995: 47), mismo que se revisa y se aprueba anualmente para evaluar la productividad de los actores académicos de esta institución.

A partir de 1990 se establecieron los programas de estímulos económicos con el propósito de impulsar el trabajo académico de las cuatro funciones sustantivas que se desarrollan en la universidad: docencia, investigación, servicio y difusión. En la UACH se han instrumentado tres de ellos: el Sistema Universitario de Profesores Investigadores (SUPI), el Programa Especial de Becas (PEB) y el Programa de Estímulos Académicos (PEA) (Pérez, 1996). Desde 1990 a la fecha este programa ha adoptado diferentes modalidades; inicialmente, en el periodo 1990-1992, empezó como un programa orientado a atender las actividades de investigación. Los estímulos otorgados variaban de uno a cuatro salarios mínimos y su asignación era evaluada por un Consejo Académico Emérito. Cabe destacar que en este periodo se asignaron 765 becas. Posteriormente, en 1993 se implementó el Programa Especial de Becas (PEB) que se integró por cuatro proyectos orientados a apoyar las actividades de investigación, docencia y servicio. Para 1994 el programa que se aplicó fue el Programa de Desempeño Docente creado para mejorar la calidad del trabajo académico, mismo que se dividió en tres opciones: uno que evaluaba la docencia, el otro la docencia y la investigación y el tercero se enfocaba a evaluar el mérito académico, es decir, apoyo a los profesores que cubrieran al menos tres de los requisitos estipulados en el programa, tales como: tener un grado mayor a la licenciatura (maestría o doctorado), ser miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), haber obtenido algún premio, antigüedad igual o mayor a los veinte años, haber impartido cuando menos treinta cursos curriculares. Desde 1995 a la fecha el Programa que funciona es el de Estímulos al Desempeño Docente que evalúa las cuatro funciones sustantivas.

Los programas de estímulos académicos han sido objeto de serios cuestionamientos por parte de los actores académicos porque han representado

diversos problemas. El primero es por los limitados recursos económicos que se asignan a la institución por parte de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público. En ocasiones a pesar de que se obtengan puntajes aprobatorios para recibir estímulos, no se les asignan recursos por la escasez de los mismos, porque fueron insuficientes y no alcanzó para todos; el segundo problema es que son excluyentes, ya que dejan fuera a un gran número de profesores. En la UACH durante los diez años que se han impulsado e instrumentado estos programas de estímulos, el número de profesores que ha participado es reducido, aproximadamente 30% de la población total de los académicos en la UACH (Comisión de Evaluación y Seguimiento-Dirección Académica, 1999) logra ingresar, dejando a 70% de los académicos fuera de estos procesos. Prueba de ello es el número de profesores registrados en estos programas de estímulos desde 1990 hasta 1999, periodo en el que se observa que ha participado 30% de los académicos. En el cuadro siguiente se observa esta tendencia:

**Cuadro 18. Participación de los actores académicos en los Programas de Evaluación Universitaria durante el periodo de la modernización**

<i>Año</i>	<i>Nombre Programa</i>	<i>No. Participantes</i>	<i>Total de Profesores en la UACH</i>	<i>% de participantes en relación al total de profesores de la UACH</i>
1990	Sistema Universitario de profesores-investigadores	255	1463	17.4%
1991	Sistema Universitario de profesores-investigadores	197	1428	13.79%
1992	Sistema Universitario de profesores-investigadores	313	1472	21.26%
1993	Programa Especial de Becas	227	1469	15.45%
1994	Programa de Estímulos Académicos	436	1509	28.89%

Fuentes: Pérez Samaniego y Soto Domínguez (1996); y UACH (1999).

La tercera crítica que se le ha hecho a estos programas es el carácter volitivo de quienes los controlan, ya que se encuentran en completa indefinición y se cambian permanente las políticas de evaluación y asignación de recursos. Desde 1990, cuando iniciaron estos programas de estímulos en la universidad hasta ahora, la participación de los académicos ha sido baja debido a que los programas cambian constantemente sus criterios, estableciendo nuevos lineamientos que dejan fuera a un número importante de profesores. En virtud de su constante modificación y la rigidez de los requisitos el número de académicos se restringe cada vez más. No obstante, una vez que se alcanzan los criterios mínimos para ingresar, éstos son revisados y modificados anualmente, lo que conduce al planteamiento de nuevos criterios y el cambio de las políticas de los mismos. Esta situación está directamente vinculada a la restricción paulatina de los recursos que no alcanzan a cubrir las necesidades de esta institución.

El cuarto problema que ha traído este sistema de estímulos es que se ha evidenciado un clientelismo académico (Comisión de Evaluación y Seguimiento-Dirección Académica, 1999), los profesores quieren más grupos para obtener mayor puntaje, privilegiando con ello cantidad en vez de calidad, haciendo simulacros de calidad y excelencia. Más que reparar en la calidad del trabajo, se está dando pauta a

la producción cuantitativa, regida bajo el principio de lo que en la psicología conductual se conoce como economía de fichas, es decir, los individuos juntan un determinado número de fichas para intercambiarlo por un artículo o un estímulo que le refuerza su conducta, por lo que objetivamente es seguir acumulando estos puntos y con ello reforzar la conducta. En el caso de los académicos, este reforzamiento de conducta se da bajo el paradigma estímulo-respuesta, donde se privilegia lo cuantitativo sobre lo cualitativo, lo que ha evidenciado la falta de interés de algunos académicos en su materia de trabajo, y en vez de ello privilegian ese recurso económico que completa su ya de por sí paupérrimo salario. En este sentido, los programas de estímulos en la UACH, así como en otras instituciones de educación superior, evidencian la gran distancia que existe entre el discurso y la realidad puesto que se alejan de lo persiguen, la excelencia, la calidad y la productividad, dejando con ello al discurso de la modernización vacío sin contenido, palabras huecas que persiguen fines distintos a los expresados pero que solo se quedan en el discurso. Por otro lado, al reducir y querer cuantificar lo que por naturaleza es incuantificable, como lo es el trabajo académico (Barrón *et al.*, 1997: 136), da pauta a que se priorice en la acumulación de fichas para obtener el estímulo, a que se utilicen los intereses académicos como valores mercantiles de uso y de cambio y finalmente a que se tenga una visión desagregada, es decir, que no se tenga una visión global del trabajo académico (Barrón *et al.*, 1997: 136).

Asimismo, estos programas de estímulos son un claro atentado contra aspectos fundamentales en la vida de los actores universitarios asalariados en la lucha por un salario digno y para la homologación de salarios; además de que representan un claro ataque contra el sindicalismo universitario. Es innegable que este sistema ha desviado la atención en la lucha conjunta por aumento salarial.

Finalmente, y en virtud del fomento de su origen selectivo, los programas de estímulos agudizan los ya existentes efectos perversos (Crozier, 1990) entre los académicos, tales como el individualismo, la competencia, la envidia, la ira, la mentira, la deshonestidad, las acusaciones, las calumnias, formas que carecen de una

fundamentación académica pero que se utilizan como mecanismos de defensa y formas de resistencia de los académicos ante estos programas selectivos y marginantes, que lo único que hacen es desencadenar esas formas de violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 1972) ya existentes en la sociedad.

### **1.3.2. El impacto de las políticas modernizadoras en el financiamiento de la UACH: segundo eje de cambio**

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 para el cambio con una dirección modernizadora. El financiamiento fue el mecanismo de coerción a través del cual se condicionó a las universidades al impulso, instrumentación y ejecución de las políticas modernizadoras en las IES.

Sin embargo, no sólo se presentó la coerción del Ejecutivo Federal a las universidades vía los recursos que éste otorga, sino también se establecieron nuevas políticas para la obtención de recursos y la distribución de los mismos. Dentro de estas medidas, cabe resaltar dos: una que tiene que ver con la reducción paulatina del porcentaje de ingresos provenientes de la Federación, y la otra que apunta hacia el establecimiento de mecanismos de autofinanciamiento de las universidades, es decir, el incremento de los recursos propios de las IES.

Desde el Programa Integral de Desarrollo para la Educación Superior (Proides) se señalaba que, de acuerdo con la cifra que representaba para 1985 el presupuesto a las IES, donde 63% provenía del subsidio federal, 31% del subsidio estatal y 6% de los recursos propios, se hiciera que a corto y mediano plazo se fueran invirtiendo los porcentajes, esto es, que se fueran incrementando los subsidios estatales inicialmente a 35% para que en 1988 alcanzaran un porcentaje de 50% y, a su vez, se incrementaran los ingresos propios a 8% para que en 1992 alcanzaran 10%, lo que redundaría en la disminución del subsidio federal a sólo 40% (Proides, 1986).

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 cifras 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 recomendaba que las IES ajustaran cuotas semestrales por servicios educativos a cantidades cercanas al menos a un cuarto del salario mínimo mensual (ANUIES, 1989).

Esta política de financiamiento en Chapingo adoptó características peculiares en su calidad de institución pública, cuyos recursos económicos provienen fundamentalmente de la Federación a través de la Sagar. En esta Secretaría, la UACH está ubicada en el rubro de "Organismos, empresas, fondos y fideicomisos subsidiados", razón por la cual recibe recursos del presupuesto federal (Santacruz, 1996).

A fin de presentar la información sobre las variaciones en el financiamiento universitario, se emprendió una búsqueda en la UACH sobre el presupuesto otorgado por la Sagar durante los periodos presidenciales de Carlos Salinas y Miguel de la Madrid. Se retoman dos sexenios para hacer el análisis comparativo en relación con los cambios presupuestales otorgados por la Federación. Sin embargo, después de una búsqueda intensa en la secretaría particular de la rectoría, en el departamento de nómina, en el departamento de contabilidad, en la Unidad de Planeación, Organización y Métodos (UPOM) y el archivo general de la universidad no se encontró la información correspondiente en relación al presupuesto asignado por la federación en esos años. Este fenómeno llamó la atención porque representaba ser una gran anomalía en la UACH sobre el manejo y uso de los recursos económicos. El hecho de que en ningún departamento se tuviera una información trascendental para la universidad suponía

la existencia de una mala administración o de malversación de fondos.

Esta hipótesis se corroboraría años más tarde, en 1996, cuando el Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) entregó su reporte, donde hizo énfasis en esta problemática y recomendó que en un plazo razonable se corrigieran las anomalías observadas en revisiones financieras pasadas, donde se observaba que las recomendaciones propuestas por auditorías anteriores no se habían cumplido (CIEES, 1996: 85). A pesar de las reiteradas recomendaciones, tanto de las auditorías pasadas como las que hizo el CIEES, las sugerencias no fueron retomadas, motivo por el cual actualmente se sigue observando una criticable administración en el manejo de los recursos. Prueba de ello fue la reciente auditoría que se hizo en el Instituto Politécnico Nacional y la UACH en 1999, donde los datos arrojados por estas auditorías señalan que existe una serie de gastos que no se pudieron comprobar, por lo que estas dos instituciones de educación superior muestran serios problemas financieros.

A pesar de la problemática que se enfrentó para recuperar información al respecto, el Departamento de Finanzas de la UACH proporcionó datos sobre el presupuesto asignado a la universidad durante el periodo 1992-1994.<sup>6</sup> Ésta es la información que aquí se presenta, misma que fue enriquecida por documentos posteriores al sexenio salinista, cuando se inició un proceso de búsqueda y análisis de la información financiera en la universidad. En ella se puede observar una reducción paulatina del presupuesto en términos reales, reducción que no se observa en términos nominales. En 1990 la UACH recibió un monto de 147, 081, 400.00 miles de pesos; en 1991 la cifra

---

<sup>6</sup> 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, 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. Es 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.

fue de 163, 842, 115.4; en 1992 la suma alcanzó los 185, 000. 000 de pesos; en 1993 se asignaron 217, 231, 400.00; en 1994 se registraron 237, 065.100.00 millones de nuevos pesos; y en 1995 la cifra ascendió a 269, 400, 000.00 (Santacruz, 1997: 16).

A continuación se presenta un Cuadro donde se concentran los techos financieros otorgados por la federación a la UACH durante el periodo salinista y antes de él.

**Cuadro 19. El presupuesto de la UACH durante el periodo 1990-1995**

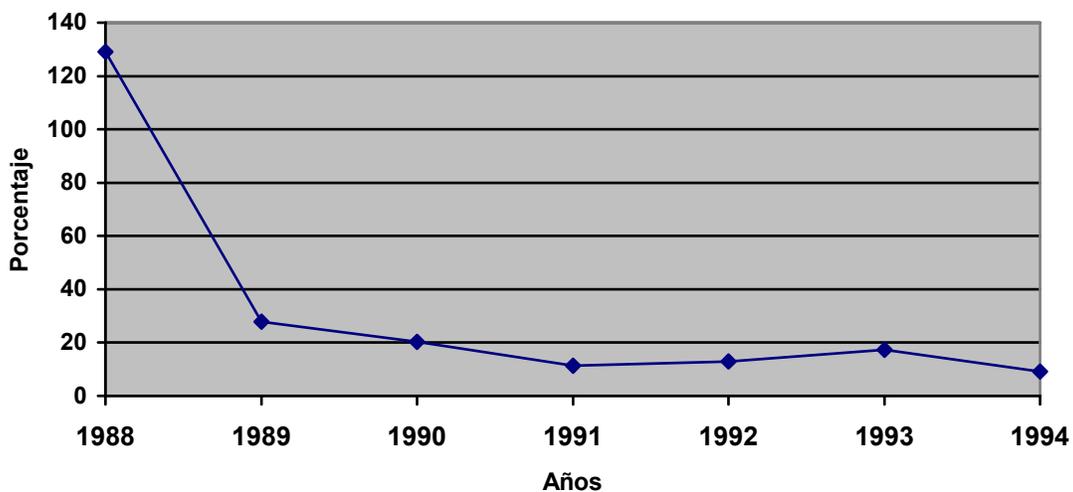
Año	Monto en millones de pesos	Incremento en millones de pesos	Incremento porcentual %
1987	41,700,000	-----	-----
1988	95,500,000	53,800,000	129.01
1989	122,200,000	26,700,000	27.95
1990	147,081,400	24,881,400	20.36
1991	163,842,115	16,760,715	11.39
1992	185,000,000	19,157,885	12.91
1993	217,231,400	32,231,400	17.42
1994	237,065,100	19,833,700	9.13
1995	269,400,000	32,334,900	13.63

Fuentes: Santacruz, 1997 y UACH, s/f. Gasto programable ejercido en el sector de desarrollo rural. Cuenta de la Hacienda Pública Federal.

Como se puede observar en la tabla anterior, a principios del sexenio salinista se presentó un incremento importante a la universidad mayor a 100%, concretamente el incremento de 1987 a 1988 fue de 129 %, cifra jamás alcanzada en años posteriores. De hecho, los años siguientes a 1988 no registraron incrementos importantes, por el contrario, de presentar un aumento de 129%, para el siguiente año se redujo a 27.95%.

Después, en 1990, el presupuesto se incrementó sólo 20% en relación con el año anterior, y para 1991, 1992 y 1993 el presupuesto se incrementó con respecto a los años anteriores en 11.39%, 12.91% y 17.42% respectivamente, llegando a la caída más drástica a finales del sexenio salinista en 1994, cuyo presupuesto se incrementó en relación con 1993 solamente en 9%. En la gráfica siguiente se observa esta variación presupuestal.

**Gráfica 1. Incremento porcentual del presupuesto a la UACH durante el sexenio salinista**



Fuente: Investigación propia, 2002.

De acuerdo con el análisis realizado en capítulos anteriores, la propuesta salinista de modernización representaba entre otras cosas, un decremento en el presupuesto para las instituciones públicas, y esto es evidente al observar los montos asignados anualmente a la UACH, donde se observa claramente esta tendencia drástica a la reducción y una asfixia financiera a esta institución, que en términos nominales representa un incremento anual, pero debido a los altos índices inflacionarios y en virtud del poder adquisitivo, se puede decir que en términos reales no representó ningún aumento. En la siguiente gráfica se puede apreciar claramente cómo el presupuesto a la UACH se redujo drásticamente durante el sexenio de la modernización, a pesar del

claro impulso e implementación de las políticas del Ejecutivo Federal para modernizarse.

### **1.3.3. Tercer eje de la modernización salinista: la racionalización y reorientación de la matrícula estudiantil**

Otro punto central del proyecto salinista de modernización fue la regulación o racionalización de la matrícula estudiantil. Con el argumento de evitar la expansión que se dio en décadas pasadas que trajo como consecuencia la pérdida de la calidad y priorizó la cantidad, según la SEP y la ANUIES se establecieron niveles de crecimiento de la matrícula estudiantil bajo el argumento de mejorar la calidad y la excelencia académica, un argumento que se hizo válido en algunas áreas del conocimiento, mientras que en otras sucedió lo contrario: antes que reducirse la matrícula se incrementó.

La demanda educativa para las instituciones de educación superior ha tenido un crecimiento diferenciado, mientras que existen áreas que son fortalecidas y reflejan incremento en su matrícula, como es el caso de las áreas tecnológicas; existen otras áreas, como las ciencias de la salud, las naturales, exactas y las ciencias agronómicas cuya matrícula reporta un decremento (Hernández, 1997: 4). El caso de las ciencias agropecuarias es el que interesa a este estudio, por ello se presentan datos sobre el problema de la racionalización en esta área. En la tabla siguiente se observan los cambios en la matrícula estudiantil y sus variaciones durante el sexenio salinista.

**Cuadro 20. Matrícula estudiantil en el área agropecuaria y en las ingenierías durante el periodo 1989-1994**

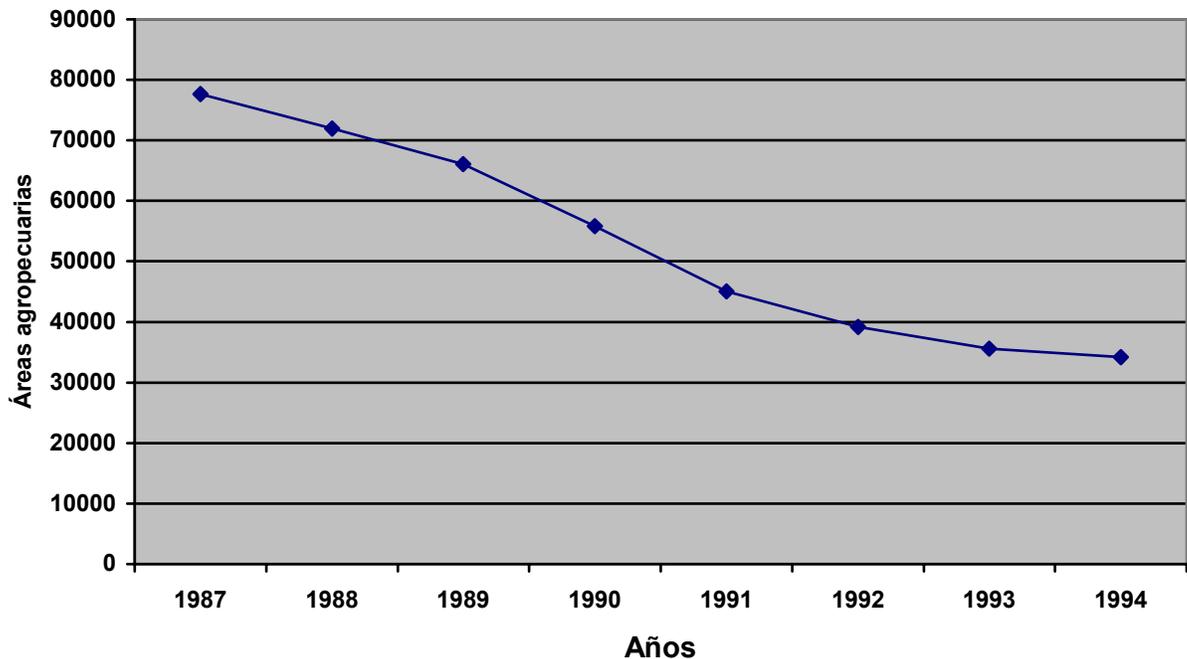
<b>Año</b>	<b><i>Matrícula estudiantil en el área agropecuaria</i></b>	<b><i>Matrícula estudiantil en el área de las ingenierías y tecnológicas</i></b>
1987	77679	288708
1988	71973	304419
1989	66050	325305
1990	55859	338523

<b>Año</b>	<b>Matrícula estudiantil en el área agropecuaria</b>	<b>Matrícula estudiantil en el área de las ingenierías y tecnológicas</b>
1991	45058	345771
1992	39171	360458
1993	35621	371261
1994	34160	385554

Fuente: Hernández Suárez, 1997.

En la siguiente gráfica se observa claramente que la matrícula estudiantil en el área agropecuaria cayó paulatinamente. De tener una población de 71 mil 973 a inicio del sexenio salinista, cayó la matrícula a 34 mil 160 alumnos a finales de ese mismo sexenio. En términos porcentuales esto representa una reducción de 52.53%, es decir, se redujo el número de estudiantes más de la mitad en sólo seis años.

**Gráfica 2. Matrícula estudiantil en el área agropecuaria durante el periodo de la modernización salinista**

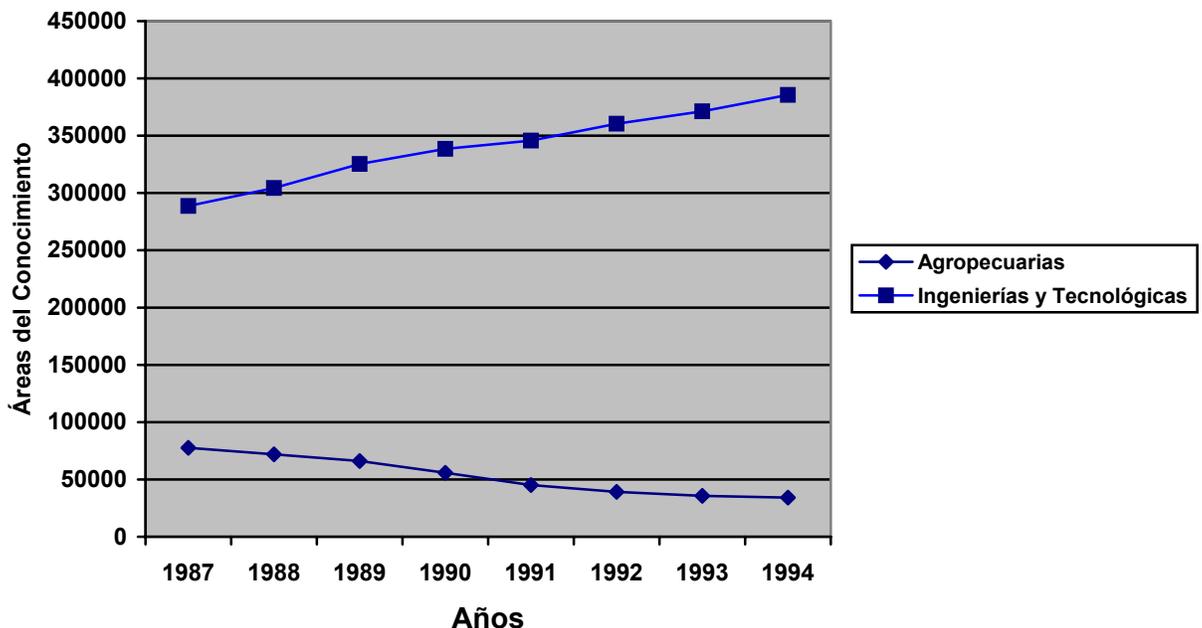


Fuente. Investigación propia, 2002.

En virtud de que el conocimiento socialmente útil o socialmente valorado está

definido en función de su instrumentalidad, ya que se vincula directamente con el capital cultural y económico (Apple, 1986: 69) y, por otro lado, debido a la existencia de un desarrollo industrial desorbitado a nivel mundial, se hacen necesarias las áreas tecnológicas y las ingenierías, pero no así las ciencias agropecuarias que fundamentalmente conservan formas tradicionales de desarrollo, por lo que no se les considera como un conocimiento altamente valorado ni rentables para el gran capital. Asimismo, y dado que el Estado ya no es la principal fuente de captación de recursos humanos, la matrícula se ha reducido en estas áreas. Por el contrario, el conocimiento rentable, el conocimiento altamente valorado en función de su instrumentalidad, ha sido el correspondiente a las áreas tecnológicas y las ingenierías. La matrícula en estas áreas, comparada con la de las ciencias agropecuarias, se ha incrementado, mostrando el siguiente comportamiento.

**Gráfica 3. Comparación sobre el comportamiento de la matrícula estudiantil de las áreas agropecuarias así como las y ingenierías y tecnológicas**



Fuente. Investigación propia, 2002.

En el caso de la UACH, la matrícula estudiantil ha mostrado la misma tendencia y

reducción de su matrícula en ciertas áreas, tal y como se observa en la tabla siguiente:

**Cuadro 21. Variaciones de la matrícula estudiantil en la UACH por departamento (1984-1994)**

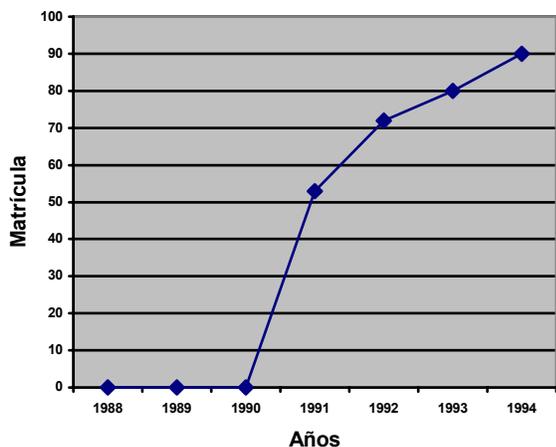
Departamento	AÑOS										
	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994
Agroecología	0	0	0	0	0	0	0	53	72	80	90
Agroindustrias	230	267	243	241	234	256	240	270	279	270	260
Ciencias forestales	250	250	222	222	208	191	170	139	144	132	129
Economía agrícola	266	339	369	393	436	436	408	373	400	401	491
Fitotecnia	554	646	669	671	722	677	661	669	637	596	552
Irrigación	185	229	233	228	226	177	168	122	100	107	99
Mecánica agrícola	72	94	120	113	137	151	298	250	272	271	235
Parasitología agrícola	280	304	292	261	289	247	241	218	252	298	328
Sociología rural	66	73	70	64	55	47	50	57	59	49	60
Suelos	233	246	251	210	179	148	118	100	80	81	109
Zonas áridas	127	140	115	135	143	107	119	106	114	107	104
Zootecnia	420	502	514	569	641	643	618	639	641	561	537
Preparatoria agrícola	2539	2696	2582	2485	2728	2448	2672	2822	2885	2708	2687
Total	5222	5786	5680	5592	5998	5528	5763	5818	5935	5661	5681

Fuente. Investigación propia, 2002.

En la siguiente gráfica se observan las variaciones de la matrícula estudiantil durante el sexenio salinista en los diferentes departamentos de la UACH: agroecología, agroindustrias, ciencias forestales, economía agrícola, fitotecnia, irrigación, mecánica agrícola, parasitología agrícola, sociología rural, suelos, zonas áridas, zootecnia y preparatoria agrícola, que corresponden a las diferentes especializaciones de la ingeniería agrícola que se imparten en la universidad. Aquí se muestran los comportamientos que tuvo la matrícula estudiantil en dos departamentos de la universidad, el de agroecología y agroindustrias. En el caso del primer departamento se puede observar que es una especialidad que surge hasta 1991 con una matrícula de 53 estudiantes inscritos, misma que se incrementa paulatinamente hasta alcanzar la cifra de 90 estudiantes matriculados al final del sexenio en 1994. En el caso contrario, la especialidad de ingeniero agrónomo en agroindustrias tiene variaciones en su matrícula y no se refleja un comportamiento constante, pues en ciertos años la matrícula bajó a principios del sexenio salinista y para el siguiente año, en 1989, se incrementó y se

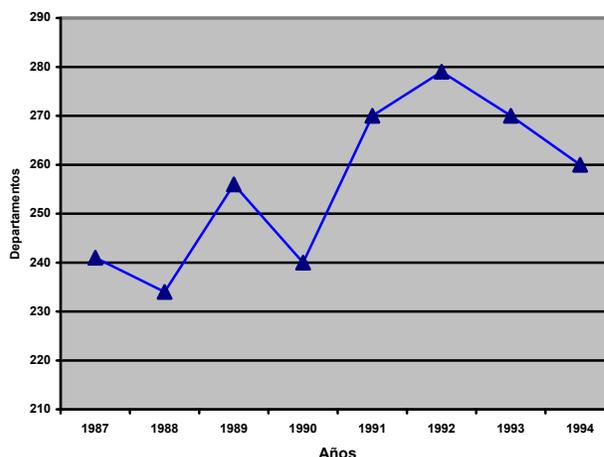
redujo nuevamente en 1990. En los años siguientes: 1991, 1992 y 1993 se observa un incremento y a finales de sexenio baja otra vez la matrícula, no a los niveles que tenía en 1988, pero sí se redujo en relación con 1992 y 1993.

Gráfica 4. Variación de la matrícula en el departamento de Agroecología durante el periodo de la Modernización salinista



Fuente: Investigación propia, 2002.

Gráfica 5. Variación de la matrícula estudiantil en Agroindustrias durante el sexenio de la modernización



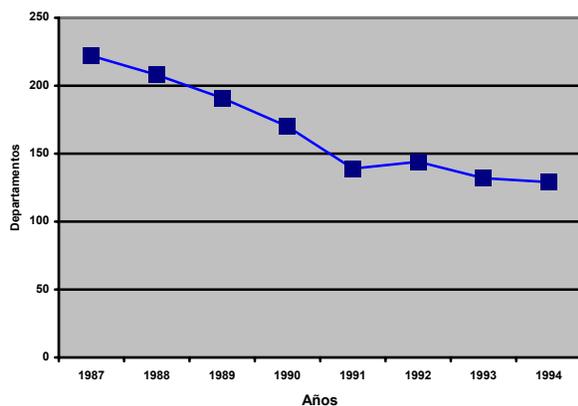
Fuente: Investigación propia, 2002.

Dentro de las diferentes especialidades de la ingeniería agrícola, llama la atención el caso de ciencias forestales, por la drástica caída en su matrícula estudiantil. Como se puede observar, en 1988 se registró el número más alto de estudiantes matriculados (208), sin embargo, poco a poco se fue reduciendo su matrícula hasta llegar a 129 alumnos a finales de sexenio; esto significa que se redujo en 37.89%. Esto tal vez sea un reflejo del valor que se asigna, en este periodo modernizador, a un conocimiento que antes que tener un valor para fomento del capital, está más enfocado al desarrollo y conservación del medio natural del hombre.

En la segunda gráfica se observa el caso contrario a lo que sucede en ciencias forestales: en el Departamento de Economía Agrícola hubo un incremento de la matrícula estudiantil. En los primeros años del sexenio se mantuvo constante, y de 1990 a 1993 bajó, para incrementarse a finales del mismo alcanzando la cifra más alta en este periodo salinista. Esta tendencia está directamente relacionada con la creación de

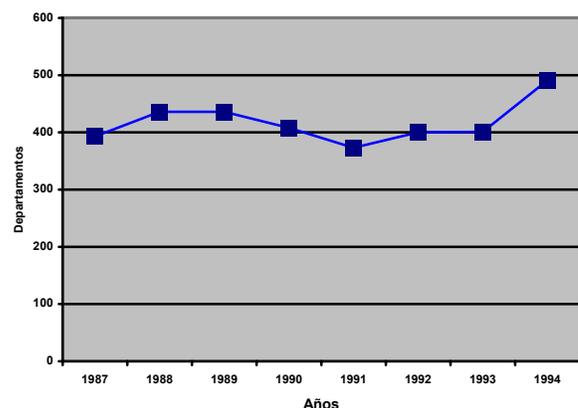
licenciaturas que se enmarcan en el contexto del neoliberalismo y la globalización, particularmente se habla de las carreras de licenciatura en administración de empresas agropecuarias y la licenciatura en comercio internacional en productos agropecuarios, ambas enfocadas a atender la problemática nacional e internacional técnica, legal, administrativa y financiera del mercado y de las empresas relacionadas con productos agropecuarios. Estas licenciaturas tienen como fin último formar capital humano que pueda desarrollarse para ser competitivo en el mercado internacional. En las siguientes gráficas se muestra al variación en su matrícula.

Gráfica 6. Variación de la matrícula estudiantil en Ciencias Forestales durante el sexenio de la modernización



Fuente. Investigación propia, 2002.

Gráfica 7. Variación de la matrícula estudiantil en Economía durante el sexenio de la modernización



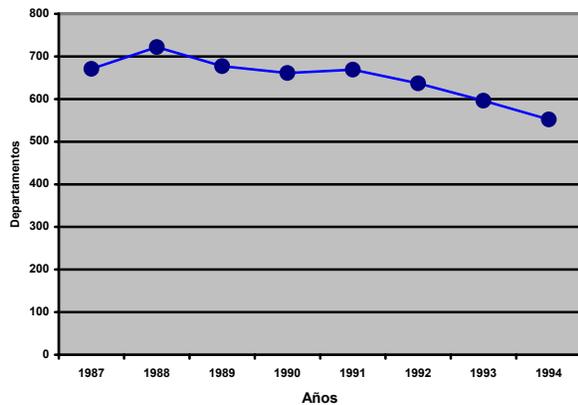
Fuente: Investigación propia, 2002.

El departamento que históricamente había registrado el índice más alto de matriculados en la UACH es Fitotecnia. De hecho, en 1988 registraba 722 alumnos matriculados, la cifra más alta de todas las especialidades. Sin embargo, esta matrícula se fue reduciendo progresivamente hasta llegar a 1994 con 552 alumnos. Esto significa que si se toma en consideración los alumnos registrados a principios del sexenio salinista y se compara con la cifra alcanzada a finales del mismo, se tiene una caída de 23.54%, lo que hace pensar que no es un conocimiento rentable para las nuevas demandas y necesidades del gran capital.

En una situación similar se encuentra la especialidad de irrigación, que en 1988

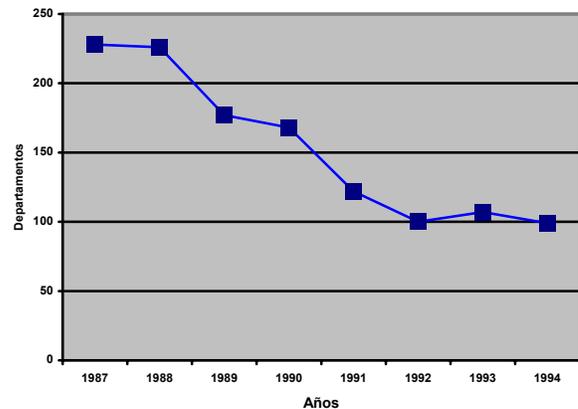
concentró a 226 alumnos, demanda que fue perdiendo hasta tener una caída drástica de 56.19% a finales del sexenio, pues registró solamente a 99 estudiantes en 1994, como se observa en la siguiente gráfica.

Gráfica 8. Variación de la matrícula estudiantil en Fitotecnia durante el sexenio de la modernización



Fuente. Investigación propia, 2002.

Gráfica 9. Variación de la matrícula estudiantil en Irrigación durante el sexenio de la modernización



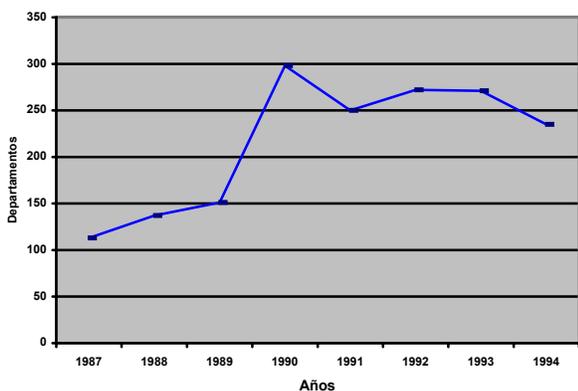
Fuente: Investigación propia, 2002.

Dentro de las especialidades que lograron incrementar su matrícula estudiantil en el periodo de la modernización salinista, se encuentran mecánica agrícola y parasitología agrícola. En el primer caso, la matrícula registraba solamente 137 alumnos en 1988, misma que se fue incrementando y llegó en 1994 a contar con 235 alumnos. Esto significa que de 1988 a 1994 tuvo un incremento de 71.5% en su matrícula, lo cual es un caso especial que no se presenta en ninguna de las otras especialidades y que no se había registrado en la historia de esta especialidad, pues durante el sexenio de Miguel de la Madrid su matrícula no llega a los 150 alumnos y siempre se había mantenido entre los 70 y 140 estudiantes. Este incremento está relacionado con los objetivos señalados en el plan de estudios del especialista en mecánica agrícola, los cuales están directamente vinculados al desarrollo científico y tecnológico que se requiere en la actualidad. El primer objetivo es la formación de profesionales de alto nivel científico y tecnológico que permita comprender y resolver los aspectos de la mecanización agrícola. El segundo objetivo es diseñar y desarrollar trabajos de investigación básica y aplicada en el campo de la mecanización agrícola; y

el tercero es la difusión de las innovaciones científicas, así como la asesoría técnica a productores, organizaciones agrícolas, empresas e instituciones públicas y privadas (Planes de estudio de la UACH, 1991: 52). Evidentemente, en esta especialidad se forma capital humano con una orientación más enfocada a las áreas tecnológicas y las ingenierías, lo que hace que su matrícula se incremente de manera sustancial.

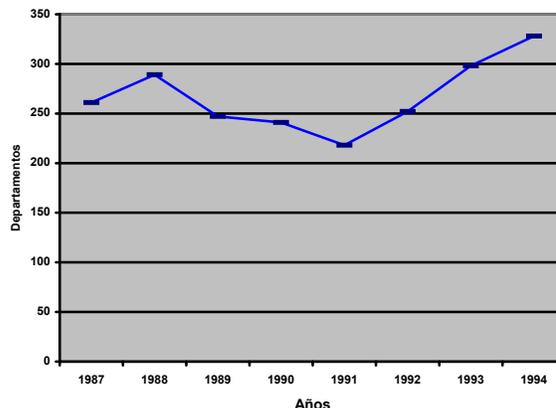
En el caso de parasitología agrícola, si bien se incrementó su matrícula durante el sexenio modernizador, también es cierto que su crecimiento no alcanza los niveles de la especialidad en mecánica agrícola. En el caso de parasitología, la matrícula registrada en 1988 era de 289 alumnos, y para los siguientes años tuvo reducciones, pero en los tres últimos años de este periodo se empezó a incrementar hasta alcanzar la cifra más alta en 1994 con 328 alumnos matriculados, y la más alta también del periodo presidencial de Miguel de la Madrid. En otras palabras esto representa un crecimiento de 13.49% durante el periodo salinista.

Gráfica 10. Variación de la matrícula estudiantil en Mecánica Agrícola durante el sexenio de la modernización



Fuente. Investigación propia, 2002.

Gráfica 11. Variación de la matrícula estudiantil en Parasitología Agrícola durante el sexenio de la modernización



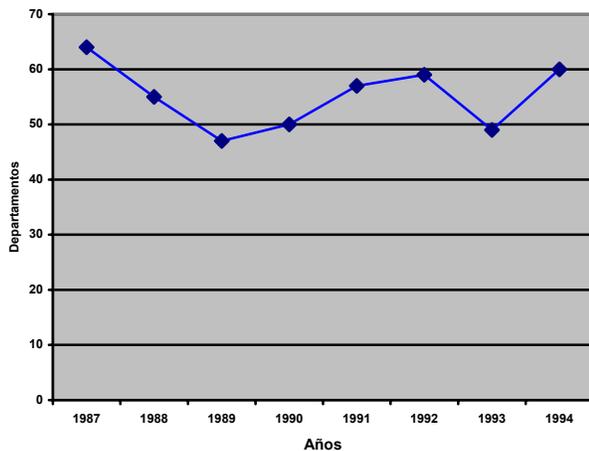
Fuente: Investigación propia, 2002.

El caso de sociología rural es especial porque es la única carrera que se ha mantenido constante no sólo durante el periodo de la modernización, sino desde un sexenio atrás, ya que siempre ha fluctuado entre 50 y 70 alumnos, pero durante el salinismo se mantuvo constante, no tuvo crecimientos estrepitosos ni caídas drásticas

en su matrícula estudiantil.

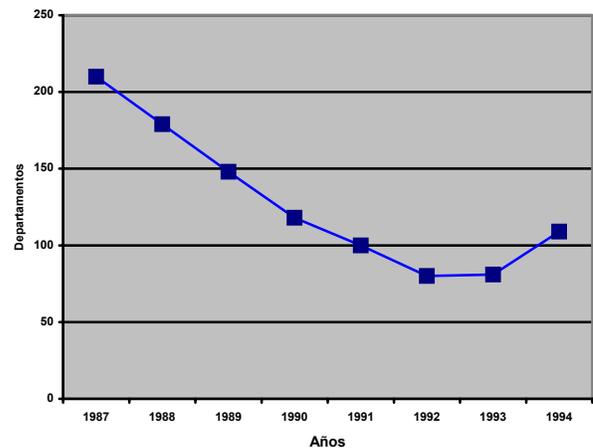
En la especialidad de suelos hubo cambios tendientes más a la reducción de la matrícula. En 1988 se registraron 179 alumnos y para finales del sexenio se reportaban 109 estudiantes, lo que representó un decremento de 39% de la matrícula, tendencia observada durante todo el sexenio, ya que años con año se reducía esta cifra.

Gráfica 12. Variación de la matrícula estudiantil en Sociología durante el sexenio de la modernización



Fuente. Investigación propia, 2002.

Gráfica 13. Variación de la matrícula estudiantil en Suelos durante el sexenio de la modernización

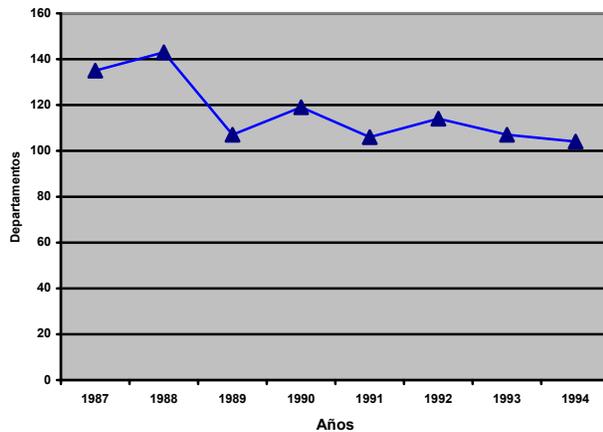


Fuente: Investigación propia, 2002.

La especialidad de zonas áridas en este periodo tuvo un comportamiento similar al de suelos, porque su matrícula se redujo paulatinamente desde 1988 con 143 alumnos hasta llegar a 104, lo que significó una reducción de 27%, tendencia que se apreciaba anualmente que iba en descenso.

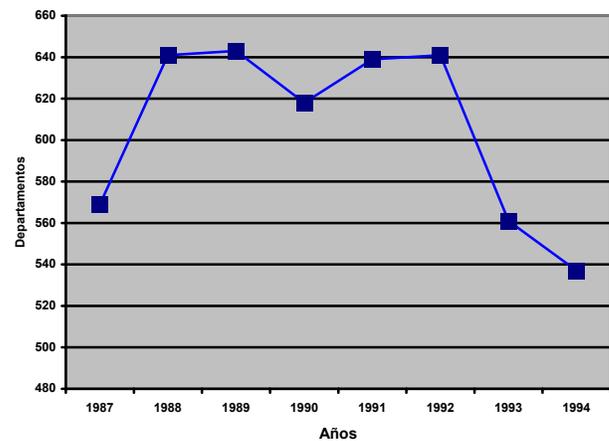
Si bien la especialidad de zootecnia no tuvo caídas constantes durante el sexenio, ni tan drásticas como en el caso de fitotecnia, su matrícula se redujo al igual que la gran mayoría de las especialidades. Prueba de ello es que en 1988 se tenían 641 alumnos matriculados, cifra que sufrió variaciones durante seis años, pero que llegó a registrar 537 alumnos en 1994, que en términos porcentuales representó una reducción de 16%, tendencia que se puede observar en la siguiente gráfica.

Gráfica 14. Variación de la matrícula estudiantil en Zonas Áridas durante el sexenio de la modernización



Fuente. Investigación propia, 2002.

Gráfica 15. Variación de la matrícula estudiantil en Zootecnia durante el sexenio de la modernización



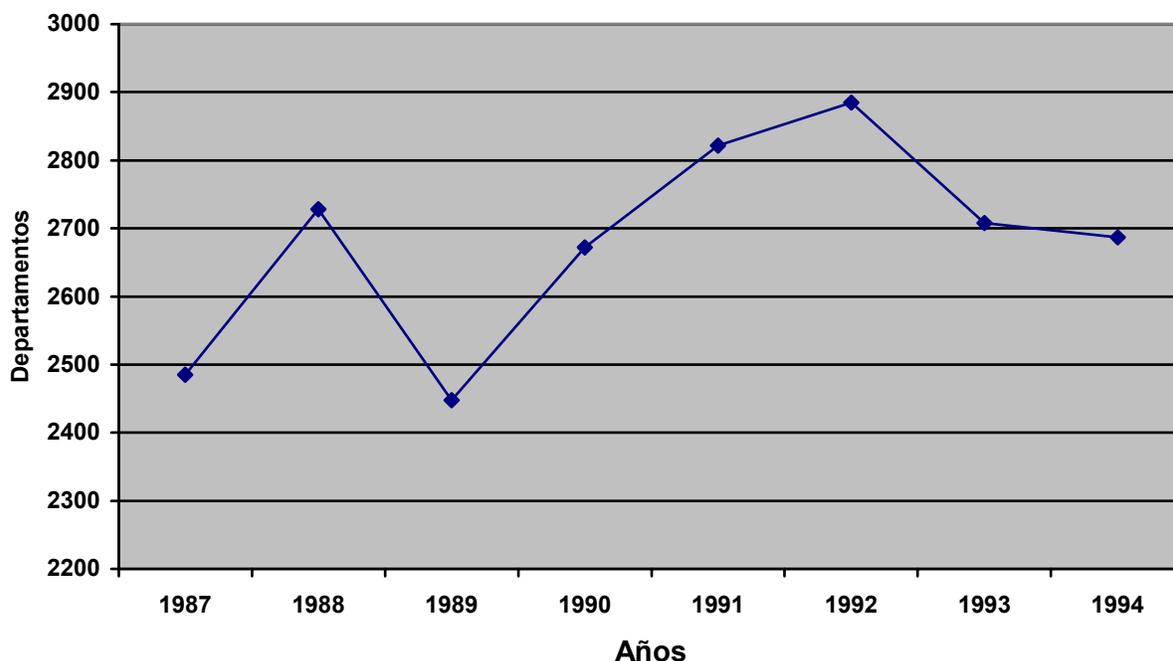
Fuente: Investigación propia, 2002.

El Departamento de Preparatoria Agrícola es parte de ese proceso de sobreespecialización que se vive en la UACH; en sí mismo no representa ninguna especialidad, por lo que no puede tener el mismo tratamiento en el análisis del conocimiento socialmente valorado; sin embargo, es importante integrar los datos registrados en este departamento para hacer el análisis de la matrícula global de la universidad.

La preparatoria agrícola es el departamento que históricamente ha registrado el mayor número de matriculados dentro de la universidad. Su población desde 1984 ha sido mayor a los 2 mil 400 alumnos y su comportamiento ha sido muy variado porque en algunos años se ha incrementado la matrícula y en otros se ha reducido. Por ejemplo, en 1988 se registraron 2 mil 728 alumnos, después en 1989 y 1990 se redujo esta cifra, para que en los dos años siguientes 1991 y 1992 alcanzara las cifras más altas en una década llegando a registrar 2 mil 822 y 2 mil 885 alumnos respectivamente. En 1993 alcanza una cifra similar a la que tenía en 1988 y en 1994 se reduce nuevamente. Pero es interesante observar que los cambios que tuvo durante el sexenio no han sido significativos, pues tenían 2 mil 728 a principios del sexenio y terminar con una cifra de 2 mil 687 significa que la reducción solamente fue de 1.5%,

por lo que se podría concluir que la matrícula en la Preparatoria Agrícola ha tendido a mantenerse constante en los últimos años.

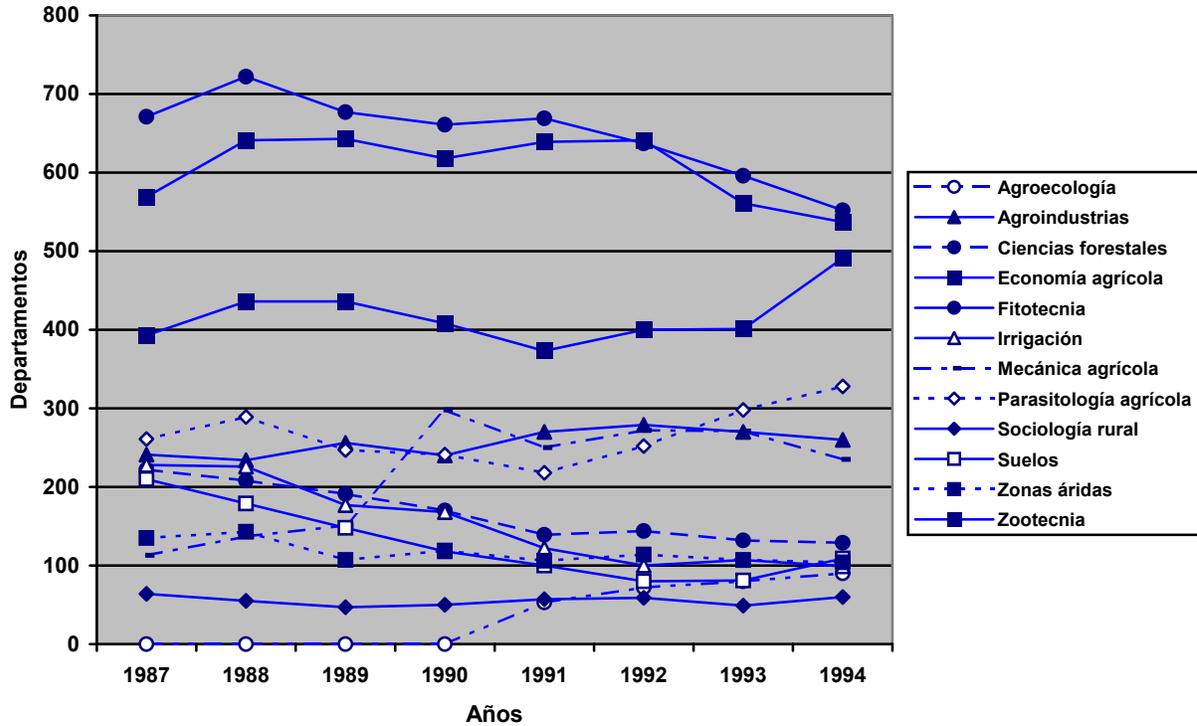
**Gráfica 16. Variación de la matrícula estudiantil en Preparatoria Agrícola durante el sexenio de la modernización**



Fuente. Investigación propia, 2002.

Tomando en consideración la matrícula de todas las especialidades, los datos coinciden con una de las primeras gráficas aquí presentadas donde se hace referencia a la caída que han mostrados las áreas agropecuarias. Lo que se observa en las diferentes especialidades es una tendencia a la reducción de la matrícula, pues de 12 especialidades muestran este comportamiento, como es el caso de ciencias forestales, fitotecnia, irrigación, suelos, zonas áridas y zootecnia, las cuales tenían más alumnos matriculados en 1988 que en 1994. Algunas se mantuvieron más o menos constantes como es el caso de sociología, pero muy pocas especialidades lograron incrementar su matrícula, como en agroecología, agroindustrias, economía agrícola, mecánica agrícola y parasitología agrícola.

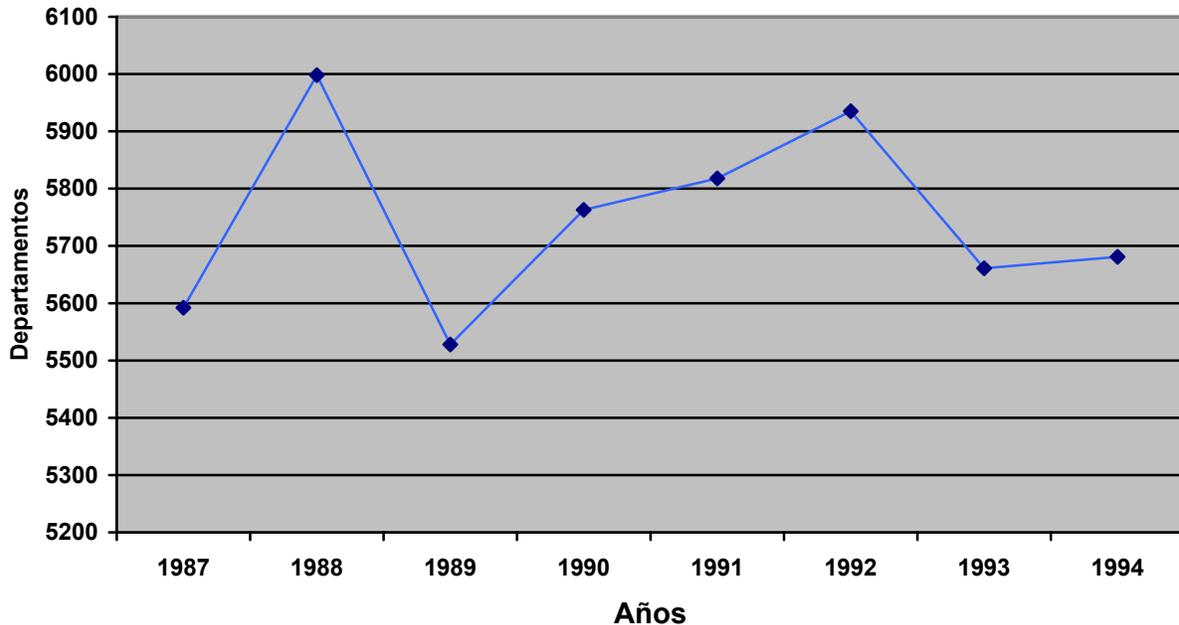
Gráfica 17. Variación de la matrícula estudiantil en la UACH durante el sexenio de la modernización



Fuente: Investigación propia, 2002.

El comportamiento de la matrícula estudiantil en el sexenio salinista fue variable, pues no tuvo una tendencia predominante. Cabe resaltar que cuando inicia el sexenio se observa el número más alto de alumnos registrados en la UACH; sin embargo, esta tendencia no es constante, en algunos años se registraron cifras similares a las reportadas en 1988, pero en otras el número de estudiantes matriculados fue menor. Por ello no se puede hablar de una constante, sino de variaciones en la matrícula durante el periodo de la modernización, como se puede observar en la gráfica siguiente.

**Gráfica 18. Variación de la matrícula estudiantil total en la UACH durante el sexenio de la modernización**



Fuente. Investigación propia, 2002.

### **a) Reorientación de la matrícula estudiantil**

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 internacional (UACH, 1993: 33-44)

El proyecto neoliberal impulsado y fortalecido por Carlos Salinas tuvo una especial influencia en la creación de nuevas carreras en el departamento de economía agrícolas,

como son: licenciatura en administración de empresas agropecuarias, licenciatura en comercio internacional en productos agropecuarios, licenciatura en economía agrícola, carreras que presentan un corte específico con el propósito de atender las necesidades del país.

**Cuadro 22. Carreras que se crearon en la UACH durante el periodo de modernización (1989-1994)**

<i>NIVEL</i>	<i>CARRERA O ESPECIALIDAD</i>	<i>DEPARTAMENTO</i>	<i>AÑO DE CREACION</i>	<i>TENDENCIA EDUCATIVA</i>	<i>TIEMPO DE DURACION</i>
<i>Ingeniería Agrícola</i>	<i>Agroecología</i>	<i>Agroecología</i>	1991	<i>Científico-Técnico</i>	4 años
<i>Licenciatura</i>	<i>Administración de Empresas Agropecuarias</i>	<i>Economía Agrícola</i>	1991	<i>Técnico</i>	4 años
<i>Licenciatura</i>	<i>Comercio Internacional en Productos Agropecuarios</i>	<i>Economía Agrícola</i>	1991	<i>Técnico</i>	4 años
<i>Licenciatura</i>	<i>Economía Agrícola</i>	<i>Economía Agrícola</i>	1991	<i>Técnico</i>	4 años
<i>Maestría</i>	<i>Desarrollo Rural Regional</i>	<i>Centros Regionales Universitarios</i>	1991	<i>Técnico</i>	2 años
<i>Maestría</i>	<i>Ciencias en Horticultura</i>	<i>Fitotecnia</i>	1992	<i>Técnico</i>	2 años

Fuente: UACH-UPOM, 1993.

La licenciatura en administración de empresas agropecuarias se plantea como objetivos centrales: formar profesionistas con un conocimiento sobre administración que fueran capaces de atender las empresas del sector público, privado y social del área agrícola. Se propone asimismo, la enseñanza, investigación y servicio de la administración de empresas agropecuarias (UACH, 1993). Acorde con los objetivos de la licenciatura, el perfil del egresado se propone, entre otras cosas: conocer y aplicar aspectos macro y microeconómicos de la producción, comercialización y consumo; determinar los efectos de las políticas fiscales y monetarias, así como coordinar la asignación de recursos humanos y económicos en el manejo de empresas agropecuarias. El plan de estudios está orientado en una perspectiva fundamentalmente técnica, que incluye materias tales como: mercadotecnia, administración financiera, introducción a las finanzas, econometría,

contabilidad de costos, investigación de operaciones, contabilidad general de empresas agropecuarias, mercado internacional, política fiscal financiera en México.

La licenciatura en comercio internacional en productos agropecuarios, se plantea como una especialidad dedicada a atender las necesidades de las relaciones públicas de México a nivel internacional, sustentadas en el Tratado de Libre Comercio (TLC), que tiene como objetivos capacitar profesionales científica y técnicamente en el teoría y la práctica del comercio internacional para desarrollar funciones gerenciales y ejecutivas en el sector público y privado relacionado con el comercio exterior. Asimismo se propone realizar investigación asociada al comercio internacional de productos agropecuarios y forestales, por ello se plantea: "Realizar investigación inter y multidisciplinaria, básica especializada que organizada a través de programas, líneas y proyectos específicos, contribuye a aportar posibles alternativas de solución problemática asociada al comercio internacional de productos agropecuarios y forestales, y a enriquecer con sus resultados los propios programas académicos y científicos de la especialidad" (planes de estudios de la UACH, 1993)

El perfil profesional fundamentalmente está enfocado a atender las necesidades del sector agroempresarial que, con la apertura de capital extranjero en el país, se auguraba la inversión de capitales en el agro mexicano, por ello se plantea la carrera como perfil profesional para formar consultores que ocupen puestos gerenciales y directivos en instituciones o empresas públicas o privadas relacionadas con el comercio internacional de productos agropecuarios. El objetivo es formar profesionales que conozcan la organización y gestión de empresas agropecuarias o forestales orientadas o que pretendan orientarse al mercado internacional, profesionales que desempeñen cargos de dirección o asesoría en instituciones bancarias, que promuevan el financiamiento de proyectos internacionales de productos agropecuarios, así como desempeñar cargos relacionados a la exportación e importación de mercancías en cualquier empresa del sector agropecuario. Finalmente se plantea un profesional que sea capaz de determinar la inversión y gestión de créditos nacionales o extranjeros necesarios para los negocios internacionales.

El plan de estudio de esta carrera, se constituye por un total de 56 materias divididas en ocho semestres, lo que representa una carga académica de siete materias por semestre. Básicamente las materias tienen un corte especializado sobre la administración y tienen una orientación más técnica que fortalece la formación de profesionales para que puedan ejercer políticas relacionadas al mercado internacional.

Prueba de ello, es la poca formación en materia básicas, humanísticas o sociales y en vez de ello se fortalecen las áreas técnicas, por ejemplo: microeconomía, macroeconomía fundamentos de mercadotecnia, econometría, métodos estadísticos, álgebra lineal, investigación de mercados, política de comercio internacional, y un especial énfasis en la enseñanza del inglés como un idioma necesario en la vinculación de México con los países de Norteamérica. Es así que se propone como una materia esencial del plan de estudios, a cursar en seis semestres de la carrera materias como: inglés conversacional I y II, gramática inglesa, taller de lectura especializada en inglés, taller de fonética de inglés americano y taller de redacción de inglés como materias obligatorias, lo que para otras especialidades el aprendizaje de un idioma representa ser una materia opcional (*Idem.*).

Finalmente la carrera de licenciado en economía agrícola, se plantea de una manera distinta a la carrera de Ingeniero especialista en economía agrícola. A pesar de que se plantea en el plan de estudio que uno de los objetivos es la formación científica y técnica, esta Licenciatura tiene una formación más especializada que la de ingeniero agrónomo especialista en economía, ya que a pesar de proyectarse como Ingeniería, de acuerdo a su plan de estudios, fortalece más las materias teóricas, en tanto que la Licenciatura tiene una tendencia curricular más tecnológica que teórica. Uno de los objetivos que se propone deja explícito este planteamiento "Dotar al profesionistas de procedimientos y técnicas en el ámbito de la economía, computación y métodos cualitativos" (*Idem:* 41).

En este contexto se propone como perfil del egresado, el conocer los nuevos métodos modernos cuantitativos y computacionales que le brinden mejor posibilidades de

desarrollo en su quehacer profesional, que tenga fundamentos teórico-metodológicos que lo vinculen al entendimiento de la dinámica socio-económica actual, y que entienda el desarrollo de la economía nacional y su papel en el economía mundial.

En estas tres licenciaturas puede observarse una tendencia más tecnocrática, creadas de acuerdo a las nuevas necesidades del sector agroindustrial, y más adecuadas a las nuevas necesidades del orden mundial. De hecho se considera como un avance en la excelencia académica de la institución. "El sistema de licenciaturas se considera como de excelencia académica. Tradicionalmente las especialidades y ahora las nuevas carreras han puesto su empeño para garantizar que los egresados estén técnicamente bien capacitados. Este ha sido un aspecto apreciado por los demandantes de sus egresados". (UACH, 1995). Como se ha observado, la política de reorientar la matrícula estudiantil en áreas estratégicas y prioritarias al aparato productivo ha sido un factor visible dentro de la UACH. Esta es sólo una muestra de la creación de ciertas carreras que se crearon en la institución con una tendencia más enfocada al fortalecimiento de las ingenierías y las áreas tecnológicas.

Con base en los datos obtenidos que sustentan el presente estudio, a lo largo del capítulo se ha observado el impacto de las políticas modernizadoras durante el periodo 1989-1994. Dicho impacto generó cambios en varios aspectos de la vida universitaria, sin embargo, en este momento solamente se retomaron tres ejes de análisis, considerados como los ejes de la transformación modernizadora: evaluación, financiamiento y la racionalización y reorientación de la matrícula estudiantil.

De las tres hipótesis que orientaban el estudio, dos se enfocaban a probar lo que en este cuarto capítulo se ha presentado. La primera hipótesis suponía que el proyecto salinista de modernización educativa había sido retomado en la UACH en los ejes anteriormente señalados. Y una segunda hipótesis suponía que si bien este proyecto de modernización educativa promovía cambios en la UACH en relación a los ejes de la transformación, dichos cambios estaban marcados por la dinámica propia de la institución.

Como se puede observar, efectivamente en la UACH se presentaron cambios endógenos en la lógica de la modernización apuntada por el Ejecutivo Federal y los Programas educativos del sexenio 1989-1994. La política de evaluación se instrumentó en la UACH en sus tres vertientes: evaluación de la institución, evaluación académico-administrativa y evaluación de actores, propuesta que se empezó a instrumentar con especial rigor durante este periodo, pues a pesar que en décadas pasadas la evaluación era considerada como una tarea esencial del quehacer universitario no se le otorgaba la relevancia que tuvo durante estos seis años. Asimismo, la política de evaluación se relacionaba directamente con la asignación de recursos económicos por parte de la Federación y como se mostró en diferentes gráficas el presupuesto universitario se redujo paulatinamente a lo largo del sexenio. Y finalmente, se observa que la propuesta de racionalizar y reorientar la matrícula estudiantil fue un hecho a partir de la reducción de la matrícula estudiantil en el sector agrícola, pero presentando crecimientos y decrementos diferenciados en función de la relevancia de la especialidad en el área de la Ingeniería Agrícola.

Es importante señalar que si bien es cierto que fueron recuperadas estas política en la UACH también es cierto que en virtud de los cambios, a lo largo de ciento cincuenta años de existencia de esta institución de educación agrícola superior, el cambio estuvo influenciado por los procesos modernizadores por los que había atravesado la universidad anteriormente, lo que facilitó la instauración de nuevas medidas de corte modernizador en el periodo 1989-1994. Por otro lado, considerando las características de la UACH (su presupuesto, su matrícula, su sistema de becas) se percibe como una institución de educación superior privilegiada, que hace que sus actores universitarios adopten las políticas exógenas a la institución a fin de conservar y mantener las condiciones que le han permitido su desarrollo y subsistencia desde sus orígenes hasta ahora.

Así que, la instrumentación de la modernización en esta institución no fue producto de un solo factor, sino que respondió a diversas condiciones y circunstancias que facilitaron el diseño y la instrumentación de la política educativa del sexenio encabezada por el presidente Carlos Salinas de Gortari y su *intelligentsia* modernizadora.

## **CAPÍTULO V. LOS ACTORES UNIVERSITARIOS DE LA UACH FRENTE AL CAMBIO ENDÓGENO EN EL PROYECTO DE MODERNIZACIÓN (1989-1994)**

En el capítulo anterior se analizaron algunas de las transformaciones observadas en la Universidad Autónoma Chapingo durante el periodo de la modernización ocurrido a finales del siglo XX, específicamente en el sexenio de Carlos Salinas. Así, se pretendió dar a conocer los cambios presentados en esta universidad en función de lo que en este estudio se ha denominado los ejes de la modernización. Por su parte, el propósito del presente capítulo es conocer y analizar el papel que jugaron los actores universitarios (estudiantes, académicos y autoridades universitarias) en el proceso de instrumentación de las políticas salinistas de modernización, entendidas como políticas públicas emanadas del Ejecutivo Federal.

Dichas políticas fueron impulsadas por la *intelligentsia* salinista y quedaron plasmadas de manera explícita en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 1989-1994, en el que se sustenta una concepción específica del cambio, según la cual éste es entendido como un proceso endógeno que sería realizado por los mismos actores directamente involucrados en cada institución, pero siempre a partir del influjo de las políticas externas (PEF, 1989). Esta noción del cambio se encuentra acorde con el modelo occidental de modernización (Touraine, 1988) que alude al cambio endógeno, es decir, al cambio que es impulsado desde el interior de las mismas instituciones por los actores que se encuentran directamente involucrados en los procesos, mientras que los cambios exógenos hacen referencia a aquellos que son promovidos desde el exterior de una institución.

Cabe recordar que la propuesta de modernizar las instituciones del país a través de un proceso de reforma nacional emanó directamente del Ejecutivo Federal y del

Estado, razón por la cual se considera que el proyecto modernizador formó parte de lo que diferentes autores han definido como una política pública, es decir, aquella que es atendida por el Estado a través de las organizaciones jurídicamente públicas (Valenti y Del Castillo, 1997: 89) y que, como tal, se planteó como obligatoria para todas las instituciones en general, incluidas las educativas. Por eso resulta importante conocer la manera en que una política pública se instrumenta en una institución específica así como los procesos que genera, en especial aquellos que tienen que ver con la participación de los actores que forman parte de las mismas instituciones, para finalmente emprender el análisis de su impacto.

En el caso específico de las instituciones educativas, se supuso que la aplicación de la política de modernización seguiría un camino predeterminado, siempre de acuerdo con la lógica del cambio endógeno. Según el supuesto de que los actores institucionales son los generadores del cambio interno, el primer paso que se tendría que dar para instrumentar una política pública sería su difusión, es decir, darla a conocer a todos los actores institucionales. Un segundo paso sería el análisis y la discusión interna de la política a instrumentar con la finalidad de evaluar las condiciones reales de su instrumentación y los mecanismos de su adaptación, lo que implicaba el diseño de propuestas institucionales concretas siempre de acuerdo con las condiciones específicas y particulares de la institución en la que se va a instrumentar la política. Este proceso tendría que darse a través de la concertación de los actores y los medios para instrumentarlas, es decir, con la participación concertada de quienes integran las mismas instituciones educativas. En este sentido el PND resaltaba la necesidad de hacer un esfuerzo de concertación que buscara establecer un acuerdo entre todos los actores sociales involucrados con el argumento de que cada vez más mexicanos tuvieran incidencia en las acciones públicas que afectarían las condiciones de su existencia (PND, 1989: xii). Finalmente, el tercer paso consistiría en la instrumentación propiamente dicha, es decir, en la búsqueda de los mecanismos idóneos para el buen funcionamiento de la política.

En estos tres pasos (conocimiento, análisis-discusión-concertación e

instrumentación) y en consonancia con el modelo occidental de modernización— se suponía que los actores institucionales se involucrarían en el proceso de cambio endógeno, de tal manera que asumirían como propio el proyecto de cambio institucional a la vez que se comprobaría la existencia de seres pensantes, activos y propositivos. En teoría, se trataba de una propuesta enriquecedora para los actores universitarios porque implicaba la posibilidad de que se diera un proceso de aprendizaje mutuo que generara transformaciones sociales, un proceso de creación colectiva a través del cual los individuos aprendieran juntos, inventaran y determinaran nuevas formas de jugar el juego social. Este proceso de cambio concebido como un trabajo colectivo, complejo, creativo y enriquecedor es definido por Michel Crozier y Erhard Friedberg de la siguiente manera:

El cambio no es el majestuoso correr de la historia, en cuyo caso sería suficiente conocer sus leyes nada más, ni la concepción y la puesta en práctica de un modelo más “racional” de organización social. No puede ser comprendido más que como un proceso de creación colectiva a través del cual los miembros de una determinada colectividad aprenden juntos, es decir, inventan y determinan nuevas formas de jugar el juego social de la cooperación y el conflicto (en pocas palabras, una nueva praxis social) y adquieren las capacidades cognoscitivas, de relación y organizativas correspondientes. Es un proceso de aprendizaje selectivo que permite intuir nuevos constructos de acción colectiva y expresan una nueva estructuración de los campos (Crozier y Friedberg, 1990: 29-30).

Así, el cambio endógeno entendido como una nueva praxis social a través de la cual los individuos determinan nuevas formas de jugar el juego social en un ambiente de cooperación y conflicto permite a los actores participantes adquirir, desarrollar y extender sus capacidades cognoscitivas y organizativas, como bien afirman estos autores, pero también les permite desarrollar otras capacidades, como las de colaboración, entendimiento mutuo y comunicación, en conclusión, abre la posibilidad de desarrollar aprendizajes múltiples que definen el rumbo y la dirección del cambio. En esto consiste la importancia del cambio orientado en una dirección endógena con la participación de los actores que se encuentran directamente involucrados en el proceso.

Acorde con esta concepción del cambio, uno de los objetivos centrales de este estudio consistió precisamente en conocer la manera como se había instrumentado el cambio modernizador en una institución educativa específica, la Universidad Autónoma Chapingo, con el propósito de conocer la participación real y concreta de los actores universitarios en el proceso de cambio endógeno. Así, con la finalidad de conocer cómo se instrumentó una política pública en la UACH y el papel desempeñado por los actores universitarios, se construyó un cuestionario (ver Anexo) con el que se recabó la información que tenían dichos actores sobre los procesos del cambio modernizador. Para ello se seleccionó una muestra que incluyó a 10% de la comunidad universitaria, lo que significó la aplicación de 597 cuestionarios distribuidos entre los tres actores universitarios considerados (estudiantes, profesores-investigadores y autoridades). Con la finalidad de conocer la información que tenían éstos sobre un mismo tema y para evitar desviaciones en las respuestas que generaran sesgos en la información recabada, se aplicó el mismo cuestionario a los tres actores.

Para que la muestra fuera lo más representativa posible, el cuestionario se distribuyó de manera proporcional entre los once Departamentos que conforman la UACH, mismos que representan otras tantas modalidades de especialización en la formación del ingeniero agrónomo egresado: Agroecología, Agroindustrias, Ciencias Forestales, Economía Agrícola, Fitotecnia, Irrigación, Mecánica Agrícola, Parasitología Agrícola, Sociología Rural, Suelos y Zootecnia, además del Departamento de la Preparatoria Agrícola. A su vez, y con base en la población de cada departamento, se tomó en consideración a 10% de la población de cada uno de los tres actores considerados, lo que dio como resultado la aplicación del cuestionario a 502 estudiantes, 87 académicos y ocho autoridades<sup>1</sup>. Es pertinente mencionar que, en relación con las autoridades académicas, se seleccionaron aquellas cuya actividad se relacionaba de manera directa con el proceso enseñanza-aprendizaje; en particular, se consideró a los jefes de cada departamento, así como al rector, al director académico

---

<sup>1</sup> A pesar de que la muestra contemplaba un número mayor de autoridades universitarias, los cuestionarios no fueron contestados por algunos directores de departamento, hecho que redujo considerablemente la cantidad de información proporcionada por este sector.

de la universidad, al jefe de la Unidad de Planeación, Organización y Métodos (UPOM) y al director de los centros regionales. Cabe mencionar que en la muestra no se incluyó a las autoridades administrativas, ya que el interés central del estudio era conocer la información proporcionada por las autoridades académicas dada su participación en los procesos sustantivos de la universidad.

El cuestionario fue dividido en cinco apartados: *a)* datos generales, *b)* conocimientos sobre el proyecto de modernización educativa; *c)* conocimientos y participación de los actores en el proyecto de modernización en la UACH; *d)* cambios en la UACH y *e)* opinión de los actores sobre el proyecto salinista de modernización (ver Anexo). En este capítulo se analizan los resultados de la aplicación del cuestionario con el fin de conocer la participación de los actores universitarios en el proceso de modernización salinista.

### **1. La modernización de la educación superior como política pública: una necesidad de la sociedad global**

Debido a que la universidad no se genera en un vacío (Castrejón, 1982) sino que es influida por los distintos aspectos que componen la vida social, ella se encuentra determinada por el contexto específico en el cual se desarrolla. Este contexto político, económico y social en que se desarrolló la universidad de finales de la década de los noventa —el que delineó el proyecto salinista de modernización— es el contexto de la globalización. Este nuevo modelo de expansión del capital a nivel mundial es considerado por Heinz Dieterich como una nueva fase en el desarrollo del capitalismo que ha adquirido diferentes nombres y modalidades pero que todos ellos expresan la necesidad expansionista de la sociedad burguesa. Este autor afirma que la expansión del capital no es un fenómeno nuevo, sino que se trata de un proceso que comenzó siglos atrás, con el colonialismo de los siglos XVIII y XIX y con el imperialismo del siglo XX, hasta llegar al periodo que actualmente se conoce como globalización (Dieterich, 1995: 60).

La principal demanda de la sociedad global es la libre circulación del capital y la formación de capital humano que requiere esta sociedad para su funcionamiento, por lo que se necesita la sofisticación de los medios de producción (desarrollo de la industria) y de información, así como el desarrollo de la tecnología y los sistemas de educación con la finalidad de transformarlos y mejorarlos.

Acorde con este contexto de la universidad de la década de los noventa y principios del nuevo milenio, se requería planear y trazar las directrices centrales de un proyecto para la educación superior a largo plazo que respondiera a las demandas de la sociedad global. Por eso es que las políticas públicas desarrolladas a nivel nacional se encaminaron a ese fin.

Como ya se mencionó, estas políticas públicas fueron diseñadas e impulsadas por la *intelligentsia salinista* y presentadas como propuestas del Ejecutivo Federal, las cuales debían ser asumidas por las instituciones de educación superior (IES) que, en su calidad de organismos públicos, están sujetas a las determinaciones de los poderes que definen el rumbo de las instituciones del sector público. El documento en que se plantearon estas propuestas fue el *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, donde se definía el rumbo de la educación en general y de la educación superior en particular con la finalidad de contribuir al desarrollo nacional.

Entre los diferentes niveles educativos, la educación superior cobró especial relevancia debido a su importancia en la formación de capital humano y a sus repercusiones directas en el sector productivo. Con base en la teoría del capital humano, una visión sociológica y económica del proceso educativo, la educación puede contribuir al crecimiento económico porque implica la inversión en recursos humanos para la producción futura del consumo y otros bienes y servicios (Sánchez, 1988: 35). Sin embargo, la inversión en capital humano no busca la satisfacción de necesidades inmediatas de bienes y servicios, sino beneficios que se pueden generar a mediano y largo plazo a partir del desarrollo de habilidades, capacidades, destrezas y

potencialidades que permiten incrementar el conocimiento y, como consecuencia, contribuir al incremento de la producción y al desarrollo de la economía.

De acuerdo con Giovanna Valenti y Gloria del Castillo (1997), la educación superior tiene especial relevancia para la sociedad por cinco razones fundamentales: 1) posibilita la preparación de las elites directivas públicas y privadas, así como de los cuadros intermedios de profesionistas requeridos por las sociedades contemporáneas; 2) los servicios educativos de educación superior son una pieza clave en la reproducción ampliada de las comunidades científicas, disciplinarias o profesionales de las sociedades nacionales; 3) es en estas instituciones donde se forma el personal docente del sector productivo; 4) en ellas se realiza gran parte de la investigación científica, tecnológica y humanística, y aun en el caso de las investigaciones realizadas en otras instituciones, ellas son efectuadas por individuos que fueron formados en la IES, y 5) porque una parte importante de las investigaciones realizadas en las IES abordan problemas nacionales y enriquecen el debate público sobre las políticas estatales (gubernamentales, legislativas o judiciales), lo que permite enfrentar o resolver los problemas en coincidencia con el interés público (Valenti y Del Castillo, 1997: 89-90).

De hecho, los ejes rectores del proyecto de modernización (evaluación, financiamiento, racionalización y reorientación de la matrícula) fueron presentados con el propósito de formar capital humano propio para las necesidades de la sociedad contemporánea, en otras palabras esto significaba la formación de cuadros especializados y directivos tanto para el sector público como para el privado, que tuvieran las capacidades y habilidades para el desarrollo de tareas que demandaba el sector productivo fundamentalmente. La formación de estos cuadros, de esta elite se presentó como la creación de “productos de calidad” que permitieran competir en el mercado mundial, demanda central del sector productivo. Al mismo tiempo, dichos ejes rectores estuvieron enfocados al fortalecimiento del desarrollo científico y tecnológico requerido por la sociedad global. Por tanto, todas y cada una de las propuestas del Programa para la Modernización Educativa no fueron producto de la casualidad, sino el

resultado o la síntesis de las necesidades de esa sociedad global en la que se ubica la universidad de finales de siglo xx y principios del XXI.

Por tanto las funciones sociales de la universidad contemporánea, es decir sus compromisos, objetivos, metas creencias y filosofía de sí misma estuvieron definidos en gran medida por las demandas de la sociedad global que orientaron a la universidad como una institución para el mercado de trabajo, lo que significó la presentación de un nuevo modelo de universidad donde se reflejaran las necesidades del aparato productivo de bienes y servicios de la sociedad, necesidades que se reflejaban en el mercado de trabajo (Mendoza, 2002).

Específicamente la función socializadora de la universidad empezó a jugar un papel fundamental en la generación de valores, normas, ideología y en la difusión y expansión de una cultura acorde a la sociedad global misma que fue introducida al interior de las universidad y fue invadiendo diferentes espacios universitarios a fin de buscar nuevas formas de organización y división social del trabajo. De hecho el objetivo de racionalizar y reorientar la matrícula estudiantil atiende a esta función socializadora que posibilita la movilidad y el ascenso de los individuos en la escala social, porque a partir de que los individuos asumen e incorporan en su estructura esta nueva cultura se crean sus propias representaciones, sus propias imágenes de sí mismos y de sus sociedad que les brinda elementos para poder integrarse al mercado laboral.

En su función económica, bajo este nuevo modelo de universidad, la educación ha sido concebida como un motor de desarrollo económico por lo que se ha planteado como objetivo central la formación de la fuerza de trabajo con diferentes niveles de capacitación y calificación para que los egresados se puedan incorporar al mercado de trabajo. En otras palabras este modelo de universidad ha tenido como fin último la formación de capital humano preparado para el manejo de destrezas, habilidades, capacidades y potencialidades tanto manuales como intelectuales que incrementen sus conocimientos y contribuyan al desarrollo económico.

La función política de la universidad en la sociedad global establece nuevos patrones de relaciones de poder y gobierno. A partir de la nueva dimensión del Estado, al jugar un papel menos relevante en la política universitaria, al ir perdiendo su papel en el financiamiento universitario y cuando se reorienta y deja de ser ese actor principal en la definición de la política universitaria se empiezan a establecer nuevas formas de gobierno al interior de las universidades donde además de observar una fuerte injerencia de instituciones, como la ANUIES, en la política universitaria paralelamente se empezaron a establecer formas de vinculación con el sector productivo donde los empresarios empezaron a tener una participación directa en la conducción de la educación. Prueba de ello fue el acuerdo que firmaron en 1990, la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Consejo Coordinador Empresarial y las Confederaciones de las Cámaras del sector privado donde se plantea que, conjuntamente los empresarios y autoridades educativas, revisen los planes de estudio de las instituciones de educación tecnológica, que se utilicen las instalaciones de investigación y los productos desarrollados en las escuelas, solo por mencionar algunas (Aboites, 1997).

Con este acuerdo se empieza a vislumbrar una nueva forma de gobierno al interior de las universidad, diferente al que se establecía en décadas pasadas, donde el gobierno otorgaba a las universidades, en su carácter de organismos descentralizados del Estado, autonomía que es la capacidad de formular su propia legislación, designar sus autoridades, planificar su actividad académica y disponer de fondos con plena libertad (García Laguardia, 1977). Por lo que la actividad de revisar los planes y programas de estudio era parte de esa autonomía académica de las universidades donde los propios actores universitarios realizaban esas tareas, sin embargo, en este nuevo modelo de universidad y en el contexto de la sociedad contemporánea los empresarios, como representantes del sector productivo y de las necesidades del mercado, empiezan a tener injerencia en política universitaria.

Finalmente, en sus funciones cultural e ideológico, así como la científico-tecnológica se observaron cambios tanto en la redefinición de nuevos valores en los espacios universitarios como la calidad, la excelencia, la eficacia, la eficiencia. Y por

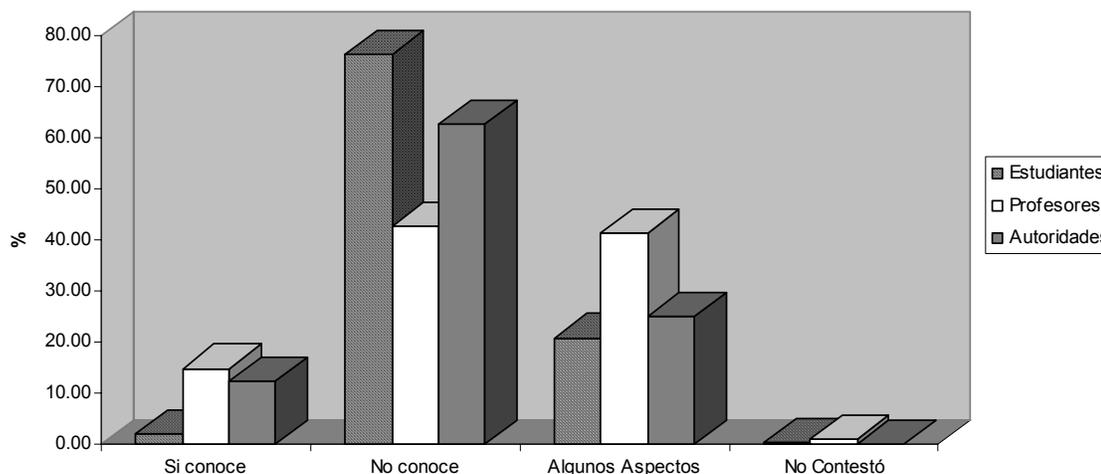
supuesto en el rediseño de políticas en ciencia y tecnología donde aparecen nuevos actores en escena, los endógenos que son los actores que trabajan, viven y sobreviven en la universidad; y por otro lado los actores exógenos, los empresarios industriales, financieros que participan en la toma de decisiones, así como en la construcción de propuestas y proyectos de investigación científico-tecnológica.

## **2. Conocimiento del proyecto de modernización por parte de los actores universitarios: paso inicial en la trayectoria de una política pública**

La parte inicial del cuestionario que se aplicó en el presente estudio tuvo como finalidad detectar el nivel de conocimiento que tenían los actores universitarios sobre los objetivos y propuestas del proyecto de modernización para la educación superior. Para tal efecto se presentaron dos preguntas: la primera para saber si los actores universitarios conocían dicho proyecto, mientras que la segunda indaga sobre el conocimiento de sus objetivos y propuestas; en caso de que se conocieran dichos objetivos o algunos de sus aspectos, se dejó la pregunta abierta para que se mencionaran algunos de ellos.

Los resultados de la encuesta en relación con la primera pregunta (“¿Conoce ud. el proyecto salinista para la educación superior?”) evidenciaron un desconocimiento por parte de la mayoría de la comunidad universitaria sobre el mencionado proyecto: 71% de la muestra manifestó no conocer el proyecto ni sus objetivos y propuestas, 24% dijo conocer algunos aspectos y únicamente 4% afirmó conocerlo como se muestra en la siguiente gráfica.

Gráficas 19. Conocimiento de los Actores Universitarios respecto al Proyecto de Modernización 1989-1994



De esta manera, a pesar de que en reiteradas ocasiones el Ejecutivo Federal mencionó la necesidad de contar con la participación de los actores institucionales en la construcción y aplicación de las propuestas de cambio y hacer realidad la idea del cambio endógeno, en esta pequeña población universitaria se puede observar la distancia entre el discurso oficial y la realidad institucional. La misma difusión del proyecto entre los actores universitarios para su conocimiento, análisis y discusión — que como ya se señaló constituye el primer paso en la implementación de una política pública— fue prácticamente inexistente. Una prueba de dicha falta de difusión es el hecho de que algunos actores universitarios manifestaron desconocer incluso la existencia misma del proyecto de modernización para la educación superior.

Un primer problema que se observa en este sentido es que mientras el discurso del cambio endógeno transitaba en una dirección —la que marcaba el Ejecutivo Federal y la *intelligentsia salinista*—, los actores universitarios no estaban enterados de una realidad concreta a la cual estaban vinculados directamente, pues en el proyecto modernizador se planteaban cambios tanto para las funciones sustantivas como para las funciones adjetivas de la universidad.

Un segundo problema que se observa es que si bien se suponía que se iba a enfrentar a una comunidad donde predominara el desconocimiento de las políticas

gubernamentales para la educación superior, no se esperaba que este desconocimiento fuera homogéneo en los tres actores universitarios considerados, sino que el nivel de conocimiento fuera heterogéneo, de tal manera que se suponía que las autoridades serían quienes más conocieran sobre las políticas y proyectos gubernamentales, mientras que los estudiantes tendrían menos información. Sin embargo resultó que las autoridades reportaron mayor desconocimiento después de los estudiantes, ya que del 71% que manifestó desconocer las políticas oficiales, 76% fueron estudiantes, 63%, autoridades y 43% académicos (ver Gráfica 19).

Esta situación llama la atención porque a pesar de que es común que no todos los actores se involucren en los proyectos y cambios institucionales, en el caso de las IES los actores que generalmente están más informados y vinculados a las iniciativas de cambio son las autoridades, entre cuyas funciones está precisamente la de impulsar los cambios que se viven en la institución. De hecho en la comunidades universitarias los primeros actores que conocen las políticas públicas exógenas son las autoridades, por lo que su papel es promover la discusión, el análisis y la concertación de las propuestas, para finalmente establecer mecanismos de instrumentación. Sin embargo, lo que se observó en esta encuesta fue que un alto porcentaje de las autoridades (63%) manifestó desconocer el proyecto modernizador para la educación superior, lo cual se puede explicar por dos razones fundamentales. La primera tiene que ver con la diversidad de funciones que desempeñan dichos actores, tanto en aspectos académicos como administrativos y políticos. En efecto, pareciera que la dinámica de los procesos endógenos de la institución absorbe de tal manera la actividad de los funcionarios universitarios que éstos dejan de lado el conocimiento y análisis de las políticas exógenas provenientes de organismos y dependencias nacionales e internacionales, queda poco tiempo para el análisis y la discusión en virtud de las actividades que cotidianamente se tienen que atender, por lo que se ven rebasados por la lógica, los tiempos, usos y costumbres propios de la institución. Un ejemplo de ello son los complejos procesos que se generan al interior de la UACH con motivo de la elección o designación de sus representantes legales, como son los casos del rector, los directores de departamento y los consejeros departamentales y universitarios,

procesos de naturaleza más bien política que donde ésta se convierte en la esencia del trabajo universitario antes que dar prioridad al debate y discusión académica.

Pero también podría ser que las autoridades encuestadas sí tuvieran conocimiento sobre el proyecto de modernización y ocultaran la información que poseen para evitarse problemas de índole político. Un elemento que hace plantear esta posibilidad es la negativa de algunos funcionarios universitarios a contestar el cuestionario o a ser entrevistados, pretextando falta de tiempo. también hubo casos en los que, a pesar de que la autoridad encuestada coordinaba proyectos académicos que tienen que ver con la evaluación de profesores, la reestructuración de planes y programas de estudio y la implementación de programas de estímulos a la docencia, entre otros, manifestó desconocer su relación con el proyecto de modernización educativa.

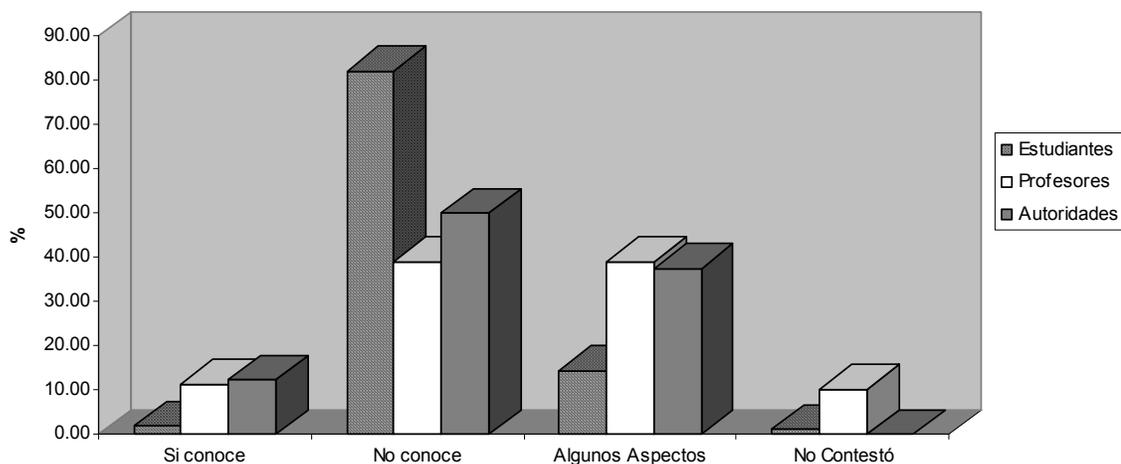
Y una última posibilidad es que las autoridades universitarias enfrentan una realidad de cambio exógeno que no depende de su voluntad o decisión, sino como política pública que proviene del exterior y que a través de ella se ejerce un fuerte control sobre el presupuesto universitario entonces se procede a la instrumentación sin una definición clara de los que se está realizando, simplemente se desarrollan propuestas con el principio de adecuación y adaptación de las políticas a fin de sobrevivir y hacer sobrevivir a la institución en cuestión.

Llama la atención el caso de las autoridades universitarias ya que su función es precisamente instrumentar las políticas públicas, orientar, informar y promover los cambios. Además son los primeros actores que generalmente están enterados de las transformaciones a desarrollar en la universidad, por lo que su papel no puede ser el de meros agentes mecánicos del cambio. En el mismo sentido se encuentran los docentes, quienes tienen en sus manos la responsabilidad del proceso enseñanza-aprendizaje y la formación de mentes críticas, analíticas, creativas y propositivas, no mentes pasivas, mecánicas y acríticas, presas de una educación bancaria como bien la definía Paulo Freire (1970). Por eso es importante que estos actores estén informados y promuevan

el conocimiento y la discusión entre los alumnos, que son quienes menos acceso tienen a la información sobre las políticas públicas que se aplican en las universidades.

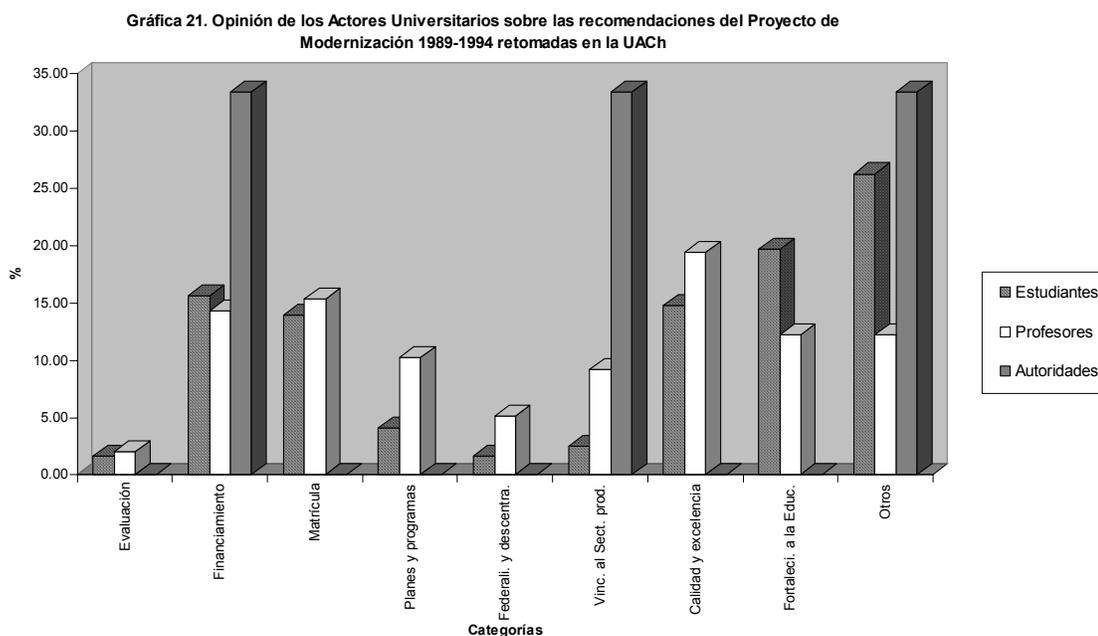
Para detectar de manera más precisa el conocimiento que tenían los actores universitarios sobre el proyecto salinista de modernización, se les preguntó si conocían los objetivos y propuestas de dicho proyecto. Así, se observa una estrecha relación entre las primeras dos preguntas, ya que la mayoría de la comunidad universitaria manifestó desconocer los objetivos y propuestas del Ejecutivo Federal para modernizar las IES, lo que vuelve a evidenciar el hecho de que la comunidad universitaria no estuvo informada sobre las políticas nacionales para la educación superior. Como se puede apreciar en la gráfica 20, 82% de los estudiantes, 39% de los académicos y 50% de las autoridades universitarias manifestaron tener un desconocimiento absoluto de los objetivos y propuestas del proyecto gubernamental. Promediando los porcentajes de los tres actores, 75% de la comunidad en su conjunto expresó tal desconocimiento. En contraste, sólo 4% de la muestra respondió que sí conocía los objetivos y propuestas del citado proyecto, en tanto que 18% manifestó conocer únicamente algunos aspectos.

Gráfica 20. Conocimiento de los Actores Universitarios respecto a los objetivos y propuestas del Proyecto de Modernización 1989-1994



Solo 25% de los encuestados manifestó tener claros o conocer medianamente los objetivos del proyecto salinista de modernización, entre los que se citaron algunos de los elementos que en este estudio se han denominado los ejes de la modernización para la

educación superior, tales como los procesos de evaluación, el recorte al presupuesto universitario, las políticas de racionalización y reorientación de la matrícula estudiantil y los cambios en los planes y programas e estudio. También se mencionaron otros objetivos que estuvieron plasmados en el Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994 y en el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, entre los cuales se citaron la federalización y descentralización de la educación, la vinculación de la universidad con el sector productivo y la importancia otorgada a valores como los de calidad y excelencia (ver Gráfica 21).



En este análisis resalta el hecho de que para la mayoría de los encuestados que manifestaron tener algún conocimiento del proyecto modernizador, fue evidente que la evaluación representó un objetivo medular del mencionado proyecto, el cual se expresó de diversas maneras: en las evaluaciones externas que ha realizado la ANUIES; en la evaluación de académicos a través del Programa de Estímulos; en la evaluación de planes y programas de estudio y en la evaluación de los egresados. Quizá la política de evaluación fue un hecho más evidente por los diferentes actores universitarios porque se desarrollaron propuestas y programas muy concretos para evaluar diferentes actividades en la universidad. Y por otro lado, fue evidente por era la medida de presión

para el cambio modernizador y con ello la obtención de recursos económicos. Sin embargo, llama la atención que ninguna de las autoridades encuestadas reconoció que dichas evaluaciones fueran parte del proyecto de modernización. Incluso un ex funcionario universitario afirmó que la UACH es una institución que se rige de manera autónoma y que las propuestas del Ejecutivo Federal no son retomadas en esta universidad, pues ella diseña sus propias políticas internas.

Sobre este último punto cabría mencionar que si bien es cierto que la universidad —en tanto institución autónoma— tiene plena capacidad y competencia para definir sus lineamientos académicos, de investigación, de administración de sus recursos y de gobierno interno, también es cierto que ninguna universidad pública escapa a las políticas del Ejecutivo Federal, pues aun como instituciones descentralizadas dependen económicamente del Estado y se encuentran condicionadas a seguir los lineamientos establecidos por este último. En el nuevo contexto en que se ubica la universidad mexicana, dicho financiamiento tiene dos modalidades: por un lado el financiamiento “de fórmula” u “ordinario”, que es el que se asigna para gastos de operación y nómina; y por otro lado el financiamiento condicionado a la “revisión de pares” o “extraordinario”, que se otorga a partir de la evaluación que se hace de la institución, la cual es realizada por expertos calificados para ese fin (Villaseñor, 1997: 40). Esto significa que el financiamiento gubernamental no es otorgado de manera incondicional, sino que se define en función de la evaluación, el cumplimiento de las políticas nacionales para la educación superior y los niveles de calidad alcanzados.

Aunque los actores encuestados no expresaron tener conocimiento de los tipos de financiamiento que otorga la Federación a la universidad y de la distribución interna que se da a esos recursos, muchos de ellos afirmaron que la reducción de dicho financiamiento es una de las características principales de la política oficial en educación superior (ver gráfica 21). La principal razón de esta reducción presupuestaria citada por los encuestados fue originada por el neoliberalismo como un nuevo modelo económico-político que se refleja, entre otras cosas, en una reducción del presupuesto

destinado al sector público en general y a las universidades públicas en particular. Esta reducción ha implicado una política de racionalización de los recursos destinados a las universidades y una tendencia a su privatización con propuestas de autosuficiencia financiera que buscan aumentar la generación de recursos propios a través de medios como el incremento en el costo de los servicios educativos, la elevación de las cuotas de inscripción y la venta de proyectos educativos, particularmente al sector privado.

Esta tendencia se evidencia en las partes del Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994 y del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 que se refieren al aspecto financiero, en las que se propone el incremento paulatino de recursos propios a través de mecanismos como el cobro de los costos de la educación, la venta de proyectos de investigación y de servicio, donaciones, becas y servicios de educación continua, sólo por mencionar algunas.

Otra de las características de la política de modernización para la educación superior citada por algunos de los encuestados —con la excepción sintomática de las autoridades— fue la racionalización y reorientación de la matrícula estudiantil: 14% de los estudiantes y 15% de los académicos consideraron evidente tal tendencia (ver gráfica 21). Estos actores argumentaron que, a causa de la excesiva demanda educativa que se dio en décadas pasadas, se estableció un control y una limitación del crecimiento de la matrícula estudiantil, tal como lo había previsto la ANUIES a través del Proides (ANUIES, 1986). De lo que se trataba era de atender otros niveles educativos, específicamente la educación primaria y secundaria. Los encuestados también expresaron que no sólo se buscó la racionalización de la matrícula, sino también su reorientación con la finalidad de fortalecer ciertas áreas del conocimiento, en particular las áreas técnicas, en detrimento de las ciencias sociales y humanísticas para así responder a los requerimientos del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) firmado por los gobiernos de México, Estados Unidos y Canadá. De acuerdo con algunos actores esto se hizo evidente con la reciente creación de ciertas carreras, como la licenciatura en administración de empresas agrícolas que surgió en 1992 con el

argumento de formar especialistas que respondieran a las necesidades del citado acuerdo trinacional. En otras palabras esto significó la formación de capital humano preparado con ciertas destrezas y habilidades acordes a la demanda de la nueva universidad de mercado.

En relación con la reestructuración curricular, 7% de la comunidad universitaria encuestada señaló que un objetivo del proyecto salinista para modernizar las universidades fue la revisión y reestructuración de los planes y programas de estudio con el propósito de hacerlos más homogéneos en función de criterios internacionales (ver gráfica 21). Para la comunidad universitaria fue claro el proceso de evaluación de los planes y programas de estudio que se llevó a cabo en las diferentes especialidades y departamentos de la UACH, como son los casos de los departamentos de Agroindustrias, Suelos, Irrigación, Bosques, Agroecología, Preparatoria Agrícola y en la División de Ciencias Económico-Administrativas, entre otros. De hecho a partir de la política de evaluación se empezó a trabajar, en diferentes departamentos, en la lógica del cambio de los planes y programas de estudio.

Solamente 3% de los encuestados consideró que otro de los objetivos del proyecto salinista de modernización fue emprender un proceso de federalización y descentralización de la educación. Sin embargo, estos encuestados no supieron definir de manera clara en qué consiste dicho proceso. Al respecto resulta pertinente recordar que la propuesta de federalización y descentralización plasmada en el Programa para la Modernización Educativa y mencionada en reiteradas ocasiones por el Ejecutivo Federal tuvo como finalidad extender la educación a todas las regiones del país tomando en consideración las diversas necesidades y problemáticas locales. No obstante, se hacía referencia fundamentalmente a la educación básica y poco o nada se planteó en relación con la educación superior, lo que puede explicar en gran medida el bajo porcentaje de encuestados que hizo alusión a este aspecto. Al respecto, algunos autores han argumentado que la descentralización educativa otorga mayor autonomía a las instituciones educativas con la finalidad de que ejecuten sus propios programas educativos, recuperen su identidad institucional y desplieguen su iniciativa y capacidad

de gestión (Villaseñor, 1997: 31). Sin embargo, lo que realmente se está generando es un proceso de división y disgregación del sistema de educación superior en su conjunto por razones de tipo político y financiero. Porque si bien la descentralización puede hacer más óptimo el funcionamiento administrativo de las IES, también se pretende que éstas adecuen sus planes y programas institucionales a las políticas nacionales e internacionales, además de evitar una resistencia conjunta de las universidades públicas a nivel nacional a asumir las políticas dictadas por organismos internacionales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, los cuales se han encargado de impulsar las políticas neoliberales de las grandes potencias mundiales integradas en el llamado Grupo de los Siete (Dieterich, 1995).

Otra de las características del proyecto de modernización identificada por 6% de los actores encuestados fue el proceso de vinculación de la universidad con el sector productivo (ver gráfica 21). Es indudable que dicha vinculación fue un elemento central de las políticas de desarrollo aplicadas tanto en los países industrializados como en los llamados “semi industrializados” durante la década de los ochenta (Casas y Luna, 1997), lo que no significa que sea en esa década cuando se planteó por primera vez la necesidad de tal vinculación, pues fue a partir de los cambios en la economía mundial que se comenzó a enfatizar la necesidad de estrechar la relación entre economía y conocimiento. Sobre este punto fue contundente la CEPAL en su documento *Educación y Conocimiento: ejes de la transformación productiva con equidad*, realizado a principios de los noventa con el propósito de establecer el rumbo de la educación durante los próximos diez años y crear las condiciones para la incorporación de los avances científicos y tecnológicos a las estructuras productivas de los países latinoamericanos (CEPAL, 1992).

Con base en una integración de ideas que posibilitaran aplicar los cambios en un todo, en ese documento se planteó la necesidad de sustituir los valores tradicionales de la universidad que predominaron durante las décadas de los sesenta y setenta —como la solidaridad, la libertad, el compañerismo y el apoyo a la sociedad— por valores

propios de una universidad en el contexto de la globalización. De esta manera empezaron a predominar los valores de calidad y excelencia, acordes con el binomio educación-conocimiento. Ambos valores constituyeron el modelo a seguir por el trabajo académico desempeñado en las IES, de tal forma que éstas pudiesen ofertarse en el mercado laboral y cumplir así con una de sus funciones básicas: la función económica. En tal sentido, 17% de los encuestados consideró la calidad y la excelencia como dos de los principales cambios implicados en el proyecto de modernización (ver gráfica 21).

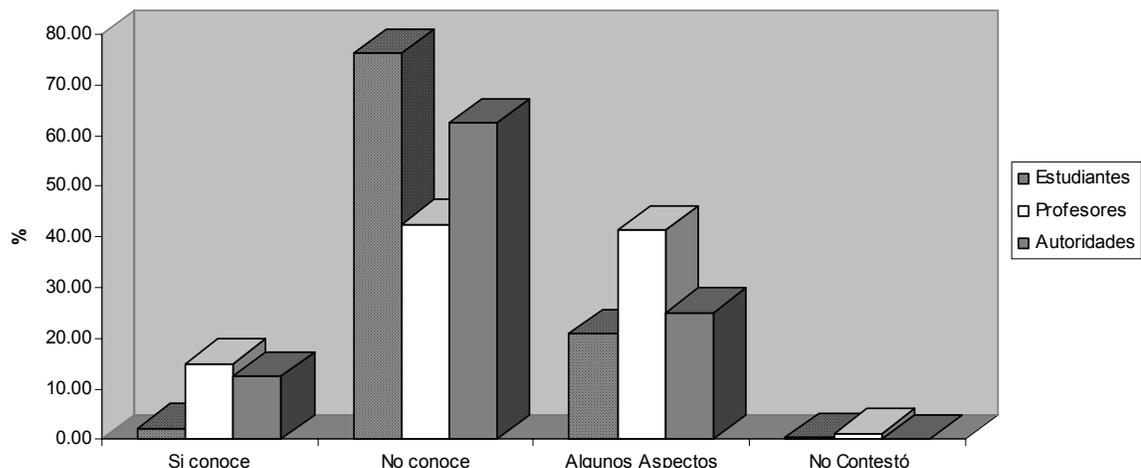
### **3. La visión de los actores universitarios sobre las políticas que orientaron el cambio en la UACH**

Ya en el capítulo III se hizo alusión a los periodos de cambio y transformación por los que ha atravesado la UACH con la perspectiva de modernizarse. También se mencionó que la propuesta de modernizar esta universidad no fue algo innovador que hubiese surgido en la década de los noventa con las políticas salinistas, sino que ya desde principios del siglo XX, en tiempos de la Escuela Nacional de Agricultura (ENA), se planteó la necesidad de introducir innovaciones experimentales en el sector agrícola para modernizarlo. Posteriormente, en las décadas de los treinta y cuarenta, durante el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas, se sigue planteando la necesidad de modernizar el campo. De hecho, es en esta institución educativa donde cobra especial relevancia dicho proyecto con la llamada revolución verde, que implicaba el manejo de nuevas tecnologías para el campo, el uso de semillas, fertilizantes y riego que se habían implementado en los Estados Unidos y que se trasladaron a nuestro país para ser probadas.

Por tanto, el concepto de modernización no era extraño ni ajeno para los actores universitarios de Chapingo. Pero el proyecto de modernización salinista para el subsistema de educación superior se presentó de manera distinta y tenía matices específicos, con propuestas que seguían una clara dirección.

En este apartado se analizan las respuestas que dieron los actores universitarios sobre el impacto que consideraban había tenido el proyecto de modernización en la UACH. Con el propósito de indagar sobre las propuestas de dicho proyecto que, desde su punto de vista, había retomado la institución, se preguntó a los actores encuestados si consideraban que la institución había seguido las recomendaciones del gobierno para modernizarse. Hay que recordar que 70% no conocía el mencionado proyecto y 30% sólo conocía algunas propuestas (ver gráfica 19). En congruencia con este resultado, 60% de los encuestados consideró que la UACH no retomó las propuestas del Ejecutivo Federal, es decir, para estos actores la universidad goza de una dinámica propia, ajena a las recomendaciones gubernamentales y de los organismos financieros internacionales, por lo que los cambios operados en la institución son un reflejo de su propia dinámica interna (ver gráfica 22).

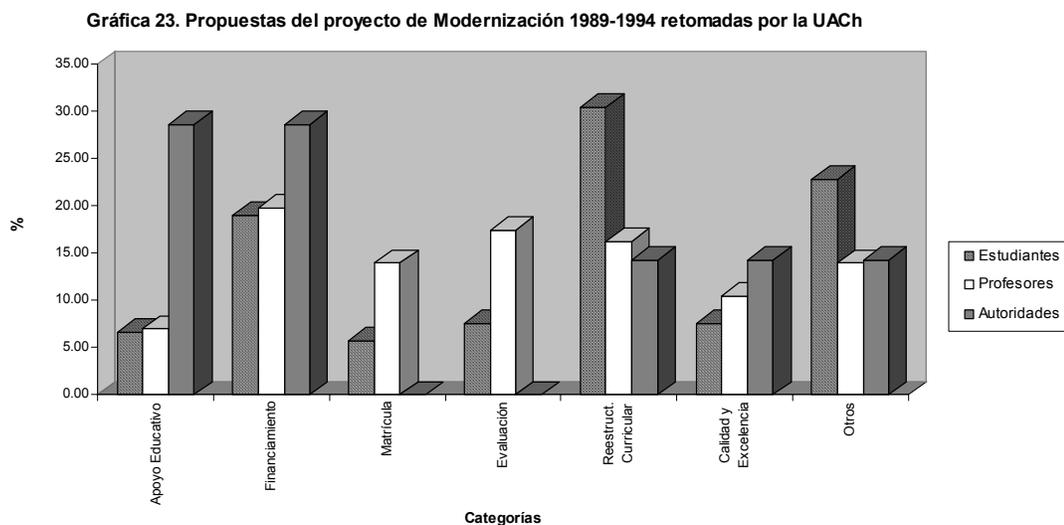
Gráfica 22. Conocimiento de los Actores Universitarios sobre las propuestas para Modernizar a la UACH



Pero al indagar sobre las recomendaciones del proyecto de modernización para la educación superior que desde su punto de vista fueron retomadas por la institución, cerca de 80% de los encuestados mencionaron algunas, lo que evidencia una incongruencia con las respuestas dadas a la pregunta anterior. En efecto, a pesar de que —como ya se anotó anteriormente— 60% de los encuestados manifestó que la UACH no retomó las políticas de modernización, un alto porcentaje afirmó que se habían dado transformaciones que se ubican en las directrices marcadas por el Ejecutivo

Federal. Entre los programas y proyectos que según estos actores fueron retomados del proyecto gubernamental se mencionan los siguientes: brindar apoyo a la educación; incrementar y organizar programas de investigación; implementar clases de computación e inglés; desarrollar cursos de capacitación y especialización; implementar programas de superación académica; impulsar el intercambio académico; crear nuevas estructuras en investigación y mejorar la infraestructura (equipo y materiales). Como se puede observar, la mayoría de las acciones mencionadas tienen que ver con actividades de apoyo a la institución, lo que está en consonancia con la idea de que los cambios sustanciales que ocurren en la universidad son producto de una dinámica propia.

De manera adicional, 20% de quienes respondieron esta pregunta afirmaron que uno de los aspectos que retomó la UACH de las propuestas del Ejecutivo Federal fue el que tiene que ver con la política de financiamiento, pues desde su punto de vista fue evidente que se aplicó una racionalización de los recursos con la finalidad de hacerlos más eficientes, además de recortar el presupuesto destinado a la universidad que se vio reflejado en la reducción de becas y servicios asistenciales prestados por la institución (ver gráfica 23).



Los actores consideraron que esta restricción financiera tiene el propósito de privatizar la educación superior. Esta percepción encuentra sustento si se revisa el presupuesto asignado a la UACH durante el régimen salinista: al iniciar el sexenio, en 1988, hubo un incremento sustancial de 129% en comparación con el año anterior; mas lo que se observó durante los años subsiguientes fue la drástica reducción del presupuesto para la universidad, que fluctuó entre 27% y 9% a finales del sexenio, en 1994 (ver cuadro 19 y gráfica 1).

Por otra parte, un porcentaje muy bajo de los encuestados (9%) identificó la racionalización de la matrícula estudiantil como otro de los elementos de la política oficial que fueron retomados por la UACH, y si bien no conocen los datos precisos, estos actores afirmaron que la matrícula ha disminuido de manera paulatina. Y en efecto, esta reducción se ha observado en las variaciones de la matrícula, que era de 5 998 estudiantes a principios del sexenio referido, disminuyó el año siguiente a 5 528, pasó a ser de 5 935 en 1992 y volvió a reducirse a 5 681 estudiantes en 1994, al término del sexenio (ver cuadro 21). Algunos de los actores observaron que no sólo se dio una racionalización de la matrícula en términos de reducción, sino que también hubo una reorientación de la misma que se tradujo en un impulso a las carreras y áreas que son prioritarias para el aparato productivo o bien aquellas que sustentan una visión de la formación del ingeniero agrónomo que responda a las necesidades de la sociedad global. Sin embargo, es importante señalar que la matrícula estudiantil de la UACH no tuvo el mismo comportamiento en todos los departamentos que la conforman. Por ejemplo, hubo especialidades que registraron un incremento en su matrícula, como fueron los casos de agroecología, especialidad que surgió durante el periodo salinista y que para 1991 ya reportaba la primera generación de egresados; agroindustrias; economía agrícola; mecánica agrícola; parasitología agrícola y la preparatoria agrícola (ver cuadro 21). No obstante, el aumento de la matrícula en estos casos no fue significativo, pues la especialidad que mayor incremento registró fue la de parasitología agrícola, con 80 estudiantes más al final del sexenio (ver cuadro 21). Esta situación refleja la falta de atención y apoyo a la ingeniería agrícola a nivel nacional —la cual no

es considerada un área prioritaria— y, de manera concomitante, a los problemas del campo mexicano.

Según 12% de los encuestados otro de los elementos que la universidad retomó de la propuesta oficial es el que tiene que ver con la evaluación (ver gráfica 23). Fundamentalmente fueron los académicos quienes se expresaron en ese sentido, lo cual se puede explicar por el hecho de que este sector se vio afectado por los programas de estímulos al desempeño docente que se implementaron a partir de 1990 en la UACH con la finalidad de evaluar el trabajo de los académicos en relación con el cumplimiento de las cuatro funciones sustantivas de la universidad: docencia, investigación, servicio y difusión. Para los académicos fue evidente que la creación de estos programas tuvo como finalidad amortiguar la falta de incremento salarial a partir del tope impuesto por el gobierno federal. Estos programas han sido objeto de diversas críticas —incluso por parte de quienes participan en los mismos procesos de evaluación—, entre las que se encuentran las siguientes: se critica el hecho de que con estos programas se intente paliar la escasez de recursos que destina la Secretaría de Hacienda y Crédito Público a las instituciones públicas de educación superior; se menciona su carácter elitista, ya que excluyen a cerca de 70% de la planta docente de la universidad (ver cuadro 18); además dichos programas han carecido de criterios estables y definidos que permitan a los docentes consolidar su quehacer en la institución, con lo que se orilla a estos últimos realizar otro tipo de actividades que les permita ingresar al programa y obtener así un ingreso adicional; finalmente, los referidos programas sólo han evidenciado el clientelismo académico para la obtención de mayor puntaje. En otras palabras, en lugar de fortalecer las funciones sustantivas de la universidad, mejorar las condiciones del trabajo docente y brindar apoyo a la actividad de los investigadores, lo único que han evidenciado los programas de estímulos es una serie de efectos perversos como son la simulación de excelencia, el clientelismo ya referido y la actitud individualista y de competencia que se genera entre los académicos, que llega incluso al grado de provocar acciones de “voracidad y rapiña” entre ellos mismos.

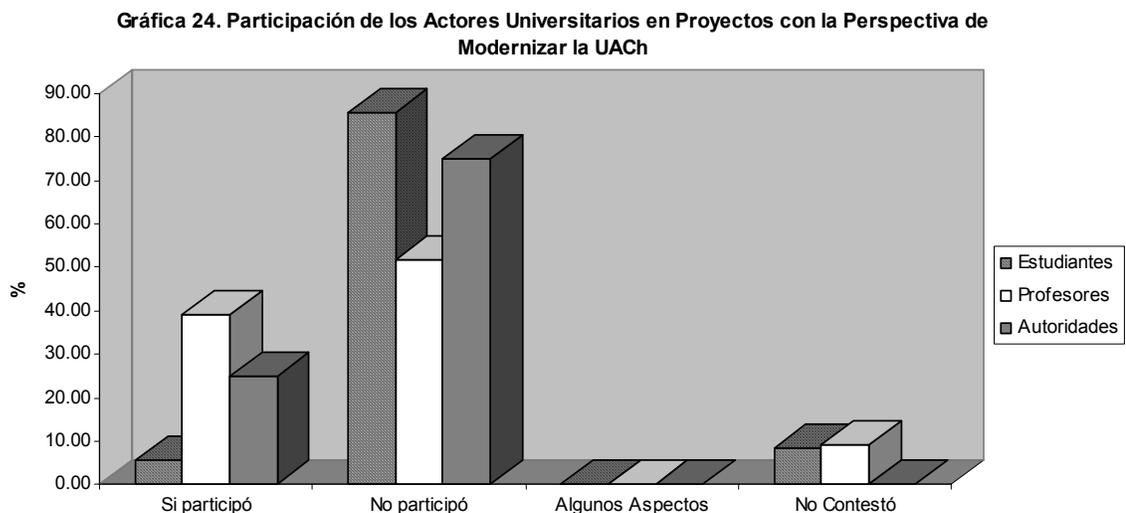
De acuerdo con lo manifestado por 24% de los actores universitarios encuestados (ver gráfica 23), otro cambio evidente en la UACH fue la reestructuración de los planes y programas de estudio. En este sentido es importante mencionar que se emprendieron procesos de evaluación y reestructuración en diferentes departamentos y especialidades de la universidad (economía, agroindustrias, bosques y mecánica agrícola), entre los que destaca el caso de la preparatoria agrícola, que inició su proceso de reestructuración curricular en 1991 bajo la coordinación de asesores externos, mismo que concluyó en 1995 con la creación del nuevo plan de estudios que integró a una cantidad importante del personal docente en su discusión, diseño y desarrollo.

En contra de quienes sustentan que la universidad es una entidad totalmente ajena a los programas gubernamentales y que define sus políticas académicas únicamente a partir de su propia dinámica interna —tal como lo manifestaron algunos de los actores encuestados—, los anteriores datos y resultados demuestran que la UACH, al igual que el resto de las universidades e instituciones de educación superior, en su carácter de organismos públicos que dependen económicamente del Estado, no puede quedar al margen de las políticas nacionales e internacionales. También demuestran que ha sido fundamentalmente a través de la restricción y el condicionamiento del financiamiento público como se ha presionado a las IES para que apliquen las políticas oficiales, a pesar de que una parte importante de la comunidad universitaria no esté de acuerdo con dichas políticas. De esta manera, tanto el diseño como la instrumentación de las políticas modernizadoras no fueron actos volitivos, sino fundamentalmente coercitivos.

En síntesis, mientras que en el capítulo anterior se evidenció el cambio universitario de acuerdo con los tres ejes de la modernización salinista, en el presente capítulo se muestra que los resultados arrojados por la encuesta evidencian no sólo la falta de participación de los actores universitarios en la instrumentación de las políticas salinistas, sino incluso su desconocimiento de los procesos internos que se dan en la universidad.

#### 4. El cambio endógeno impulsado por los actores universitarios: mito o realidad

Los anteriores resultados demuestran que las políticas seguidas por la UACH no fueron creadas de manera colectiva por los actores universitarios, tal como lo planteaba el discurso salinista, sino que se diseñaron y aplicaron de manera cupular, es decir, sólo algunos grupos reducidos y selectos de actores universitarios participaron en la definición, orientación, instrumentación y ejecución de las políticas del Ejecutivo Federal, mientras que los grupos mayoritarios quedaron al margen de la toma de decisiones. En la gráfica 24 se puede observar este hecho, ya que 81% de los encuestados manifestó no haber participado en el diseño de proyectos institucionales con la perspectiva de modernizar la universidad, y solamente 11% afirmó haberlo hecho.



Nuevamente estos resultados evidencian que la noción de cambio endógeno sustentado por el Ejecutivo Federal, es decir, el cambio que es realizado por los mismos actores institucionales directamente afectados, no fue sino un mito. Y es que mientras el discurso oficial está repleto de formas agradables y promesas creíbles para muchos de los actores universitarios, los hechos desmienten esas falsas promesas que sólo quedan en el papel. Los resultados encontrados en el presente estudio —que

evidencian la participación de un pequeño grupo de actores en el diseño y aplicación de las políticas implementadas— puede ser un reflejo de lo que sucede a nivel nacional

Del 81% que manifestó no haber participado en el diseño de las políticas aplicadas, cabe resaltar que dicha falta de participación no se dio en la misma proporción entre los tres actores considerados, además de que las diferencias en el nivel de información y participación representan un dato interesante de analizar. De acuerdo con las respuestas obtenidas, 86% de los estudiantes, 52% de los académicos y 75% de las autoridades no participaron en los mencionados cambios. El sector que mayor participación dijo tener fue el de académicos (39% de los encuestados), seguido de las autoridades (25%). En contraste, sólo 6% de los estudiantes dijo haber tenido algún tipo de participación. Estos resultados vuelven a mostrar que fue un grupo reducido de actores universitarios el que participó en la instrumentación de los cambios ocurridos en la universidad, impulsados fundamentalmente por los académicos y las autoridades.

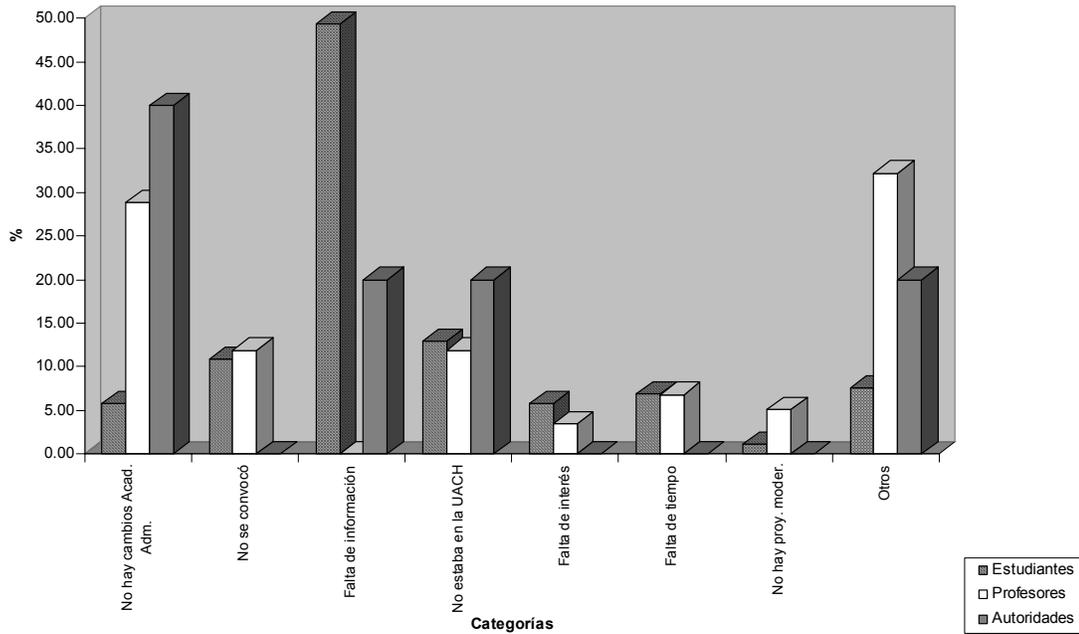
El hecho de que el sector que reportó haber tenido mayor participación haya sido el de académicos y no el de autoridades —como cabría suponer—, puede ser resultado del cambio constante de funciones que se vive en esta institución educativa, donde los roles no son rígidos sino que cambian de acuerdo con las diferentes administraciones. Esto significa que cuando un equipo de trabajo queda al mando de la administración central o departamental, su participación se reduce al periodo de la gestión y, cuando ésta concluye, todo el equipo regresa a sus actividades de docencia, investigación, servicio o difusión. Así, cuando un académico termina su gestión en la rectoría reanuda sus funciones tradicionales en la universidad, o bien puede llegar a ser secretario general del Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad Autónoma Chapingo (STAUACH). Por tal motivo resulta difícil determinar el papel que desempeñan ciertos actores universitarios, ya sea como autoridades o como académicos, pues las funciones que desempeñan no son permanentes ni rígidas.

En contraste con el mito de la participación colectiva en los cambios endógenos, resulta interesante conocer las razones por las cuales 81% de los actores universitarios no participaron en los cambios: 40% de ellos dijo no haberlo hecho por falta de información; 13% adujo que no se encontraba en la universidad durante el periodo considerado; 11% afirmó que no hubo ninguna convocatoria para participar en la construcción de proyectos; 6% no participó por falta tiempo; 5% porque no tuvo interés; 10% sostuvo que no hubo cambios académicos y administrativos y 2% afirmó que no hubo proyecto modernizador alguno en la universidad (ver gráfica 25).

Los argumentos de los actores universitarios sobre su falta de participación en los procesos de cambio explican las razones por las cuales éstos se dan de manera cupular. Como se puede observar, si bien es cierto que hay un sector de actores que no tuvo tiempo para involucrarse en los procesos, otros que nos les interesó lo que pasaba en la universidad, algunos más que no se encontraban en las institución en ese momento y otros tantos que ni siquiera sabían si existía un proyecto de modernización educativa que anunciaba un cambio en la universidad, lo cierto es que la falta de información resulta un problema central en los procesos de cambio. Cuando se habla de políticas públicas exógenas a las instituciones, para un número importante de actores universitarios, resulta un tema que le es ajeno porque considera que no forma parte de su realidad.

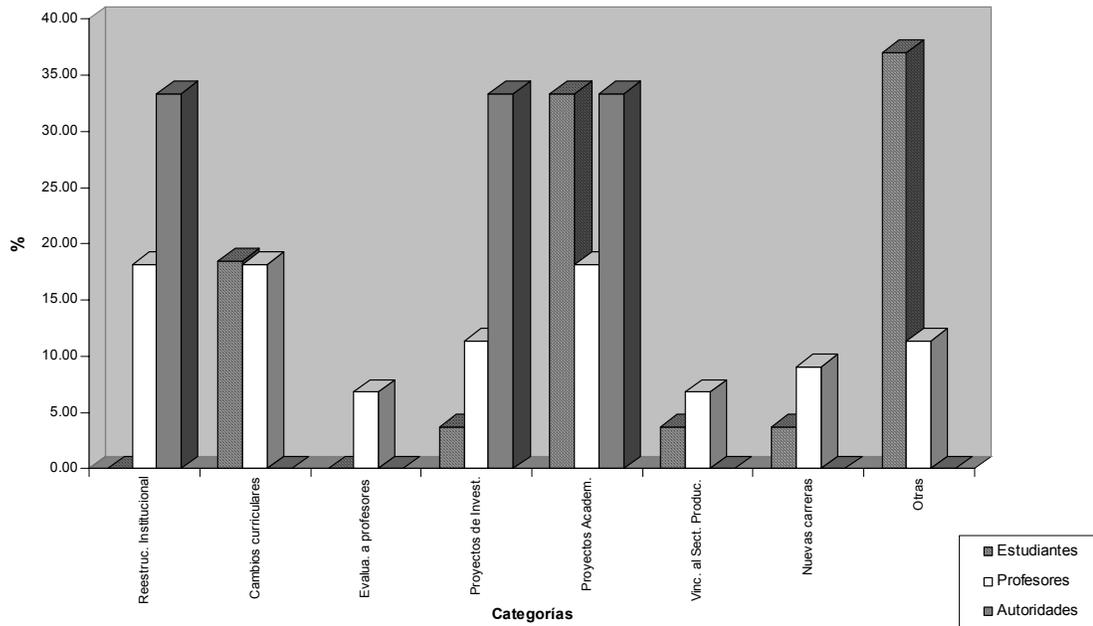
Así que, para la gran mayoría de los actores universitarios, las políticas exógenas le son desconocidas y a ello le adicionamos el de que al interior de las instituciones no se establecen mecanismos viables de difusión para la discusión y el análisis de las propuestas a fin de hacer partícipes a los diferentes actores universitarios en la toma de decisiones sobre el rumbo de la universidad.

**Gráfica 25. Causas por las que no participaron los Actores Universitarios en proyectos para modernizar la UACH**



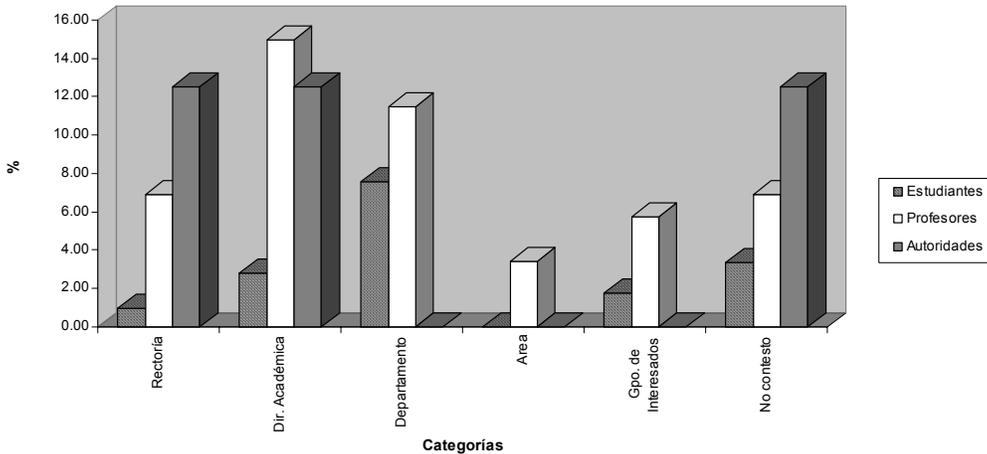
Pero también resulta interesante conocer el tipo de participación que reportó haber tenido 11% de los encuestados. La participación de 24% de estos últimos tuvo que ver con proyectos de carácter académico; 18% indicó que su participación fue para realizar cambios curriculares; 12% participó en iniciativas para la reestructuración de la institución en su conjunto; 9% tuvo injerencia en cambios relacionados con proyectos de investigación; 5% participó en proyectos vinculados al sector productivo y 4% en propuestas relacionadas con la evaluación de profesores (ver gráfica 26).

Gráfica 26. Propuestas de los Actores Universitarios presentadas en proyectos para modernizar la UACH



La mayoría de quienes participaron en proyectos de transformación académica (78%) no precisó a través de qué medios obtuvo información sobre los mismos, pero es evidente que no fue a través de convocatorias abiertas, ya que éstas fueron inexistentes, tanto por parte de la Rectoría como de la Dirección General Académica y los distintos departamentos y áreas (ver gráfica 27), lo que hace suponer que estos actores recibieron una invitación especial o particular.

Gráfica 27. Convocatoria a los Actores Universitarios para participar en proyectos de Modernización de la UACH

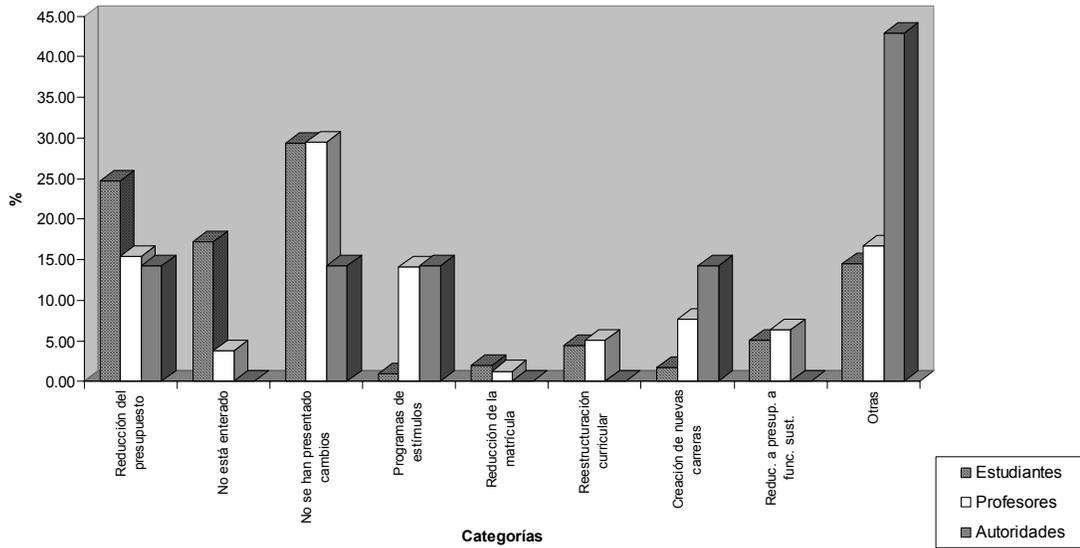


## **5. Participación de los actores universitarios en los tres ejes de la modernización**

Como se recordará, los ejes de la modernización considerados en el presente estudio son las políticas de evaluación, financiamiento y de racionalización y reorientación de la matrícula estudiantil. A continuación se presenta el papel que jugaron los actores universitarios en estos tres aspectos centrales.

Antes de indagar sobre los cambios percibidos en relación con los tres ejes de la modernización, en un primer momento se preguntó a los actores universitarios sobre los cambios que observaron en la universidad durante el sexenio salinista. A pesar de que la mayoría de la comunidad universitaria no participó en dichos cambios, para un sector importante fue evidente que hubo una serie de transformaciones en la institución. De quienes respondieron esta pregunta, 29% afirmó que no se presentaron cambios, mientras que para 14% estos hechos pasaron desapercibidos. Sin embargo hubo encuestados que sí reportaron haber percibido cambios institucionales: 23% mencionó que un cambio notable fue la reducción del presupuesto; para 4% el cambio se reflejó en la creación del Programa de Estímulos a la Docencia; 2% aludió a la reducción de la matrícula estudiantil; 4% hizo referencia a la reestructuración curricular; 3% a la creación de nuevas carreras; 5% citó la notable reducción del presupuesto destinado a cumplir las funciones sustantivas de la universidad y 15% dio otro tipo de respuestas que, a causa de su diversidad, no pudieron ser ubicadas en ninguna de las categorías aquí mencionadas (ver gráfica 28).

Gráfica 28. Opinión de los Actores Universitarios sobre los cambios que se observaron en la UACH durante el proyecto de Modernización 1989-1994



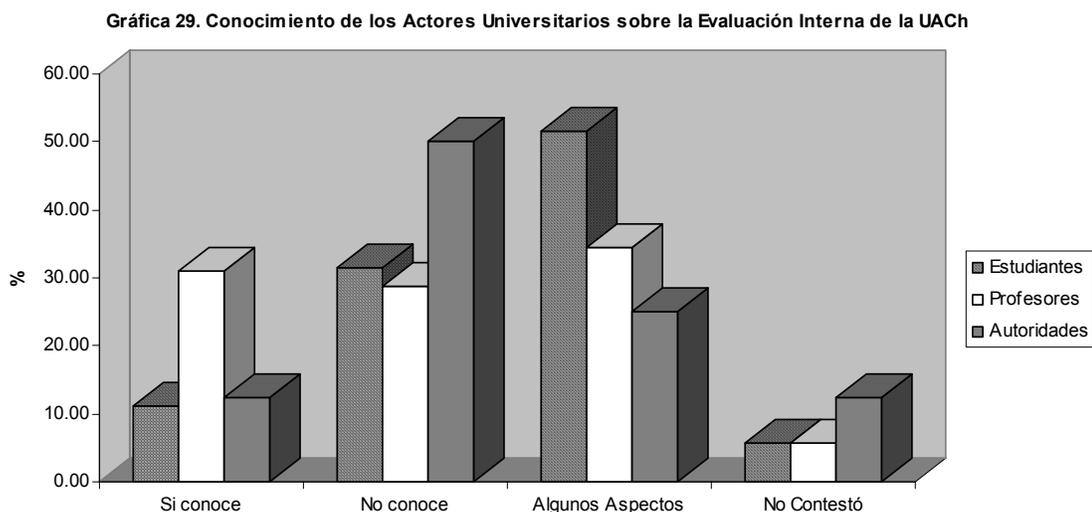
Nuevamente se puede observar que, a pesar de la falta de información precisa con que cuentan los actores encuestados, los cambios que percibieron en la universidad tienen que ver con alguno de los tres ejes de la modernización aquí considerados. Con base en esta información, las subsecuentes preguntas del cuestionario pretendieron conocer con mayor precisión cuáles fueron los cambios institucionales detectados por los actores encuestados en relación con los tres ejes rectores de la modernización.

### 5.1. El papel de los actores universitarios frente a los procesos de evaluación

Otro de los ejes rectores de la propuesta del cambio modernizador es la evaluación que, de acuerdo con el concepto sustentado por la ANUIES, es una actividad de análisis y reflexión sobre diferentes actividades académicas que posibilitan analizar la eficacia y eficiencia de los procesos y resultados institucionales (ANUIES, 1989). El Programa para la Modernización Educativa explicitaba cinco elementos que debían ser evaluados en todas las instituciones educativas: el desempeño escolar, el proceso

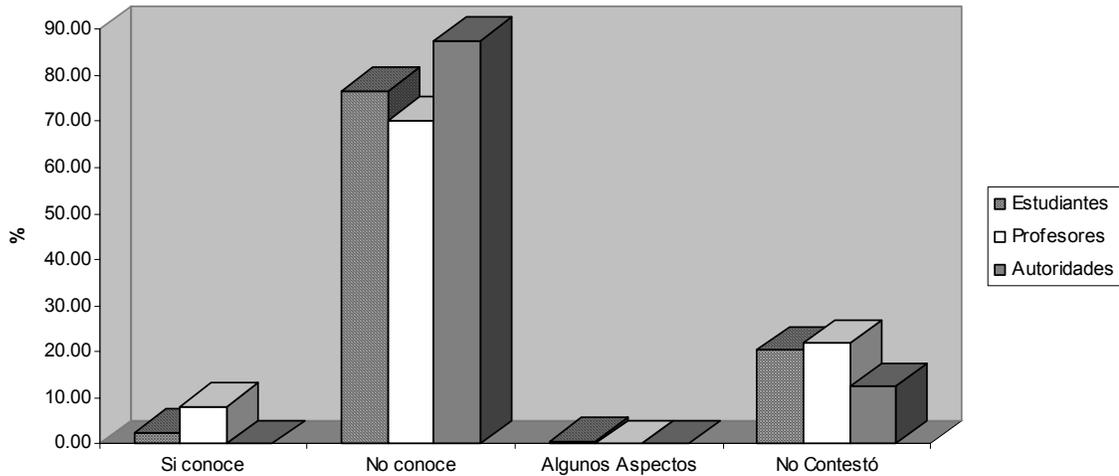
educativo, la administración educativa, la política educativa y el impacto de los egresados en el entorno socioeconómico (PEF, 1989b). De esta forma, la asignación presupuestaria para las universidades e instituciones de educación superior se condicionó a la evaluación de los anteriores aspectos.

Como resultado del cuestionario aplicado, solamente 14.07% dijo conocer los procesos de evaluación que se llevaron a cabo en la institución, mientras que 31.32% manifestó no conocerlos. En este sentido llama la atención que 50% de las autoridades encuestadas expresó tal desconocimiento y 49% manifestó conocer algunos elementos del proceso de evaluación interna. Finalmente, 6% de los encuestados no contestó (ver gráfica 29). En consecuencia, la mayoría de los actores universitarios no conocieron los procesos de evaluación realizados en la universidad o, en el mejor de los casos, sólo conocieron algunos aspectos.



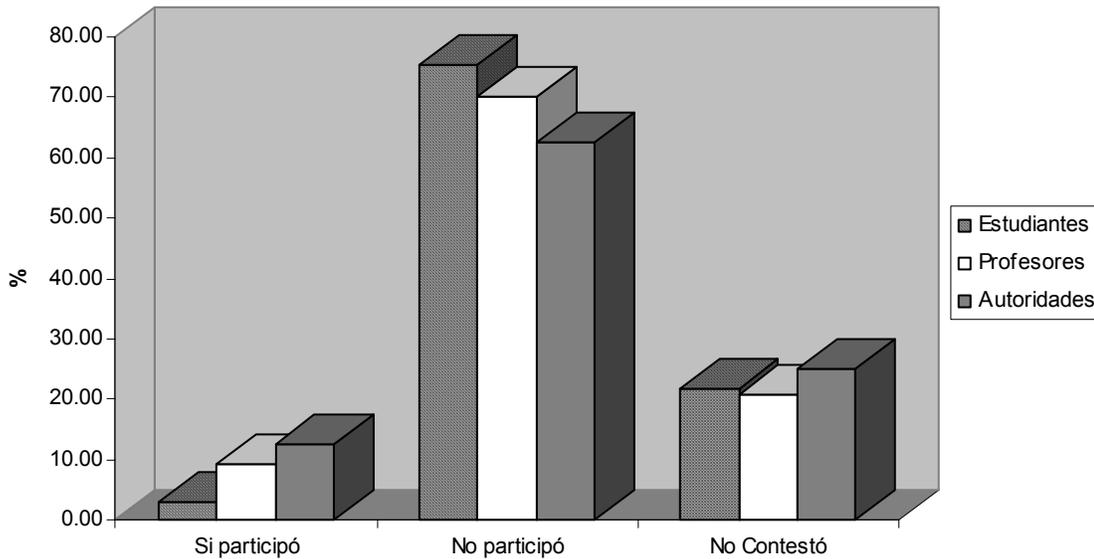
Al desconocimiento y falta de información sobre los procesos de evaluación implementados correspondió un desconocimiento de sus resultados. La mayoría de los actores universitarios no tuvo conocimiento de los resultados de las evaluaciones realizadas en la institución. En efecto, en la gráfica 30 se puede observar que 76% así lo expresó, 20% no contestó la pregunta y solamente 3% aseveró conocer los resultados de la evaluación interna que se llevó a cabo en la UACH.

**Gráfica 30. Conocimiento de los Actores Universitarios sobre los resultados de la Evaluación Interna**



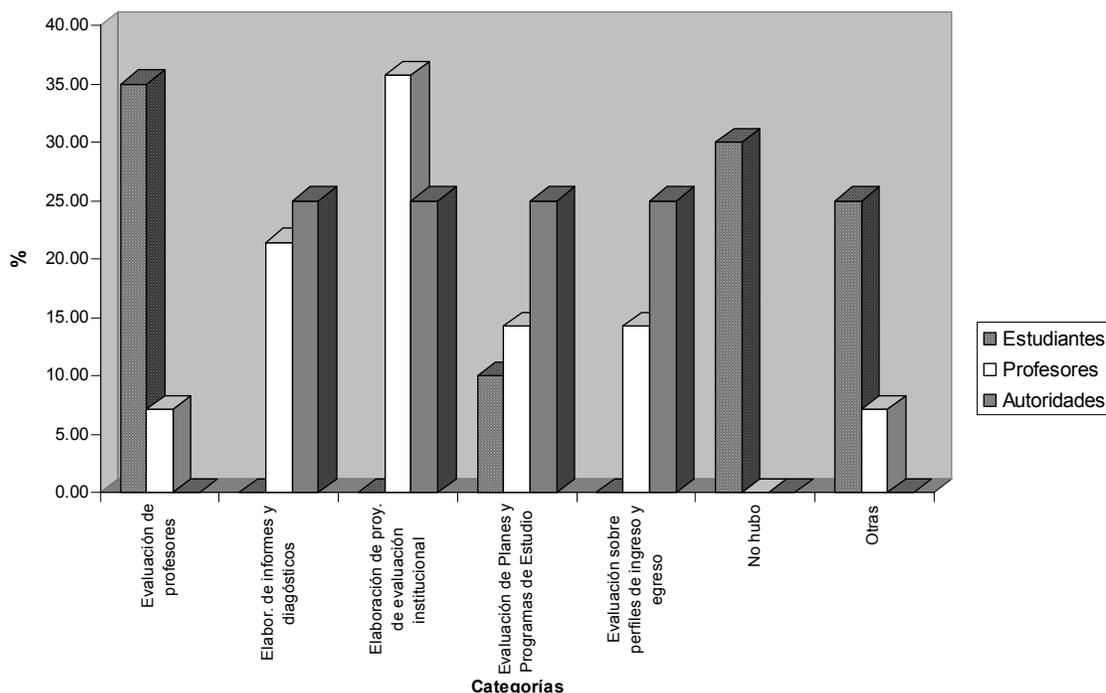
A fin de contrastar las respuestas de los actores universitarios se indagó sobre su participación en los procesos de evaluación institucional, y se observó que las respuestas son congruentes entre sí, es decir, existe un porcentaje mayoritario de actores que desconocieron los procesos de evaluación interna y sus resultados. Así, 74% de los actores no participó en proyecto alguno que pretendiera evaluar la institución y sus funciones sustantivas, sólo 4% sí participó y 22% no contestó (ver gráfica 31). Es claro que nuevamente con estos resultados se viene abajo la teoría del cambio endógeno que decía sustentar el proyecto oficial.

**Gráfica 31. Participación de los Actores Universitarios en la Evaluación Interna**



También resulta interesante conocer el tipo de proyectos particulares de evaluación en los que participaron los actores. Estos resultados se observan en la gráfica 32, donde se clasificó en siete categorías las respuestas de quienes sí participaron en proyectos de evaluación institucional. De éstos, 21% dijo haber participado en actividades prácticas, como contestar cuestionarios sobre el desempeño docente de los académicos y asignar numerales a cada una de las actividades desarrolladas por el profesor. Al respecto cabe recordar que uno de los aspectos prioritarios de la evaluación planteada en el Programa Para la Modernización Educativa fue precisamente la evaluación de profesores. De los tres actores universitarios que fueron encuestados, quienes afirmaron haber tenido mayor participación en este tipo de evaluación fueron los estudiantes, seguidos de los académicos, mientras que ninguna de las autoridades manifestó haber participado en este tipo de actividades.

**Gráfica 32. Aspectos en los que participaron los Actores Universitarios sobre proyectos de evaluación en la UACH**



Una más de las actividades en las que dijeron haber participado algunos de los actores encuestados fue la elaboración de informes de trabajo y diagnósticos diversos. El mayor porcentaje de participación en este tipo de actividades se registró en el sector de autoridades que contestaron el cuestionario, 25% de las cuales afirmó haber participado en la elaboración de informes sobre diversas actividades de sus departamentos, los cuales fueron presentados ante las direcciones generales de la UACH y la Unidad de Planeación, Organización y Métodos (UPOM). Por su parte, 23% de los académicos manifestó haber participado en este tipo de actividades, mientras que ninguno de los estudiantes encuestados estuvo en ese caso.

En la tercer categoría, 16% mencionó haber participado en la elaboración de proyectos de evaluación institucional diseñando y promoviendo programas para evaluar las actividades docencia e investigación. De los tres sectores considerados, el que manifestó haber tenido mayor participación en este rubro fue el de académicos (36%) seguido de las autoridades (25%), en tanto que ninguno de los estudiantes tuvo tal

experiencia. Otra de las actividades realizadas fue la reestructuración de los planes y programas de estudio, en la que participó 13% del total de encuestados: 25% de las autoridades universitarias, 14% de los académicos y 10% de los estudiantes. Una actividad más en la que participó 8% de los actores fue la evaluación de perfiles de ingreso y egreso; de este porcentaje, 25% fueron autoridades y 14% académicos. Resalta el hecho de que ninguno de los estudiantes encuestados participó en este tipo de actividades (ver gráfica 32).

Como se puede apreciar en estas respuestas, la UACH retomó las recomendaciones del Ejecutivo Federal para evaluar el desempeño escolar, el proceso educativo, la administración institucional y las políticas de ingreso y egreso. En relación con el aspecto administrativo, resulta elocuente la evaluación realizada en 1996 por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) sobre la función administrativa de la UACH, cuyos resultados quedaron plasmados en el documento *Reporte de Evaluación de la función Administrativa Universidad Autónoma Chapingo*. Este reporte está dividido en cuatro apartados: “Aspectos generales de la evaluación y de la institución”, que presenta un panorama de la evaluación de la educación superior en México y la efectuada por dichos comités, además de un panorama general de la universidad; “Valoración y recomendaciones”, en el que se presentan los juicios emitidos por los CIEES sobre la función administrativa de la UACH; los “Anexos”, que presentan la información documental y estadística del estudio, y finalmente el apartado titulado “Concentrado de recomendaciones” emitidas por los comités para mejorar el funcionamiento administrativo de la institución.

En este reporte se presenta un panorama general de la UACH en aspectos relacionados con su normatividad, funcionalidad y resultados, además de ventilar y explicar algunos fenómenos internos que representan serios problemas para la institución, como es el hecho de que la UACH responda más a iniciativas individuales que a programas institucionales, ya que no existe un proyecto definido dada la existencia de diversas fuerzas políticas al interior de la universidad que debilitan los proyectos institucionales, por lo que en aras de una estabilidad política se descuidan las

tareas propias de la administración. Otros problemas encontrados por el comité fueron: el dispendio y manejo ineficiente de los recursos financieros; la falta de integración entre la administración central y los departamentos; la ausencia de difusión interna de información, lo que propicia que documentos o propuestas importantes no sean conocidos por la comunidad universitaria; la inexistencia de una normatividad clara e integrada al nivel universitario; la ausencia de formación pedagógica en los académicos de la institución; la falta de un trabajo colegiado entre los departamentos o entre las áreas que integran un departamento, entre otros (CIEES, 1996).

Sin embargo, el reporte citado refleja deficiencia y sesgos en sus resultados, pues desde un inicio plantea como objetivo de su evaluación aquellos elementos que contribuyan a la modernización de la universidad. Esto se puede apreciar claramente en el primer apartado, donde se hace una valoración general de la universidad al afirmar que, a pesar de su tradición, "...no muestra avance hacia la modernización" (CIEES, 1996: 22). En otras palabras, se califica a la UACH como una institución "atrasada" en relación con la necesaria modernización, por lo que debería seguir el camino trazado por las políticas oficiales.

Esta afirmación revela que el objetivo de la evaluación realizada por el comité no fue detectar las debilidades de la institución para construir propuestas que permitieran su superación, que es el fin último de una evaluación, sino más bien detectar en qué medida la institución había avanzado en la lógica de la modernización tal como fue planteada por el Ejecutivo Federal.

De manera adicional, se dice que los resultados de la evaluación realizada por los CIEES estuvieron sesgados porque no se trabajó sobre una muestra representativa de la comunidad: el estudio se circunscribió a 18 autoridades universitarias, 13 estudiantes y 12 académicos de algunos departamentos. Sin embargo no se tomó en cuenta a departamentos como los de la preparatoria agrícola, maquinaria agrícola, economía, suelos y sociología, entre otros. Se desconoce el procedimiento que se siguió para la selección de la muestra pero es evidente la omisión de un importante sector de los

departamentos; por ejemplo, sólo se incluyó a académicos de cinco departamentos. Así, de una población de más de cinco mil universitarios solamente se entrevistó a 43 actores, lo que representa menos de 1% de la comunidad universitaria, porcentaje que de ninguna manera puede ser considerado representativo de la población de la UACH.

Resulta claro entonces que las entrevistas se realizaron a personal muy escogido y que se aplicaron criterios poco claros en la selección de la muestra. A partir de este sesgo en la selección de la muestra es comprensible, por ejemplo, que se responsabilice al Sindicato de Trabajadores Académicos de la UACH (STAUACH) y al Sindicato de Trabajadores Administrativos de la UACH (STUACH) de haberse convertido en grupos de poder que "... han contribuido de manera notable al clima de caos que prevalece en la institución" (CIEES, 1996: 29); o que se cuestione la existencia de los contratos colectivos de trabajo porque se considera que obstaculizan el buen desarrollo de las funciones sustantivas a causa de los derechos que otorgan a los trabajadores, tales como los días de descanso, los días económicos, los cambios de categoría, los concursos de oposición, etc.; o también que se culpe a los trabajadores sindicalizados de "llegar tarde al cumplimiento de sus labores y de no trabajar al ritmo que deberían" (*Idem*).

Este tipo de afirmaciones culpan de manera exclusiva y tendenciosa a los sindicatos, a los sindicalizados y a los contratos colectivos de trabajo de los males de la institución sin analizar el problema universitario como un problema del que la misma comunidad universitaria en su conjunto es responsable, incluidos los estudiantes, los académicos y las autoridades, además de que se requiere tomar en cuenta las condiciones del sistema educativo en su conjunto. Además habría que resaltar la inexistencia de un verdadero proyecto de universidad que sea esencialmente académico y no político. Y es que la universidad se ha convertido en un escenario donde distintas fuerzas luchan entre sí por obtener feudos de poder político y económico y concesiones de tipo personal o grupal, pero este fenómeno es característico de la institución en general y no sólo de los sindicatos universitarios. De la misma manera, la evaluación realizada por los CIEES deja de lado la situación del

sistema educativo mexicano, con sus ancestrales problemas de recursos, infraestructura, formación, organización, etcétera.

En resumen, dadas sus características, la evaluación realizada por los CIEES sobre el funcionamiento administrativo de la UACH no fue más que una medida de presión y coerción para la asignación de recursos a la institución. Por lo tanto no se emprendió un verdadero proceso de evaluación en la perspectiva de conocer un fenómeno determinado para analizarlo y con base en ello tomar las decisiones adecuadas (Tenbrink, 1997) para finalmente llegar a mejorarlo (Santos, 1996). Finalmente no se propusieron alternativas viables para la UACH buscando la mejora, que es el fin último de la evaluación

En efecto, una visión más amplia de la evaluación plantea que ésta debe ser parte importante del mismo proceso educativo que se realiza en las universidades e instituciones de educación superior, por lo que va más allá de una simple calificación: es un procedimiento a través del cual se obtiene información para tomar decisiones (Tenbrink, 1997). Y estas decisiones tienen como objetivo central la mejora de algo (Santos, 1996). La evaluación debe cumplir "... una función constructiva y propositiva, en la cual todos los involucrados vean la oportunidad de mejorar su trabajo" (Pérez, s/f:1). En síntesis, se puede decir que la evaluación es el conocimiento, análisis, reflexión y discusión de un proceso que permite emitir juicios y tomar decisiones a fin de corregirlo, mejorarlo y enriquecerlo.

Lejos de ello, las universidades e instituciones de educación superior entraron en una lógica de competencia en la búsqueda de recursos, dejando de lado la riqueza de un verdadero proceso de evaluación que pudiera reflejar sus limitaciones y deficiencias pero también generar la búsqueda de alternativas que les permitiera cumplir con sus funciones sustantivas y adjetivas. Así, las evaluaciones realizadas al final de la década de los noventa no dieron resultados que llevaran a una mejoría en la calidad de los programas o en las condiciones de las instituciones (De Vries, 200).

Lo anterior generó una falta de integración de los actores universitarios en los procesos de evaluación de las universidades e instituciones de educación superior. Por un lado porque dichos actores no fueron invitados a participar en los procesos —tal como se evidenció en las respuestas de los encuestados—, y por otro lado porque en las universidades no existe una verdadera cultura de la evaluación como un proceso de mejora. Desde hace ya algunas décadas la evaluación ha sido erróneamente entendida como calificación, idea que se ha exacerbado con el proyecto salinista de modernización, que tenía el claro objetivo de regular la actividad de las IES y restringir su financiamiento, además de afectar los salarios de los académicos a partir del establecimiento de topes salariales y la creación de los programas de estímulos a los que ya se hizo referencia. De aquí proviene en gran parte el temor de los actores universitarios cuando se habla de evaluación, pues ésta ha representado más un acto coercitivo que un acto creativo y benéfico.

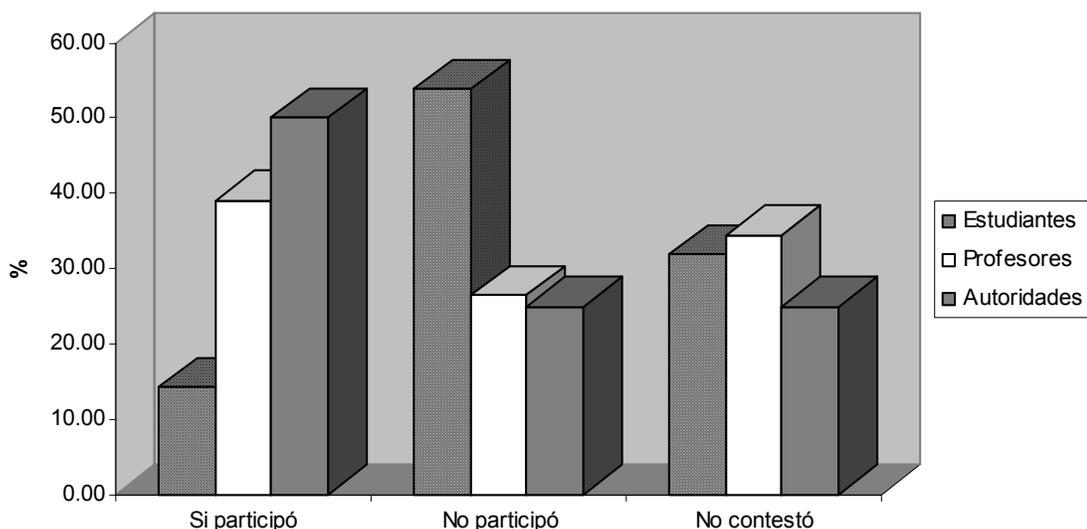
Otro aspecto relevante dentro del proceso de evaluación institucional fue la evaluación de los planes y programas de estudio, actividad que las IES se plantearon como objetivo a corto y mediano plazo. La encuesta realizada en el presente estudio refleja que éste fue un tema central en la UACH durante el sexenio de Carlos Salinas, ya que la mayoría de los actores afirmaron tener conocimiento de la reestructuración curricular, lo que significa que se trató de un proceso que se dio en diferentes departamentos de la universidad.

Fue del conocimiento de los actores universitarios los cambios que se empezaron a gestar en los planes y programas de estudio de su departamento. Fue justamente a partir de las propuestas del proyecto salinista de modernización que empezaron a surgir las iniciativas de transformación de los planes y programas en los diferentes departamentos.

El hecho de que los actores universitarios reportaran tener conocimiento sobre los cambios en los planes y programas de estudio en su departamento, no era un indicador

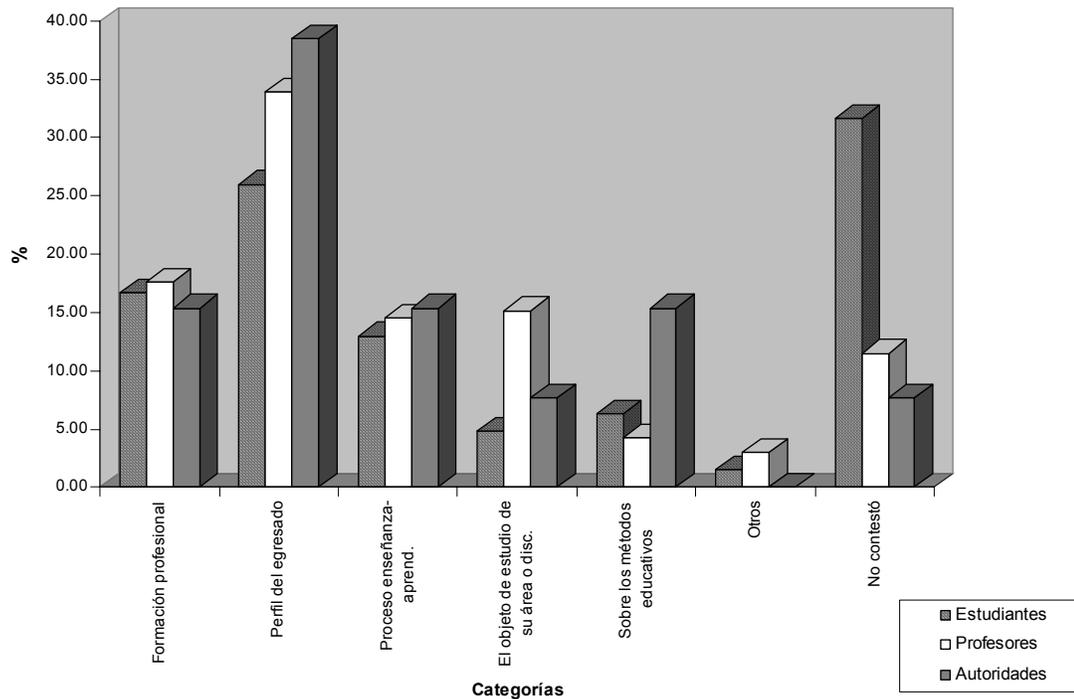
de su participación en dichos cambios, así que también se intentó obtener esta información. Después de haber indagado si se habían reestructurado los planes y programas, se procedió a preguntar sobre su participación en la reestructuración. La mayoría de los actores universitarios (49%) no participó en la modificación curricular, 18% manifestó haber participado y 32% no contestó la pregunta (ver gráfica 33).

**Gráfica 33. Participación de los Actores Universitarios en la Reestructuración Curricular**



De acuerdo con esta falta de participación de los actores en la transformación de planes y programas de estudio, se preguntó a los encuestados cuáles fueron las razones o motivos de su participación o falta de participación. Las respuestas obtenidas dieron los siguientes resultados: del 49% de los actores que no participó en el proceso de cambio curricular, 27% argumentó que no se encontraba en la UACH cuando se llevaron a cabo esos procesos de cambio; 9% señaló que no hubo la suficiente información al interior de la universidad; 16% afirmó que no hubo una convocatoria que invitara a los actores universitarios a participar y 10% dijo que no lo hizo por falta de tiempo. Por otro lado, del 18% que sí participó, 6% argumentó la necesidad de actualizar los planes y programas de estudio de su departamento y 14% dijo haber participado porque tenía interés en llevar a cabo esta actividad (ver gráfica 34).

**Gráfica 34. Opinión de los Actores Universitarios sobre los ejes sobre los que giró la discusión de los Planes y Programas de Estudio**

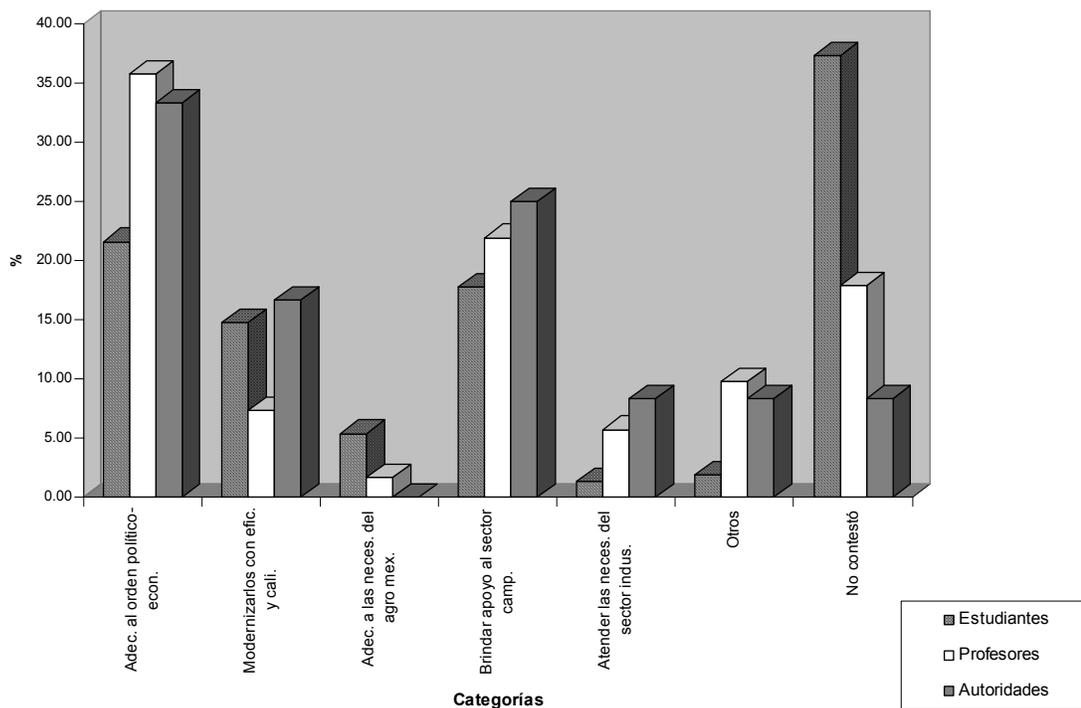


A los actores que afirmaron haber participado en los cambios curriculares, se les preguntó cuáles habían sido los ejes de dichas transformaciones. Esta pregunta se diseñó de tal manera que se presentó un abanico de cinco posibles respuestas, correspondientes a temas que se consideran centrales. Además se dejó un espacio en blanco para el caso en que no se hubiera incluido un tema abordado y el encuestado pudiera especificarlo.

De acuerdo con las respuestas obtenidas, 17% de los encuestados mencionó que la formación profesional fue uno de los temas abordados en la discusión sobre las modificaciones a los planes y programas de estudio, lo que significa que una de las preocupaciones centrales en el proceso de cambio curricular fue la redefinición de perfil profesional; 28% aludió a la necesidad de adecuar dicho perfil a las demandas del mercado laboral; 19% mencionó el mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje; 7% aseveró que la redefinición de su área de conocimiento es lo que estaba en la mesa de la discusión y 27% no contestó (ver gráfica 34).

Ante esas respuestas es importante hacerse la siguiente pregunta: “¿Cuáles fueron los objetivos de la reestructuración de los planes y programas de estudio?” Partiendo del hecho de que 54% de los actores encuestados afirmó que sí se habían reestructurado los planes y programas de estudio de su departamento y que 18% admitió haber participado en dicha reestructuración, se les preguntó cuáles fueron los objetivos que se plantearon en tales modificaciones curriculares. Las respuestas de los actores universitarios fueron las siguientes: 24% consideró que el objetivo de la reestructuración fue responder al nuevo orden político y económico del país; 13% dijo que la finalidad fue emprender un proceso de modernización con eficiencia y calidad; 5% afirmó que fue la adecuación a las necesidades del agro mexicano; 19% consideró que fue brindar apoyo al sector campesino y 2% dijo que se necesitaba ese cambio para atender al sector agroindustrial. Más de una cuarta parte de los encuestados (33%) no contestó esta pregunta (ver gráfica 35).

Gráfica 35. Opinión de los Actores Universitarios sobre los objetivos de la reestructuración de los Planes y Programas de Estudio



Con base en estas respuestas de los actores universitarios, existen diversos aspectos a resaltar. Por un lado es importante hacer notar que la evaluación de

programas académicos como parte de la política del Ejecutivo Federal para modernizarse no fue una actividad que surgiera por parte de los actores universitarios como una política dirigida a mejorar el quehacer docente y el desarrollo académico. Por el contrario, se trató fundamentalmente de un acto coercitivo que orilló a las universidades e instituciones de educación superior a emprender dichas evaluaciones, de tal manera no se les dejaba otra alternativa que desarrollar esta actividad a su interior como requisito para conseguir el presupuesto proveniente de la Federación, tal como lo expresaba el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 (PEF, 1989b) que, como ya se mencionó, estableció cinco actividades a evaluar: el desempeño escolar, el proceso educativo, el funcionamiento programático-administrativo, la política educativa y la evaluación del impacto de los egresados en el sistema educativo, los servicios culturales, recreativos y deportivos y en el entorno socioeconómico.

Ante tal determinación coercitiva, las universidades e instituciones de educación superior tuvieron que emprender la tarea de reestructurar sus planes y programas de estudio, mas no por una necesidad académica sino esencialmente política, pues dichas instituciones debían atender el mandato del Estado o de lo contrario peligraba su recurso económico. Esta es la razón de que los procesos de evaluación no estuvieran basados en proyectos serios que contaran con un sólido fundamento teórico y metodológico y que tampoco tuvieran como finalidad mejorar las instituciones.

Por eso resultan elocuentes las respuestas de los actores al intentar definir cuáles fueron los móviles de la reestructuración curricular: 24% mencionó que el objetivo de la reestructuración fue adecuarlos a los requerimientos del nuevo orden político y económico; 13% manifestó la necesidad de modernizarse con eficiencia y calidad y 45% aludió a la redefinición del perfil profesional y del egresado (ver gráfica 35). Como se puede apreciar, estas respuestas confirman la importancia de las demandas externas por encima de las necesidades académico-pedagógicas reales en la modificación de los planes y programas académicos. Además, la mayoría de las

respuestas obtenidas hicieron referencia de alguna manera a los ejes planteados por el Ejecutivo Federal en este rubro.

## **5.2. Los actores universitarios en la política de racionalización y reorientación de la matrícula estudiantil en la UACH**

El proyecto de modernización de la educación superior basado en las políticas neoliberales se propuso fortalecer áreas y carreras estratégicas para satisfacer las necesidades del nuevo modelo económico. De acuerdo con el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (ANUIES, 1986), el objetivo fue fortalecer ciertas carreras relacionadas con las ramas tecnológicas y las ingenierías, razón por la cual se dio prioridad a las ciencias exactas en detrimento de las ciencias sociales y las humanidades.

En su calidad de institución encargada de la formación y capacitación de ingenieros agrícolas, la UACH no experimentó una tendencia significativa hacia el fortalecimiento de unas áreas sobre otras. De hecho, la mayoría de los actores universitarios encuestados manifestaron desconocer la existencia de medidas de este tipo. Y es que a causa de ser una universidad especializada que carece de diversidad en la formación profesional que ofrece, ya que se dedica exclusivamente a la formación de especialistas en el campo y la producción del campo, no es tan marcada la diferenciación entre las áreas particulares de la ingeniería agrícola, es decir, entre las doce diferentes especialidades que se imparten en la UACH.

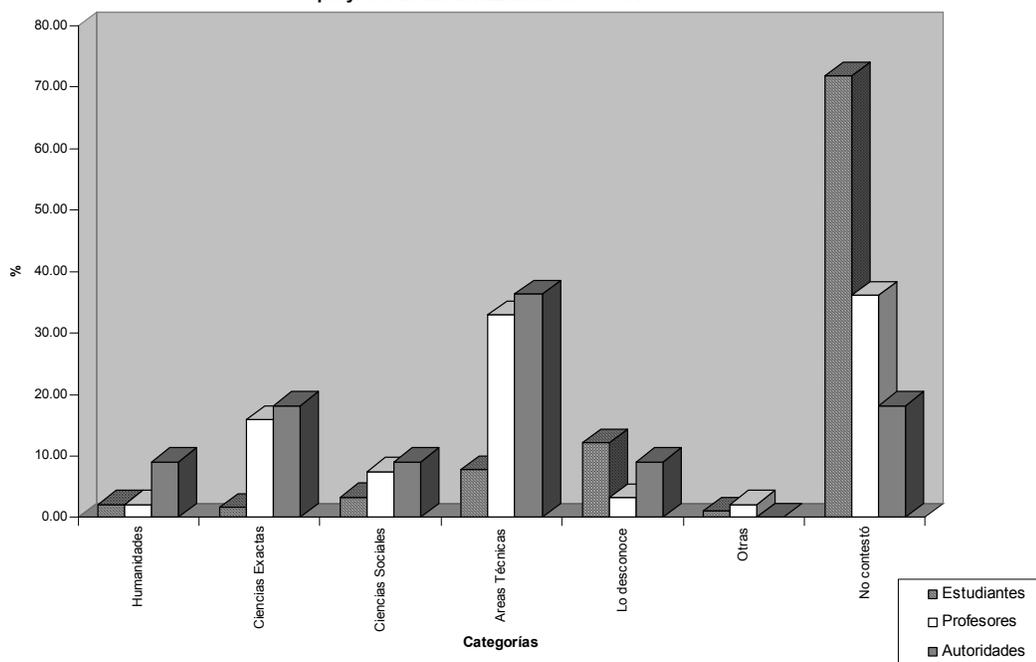
Cabe señalar que las áreas agronómicas, las ciencias de la salud, las ciencias naturales y las ciencias exactas reflejaron un decremento en su matrícula estudiantil en comparación con las áreas tecnológicas (Hernández, 1997: 4). Como se puede observar en el cuadro 12 del capítulo IV, la matrícula estudiantil reportó un incremento durante el periodo de la modernización salinista, pues a principios de sexenio en 1989 se reportaban 325 305 alumnos en las ingenierías y áreas tecnológicas, matrícula que se incrementó a

385 554 alumnos en 1994, es decir, la matrícula aumentó en 60 249 alumnos durante seis años. En contraste con esta tendencia de crecimiento, la matrícula era mayor en las áreas agronómicas a principios de sexenio, cuando reportaba 66 050 alumnos, mientras que a finales del sexenio se redujo a 34 160, es decir, una disminución de 31 890 estudiantes, lo que en términos porcentuales representó 97% menos estudiantes matriculados, cifra que resulta alarmante (ver cuadro 20 y gráfica 2).

Sólo un porcentaje minoritario de la comunidad se percató de la reducción en el número de estudiantes matriculados en la UACH, reducción que hace evidente el hecho de que la ingeniería agrícola no representa un área prioritaria para la sociedad global, porque para este tipo de sociedad el conocimiento socialmente útil o socialmente valorado está definido en términos de su instrumentalidad, con lo que se le vincula directamente con el capital cultural y económico (Apple, 1986). En este sentido, las áreas socialmente valoradas en esta sociedad son las áreas tecnológicas y las ingenierías, mas no las ciencias agropecuarias que conservan formas tradicionales de desarrollo y que no son prioritarias ni rentables para el gran capital (ver gráfica 3).

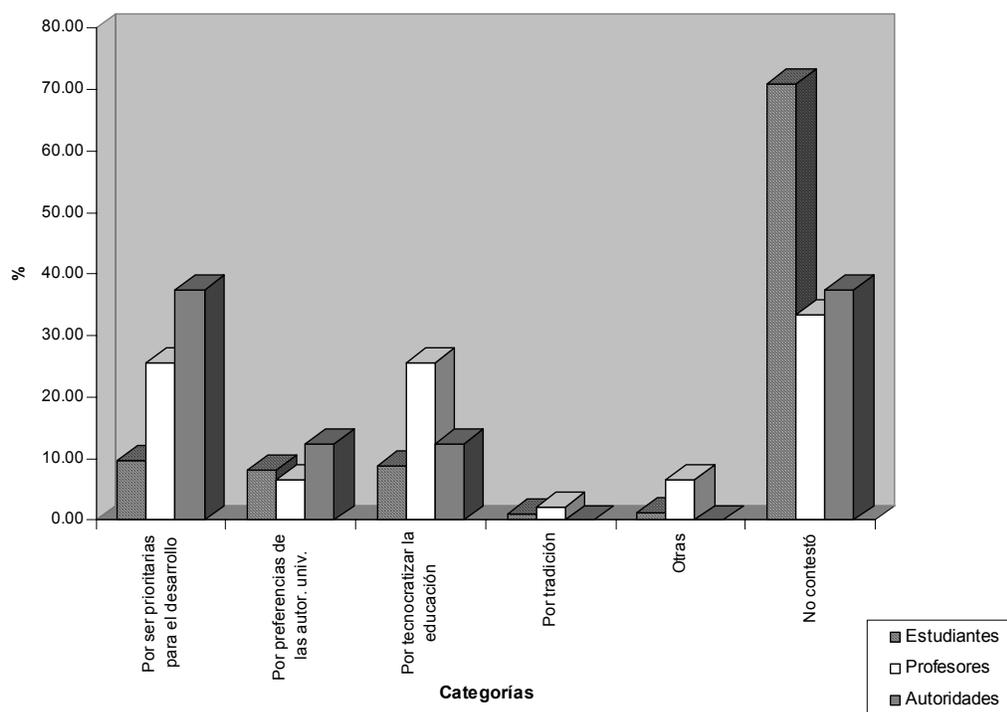
A la pregunta de cuáles consideran que fueron las áreas del conocimiento y profesionales a las que se dio prioridad, 12% afirmó que fueron las áreas técnicas; 2% dijo que las humanidades fueron las privilegiadas; 4% mencionó las ciencias exactas; otro 4% las ciencias sociales; 10% declaró no saber y 65% no contestó (ver gráfica 36).

**Gráfica 36. Opinión de los Actores Universitarios sobre las áreas a las que se le dio prioridad en el proyecto de Modernización 1989-1994**



Entre las razones que se dieron para explicar la tendencia de crecimiento en ciertas áreas y el decremento en otras, 13% argumentó que las áreas beneficiadas son prioritarias para el desarrollo del país; 11% afirmó que dichas áreas contribuían a tecnocratizar la educación; 8% consideró que la discriminación se basaba en simples preferencias de las autoridades y 1% citó la tradición como criterio fundamental (ver gráfica 37). También en este caso un alto porcentaje de los actores no contestó: 64% de los encuestados.

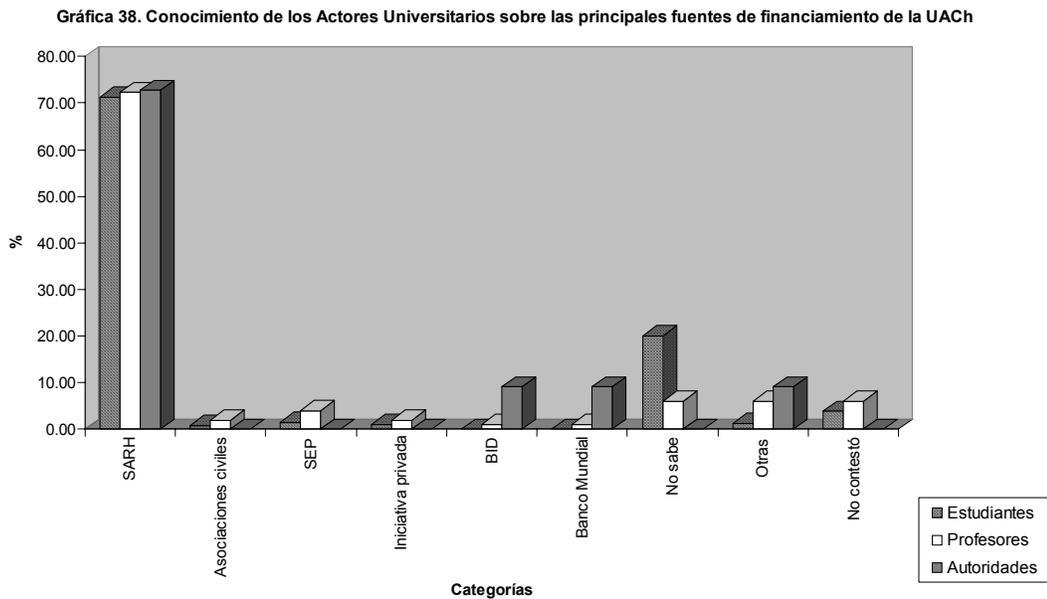
**Gráfica 37. Opinión de los Actores Universitarios sobre las razones por las que se priorizaron ciertas áreas del conocimiento en el proyecto de Modernización 1989-1994**



En este bloque de preguntas cuya finalidad fue recabar la información que tenían los actores universitarios sobre la política salinista de modernización en lo referente a la racionalización y reorientación de la matrícula estudiantil, y en congruencia con la tendencia manifestada por la mayoría de los actores universitarios, se hizo evidente la desinformación que existió sobre los cambios y las políticas gubernamentales para la educación superior durante el sexenio salinista. Esta situación propició una falta de participación en la toma de decisiones sobre los cambios que se realizaron y que aun ahora se están llevando cabo en diferentes esferas de la vida universitaria, tal como se comprobó en los resultados presentados en este apartado que indaga sobre la participación de los actores universitarios en lo que en este estudio se ha denominado los ejes de la transformación modernizadora durante el periodo 1990-2000, que son la política de evaluación, la política de financiamiento y la política de racionalización y reorientación de la matrícula estudiantil.

### 5.3. Actores universitarios frente a las políticas de financiamiento de la UACH y su impacto en las funciones sustantivas.

Con el propósito de detectar si los actores universitarios conocían las políticas de financiamiento aplicadas en la UACH, en un primer momento se les preguntó si sabían de donde provienen los recursos de la institución. Del total de encuestados, 72% afirmó que dichos recursos provienen de la Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos<sup>2</sup>, 18% manifestó desconocer la procedencia de dichos recursos y 4% no contestó. Adicionalmente, 0.96% afirmó que diversas asociaciones civiles aportan un porcentaje importante de ingresos; 2% aseveró que la Secretaría de Educación Pública (SEP) contribuye con estos ingresos; 1% señaló que la iniciativa privada también contribuye y 0.32% mencionó que tanto el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) como el Banco Mundial (BM) aportan recursos a la institución (ver gráfica 38).



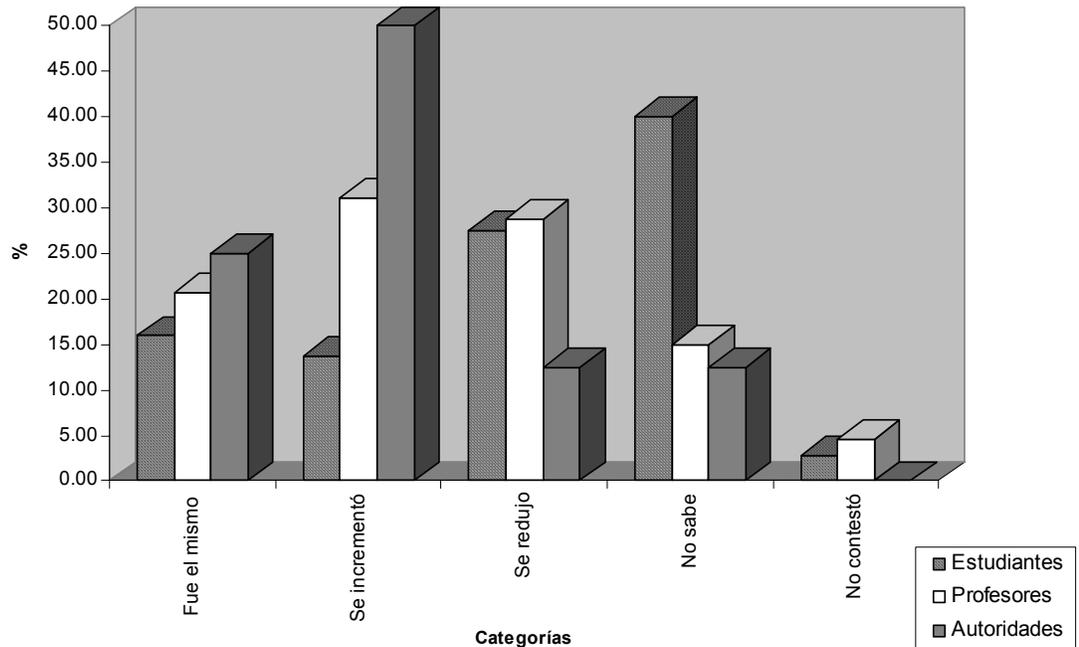
En este caso llama la atención que algunos académicos y estudiantes mencionaron organismos que nada tienen que ver con la UACH como instancias que proveen a esta

<sup>2</sup> El nombre de esta secretaría cambiaría más tarde al de Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentación (Sagarpa), el cual mantiene hasta la fecha.

institución de recursos financieros, como fue el caso de la SEP. En contraste, las autoridades encuestadas demostraron tener mayor conocimiento sobre las fuentes de financiamiento de la institución, seguramente a causa de que tienen una participación directa en la aprobación, el manejo y el uso de los recursos económicos: 72% reconoció que esta universidad se nutre principalmente de los recursos que proporciona la Sagarpa y 9% señaló que si bien esta es la fuente principal, también existen dos organismos financieros internacionales que participan en el presupuesto universitario: el Banco Interamericano de Desarrollo y el Banco Mundial (ver gráfica 38). Estos porcentajes demuestran que esta es una información poco conocida al interior de la universidad. Finalmente, 9% de los encuestados reconocieron como tercera fuente de ingresos la que se genera a partir de los recursos propios de la institución. Al respecto resulta ilustrativo mencionar que este tipo de recursos representaba 6% de los recursos económicos de las universidades hasta antes de la década de los ochenta; sin embargo, es justamente en el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (Proides) donde se establece la necesidad de que las IES incrementen ese porcentaje hasta alcanzar 10% en 1992 (ANUIES, 1986).

Por otro lado se preguntó a los actores universitarios qué efectos consideraban que tuvo el proyecto salinista de modernización en el presupuesto para la UACH. La mayoría de los actores demostró no estar enterado de los posibles incrementos o recortes en el presupuesto universitario: 36% reportó no conocer los cambios en dicho presupuesto; según 17% el presupuesto asignado en el periodo considerado fue el mismo que en años anteriores; otro 17% consideró que se incrementó y para 27% de los encuestados el presupuesto se redujo (ver gráfica 39).

**Gráfica 39. Opinión de los Actores Universitarios sobre los efectos del proyecto de Modernización 1989-1994 en el presupuesto asignado a la UACH**

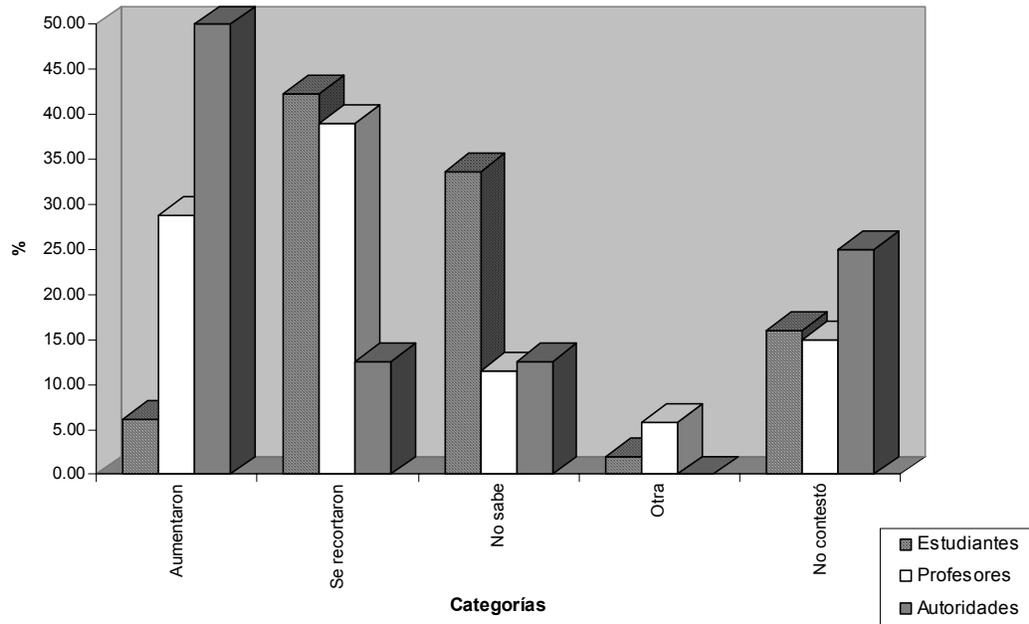


Esta disparidad de respuestas evidencian la poca información que se tiene sobre el presupuesto universitario al interior de esta institución. Si bien gran parte de la comunidad universitaria sabe que el presupuesto de la UACH es asignado por la Sagarpa, la gran mayoría no conoce el monto total que anualmente asigna esa secretaría a la universidad ni el porcentaje de ingresos propios. Como se ya se mencionó en el capítulo anterior, la búsqueda de datos sobre los ingresos de la UACH no fue fácil, ya que después de haber solicitado información en la Secretaría Particular de la Rectoría, en el Departamento de Nómina, en el Departamento de Contabilidad, en la Unidad de Planeación Organización y Métodos y en el Archivo General de la universidad, no se pudo conseguir la información exacta y precisa sobre el presupuesto que anualmente se asigna a la UACH, y mucho menos sobre su distribución por partidas. Esto evidencia la falta de transparencia en el manejo de los recursos económicos en la universidad, problemática que ya fue abordada por los CIEES en 1996, cuando estos comités (tal como se vio más arriba) realizaron una evaluación administrativa a la UACH y recomendaron que en un plazo razonable se corrigieran las anomalías observadas en revisiones financieras y se cumplieran estas recomendaciones, lo que no había sucedido con recomendaciones hechas en el pasado

(CIEES, 1996: 85). Lo anterior se debe a que la universidad no cuenta con órganos de difusión permanentes que proporcionen a los actores universitarios información sobre los recursos con lo que cuenta la institución y cómo se distribuyen anualmente, cuáles son las políticas de distribución y asignación por partida, cuáles son los ingresos y los egresos de la universidad, etc. Solamente algunos actores universitarios tienen acceso a este tipo de información, mientras que a la gran mayoría no se le informa sobre el manejo de los recursos económicos de la institución.

A pesar de que los actores universitarios encuestados manifestaron desconocer en términos nominales el presupuesto destinado a la UACH y su distribución interna, se les preguntó si observaron diferencias o cambios en términos de restricción presupuestaria para las actividades sustantivas de la universidad (docencia, investigación, servicio y difusión). Las respuestas que dieron los actores en relación con el impacto de las variaciones en el presupuesto sobre una de estas funciones sustantivas, la investigación, arrojaron los siguientes resultados: 41% afirmó que se recortó el presupuesto para investigación; 30% mencionó no saber nada al respecto; 10% consideró que se aumentó dicho presupuesto y 16% no contestó. A pesar del alto porcentaje de actores que no tienen información al respecto, aunado al de quienes no contestaron, es significativo el citado 41% que manifestó que sí hubo un recorte en el presupuesto para proyectos de investigación (ver gráfica 40). Lo que pareció evidente para la mayoría de los actores universitarios, especialmente para los académicos, fue la disminución en el número de proyectos de investigación, lo que se tradujo en un debilitamiento de esa función sustantiva de la universidad, fuente esencial para el desarrollo científico y tecnológico.

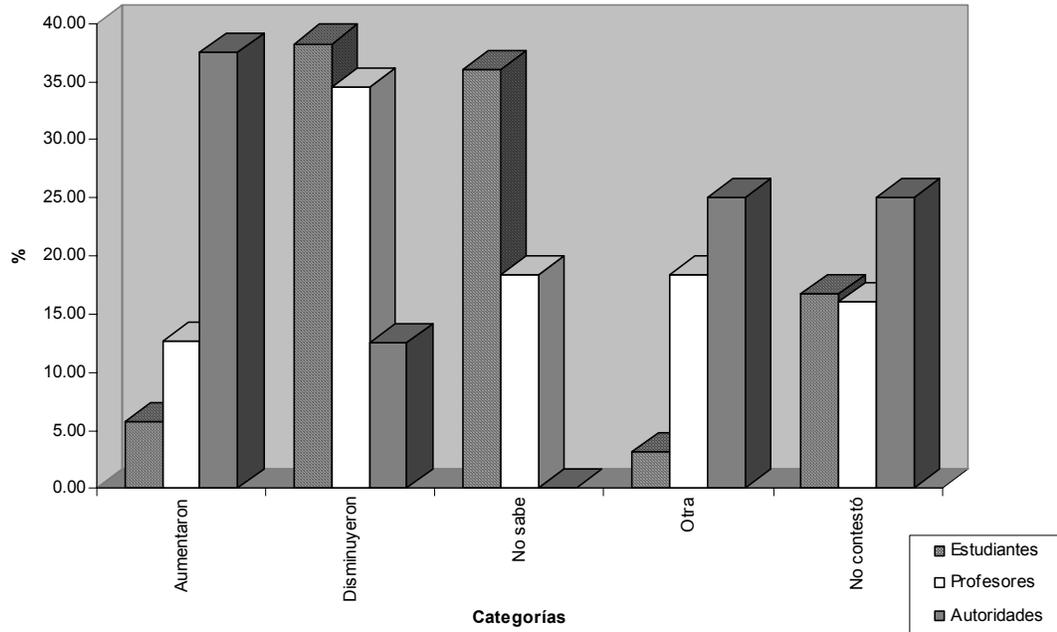
**Gráfica 40. Opinión de los Actores Universitarios sobre las variaciones del presupuesto en el proyecto de Modernización 1989-1994 y su efecto sobre el número de proyectos de investigación**



En tanto institución dedicada principalmente al campo y a los campesinos, la UACH requiere desarrollar una actividad teórico-práctica permanente, ya que gran parte del quehacer agronómico se basa en las prácticas de campo, actividad sustancial en la formación del ingeniero agrónomo que cumple con la función de servicio considerada como actividad sustantiva de la universidad. Es claro que para el buen desempeño de tales prácticas se requiere un egreso especial que cubra su costo, por lo que resulta de particular interés conocer las repercusiones de las variación del presupuesto en este rubro.

En relación con el impacto que tuvo el proyecto modernizador sobre el servicio social y las prácticas de campo, 7% de la muestra afirmó que durante el periodo considerado estas últimas aumentaron, en tanto que 38% consideró, por el contrario, que disminuyeron. Por su parte, 33% declaró no tener información al respecto y 17% no contestó (ver gráfica 41).

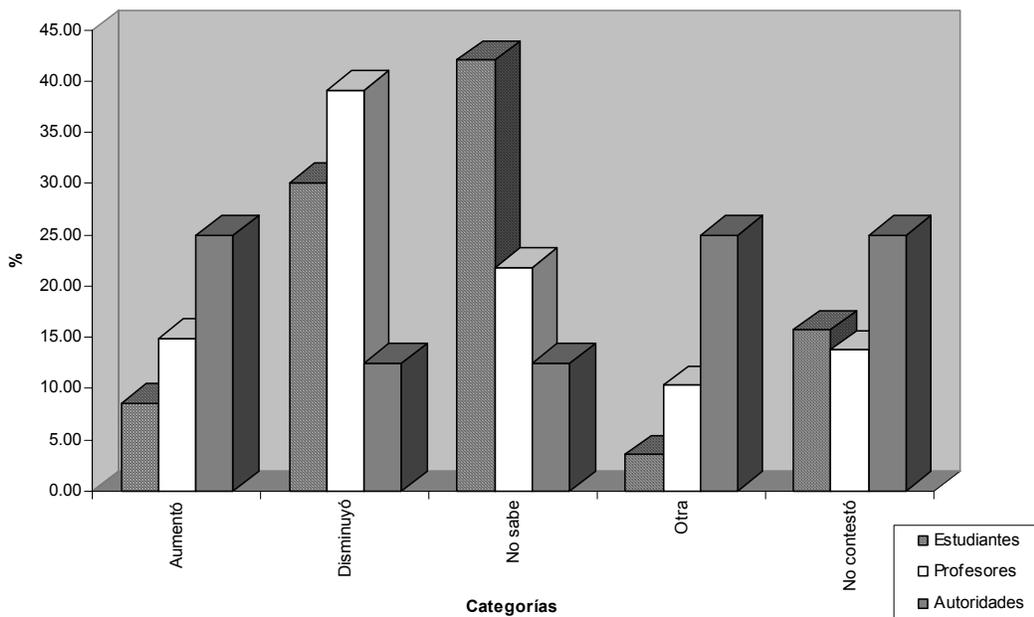
**Gráfica 41. Opinión de los Actores Universitarios sobre las variaciones del presupuesto en el proyecto de Modernización 1989-1994 y su efecto sobre el número de prácticas de campo**



En lo que se refiere a otra actividad sustantiva de la universidad, es decir, la difusión, también se preguntó a los actores universitarios sobre las variaciones presupuestales que consideraban se habían dado para el desarrollo de proyectos culturales y artísticos. En la figura 20 y en la tabla 20 se muestran los resultados de las respuestas, donde se puede observar que 36% no supo si hubo variaciones, para 28% no hubo apoyo para este tipo de actividades y 15% afirmó que sí se brindó apoyo a los proyectos culturales y artísticos.

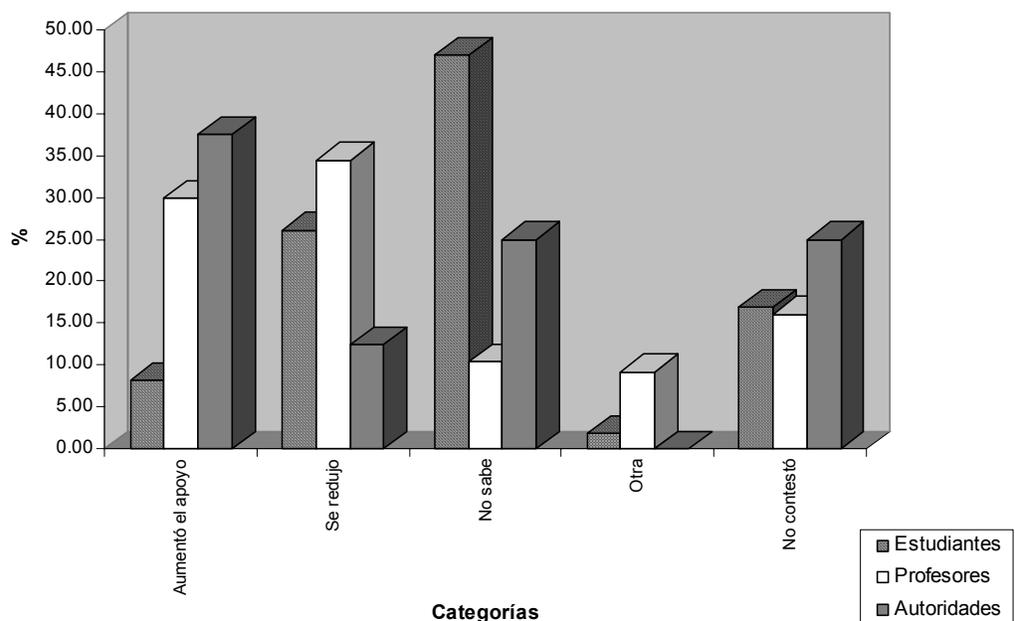
Una actividad central en una institución educativa que requiere de una partida económica considerable es el desempeño de la función docente, actividad central de la universidad. Por eso se preguntó a los actores sobre el apoyo recibido en lo que se refiere a material didáctico y bibliográfico. Como se observa en las gráficas 42 y 43, la mayoría de los actores universitarios manifestó tener desconocimiento sobre este tema: 39% no supo si el material de laboratorio y bibliográfico se incrementó o disminuyó; según 31% de los encuestados el apoyo en estos materiales disminuyó; 16% no contestó y sólo 10% afirmó que dicho apoyo aumentó.

**Gráfica 42. Opinión de los Actores Universitarios sobre las variaciones del presupuesto en el proyecto de Modernización 1989-1994 y su efecto sobre la cantidad de material de laboratorio y bibliográfico**



En la última pregunta sobre el impacto de los cambios en el presupuesto universitario sobre la superación académica, la mayoría de los actores encuestados no tuvo elementos para contestar: 41% de la muestra manifestó no tener conocimiento sobre el tema; de acuerdo con 12% el apoyo a las actividades de superación académica aumentó; para 27% dicho apoyo se redujo y 17% no contestó esta pregunta (ver gráfica 43).

**Gráfica 43. Opinión de los Actores Universitarios sobre las variaciones del presupuesto en el proyecto de Modernización 1989-1994 y su efecto en la superación académica**



Uno de los puntos centrales en el debate universitario durante el periodo salinista de modernización fue justamente la política de financiamiento para las universidades e instituciones de educación superior. Antes de la década de los noventa, el Estado era la fuente principal de financiamiento para dichas instituciones. Sin embargo, la década de los noventa representó un parteaguas importante en la definición de nuevas políticas de financiamiento que ya se venían perfilando desde sexenios anteriores al salinismo, pero que no se habían consolidado y mucho menos instrumentado. Según los bloques hegemónicos, la fortaleza del sexenio salinista radicaba no sólo en haber diseñado propuestas concretas en materia de política financiera, sino también en haber instrumentado medidas que tendían a reducir el presupuesto universitario. Un ejemplo de esto son los programas de estímulos al desempeño docente que, como ya se advirtió, intentaron ser un paliativo al “tope salarial” impuesto a los académicos, pero también se propuso implementar otras medidas, como el pago de las colegiaturas y el incremento en el costo de los servicios educativos con la finalidad de aumentar las fuentes propias de recursos. Como es sabido, estas propuestas y medidas dieron origen a revueltas estudiantiles en diversas universidades públicas del país.

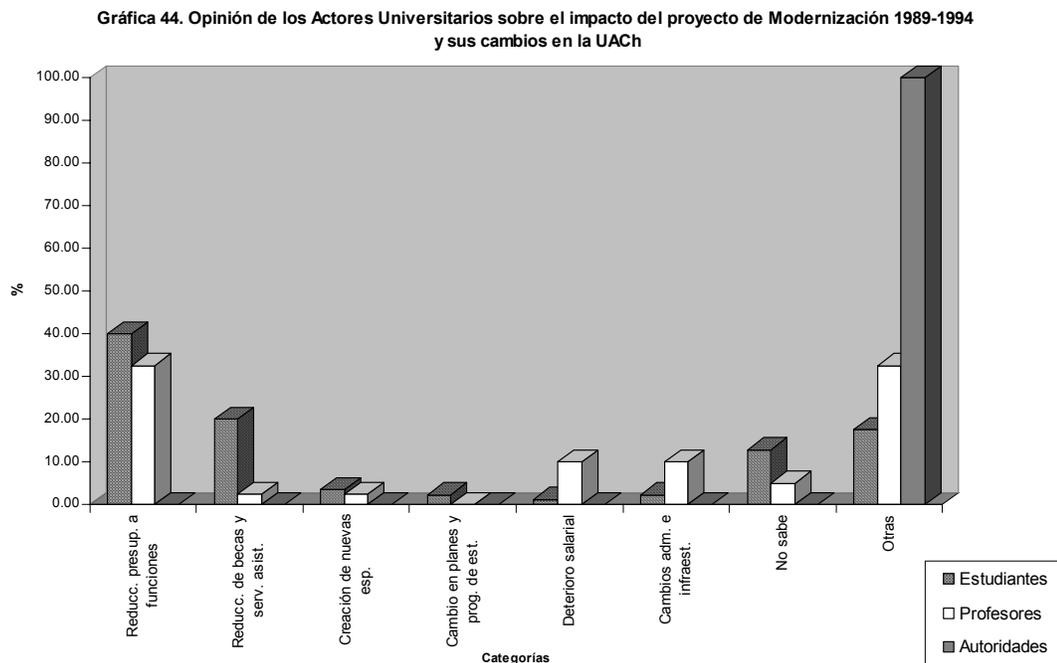
Como se puede apreciar, la política de financiamiento no se quedó únicamente en el papel sino que se hizo realidad en las universidades y, en el caso concreto de la UACH, fue evidente la reducción real del presupuesto asignado a la institución. De acuerdo con los datos presentados por Eugenio Santacruz (1997), el presupuesto asignado a las universidades públicas durante el sexenio salinista fue disminuyendo paulatinamente, de tal manera que a inicios de ese sexenio el aumento fue de 27% en relación con el año anterior, pero disminuyó hasta llegar a un incremento de 9% al final del sexenio (ver cuadro 19).

Evidentemente esta reducción afectó el cumplimiento de las funciones sustantivas de la universidad, tal como lo manifestaron algunos de los actores universitarios encuestados. Y a pesar de no tener información precisa al respecto, un porcentaje importante de la muestra percibió dicho deterioro. Efectivamente, 41% de los actores reconoció que hubo una reducción en el presupuesto asignado a la investigación (ver gráfica 40); 37% reportó que hubo una reducción en las prácticas de campo (gráfica 41); 28% dijo que no hubo apoyos para la difusión de proyectos artísticos y culturales (figura 20 y tabla 20); 31% mencionó que se disminuyó el material de laboratorio y bibliográfico (gráfica 42) y 27% afirmó que se redujo el apoyo a la superación académica (gráfica 43).

Ante este panorama cabe preguntarse: ¿cómo podrían las universidades e instituciones de educación superior alcanzar los estándares de calidad, excelencia, eficacia y eficiencia, metas centrales del proyecto modernizador, sin recursos económicos?; ¿es posible entonces que puedan mejorar, crecer y proyectarse dichas instituciones cuando son presas de una asfixia presupuestal?

Resalta entonces lo paradójico del proyecto salinista de modernización, ya que por un lado exige mejoras en el sistema de educación superior, como aumentar calidad, excelencia, eficacia, eficiencia y productividad, pero no se invierten recursos para alcanzar estas metas. Es evidente que para obtener resultados es necesario destinar los recursos necesarios, justamente lo que no se ha hecho.

El impacto de la reducción del presupuesto en las funciones sustantivas de la universidad fue más que evidente para un porcentaje importante de la muestra: 37%. Además, 14% de los actores también percibió una reducción en el sistema de becas y en los servicios asistenciales que ofrece la UACH (ver gráfica 44).



Los resultados que se muestran en las gráficas 39-43, referidos al impacto de la reducción presupuestal en ciertas actividades que se realizan en la universidad, refleja claramente dos aspectos. El primero es que los actores universitarios no cuentan con información sobre el manejo y la distribución del presupuesto universitario, lo que evidencia la falta de transparencia en su uso y manejo; el segundo es que existe una diferencia de opinión entre las autoridades, por un lado, y los académicos y los estudiantes por otro, sobre cómo debe manejarse y distribuirse el presupuesto de la institución. Las respuestas de los actores en este sentido pueden conducir a dos hipótesis: una es que las autoridades no informan a sus comunidades sobre el uso y la distribución del presupuesto departamental; la segunda, que las autoridades proporcionan información

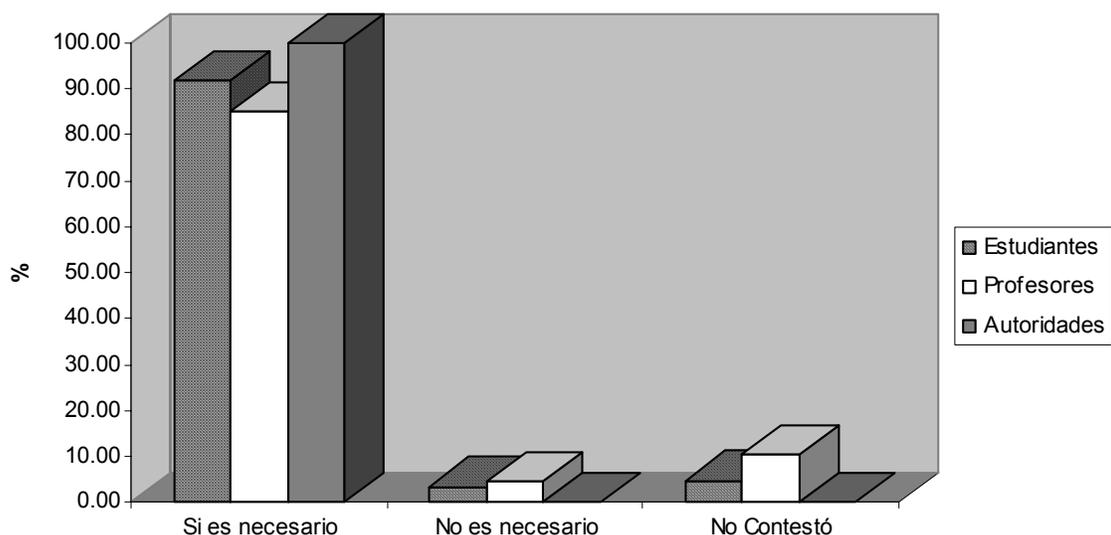
poco fidedigna, ya que a pesar de que afirman que hubo apoyos suficientes, los estudiantes no lo percibieron así.

## **6. El predominio de la razón instrumental de los actores universitarios de la UACH ante el proyecto salinista de modernización para la educación superior**

En este proceso de cambio que se llevó a cabo a partir de elementos exógenos a la universidad y que involucró a los actores universitarios, cabe resaltar el papel que éstos jugaron en ese proceso de transformaciones desde la perspectiva de su conciencia misma del cambio, desde el hecho mismo de conocer y discutir una propuesta para poder dar alternativas concientes con base en la orientación de una política pública. En otras palabras, es importante analizar tres aspectos esenciales: el primero es detectar el nivel de conocimientos que los actores universitarios tienen en relación con un proyecto, en este caso, el proyecto salinista de modernización; el segundo aspecto es conocer la concepción que tienen los actores universitarios sobre la modernización, y el tercero es detectar la importancia que tiene para los actores universitarios participar en un proyecto de esta naturaleza, lo que permite identificar sus opiniones y comentarios además de saber si están de acuerdo con dichas políticas para la universidad.

Los resultados arrojados por el presente estudio plantean situaciones que invitan a la reflexión y el análisis. Por ejemplo, la mayoría de la comunidad universitaria, más de 70%, no conoce los objetivos y propuestas del proyecto salinista de modernización para la educación superior (gráfica 19); sin embargo, cuando se les preguntó si están de acuerdo en que se modernice la educación superior, 91% consideró que es muy importante que se emprenda dicho proceso (gráfica 45).

**Gráfica 45. Opinión de los Actores Universitarios respecto a la necesidad de Modernizar la Educación Superior**



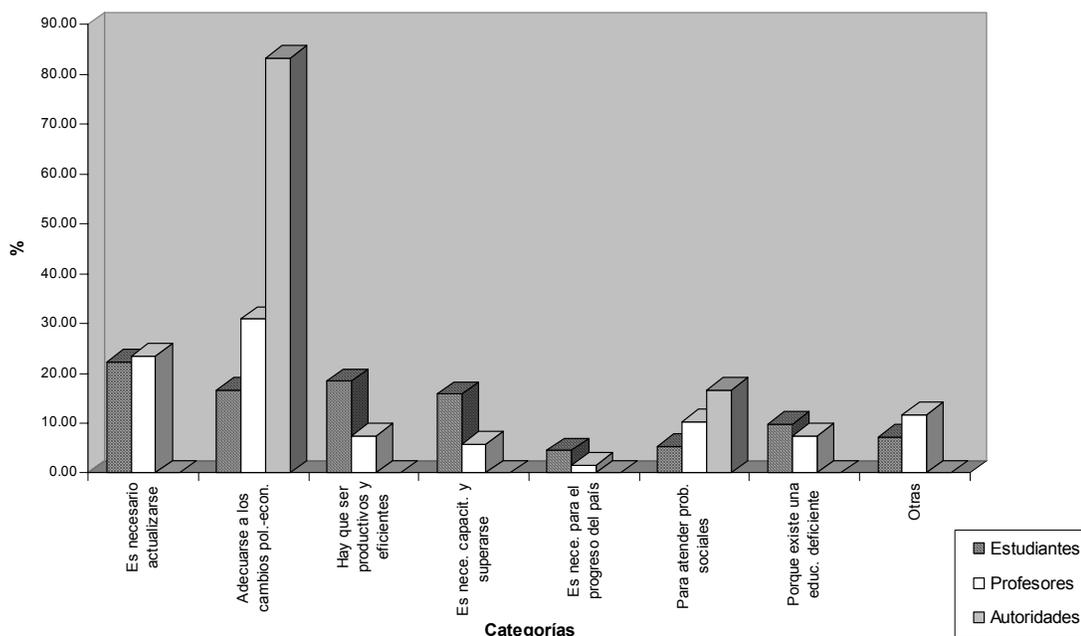
La contradicción entra ambas respuestas es evidente, tanto en lo general como en lo particular. Por ejemplo, el actor que se suponía debía tener más conocimiento sobre las políticas modernizadoras, es decir, el actor autoridad, reportó un alto porcentaje de desconocimiento: 60% de las autoridades universitarias así lo manifestó (ver gráfica 19); en contraste, 100% de estos actores respondió que era necesario modernizar la educación superior. En la misma situación se hayan los estudiantes y los académicos, actores que también entraron en contradicciones. En el caso de los estudiantes, 75% reportó no conocer nada del proyecto salinista, mientras que 92% consideró muy importante modernizar la educación superior. Finalmente, en el caso de los académicos, 42% dijo no conocer el proyecto, mientras que 85% consideró que es importante modernizarse.

Estos resultados sorprenden por su falta de congruencia, pues se supone que para estar de acuerdo con un proyecto es necesario por lo menos conocerlo. Sin embargo, en los hechos se presenta esta contradicción que merece un análisis profundo, ya que constituye un problema común en nuestra sociedad que se observa en distintas esferas de la vida cotidiana. Es frecuente escuchar en los debates sobre política nacional, educación, problemas sociales, problemas familiares y personales, que los individuos adoptan

posturas, defienden proyectos, dicen identificarse con posiciones concretas, toman partido, y cuando se les pregunta sobre las razones o los motivos de su toma de decisión o bien cuando se les pide información detallada sobre la posición que asumen y las propuestas que defienden, es frecuente que muestren una debilidad y pobreza en la argumentación como resultado de la carencia de elementos y de información sobre el tema considerado. Este es un fenómeno social que podría convertirse en un problema de investigación a futuro sobre el comportamiento de las sociedades, y que plantea, entre otras, las siguientes preguntas: ¿por qué los individuos toman posturas, deciden, defienden y participan en propuestas o proyectos que no conocen o sólo conocen de manera parcial?; ¿cómo es posible que los actores sociales entren en este tipo de contradicciones? Es indudable que se trata de un fenómeno digno de análisis desde cualquier perspectiva, sea social, psicológica o filosófica. En el caso del estudio aquí presentado, se presenta a continuación una serie de reflexiones que intentan explicar dichas contradicciones.

Lo primero que habría que resaltar es que los actores universitarios tuvieron una opinión similar a la enarbolada por el Ejecutivo Federal sobre la importancia de modernizar el país y sus diferentes sectores sociales (ver gráfica 46). En las respuestas de los actores es evidente el empleo de los mismos términos con los que se expresaba la *intelligentsia salinista* en los diferentes medios de comunicación y difusión. De manera general, los actores argumentaron que es importante modernizarse porque hay que actualizarse, es necesario ser productivos y eficientes, el país tiene que adaptarse a los cambios políticos y económicos internacionales. En síntesis, modernizar el país se considera una herramienta básica del progreso y desarrollo nacional.

Gráfica 46. Opinión de los Actores Universitarios sobre la importancia de modernizar la Educación Superior



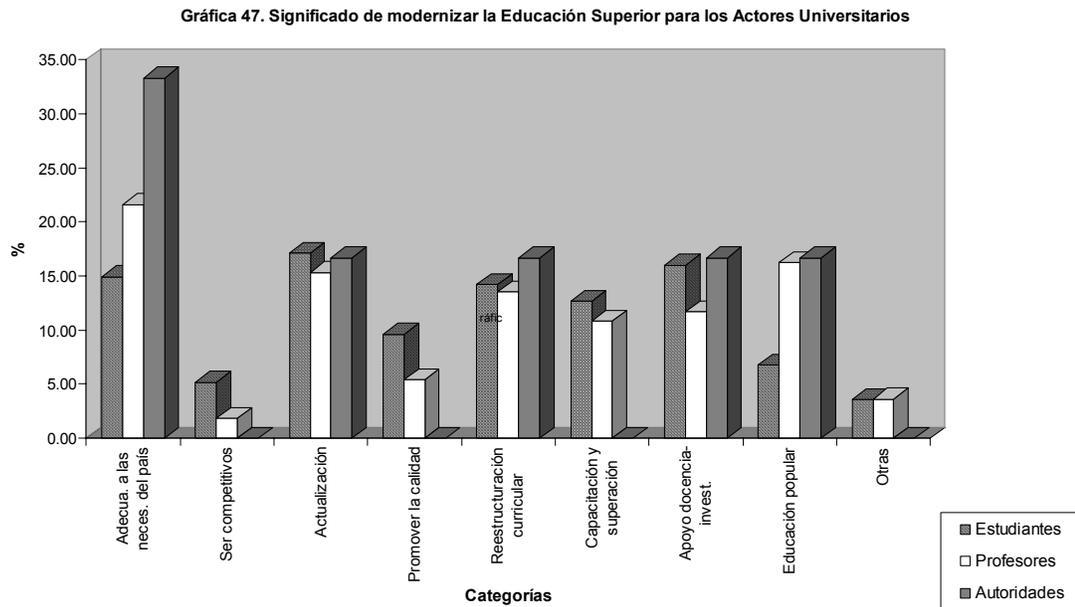
Es evidente que los medios de comunicación que utilizó el Estado cumplieron su cometido. Hay que recordar que cuando Carlos Salinas llegó a la Presidencia de la República en 1988 fue evidente el bombardeo ideológico que difundía el discurso de la modernización y su importancia para el país a través de la radio, la televisión y la prensa escrita. Era tal la euforia, que sectores importantes de la sociedad mexicana como los empresarios, las instituciones y algunas agrupaciones sociales se sumaron a esas iniciativas de cambio que parecían ofrecer un modelo de nación diferente al que se había aplicado en décadas pasadas y que decía impulsar el crecimiento y desarrollo de la nación. Por supuesto que el discurso oficial afirmaba que había una mejoría de las instituciones sociales, incluidas las instituciones educativas. Entonces el discurso educativo resultaba atractivo, no era despreciable escuchar sobre la importancia y la necesidad de modernizar las instituciones educativas porque la educación, y particularmente la educación superior, sería el motor del desarrollo y el crecimiento económico (PME, 1989-1994). En este sentido la educación superior tenía una misión importante que cumplir en la transformación social, un compromiso que no podía soslayar. Así, en el discurso las propuestas eran “agradables”, porque en la educación

se hablaba de actualización, superación, equipamiento de las instituciones educativas y cambio en la infraestructura, entre otras propuestas.

En los mismos términos empleados por el Ejecutivo Federal se expresaron algunos de los actores universitarios de la UACH encuestados: 22% consideró que era importante modernizarse porque ello representaba la actualización tanto del personal docente como de los planes y programas de estudio, lo que también implica la capacitación y superación académica; 19% afirmó que era importante modernizarse porque había que adecuarse a los cambios políticos y económicos del país; 17% argumentó la necesidad de ser eficientes y productivos; para 4% de la muestra la modernización era sinónimo de progreso; para 6% era un factor importante para atender los problemas sociales y para 9% representaba una vía para resolver la educación deficiente que hay en nuestro país (ver gráfica 46).

Resulta entonces evidente que las propuestas de capacitación, actualización superación, eficiencia y productividad representaban para los actores universitarios desarrollo, progreso y mejoría no sólo de la educación sino también del país; justamente éstos eran los argumentos empleados en el discurso de la modernización educativa. Sin embargo, en este proceso surge una pregunta fundamental, ¿qué concepto tienen los actores universitarios de lo que es la modernización?, ¿cómo definen la modernización?. Si bien en un primer momento se preguntó sobre la importancia de modernizarse, posteriormente se preguntó sobre el concepto que se tiene de la modernización. Esta pregunta fue central para el análisis porque pretendía conocer cuál era la concepción que tenían los actores universitarios en torno a la modernización, ya que a pesar de que se convirtió en el concepto “de moda” que encontró eco en todos los espacios universitarios y no universitarios, no se conocía con precisión la definición del término, aun cuando se argumentara la importancia de modernizar la universidad pero sin conocer concretamente las propuestas que enarbolaba este proyecto modernizador.

Al igual que en la anterior, en esta pregunta se abrió un abanico de categorías donde se concentraron las tendencias principales de las respuestas, mismas que se muestran en la gráfica 47.



Se construyeron nueve categorías, similares a las empleadas por el Ejecutivo Federal y en todos los documentos oficiales del proyecto de modernización. Las respuestas arrojaron los siguientes resultados: 16% de los actores definieron la modernización de la educación superior como la necesidad de adecuarlas a las necesidades sociales del país. En este sentido cobra vida este discurso sobre la necesidad de cambio ante este nuevo orden que demanda el proceso de globalización y su estrategia neoliberal (Ramos, 2001) que, como proceso globalizador, no sólo tiene que ver con lo económico, sino que atiende múltiples facetas de la realidad actual como la cultura, la política, la demografía, los intercambios tecnológicos y, por supuesto, la educación. En esta lógica se considera que la educación no debe ser estática, sino que siempre debe estar en constante transformación en función de los cambios que se presentan en la sociedad. Por tanto, si la sociedad se está abriendo a las transformaciones mundiales, la educación superior debe seguir estos cambios, porque si no se adecua a las nuevas transformaciones se considera que no tendrá proyección

ni viabilidad a futuro y, por lo tanto, puede arriesgar su misma existencia como institución educativa.

Por otro lado, 5% de los encuestados concibió la modernización como el hecho de ser competitivos en términos culturales, científicos y tecnológicos para poder competir con los países más avanzados y desarrollados, por lo que hay que hacer de las universidades los pilares del crecimiento científico y tecnológico del país. Para 17% modernización es sinónimo de actualización, una idea muy relacionada con la anterior respuesta (ver gráfica 47). Este proceso de actualización es concebido como la necesidad de realizar cambios académicos en todos sentidos para estar al día con los avances científicos y tecnológicos, tener métodos y sistemas de enseñanza más avanzados e impulsar la innovación académica en las funciones sustantivas de la universidad (docencia, investigación, servicio y difusión de la cultura). En pocas palabras, significa alcanzar el desarrollo científico y tecnológico que demanda la sociedad actual.

También en la misma lógica del discurso modernizador, para 9% de la muestra el concepto de modernización significa promover la calidad (ver gráfica 47). A pesar de que no definieron el concepto de calidad, estos actores consideraron que la modernización implica hacer más eficiente y eficaz la educación para poder resolver los problemas que se presenten. Cabe mencionar que no sólo para los actores universitarios es difícil definir el término de calidad, pues se trata de un concepto que se genera en el terreno productivo y se inserta en la educación sin una definición precisa y clara, por lo que no existe un acuerdo sobre su significado.

Para 14% de la muestra modernización es sinónimo de reestructuración curricular, es decir, modificación de los planes y programas de estudio (ver gráfica 47). Entre los tres actores universitarios subsiste una idea similar al identificar la modernización educativa con la reestructuración curricular. Esto no es más que una consecuencia lógica de lo que se ha estado promoviendo en la UACH recientemente, ya que desde principios de la década de los noventa se ha estado promoviendo en todos los

departamentos de la universidad la evaluación para el cambio de los planes y programas de estudios de los diferentes departamentos y especialidades que conforman la institución.

Por otro lado, 12% de la muestra identificó el concepto de modernización con la capacitación y la superación profesional. Así lo expresaron 13% de los estudiantes y 11% de los académicos, quienes consideraron que los profesores de la UACH requieren capacitación y oportunidades para su superación académica con el propósito de enriquecer sus conocimientos teórico-prácticos y de esta manera preparar mejor a sus alumnos (ver gráfica 47).

De manera adicional, 15% de los actores universitarios encuestados afirmó que modernizar la educación superior significa brindar apoyo a la docencia y a la investigación. Para tal propósito, argumentaron, se requiere utilizar nuevos métodos de enseñanza, modificar y actualizar planes y programas de estudio, buscar nuevos métodos y técnicas de aprendizaje, impulsar la investigación involucrando a los alumnos en los proyectos y hacer un uso racional y eficiente de los recursos (ver gráfica 47).

Sobre el concepto de modernización que manifestaron tener los actores universitarios, resaltan varios aspectos que merecen especial atención: el primero es el impacto o el efecto que están cumpliendo los aparatos ideológicos del Estado (Althusser, 1982) a través de los cuales se ha ido transmitiendo este proceso de globalización y su estrategia neoliberal (Ramos, 2001), con todo lo que ello implica. Es justamente por medio de la transmisión ideológica de los grupos socialmente dominantes que aseguran la armonía y el funcionamiento de la sociedad que se ha transmitido la “necesidad” de dichos cambios y transformaciones para la perpetuación del sistema social dominante. Así, los actores universitarios identifican su concepto de modernización con el presentado por el discurso oficial, de tal manera que dicho concepto se convierte en la materialización de los ideales de progreso, cambio, desarrollo, transformación, ruptura con el pasado y apertura a lo nuevo. Como ya se

mencionó en el capítulo I, este proceso se identifica con el desarrollo del capitalismo como sistema económico que ha imperado a nivel mundial desde hace más de un siglo y que demanda la formación de capital, la movilización de recursos, el desarrollo de las fuerzas productivas y el incremento de la productividad (Habermas, 1989). Es entonces entendible que este modelo requiera la aplicación de los avances científicos y tecnológicos basados en la fuerza motriz de las máquinas en la vida social (Solé, 1976); y en la medida que se desarrollan las fuerzas productivas y la productividad, se generan formas de acciones de los actores sociales con nuevas proyecciones de identidad nacional que penetran todos los espacios de la vida social, política, cultural y axiológica.

Un segundo aspecto a considerar es que, como ya se apuntó más arriba, las universidades e instituciones de educación superior no se dan en el vacío, sino que son influidas por los distintos aspectos que componen la vida social, están determinadas por el contexto específico en el cual se desarrollan (Castrejón, 1982), por lo que atienden las necesidades de esa sociedad que las cobija y cumplen con sus funciones sociales<sup>3</sup>. Con estos resultados se puede observar que la universidad está cumpliendo con su función de socialización, que tiene como propósito central incorporar a los individuos a la sociedad a través de la internalización de los valores y las normas que la rigen, las cuales se transmiten de generación en generación. Esto se lleva a cabo justamente a través de la transmisión de ideología, la asimilación de formas de organización, así como de la asunción de roles, formas de pensar, actuar y jugar los juegos que la gente juega. Por lo tanto, la idea que sustenta la necesidad de modernizarse responde a esta función socializadora. Pero también cumple una función económica, porque demanda la formación de fuerza de trabajo con diferentes niveles de capacitación y calificación para ser incorporada al sistema productivo. En otras palabras, esto significa que la universidad y la escuela en su conjunto son la encargadas de la formación y consolidación de uno de los capitales más eficientes: el capital humano.

---

<sup>3</sup> Las funciones sociales a las que aquí se hace referencia se derivan de la clasificación establecida por Javier Mendoza Rojas (1990), quien establece que la universidad desempeña cinco funciones esenciales: la función cultural e ideológica, la función socializadora, la función de selección social, la función de política y control social y la función económica. En el presente estudio se recuperan algunas de estas funciones con algunas adecuaciones.

Asimismo, las instituciones educativas y particularmente las universidades, como el resto de las instituciones sociales, tienen una función política: una interna que tiene que ver con las relaciones que establecen los actores universitarios entre sí, y otra externa que hace referencia a la relación de la institución con el sistema político general de poder. Una función más que cumple la universidad es la ideológico-cultural, que no es más que el papel que cumple la universidad como trasmisora de los patrones culturales de la sociedad y que permite la integración de los individuos a través de sus códigos axiológicos y culturales como mecanismos necesarios para la perpetuación y reproducción del sistema social. Y finalmente la universidad cumple una función científico-tecnológica, en la medida que se encarga del desarrollo de la ciencia y la tecnología para atender las necesidades de la sociedad.

El que la universidad asuma estas funciones explica en gran medida que un discurso como el de la modernización tenga recepción entre un sector importante de los actores universitarios, pues ellos son parte de la misma estructura en la que se encuentran inmersos y porque, en virtud de haber sido formados en una estructura determinada, con determinados valores, normas e ideología, estos actores contribuyen a su vez a la formación de otros actores para la reproducción del sistema. Por un lado la ideología, y por otro el hecho mismo de la formación de los actores en una sociedad con ciertas características, hacen que éstos sean parte de esa formación y a su vez contribuyan a reproducir y perpetuar el sistema. De aquí parte la lógica de la difusión, la reproducción y la aceptación del proyecto salinista de modernización para la educación superior.

El hecho de que se haya asumido el proyecto de modernización en la UACH tanto en el discurso como en la realidad responde no sólo a los procesos ideologizantes emprendidos por los grupos hegemónicos de nuestra sociedad, representados en el periodo considerado por la *intelligentsia salinista*, sino también a la coacción que ejerció el Estado sobre los organismos autónomos descentralizados —como es el caso de las universidades públicas— para que se transformaran. Esta coacción se ejerció

fundamentalmente a través de la restricción presupuestal. Como se evidencia en los datos citados más arriba, la política salinista de modernización trajo consigo la reducción del presupuesto para la educación en su conjunto y para las instituciones de educación superior en particular. En su nuevo papel de simple gestor y regulador de la políticas nacionales, el Estado mexicano redujo sistemáticamente el presupuesto que anualmente asignaba la Federación a las instituciones públicas, lo que ocasionó que los costos de los servicios educativos fueran pagados por quienes hicieran uso de ellos, como es el caso de los estudiantes y los padres de familia.

En general, se observa una contradicción entre el desconocimiento del proyecto salinista de modernización educativa y la respuesta contundente de los actores en el sentido de que las universidades e instituciones de educación superior tienen que modernizarse, lo que significa —según sus propias definiciones— seguir la lógica de la modernización encabezada por el Estado y la *intelligentsia salinista*. Esto evidencia el predominio de la razón instrumental propia de las sociedades modernas que sustentan una cultura industrial. A pesar de que la gran mayoría de los actores universitarios encuestados manifestó no conocer la propuesta oficial, una parte importante consideró que hay que seguir el camino marcado por las políticas públicas, sin conocer previamente el proyecto ni el rumbo que propone seguir. Pareciera que los individuos reproducen la ideología dominante sin que exista un verdadero proceso de reflexión, análisis y toma de decisiones consciente. La razón instrumental opera justamente cuando la razón ha perdido su autonomía y se ha convertido en un mero instrumento. Esto significa que, en el caso de los actores universitarios, la razón se redujo a una parte del contenido del proyecto salinista de modernización; particularmente se asoció la modernización con la idea de cambio, de mejoras y con el uso de tecnologías de vanguardia, lo cual posibilitó que se repitiera este discurso y no se analizara el proyecto en su conjunto, tomando en consideración sus causas y consecuencias

De esta manera, las opiniones sobre las ventajas de la modernización, en la medida que se volvieron mecánicas e irracionales, dejaron de tener un sentido propio para los actores universitarios. Las ideas sobre la modernización se tornaron en

expresiones del lenguaje moderno, un lenguaje que encaja a la perfección con todo un aparato y que tiene un significado específico al interior de ese sistema. Fue este lenguaje, con sus significados y símbolos, lo que permitió la aceptación de las políticas que se instrumentaron por parte de los actores universitarios.

Cuando la razón se torna instrumental padece de una especie de ceguera, se torna fetiche, entidad mágica, más aceptada que experimentada espiritualmente. Los valores inherentes a la razón o dependientes de ella que han perdido espiritualidad son las nociones de justicia, igualdad, felicidad y tolerancia que imperaron en siglos anteriores y que ahora han perdido importancia porque no se ajustan al contexto actual (Horkheimer, 1969: 34).

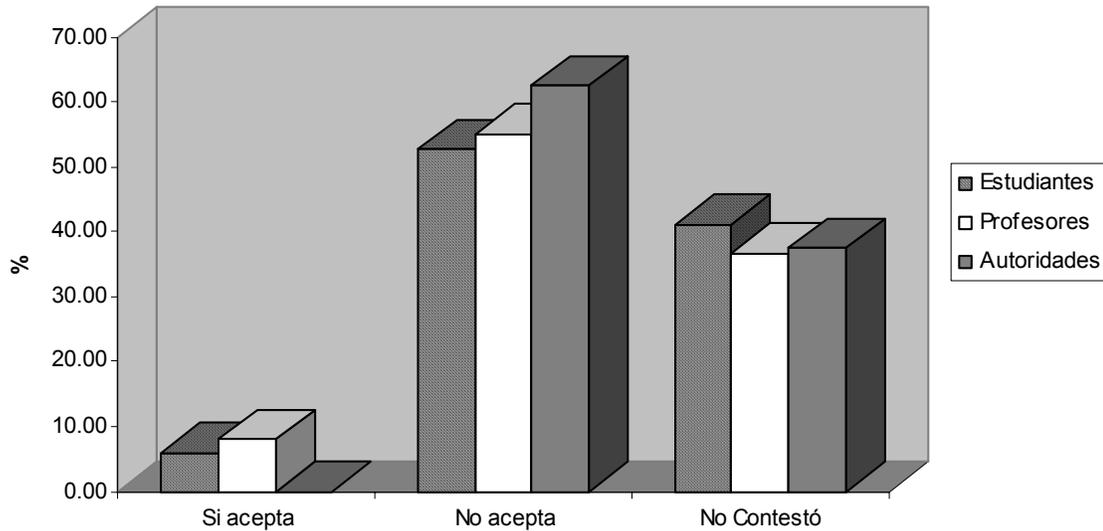
En las sociedades actuales, donde lo importante es modernizarse, se pierde por completo este concepto de razón con lo que queda fácilmente a merced de manejos ideológicos y de la difusión de las mentiras más descaradas (*ibid*: 35). En suma, lo que representó este proyecto modernizador en las universidades e instituciones de educación superior fue que, ante su desconocimiento, las conciencias de los actores universitarios quedaron totalmente a merced de los manejos ideológicos y la difusión de “las mentiras más descaradas” como bien lo afirma Horkheimer (1969). No obstante años más tarde, al final de sexenio, estas ideas se desplomarían: cuando Carlos Salinas deja la Presidencia de la República se puso en tela de juicio su papel como representante máximo del país, y junto con él, su proyecto modernizador. Fue entonces sometido a las más severas críticas hasta de aquellos grupos de la sociedad que lo apoyaron, lo siguieron y ciegamente le creyeron. Años más tarde, el principal líder de la modernización y su mito caerían por su propio peso.

## **7. Importancia que le confieren los actores universitarios a los procesos de cambio endógeno**

Ante el hecho de que, tal como lo muestran los resultados ya referidos, más de 70% de los actores universitarios encuestados manifestó no conocer el proyecto de modernización para la educación superior y 80% no participó en los procesos de cambio en esta dirección, se preguntó a los actores universitarios si estaban de acuerdo en la forma como se impulsó este proyecto al interior de la universidad, y si consideraban que habría sido importante su participación en dicho proceso. Asimismo se les preguntó si consideraban que había otras alternativas diferentes al proyecto salinista de modernización, pregunta central para quienes consideraron que éste no representaba una alternativa viable para la educación superior.

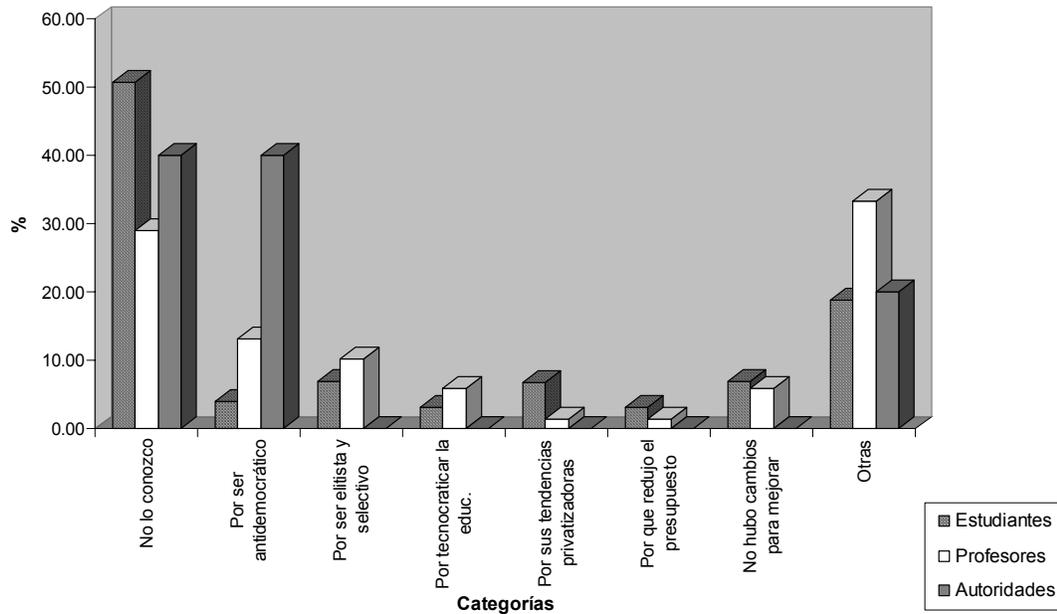
En este punto la opinión de los actores fue contundente al manifestar su desacuerdo con la manera en que se impulsó el proyecto: 53% de los encuestados así lo expresó (ver gráfica 48), mientras que 40% no contestó esta pregunta; este último porcentaje demuestra lo que se ha venido afirmando desde el inicio del presente capítulo: el desconocimiento de los actores universitarios de este proyecto de cambio. En otras palabras esto significa que para 40% de los actores esta pregunta no tuvo respuesta, porque no conocía el proyecto.

**Gráfica 48. Aceptación de los Actores Universitarios respecto a la forma en que se Impulsó el proyecto de Modernización 1989-1994**



Así, 46% señaló que en virtud de no conocer el proyecto no contaba con elementos para definir una posición al respecto (ver gráfica 49), mientras que 53% (ver figura 38 y tabla 38) expresó no estar de acuerdo en cómo se había impulsado el proyecto salinista de modernización. Algunas de las razones que se argumentaron para sustentar tal desacuerdo fueron: considerar que se trató de un proceso antidemocrático (6%) considerar que fue un proyecto elitista y selectivo (7%); porque fue un proyecto tecnocrático (3%); por sus tendencias privatizadoras (6%); porque redujo el presupuesto universitario (3%) y porque no representó ningún cambio para mejorar (7%) (ver gráfica 49).

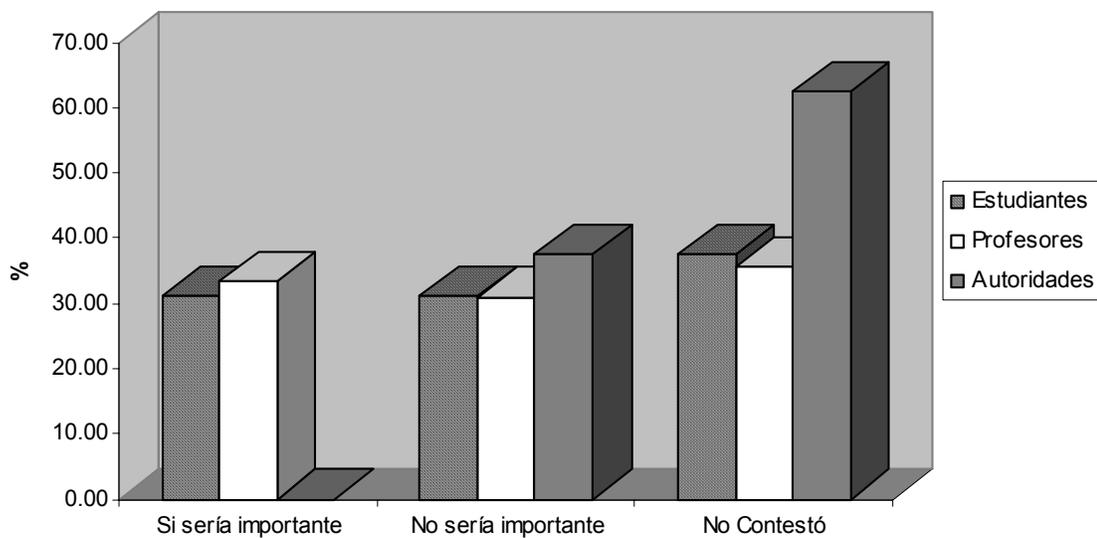
Gráfica 49. Opinión de los Actores Universitarios sobre la forma en que se impulsó el proyecto de Modernización 1989-1994



Como se puede observar, sólo una minoría de los actores universitarios expresó tener claridad y toma de posición en relación con la instrumentación de un proyecto nacional en la educación superior. Para la mayoría que manifestó desconocer el proceso y el proyecto parecía natural el hecho de que no fuera tomada en cuenta su opinión y su participación, lo cual puede explicarse a partir de que en México no existe participación de los actores sociales en el diseño, instrumentación y evaluación de los proyectos nacionales. Los actores universitarios, como el resto de los actores sociales, han observado a lo largo de su propia experiencia que existe una tradición vertical, autoritaria y antidemocrática en las estructuras estatales, donde solamente las cúpulas del gobierno mexicano y de las estructuras parlamentarias definen el rumbo de la nación, por lo que los actores sociales no tienen injerencia en la toma de decisiones. Por eso los actores encuestados que manifestaron no estar de acuerdo en cómo se impulsó el proceso consideran que la modernización es un proyecto cupular elaborado por un grupo reducido de individuos que solamente benefició a ciertos grupos sociales, regidos por intereses particulares, y que de ninguna manera pretendía o representaba un beneficio para la población en su conjunto, menos aun para los sectores marginados, los sectores mayoritarios de la población mexicana (ver gráfica 49).

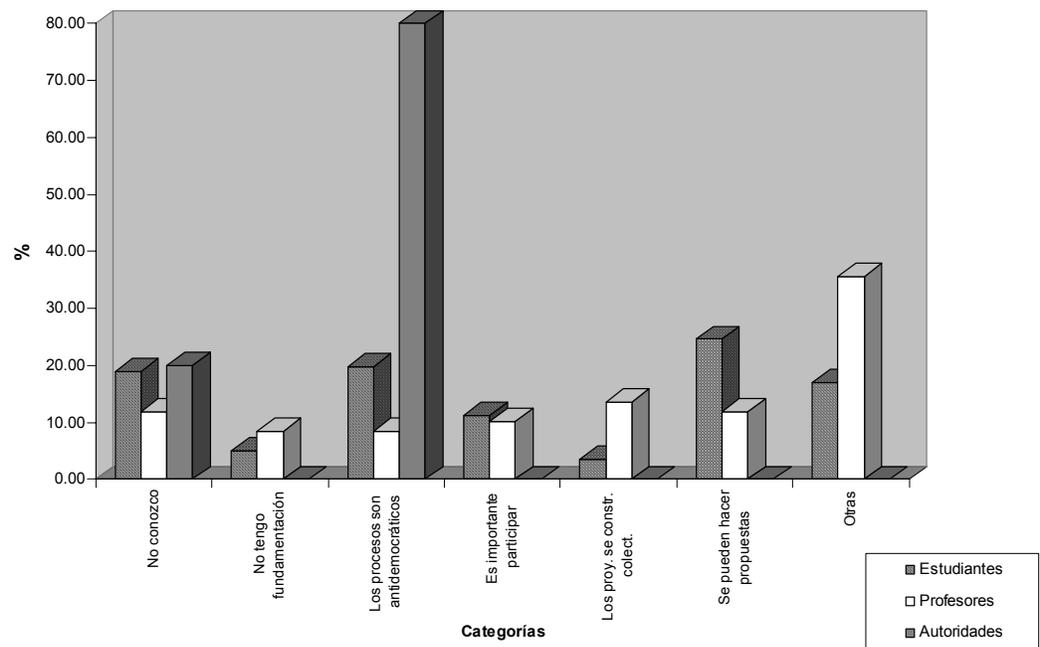
Con el propósito de conocer la importancia que confieren los actores universitarios al hecho de participar en un proyecto de esta envergadura para la educación superior, y particularmente para su universidad, se pidió su opinión sobre la importancia de su participación en el proceso. Las respuestas dadas a esta pregunta resultan por demás interesantes, pues a pesar de que se podría suponer que los actores considerarían importante su participación en un proyecto que afecta su propio quehacer en la universidad, resultó que sólo la tercera parte de los encuestados, 30%, consideró que sí hubiera sido importante su participación en el proceso, mientras que 31% señaló que no sería importante y 38% no contestó (ver gráfica 50).

**Gráfica 50. Opinión de los Actores Universitarios sobre la importancia de su participación en el proceso de Modernización 1989-1994**



Más allá de que 17% dijo no conocer el proyecto, 5% manifestó no contar con elementos suficientes de análisis y 18% afirmó que los procesos fueron antidemocráticos, entre otras respuestas (ver gráfica 51), estos resultados reflejan que no existe una cultura de la participación de los actores universitarios en los procesos de cambio, por lo que en sus conciencias no existe la idea de que su participación hubiera sido importante.

Gráfica 51. Opinión de los Actores Universitarios sobre la importancia de su participación en el proyecto de Modernización 1989-1994



Es posible que esta pregunta haya resultado poco usual para los encuestados, de tal manera que no tuvieron una respuesta inmediata al no haberse planteado la posibilidad de participar. Lo que se observa es que no existe una conciencia colectiva de cambio en los actores universitarios de la UACH, pues desde una perspectiva sociológica del cambio éste no es resultado de una acción meramente individual sino que, como bien lo afirman Crozier y Friedberg, el cambio es promovido por una colectividad con base en sus interrelaciones y su organización, lo que innegablemente implica la participación de los grupos y de los individuos que no puede realizarse con la pasividad de los hombres (Crozier y Friedberg, *op. cit.* 310). Desde esta perspectiva, el

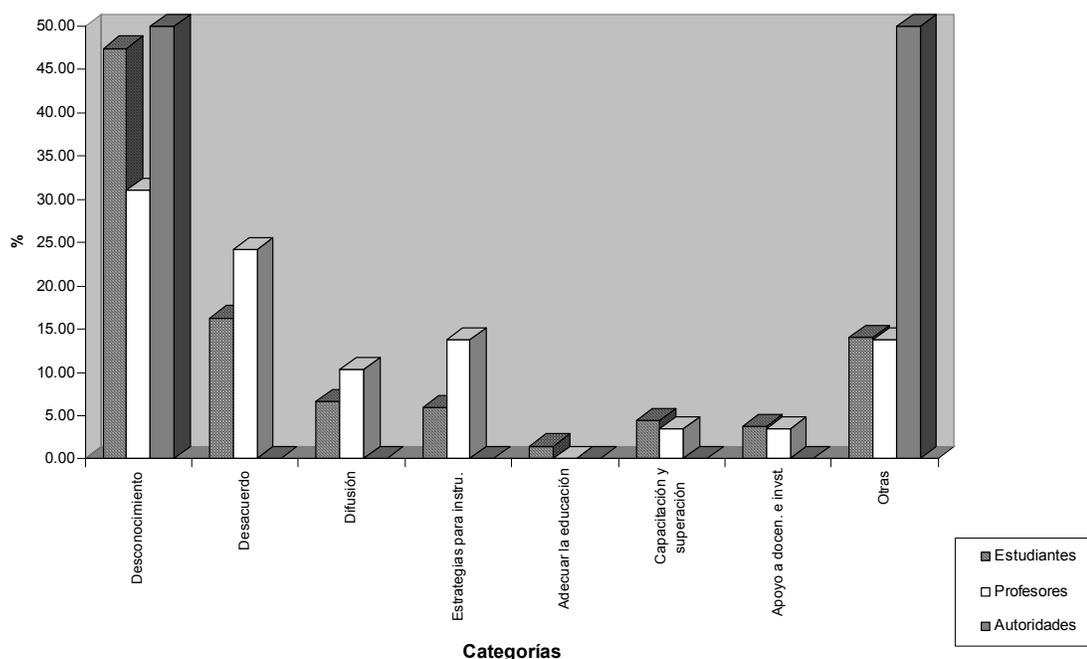
cambio es una creación colectiva donde los actores crean sus propios recursos, tiempos, mecanismos de acción así como sus posibilidades de participar en la creación y construcción de nuevos patrones, de nuevas estructuras, de nuevos juegos y, por tanto, de nuevas relaciones (*ibid.*). Sin embargo, es elocuente que esta dimensión del cambio no existe en la conciencia de la colectividad universitaria de la UACH a pesar de que, según los estatutos universitarios, la decisión de esa misma comunidad debe estar por encima de las decisiones de los cuerpos colegiados. No obstante, en los hechos se observa que esa comunidad no está enterada de los proyectos que se implementan en la universidad, pero tampoco tiene la conciencia del cambio universitario como una creación y construcción colectiva, como un proceso de aprendizaje mutuo que enriquece a todos sus integrantes, como un proceso de ruptura, de cambio, de retos y desafíos.

Este hecho conduce a cuestionar dos aspectos centrales, por un lado, la dimensión del cambio y, por otro, la participación de los actores en verdaderos procesos de cambio. Es evidente entonces que el proceso de cambio que se vivió en la UACH a partir de la política salinista de modernización no fue una transformación radical que implicara nuevos juegos, nuevas relaciones, nuevos compromisos, nuevas proyecciones, sino que el cambio se dio en una dimensión de simples variaciones o reproducciones en su estructura interna, esto es, en función de sus contenidos curriculares, sus políticas de financiamiento y sus variaciones en la matrícula, entre otras; por lo que en virtud de que no hubo esos cambios radicales que transformaran la estructura desde su raíz, el movimiento en su interior se dio de una manera mecánica y rutinaria, imperceptible incluso para algunos. Pero por otro lado está la falta de compromiso que tienen los universitarios en esas transformaciones al interior de su universidad, lo que se puede explicar por la circunstancia de que, si en su conciencia no existe la necesidad e importancia de participar en los procesos de cambio, desde ese momento se intuye su falta de participación real. Y si es cierto que para un sector mayoritario hubo desconocimiento, ¿qué sucedió con ese otro sector que estuvo enterado, que percibió las propuestas de cambio, que se enteró de los que se estaba gestando en la UACH y que además no estuvo de acuerdo con el proyecto en su

planteamiento central? La explicación de lo que sucedió con este sector minoritario puede estar en su falta de compromiso, su desinterés por lo que suceda en la universidad, su actitud pasiva, mecánica y rutinaria, característica presente en un número importante de actores de la UACH, y al hecho de que las universidades tengan una ambivalencia en su interior, porque tienen esa contradicción de ser una de las instituciones más tradicionales de nuestra sociedad y, al mismo tiempo, una de las más dinámicas, la responsable de los cambios en nuestra sociedad (Clark, 1983: 261). Y es justamente en este juego entre tradición y conservadurismo que los actores universitarios no quieren enfrentar el reto de resquebrajar esas inercias, esos movimientos mecánicos, porque la participación en los procesos de cambio implica trabajo, tiempo, compromiso, discusión interna, crítica, análisis, dolor por los desgarres y las rupturas y, por supuesto, porque implica una actitud positiva y propositiva para el cambio que implica un proceso de reestructuración de las viejas formas de pensamiento y acción y la introyección de nuevas formas, es decir, un nuevo aprendizaje, que desde luego no es tarea fácil.

A causa de que no existe en la conciencia colectiva una necesidad de participación, las respuestas en torno a qué hacer para participar en los procesos de cambio, o qué hacer en contraposición a proyectos cupulares que no satisfacen las necesidades de la comunidad universitaria, tampoco se dieron respuestas consensuadas. Cuando se preguntó a los actores universitarios sobre cuál debió haber sido el camino a seguir para instrumentar este proyecto, de tal manera que no fuera producto de la decisión tomada por unos cuantos, las respuestas fueron las siguientes: 45% admitió que no conoció el proyecto, y justamente la intención de esta pregunta era saber cuáles eran las propuestas de los actores; sin embargo, sólo para 7% fue evidente que lo primero que se necesitaba era difundir y dar a conocer el proyecto para que en esa medida se pudiera analizar y discutir en sus implicaciones, pertinencia y operatividad (ver gráfica 52).

Gráfica 52. Propuestas de los Actores Universitarios para instrumentar el proyecto de Modernización 1989-1994



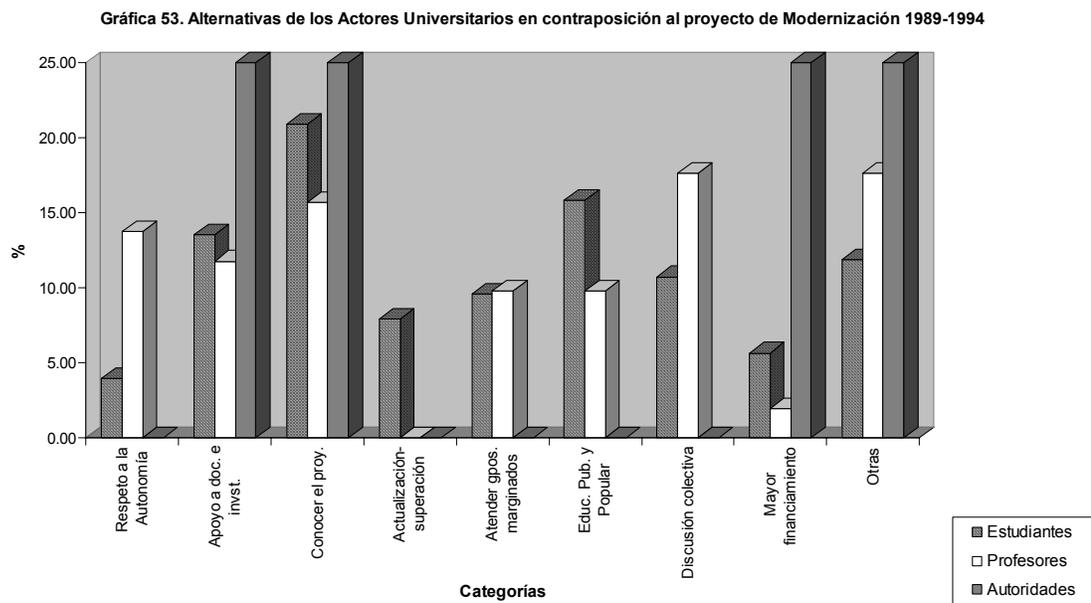
Por otro lado, para 7% era importante diseñar diferentes estrategias para poder instrumentar el proyecto, es decir, discutir con la participación de todos tomando en cuenta los diferentes puntos de vista y aportando ideas que pudieran contribuir con su desarrollo. Algunos más mencionaron que se podían haber realizado evaluaciones institucionales del proyecto, reuniones colectivas para buscar los mecanismos idóneos para su aplicación de acuerdo con las condiciones específicas de la institución, lo que hubiera implicado que se llevara el proyecto a todos los espacios de la vida nacional para su discusión y análisis de los mecanismos más idóneos para su instrumentación. Asimismo, 1% propuso adecuar la educación a lo que planteaba el proyecto salinista, y que ello implicaba mayor selección del personal y mejores salarios para los académicos para que se pudieran superar y fueran un motor importante para la instrumentación del proyecto. Por otro lado, 4% propuso que otra manera de instrumentar el proyecto modernizador era a través de la capacitación y superación, así como el apoyo a la docencia e investigación, pues se considera que a partir de ellas se puede alcanzar los avances científicos y tecnológicos adecuados a sus necesidades de superación. Así, hubo quienes recomendaron apoyar las funciones sustantivas de docencia e investigación y que estas actividades sean evaluadas con el propósito de ampliar los

presupuestos y así poder en los hechos instrumentar el mencionado proyecto (ver gráfica 52).

Resulta interesante resaltar que algunos de los actores universitarios encuestados plantearon diferentes propuestas sobre los mecanismos alternativos para instrumentar el proyecto modernizador. En este sentido resulta esclarecedor conocer las alternativas que se plantearon en contraposición al proyecto de modernización salinista. Cabe señalar que la gran mayoría de los encuestados no planteó propuesta alguna, pero un porcentaje muy reducido de quienes no estuvieron de acuerdo con el proyecto salinista de modernización planteó algunas alternativas, mismas que se mencionan a continuación.

Es importante enfatizar que la mayor parte de las propuestas expresadas por estos actores buscan una reivindicación de la academia, es decir, son propuestas que se encaminan al fortalecimiento de las funciones sustantivas de la universidad (docencia, investigación, servicio y difusión). Así, 13% manifestó que, desde su punto de vista, lo importante es fortalecer la docencia y la investigación; aunado a ello, 6% consideró como necesarias la superación y la actualización, brindar apoyo a los académicos, dar más oportunidades para que la población en su conjunto se supere y mejorar los procesos educativos (métodos y técnicas de aprendizaje), entre otras propuestas. Otra alternativa que propuso 5% de la muestra fue que se destine mayor financiamiento a las instituciones públicas de educación superior, en particular al posgrado, a fin de apoyar la superación académica de su personal docente y para fortalecer el desarrollo tecnológico. Para 19% es importante conocer no sólo el proyecto salinista, sino cualquier proyecto que se aplique en la universidad, y para 12% es necesario emprender una verdadera discusión colectiva en la que los directamente implicados en los procesos sean los que generen la discusión y la toma de decisiones, porque a través de estos mecanismos se puede llegar a conocer las necesidades reales de la comunidad o de la sociedad. Para ello se sugiere la reunión de los diferentes sectores sociales, la discusión de sus diferentes problemáticas y la atención a las necesidades de cada uno de ellos. Con tal finalidad, lo primero que se necesita es

informar a toda la comunidad sobre las políticas propuestas y después promover su discusión para tomar una decisión de conjunto. Por otro lado, 6% de los actores mencionó la importancia de respetar la autonomía universitaria, que consiste en su capacidad de formular su propia legislación, designar sus autoridades, planificar su actividad académica y disponer de sus recursos con plena libertad (ver gráfica 53). En otras palabras, esto significa autonomía de gobierno, autonomía académica, autonomía administrativa y autonomía financiera (García, 1977: 23-24).



En contraste, para 10% de la muestra lo fundamental es prestar más atención a los grupos marginados del país, esto es, elaborar un nuevo programa que efectivamente esté acorde con la realidad mexicana y posibilite el verdadero desarrollo de los sectores mayoritarios del país. Por ello se considera necesario cambiar la educación orientándola a la atención de las necesidades reales de los grupos marginados de la nación con previa consulta de la sociedad en su conjunto. Asimismo, se mencionó que sería conveniente elaborar un nuevo programa acorde con la realidad nacional que posibilite un verdadero desarrollo. También hubo quien planteó la necesidad de reformular las relaciones de las instituciones educativas con el Estado y la sociedad, pero no sólo con el sector productivo sino con los diferentes sectores

sociales, y fundamentalmente con los sectores marginados de la sociedad, que son la mayoría. Incluso se argumenta que estos sectores son los que han sido relegados por el proyecto salinista de modernización (ver gráfica 53).

Con una visión similar, 14% (gráfica 53) opinó que se debe impulsar una educación pública y abierta a la que puedan tener acceso los grupos más marginados de la sociedad, quienes más han sido relegados con el proyecto modernizador. Para atender a dichos grupos —argumentaron estos actores— México necesita redefinir sus políticas internacionales, particularmente las del Tratado de Libre Comercio y las políticas nacionales que los afectan. Tal es el caso del sector campesino que en años recientes se ha visto seriamente golpeado por las modificaciones hechas al artículo 27 constitucional en lo que respecta al problema de la tenencia de la tierra. Finalmente se planteó la necesidad de diseñar políticas educativas nacionales, en particular para la educación superior, que posibiliten el ingreso a ese nivel educativo de todos los estudiantes que deseen estudiar, brindándoles apoyo a través de la promoción de becas y ayudas alimenticias. Otras propuestas que se plantearon fueron: brindar apoyo a los hijos de los campesinos que no tienen posibilidades de estudiar, implementar más escuelas agrícolas y dar más asesoría a los campesinos. Dicho de otra manera, se expresó la necesidad de impulsar un tipo de educación de carácter público y popular.

A pesar de las propuestas de algunos actores universitarios sobre lo que propondría en contraposición al proyecto de modernización educativa, lo cierto es que en la UACH producto de una dinámica propia de modernización de décadas pasadas, con un antecedente de razón instrumental que señala desconocer propuestas y proyectos, pero manifiesta estar de acuerdo con las políticas para modernizar la educación superior, se llevó a cabo un proceso de cambio en la dirección apuntalada por el proyecto de modernización para la educación superior, a pesar de que la idea de un cambio endógeno se quedara solamente en el papel pues los datos reflejaron una gran distancia entre el discurso oficial y la realidad. Por un lado, el Ejecutivo Federal planteó una transformación con una visión endógena del cambio, es decir, un cambio impulsado desde dentro con la participación concertada de la mayoría de los actores

institucionales involucrados en los procesos, por lo que hizo un llamado a la sociedad para que participara en el cambio modernizador. Pero por otro lado, se observó un desconocimiento del proyecto mismo, de las iniciativas de cambio e incluso una inexistencia de convocatorias o llamados a participar en ese cambio, por lo que las comunidades universitarias se sintieron ajenas al proyecto oficial, además de marginadas, porque no vislumbraron alternativas reales de participación desde el momento mismo en que lo concibieron como un proyecto que no era construido por ellos mismos. Fue definido por algunos actores universitarios como un proyecto antidemocrático donde no veían reflejados sus intereses, necesidades, objetivos y propuestas, ni tampoco se sintieron partícipes de la toma de decisiones. Más bien, lo percibieron como un proyecto impuesto, ajeno a su voluntad, ante el cual no existían posibilidades de discusión sobre su pertinencia o no, sino que más allá de las voluntades tenía que retomarse y hacer los ajustes necesarios para adaptarse porque existía una fuerte presión para la asignación de los recursos económicos, de lo cual depende la existencia de una universidad.

Les parezca conveniente o no, a los actores universitarios, les agrade o no están frente a una realidad de transformación y cambio en las universidades e instituciones de educación superior que marcan el rumbo de la universidad en el presente milenio. El proyecto de modernización sentó las bases, abrió nuevas rutas, impulsó e instrumentó propuestas en la universidad contemporánea, y con ello delineó los derroteros de la universidad en los próximos años.

## CONCLUSIONES

Como bien lo afirma Ricardo Arias (1970), la universidad está incrustada en una sociedad y por lo tanto está comprometida con ella, de aquí que esté determinada por las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales de su entorno. Desde sus orígenes ha dado respuesta a los más diversos intereses, desde aquellos que tenían como principal propósito enaltecer la vida y lograr la dignificación de la humanidad (Mendieta, 1980) como el de la universidad tradicional, hasta los que enarbolaban la importancia de establecer espacios para la impartición de cátedras y delimitar reglamentos y normas de funcionamiento considerados elementos básicos de la institución, como es el caso universidad medieval.

A lo largo de su historia, se ha visto a la universidad como una institución de cambio, responsable incluso de las transformaciones que hacen de nuestra sociedad la más dinámica de la historia de la humanidad (Clark, 1983). En virtud de los cambios que ha enfrentado la universidad desde que su conformación, no ha existido un solo modelo de universidad que la identifique porque desarrolla diferentes funciones en relación a las necesidades de la sociedad que la genera. Así, la universidad ha desempeñado un papel importante para el crecimiento, fortalecimiento y permanencia de la sociedad no sólo por los saberes que se cultivan en su interior, sino también porque en ella se forman los cuadros más especializados de las élites dominantes. En otras palabras, las universidades han sido los centros de capacitación de los cuadros especiales que controlan y dirigen las sociedades cambiantes con la finalidad de reproducir y perpetuar las estructuras socialmente dominantes.

La universidad alberga en su seno una contradicción, por un lado porque como producto de la sociedad puede ser considerada uno más de los aparatos ideológicos

del Estado (Althusser, 1982) que tiende a reproducir las relaciones sociales existentes así como el capital cultural de la sociedad (Bourdieu y Passeron, 1981), y por otro lado, produce en su interior un movimiento propio al ser una institución dinámica, cambiante y propositiva. El pensamiento crítico que se promueve en su interior fomenta mecanismos de resistencia y contradicción (Giroux, 1992) que conlleva a un pensamiento más libre de los fenómenos universitarios y sociales. En estas contradicciones han surgido y se han desarrollado diferentes modelos de universidad a lo largo de su historia, por lo que la universidad del siglo xx y principios del XXI no ha sido la excepción.

La universidad del siglo xx se planteó como objetivo central el educar, enseñar y cultivar los saberes con un ingrediente particular, que es atender las necesidades de la sociedad contemporánea. Durante la primera mitad del siglo xx la universidad fue concebida como una institución donde se desarrollaba el pensamiento crítico, el conocimiento y la capacitación de los individuos. A partir de la segunda mitad de ese siglo empezó a sufrir cambios vertiginosos, particularmente después de la Segunda Guerra Mundial. El periodo de posguerra marcó un precedente importante en la visión de la universidad a nivel mundial, particularmente en América Latina, porque a partir de entonces la educación se vinculó con la teoría del desarrollo económico y político de las sociedades cambiantes (Varela, 1994). Esta visión tuvo auge en la década de los sesenta, cuando se empezó a poner especial atención en la educación superior como un motor importante de las sociedades industrializadas. Desde ese momento la universidad tuvo como objetivo central la capacitación y formación de cuadros necesarios para la producción y la productividad.

Este objetivo se ha ido depurando a medida que la sociedad presenta nuevas exigencias. Por tal razón, a finales del siglo xx se concibe la universidad como una de las instituciones más dinámicas que constantemente enfrenta procesos de cambio endógenos y exógenos. Es una institución dinámica porque si bien reproduce las formas socialmente dominantes también conserva un espíritu creativo y crítico frente a los conocimientos que demanda la sociedad. Y la demanda de la sociedad a partir de la segunda década del siglo pasado se orientó en dirección a la formación y capacitación

de uno de los capitales más valiosos: el capital humano. De esta forma, como institución educativa, y desde la perspectiva de su función económica, la universidad se convirtió en el canal de desarrollo de las ofertas y productos educativos que proporciona los cuadros y la mano de obra calificada requeridos por la producción y el mercado. De aquí la importancia de redefinir sus funciones de acuerdo con los nuevos valores y la ideología de su sociedad.

En su función política, la universidad de la última década del siglo xx se vislumbra con nuevas formas de gobierno, representado por el gran capital a nivel mundial encabezado por los bloques económicamente hegemónicos. Pero también se generan relaciones externas a ella que delimitan su relación con la sociedad y con el Estado, garantía del cumplimiento de los proyectos de globalización capitalista. Para el capital, el Estado juega un papel determinante como un administrador de alta eficiencia porque es donde se centraliza el poder (Hijar, 2001: 50-51). Pero las relaciones que establece la universidad no se remiten exclusivamente a la nación y su Estado, sino con todo un entorno de la sociedad global, con sus estructuras e instituciones. Así se establecen nuevas relaciones con los organismos representativos de ese gran capital, concentrados fundamentalmente en el llamado Grupo de los Siete y sus órganos económicos, políticos e ideológicos-culturales (Dieterich, 1995).

Por otro lado, en cuanto a su función ideológico-cultural la universidad tiene como principal objetivo transmitir conocimientos, principios, valores, estructuras de pensamiento, ideologías y comportamientos acordes con la visión de la sociedad imperante. Se trata de mecanismos que la misma sociedad ha construido a través del tiempo y que le dan identidad.

Finalmente, la universidad contemporánea es el espacio por excelencia donde se cumple la función de desarrollar la ciencia y la tecnología con la exigencia de impulsar nuevas políticas que respondan a las necesidades de integración económica y que den prioridad al establecimiento de nuevas relaciones con el sector productivo (García, Guadilla, 1996). Estas nuevas políticas en ciencia y tecnología se basan

fundamentalmente en criterios productivos, innovadores y rentables que permitan la competitividad en el mercado científico y tecnológico internacional. Por tanto, las funciones de la universidad contemporánea se presentan en la actualidad matizadas de las nociones de modernidad y modernización, de tal manera que aquélla sirve como instrumento tecnológico de la sociedad global y su estrategia neoliberal (Ramos, 2001).

Si bien los cambios paulatinos que sufrió la universidad durante los últimos años del siglo pasado no fueron radicales, sí tuvieron el objetivo de generar transformaciones sustanciales a largo plazo. Prueba de ello son aquellos que se han gestado en la universidad mexicana durante los últimos catorce años, justamente a partir de la implementación del proyecto salinista de modernización (1989-1994). Dicho proyecto no fue más que una expresión de esas grandes transformaciones a nivel mundial que se venían perfilando en el país desde el periodo presidencial de Miguel de la Madrid, pero que vinieron a consolidarse con Carlos Salinas y su grupo de tecnócratas (los llamados *Chicago boys*, o lo que aquí se ha denominado la *intelligentsia* salinista). Así, el proceso de cambio que se emprendió en México integró varias instituciones (entre ellas las educativas) sin brindarles otras alternativas más que el adecuarse al proyecto modernizador. Y para ello, se les presionó a través de diferentes mecanismos para que internamente se transformaran en la dirección señalada por el proyecto de modernización 1989-1994. De aquí la riqueza del proyecto salinista de modernización para la sociedad global, ya que fue en ese periodo cuando se diseñaron políticas y proyectos muy puntuales para todo el sector educativo y en especial para la educación superior.

Desde el proyecto de modernización 1989-1994 se diseñaron propuestas claras, precisas, puntuales para el subsistema de educación superior mismas que a partir de ese momento han tenido una trayectoria en la misma dirección que han seguido los gobiernos mexicanos como Ernesto Zedillo Ponce de León (1995-2000) y Vicente Fox Quesada (2000-2006). Si bien durante el salinismo los cambios fueron graduales, a mediano y largo plazo se han venido observando como cambios radicales para las universidades e instituciones de educación superior en nuestro país. Prueba de ello son

las políticas aplicadas durante la década de los noventa y el inicio del nuevo milenio. Y con el gobierno de Vicente Fox se siguen retomando los planteamientos y recomendaciones de los organismos financieros internacionales, tales como el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) para adecuarlas al nuevo orden mundial. De esta forma, las políticas de evaluación, financiamiento, racionalización y reorientación de la matrícula estudiantil, así como las funciones de la universidad contemporánea establecen una continuidad con aquellas que fueron diseñadas desde el periodo modernizador.

En efecto, las políticas delineadas por (OCDE) proponen reforzar la evaluación de la universidades e instituciones de enseñanza superior, incrementar las colegiaturas en la universidad pública, descentralizar la educación superior y la investigación, así como promover la competitividad entre las IES. La instrumentación de estas políticas es la condición para que se mantengan como universidades e instituciones de educación superior (OCDE, 1994). En la misma dirección se perfilan las políticas del Banco Mundial, similares a la establecidas por la OCDE, que ven en la educación el motor del desarrollo económico de los países, para lo cual se plantea mejorar su calidad, evaluar sus programas y su eficiencia en función de los costos, además de sugerir que se concentre la inversión pública en educación básica y que se recurra al financiamiento familiar en educación superior, es decir, que se cobren todos los derechos de la enseñanza pública superior, combinado con planes de préstamos y becas (Banco Mundial, 1996).

Como se puede apreciar, las políticas para la educación superior en nuestro país se han diseñado en plena congruencia con el planteamiento de los organismos financieros internacionales. Esto es más que evidente en las propuestas de la ANUIES (2000) para la educación superior durante el sexenio de Vicente Fox. En el documento *La Educación Superior en el siglo XXI: líneas estratégicas de desarrollo*, se proponen las mismas medidas dictadas por los organismos financieros internacionales, aunque adaptadas a nuestro país y al sistema de educación superior mexicano. Entre otros aspectos, la ANUIES propone nuevas formas de asignación del presupuesto con base en la evaluación y el desempeño institucional, además de plantear el imperativo de la

calidad y la eficiencia. Al igual que las propuestas de Gibbons (1998) en el sentido de desarrollar conocimiento aplicado, la ANUIES se propone fortalecer generación y aplicación de conocimiento, al tiempo de consolidar los procesos de vinculación con el sector productivo. También se aborda el problema de la racionalización y reorientación de la matrícula estudiantil que tiene una marcada inclinación por las áreas de la ingeniería y las tecnológicas, que actualmente absorben 44% de la matrícula en educación superior, en contraste con la reducida matrícula en las ciencias agropecuarias, que sólo cuenta con 2% (ANUIES, 2000). En ese mismo documento se propone una tipología para las instituciones de educación superior de acuerdo con funciones y objetivos centrales que justifican su existencia. En esta misma lógica se plantea el *Programa Nacional de Educación (2001-2006)*, con sus propuestas de evaluación, financiamiento, racionalización y reorientación de la matrícula estudiantil (SEP, 2001).

El comportamiento mostrado por la educación superior desde el proyecto salinista de modernización ha impregnado todos los espacios universitarios y todas las instituciones de educación superior. Y por supuesto que estas políticas también han influido en la universidad donde se llevó a cabo este estudio. Ciertamente, así como el resto de las instituciones sociales y educativas del país, la UACH se vio impactada por las políticas de modernización aplicadas durante el periodo 1989-1994; como institución pública se vio presionada para atender las recomendaciones del Ejecutivo Federal mediante la asignación presupuestaria. El financiamiento se condicionó a adoptar y adaptar las políticas propuestas por este proyecto modernizador; de lo contrario, se amenazó con retirar los recursos asignados por la Federación. Así, independientemente de su voluntad, al igual que muchas otras universidades del país, la UACH estuvo presionada para seguir las orientaciones o realizar los cambios propuestos en la perspectiva modernizadora.

Como se ha podido demostrar a lo largo de este estudio, la argumento que sostenían algunos actores universitarios sobre la autonomía de la universidad para actuar libremente sin ser influida por ningún actor exógeno, queda desarticulado a la

luz de los resultados. Y con ello se comprueba la primera hipótesis que orientó esta investigación, es decir, que la UACH se vio impactada por las políticas de modernización salinista y que, por ser una universidad pública cuyos recursos económicos provienen fundamentalmente de la Federación, no pudo escapar a las direcciones y cambios delineados por las políticas nacionales e internacionales. Por medio de la restricción financiera se presionó a la universidad a emprender una serie de transformaciones a su interior, por lo que dichos cambios no fueron producto de actos volitivos, sino fundamentalmente coercitivos y punitivos, por los cuales la institución se vio orillada a adaptarse y asumir las políticas de modernización educativa.

En los capítulos IV y V se observa que el proyecto de modernización 1989-1994 generó impacto en la UACH promoviendo cambios en la dirección señalada por este proyecto educativo que se tradujo en la reducción del presupuesto de la UACH; en los procesos de evaluación de sus académicos y de sus planes y programas de estudio; en los cambios operados en la administración de la universidad; en la drástica reducción de la matrícula estudiantil y en la prioridad otorgada a ciertas áreas consideradas estratégicas para la sociedad global (ingenierías y tecnológicas), por mencionar algunos.

Este proceso de modernización 1989-1994 en la UACH no sorprendió a sus actores, pues ya existía una cultura de la modernización en esta universidad, un proceso que data de décadas anteriores y que dejó en la conciencia colectiva la importancia de arribar a esos procesos por los beneficios que ello podría implicar para el campo mexicano y para las instituciones dedicadas a su desarrollo, como es el caso de la UACH.

Desde la década de los treinta, en particular durante el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas (1934-1940), se sentaron las bases para la modernización del país en general y del sector agrícola en particular. El proyecto cardenista concedió especial importancia al sector agrícola por considerarlo un sector prioritario para la economía nacional, por lo que promovió su desarrollo mediante el uso de tecnologías para las

prácticas de campo y el mejoramiento de semillas (Hewitt, 1988). Por supuesto que dicho proyecto tuvo una incidencia directa en la Escuela Nacional de Agricultura (ENA), antecedente de la UACH, que surgiría en los años setenta.

Más tarde, en 1945, durante el periodo presidencial de Manuel Ávila Camacho, se entablaron conversaciones entre los representantes de la Secretaría de Agricultura y Fomento y los representantes de la Fundación Rockefeller con la finalidad de implementar un programa de ayuda técnica y hacer uso de las nuevas tecnologías para el desarrollo de la producción agrícola en el país. Estas nuevas tecnologías estaban enfocadas al uso de semillas, fertilizantes y riego que se habían experimentado exitosamente en los Estados Unidos y que se habían traído a México para su instauración. Ya en la década de los cincuenta y parte de los sesenta se hizo uso de la tecnología moderna en el agro mexicano con la célebre “revolución verde”, que consistió fundamentalmente en la introducción de un paquete de prácticas e insumos, como la utilización de semillas mejoradas, la aplicación de fertilizantes químicos, insecticidas y herbicidas y la cuidadosa regulación del agua, elementos todos necesarios para elevar el rendimiento (Hewitt, 1988:13).

De esta forma, ya existía en la UACH una larga experiencia en proyectos de modernización, por lo que no sorprendió a los actores universitarios cuando el régimen salinista utilizó el concepto modernización como una bandera que conduciría al país hacia el crecimiento y desarrollo. Particularmente con el proyecto de la revolución verde la institución se vio beneficiada con recursos para proyectos productivos y de investigación. Por eso el concepto de modernización ha sido visto en la UACH como sinónimo de mejora, desarrollo y progreso tanto del agro mexicano como de la institución y la educación agrícola. Cabe resaltar que con estos resultados se comprueba la tercera hipótesis de este estudio, es decir, que si bien la UACH sufrió transformaciones importantes con la aplicación de las políticas modernizadoras salinistas, también es cierto que esta institución educativa ya tenía una amplia experiencia en proyectos de modernización, lo que generó aceptación y una respuesta favorable a dicha política pública.

El hecho de que la UACH haya atravesado por procesos de modernización en décadas anteriores es un elemento importante para el análisis y la explicación de la opinión que expresaron los actores universitarios sobre la importancia de que la universidad se modernizara: 91% consideró que era necesario que la UACH emprendiera dicho proceso (ver gráfica 45), esto como consecuencia de que los proyectos modernizadores aplicados en el pasado fueron vistos como logros para la institución. Sin embargo, como se muestra en los resultados, los actores desconocen las políticas de modernización para la educación superior (1989-1994) y por ende desconocen el impacto de dichas políticas para la universidad.

A pesar de que los actores universitarios encuestados admitieron la importancia de modernizar la institución, es evidente que sus respuestas no tuvieron un sustento sólido debido a la desinformación que tenían sobre el tema. Esto hace pensar que sus opiniones más bien respondieron a una razón instrumental, esa razón que es como una especie de ceguera, donde no existe una clara conciencia de la situación, donde las opiniones son solo el reflejo de los manejos ideológicos que se construyen. Así los actores universitarios respondieron de una manera mecánica en la reproducción de un discurso ofertado en las instituciones educativas y los medios de comunicación, pero carente de significado real.

Esta razón instrumental se observó en el grueso de la comunidad universitaria, incluidos los actores que participaron en la toma de decisiones y que fueron los principales ejecutores de las políticas modernizadoras en la institución: las autoridades universitarias y los académicos. Aun ellos mostraron un desconocimiento de las propuestas del proyecto, a pesar de ser quienes tuvieron mayor injerencia en la toma de decisiones e instrumentación de esas políticas. Tanto estos actores como los pocos estudiantes que participaron en los procesos de cambio no tuvieron clara conciencia de lo que estaban desarrollando.

Por otra parte, el hecho de que el diseño e instrumentación de las políticas modernizadoras fuera realizado fundamentalmente por un reducido grupo de actores universitarios confirma la segunda hipótesis de este estudio en el sentido de que sólo un grupo minoritario de actores participó en las transformaciones ocurridas en la institución, además de que el cambio endógeno no fue generado por los mismos actores universitarios, como sostenía el discurso salinista.

Los resultados del cuestionario evidencian que este discurso estuvo muy alejado de la realidad y demostró que el diseño y la ejecución de las políticas públicas no respondió al modelo del cambio endógeno, según el cual era la comunidad la que determinaría la necesidad de las transformaciones y el rumbo a seguir. Por eso la propuesta de dejar en manos de los actores universitarios el cambio se convirtió en un discurso hueco y carente de realidad. Por el contrario, se evidenció que se trataba de un proyecto elaborado por un grupo de especialistas que tenían objetivos y propuestas muy clara sobre el rumbo de la educación superior. Por tanto, este se convirtió en un proyecto cupular definido desde el exterior por unos cuantos e instrumentado al interior también de manera cupular.

Así, la idea del cambio endógeno no fue sino un mito, un discurso que se quedó en el papel y que puso en evidencia que entre los actores universitarios de la UACH no existe una cultura de la participación ni una clara conciencia de su importancia en los procesos de cambio. Esto demuestra que los actores están acostumbrados a que otros decidan por ellos, a no ser verdaderos actores en la toma de decisiones porque no existe una tradición de participación a nivel nacional y tampoco institucional. Al no participar se considera hasta cierto punto “natural” que las decisiones se tomen de manera vertical, desde las cúpulas burocráticas institucionales que excluyen a las inmensa mayoría.

Los actores no alcanzan a reconocer la trascendencia de su participación en la orientación de la universidad, porque los verdaderos cambios son producto del quehacer colectivo, procesos de enseñanza-aprendizaje que generan transformaciones

en las estructuras universitarias pero también en los individuos y en la colectividad. Su falta de participación no es más que el reflejo de su falta de compromiso en la toma de decisiones. Participar en la toma de decisiones no es tarea fácil porque lleva implícita una serie de acciones como es el mantenerse informados, resquebrajar conservadurismos, cambiar dinámicas, formas de actuar y pensar, procesos que generan crisis, dolor y conflicto. Por tanto, la mayoría de los individuos no están dispuestos a participar en los cambios, sino que prefieren seguir en la comodidad de la rutina y de la mecánica cotidiana a la que están acostumbrados.

Ante esta situación se considera que es necesario establecer dentro de la comunidad universitaria mecanismos que tiendan a la formación de una cultura político-educativa, de tal manera que los actores universitarios tengan conocimiento de las orientaciones y el rumbo de la educación superior lo cual les permita asumir una posición consistente y establecer una congruencia entre su discurso y sus acciones. Si dichos actores están de acuerdo con las políticas exógenas, es importante que su participación sea consciente y que no se presente como una razón instrumental. Pero si no están de acuerdo, entonces es necesario que desarrollen proyectos de universidad con un fundamento teórico que justifique sus demandas, sus objetivos y propuestas. Y es que, de acuerdo con el modelo neoliberal, sólo algunos grupos reducidos de la sociedad son favorecidos con los productos de la educación superior, mientras que los grandes sectores de la población no se benefician con estas transformaciones. Es cierto que la sociedad contemporánea demanda profesionistas que atiendan las necesidades del mercado y del sector productivo, pero también existen otros problemas (como los de salud, alimentación, vivienda, trabajo, educación, etc.) que deben ser atendidos con el propósito de un bienestar social.

Por lo anterior es que la universidad —y en especial la universidad pública— debe atender las necesidades sociales generadas por las grandes transformaciones, pero también es importante promover en las comunidades universitarias procesos de integración y de toma de conciencia colectiva que generen acciones en beneficio de la institución, de la sociedad y de ellas mismas. En otras palabras, impulsar el desarrollo

social e individual a través del acto educativo con una visión humanista, de tal manera que la formación de profesionistas se convierta en un proceso de aprendizaje colectivo, creativo, constructivo y propositivo.

El presente estudio solo es un aproximación al análisis de la universidad del nuevo milenio, sin embargo, como resultado de este trabajo se considera necesario el desarrollo de estudios posteriores que permitan conocer los nuevos derroteros de la universidad mexicana, porque se están generando debates internos sobre temas relacionados con la vida universitaria, tales como: las formas de organización académica de la universidad, formas de gobierno universitario, la reconfiguración del conocimiento, la sociedad del conocimiento, las políticas de ciencia y tecnología que definen formas particulares para el desarrollo de la investigación básica y aplicada; la vinculación de la universidad con la sociedad, los valores, el financiamiento para la universidad pública, políticas de racionalización y reorientación de la matrícula estudiantil y la evaluación entre otros.

Los resultados de este estudio demuestran que las categorías de análisis que lo orientaron siguen vigentes en el debate universitario porque el proyecto salinista de modernización encabezado por Carlos Salinas de Gortari solo fue el inicio de la visión y misión de la universidad mexicana para el siglo XXI. Este trabajo puede servir como punto de partida para el análisis de la trayectoria de la universidad durante los dos últimos sexenios.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aboites, Hugo (1996), "Banco Mundial y Universidad: el fin de la autonomía, el comienzo del nuevo cogobierno", ponencia presentada en la *Reunión de Análisis de las Ciencias, la Educación y la Cultura* realizada el 13 de julio en Cuernavaca, Morelos.
- Aboites, Hugo (1997), *Viento del Norte. TLC y privatización de la Educación Superior en México*. México, Plaza y Valdés.
- Alcázar, Josefina (1984), *Universidad y Financiamiento*, México, Universidad Autónoma de Puebla.
- Althusser, Louis (1982), *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, México, Siglo Veintiuno, Cuadernos Pasado y Presente, núm. 4.
- Alzati Araiza, Fausto (1993), "Modernización tecnológica en una economía abierta", en Labastida Martín del Campo, Julio (coord.), *Educación, Ciencia y Tecnología. Los nuevos desafíos para América Latina*, México, UNAM.
- Anaya Pérez, Marco Antonio *et al.* (1996), *Marte R. Gómez en Chapingo*, México, UACH.
- Apple, Michael W. (1986), "Reproducción Ideológica, Cultural y Económica", en *La Nueva Sociología de la Educación*. (Antología). Patricia de Leonardo. México, SEP-El Caballito-Ediciones Litográfica cultural. pp. 67-101.
- Arias Calderón, Ricardo *et al.* (1970), *Universidad y cambio social*, México, Guajardo.
- Arredondo Galván, Víctor Martiniano (1991), "Perspectivas y Retos de la Modernización de la Educación Superior", en *Revista de la Educación Superior*, México, vol. 20, No. 2, abril-junio, pp. 59-69.
- Baudelot, Christian y Roger Establet (1987), *La escuela capitalista*, México, Siglo Veintiuno, 10a. ed.
- Berman, Marshall (1988), *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*, México, Siglo Veintiuno.

Blanco, José (1990), "Modernización económica y subdesarrollo", en *Investigación Económica*, México, No. 194, octubre-diciembre, pp. 29-54.

Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (1981), *La reproducción*, Madrid, Laia.

Bonvecchio, Claudio (1998), *El mito de la Universidad*, México, Siglo Veintiuno.

Bowles, Samuel y Herbert Gintis (1981), *La instrucción escolar en la América capitalista*, México, Siglo Veintiuno.

Brunner, José Joaquín (1990), *Educación Superior en América Latina: cambios y desafíos*, México, Fondo de Cultura Económica.

Bueno Rodríguez, Luis y Eduardo Ibarra Colado (1990), "Universidad de excelencia y modernización. Los hilos del poder", en revista *La Batalla*, México, núm. 24, agosto-septiembre.

Burton R., Clark (1983), *El sistema de educación superior*, México, Nueva Imagen.

Carranza Ayala, Eduardo (1995), "Desarrollo Institucional. Contexto nacional que determina la configuración de los escenarios", en Peralta Falcón, María Laura y Eduardo Carranza, *Universidad Autónoma Chapingo: antecedentes y desarrollo institucional*, México, UACH.

Casas Guerrero, Rosalba (1983), "Ciencia y tecnología en México. Antecedentes y características actuales", sobretiro de *Revista Mexicana de sociología*, México, año XLV, vol. XLV, núm. 4, octubre-diciembre.

\_\_\_\_\_ (1993), *La investigación biotecnológica en México: tendencias en el sector agroalimentario*, México, UNAM.

\_\_\_\_\_ (1997), "Hacia un nuevo paradigma de política para la vinculación", en Luna, Matilde y Rosalba Casas (coords.), *Gobierno, academia y empresas en México: hacia una nueva configuración de relaciones*, México, UNAM-Plaza y Valdés.

\_\_\_\_\_ y Matilde Luna (1994), "Condicionantes políticos de la nueva relación entre Universidad e Industria, en Campos, Miguel Angel y Leonel Corona, *Universidad y vinculación: nuevos retos y viejos problemas*, México, UNAM.

Cassirer, Ernest (1943), *La filosofía de la Ilustración*, México, Fondo de Cultura Económica.

Castañón M., Carlos Manuel (1988), *Hacia el cambio universitario*, México. UACH.

\_\_\_\_\_ (1997), *Agrónomos de México*, México, UACH.

Castells, Manuel (1999), s/f.

Castrejón Diez, Jaime (1982), *El concepto de universidad*, México, Océano.

Cervantes Jáuregui, Luis (1983), "Crisis y Modernización: tesis para la coyuntura del cambio sexenal", en *Revista A*, México, vol. IV, No. 9, mayo-agosto, UAM-A, pp. 7-35.

Crozier, Michel y Erhard Friedberg (1990), *El actor y el sistema*, México, Alianza Editorial Mexicana.

De Vries Wietse (2000) "La evaluación en México: una década de avances y paradojas", en *Diversidad y Convergencia. Estrategias de financiamiento, gestión y reforma de la educación superior*. Pensamiento Universitario, Tercera época No. 90, México, CESU-UNAM, pp. 79-106.

Didriksson Takayanagui, Axel (1995), "La educación superior desde la perspectiva del cambio global", en *Pensamiento Universitario*, México, Tercera época, No. 83, CESU-UNAM, pp. 118-135.

Didriksson Takayanagui, Axel *et al.* (1996), *Escenarios de la educación superior en México*, México, UNAM-CISE.

Dieterich Steffan, Heinz (1995), "Globalización, educación y democracia en América Latina", en Chomsky, Noam y Heinz Dieterich, *La Sociedad Global*, México, Joaquín Mortiz.

Durkheim, Emilio (1979), *Educación y Sociología*. México, Linotipo.

Echeverría, Bolívar (s/f), *Modernidad y Capitalismo, 15 tesis* (mimeo).

Eisenstadt, S.N. (1970), *Ensayos sobre el cambio social y la modernización*, Madrid, Tecnos.

\_\_\_\_\_ (1972), *Modernización. Movimientos de protesta y cambio social*, Buenos Aires, Amorrortu.

Escobar Navia, Rodrigo (1994), "La ciencia, la tecnología y la transformación productiva con equidad en la región latinoamericana", en Labastida Martín del Campo, Julio *et al.* (coords.), *Universidad y vinculación: nuevos retos y viejos problemas*, México, UNAM.

Etzioni, Amitai y Eva Etzioni (1968), *Los cambios sociales*, México, Fondo de Cultura Económica.

- Finkel, Sara (1984), "El capital humano: concepto ideológico", en Labarca, Guillermo et al., *La educación burguesa*, México, Nueva Imagen.
- Freire, Paulo (1990), *La importancia de leer y el proceso de liberación*, 7ª. Edición, México, S.XXI.
- Fuentes Molinar, Olac (1989). *Las condiciones de la reforma educativa*, Cuadernos de Reflexión Cambio Universitario, México, UACH-UPOM.
- Gago Huguet, Antonio (1992), "Ejes de la Reforma: calidad y pertinencia", en revista *Universidad Futura*, México, vol. 4, núm. 10. pp 14-33
- García Guadilla, Carmen (1996), *Conocimiento, educación superior y sociedad en América Latina*, Caracas, Centro de Estudios del Desarrollo, Editorial Nueva Sociedad.
- García Laguardia, Jorge M. (1977), *La autonomía universitaria en América Latina*, México, UNAM.
- Garmendia, Arturo (1983), *A 135 años de la ENA-UACH*, México, UACH.
- \_\_\_\_\_ (1990), *Historia de la Escuela Nacional de Agricultura, 1854-1929*, México, UACH.
- Giménez, Gilberto y Pozas Ricardo (1994), *Modernización e identidades sociales*, México, UNAM.
- Giroux Henry, (1992), *Teoría y Resistencia en educación*, México, UNAM-Siglo XXI.
- Glazman Nowalski, Raquel (1990), *La universidad pública: la ideología en el vínculo investigación-docencia*, México, El caballito.
- Gordillo, Elba Esther (1992), "El SNTE ante la modernización de la educación básica", en *El Cotidiano*, México, No. 51, noviembre-diciembre, pp. 12-16.
- Guevara González, Iris (1992), "La política de modernización educativa", en *Momento Económico*, México, vol. 63, septiembre-octubre.
- Gómez, Roberto y Hugo Casanova Cardiel (1994), *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*, México, UNAM-Porrúa.
- Gortari Rabiela, Rebeca de (1994), "La vinculación: parte de las políticas universitarias", en Campos, Miguel A. y Leonel Corona (coords.), *Universidad y vinculación. Nuevos retos y viejos problemas*, México, UNAM.
- Guerra, Francisco Xavier (1989), "La modernidad como utopía", en revista *Nexus*, México, núm. 134, febrero.

- Habermas, Jürgen (1989), *El discurso filosófico de la modernidad*, Buenos Aires, Taurus.
- Hegel, G. W. F. (1987), *Fenomenología del espíritu*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Hernández Suárez, Cleotilde (1997), *Bases analíticas para el establecimiento del programa de crecimiento de la matrícula en la UACH*, Serie Diagnóstico Institucional, México, UACH.
- Hewitt de Alcántara, Cynthia (1988), *La modernización de la agricultura mexicana (1940-1970)*, México, Siglo Veintiuno.
- Híjar Serrano, Alberto (2001), *Introducción al Neoliberalismo*, México, Itaca.
- Holloway, John y Eloína Peláez (s/f), *Aprendiendo a someterse: posformismo y determinismo tecnológico* (inédito).
- Horkheimer, Max (1969), *Crítica de la razón instrumental*, Argentina, Amorrortu.
- Huntington P., Samuel (1993) "The Clash of Civilizations?", en *Foreign Affairs*, vol. 72, núm. 3, pp 23-49
- Ianni, Octavio (1997), *Teorías de la globalización*, México, UNAM-Siglo Veintiuno.
- Ibarra Colado, Eduardo (s/f), "El futuro de la universidad en México: los resortes de la diferenciación".
- Kant, Emmanuel (1978), *Filosofía de la historia*, México, Fondo de Cultura Económica
- Kent, Rollin (1996), *Los temas críticos de la educación superior en América Latina. Vol. 1. Estudios comparativos*, México, FLACSO-Fondo de Cultura Económica-UAA.
- \_\_\_\_\_ (1997), *Los temas críticos de la educación superior en América Latina. Vol. 2. Evaluación privada, evaluación y posgrado*, México, FLACSO-Fondo de Cultura Económica-UAA.
- \_\_\_\_\_ et al. (1996), "La política financiera del gobierno federal hacia las universidades públicas en México en los años '90", en *Revista Paraguaya de Sociología*, Asunción, año3, núm. 97, septiembre-diciembre, pp. 47-69.
- Kirkpatrick F., Jane et al. (1993), "The modernizing imperative. Tradition and change", en *Foreign Affairs*, vol. 72, núm. 4, pp 22-23.

- Labastida Martín del Campo, Julio *et al.* (1993), *Educación, ciencia y tecnología. Los nuevos desafíos para América Latina*, México, UNAM.
- Latapí, Pablo (1980), *Análisis de un sexenio de educación en México (1970 – 1976)*, México, Nueva Imagen.
- Lerner Sigal, Bertha (1996), “Globalización, neoliberalismo y política social”, en *La política social de México en los años noventa*, México, UNAM-Instituto Mora-FLACSO-Plaza y Valdés.
- Levy C., Daniel (1995), *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*, México, UNAM-Porrúa-FLACSO.
- Lindau D., Juan (1993), *Los tecnócratas y la elite gobernante mexicana*, México, Joaquín Mortiz.
- Loyo, Aurora, [coord.] (1997), *Actores sociales y la educación (Los sentidos del cambio 1988-1994)*, México, UNAM-Plaza y Valdés.
- Marcuse, Herbert (1964), *El marxismo soviético*, México, Alianza.
- Mariño, Ana I. (1990), “Historia y Modernización”, en revista *Momento Económico*, México, núm. 60, marzo-abril, pp 2-5
- Melo Jorge, Orlando (1990), “Algunas consideraciones globales sobre Modernidad y Modernización”, en *Análisis Político*, México, No. 10, mayo-agosto, pp. 23-35.
- Mendieta y Nuñez, Lucio (1980), *Ensayo sociológico sobre la Universidad*, México, UNAM.
- Mendoza Rojas, Javier (1990), “Vinculación universitaria-necesidades sociales: un terreno en confrontación”, en Pozas Horcasitas, Ricardo (coord.), *Universidad Nacional y Sociedad*, México, UNAM.
- \_\_\_\_\_ (1995), “La universidad frente a las tendencias de la globalización”, en *Pensamiento Universitario*, México, Tercera época, No. 83, CESU-UNAM, pp. 102-117.
- \_\_\_\_\_ (2002), *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador*, Colección Problemas educativos de México, México, CESU-UNAM.
- Miranda, Porfirio (1993), “¿Qué hacer ante la modernidad?”, en *La Jornada Semanal*, suplemento de periódico *La Jornada*, México, núm. 233, noviembre, pp. 35-44.

- Montalvo Pérez, Alejandro (1989), "La educación superior en México: retos y compromisos para la modernización", en *Revista de la Educación Superior*, México, No. 70, abril-junio, pp. 35-44.
- Moore Wilbert, Ellis (s/a), *Cambio social*, México, UTEHA.
- Mora H., Raúl (1992), "El proyecto neoliberal en América Latina", en revista *Umbral XXI*, México, núm. 10, otoño, pp. 35-54.
- Morales Santos, Tayde y Francisco Javier Ramírez Díaz, coords. (1995), *Marco normativo de la Universidad Autónoma Chapingo*, Serie de Diagnóstico Institucional, núm. 2, México, UACH.
- Mungaray Lagarda, Alejandro y Giovanna Valenti Nigrinni (coord.) (1997), *Políticas públicas y educación superior*, México, ANUIES.
- Muñoz Izquierdo, Carlos (1994), *La contribución de la educación al cambio social*, México, Gernika.
- Muñoz Patraca, Victor Manuel (1994), "Elementos para el estudio de la modernidad y la modernización", en revista *Estudios Políticos*, México, tercera época, núm. 1, enero-marzo, pp. 91-103.
- Neave, Guy (1990), "La educación superior bajo la evaluación estatal: tendencias en Europa Occidental, 1986-1988", en revista *Universidad Futura*, México, vol. 2, núm. 5, pp 4-16
- Orlando Melo, Jorge (1990), "Algunas consideraciones globales sobre la modernidad y modernización en el caso colombiano", en revista *Análisis Político*, México, núm. 10, mayo-agosto, pp. 23-35.
- Oseguera Parra, David (1995), *Evolución histórica de la ENA-UACH (1854-1985)*, México, UACH.
- Ortega, Sylvia y Rollin Kent (1995), "Educación superior: aprender de la experiencia (Banco Mundial)", en revista *Universidad Futura*, México, vol. 7, núm. 19, pp. 3-5.
- Osborn N., Thomas (1987), *La Educación Superior en México*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Padua, Jorge (1994), "La crisis de la educación superior y la reforma de las universidades", en Rodríguez Gómez, Roberto y Hugo Casanova Cardiel, *Universidad contemporánea, racionalidad política y vinculación social*, México, UNAM-Porrúa.

- Pallán Figueroa, Carlos, *et.al* (1995), *La educación superior en México*, 2a. edición, México, ANUIES.
- Paoli Bolio, Francisco José (s/f), *El proyecto orgánico y el modelo Xochimilco*, México, UAM-X.
- Pérez Rocha, Manuel (s/f), *Materiales de apoyo a la evaluación educativa evaluación y autoevaluación... Algunas definiciones*, México, CIEES-SEP.
- Pérez Samaniego, Ma. del Carmen y Angela Soto Domínguez (1996), *La función docente en la Universidad Autónoma Chapingo*, Serie Diagnóstico Institucional núm. 4, México, UACH.
- Peschard, Jacqueline y Lilia Peralta (1997), "Los partidos políticos en el cambio de la legislación educativa", en Loya, Aurora (coord.), *Los actores sociales y la educación. Los sentidos el cambio (1988-1994)*, México, UNAM-Plaza y Valdés.
- Petras, James y Steve Vieux (1991), "Los neoliberales del siglo xx: herederos de la hazaña de Colón", en revista *Casa de la América*, La Habana, pp. 29-46.
- Pinto, Luis (s/a), *La sociología del cambio y el cambio de las sociedades*, Buenos Aires, EUDEBA.
- Rangel Guerra, Alfonso (1979), *La educación superior en México*, México, El Colegio de México.
- Ramírez Izquierdo, Walter (1989), "Reflexiones sobre responsabilidad y modernización de las conciencias", en *Revista de la Educación Superior*, México, núm. 70, abril-junio, pp 117-126.
- Ramos S., Daniel (1990) "Al filo de la modernidad: comentarios al PND, 1989-1994", en *Economía Informa*, México, No. 184, Junio, pp. 18-24.
- Ramos Pérez, Arturo (2001), *Globalización y Neoliberalismo: ejes de la reestructuración del capitalismo mundial y del Estado en el siglo XX*, México, Plaza y Valdés.
- Rivera González, Guillermo y Carlos Alberto, Torres (1981). *La sociología de la educación*, México, CEE.
- Ribeiro, Darcy (1982), *La universidad necesaria*, México, UNAM.
- Rodríguez Gómez, Roberto (1994), "La modernización de la educación superior en perspectiva", en Rodríguez Gómez, Roberto y Hugo Casanova Cardiel, *Universidad contemporánea, racionalidad política y vinculación social*, México, UNAM-Porrúa.
- Salinas de Gortari, Carlos (1989), "El futuro de la educación superior 2 proyectos", en *Universidad Futura*, México, UAM-Azcapotzalco, vol. I, núm. 1, pp 60-67.

- Salinas de Gortari, Carlos (1990), "Reformando el Estado", en revista *Nexos*, México, núm. 148, abril, pp 27-32
- \_\_\_\_\_ (1993), *Biblioteca Informática 2000 para análisis y estudios de México* (tesis presidencial), CD-ROM de México.
- Sánchez Rueda, Juan José (1988), "Acerca del concepto de capital humano", en Pérez Castaño, María Guadalupe (comp.), *Planeación Académica*, México, UNAM-Porrúa.
- Santacruz De León, Eugenio (1997), *El sistema financiero en la Universidad Autónoma Chapingo*, México, UACH, Serie Diagnóstico Institucional, núm. 5.
- Santos Guerra, Miguel Angel (1996), *Evaluación educativa. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Argentina, Magisterio del Río de la Plata.
- Schultz, Theodore W. (1988), "Invirtiendo en capital humano", en Pérez Castaño, María Guadalupe (comp.), *Planeación Académica*, México, UNAM-Porrúa.
- Schwartzman, Simón (1995), "La universidad latinoamericana entre el pasado y el futuro", en revista *Universidad Futura*, México, vol. 6, núm. 18, verano, pp. 6-16.
- Sherz García, Luis (1969), *Una universidad para América Latina*, México, Guajardo.
- Solé, Carlota (1976), *Modernización: un análisis sociológico*, Barcelona, Península.
- Tenbrik, T.D. (1997), *Evaluación. Guía práctica para profesores*, Madrid, Narcea.
- Torres Torres, Felipe (1990), *La segunda fase de la modernización agrícola en México: un análisis prospectivo*, México, UNAM.
- Touraine, Alain (1990), "Modernidad y especificidades culturales", en *Vertientes de la modernización*, México, Consejo Ejecutivo Nacional del Partido Revolucionario Institucional, pp. 3-19.
- Touraine, Alain (1988), "Modernidad y especificidades culturales", en *RICS*, 118, diciembre, pp. 469-483.
- Valenti Nigrini, Giovanna y Gloria del Castillo Alemán (1997), "Interés público y educación superior: un enfoque de política pública", en Mungaray Lagarda Alejandro y Giovanna Valenti Nigrini (coord.), *Políticas públicas y educación superior*, México, ANUIES, pp. 89-117.
- Van Meter, Donald S. y Carl E. Van Horne (1996), "El proceso de implementación de las políticas. Un Marco conceptual", en Aguilar Villanueva, Luis F., *La implementación de las Políticas*, México, Porrúa, pp. 97-146.

Varela Petito, Gonzalo (1994), "Universidad y desarrollo: el vínculo crítico", en Rodríguez Gómez Roberto y Hugo Casanova Cardiel (coords.), *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*, México, UNAM-Porrúa.

Vasconi, Tomás e Inés Recca (1977), "Modernización y crisis en la universidad latinoamericana", en Labarca, Guillermo *et al.*, *La educación burguesa*, México, Nueva Imagen.

Vidal Gregorio (1990), "¿Modernización o Desarrollo?", en *El Cotidiano*, núm. 35, mayo-junio, pp.75-83.

Villaseñor García, Guillermo (1988), *Estado y Universidad*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

\_\_\_\_\_ (1994), *La universidad pública alternativa*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

\_\_\_\_\_ (1997), "Educación superior y sociedad", en *La identidad de la educación superior en México*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, pp. 19-47.

\_\_\_\_\_ (2003), *Las políticas en Educación Superior durante los dos primeros años del gobierno de Vicente Fox*. Serie Universidad, Trabajo y Democracia. México, Sindicato Independiente de Trabajadores de la Universidad Autónoma Metropolitana (SITUAM).

Winkler, Donald (1994), *Educación superior en América Latina: cuestiones sobre eficiencia y equidad*, (Internet), pp 1-33

## **DOCUMENTOS OFICIALES Y DE AUTORÍA INSTITUCIONAL**

Asociación Mexicana de Educación Agrícola Superior (1985), *Planeación educativa en las instituciones de educación agrícola superior*, México, SEP-SESIK.

\_\_\_\_\_ (1989), *Plan de desarrollo de la educación agrícola superior en México*, México, SEP-SESIK-DGICSA.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1978), *Plan Nacional de Educación Superior*, México, ANUIES.

\_\_\_\_\_ (1986), *Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (Proides)*, México, ANUIES.

\_\_\_\_\_ (1989), *Declaración y aportación de la ANUIES para la modernización de la Educación Superior*, México, ANUIES.

\_\_\_\_\_ (1996), *Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, Reporte de Evaluación de la función administrativa...* Universidad Autónoma Chapingo, ANUIES, México.

\_\_\_\_\_ (1993), *Examen General de Calidad Profesional*, México, ANUIES.

\_\_\_\_\_ (1996), "Propuesta de lineamientos para la evaluación de la educación superior", documento presentado en la *IX Reunión extraordinaria de la Asamblea General de la ANUIES* realizada en Tampico, Tamaulipas, el mes de julio.

\_\_\_\_\_ (1998), *Programa Estatal Indicativo para el Desarrollo de la Educación Superior*, México, ANUIES.

\_\_\_\_\_, UNESCO, CRESALC (1992) *Reunión Internacional de Reflexión sobre los roles de la educación superior a nivel mundial*, México, ANUIES/UNESCO.

Banco Mundial (1996), Principales Programas del Banco Mundial, en *Informe Anual del Banco Mundial Ejercicio 1996*, pp 1-13

Comisión Económica para América Latina (1992), *Educación y conocimiento: ejes de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, ONU.

Consejo Internacional Para el Desarrollo Educativo (1990), *Estrategia para mejorar la calidad de la educación superior en México*, México, CIDE.

Compilación Laboral (1994). *Ley Federal del Trabajo*, México, DOFISCAL Editores.

Colegio de Posgraduados (1976), *Anteproyecto de reglamento de la ley que crea la UACH*, México, Colegio de Posgraduados.

IICA- Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (1997), *Documento de Fortalecimiento Organizacional para en Cambio*, México, IICA-UACH.

OCDE- Organización para el Crecimiento y el Desarrollo Económico (1995), *El Financiamiento de la Educación Superior. Tendencias Actuales*, México, OCDE/ANUIES.

OCDE (1964), *The contribution of science and education to economic growth*", pp 101-111.

Organización de las Naciones Unidas (1992), *Informe mundial sobre la educación 1991*, UNESCO-Santillana.

Poder Ejecutivo Federal (1983), *Plan Nacional de Desarrollo (1983-1988)*, México.

\_\_\_\_\_ (1989a), *Plan Nacional de desarrollo (1989-1994)*, México.

\_\_\_\_\_ (1989b), *Programa para la Modernización Educativa*, México.

\_\_\_\_\_ (1996), *Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000)*, México.

Poder Legislativo Federal (1994), *Ley de Ingresos de la Federación*, México, Congreso de la Unión.

Presidencia de la República (1992), *Iniciativa de reformas a los artículos 3º y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, México.

Secretaría de Educación Pública/ Secretaría de Programación y Presupuesto (1990), *Programa Nacional de Ciencia y Modernización Tecnológica 1989-1994*, México, SEP/SPP.

Universidad Autónoma Chapingo (1976), *Diagnóstico de la Escuela Nacional de Agricultura y proposiciones para la estructuración de la Universidad Autónoma Chapingo*, México, UACH.

\_\_\_\_\_ (1987), *La UACH en cifras ciclos 1984-1986*, México, UACH, Unidad de Planeación, Organización y Métodos.

\_\_\_\_\_ (1989), *Propuestas de reorganización académica para la Preparatoria Agrícola*, México, UACH.

\_\_\_\_\_ (1990), *Cuadernos para el Congreso Académico de la Preparatoria Agrícola*, México, UACH, núm. 1.

\_\_\_\_\_ (1992a), *Rectoría informa*, México, UACH.

\_\_\_\_\_ (1992b), *Proyecto de creación del nivel propedéutico en la unidad regional de Zonas Áridas*, México, UACH.

\_\_\_\_\_ (1992c), *La creación de las divisiones*, México, UACH.

\_\_\_\_\_ (1993a), *Planes de Estudio de la Universidad Autónoma Chapingo*, México, UACH, Unidad de Planeación, Organización y Métodos.

\_\_\_\_\_ (1993b), *Informe de la administración 1990-1993 del Departamento de Sociología Rural*, México, UACH.

\_\_\_\_\_ (1994a), *Perspectiva histórica de los planes y programas de estudio de la ENA-UACH (1832-1992)*, México, UACH.

\_\_\_\_\_ (1994b), *Informe de actividades de los departamentos de apoyo de la Dirección General Académica 1991-1994*, México, UACH, cuadernillo 2.

\_\_\_\_\_ (1994c), *Informe de actividades de la Dirección General de Patronato Universitario 1991-1994*, México, UACH, cuadernillo 4.

\_\_\_\_\_ (1994d), *Informe de actividades de la Dirección General de Difusión Cultural 1991-1994*, México, UACH, cuadernillo 6.

\_\_\_\_\_ (1994e), *Informe de actividades de los departamentos de enseñanza 1991-1994*, México, UACH, cuadernillo 2.

\_\_\_\_\_ (1994f), *Anuario Estadístico 1990-1993*, México, UACH.

\_\_\_\_\_ (1995a), *Nuevo Plan de Estudios de la Preparatoria Agrícola*, México, UACH.

\_\_\_\_\_ (1995b), *Catálogo de estudios de Posgrado*, México, UACH.

\_\_\_\_\_ (1995c), *Plan de Desarrollo Institucional 1995-2000*, México, UACH, Unidad de Planeación, Organización y Métodos.

\_\_\_\_\_ (1997), *Bases analíticas para el establecimiento del programa de crecimiento de la matrícula en la UACH*, México, UACH, Serie de Diagnóstico Institucional, núm. 6.

\_\_\_\_\_ (1999), *Programa de Estímulos al Desempeño Docente*, México, UACH, Comisión de Evaluación y Seguimiento, Dirección Académica.

\_\_\_\_\_ (s/f a), *Ley que crea a la UACH*, México, UACH.

\_\_\_\_\_ (s/f b), *Estatuto de la Universidad Autónoma de Chapingo*, México, UACH.

\_\_\_\_\_ (s/f c), *Gasto programable ejercido en el sector de desarrollo rural. Cuenta de la Hacienda Pública Federal*, México, UACH.

\_\_\_\_\_ (s/f d), *Cuadernos de Reflexión. Cambio Universitario. Las condiciones de la reforma educativa*, México, UACH.

\_\_\_\_\_, *Escuela Nacional de Agricultura (1974), Proyecto Universidad Nacional Autónoma Chapingo*, México, UACH.

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (1976), *Universidad y cambio social en América Latina*, México, UAM-X.

Universidad Nacional Autónoma de México (1998), "Plan de Desarrollo 1997-2000", en *Gaceta UNAM*, México, 11 de mayo.

\_\_\_\_\_ (1999), "Propuesta de Reglamento General de Pagos de la Universidad Nacional Autónoma de México", en *Gaceta UNAM*, México, 15 de febrero.

# **ANEXO I**

No. de Cuestionario \_\_\_\_\_

Encuestador \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

## DATOS GENERALES

Edad \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_ Departamento \_\_\_\_\_ Área o Disciplina \_\_\_\_\_

Actividad en la Universidad: Estudiante ( ) Autoridad ( ) Profesor-Investigador ( )

Grado de Escolaridad \_\_\_\_\_ Grupo \_\_\_\_\_

Cargo o Función específica \_\_\_\_\_ Categoría \_\_\_\_\_

## CONOCIMIENTO SOBRE EL PROYECTO DE MODERNIZACIÓN EDUCATIVA

1. ¿Conoce usted el proyecto de modernización salinista para la educación superior?

Si ( ) No ( ) Algunos aspectos ( )

2. Sabe ud. ¿cuáles fueron los objetivos y las propuestas del proyecto de modernización en la educación superior?

Si ( ) No ( ) Algunos aspectos ( )

Si su respuesta fue afirmativa o conoce algunos aspectos, señale cuáles fueron esos objetivos y propuestas:

---

---

---

---

**CONOCIMIENTO Y PARTICIPACIÓN EN EL PROYECTO DE MODERNIZACIÓN DE LA UACH.**

3. ¿Considera ud. que la UACH retomó las recomendaciones del gobierno para modernizar la universidad?

Si ( ) No ( ) Algunos aspectos ( )

Si respondió “sí” o “algunos aspectos”, señale cuáles fueron recomendaciones

---

---

---

---

4. ¿Cuáles fueron los proyectos de Modernización en la UACH?

---

---

---

---

5. ¿Participó usted en algún proyecto con la perspectiva de modernizar la UACH?

Si ( ) No ( ) ¿Por qué? ( )

Si su respuesta fue afirmativa diga cuáles fueron sus propuestas

---

---

---

---

6. ¿Quién lo convocó a participar?

Rectoría ( ) Dirección Académica ( ) Su Departamento ( ) Su Área ( )

Un grupo de interesados ( ) Otros ( ) Especificar \_\_\_\_\_

#### CAMBIOS EN LA UACH

7. Durante el sexenio salinista ¿En qué aspectos observó usted cambios notables en la universidad?

---

---

---

---

8. ¿Sabe usted si la UACH realizó una evaluación interna de la institución?

Si ( ) No ( ) No sabe ( )

9. ¿Conoce ud. el resultado de la evaluación? Si ( ) No ( )

10. ¿Participó ud. en dicha evaluación? Si ( ) No ( )

Si su respuesta fue afirmativa, diga de qué forma participó

---

---

---

---

---

11. El número de estudiantes que ingresaron a la UACH durante el salinista en relación a otros años fue:

El mismo ( ) Fue mayor ( ) Fu menor ( ) No se percató ( ) No sabe ( )

Otra ( ) Especificar \_\_\_\_\_

12. El presupuesto asignado a la UACH durante el sexenio salinista a diferencia de otros periodos.

Fu el mismo ( ) Se incrementó ( ) Se redujo ( ) No sabe ( )

13. Si el presupuesto cambió ¿cómo afectó a la actividad académica?

Proyectos de investigación: Aumentaron ( ) Se recortaron ( ) No sabe ( ) Otra ( )

Prácticas de campo: Aumentaron ( ) Disminuyeron ( ) No sabe ( ) Otra ( )

Proyectos culturales y artísticos: Se apoyaron ( ) No se apoyaron ( ) No sabe ( ) Otra ( )

Material de laboratorio y biblioteca: Aumentó ( ) Disminuyó ( ) No sabe ( ) Otra ( )

Superación académica: Aumentó el apoyo ( ) Se redujo ( ) No sabe ( ) Otra ( )

Si existen otros aspectos donde se hayan presentado cambios, especificar e indicar de qué manera afectaron

---

---

---

---

---

14. ¿Cuáles fueron las principales fuentes de financiamiento de la UACH?

SARH ( ) Asociaciones civiles ( ) SEP ( ) Iniciativa privada ( ) BID ( )

Banco mundial ( ) No sabe ( ) Otra ( ) Especificar \_\_\_\_\_

15. ¿Sabe ud. si se dio prioridad a ciertas áreas del conocimiento durante el salinismo?

Si ( ) No ( ) Lo desconoce ( )

16. Si contestó afirmativamente, indique las áreas que se priorizaron:

Humanidades ( ) Ciencias Exactas ( ) C. Sociales ( ) Áreas técnicas ( )

Lo desconoce ( ) Otras ( ) Especificar \_\_\_\_\_

17. ¿De qué tipo fue esa prioridad?

Económica ( ) Académica ( ) Administrativa ( ) Otro ( ) Especificar \_\_\_\_\_

18. ¿Cuáles fueron las razones por las cuales se le dio preferencia a ciertas áreas?

Por considerarlas prioritarias para el desarrollo científico y tecnológico ( )

Por preferencias de las autoridades universitarias ( ) Por tradición ( )

Por tecnocratizar la educación ( ) Otras ( ) Especificar \_\_\_\_\_

19. ¿Se modificaron los planes y programas de estudio en su Departamento?

Si ( ) No ( ) No sabe ( )

20. Si se modificaron ¿Participó ud. en dicho proceso?

Si ( ) No ( ) ¿Por qué? \_\_\_\_\_

---

---

---

21. ¿Cuáles fueron los ejes sobre los que giró la discusión en torno a los planes y programas de estudio?

Formación profesional ( ) Perfil del egresado ( ) Métodos educativos ( )

Proceso enseñanza-aprendizaje ( ) El objeto de estudio de su área o disciplina ( )

Otro ( ) Especificar \_\_\_\_\_

22. ¿Cuáles fueron los objetivos de la reestructuración de los planes y programas de estudio?

Adecuarlos al nuevo orden político-económico ( )

Modernizarlos con eficiencia y calidad ( )

Para brindar apoyo al sector campesino ( )

Para atender las necesidades del sector agro-industrial

Adecuarlo a las necesidades del agro mexicano

Otros ( ) ¿Cuáles? \_\_\_\_\_

23. ¿A qué acuerdos llegaron?

Cambiar a corto plazo los planes y programas ( )

Transformar el proceso enseñanza-aprendizaje ( )

Modificar los objetivos de la educación ( ) Cambiar el perfil profesional ( )

Otros ( ) ¿Cuáles \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### **OPINIÓN RESPECTO AL PROYECTO DE MODERNIZACIÓN**

24. ¿Cree que es necesario modernizar la educación superior?

Si ( ) No ( ) ¿Por qué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

25. ¿Para ud. qué significa modernizar la educación superior?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

26 ¿Está ud. de acuerdo en cómo se impulsó el proyecto salinista de modernización para la educación superior?

Si ( ) No ( ) ¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

27. ¿Considera que su participación hubiera sido importante en el proceso de modernización que impulsó el gobierno salinista?

Si ( ) No ( ) ¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

28. Si está de acuerdo con ese proyecto modernizador ¿Qué propondría para implementarlo?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

29. Si no está de acuerdo ¿Qué alternativas plantearía en vez de ello?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_