

00484 67
2ej



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

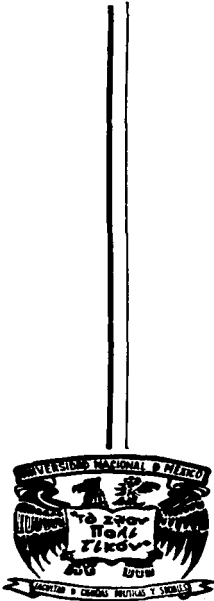
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES

POLITICAS EDUCATIVAS PARA LA FORMACION
DE PROFESORES-INVESTIGADORES.
LAS EXPERIENCIAS EN ALGUNAS INSTITUCIONES
DE EDUCACION AGRICOLA SUPERIOR
1981 - 1990

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
DOCTOR EN SOCIOLOGIA
P R E S E N T A :
LIBERIO VICTORINO RAMIREZ

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Ciudad Universitaria, D.F., Septiembre de 1991





Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

INTRODUCCION

CAPITULO I

MODERNIZACION DE LA EDUCACION SUPERIOR Y LAS POLITICAS DE FORMACION DE PROFESORES-INVESTIGADORES.

I.1. Restructuración socioeconómica y modernización universitaria. El debate teórico desde la Sociología de la Educación	22
Funcionalismo y educación	27
Educación y desarrollo económico	33
Desarrollismo y desarrollo regional	37
El enfoque dependetista y sus propuestas educativas	39
Reproducción-resistencia: Breves consideraciones	47
I.2. Formación de profesores-investigadores	54
I.3. Aproximaciones metodológicas para el estudio	60

CAPITULO II

POLITICAS EDUCATIVAS PARA LA FORMACION DE PROFESORES-INVESTIGADORES, 1981-1990.

2.1. Proyectos para el desarrollo: la educación superior y la formación de profesores-investigadores	94
2.2. Contexto político y transición: Dela modernización flexible a la modernización con austeridad	113
2.3. Plan Nacional de Desarrollo y educación media superior y superior	124
2.3.1. Plan Nacional de Desarrollo	127
2.3.2. La Revolución educativa y el anteproyecto de Ley de Educación Agrícola Superior	131
2.3.3. El anteproyecto de Ley de Educación Agrícola Superior	138
2.3.4. Del PRONAES al PROIDES	142
2.3.5. El Sistema Nacional de Investigadores	162
2.4. Programa Nacional para la Modernización Educativa. Las propuestas para la educación superior, 1989-1994	166
2.5. Plan de Desarrollo de la Educación Agrícola Superior	179

CAPITULO III

PROBLEMATICA Y PERSPECTIVAS DE LA FORMACION DE PROFESORES- INVESTIGADORES EN LAS UNIVERSIDADES PUBLICAS.

3.1. Algunas reflexiones sobre la cuestión rural y la crisis de la enseñanza agrícola superior	187
3.2. Contextos universitarios y formación de profesores-investigadores	197
3.3. Las IES de orientación liberal	206
3.3.1. Colegio de Postgraduados	217
3.3.2. Universidad Autónoma de Morelos	227
3.4. Las IES de orientación popular	241
3.4.1. Universidad Autónoma Chapingo	243
3.4.2. Escuela Superior de Agricultura "Hermanos Escobar"	292

CAPITULO IV

ALCANCES Y RETOS DE LAS POLITICAS EDUCATIVAS PARA LA FORMACION DE PROFESORES-INVESTIGADORES

4.1. Tendencias y reorientación en la formación de profesores-investigadores: continuidad, ruptura, continuidad-cambio	313
4.2. El impacto de los programas en las universidades	318
4.3. Estabilizar la planta docente	323

CAPITULO V

CONSIDERACIONES FINALES	349
EPILOGO	375
ANEXOS	379
BIBLIOGRAFIA	414

INTRODUCCION

Una de las principales inquietudes por estudiar el problema de la formación de profesores-investigadores en algunas instituciones de Educación Agrícola Superior, durante el lapso 1981-1990, fue el hecho de que en 1986 se discutiera en el Consejo Universitario de la Universidad Autónoma Chapingo la oficialización del proyecto de Maestría en Ciencias y Técnicas de la Educación⁽¹⁾. A partir de este acontecimiento, realizado como uno más de los intentos por generar un Programa de Formación de Profesores⁽²⁾, en la institución de mayor tradición en la enseñanza agropecuaria, me he preguntado, si una gran parte de los universitarios estamos de acuerdo en la necesidad del citado programa. ¿Por qué estos intentos no han prosperado?.

Por otro lado, en las políticas educativas gubernamentales diseñadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación

(1) Este proyecto originalmente estaba pensado para trascender en las distintas escuelas que imparten enseñanza media superior y superior agropecuaria, sin embargo, después de dos años de trabajo del Consejo Universitario lo avaló, sólo como proyecto piloto.

(2) La primera propuesta de formación docente en la Escuela Nacional de Agricultura hoy Universidad Autónoma Chapingo, se realizó entre 1974 y 1975, la cual, además de ser avalada al interior de esa escuela también fue aprobada por el Consejo Técnico de la Educación en enero de 1976 (Véase Ma. Teresa Castro, et al. "La trayectoria de la formación docente en Chapingo", Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios, ANUIES-SEP-UNAM, México, 1987, p. 6.)

Superior (ANUIES), subyacen varios proyectos nacionales de formación de profesores-investigadores desde inicio de los setenta, como parte importante de programas más amplios para la educación superior, de los que, para fines del estudio, destacan los tres últimos: el Plan Nacional de Educación Superior (PNES), 1981, el Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES), 1984, el Programa Nacional Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES), 1980 y el Programa Nacional para la Modernización Educativa (PRONAME), 1989, además del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), 1984, los cuales, cubren prácticamente el periodo analizado.

Aunque se reconoce que esos programas tienen por objeto al conjunto de las universidades públicas, no está por demás señalar que desde 1971, particularmente para las universidades, escuelas y facultades agropecuarias, existe la Asociación Mexicana de Escuelas Agrícolas Superiores (AMEAS), paralela a la ANUIES, cuyo objetivo es coordinar las principales acciones de cambio en las instituciones educativas del área agropecuaria. Sin embargo, después de varios intentos por plantear políticas para las instituciones, no es sino hasta 1988, cuando la referida Asociación logra reformular el anteproyecto: Plan Nacional de Educación Agrícola Superior, el cual, salvo la especificidad agropecuaria, su contenido y estructura, es similar al PROIDES. De cualquier manera las políticas de ambas instancias se consideran en el marco de referencia.

Al indagar algunas experiencias particulares sobre las instituciones de educación superior agropecuaria, detecté algunos

trabajos al respecto. En lo referente a los temas sobre educación agropecuaria superior, aluden a su orientación estatal y al papel que juega en la sociedad rural. Otros trabajos⁽³⁾ analizan el desarrollo histórico de la educación agrícola en México e incluso existe uno en particular referido a la demanda y oferta de profesores del posgrado agropecuario⁽⁴⁾. Investigaciones en proceso⁽⁵⁾, plantean un análisis sobre los programas de capacitación y formación docente y tratan el problema de la formación profesional de los trabajadores académicos de la UACH. Abundan informes sobre cursos sueltos de formación docente y hasta reportes de experiencias sobre estudios de posgrados en educación⁽⁶⁾. Reconociendo el interesante esfuerzo académico de estos autores, además de considerar otras investigaciones al respecto, se desconoce un estudio que, a la vez ayude a comprender ciertos aspectos sociales y

(3) Bernardino Mata García, *Una Tesis Educativa para la Educación Agrícola Superior en México* (caso: Universidad Autónoma Chapingo), Chapingo, México, 1981. Juan Manuel Zepeda del Valle, "Estudio histórico de la educación agropecuaria en México", *Textual*, núm. 10, UACH, diciembre, 1982. Eduardo Weiss y Enrique Bernal, "La educación técnica agropecuaria de nivel medio (1976-1981)", *Textual*, op. cit. Quintanar Arellano, *Evolución de la enseñanza agrícola superior en México*, Fraternidad Chapingo, México, 1978.

(4) Varios autores, *Estudio comparativo de la oferta y la demanda actual y potencial de profesores con nivel de postgrado para las instituciones de educación agropecuaria superior en México (1983-1985)*, CONACYT-SEP-SESI, México, 1986.

(5) Javier Castañeda R. *Los programas de formación y capacitación en la UACH*, (proyecto), Preparatoria Agrícola, 1988. Lilia Estivil Riera, *La formación profesional de los maestros de la UACH* (proyecto). Preparatoria Agrícola, 1985.

(6) Véase Dirección Académica, *Proyecto de maestría en ciencias y técnicas de la educación*, Chapingo, México, 1984. Consultar también Ma. Teresa Castro Muñoz, et al., op. cit. pp. 1-22.

académicos de los profesores, analice la orientación política en materia de formación docente y destaque los problemas internos sobre la aceptación o no de esas políticas, además de explicar la realización autónoma de algunos proyectos de formación en las Instituciones de Educación Agrícola Superior (IEAS).

La reflexión crítica sobre el pasado inmediato de los programas de formación de profesores-investigadores en el contexto de las políticas educativas nacionales, es una tarea insoslayable para tomar conciencia de sus alcances y poder estudiarlos a fondo.

Conviene advertirse que, me es difícil dejar de señalar que inicialmente se pretendía analizar las relaciones entre las políticas educativas y la formación de profesores-investigadores*, lo cual implicaba estudiar los procesos de formación de dos categorías que por naturaleza son diferentes. Ello rebasaba con mucho los objetivos de la investigación. Sin embargo, gracias a las críticas de mis maestros, el estudio se delimita a las políticas educativas para la formación de profesores-investigadores, entendida esta como categoría compuesta, reconocida oficialmente en el tipo de IES que se estudian.

* De abocarse a estudiar la formación de profesores-investigadores, estará aceptando una provocación intelectual, la cual, Ibarrola argumenta no sin razón, que hacer ese tipo de estudio sería novedad (vease María de Ibarrola "La formación de investigadores en México", Universidad Futura, No. 3, UAM-Azacapotzalco, octubre, 1989, pp. 12-26).

Sin creer de antemano que por tener esa categoría, todos los docentes adscritos, transmiten saberes y generan nuevos conocimientos, si se entiende que nuestra conceptualización se inclina por esa tipología.

La formación de profesores-investigadores, constituye un campo importante de trabajo y de investigación. Hay razones de sobra para ello, no sólo por que ahí trabajan miles de maestros sino por que es un terreno poco estudiado cualitativamente, sobre todo si se reconoce que sus propios problemas se ligan con situaciones complejas del ámbito extraescolar, además representa un espacio real para la búsqueda de definiciones propias en el terreno educativo y una posibilidad de los protagonistas para construir y reconstruir conocimientos acerca de las necesidades, intereses, prácticas, disciplinas que pueden irse recreando entre estas y las teorías y los procesos educativos. Todo esto encaminado hacia la búsqueda de mejorar los niveles educativos de los futuros profesionales, teniendo como base la profesionalización de los profesores-investigadores. Este trabajo intenta aportar algunos elementos para avanzar en esa perspectiva.

Indagar el problema de la formación de profesores-investigadores en algunas universidades públicas agrícolas implica polemizar sobre: 1) la orientación académica y política implícita en la filosofía y proyecto histórico de cada institución, 2) la orientación curricular del plan de estudio, 3) los criterios de ingreso y la práctica pedagógica de sus docentes, 4) sus

expectativas profesionales y 5) las exigencias de una actualización disciplinaria y pedagógica.

Las políticas para la formación de profesores-investigadores (7), se explora como parte integrante de las políticas educativas del Estado hacia la formación de recursos humanos en las universidades, cuya finalidad es la incorporación de cuadros intelectuales para cubrir las necesidades que demandan los mercados de trabajo más dinámicos.

Como una necesaria delimitación temporal y espacial de la temática se analizan las políticas educativas que coadyuvan a la formación de profesores-investigadores durante la década 1981-1990 en algunas universidades públicas, destacando la problemática general de los docentes y considerando tanto las acciones emanadas desde los aparatos del Estado como las provenientes de las propias instituciones. Esto significa estudiar las condiciones materiales e institucionales de los docentes y las relaciones del desarrollo educativo rural con los procesos sociales del país.

En el periodo 1981-1990 vivimos políticas que pretendieron superar la crisis económica y social. Sin embargo, esa aspiración fue difícil de lograrla.

(7) Para los fines de este trabajo se usarán indistintamente los conceptos formación docente y formación de profesores - investigadores.

Si para algunos estudiosos de la problemática económica social, argumenta que para América Latina la década del ochenta fue una etapa perdida, creo que también lo fue para el desarrollo educativo en México. Esenciales indicadores demuestran esa apreciación. Mientras que en los setenta se impulsaron políticas educativas que brindaron más oportunidades a los sectores medios para ingresar a las aulas universitarias; se incrementó un mercado académico para los egresados de las licenciaturas, se experimentaron innovaciones pedagógicas, se crearon nuevas instituciones y se transformaron algunas escuelas nacionales a universidades. En los ochenta se disminuye la oferta educativa; se limita la contratación de profesores, no hubo innovaciones pedagógicas y las universidades públicas se convierten en zonas devastadas por el fuerte impacto de la crisis económica y por una política gubernamental que pretende minimizar hasta donde sea posible el presupuesto financiero para las instituciones.

Esto sucede en el contexto de un proyecto económico modernizador de características neoliberales, cuyo objetivo fundamental es reducir al mínimo posible el llamado gasto social, incluyendo a los subsidios universitarios, el mismo que en décadas pasadas se sostuvo como política importante del Estado benefactor.

Reconociendo esas condicionantes generales, este trabajo ofrece una visión general y crítica en materia de formación de profesores e investigadores, proponiéndose alcanzar las siguientes metas:

- Facilitar una mejor comprensión acerca de las políticas sobre formación de profesores-investigadores, considerando los vínculos que se dan entre las relaciones sociales de producción académica y las políticas de formación docente.
- Destacar los aciertos, logros y limitaciones de programas y proyectos estatales y autónomos en materia de formación docente. Asimismo aprovechar las experiencias del pasado para orientar algunas propuestas de formación que sean factibles de llevarse a cabo.

Para el tratamiento y alcances de esos propósitos, es insoslayable estudiar algunas temáticas, tales como: la modernización de la educación superior agropecuaria y el debate teórico en torno a ese proceso; las principales etapas y orientaciones en la formación de profesores e investigadores; las condiciones materiales e institucionales del profesorado y las políticas nacionales de formación docente.

Estudiar el problema de la formación de profesores-investigadores bajo una perspectiva sociopolítica, me llevó a buscar explicaciones más amplias. Una de ellas es el reconocimiento que la modernización de la educación superior, supone cierta correspondencia con el cambio en el modelo de desarrollo de nuestro país y sus políticas, posibilitando un reordenamiento de las instituciones del citado nivel educativo. Las diversas acciones reordenadoras, apuntan en mayor o menor énfasis, al crecimiento y desarrollo nacionales, orientado por el bloque dominante sin dejar

de reconocer sus contradicciones y por supuesto, la existencia de proyectos distintos que se oponen al primero.

Esas políticas trastocan especialmente los currícula, la metodología de la enseñanza, la organización académico-administrativa y en general, a aquellos aspectos que inciden en la formación de recursos humanos. La política que orienta la preparación de recursos humanos, cuya concepción sociológica dominante está ligada a la moderna empresa, actúa sobre dos programas prioritarios en las universidades: el reclutamiento numeroso de profesores-investigadores y demás personal de apoyo académico y la capacitación y actualización disciplinaria y pedagógica de los docentes.

Estos programas se generaron, según algunos estudios⁽⁸⁾, por el fenómeno de masificación de la educación media superior y superior que se dió en los setenta y como resultado de un proceso dual: por un lado, el impulso de modernización de las universidades y por el otro, una aspiración de los sectores medios, que veían en la institución universitaria un canal de movilidad social.

Con estos precedentes, el supuesto central que se sostiene en este trabajo, es que el problema de la formación de profesores-investigadores universitarios, formalmente fluctúa entre una

(8) Véanse Jaime Castrejón Díaz, *La educación superior en México*, SEP, México, 1976 y Pablo Latapi, *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976*, Nueva Imagen, México, 1980.

orientación estatal de una supuesta formación para la excelencia académica y otra que busca una formación crítica y popular. La primera orientación, pretende que los docentes sean capaces de influir en la formación de recursos humanos fácilmente adaptables al desarrollo económico y social con énfasis en las necesidades de los mercados de trabajo. La orientación crítica, prioriza en los docentes aquellas prácticas pedagógicas que genere en el futuro profesional, conocimientos, habilidades y destrezas que sirvan para satisfacer necesidades sociales de los grupos mayoritarios. Probablemente ninguna de las dos logra su objetivo. Sin embargo, pensando que en ambas se presentan contradicciones, se supone que la tendencia dominante sigue siendo la formación docente propuesta por las políticas educativas gubernamentales.

La construcción del supuesto principal ante la complejidad del problema estudiado, plantea una exigencia analítica de niveles concretos que juegan el papel de conjeturas específicas. Se puede apreciar en primer orden, que las políticas educativas para la formación de profesores-investigadores propuestas por las instancias gubernamentales, especialmente por la SEP, suponen que la existencia de un sistema nacional de educación superior es receptivo a sus propuestas y se espera, por tanto, que dichas políticas se desenvuelvan de la mejor manera. Sin embargo, el conjunto de universidades públicas conforman un conglomerado heterogéneo, en donde la receptividad de dichas políticas nacionales depende en gran medida del tipo de orientación institucional que tenga cada una de ellas.

Esta situación fue la condición sine qua non para hacer una caracterización de dos tipos de instituciones. Aquellas de orientación liberal, cuyas características fundamentales descansan en una relación orgánica e idílica de sus proyectos institucionales con las políticas gubernamentales implícitas en los respectivos programas nacionales y aquel otro grupo de instituciones, que sostienen una orientación crítica y democrática, las cuales se caracterizan por mantener una relación tensa entre sus proyectos institucionales y las políticas gubernamentales. Se caracterizan también, porque la flexibilidad de su estructura de gobierno y las prácticas democráticas de los actores, se sustenta en la llamada autonomía universitaria.

En un segundo nivel de análisis se trata de explorar las relaciones que se dan entre las políticas de formación de profesores-investigadores, oficiales⁽⁹⁾ y autónomas y las relaciones sociales de producción académica, entendidas éstas como el intercambio que se dan entre los docentes con su objeto de trabajo, con el poder institucional, las formas de conciencia social y su expresión correspondiente, las mismas que se establecen en la producción académica; es decir, en las funciones sustantivas: docencia, investigación, extensión y servicio.

Aunque no es propósito del presente estudio, profundizar sobre

(9) Se denominan políticas oficiales aquellas que provienen directamente de las instancias gubernamentales.

el impacto de las políticas universitarias en los cambios pedagógicos en cada institución, para comprender el tipo de relaciones sociales académicas, se consideraron tres dimensiones de análisis*: La económico-social, la político-académica y la dimensión ideológica.

Hay que agregar que considerar esas dimensiones respondió no sólo a requisitos teóricos y metodológicos sino también a las inquietudes personales que motivaron la investigación. Está por demás señalar que se trata del autoexamen de un profesor e investigador que, después de trabajar justamente la década que se analiza -en dos Universidades públicas; en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán de la UNAM de 1981 a 1984 y en la Universidad Autónoma Chapingo de 1985 hasta la actualidad- asimila una sensación de bloqueo profesional que deviene en un esfuerzo más o menos sistemático para entender la experiencia universitaria de una ya no tan joven generación de docentes universitarios, que hasta hoy empieza a comprender por qué razones el gran entusiasmo invertido originalmente en la enseñanza fue poco decayendo en la desilusión y la falta de creatividad. Deseo que el sentido polémico que permea el estudio no sea motivo de descrédito a nuestra intención de seriedad.

Las técnicas de investigación del presente estudio estuvieron

* La descripción hipotética de estas variables y otros aspectos metodológicos, se hacen en las últimas páginas de este primer capítulo.

influidas por una metodología de corte hermenéutico-dialéctico que, apoyada en el debate teórico, particularmente en la sociología de la educación, se hiciera uso de la contrastación entre proyectos y resultados. Para el análisis de los proyectos se consideraron fragmentos discursivos de planes y programas nacionales de desarrollo, incluyendo los programas de educación superior y por supuesto los programas de formación de profesores e investigadores, oficiales y autónomos. Asimismo se revisaron los documentos básicos de las IESA trabajadas. En tanto que para estudiar el nivel de resultados se analizó -vía un cuestionario y algunas entrevistas a informantes claves- información cualitativa referente a las condiciones institucionales en que se desarrollaron los programas de formación y otras experiencias encaminadas hacia la profesionalización de la docencia y la investigación.

El primer capítulo trata de armar lo que se conoce como el debate teórico en el que se abordan corrientes sociológicas, con amplia repercusión en el ámbito universitario, las cuales se caracterizan por tener un enfoque teórico-metodológico sobre las relaciones entre el Estado y las políticas para la educación superior, particularmente sobre el análisis de la formación de profesores-investigadores.

Después de una mínima revisión crítica de los enfoques más importantes, las consideraciones teóricas en que se apoya este estudio, se presentan como una perspectiva flexible que, sirviendo como guía metodológica de ninguna manera pretende encajonar el

conocimiento de la realidad universitaria. La perspectiva, orientada por el materialismo histórico, se aproxima más particularmente a las aportaciones teóricas de la llamada "nueva sociología de la educación". En este mismo apartado, se hace un planteamiento sobre las aproximaciones metodológicas que guían nuestra investigación.

El segundo capítulo describe de manera general, las principales políticas educativas que coadyuvan a la formación de profesores-investigadores, considerando una mínima revisión histórica y dando mayor énfasis a la década 1981-1990. En cuanto a la revisión histórica, esta fue de fundamental importancia para reconocer que en el proceso de modernización, "lo que interesa es analizar a las sucesivas fases estatales como diferentes modelos de hegemonía. Cada fase estatal implica en efecto, una modificación de las relaciones que se establecen entre Estado y masa (modelo de hegemonía) y entre Estado y economía (modelo de desarrollo)"(10). Respecto al periodo 1981-1990, es significativo porque estuvo influido por políticas de sesenios, las cuales pretendieron llevar a las instituciones educativas de una modernización flexible a una modernización con austeridad. Dos grandes proyectos se propusieron a las universidades públicas durante esta década; la Revolución Educativa, ideada por don Jesús Reyes Heróles, en donde se ubica -especialmente para las universidades agrícolas- el intento de promulgar una Ley de Educación Agrícola Superior, y los planes nacionales para la

(10) Juan Carlos Portantiero, "Notas sobre crisis y producción de acción hegemónica", en Los usos de Gramsci, Folios Ediciones, México, 1981, p. 182.

educación superior, el PROIDES y el Programa Nacional para la Modernización Educativa (PRONAME).

Con justa razón se puede creer que, especialmente las universidades agropecuarias tienen poco que ver con los programas nacionales como el PRONAES, el PROIDES y el PRONAME, ya que aparentemente son para el grueso de las universidades aglutinadas alrededor de la ANUIES y que por supuesto, las universidades, escuelas y facultades de agronomía se coordinan por la AMEAS, cuya influencia para la formación de profesores-investigadores debería ser por sus programas correspondientes. Lo cierto es que la ANUIES, asocia al conjunto de las instituciones de educación superior públicas e incluso las privadas y prácticamente incluye los programas nacionales de formación de profesores desde 1972. Tanto la AMEAS no ha hecho explícito un programa que incluya la formación de profesores-investigadores sino hasta 1989. Pese a esta diferenciación, en el marco de referencia se incluyen los planteamientos más importantes de ambas instancias. De cualquier manera, los programas impulsados en las IES estudiadas en más de un rango están influidos por los centros nacionales de formación de profesores e investigadores cuyos protagonistas participan también en la elaboración de las políticas que propone la ANUIES. Por ello, es válido potenciar esas experiencias desde las políticas oficiales así como también al interior de las políticas universitarias.

El tercer capítulo analiza las problemáticas y perspectivas de la formación de profesores-investigadores. Se trata de conocer las

principales experiencias que se han vivido tanto de programas de formación docente propuestos por las políticas gubernamentales como de aquéllas que se han impulsado de manera autónoma. Aunque se pensó inicialmente en varias instituciones, entre las que destacan, la Universidad Autónoma del Estado de México, la Universidad de Guadalajara, la Universidad Autónoma de Guerrero especialmente sus facultades de Agronomía y la Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro. Sin embargo, por cuestión de espacio, sólo hacemos explícitos los casos del Colegio de Postgraduados, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Universidad Autónoma Chapingo y la Escuela Superior de Agricultura "Hermanos Escobar". Reconociendo que las instituciones consideradas en el cuerpo de este trabajo no representan un porcentaje importante para el conjunto de universidades que cuentan con escuelas de agronomía, hay dos razones fundamentales para considerarlas: la primera es que tres de ellas poseen una larga tradición, todavía tienen prestigio y alcance nacional; y la segunda razón, es que son instituciones más especializadas en el área agropecuaria y sus modelos han influido en algunas escuelas y facultades en el conjunto de las universidades públicas.

Por cuestiones de interés y de experiencia personales y de imprescindible delimitación temática, se trata de conservar el énfasis de valorar las políticas estatales y autónomas a lo largo del trabajo, siempre considerando el contexto en que surgen los proyectos, entendidos estos como el conjunto de políticas que tienen por objeto a las IES, dada la sistematización de sus

objetivos hasta esas propuestas. En efecto, en el Capítulo IV se pretende hacer un balance general del impacto de las referidas políticas en las instituciones. De hecho, es en este apartado donde se demuestran cuáles fueron los alcances de las políticas educativas para la formación de profesores-investigadores contenidas en el PRONAES, PROIDES, Sistema Nacional de Investigadores, Programa Nacional para el Desarrollo de la Educación Agrícola Superior y las propuestas incluidas en el Programa Nacional para la Modernización Educativa. Se explica por qué muchas de ellas mostraron poca eficacia en las comunidades universitarias.

Las consideraciones finales, propias del Capítulo V, representan, con mucho, un replanteamiento del trabajo, observando sus alcances y limitaciones, así como jugando nuevamente con los planteamientos hipotéticos propuestos en el conjunto de la investigación. También en este capítulo, se trata de presentar brevemente, unas conclusiones-recomendaciones respecto a las políticas que coadyuvan a la formación de profesores-investigadores en la última década del siglo XX.

Por último, se incluyen los anexos, para ofrecer más fuentes de referencias, asimismo, conviene señalar que a lo largo del trabajo se reseñan a pie de página lo que se conoce como aparato crítico, el cual incluye notas de cita, de contenido y referencias cruzadas. Cada una de éstas se consideran según sea el caso. Por todo ello, en la bibliografía sólo se relacionan las fuentes básicas, ya que las otras, aún siendo referencias sobre cuestiones importantes, aparecen

en las fuentes exactas o sea para complementar o aclarar algún contenido necesario. Cabe señalar, que debido a la gran cantidad de instituciones o instancias que se hacen referencia en el estudio será reiterativo escribir la denominación completa constantemente, por lo que, en el anexo 0 se presenta una relación de sus respectivas siglas.

C A P I T U L O I

**MODERNIZACION DE LA EDUCACION SUPERIOR Y LAS
POLITICAS PARA LA FORMACION DE PROFESORES E INVESTIGADORES**

INTRODUCCION

En este primer capítulo se pretende hacer un bosquejo general del proceso de modernización de la educación superior y las políticas de formación de profesores-investigadores, preferentemente en algunas instituciones de educación agrícola superior.

Primeramente se da una explicación global sobre la modernización en América Latina, entendida esta como rearticulación socioeconómica provocada por la expansión mundial del capitalismo en su fase monopólica, destacando el papel social y las expectativas que la nueva pequeña burguesía asume en el desenvolvimiento de la reforma universitaria.

En segundo lugar, se plantea un breve marco teórico-histórico de las concepciones sobre educación y desarrollo, que incluye por supuesto el proceso de modernización. Bajo estas apreciaciones se trata de analizar las condiciones que dan pie a impulsar programas de formación para profesores-investigadores en las instituciones de educación agrícola superior. Asimismo, se señala, a partir de nuestra perspectiva teórica, las aproximaciones metodológicas que adopta el estudio.

La hipótesis central que guía el contenido de este capítulo, sostiene que las políticas educativas para la formación de los recursos humanos en docencias e investigación surgen como parte integrante de la modernización educativa y son objetos de análisis

sociológico fundamentalmente por dos grandes corrientes teóricas: el funcionalismo y el materialismo histórico.

Acorde con la temporalidad y el desarrollo de cada una de estas teorías, en torno al proceso modernizador ambas han venido modificando sus apreciaciones. El funcionalismo, es superado por el estructural-funcionalismo y esta corriente se complementa mucho con la teoría del capital humano. En tanto el materialismo histórico, especialmente el marxismo ortodoxo, más conocido en la sociología de la educación como el reproducionismo educativo, devino en un marxismo más flexible, conocido como la teoría de la reproducción-resistencia, en el contexto de la nueva sociología de la educación.

En la instrumentación de las políticas ambas están presentes y de hecho condicionan al desarrollo curricular en general. Pero aunque esto suceda, posiblemente la que tiene más apoyo, por que atribuye funciones técnica a la educación, sea la primera. Esta se prioriza como discurso oficial y es la que se liga al proyecto económico social imperante.

**I.1. RESTRUCTURACION SOCIOECONOMICA Y MODERNIZACION UNIVERSITARIA,
EL DEBATE TEORICO DESDE LA SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION.**

El proceso de modernización se concibe como un conjunto de transformaciones económicas y sociales que obedece a la expansión del capitalismo mundial. Por esta razón, para comprender la modernización en un determinado país, es conveniente analizarla como un proceso global e histórico. Se sabe que este fenómeno se remonta al mundo colonial y neocolonial: hacia fines del siglo XVIII durante el Imperio español, a fines del siglo XIX e inicios del XX en los imperios dominados por los grandes monopolios privados europeos y norteamericanos. Particularmente, la etapa que arranca al término de la Segunda Guerra Mundial se presenta como una modernización que crea grandes expectativas a los países dependientes que según algunos estudios⁽¹⁾, tiene entre otras, las siguientes características:

- a) Moviliza grandes capitales, orientando una gran inversión en la industria liviana de productos perdurables, como la textil que le permite evitar ciertas importaciones y ampliar el mercado interno.

- b) Propicia la creación de infraestructura y servicios que facilitan

(1) Tomás Vasconi e Inés Recca, "Modernización y crisis de la universidad latinoamericana" Guillermo Labarca, et al., *La educación burguesa*, Nueva Imagen, 1977. Roberto Follari, "Universidad, modernización y crisis de la razón", *Revista Mexicana de Sociología*, enero-marzo, 1984, México, UNAM

la comunicación entre las ciudades de mayor actividad económica de los países.

- c) Renacen nuevas expectativas para amplios sectores sociales sobre el futuro inmediato nacional y regional a nivel latinoamérica.
- d) Se da un encuentro eficiente entre las modalidades propias del capitalismo monopólico y los sectores de punta de la burguesía, desalentando a la llamada burguesía tradicional.

Con base en esas características se reconoce que, la modernización de un país se mide, según el grado de sustitución de su economía (agrícola y extractiva fundamentalmente), por el desarrollo de la industria, el grado de desarrollo de los centros urbanos nodales y la ampliación de toda la infraestructura estatal y su correspondiente disponibilidad de recursos así como de instituciones públicas y privadas (organizaciones empresariales, sindicales y profesionales). Pero este proceso de modernización trastoca necesariamente las relaciones sociales de producción y la recomposición de las fuerzas políticas.

Precisamente después de la segunda guerra mundial, la influencia de los Estados Unidos sobre los países latinoamericanos rebasa el interés por la apropiación de las materias primas y llega hasta las decisiones políticas, afectando con ello la soberanía nacional de los países de la región, justificando muchas de sus acciones intervencionistas directa e indirectamente por su Doctrina de Seguridad Nacional.

Ante los cambios, ningún sector de clase se queda al margen, según su visión, la oligarquía tradicional terrateniente se "retrasa" en la movilización de sus capitales y su falta de dinámica para emprender acciones (sobre la democratización de las instituciones, avanzar en la reforma agraria, etc.) es desplazada del poder político por un sector de la burguesía.

Los capitales prefieren invertir en los sectores secundario y terciario de la economía, afectando a la agricultura y produciéndose desde ese tiempo una fuerte descampesinización, despoblando al campo y cambiando las relaciones de producción en torno a la propiedad y al uso de la tierra.

Los sectores medios conformado por pequeños propietarios de medios de producción y pequeños comerciantes, crecen a partir de la reforma agraria, el prometedor resultado del auge del sector terciario de la economía y sus nuevas relaciones laborales se corresponden con la modernización de esa época. Pero, la nueva burguesía genera un mayor crecimiento. Poulantzas, argumenta que esta clase social está integrada por:

"Trabajadores asalariados que, no perteneciendo a la clase obrera, son explotados por el capital, ya por que venden su fuerza de trabajo, ya por la posición dominante del capital en los términos del intercambio (servicios). Se trata de una determinación que se deriva principalmente de las relaciones económicas".⁽²⁾

(2) Nicos, Poulantzas, *Las clases sociales en el capitalismo actual*, México, 1980, Siglo XXI, pp. 232-233.

Debido a que esta nueva clase no tiene un afianzamiento específico en las relaciones de producción, ya que fluctúa entre una dependencia del capital y del trabajo directo asalariado. Esta condición posibilitó para que este sector sea fácilmente cooptable por el gran capital y la burguesía para participar en el proyecto de modernización.

Un sector importante de esta pequeña burguesía se inclina por conocer y formarse profesionalmente en el área técnica, surgiendo así el especialista de alto nivel, cuya ocupación se ubica en la tendencia unilateral para dedicarse a problemas operativos y de optimización de medios, descuidando el modo cómo éstos se constituyen en tales y por qué. Dice Palmade,

"Si los tecnólogos sociales no hacen otra cosa que poner a punto los objetivos de los sectores dominantes, de lo que ellos mismos participan y dependen funcionalmente, su tecnicismo se convierte, por este mismo hecho, en tecnocratismo".(3)

La mayoría de los organismos técnicos que surgen en ese momento, cuyas tareas son la búsqueda de modelos, sistemas, la planificación de los hechos sociales, etc. poco a poco devienen mediante su discurso en organismos tecnocráticos.

La nueva pequeña burguesía, captada electoralmente a inicios del presente siglo, ya en la década del sesenta se fracciona, y según Vitale adquiere las siguientes orientaciones:

(3) Guy Palmade, Interdisciplinariedad e ideologías, Madrid, Narva, 1979.

Una fracción se pone al servicio de la burguesía neoliberal: surge el especialista de alto nivel en la administración y finanzas. Otra fracción se ubica en la burocracia del Estado y de organismos internacionales. "Esta tecnoburocracia, tiene raíces económicas profundas que defender. Se ha convertido en la consejera áulica de los gobernantes porque dice conocer los complejos mecanismos del intervencionismo estatal en la economía" y una fracción más, inspirada en el reformismo, toma como espacio de acción la universidad, cuya visión social se concreta en una "intelligentsia desarrollista universitaria."(4)

El papel que hasta ahora ha jugado la nueva pequeña burguesía en ascenso adquiere significados distintos ante el proceso modernizador, ante el papel que juega la clase media, el movimiento obrero y la burguesía numéricamente predominante en la universidad liberal. En medio de una serie de alteraciones de índole económico y político surgen ciertas contradicciones sociales expresadas ideológicamente en los centros universitarios en 1968. Sin embargo, con varias medidas reformistas, como, entre otras, la expansión escolar en todos los niveles, particularmente de la educación superior son amortiguados mediante la concertación de objetivos sociales, que le permiten a los gobiernos y a los grupos dominantes ganar el consenso social.

Sin embargo, el proceso modernizador enfrenta dos grandes obstáculos: a nivel social, se vive un ambiente de radicalismo entre las clases, causadas por las tensas relaciones de producción impuestas por el acelerado ritmo de concentración de capitales y el punto de desarrollo real alcanzado por las fuerzas productivas, sobre todo en el aspecto técnico. A nivel de la educación superior,

(4) Luis Vitale, *La formación social latinoamericana*, Fontana, Barcelona, 1979, p. 50.

se producen transformaciones concomitante a lo que sucede en el proceso económico y político, lo cual cuestiona el papel de las profesiones y de las propias universidades en su transición de una orientación liberal a una de tipo desarrollista.

En torno a esta problemática, se desarrollará enseguida una breve explicación de las concepciones sociológicas, que influyen en las políticas de formación de profesores e investigadores en México, así como para conocer las condiciones en que surgen y se impulsan los programas de formación de profesores.

FUNCIONALISMO Y EDUCACION

La escuela, particularmente la universidad, desde el enfoque funcionalista, tiene una peculiar función o rol dentro de la sociedad, la cual se concibe como un sistema de sistemas en donde sus elementos constitutivos son funcionales a ella. Se observa una relación mecánica de la parte con el todo dentro de una totalidad abstracta o falsa totalidad, sustentada en conceptos absolutos y ahistóricos. El funcionalismo⁽⁵⁾ pretende desarrollar un análisis global, bajo una visión sistemática de la sociedad, sin plantearse

"la cuestión fundamental de la naturaleza de esa totalidad, de su génesis, desarrollo y, lo que es más importante, de las contradicciones que guarda en su seno y que pueden determinar su desaparición. La conformación y

(5) En este apartado uso indistintamente los conceptos de funcionalismo y desarrollismo, aunque aclaro que para algunos lo más correcto sería hablar de un funcionalismo desarrollista. También se reconoce que en el funcionalismo hay otras variantes que más adelante aclaro.

transformación del sistema no es básicamente un problema de investigación para el funcionalismo; el sistema se considera como algo dado. Se quiere conocer la función de un elemento en el sistema, pero no la naturaleza misma del sistema". (6)

Pese a que parecen ciertas las limitaciones del funcionalismo, se reconoce que, con los estudios de Durkheim, se impulsa la construcción del objeto específico de la sociología de la educación.

Para Durkheim la función principal de la educación es la socialización metódica de la generación joven por los adultos, la educación debe accionar por dos vertientes:

Primero, para su función de "homogenización", "la educación debe suscitar cierto número de estados físicos y mentales que la sociedad a la que pertenecen (los individuos) considera que no debe estar ausente en ninguno de sus miembros"; segundo, para la función de "diversificación", la educación debe proporcionar "algunos estados físicos y mentales que el grupo social particular (casta, clase, familia, profesión) considera que deben estar presentes en todos aquellos que lo integran". Cumpliendo las funciones de transición, socialización, continuidad histórica, integración y de preparación para desempeñar roles fijos, la educación común (homogénea) es el soporte de la cohesión social, (en términos durkheimianos de la solidaridad orgánica), que se diversifica a partir de cierta edad, en función de la división social del trabajo que Durkheim, pasando por alto su verdadera naturaleza, llama "la necesidad social de diversificación". (7)

Al retomar a Durkheim, un adepto del desarrollismo argumenta lo siguiente:

(6) Héctor Díaz Polanco, "Contribución a la crítica del funcionalismo", *Teoría y realidad* de Marx, Durkheim y Weber (varios autores), Juan Pablos, México, 1981, p. 117.

(7) Emile Durkheim, *Educación y Sociología*, Shapire, Buenos Aires, 1978, pp. 15-19.

"Es un hecho que en las sociedades industriales, o que tienden a serlo, se produce una funcionalización generalizada de las mismas que afecta, desde luego, a la educación. Esta se funcionaliza en todos los grados, aunque donde el fenómeno se muestra con mayor claridad sea sobre todo en la enseñanza superior, que es la destinada a llenar los cuadros dirigentes de carácter técnico y administrativo de este tipo de sociedades". (8)

El desarrollismo al asegurar que la expansión de la educación contribuye a democratizar la sociedad, considera que a mayor desarrollo mayor educación y a mayor educación mayor democratización de la sociedad. En México, este pensamiento educativo comenzó a tener vida institucional en la década de los cuarenta. Para el caso de la problemática universitaria, este enfoque cuestionó seriamente a la llamada universidad liberal, asunto del que me ocuparé en páginas posteriores.

La universidad, dentro de otra variante del funcionalismo, se concibe como la "piedra angular" del profesionalismo que define a la

(8) José Medina Echaverría, *Filosofía, educación y desarrollo*, Siglo XXI, México, 1967, p. 133. El Libro de Medina Echaverría es un claro ejemplo de la sociología funcionalista dominante en las sociedades industriales, aplicada al estudio de la educación de los países que, para salir del subdesarrollo, deben supuestamente seguir el camino recorrido por los países de modernización capitalista avanzada:

"Por ello, resulta erróneo trasladar sin más teorías y conceptos elaborados para dar cuenta de la situación vivida por los países europeos o los Estados Unidos, sea en su momento actual o cuando comienzan su 'despegue desarrollista'. Dado que ambos grupos de nacionales, las hoy desarrolladas y las subdesarrolladas, coexisten e interactúan -de manera desigual y combinada- en un mismo sistema capitalista mundial, condicionándose mutuamente, resulta carente de sentido esperar que las segundas sigan procesos de cambio similares a los que recorrieron los países del desarrollo originario" (Aldo Solari y otros, *Teoría, acción social y desarrollo en América Latina*, Siglo XXI, México, 1973, pp. 146-147.

estructura ocupacional de las sociedades modernas⁽⁹⁾, y a la educación en general como la instancia que se encarga de legitimar la estratificación social. Asimismo, se considera a la educación como un instrumento para el progreso técnico, como medio de selección y ascenso social, como mecanismo dinámico de movilidad social.

Con base en la apreciación funcionalista de la universidad, la educación y la socialización, legitima una estructura de desigualdades sociales, al aceptarse que los que ingresan a la universidad y sean accesibles al poder económico y poder político, son los más "capaces", entendiendo ésto como la capacidad de adaptación a las estructuras sociales establecidas y la interiorización de normas y valores dominantes en la sociedad. Es claro que la cohesión social, en torno a los valores burgueses, y el mismo sistema normativo, constituyen una base consensual importantes de la ideología dominante y del orden social capitalista.

Bajo una estrecha concepción despolitizadora de la universidad, se considera que dentro de ella pueden definirse posiciones individuales, pero sólo para enfrentar y resolver problemas que afectan personalmente y al interior del sistema. Para Parsons, como para muchos funcionalistas y neofuncionalistas, la universidad

(9) Véase Talcott Parsons, *El sistema de las sociedades modernas*, Trillas, México, 1974, p. 125.

"en tanto que institución educativa inserta en una sociedad capitalista, no puede tomar posiciones institucionales sobre problemas contemporáneos generales, independientemente de la importancia de éstos. Individualmente, profesores y estudiantes pueden asumir una posición, pero la universidad debe permanecer neutral". (10)

Durante el proceso de socialización, reforzado a través de toda institución educativa, se pretende que la universidad cumpla funciones como la de capacitar individuos para los distintos roles que la sociedad capitalista requiere. Si la universidad no cumple satisfactoriamente esta importante tarea, se busca planear su desarrollo y modernizarla, con el propósito de hacerle cumplir su responsabilidad fundamental, la de preparar adecuadamente los cuadros calificados que requieren las sociedades modernas. Si los objetivos funcionalistas no se logran se culpa a la existencia de una crisis, o sea de una disfunción:

"Ruptura del funcionamiento normal del sistema debido a factores exógenos respecto a las 'leyes' que caracterizan su naturaleza. Estos factores se limitan a manifestar lo 'negativo', la detención, la ruptura, el 'deterioro'... La superación de la crisis se plantea en términos de una restauración del anterior compromiso, o de la necesaria instauración de una nueva y más eficaz 'armonía'". (11)

Desde la concepción funcionalista se busca que, por ejemplo, la reforma educativa mejore la adecuación entre sistema escolar y

(10) Waggoner, G.R., "La Educación Superior en Estados Unidos y en Latinoamérica", *Revista de educación superior*, núm. 3, ANUIES, México, 1975, p. 13. Waggoner retoma conceptos de Parsons, como "racionalidad", "sociedad pluralista" y "neutralidad", incluso acude a autores vinculados a Parsons como Durkheim y Weber, para desarrollar su concepción de una universidad "eficiente" y "racional", adecuada a las necesidades del sistema capitalista.

(11) Máximo Cacchiari, "Transformación del Estado y Proyecto Político", en *Cuadernos Políticos*, núm. 25, ERA, julio-septiembre de 1980, p. 7.

sistema productivo; se pretende la eficiencia en la transmisión de una concepción educativa, cuyo contenido y raíces sociales no se cuestionan. Bajo esta óptica, la reforma educativa se caracteriza por desarrollar la planeación educativa, la racionalización de la administración escolar, la tecnología educativa, la sistematización de la enseñanza, etc. (12)

En esta concepción sociológica se sobrentiende que si existe disfuncionalidad entre la escuela, la economía y el resto de la sociedad, se tienen que impulsar cambios que mejoren esa adecuación. Aquí se presupone una modernización funcional que sin agravar los conflictos todo vuelva a la normalidad, "porque una sociedad moderna es una sociedad de óptimo desarrollo".

Enseguida se le dedica un importante espacio al llamado enfoque economicista, no por que el presente estudio adopte esa posición teórica sino por que en las políticas estatales sobre formación de profesores e investigadores y en general, en la formación de recursos humanos en las universidades, existen representativos sectores que postulan sus propuestas con base en los planteamientos de la inversión educativa. Desde luego, reitero que esta teoría al igual que las otras juegan un papel importante en el debate teórico, es por ello que no se puede soslayar.

(12) Véase María de Ibarrola, "Enfoques sociológicos para el estudio de la educación" (ponencia presentada en el Seminario sobre Corrientes Contemporáneas en Sociología de la Educación), en Sociología de la Educación, Centro de Estudios Educativos, México, 1981, p. 15.

"Las conclusiones de Denison sobre la contribución económica de la educación pueden ser resumidas en sus propias palabras: "de 1929 a 1957 la cantidad de educación que cada trabajador había recibido en promedio se incrementó en casi el 20% anual, lo que permitió aumentar la cantidad promedio de la fuerza de trabajo en 0.97% anual contribuyendo en un 0.67% a la tasa de crecimiento del ingreso nacional real, y, por lo tanto, constituyó el origen del 23% del crecimiento del ingreso nacional real total y el 42% del crecimiento del ingreso nacional real por persona ocupada".

De acuerdo a esos postulados, Medina Echavarría estima que el gasto público en educación sería una inversión rentable. Basa lo anterior en su propio concepto de educación, ya que para él, la educación es un mecanismo de transformación de la estructura de la sociedad que acompaña al proceso económico en dos sentidos: como medio de selección y promoción social, y como instrumento de progreso técnico, promotor de las actitudes incentivas y coadyuvantes para la adaptación tecnológica.

La economía de la educación, concibe el desarrollo económico como un proceso de acumulación de capital -físico y humano- en el cual no existe más la diferencia tradicional entre el trabajo como factor originario y el capital como factor derivado. En su objetivo por contribuir en la elaboración de un programa eficiente de inversión para el desarrollo económico, esta corriente se constituyó "como ...el conjunto de diversos métodos para la investigación de problemas específicos... comprendidos bajo el supuesto general de que a mayor inversión en educación, mayores incrementos en la productividad, mayor volumen de ingreso y por tanto se acelera el

ritmo de crecimiento económico de un país".⁽¹⁵⁾ Sin embargo no toda la educación es considerada como inversión, sólo aquella que es observable en términos de habilidades y de más atributos rentables. Es decir, aquella fuerza de trabajo instruida y desarrollada en el mercado de trabajo.

Esta corriente parte, en principio, de una concepción mecanicista de la sociedad y la educación. Ellos suponen que hay una correspondencia estrecha entre el sistema productivo y el sistema educativo.

La realidad en las sociedades latinoamericanas, ha demostrado que existe un desarrollo desigual entre educación y trabajo⁽¹⁶⁾ y que incluso llegan a ser contradictorios. Además el sistema educativo no puede circunscribirse sólo a la demanda de mano de obra calificada que generan las actividades productivas, de distribución o de servicios. "Las funciones ideológicas y políticas de la

(15) Carlos Sirvent y Regina Vergara, **El sistema de Educación para Adultos, una Evaluación Sociológica**, UNAM, México, 1981, p. 15.

(16) En nuestro país las dificultades para que el sistema educativo se vincule con la producción emanan de una economía desigual y combinada, en la que coexisten mercados de empleos sumamente estructurados, estables y modernos vinculados a ramas de una alta composición de capital y por lo tanto alcanza altos grados de productividad. Estos al lado de otros mercados básicamente desestructurados e inestables, que corresponden a la industria mediana, a la industria familiar, a los servicios de mantenimiento y elaboración de partes. Además hay otro sector representado por un mercado de trabajo de subsistencia, como algunas ocupaciones agrícolas minifundistas y el sector de servicios (Olac Puentes Molinar, Entrevista por José A. Pérez Islas, en Revista, Estudios sobre la Juventud), CREA, Nueva Época, núm. 2, México, abril-junio de 1984.

educación siguen estando presente (e incluso en este enfoque que se dice neutral y científico)... Solo que toman ahora una forma específica acorde con las características de la modernización del aparato productivo".(17)

El mérito relativo del enfoque economicista fue precisamente cuestionar a la educación liberal que producía profesionales de prestigio cultural pero alejados de la producción. El principal error de esta concepción fue parcializar la función económica de la educación y absolutizar el papel de la ciencia como motor del desarrollo. En conclusión, no hacían otra cosa que invertir el problema y ubicarlo en el más absoluto oscurantismo.(18)

Los argumentos sobre la rentabilidad de la educación expresadas en el crecimiento económico, olvidan el funcionamiento real de la sociedad, su desarrollo desigual y combinado, sus cuestiones políticas, socioeconómicas y culturales, el papel de las burocracias públicas y privadas, las diferentes remuneraciones en las profesiones, el subempleo y desempleo.

(17) Guillermo Labarca, "Introducción" *Economía Política de la Educación*, Nueva Imagen, México, 1980, p. 29. Véase también D. Hinrichsen, K. Kobler, "Teorías burguesas. Descripción y crítica. (Crítica de la Economía burguesa), op. cit. págs. 283-371.

(18) Sara Finkel, "El Capital Humano": Concepto ideológico", *La educación burguesa*, op. cit., págs. 266-267. El economicismo como desviación metodológica para el análisis de fenómenos sociales, no permite conocer "la relación dialéctica entre la base y la superestructura, ni al hombre como sujeto objetivo, histórico-social" (Véase Karel Kosik, *Dialéctica de lo concreto*, Grijalbo, México, 1969, p.1 65).

En las mediciones por parte de la teoría del capital humano olvidan analizar los contenidos, la calidad y pretenden homogeneizar un espectro que es por naturaleza, complejo y desigual.

En similares apreciaciones que en el anterior apartado el concepto de modernización se entiende como los cambios más importantes de todo proceso social. El avance científico y técnico, como expresión de esa modernización tiene que influir en las políticas educativas para renovar a las instituciones, las cuales, deben abocarse a promover los cuadros profesionales que requiere la economía sin considerar que ambas instancias tienen su propia dinámica.

DESARROLLISMO Y DESARROLLO REGIONAL

A partir de los planteamientos sobre las relaciones entre la sociedad y la escuela ya referidos, se desarrollan en América Latina y en México diversas propuestas de reformas universitarias con el firme propósito de sustituir la vieja ideología universitaria por una ideología más acorde a las condiciones de dependencia. La mayor parte de estos cambios buscó una verdadera transformación de la universidad liberal a la universidad desarrollista, cuyo objetivo central no era solamente adecuarlas a una eficiencia económica y a la supuesta democratización que dicen generar, sino también a la formación de una conciencia utilitaria afín al proceso de desarrollo del capitalismo dependiente.

Sin embargo, a inicios de los sesenta, estos y otros argumentos, como los de la CEPAL que concibe al desarrollo como suma congruente de elementos que impulsan un progreso o bien la concepción rostowiana que argumenta que los países desarrollados ya han alcanzado una quinta etapa de evolución, mientras que los subdesarrollados, padecen un retraso en el proceso de su existencia, pierden influencia ideológica frente a la llamada sociología regional.

El principal interés de la nueva sociología regional denominada también como corriente dualista -estructural, radica en lograr alcanzar independencia teórica dando especificidad a la problemática del desarrollo en América Latina. Bajo su concepción, argumentan que la economía de los países subdesarrollados corresponde a un desfase entre el sector industrial -dinámico y moderno -y el agrícola- de subsistencia y tradicional.

Autores como Gino Germani sostiene que este dualismo retarda el progreso y obstaculiza el desarrollo. En consecuencia, cuando analiza el problema de las "resistencias al desarrollo", distingue dos conceptos básicos: resistencias y obstáculos.

Las resistencias al desarrollo son aquellos "procesos que implican intervenciones activas por parte de los individuos" y obstáculos son aquellos "procesos en que no se da tal intervención, aunque (...) los mismos se verifiquen a través de comportamientos desfavorables o contrarios al desarrollo".(19)

(19) Gino Germani, Política y sociedad en una época de transición, Buenos Aires, Paidós, 1963, p. 146.

La concepción de desarrollo para esta corriente significa que el hombre y la sociedad deben alcanzar determinadas metas generales de progreso, las cuales pueden lograrse por medio de la modernización, cuyas características son, entre otras, racionalización de los recursos, creación de una base ideológica y coordinación de las fuerzas sociales, las que se pueden alcanzar mediante, la educación, la cultura y los medios masivos de comunicación.

La propuesta fundamental que hacen es dinamizar la economía en dos ejes: impulsar la industrialización cuyos beneficios traerán consigo productividad, eficiencia, mayor empleo, urbanización, bienestar en general, etc. y la redistribución del poder social, vía la democratización de las instituciones gubernamentales y la sociedad civil. Con estas políticas se llegaría a una mayor distribución del ingreso, un Estado nacional organizado, progresista e independiente.

Reiteran que el éxito de esta propuesta depende del nivel que alcance una conciencia crítica y de unidad social y de la reestructuración del contenido, cobertura y organización del sistema escolar, preferentemente de la educación superior.

EL ENFOQUE DEPENDENTISTA Y SUS PROPUESTAS EDUCATIVAS

En el contexto de las contradicciones sociales expresada en una serie de conflictos protagonizados por diversos sectores sociales en

casi todo el continente, a fines de los sesentas aparece un nuevo enfoque que pretende dar una nueva visión de las relaciones que se dan entre el desarrollo del capitalismo central y el desarrollo del capitalismo dependiente latinoamericano. Una de las principales tesis que sostiene es que la dependencia

"...no es un estadio atrasado y anterior al capitalismo, sino una consecuencia de él y una forma particular del desarrollo: el capitalismo dependiente. No se trata de una cuestión de satelización, como pretende Andre G. Frank, sino de la conformación de un tipo de estructuras internas que están condicionadas por la situación internacional de dependencia".(20)

En otras palabras, "el capitalismo en Latinoamérica se ha desarrollado dentro del contexto de la expansión y evolución del capitalismo mundial".(21)

El capitalismo dependiente en América Latina no estaba llamado a conducir por vías sinuosas (las asincronías y desfaseamientos) que se ven desde el tradicionalismo hacia la modernidad, sino que generó un nuevo patrón de desarrollo que pronto se denominó dependiente y asociado. Al respecto Cardoso, argumenta:

"Así, pues, no subsisten las tesis de 'desarrollo del subdesarrollo' o de superexplotación 'estancacionista' (ni las) hipótesis que sugieren que una expansión con efectos similares a lo que ocurre en el centro se dará en la periferia".(22)

En todo caso lo que se afirma, es la existencia de un tipo peculiar y contradictorio de desarrollo, en el terreno social, poli-

(20) Tectonio Dos Santos, *Imperialismo y dependencia*, México, Era, 1978, p. 304.

(21) Vania Bambirra *El capitalismo dependiente latinoamericano*, Siglo XXI, México, 1976, p. 3.

(22) F.M. Cardoso, *La originalidad de la copia: la CEPAL y la idea del desarrollo*, Revista de la CEPAL, Segundo semestre, 1977.

tico y cultural. En lo social, se daba una industrialización heterogénea sobre todo por el papel tan débiles de las burguesías para asumir la modernización, el distanciamiento del proletariado respecto al resto de sectores sociales, la proliferación de sectores medios al amparo del Estado o de la penetración del capital transnacional.

En el terreno político esta corriente contribuía a explicar el proceso que vivía el Estado en América Latina, y sus principales acciones en cuanto al intervencionismo, acumulación de capital y la política de redistribución del ingreso. En el terreno cultural analizaban la importancia del fenómeno reproductor para afianzar más la dependencia a la vez que proponían como alternativa una verdadera autonomía cultural. Pero conscientes que ésta sólo se lograría mediante una independencia económica y política, de hecho sugerían una revolución.

Cabe una vez más retormar las palabras de uno de los principales teóricos del dependentismo.

"No quiero discutir aquí el acierto o el error de esta afirmación, sino sólo destacar que en el polo puesto (y discontinuo) del enfoque de la dependencia lo que vislumbra ^{no} era el desarrollo autónomo, sino el socialismo". (23)

Bajo estos planteamientos, impulsaron su propio proyecto de reforma universitaria, cuyos postulados se inspiraban en la teoría

(23) F.H. Cardoso, "El desarrollo en capilla", R. Franco (ed.) *Planificación Social en América Latina y el Caribe*, citado por J. Joaquín Brunner, op. cit.

reproduccionista, de la cual, recogemos algunos postulados althusserianos.

Althusser considera que en una sociedad capitalista, además de la reproducción de los medios y fuerzas de producción, existe una reproducción "de las condiciones de la producción" -relaciones de producción, o sea, relaciones entre explotados y explotadores-, lo cual es obra de los Aparatos Ideológicos del Estado (AIE), que reproducen la ideología dominante y apuntalan su hegemonía; particularmente, la reproducción material no directiva de la fuerza de trabajo -su calificación-, es obra específica del AIE dominante en las sociedades capitalistas. (24)

(24) Véase Louis Althusser, *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*, Ediciones Quinto Sol, México, 1987. Conviene agregar, en relación al planteamiento de Althusser, que no contempla las contradicciones de clase, lo siguiente:

"Medios masivos de comunicación, centros educativos, sindicatos, organismos eclesiales, etc., no son aparatos ideológicos de Estado; son instituciones ideológicas y políticas de la sociedad civil, cuyo funcionamiento se deslinda de los dictados gubernamentales en la medida en que son espacios abiertos a la lucha de clases. Son conocidas las consecuencias catastróficas del supuesto sectarismo según el cual, por ejemplo, las universidades son simples aparatos de Estado" (Carlos Pereyra, "Gramsci, Estado y sociedad civil", en *Cuadernos Políticos*, núm. 21, ERA, julio-septiembre de 1979, p. 73).

Tal parece que en el reduccionismo althusseriano también se sostiene una visión instrumentalista del Estado, el cual se concibe en dos instancias: el poder del Estado y el aparato de Estado. Sin embargo, se reconocen las aportaciones que Althusser hizo a la corriente marxista en cuanto a la teoría del Estado al agregar a los aparatos represivos de Estado otra realidad: los Aparatos Ideológicos de Estado, definidos como "cierto número de realidades que se presentan al observador inmediato bajo la forma de instituciones distintas y especializadas (Althusser, op. cit. págs. 27-28).

De manera unilateral y arbitraria se concibe a la escuela con un carácter reproductivo, anteponiendo un ahistórico y rígido análisis institucional al complejo análisis clasista del materialismo histórico.

En autores como Althusser y sus seguidores el papel de la escuela es doble:

"La escuela: a) reproduce los puestos o las relaciones de producción; b) separa a los individuos y les asigna puestos así definidos".(25)

Según el reproducciónismo, el aparato ideológico escolar, que también comprende a las instituciones de educación superior, reproduce puestos en la división social del trabajo mediante la inculcación de la ideología dominante en los educandos. Al revisar críticamente los planteamientos reproducciónistas es importante advertir que se concibe a la escuela como una rígida y totalmente alineada institución que, como recibe a los educandos, los desarrolla y fortalece en su ideología y posición social. Así, se considera tautológicamente que la escuela "favorece a los favorecidos y desfavorece a los desfavorecidos".(26)

(25) H. Lagrange, "A propósito de la escuela", en *Sobre el Método Marxista* (varios autores), Grijalbo, México, 1973, p.1 206. Cabe señalar que Lagrange es un recomendable crítico del enfoque reproducciónista, al menos del que se maneja en el campo educativo.

(26) Bordieu y Passeron citados por Lagrange, op. cit., p. 211. La obra de los dos investigadores citados, *La reproducción. Elementos para una teoría de sistema de enseñanza* (se sugiere la edición Laia, Colección Papel 451, núm. 39, Barcelona, 1977), es el primero de los libros que sobre problemas educativos se realiza dentro del enfoque reproducciónista. Pero hay una orientación distinta, mientras que Althusser privilegia la pareja

Los supuestos más específicos para la universidad, según esta visión, son los siguientes:

- La estructura económica determina la superestructura.
- En la esfera superestructural se ubica la universidad y ésta es el reflejo (y por tanto reproduce) los rasgos capitalistas propios del sistema dominante.
- La universidad expresa y reproduce la dependencia que caracteriza a la sociedad global y, al mismo tiempo, contribuye a cristalizar (reproducción hacia fuera) las condiciones funcionales a esa dependencia en el terreno cultural.

Bajo estos planteamientos, las alternativas que la reforma universitaria buscó impulsar en la universidad latinoamericana consistía en que la docencia se entendiera como un proceso de concientización y que la investigación se viera como medio de independencia. Pero estos postulados en muchas universidades no llegaron a concretarse. De hecho, según algunos cuestionamientos críticos reconocen que la teoría de la dependencia no llegó a conformar un programa de transformación social. Careció de una identificación nítida del sujeto histórico que impulsaría el proceso

...Continued...

economía-reproducción, Bourdieu y Passeron enfatiza en la pareja

de superación de la dependencia. Finalmente, su propuesta fue poco defendible y terminó refugiándose "en una especie de escatología que afirma la validez del principio de la revolución al mismo tiempo que esconde la debilidad de la propuesta (...) para llegar a ésta. Tal debilidad se esconde mediante la presentación de un cuadro de catástrofes que da la ilusión de llevarnos a una transformación radical".(27)

Según estas aseveraciones, la perspectiva dependentista, no llegó a consolidar un modelo socialmente aceptado de universidad. En América Latina, su influencia alcanzó al movimiento estudiantil, pero no a una proporción significativa de los académicos, de los políticos y de los burócratas.(28)

Una década después, estudiosos de los fenómenos socioeducativos comenzaron a reconocer las limitaciones de este enfoque. Al enfatizar el determinismo estructural en el funcionamiento de los sistemas educativos, se obstaculizan análisis más profundos y dialécticos sobre las dinámicas concretas de la educación en las sociedades donde tales planteamientos se difunden.(29) Se considera asimismo, que el reproducionismo althusseriano tiene grandes

...Continued...

Cultura-reproducción.

(27) Cardoso, op. cit. p. 41.

(28) José Joaquín Brunner, *Universidad y Sociedad en América Latina*, SEP-UNAM-Azcapotzalco, México, 1987, p. 57.

limitaciones en proponer alternativas educativas innovadoras, atado de manos por su propia concepción.

Las instituciones de educación superior y por ende los docentes, como puntal del sistema educativo del aparato escolar, según Althusser, también desarrolla la función de reproducción social, destinada principalmente a reforzar la división del trabajo existente en el aparato productivo. Lo que no contemplan los reproduccionistas es el hecho de que el sistema educativo, y principalmente dentro de éste las instituciones de educación superior, poseen relativa autonomía que le permite generar procesos internos con dinámica propia, al poseer una organización específica que traduce de un modo peculiar las características de la sociedad. Podemos considerar que:

"Si concebimos a la sociedad como una totalidad compleja... cada uno de los niveles de acción social en que la desagregamos debe gozar de autonomía (debemos tener una teoría acerca de sus límites) y esa autonomía debe ser obviamente relativa al todo y no absoluta". (30)

Precisamente la autonomía relativa de lo cultural incluyendo lo educativo, a la que Bourdeu hace mención, nos impide caer en el determinismo althusseriano.

Las instituciones de educación superior no son el "instrumento" o "aparato de la clase dominante, para inculcar mecánicamente su

...Continued...

(29) Véase Sara M. de Finkel, "Hegemonía y Educación", en *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 13-14, Axis, Buenos Aires,

ideología y formar los cuadros profesionales que requiere, ya que no existe una correspondencia exacta entre los intereses de la burguesía y los requerimientos de la sociedad, lo cual nos lleva necesariamente a estudiar las relaciones entre las instituciones de educación superior y las clases sociales como vínculos nunca simples y unidireccionales, sino sumamente complejos y dialécticos.

El enfoque dependientista inspirado en la teoría de la reproducción ha evolucionado en sus apreciaciones, por lo que, concepciones no mecanicistas y mucho más flexibles en cuanto a la autonomía relativa de lo educativo y cultural, reconocen la existencia de otras ideologías y otros sectores sociales que no siempre guardan correspondencia con la ideología dominante, pero que tampoco la escuela puede usarse como arma para la revolución.

Estas argumentaciones son el principal motivo para dedicarle un breve apartado a las principales aportaciones sobre el enfoque de la reproducción-resistencia, en la nueva sociología de la educación.

REPRODUCCION-RESISTENCIA: BREVES CONSIDERACIONES

La existencia de un nuevo paradigma surge del análisis y el debate teórico que hasta este momento explican un determinado proceso social. En la teoría educativa, el surgimiento de la pareja reproducción-resistencia, se desarrolla bajo el análisis cuidadoso de las teorías de la reproducción más importante, observando sus aportes y sus limitaciones, pero sobre todo, profundizando en

...Continued...

aquellos aspectos que se orientan por una emergente explicación de los procesos escolares cuyos actores y prácticas no reproducen totalmente la dominación.

La correspondencia y contradicción entre la sociedad y la vida escolar y entre la escuela misma, no pueden quedar sólo bajo el reconocimiento quietante. Quedarse en ese nivel, es condenar al espacio escolar a un conformismo orwelliano y retrasar por muchos años una alternativa radical que cambie las prácticas escolares intermitentemente con el cambio social.

Algunos teóricos europeos y norteamericanos⁽³¹⁾, recientemente se han preocupado por explicarse críticamente algunos fenómenos contradictorios del proceso escolar, en la perspectiva de construir una teoría que ponga "énfasis en la importancia del factor humano y la experiencia en tanto piedras angulares de la teoría en el análisis de la compleja relación entre la escuela y la sociedad dominante... estos análisis se centran en las nociones de conflicto, lucha y resistencia".⁽³²⁾ De acuerdo a Giroux, con estas nuevas

...Continued...

enero-septiembre de 1975. pp. 43-54.

(30) Juan Carlos Portantiero, "Sociedad Civil, Estado y Sistema Político", en Foro Universitario, núm. 24, STUNAM, noviembre de 1982, p. 27.

(31) Entre otros, destacan, Raymond Williams, Michael F.D. Young, Michael Apple, Henry A. Giroux. Algunas notas de sus interesantes trabajos se encuentran en: Patricia de Leonardo, **La nueva sociología de la educación**, SEP-El Caballito, México, 1986.

(32) Giroux Henry A. "Teorías de la reproducción y resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico" en

nociones se pretende elaborar lo que el denomina "teoría de la resistencia".

Con el ánimo de presentarla como una construcción teórica apenas en discusión, la teoría de la resistencia sostiene los siguientes postulados generales:

- Las escuelas son espacios para la reproducción, resistencia y creatividad. En ella se reflejan no sólo los valores de los grupos hegemónicos sino también las prácticas de los grupos subordinados. En ellos los planes de estudios ocultos compiten con los evidentes -dominantes y subordinados- se enfrentan y las ideologías de clase entran en contradicción.
- Las escuelas gozan de una autonomía relativa que les permite dejar de ser fieles aparatos de la clase dominante tanto para la producción como para el consenso social. Las escuelas se constituyen en ámbitos políticos, culturales e ideológicos que existen un tanto independientemente de la economía.
- La cultura deja de ser esa noción monolítica propiedad de los grupos hegemónicos. La cultura está constituida tanto por los grupos dominantes como por los grupos subordinados; estos son contradictorios por naturaleza y llevan la marca tanto de la reproducción como de la resistencia. Es más, un concepto no reducido de cultura (contradiciendo a Althusser) debe incluir "tanto al sujeto como el objetivo de la resistencia, la fuerza direccional de la cultura no sólo está en como

...Continued...

funciona para dominar a los grupos subordinados, sino también en el modo como los grupos oprimidos sacan de su propio capital cultural un conjunto de experiencias para desarrollar una lógica de oposición".

- Se podría añadir que las teorías de la resistencia ponen especial cuidado en lo que se denomina como microfísica del poder en la escuela y que la existencia de su lógica se debe en cierta forma a la resistencia. Así

"...las relaciones de poder 'sirven' en efecto, pero no por que están 'al servicio' de un interés económico primogenio, sino por que pueden ser utilizados en las estrategias... no existen relaciones de poder sin resistencia; que estas son más reales y eficaces cuando se forman allí mismo donde se ejercen las relaciones de poder; la resistencia al poder no tiene que venir de fuera para ser real, pero tampoco está atrapada por ser la compatriota del poder. Existe por que está allí donde el poder está; es pues como él, múltiple e integrable en estrategias globales". (33)

De manera general, cuando se habla de política, se hace referencia al concepto de poder. Pese a que este concepto es

...Continued...

Cuadernos Políticos, núm. 44, Julio-Diciembre de 1985, p. 38. En cierta medida, aunque en un nivel mayor, Gramsci ya analiza la

controvertido y que los grandes teóricos como Marx, Engels, Lenin, Gramsci, etc. no produjeron teóricamente el concepto. El poder, se identifica, según Poulantzas, en los siguientes términos:

"El concepto de poder tiene como lugar de constitución al campo de las políticas de clase... siempre que Marx o Engels se refieren a los conceptos afines, como el dominio, etcétera, lo sitúan en el campo de las relaciones de clase..."(34)

No obstante la validez de la apreciación de Poulantzas concebir el poder y la política reducida sólo a la lucha de clases sería un error. Siendo coherente con la concepción de Estado en su acepción amplia, como sociedad política y sociedad civil, ideología y educación, nunca son unidireccionales sino multiformes. En este sentido, "la política ya no se concibe entonces como una actividad especializada y aparte, se convierte en una dimensión que está presente en todos los campos de la actividad humana".(35)

El término resistencia "añade una nueva profundidad a la noción de que el poder se ejerce por y sobre gente que se encuentra dentro de contextos diferentes, en donde se encuentran relaciones de interacción entre dominio y autonomía. Así, el poder nunca es

...Continued...

disputa de la hegemonía en la sociedad civil por los distintos grupos. En esta perspectiva, "La constitución de hegemonía implica, por tanto, una relación pedagógica por parte de cada uno de los contendientes históricos: tanto quienes ejercen la dominación como quienes procuran subvertirla". (Véase Juan Carlos Portantiero, "Gramsci y la educación" en Sociología de la Educación, Centro de Estudios Educativos, op. cit. p. 222.

unidimensional; se ejerce no sólo como un modo de dominio sino también como un acto de resistencia. (36)

El concepto de resistencia más que un término en voga se toma como una categoría útil para el análisis de las políticas educativas del Estado en las universidades, ya que las políticas no son únicas ni se desarrolla sin conflicto en la vida universitaria. Así, frente a una política educativa gubernamental existen otras cuya cualidad de resistencia influye sin duda en el desarrollo de la primera.

El interés fundamental de ahondar en el concepto de resistencia es con el fin de recoger la observación que ha hecho Baudelot y Establet en *La Escuela Capitalista*, y Bowels y Gintis, en su trabajo *La instrucción escolar en América Capitalista*, pese a que lo dejan apenas mencionado, considero darle vida en una aplicación a mi objeto de estudio, sobre todo si se observan los diferentes proyectos de formación docente que se presentan a mediados de los 70 y en la década del 80.

Proponiéndome darle un rigor analítico al concepto de resistencia, no toda oposición debe etiquetarse como resistencia, el concepto de resistencia, retomando a Giroux.

"...representa más que una fórmula heurística...
representa un modo de discurso que rechaza las

...Continued...

(33) Foucolt, citado por Vasconi, "La escuela: ¿microfísica del poder?" en *Cuadernos Políticos*, núm. 27, ERA, enero-marzo de 1981, p. 19.

explicaciones tradicionales del fracaso en la escuela y del comportamiento de oposición y que creó el análisis del comportamiento de oposición de los terrenos del funcionalismo y de la corriente tradicional de la psicología educacional, a los de la ciencia política y la sociología". (37)

De acuerdo con estos argumentos no se puede ver al comportamiento de oposición como una mera desadaptación cualquiera que sea su forma: se tiene que ver como una indignación moral y política que busca su emancipación. El punto fundamental en el análisis de cualquier acto de resistencia, debe ser una inquietud por descubrir hasta qué grado constituye -sea implícita o manifiesta- una lucha contra el dominio.

Conviene mencionar que la teoría de la resistencia surge ante la insuficiencia del productivismo sostenido por el modelo económico-reproductor de Althusser, por el modelo cultural reproductor de Bourdieu y Passeron y del Estado-hegemónico, dentro de la corriente gramsciana, cuyos postulados estuvieron en boga hasta la década de los setenta. Sin embargo, "ya en los linderos de los ochentas, el carácter absolutista del reproductivismo ha sido cuestionado por un esquema de explicación distinto, que sin ignorar las funciones de dominación cumplidas por la escuela, pone el acento sobre los procesos de respuesta y resistencia que las clases subalternas y los propios agentes educativos desarrollan en el mundo escolar, concebido no como espacio de inculcación ideológica, sino como lugar de encuentro entre culturas e intereses diferenciados y, con frecuencia, explícitamente antagonicos". (38)

Hasta estas páginas se ha tratado de explicar brevemente algunos planteamientos básicos sobre la visión del estructural funcionalismo en la educación y la escuela, así como la influencia que esta corriente ha tenido en América Latina y en México a través del denominado desarrollismo educativo. También se ha retomado brevemente el debate teórico que frente a la anterior corriente desarrollaron importantes intelectuales latinoamericanos bajo el llamado enfoque dependientista. Mas aún reconociendo la temporalidad de estos enfoques y sus principales limitaciones se presenta una breve consideración sobre el reproductivismo althusseriano e incluso, se reseña la evolución hacia la concepción de reproducción-resistencia en el mundo educativo según Giroux.

En el debate teórico de la nueva sociología de la educación, se reconoce que ante una sociedad heterogénea que difícilmente puede incorporarse a una política desarrollista, la modernización se presenta como un proceso dual en donde coexiste prácticas y condiciones tradicionales y procesos forzados de modernización

...Continued...

(34) Poulantzas, Nicos, Poder político y clases sociales en el estado capitalista. Siglo XXI, México, 1976, p. 117.

política. En realidad se vive en sociedades de desarrollo económico desigual y combinado y en su nivel superestructural, subsisten fenómenos ideológicos condicionados por culturas híbridas. (35)

A continuación presentare el debate mas específico de acuerdo a nuestro objeto de estudio; se trata de argumentar someramente las influencias de estas corrientes en la concepción e instrumentación de los programas de formación de profesores-investigadores en las universidades públicas.

1.2. FORMACION DE PROFESORES-INVESTIGADORES. EL DEBATE TEORICO EN EL CONTEXTO DE LAS CORRIENTES SOCIOLOGICAS.

En los apartados anteriores de este primer capítulo se ha tratado de presentar brevemente los principales argumentos de las corrientes sociológicas contemporáneas que analizan el fenómeno educativo. Justificada la presencia de estos enfoques en los diferentes discursos que pretenden reformar la universidad, a continuación se describe las relaciones que hay entre aquellas corrientes y las vertientes que se ocupan del estudio y de la elaboración de los programas y proyectos de formación de profesores-investigadores. Para fines de exposición, los agrupo en dos grandes tendencias.

LA VERTIENTE TECNOCRATICA

En los programas de formación de profesores, suponemos que la vertiente tecnocrática se presenta como la corriente con gran presencia institucional sin que ello niegue la existencia de otros proyectos basados en una distinta concepción. Por la trascendencia de esta orientación brevemente reseñamos algunos de sus principales rasgos.

Dentro de la vertiente tecnocrática, la tecnología educativa se presenta como el fenómeno "novedoso" de ese proyecto modernizador en el sistema educativo. El avance científico tecnológico, el proceso de desarrollo económico social de los llamados países desarrollados influye en gran medida en la organización racional de las instituciones. La moderna empresa formada bajo los principios tayloristas desde los inicios del siglo XX, su eficiente organización de minimizar costos y maximizar ganancias, se proyectó en los sistemas de enseñanza.

Una de sus principales etapas de este proyecto se remonta a los

...Continued...

(35) Chantal Mouffe, op. cit., p. 85. El poder tiene su lugar de acción, en el cuerpo, en la familia, en la sexualidad y por supuesto en la naturaleza misma del aprendizaje y no solo en la mente. Entonces, el poder lejos de localizarse solamente en las clases sociales o en los aparatos represivos del Estado, se ejerce en todos los niveles de la sociedad.

(36) Giroux, op. cit. p. 62. En esta investigación no se cuestiona los alcances o limitaciones de la llamada Teoría de la resistencia sino que más bien, se intenta una aplicación con cierto rigor al objeto de estudio.

(37) Idem.

(38) Olac Fuentes Molinar, Comentario introductorio al trabajo de Henry A. Giroux, op. cit. p. 2.

(39) Un interesante análisis sobre la compleja y contradictoria modernización de los procesos sociales en América Latina lo presenta Nestor García Coniine, *Culturas híbridas*, Consejo Nacional para las Ciencias y las Artes, Grijalbo, México, 1989.

años cincuenta. (40) Sin embargo, en la década del setenta, recibe un impulso como nunca antes visto, se diversifica en todo el continente y se ocupa de influir en los sistemas educativos.

Las bases filosóficas y técnicas de esta corriente se encuentran en el estructural funcionalismo, las teorías de las organizaciones y en la psicología skineriana. Su marco teórico conceptual se ha ido reformando tras las críticas que se han hecho. En cuanto a los criterios de racionalidad, de ver incluso a la educación como una inversión (recuérdese la teoría del capital humano), la productividad en términos de aprender conocimientos y habilidades útiles de acuerdo a la lógica del capital y la tendencia a no generar prácticas que disfuncionalicen el proceso de enseñanza, muestran -tal parece- su firme mensaje político contra toda "neutralidad" que dicen defender.

La tecnología educativa según sus principales críticos, padece de un ahistoricismo que a menudo descontextualiza los contenidos educativos, su formalismo la lleva a no considerar las condiciones sociales ni el papel creativo y reflexivo de los actores del proceso de enseñanza aprendizaje. Su cientificismo privilegia la lógica de la ciencia, sin importarles mucho las relaciones humanas y de afecto en la vida académica. En pocas palabras la tecnología educativa

(40) Fundamentalmente bajo los auspicios del capitalismo norteamericano se ofrecen un buen número de becas para la formación de los recursos humanos (orígenes de los profesores-investigadores). Cuando analice los antecedentes de la formación docente, profundizaré al respecto en páginas posteriores de este mismo capítulo.

representa una visión limitada, ya que bajo la bandera de la eficiencia, neutralidad y cientificismo, la práctica educativa se reduce "sólo al plano de la intervención técnica. Queda así la educación planteada como espacio aplicativo de principios y conceptos donados por la psicología".(41)

En los programas de formación de profesores ubicados en esta tendencia se les inculca una ideología productivista, aumentar sus habilidades para transmitir contenidos, elaborados en otros contextos y que no contribuye a construir y desarrollar nuevos conocimientos. La capacitación se centra en el manejo de técnicas muy esporádicas veces en métodos, con ello se deduce que las condiciones limitan estrechamente el ejercicio docente.(42)

Tomando como base la poca información conseguida con respecto a las instituciones que conforman los casos de estudios en el sector agropecuario, supongo que el avance de la tecnología educativa en la formación de profesores se ha desarrollado con mayor alcance en la

(41) Véase Justa Espeleta, "Modelos Educativos: Notas para un cuestionamiento" en Cuadernos de Formación Docente, núm. 13, ENEP-Acatlan, págs. 9-5. Guevara Niebla, Gilberto. El saber y el poder, UAS, México, 1983, págs. 213-222. Una crítica más contundente debido a su fracaso en Estados de capitalismo deformado como el nuestro, la podemos fundamentar de acuerdo a una interpretación gramsciana, allá por los años treinta y se refiere al fordismo o en su aspecto más general, al americanismo (véase Gramsci, Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno, Juan Pablos, México, 1983).

(42) Véase Carlos Angel Hoyo Medina. "Comentario a la ponencia, formación de profesores investigadores en el país. Conclusiones preliminares de la investigación "de Ana Hirsch", Tercer Foro Nacional de Investigación del Proceso Enseñanza-Aprendizaje, 14 al 18 de noviembre de 1983. México, 1981.

región norte de nuestro país. Especialmente hasta donde se conoce, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), acorde con su proyecto histórico y su propia filosofía, ha desarrollado una experiencia en torno al Programa de Desarrollo de Maestros bajo la coordinación del Centro de Investigación y Documentación en Educación Superior (CIDES) del propio instituto⁽⁴³⁾. Sin embargo, esta dependencia no está considerada dentro de nuestros casos a estudiar.

Las principales características de este programa son semejantes a las ya descritas, teniendo mayor influencia de universidades norteamericanas. En su programa de formación, no se parte de una formación intelectual amplia sino que se enfoca a la capacitación pedagógica y sobre todo con los profesores de recién ingreso, para inculcarles una efectividad en el proceso enseñanza-aprendizaje. Se enfatiza sobre manera en un cambio individual, limitándose a los que se producen en términos de modificación conductual, ignorando concepciones más amplias, que incluso, han sido desarrolladas por el funcionalismo y la sociología académica en general. Pero, ante la influencia de la tecnología educativa es incorrecto asumir una posición de rechazo absoluto, se comparte la idea de que "en el uso de la tecnología educacional... lo importante

(43) Sofía Leticia Morales y Jaime Navarro, "Programa de Desarrollo de maestro, la experiencia del ITESM" en: Reunión Regional Norte de la Comisión de Investigación sobre la Formación de Trabajadores para la Educación, 21 y 22 de mayo, 1981.

es la posición que adoptan los actores sociales que la emplean y no la tecnología en sí misma".(44)

LA VERTIENTE DE OTROS ENFOQUES

Se denomina vertiente de otros enfoques a todas aquellas perspectivas que se diferencian del modelo de la tecnología educativa. Se conceptualizan así por presentarse en la realidad universitaria de manera heterogénea y poco sistematizada. Esta vertiente es relativamente nueva en el escenario educativo. Si bien surge en los cincuenta vinculada a la lucha social, en el terreno propiamente educativo en nuestro país, sus primeros intentos se dan en la postrimería del movimiento estudiantil popular de 1968, bajo el lema de educación crítica.

Las bases filosóficas-sociales toman como marco de referencia al materialismo histórico y sus principales concepciones sobre educación y sociedad, se toma de la sociología del conflicto para unos y la sociología crítica para otros (45). Obviamente el desarrollo de sus postulados se nutren a partir de la crítica al

(44) Véase Red Cooperativa Interuniversitaria de América Latina y el Caribe para la formación y el perfeccionamiento docente en la educación superior (REDESLAC), Taller Interregional, La Habana, Cuba, 19-28 de Septiembre. 1988.

(45) También es común que algunos programas de formación docente tomen como marco teórico al llamado análisis institucional y al psicoanálisis. Todos ellos conforman la gran gama de los llamados proyectos alternativos.

paradigma de la teoría funcionalista y sus derivaciones más actualizadas.

La principal tesis de estos enfoques es que el problema básico de la educación no es técnico sino político. La escuela es un centro de contradicciones psicológicas, económicas y políticas; esto es sin negar la reproducción ideológica de los grupos hegemónicos también en el ámbito escolar los valores de los grupos sociales desfavorecidos están presentes y tratan de generar sus normas y comportamientos culturales.

Los programas de formación de profesores delineado en estos enfoques, rescatan el análisis del poder en el proceso enseñanza-aprendizaje, observando los siguientes postulados⁽⁴⁶⁾.

- Lleva al docente a el cuestionamiento de su propia autoridad, conduce a la autogestión a partir de la crítica al tradicional autoritarismo pedagógico.

- Las instituciones educativas son creadas por los hombres y en ese poder colectivo está el germen de su propia transformación. Por lo que, la escuela es susceptible de cambios tanto en su organización como en las técnicas de enseñanza que utiliza el docente y el alumno para lograr el aprendizaje.

(46) Espeleta, Justa, op. cit. y varios autores. **Fundamento de la Didáctica**, T. 2, Gernika, México. 1987.

- La formación didáctica del docente para el cambio es básica, pero esta debe contemplar a la propia institución, su organización, sus fines primarios y secundarios, sus currícula y sus formas de relación.
- La reflexión amplia sobre sus quehaceres pedagógico-cotidiano es fundamental. La inevitable renovación en la enseñanza implica necesariamente un proceso de concientización de profesores, alumnos e instituciones en diversos niveles.

Por lo general, los proyectos de formación docente distintos al propuesto por la tecnología educativa, se han impulsado en algunas universidades estatales con orientación contrahegemónica y dentro de éstas, han desarrollado algunas experiencias de manera autónoma, que en la mayoría de ellos, no han sido evaluados ni analizado en cuanto a la incidencia en la práctica docente.

Para fines de esta investigación se hace imprescindible conocer las distintas orientaciones que, como políticas educativas en materia de formación de profesores e investigadores, se han impulsado en las universidades públicas del sector agropecuario.

1.3. APROXIMACIONES METODOLÓGICAS PARA EL ESTUDIO

Las políticas y sus niveles de análisis

Para analizar las políticas educativas en torno a la formación

de profesores e investigadores, es necesario estudiar sus dos dimensiones o perspectivas, las cuales se complementan:

"Las política(s) como proyecto(s) que se vierte, por ejemplo, en declaraciones, disposiciones legales, etcétera... La(s) política(s) como resultado(s) (incluyendo su dinámica correspondiente), es decir, al conjunto de 'efectos' concretos a que los proyectos condujeran. La primera permite visualizar con mayor o menor nitidez los intereses o aspiraciones de una clase, o fracción de clase, o alianza de clases dominantes; la segunda, en cambio, permite revelar el conjunto de 'obstáculos' y de 'compromisos' con clases, capas o grupos diferentes de los portadores de los proyectos(s), y que median entre éste y su concreción"(47).

Pero también podemos identificar dos orientaciones políticas que muchas veces responden a modelos sociales diferentes. De manera general existen dos grandes proyectos sociales (48) que se disputan la hegemonía mundial y por supuesto, su lucha se observa en nuestro país. El primer gran modelo, lo denominamos neoliberal, de claros rasgos capitalistas, más aún cuando ha llegado a su fase monopólica pretende reordenar la sociedad bajo principios de alta productividad

(47) Vasconi, "Ideología, lucha de clases y aparatos educativos en el desarrollo de América Latina", en *La Universidad Burguesa*, op. cit. págs. 173-174.

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

y eficiencia sin importarle mucho los problemas sociales⁽⁴⁹⁾. El segundo, basado en una concepción distinta pretende mejorar la sociedad via los cambios sociales acompañados de una mejor redistribución del ingreso o bien mediante una socialización de los medios de producción. Al primero lo denominamos dominante o hegemónico y al segundo subordinado o alternativo. Estos modelos influyen en las políticas educativas.

Ahora bien, con base en estos dos grandes modelos sociales prefigurados, proponen políticas que coadyuven a lograr sus propios objetivos, en las distintas esferas sociales, incluyendo las instituciones educativas. Por ello, asimismo podemos hablar de políticas dominantes que provienen de sujetos sociales⁽⁵⁰⁾.

Por ejemplo en los discursos de las políticas educativas

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

(50) Por sujetos sociales se entiende a los grupos de hombres o de instituciones que generan y viabilizan acciones para cambiar el estado de cosas en un espacio social históricamente determinado, léase la universidad en nuestro caso. Sujetos sociales son el Estado, las organizaciones campesinas, los partidos políticos. Los sujetos sociales actúan y pugnan por la obtención, conservación o ejercicio del poder desde el gobierno federal, el gobierno federal, el gobierno estatal hasta los que interactúan al interior de la universidad vinculados a otros sectores sociales.

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

Por políticas educativas se entiende al conjunto de acciones que tienen por objeto al sistema educativo, especialmente al nivel de educación superior. Estas van desde los objetivos hasta la ejecución de esas acciones. Sin embargo, la política educativa dominante tiene su propia dinámica. Las dos dimensiones señaladas expresan el proceso de toda política educativa y sus programas específicos. Pero, con el propósito de hacer más rica la explicación de este largo recorrido entre proyecto y efecto, se puede estructurar varios niveles⁽⁵¹⁾ en que se desarrolla esa política:

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

- a) El nivel discursivo. El discurso ante todo, representa la agpiración de las autoridades centrales y de otros sujetos fundamentales en la política educativa. Por ello, el discurso como todo hecho social, es resultado de un proceso que tiene que ver con la producción de sentidos. Como producto de una práctica social, los fenómenos de significación no se dan al margen ni como traducción de otro tipo de hechos considerados "reales", como si ellos fueran realmente importantes y aquellos su reflejo⁽⁵²⁾.

Como acto de política educativa el discurso no tiene que ser verdadero para ser eficaz. Sus propósitos reales e ideológicos, cumplen una función válida por que apelan a los intereses, demandas, carencias y expectativas de diversas clases y estados sociales y aunque no se concreten sus acciones, legitiman "compromisos sociales" del Estado. Pero, el discurso, tampoco puede ser del todo falso, se requiere cumplir en lo mínimo, de lo contrario perdería eficacia.

- b) El nivel normativo. Digamos que la columna vertebral de este nivel lo conforma la estructura legislativa. Las leyes, normas y disposiciones establecen la reglamentación del servicio educativo: las condiciones y el papel de los sujetos que participan en ese servicio. Aquí subyace también

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

un componente discursivo, cuyo contenido da vida al servicio educativo.

Las normas desempeñan la función de proponer, condicionar, etc., pero su desarrollo está sujeto al comportamiento de los "factores reales" que actúan en la sociedad y en el sector educativo. El gobierno puede impulsar disposiciones que beneficien o no los intereses de la clase dominante y a un sector del Estado, pero también puede impulsar otras que contraríen a esos intereses.

- c) El nivel programático y organizativo. Este nivel está conformado por los diversos recursos y las formas organizativas que hacen posible cumplir las metas de la política educativa. Es de primordial apoyo para la burocracia y otros sujetos políticos, permitiéndoles establecer prioridades entre acciones posibles.

No hay una traducción unisona entre los actos programático y organizativos y los propósitos de la política educativa. Para cumplir una aspiración existen diversas posibilidades pero ellas están atadas a la existencia de recursos y a la voluntad política de la burocracia. La selección de acciones también están condicionadas por la disposición y exigencia de la burocracia política ya que ésta evalúa ideológicamente aquellas que le parecen normales y adecuadas.

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

Estos niveles de política educativa se complementan con los momentos que vive esa misma política como proyecto. En los momentos adquieren plena identificación y concreción cada uno de los niveles sin que entre ellos se establezca una actitud de su participación.

Preliminarmente estos momentos pueden dividirse en importantes fases, que van desde la generación de un determinado proyecto, la

circulación, la recepción, hasta la ejecución del mismo. (53)

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

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

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

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

Posiblemente en donde se hace más rico el análisis es durante las fases de recepción y ejecución del proyecto. El momento de recepción de un proyecto supone una observación sobre su eficacia en un contexto y una coyuntura determinada. Más aún cuando los casos de estudios se ubican en regiones desiguales y en instituciones públicas. El carácter del proceso de circulación de un proyecto condiciona las formas de recepción del mismo. Los efectos que se prevén a partir de ciertas estrategias no siempre se cumplen; incluso puede haber efectos contrarios dado que un proyecto puede tener múltiples lecturas, desde el momento en que las condiciones sociales institucionales de recepción como las condiciones sociales de creación, se refieren a los procesos básicos de la sociedad: tradiciones, conflictos y antagonismos de diverso tipo. (54)

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

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

(54) Mendoza Rojas, Javier y otros, op. cit. p. 29

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

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

La exigencia de distinguir las dimensiones, los niveles y los momentos del proceso de la política educativa es con el fin de no caer en reduccionismo absurdos. No hacerlo conduce a atribuir al proyecto, al discurso y a la norma la capacidad de conducir a la realidad educativa exactamente en la dirección deseada por los sujetos políticos del poder público. "El análisis de niveles y mediaciones permite, por el contrario, establecer la forma real en la cual la política se desenvuelve, las contradicciones que influyen sobre ella y las transformaciones que experimenta desde su expresión discursiva hasta su realización operacional". (55)

Para el propósito de este trabajo se considera como proyectos

(55) Idem. p. 4.

hegemónicos⁽⁵⁶⁾ los planes: Global de Desarrollo 1980-1982 y Nacional de Desarrollo 1983-1988 y 1989-1994, que sirven como directrices generales a los que se supeditarán las políticas de formación docente, como el PRONAES, 1983-1986 y el PROIDES, aprobado por la ANUIES en octubre de 1986, el SNI, 1984 y el PRONAME, 1989-1994.

CUADRO 1
PROCESO DE CONSTRUCCION DE LA POLITICA EDUCATIVA

P O L I T I C A	DIMENSIONES SOCIALES	NIVELES DE LA REALIDAD	MOMENTOS O FASES
	PROYECTO	DISCURSIVO	CREACION O GENERACION
E D U C A T I V A	RESULTADO	NORMATIVO	CIRCULACION
		PROGRAMATICO Y ORGANIZATIVO	RECEPCION
		OPERACION	EJECUCION

FUENTE: SINTESIS DE LA EXPOSICION CORRESPONDIENTE.

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

Estos proyectos están sostenidos materialmente por los aparatos de Estado. En el caso de la educación superior agropecuaria, ellos son la Secretaría de Educación Pública, la Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos, el CONACYT y otras instancias no estrictamente gubernamentales como la ANUIES y la AMEAS.

Hasta estas páginas se ha tratado de explicar en un nivel general, las relaciones que se dan entre los proyectos sociales y las políticas educativas en las universidades. En seguida, después de los planteamientos hipotéticos, se propone dilucidar en un segundo nivel las relaciones sociales de producción académica y sus niveles con las políticas educativas.

PLANTEAMIENTOS HIPOTETICOS HIPOTESIS GENERAL

A pesar de que en la introducción general se mencionan los aspectos fundamentales del protocolo de la investigación, se considera sumamente importante plantear nuevamente -pero ahora en el encuadre de la conceptualización- las posturas hipotéticas de una manera más abarcativa con el fin de orientar mejor el proceso de análisis de este estudio.

Condicionado por un nuevo modelo de acumulación capitalista mundial, el proceso de modernización de América Latina y por ende, el de México posiblemente ha provocado, de preferencia en la educa-

ción superior⁽⁵⁷⁾, una gran influencia de profesionales de todas las áreas del conocimiento hacia los programas de formación y capacitación docentes como parte integral de la política de formación de recursos humanos. Se observa que en los proyectos estatales hay una tendencia hacia la excelencia académica⁽⁵⁸⁾, cuyo objetivo fundamental es la incorporación de trabajadores intelectuales a las necesidades del desarrollo económico y social.

Atendiendo al contexto anterior, la modernización de la educación superior supone cierta correspondencia con el cambio en el modelo de desarrollo de nuestro país y sus políticas, posibilitando un reordenamiento de las IES⁽⁵⁹⁾. Las diversas políticas reordenadoras, apuntan en mayor o menor énfasis, al crecimiento y desarrollo nacionales, orientado por el Estado sin dejar de

(57) Tomás Vasconi e Inés Recca, "Modernización y Crisis en la Universidad Latinoamericana", La educación burguesa, Nueva Imagen, México, 1977.

(58) Para precisar el concepto de excelencia académica, como se considera en círculos gubernamentales, tal vez valga la pena una larga cita donde se le da significado y caracterización: "en relación con el educando individual, excelencia significa un desempeño realizado al máximo de la habilidad individual en todos que ponen a prueba los límites máximos personales en las escuelas y en el lugar de trabajo. En relación con las instancias educativas, excelencia caracteriza a la universidad que establece altas o ambiciosas expectativas y metas para todos los educandos y luego trata en toda forma posible de ayudar a los estudiantes a alcanzarlas. En relación a la sociedad, excelencia caracteriza a aquella sociedad que adopta estas políticas y que por ello, estará preparada a través de la educación y las habilidades de sus miembros para responder a los desafíos o retos de un mundo rápidamente cambiante" (véase Absael Antelo Montero, "En búsqueda de la excelencia académica", Revista de Educación Superior, No. 52, ANUIES, México, 1984).

(59) Javier Mendoza Rojas, "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1965-1980)", Perfiles Educativos, No. 12, CISE UNAM, abril-junio 1981.

reconocer sus contradicciones y por supuesto, la existencia de proyectos distintos sostenidos por sectores sociales antigubernamentales.

Considerando ese proceso de correspondencia y contradicción, es prudente retomar la premisa fundamental de este estudio. Se parte de que el problema de la formación de profesores-investigadores universitarios, formalmente fluctúa entre una orientación estatal de una supuesta formación para la excelencia académica y la pretensión de una formación crítica y popular. La primera orientación, pretende formar recursos humanos fácilmente adaptables al desarrollo económico y social con énfasis en las necesidades de los mercados de trabajo. La orientación crítica prioriza aquellas prácticas pedagógicas que busque generar en el futuro profesional, conocimientos, habilidades y destrezas que sirvan para satisfacer necesidades sociales de los grupos mayoritarios. Probablemente ninguna de las dos alcanza buenos resultados. Sin embargo, pensando que en ambas se presentan contradicciones, se supone que la tendencia dominante sigue siendo la formación docente propuestas por las políticas educativas gubernamentales.

HIPOTESIS ESPECIFICAS

Considerando que en el contexto de la educación superior modernizante, la formación de personal académico conforma una realidad compleja, resulta sugerente la elaboración de algunas hipótesis específicas que, aunque no expliquen el fenómeno exhausti-

vamente, si cumplan la función de explorar ciertas dimensiones del problema en forma general.

1) Dimensión económico-social

- Se presenta una correspondencia entre la situación social y la formación académica del docente. Esta relación está condicionada esencialmente por el tipo y procedimiento de contratación laboral e influidas por las políticas académicas y los esquemas referenciales respectivos.

- Existe una justificación similar (aunque en contextos distintos entre el catedrático liberal y el profesor proletarizado. Ambos coincidirían en el poco interés en mejorar su práctica docente. El primero se justificaba, posiblemente, por que su actividad principal no era la docencia sino el trabajo de su profesión. El segundo descuida la docencia, por que se presume que imparte clases en por lo menos dos instituciones para obtener ingresos que le garanticen mantener su nivel de vida, y si alguna vez se motivó para mejorar su práctica docente, actualmente ha perdido credibilidad debido a que los esfuerzos realizados en varias ocasiones a menudo se vieron frustrados.

11) Dimensión político académica

De acuerdo a los planteamientos de la hipótesis central en el sentido de que en las universidades existen esencialmente dos orientaciones en torno a las políticas educativas y por supues-

to, se matizan dos modelos de universidades, es de esperarse que las políticas de formación de profesores e investigadores, tanto las dominantes como las subordinadas, no presentarán rasgos distintivos definitivos en cuanto a su alcance y significación. Por el contrario, en ambas sucederán resultados similares, especialmente en los últimos tres años.

- Si el fin último de los cursos y otras actividades que apoyan a la formación de profesores-investigadores es la llamada profesionalización de la docencia, se espera que ésta sea relativa a la mayor o menor oposición institucional de las instancias académicas (departamento, áreas y academias) de adscripción de los docentes, así como a las posibilidades de trabajo grupal, incluyendo también la cooperación interinstitucional.

111) Dimensión ideológica

- El instrumentalismo, derivado de las condiciones impuestas por la modernización de la educación superior -y matizado por un conocimiento parcial de la profesión del docente- constituye el punto de partida y el fin de la tendencia ideológica dominante entre el profesorado universitario que demanda programas de formación docente.
- Si en algunas universidades, escuelas o facultades de agronomía, grupos de profesores y estudiantes se han comprometido a impulsar proyectos de formación docente y cambios

curriculares distintos a los proyectos institucionalizados, se espera que se enfrenten a tres opciones: a) rechazo institucional o bien resistencia, b) indiferencia y c) reacomodo.

RELACIONES SOCIALES DE PRODUCCION Y POLITICAS DE FORMACION DOCENTE

Para analizar nuestro objeto de estudio es útil apoyarse -además de los conceptos ya establecidos- preferentemente en otras dos grandes categorías teóricas: las relaciones sociales de producción académica y las políticas de formación docente, las cuales serán el eje explicativo e integrador de los datos y del análisis de contenido del discurso, y a la vez de un apoyo imprescindible para conocer las relaciones internas del problema que se investiga.

Por cuestión de método, se analiza el proceso de las ya referidas relaciones, partiendo desde luego, de un enfoque global.

"En la producción social de su existencia -señala Marx- los hombres contraen relaciones necesarias e independiente de su voluntad, relaciones de producción que corresponden a una determinada fase de desarrollo de las fuerzas productivas".⁽⁶⁰⁾ Las consecuentes interacciones derivan de su propia esencia social o sea de las insoslayables relaciones de reciprocidad.

Se hace referencia a las relaciones independientes de la con-

(60) Carlos Marx, "Prólogo de la contribución a la crítica de la economía política", Obras escogidas, Progreso, sin fecha, p. 182.

ciencia y de la voluntad de los hombres, por que éstas son relaciones reales y concretas, las cuales se imponen como formas propias en una formación social históricamente determinada. Cuando se habla de producción, siempre se tiene en cuenta que esta se da en una etapa determinada "del desarrollo social, de la producción de individuos en sociedad"⁽⁶¹⁾, aunque las relaciones sociales de producción aparecen como una categoría que es común a todas las sociedades.

Las relaciones sociales de producción, basadas en las condiciones materiales, conforman la llamada estructura económica de la sociedad. El conjunto de éstas, forma "la base real sobre la que se eleva un edificio jurídico y político y a la que corresponden determinadas formas de conciencia social en el proceso de la vida social, política, y espiritual en general".⁽⁶²⁾ Sin embargo, este tipo de relaciones no se dan mecánicamente, por el contrario, se desarrollan con cierta autonomía relativa. Hay un largo debate acerca de la autonomía de lo político (superestructura jurídico-política y los aparatos de Estado), respecto a lo económico. Fundamentalmente sobresalen los conceptos althusserianos de "determinación en última instancia" y "autonomía relativa". Tal apreciación no permite apoyarse en conceptos como modo de producción y/o formación social entendida como totalidad. Esta última se comprende como un sistema hegemónico donde los elementos constituyentes están ordenados en una combinación particular, cuyo

(61) Ibidem.

(62) Ibidem.

factor de cohesión es el poder político estatal. Pero el análisis en el interior del sistema hegemónico supone un paso más: determinar el nivel específico de desarrollo desigual de las relaciones de fuerza en los distintos niveles que componen la totalidad social. (63)

La universidad como espacio social, donde se ubica nuestro objeto de estudio, mantiene una relación de autonomía respecto al poder político estatal y de la sociedad civil. La universidad se analiza como una institución superestructural en la que se expresan ideológicamente las contradicciones sociales de los distintos sectores y grupos; es decir, en ella se establecen relaciones sociales de producción académica, las cuales no reproducen estrictamente "a escala los conflictos sociales ni la estructura de clases de la formación social. En otras palabras, las universidades públicas corresponden y contradicen simultáneamente el orden social existente". (64) El proceso de reproducción y las contradicciones se manifiestan en las relaciones sociales de la vida académica en una determinada institución.

En la presente investigación, las relaciones sociales de de conciencia social y su expresión correspondiente, las mismas que se establecen en la producción académica; es decir, en sus distintas fases del proceso de las funciones sustantivas: docencia, investiga-

(63) Guillermo Labarca, Tomás Vasconi, et al., "Introducción", La educación burguesa, Nueva Imagen, México, 1977, p. 1.

(64) Carlos Ornelas, Formación de cuadros profesionales, mercado de trabajo y necesidades sociales, Trabajo presentado en el Seminario: Universidad Nacional y Proyecto Nacional, UNAM, 25 de marzo de 1988, p. 4. (Inédito).

ción, extensión y servicio. En último análisis, las relaciones sociales de producción académica, representan un tipo de propiedad referente a la producción ideológica de las universidades públicas.

Las relaciones sociales se estudiarán considerando tanto las relaciones de producción académica como aquellas no estrictamente académicas, pero que sin embargo, condicionan a las primeras. En el análisis se hará distinción preferentemente a la situación social de los sujetos, de los esquemas referenciales que, en ciertos momentos, representan un conjunto de realidades.

Para matizar esta diferenciación, se utilizan los conceptos de conciencia de clase, ideología y psicología de clases, aspectos que configuran los esquemas referenciales, pero cuyo conocimiento está condicionado por una mediación. Según Dos Santos "la conciencia de clase se determina al nivel del análisis de los intereses de clase dentro de una formación social dada, independientemente de la existencia de individuos que reciban o no esos intereses".(65) Así, la conciencia de clase es un concepto abstracto, teórico, no referenciable directamente a una o algunas conciencias empíricas.

Por su parte "la ideología (como concepción del mundo) se determina por un esfuerzo teórico para expresar las formas de desarrollo posibles de los intereses y las metas y los medios que puedan generar... no supone necesariamente ningún falseamiento de lo

(65) Theotonic, Dos Santos, Concepto de clases sociales, Quinto Sol, México, sin fecha, p. 47.

real ni ninguna racionalización".(66) Mientras que "la psicología de clase... se determina a nivel del estudio empírico de los individuos o de ciertas manifestaciones colectivas siempre referenciando su dinámica a la terminación de la conciencia de clase y de la ideología y los conflictos existentes entre su psicología y su conciencia de clase".(67)

Se mencionan brevemente estos conceptos por que en el análisis de las relaciones sociales de producción académica, se distinguirán tres dimensiones o variables referidas en el conjunto de hipótesis:

- I) La económico-social, que hace referencia a las relaciones de producción de la vida material. Aquí se estudiarán la situación social de los sujetos sociales configurada por sus relaciones sociales de producción académica, consideradas como multideterminantes concretos.
- II) La político-académica, que engloba las relaciones de poder respecto a los proyectos y en cuanto al saber disciplinario y pedagógico.
- III) La ideología, que involucra las formas de conciencia social de los sujetos, el comportamiento institucional y sus respectivas tendencias.

(66) Theotonio Dos Santos, op. cit. p. 43.

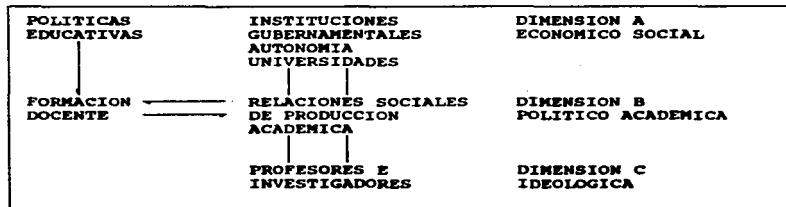
(67) Theotonio Dos Santos, op. cit. p. 43.

Estas tres dimensiones y el concepto central de relaciones sociales de producción académica, estarán ligadas en todo momento, a las políticas de formación de profesores-investigadores. De este último concepto me ocuparé enseguida, antes presento el cuadro esquemático de la investigación. (68)

POLITICAS PARA LA FORMACION DE PROFESORES-INVESTIGADORES

Se supone que en la universidad se desenvuelven relaciones reciprocas entre las políticas de formación docente y las relaciones

CUADRO 2
ESQUEMA DE TRABAJO



(68) Con algunas modificaciones que tienen que ver más con el objeto y el problema de investigación, este esquema se retoma del trabajo de Juan Eduardo Esquivel y Lourdes Chehaibar Wader, *Profesionalización de la Economía (perfil y determinaciones de una demanda universitaria)*, UNAM, 1987, p. 69.

sociales de producción académica. Las primeras son aspiraciones que cuando provienen del bloque gubernamental se expresan como parte de un proyecto político social más amplio, vinculados a los intereses de las clases dominantes. Mientras que cuando provienen de las mismas instituciones universitarias se espera que las políticas de formación, respondan al proyecto político y social de la universidad que se trate, la cual también guarda relación con proyectos político-sociales más generales.

Vista en esa complejidad, las relaciones sociales de producción académica, se presentan como un espacio de lucha donde se disputan un determinado proyecto de reforma universitaria⁽⁶⁹⁾, en cualquiera de sus actividades: reestructuración del plan de estudio, políticas de formación docente, políticas de ingreso, etcétera.

Las políticas en torno a la formación y actualización de profesores, posiblemente surgen con mayor intensidad a partir de la llamada masificación de la enseñanza media superior y superior en los setenta y casi paralizada en la primera mitad de la presente década. Ya es común escuchar a cualquier estudioso de los problemas educativos o algunos funcionarios de las instancias educativas

(69) Se debe tener presente que estas dos opciones juegan un papel fundamental en todo proceso de reforma universitaria. Por ello es comprensible coincidir con algunos autores que argumentan que en todo cambio universitario se ponen en juego dos proyectos, los cuales en sus rasgos generales se corresponden con dos proyectos sociales de país. (Véase Rolando Cordera y Carlos Tello, México la disputa por la nación, Siglo XXI, México, 1981. También para mayor explicación al respecto, se recomienda Liberio Victorino R. "Los proyectos de política educativa y modelos de universidad", La política educativa del Estado en la UNAM, Tesis de Maestría en Sociología, DEF-FCP y S, UNAM, 1987, pp. 212-235.

estatales, que la improvisación de docentes universitarios y del bachillerato tecnológico agropecuario, se dió por la mala planeación, concretada en que la creación del gigantesco número de plazas para los estudiantes no fue acompañada de una plantilla adecuada, pedagógicamente hablando de profesores en los niveles medio superior y superior.

Para afrontar el problema e intentar dar a los docentes ciertas herramientas teórico-metodológica y didáctica se impulsaron varias actividades para lograr una formación mínima para la docencia. Todas las actividades, sin tener un concepto preciso sobre formación docente, eran encaminadas hacia ello, entre otras, destacan las siguientes: (70)

- Promoción de programas para el desarrollo de recursos humanos.
- Creación de centros para la formación de docentes.
- Apertura de carreras (Licenciaturas y postgrados) sobre educación.
- Creación de postgrado en variadas disciplinas.
- Generación de proyectos en ciencias y técnicas pedagógicas.

(70) Ana Hirsch Adler, **Formación de profesores-investigadores universitarios en México**, UNAM, 1984, p. 8. La formación docente se aproxima más a lo que se ha dado en llamar "profesionalización de la docencia". Esta categoría es una propuesta teórica para la formación de recursos humanos y nace ante la necesidad del crecimiento matricular de las IES.

- Becas para el postgrado en instituciones nacionales e internacionales.
- Formación de especialistas en programas educativos.
- Coloquios, foros, mesas redondas, etc. sobre la práctica docente.
- Promoción para aprovechar la prestación del año sabático en actividades de docencia en otras instituciones.
- Solicitud de asesorías directas de los grandes centros nacionales de formación docente a universidades pequeñas.

Además de esas justificaciones, la formación de profesores ha sido utilizada, para promover el rompimiento de estructuras tradicionales en los procesos de enseñanza-aprendizaje y como una más de las políticas encaminadas a la "reforma educativa".

Al compartir una visión amplia del concepto de formación de profesores-investigadores universitario, en la que todas las acciones referidas coadyuvan a esa formación, es necesario especificar aún más esa categoría. En principio no se retoma el reducido concepto de formación de profesores-investigadores sólo como capacitación. Por el contrario, la formación de profesores-investigadores la concebimos como la profesionalización de la docencia y la investigación, que implica, según el Centro de Didáctica, "...cinco referentes específicos: "la dedicación académica, la formación especializada, la integración investigación

y docencia, la inserción institucional y la relación con la sociedad".(71)

Desde luego las tareas de formación suelen desenvolverse en un desarrollo desigual entre las grandes instituciones y las pequeñas, entre la familiarización de las disciplinas más cercanas a la pedagogía y entre la prioridad institucional.(72)

M E T O D O L O G I A

Para la contrastación entre proyectos y resultados, la investigación tendrá por objeto a las instituciones de educación superior agropecuarias, tanto a las de mayor tradición como aquellas que han surgido bajo una nueva concepción en la formación del agrónomo. Regionalmente consideramos las siguientes instituciones: en la región norte se tiene a la Escuela Superior de Agricultura "Hermanos Escobar" de Ciudad Juárez, Chihuahua; en la región noroeste a la Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro de Saltillo, Coahuila; en la región centro se incluye a la Escuela Superior de Agricultura de la Universidad Autónoma de Guerrero; a la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad Autónoma de Morelos; a la Universidad Autónoma Chapingo; al Colegio de Postgraduados; a la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la

(71) Esquivel y Chehaibar, op. cit. pp. 37-38.

(72) En el capítulo III se analizará como esta desigualdad se nota no sólo a nivel de instituciones sino incluso, al interior de ellas.

Universidad Autónoma del Estado de México. Sin embargo, se toman como estudios de caso de manera explícita solo cuatro instituciones, las cuales se refieren en el capítulo III.

Además se trabajará con una metodología cualitativa de corte hermenéutico-dialéctico, apoyada en los siguientes elementos: a) el debate teórico sobre los enfoques sociológicos de la educación del impacto del proyecto de modernización educativa en México desde los años cuarenta hasta 1990, enfatizando en el período 1981-1990, b) se consideran para fines de análisis y contrastación, algunos fragmentos discursivos de planes y programas nacionales de desarrollo, específicamente los relativos a la educación superior. Asimismo se consideran las aspiraciones subyacentes en los proyectos universitarios: Ley Orgánica, Estatutos y programas institucionales, c) para recabar información cualitativa se aplicó un cuestionario a informantes de calidad: Rectores, Directores Académicos, Dirigentes sindicales y expertos en programas de formación de profesores-investigadores en las instituciones analizadas.

Conviene señalar que también se aprovecha la experiencia personal y de compañeros que se han desarrollado en este campo.

CONCLUSIONES

Las conclusiones de este apartado se refieren exclusivamente al debate que en torno a la modernización de la educación superior y las políticas de formación docente han establecido las corrientes

sociológicas expuestas. Las corrientes más apegadas al estructural funcionalismo, el economicismo educativo y el desarrollismo, imaginaron que la modernización terminaría con las formas de producción arcaica, la creencia y los bienes tradicionales, en donde por supuesto, la educación superior jugaría un papel determinante en el progreso social. Por su parte, los enfoques inspirados en el materialismo histórico, particularmente su línea más ortodoxa como el reproducionismo educativo, rechazaron y cuestionaron severamente las políticas educativas dominantes incluyendo las de formación de profesores y el papel que jugaría la escuela en el proceso modernizador, más bien visto como proceso de control político.

Tanto los teóricos funcionalistas como los marxistas ortodoxos pregonaban la pureza de sus concepciones sociales. Los primeros, quienes oficializaron el concepto de modernización, concibieron a las distintas sociedades como modelos universales, le asignaron grandes esperanzas al conocimiento científico por su valor en sí mismo, desde luego a las IES también le daban ese valor, sin fronteras territoriales y confiaron en sus políticas las fantasías del progreso social. Los segundos propusieron políticas autónomas basada en un desarrollo sostenido que más bien era algo así como la utopía del socialismo. Defendían el principio de culturas nacionales y populares "auténticas", buscaron preservarla de la industrialización y reorientarlas, en todo caso, a la sociedad tradicional con sus propias formas de organización social. En cuanto a las IES, proponían prácticamente que se convirtieran en instituciones al servicio de la revolución cultural, asumiendo posiciones contestarias de militancia política.

La joven teoría de la nueva sociología de la educación, particularmente el enfoque de la reproducción-resistencia, de antemano reconoce la heterogeneidad social, su desarrollo desigual y combinado, la hibridez de las culturas y el papel autónomo de la educación donde en los diversos espacios escolares están presentes las distintas culturas e ideologías. De ahí que la escuela se conciba como espacio de lucha ideológica, de reproducción y resistencia.

Dentro de esa misma corriente general -me refiero a teóricos como Habermas y Marshall⁽⁷³⁾ que de alguna manera esas posiciones filosóficas se adoptan en los estudios sociológicos, se propone una distinción entre la modernidad como etapa histórica, la modernización como proceso socioeconómico (que en nuestro caso es el punto de partida de este capítulo) que trata de ir construyendo la modernidad, y los modernismos, o sea los proyectos culturales que renuevan las prácticas simbólicas en un sentido experimental o crítico.

Recientemente Norbert Lechner profundizó en la diferenciación entre modernización y modernidad: decía que la primera tiene el dominio de la racionalidad instrumental mientras que la segunda, se refiere a la racionalidad normativa. La primera prioriza la calculabilidad y el control de los procesos sociales y naturales, la

(73) Véase Jürgen Habermas, *El discurso filosófico de la modernidad*, Taurus, Madrid, 1989; Marshall Berman, *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*, Siglo XXI, Madrid, 1988.

otra, reconoce la autodeterminación política y la autonomía moral.

La modernización ha funcionado más como razón de Estado, como proyecto político para la transformación económica con una orientación neoliberal, en tanto que la modernidad, engloba un planteamiento más filosófico que reconociendo costumbres, valores y normas, trata de legitimar algo "nuevo" y no formas distintas de hacer lo mismo.

Con respecto a las aproximaciones metodológicas, se trató de explicar los principales conceptos del trabajo, así como los niveles del análisis y los planteamientos hipotéticos.

C A P I T U L O I I

POLITICAS EDUCATIVAS PARA LA FORMACION DE PROFESORES-INVESTIGADORES,
1981-1990

INTRODUCCION

En este apartado se pretende explicar el contexto sociopolítico en que surgen las políticas de educación superior: sus programas, políticas y metas. Se hace un breve análisis desde los años cuarenta, pero sobre todo se centra en la década que corre de 1981 a 1990. Este contexto y el señalamiento de los principales programas y acciones que tienen por objeto la educación superior, conforman el marco de referencia para poder explicar el impacto y sus principales retos en las universidades públicas.

Las orientaciones principales de esas políticas educativas, especialmente las relativas a la formación de profesores-investigadores en ciertas universidades agropecuarias, parten de las siguientes consideraciones fundamentales.

Primeramente, durante los años cuarenta hasta finales de los setenta las políticas educativas para la educación superior se corresponden con el conjunto de las políticas sociales que conforman tres proyectos de desarrollo: la industrialización, el "desarrollo estabilizador" y el "desarrollo compartido". La industrialización se da como una etapa de arranque del capitalismo mexicano contemporáneo, por lo que hay poco interés para apoyar a la educación superior. Mientras que en el "desarrollo estabilizador" subyace una modernización funcional entre el proyecto político de los grupos dominantes y las instituciones de educación superior. Esta armonía termina a fines de los años sesenta, su expresión ideológica son una serie de conflictos sociales desde 1965. Al

interior de las universidades se da con el movimiento estudiantil popular de 1968. Para superar esa crisis política y lograr el consenso de los sectores populares se propone un nuevo modelo de desarrollo, este se denomina "desarrollo compartido" el cual, a diferencia del anterior se caracteriza por estimular con mayor autonomía las políticas educativas modernizadoras, especialmente para las universidades.

Durante la década 1981-1990, se diferencian dos etapas en su orientación: la primera tiene como eje central la llamada "revolución educativa" cuya aspiración intenta resolver de raíz los problemas del sistema educativo nacional. Particularmente en los años de 1983-1985, la política educativa gubernamental para el nivel superior se desprende de las orientaciones del Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Nacional de Educación, Recreación y Deporte. La segunda, que va de 1986 a 1990 se caracteriza por una reconciliación entre los sectores educativos, que abandonando la idea de cambiar estructuras y mentalidades de los agentes educativos, se vuelve a la inercia del sistema educativo.

Especialmente el subsistema de educación superior, tiene como marco de referencia el Plan Nacional de Educación Superior, (1981-1991), el Programa Nacional de Educación Superior (1982), el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior, 1986, el Sistema Nacional de Investigadores, 1984, el Programa Nacional para la Modernización Educativa, 1989-1994 y el Plan de Desarrollo de la Educación Agrícola Superior, 1989.

La política educativa estatal para las universidades, en el contexto de la revolución educativa, impulsa el anteproyecto de Ley de Educación Agropecuaria, aunque nunca se aprobó gubernamentalmente. Para este sector educativo agropecuario durante este periodo, no existió un programa específico con rango oficial, por lo que aparece como un sector desfavorecido, pues la SARH y la SEP, no impulsaron programa alguno. Ante esta carencia, para fines de orientación, nos guiamos por los programas antes referidos, los que, sin excepción alguna, abarcan a todas las universidades públicas.

Estos programas se presentan como proyectos de una política educativa modernizadora que pretende contar con el consenso de las comunidades universitarias que les permita concretizar diversas acciones para cambiar aquellas prácticas docentes y de organización académica, que se muestren obsoletas y problemáticas. Sin embargo, en esos programas no existe coherencia interna entre sus promesas y los alcances reales, ya que, en el periodo 1981-1990, especialmente en el sexenio 1982-1986, se vivió la crisis económica más cruel en la historia contemporánea de México, impidiendo contar con los recursos existentes para la realización de los programas universitarios.

Intermitentemente se hace un análisis general de las políticas que coadyuvan a la formación de profesores e investigadores, especialmente en los estudios de postgrado y en la participación de proyectos de investigación, incluyendo el apoyo becario del Sistema Nacional de Investigadores, el cual, pese a los cuestionamientos de

algunos docentes, ha servido para compensar el deteriorado salarial de los pocos académicos que logran incorporarse.

2.1. PROYECTOS PARA EL DESARROLLO: LA EDUCACION SUPERIOR Y LA FORMACION DE PROFESORES-INVESTIGADORES

Desde los años cuarenta con el régimen de Avila Camacho (1940-1946), el Estado adopta una política de unidad nacional y crecimiento acelerado vía la industrialización. Se asume el compromiso estatal de ampliar las bases de la democracia social, garantiza mejores condiciones para la inversión privada, los cuales coadyuvan a un crecimiento industrial.

El gran interés por consolidar al Estado Mexicano se corresponde con las estrategias desarrolladas de corte internacional y por supuesto, con el nuevo papel que jugará la educación en todo el país.

En este esquema, se identifican tres proyectos para el desarrollo nacional desde 1940 hasta finales de los setenta, todos le atribuye cierto interés a la educación superior, incluyendo a la formación de profesores un papel fundamental, ellos son: la industrialización, el llamado desarrollo estabilizador y el desarrollo compartido.

LA INDUSTRIALISACION

Algunas características del gobierno alemanista posibilitan

comprender el interés del desarrollo industrial y el papel que la educación superior juega al respecto. El Estado prioriza la inversión en infraestructura y obras sociales en diferentes lugares del país. Se refuerzan las políticas tributarias y arancelarias, para beneficiar la inversión pública y privada tanto interna como de capitales extranjeros y como resultado inmediato, crece la deuda externa. Hay reducción del salario de los trabajadores frente al incremento de la producción. El cambio por un desarrollo industrial "hacia dentro"; desfavorece la producción agrícola; en síntesis, se acelera el proceso de monopolización de capitales nacionales e internacionales.

En el ámbito social esto favorece a los sectores medios, expandiendo el prestigio de las profesiones liberales y la apertura del mercado de consumo. Sin embargo, también se reconoce que la industrialización trajo aparejada una gran necesidad de técnicos. Al respecto, Castrejón Díez dice:

"El ideal de industrialización que Alemán planteaba al país, no sólo se centró en la construcción de un buen número de obras materiales y en la importancia de un buen número de productos necesarios para favorecer nuestra industria, sino que se dio a la tarea de revitalizar desde todos sus ángulos, la educación técnica que tan necesaria se hacía para la producción..."(1)

Tal parece que esta era la idea principal que provocó un crecimiento en la educación técnica y la superior. Pero al impulsar la educación técnica e interesarse por la del nivel superior,

(1) Jaime Castrejón Díez, et al. *Prospectiva del Postgrado, 1982-2000*, México, SPP, SEP, SHCP, 1982, pp. 71-72.

suponemos que se favorece a la especialización laboral:

"La industrialización llevará a su desarrollo máximo la básica división del trabajo del país, entre el trabajo manual y el intelectual, propiciará también en cuanto a este último la especialización profesional, la cual se irá dando en forma compleja y desigual en las diferentes áreas de la sociedad civil. El estrato intelectual mexicano contemporáneo es, pues, en buena medida un producto de la industrialización".(2)

En el contexto de los años cuarenta y cincuenta se ha desvanecido la política de masas que se dió en el cardenismo, es decir, se ha excluido a los trabajadores del campo y la ciudad de la participación política para resolver problemas nacionales, ya no se exacerba la lucha de clases, ahora se busca un control más corporativista y desnacionalizante. Si en los años veinte y treinta el propósito político-económico de la educación técnica, especialmente las Escuelas Centrales Agrícolas -las que ya contaban con cierta especialización- fue hacer pasar a México de la etapa de la revolución agraria a la etapa de la revolución agrícola,(3) en los años cuarenta y cincuenta las Centrales Regionales como parte esencial de la red de escuelas populares se encontraban en franco abandono, siendo las principales víctimas del sector educativo en el proceso de contrarreforma agraria de un México adentrado ya en la industrialización.

(2) Edith Negrín, "Intelectuales, Estado y Lucha de Clases en México", en *Sábado* (suplemento del periódico UNO MASD UNO), Enero 9 de 1982, p. 18.

(3) Renward García Medrano, "La Educación en México", en *"El Economista Mexicano"*, núm. 1, Vol. XII, enero-febrero 1979, p. 14.

Todos estos cambios tenían como marco jurídico al artículo tercero constitucional, el cual desde 1946 se le había excluido el concepto de que la educación pública tuviera una orientación "socialista". Desde entonces a la fecha, el primer párrafo de ese artículo dice:

"La educación que imparte el Estado -Federación, Estados, Municipios-, tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y a la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y la justicia".⁽⁴⁾

Hay quienes argumentan⁽⁵⁾ que a partir de esa reforma educativa al 3o. Constitucional, se da una doble tendencia: una expresada por la expansión del sistema educativo nacional que caracterizará a los subsiguientes gobiernos y otra, la de permitir la reprivatización de la educación en franca agresión al subsistema educativo popular, particularmente al técnico industrial y al técnico agrícola.

Una política educativa que favorecía a la industrialización, tuvo que plantear su marco jurídico en los distintos niveles, especialmente para la educación agrícola, en marzo de 1946, se publicó la Ley de Educación Agrícola, la cual tenía por objeto regular las directrices generales de las escuelas superiores de agricultura y las escuelas prácticas de agricultura, estas últimas dependientes de la SEP.

(4) Secretaría de Educación Pública, "Artículos Constitucionales Relacionados con la Educación", Documentos sobre la Ley Federal de Educación, México, 1974, p. 15.

(5) Véase Salvador Martínez Della Roca, Estado, Educación y Hegemonía, Línea, México, 1983, pp. 192-193.

En ese contexto y con el propósito de formar investigadores que se abocaran a resolver los problemas nacionales del agro, existe como fundamento legal, la referida Ley para que en 1959 se funde el Colegio de Postgraduados en las instalaciones de la ENA de Chapingo.

En el terreno de la Educación Profesional Técnica Industrial, conviene reconocer que los cuadros profesionales y técnicos que requieren la industrialización y las distintas instancias gubernamentales, llevaron a la creación de la Ley Orgánica del Instituto Politécnico Nacional en 1949, cuyo objetivo es abrir una serie de Escuelas Superiores y Vocacionales. Además, se crea el primer Instituto Tecnológico Regional, para impartir educación técnica superior en varias entidades federativas.

Con el propósito de fortalecer la educación superior y la investigación científica, un año después se crea el Instituto Nacional de Investigación, en sustitución a la Comisión Impulsora y Coordinadora de la Ciencia (1942). En este instituto se genera un programa de becas de postgrado, el cual repercute indirectamente en las primeras experiencias sobre la formación de profesores e investigadores universitarios, específicamente en lo correspondiente a una actualización y especialización disciplinaria.

EL LLAMADO "DESARROLLO ESTABILIZADOR"

A fines de los cincuenta e inicios de los sesenta, el desarrollo de la industria alcanza condiciones necesarias y suficientes para la concentración monopólica. Se consolida la

asociación entre las burguesías nacional y extranjera, hay expansión entre los sectores sociales y crece el consumo masivo interno. (6) Sin embargo, el desarrollo estabilizador (1956-1972), no obstante que por primera vez la agricultura como al igual que la industrialización crece alrededor de entre un 8.9% y 9.6% entre 1946 y 1955, se caracteriza esencialmente por limitar la inflación, tener estabilidad cambiaria y un crecimiento económico sostenido con base en el acelerado crecimiento del producto industrial, generándose una injusta distribución del ingreso con sus consabidos efectos de pobreza creciente, acumulación y concentración monopólica, etc.

El desarrollo estabilizador no sólo significa una recomposición del modelo de desarrollo, también conlleva una recomposición del modelo de hegemonía, ya que exige una serie de controles sociales y políticos de las clases subalternas, lo que implica la antidemocracia sindical, la burocratización de las organizaciones populares y sus demandas, el sacrificio económico de grandes sectores asalariados, etc. (7) Estas medidas de controles políticos harán crisis con algunos sectores profesionales y estudiantiles en los últimos años de la década del sesenta. Retomaré este asunto más adelante.

En el plano social, el desarrollo estabilizador provoca un

(6) Véase Enrique Semo, et al. "El ocaso de los mitos (1958-1968)". México un pueblo en la historia", Vol. 4, México, UAP-Nueva Imagen, 1982.

(7) Argumentos de Luis Angeles, Crisis y coyuntura de la economía mexicana, El Caballito, México, 1978, pp. 11-14.

crecimiento de los sectores sociales y transforma más o menos rápidamente una parte importante de la población rural en urbana. A esta población urbana conformada por un amplio grupo de sectores de la clase media se les presenta como edad efectiva de movilidad social y a la burocracia política como una forma de cooptación política, y una oferta de educación superior, impulsando para ello el crecimiento masivo de las instituciones de educación superior, incluyendo a las universidades de provincia.

En el ámbito de las concepciones sobre el desarrollo⁽⁸⁾, durante este lapso algunas corrientes sociológicas revisaron su formación teórica sobre el desarrollo e incluso la CEPAL le da un papel relevante a la educación para el progreso económico y social de la región latinoamericana. Sin embargo, en varias instituciones de educación superior visualizan la crisis de las teorías desarrollistas cuyo paradigma es cuestionado por la creciente heterogeneidad teórico-ideológica del cambio social, las que sobresalen, entre otras, las siguientes:⁽⁹⁾

(8) Véase J. Galtung, "Después del Proyecto Camelot", Revista Mexicana de Sociología, núm. 1, México, 1968.

(9) Las teorías desarrollistas polémicamente han evolucionado en su concepción de desarrollo. Primero se habló de evolución económica, basado en tesis biologicista de la sobrevivencia del más fuerte; después se aludió al progreso económico sobre todo se creyó que la solución a los problemas sociales radicaba en una producción ilimitada; ya en el umbral de los años sesentas, profirió el concepto de crecimiento económico, presentado como la etapa más alta de desarrollo, cuyo modelo era único para todos los países. (Véase Emma Zapata Martelo, "Sociología y Desarrollo Rural", en Cuadernos del Centro de Estudios del Desarrollo Rural, núm. 3, año 2, 5 julio-septiembre de 1986. Para una mejor apreciación al respecto se sugiere ver el capítulo 1 de este trabajo.

- Una fuerte resistencia estudiantil que cuestiona la existencia de las orientaciones teórico-funcionalista.
- La actitud metodológica de concebir a la ciencia como un conjunto de ramas del conocimiento separadas entre sí y sin comunicación alguna.
- El carácter cognoscitivo de la práctica científica frente a una realidad en crisis urgente de conciencia crítica y de transformación social.

En el contexto del desarrollo estabilizador se perfiló una política educativa hacia el área agropecuaria que condicionó particularmente los contenidos de la enseñanza, la orientación en la formación de los profesores e investigadores cuyos objetos de estudio, de estos últimos, tenían que coadyuvar preferentemente, a la modernización agropecuaria.

Bajo estas orientaciones, fundamentalmente en la ENA, la Oficina de Estudios Especiales, creada en los años cuarenta, impulsa primeramente la investigación agrícola con la creación de los centros experimentales y después será la principal impulsora del Plan Chapingo. En este proyecto se sintetiza las aspiraciones modernizadoras norteamericanas cuya esencia fundamental es generar cuadros profesionales que técnica e ideológicamente fueron acorde a las necesidades de las empresas transnacionales. También se pretende hacer una investigación que demuestre la alta productividad del campo mexicano por medio de programas de mejoramiento de semillas, principalmente maíz, frijol, cereales, dándolas a conocer a través del extensionismo agrícola.

La enseñanza, la investigación y el servicio en el Plan enseñanza, la investigación y el servicio en el Plan Chapingo, tenía como sujetos institucionales las siguientes dependencias:

- Para la enseñanza estaba la ENA.
- Para la investigación contaban con el Colegio de Postgraduados de la ENA hasta los años setentas, el recién creado Centro Internacional de Mejoramiento de Maíz y Trigo y el Instituto Nacional de Investigaciones Agrícolas, entre otras.
- Para el servicio o extensión agrícola existía la Dirección General de Extensión Agrícola.

Los trabajos de estas dependencias sirvió de base para que más tarde se impulsara la llamada Revolución Verde.

El Plan Chapingo es un proyecto que nace en el contexto de una consolidación hegemónica de los Estados Unidos de Norteamérica y en una estabilidad económica y política nacional que permite una asignación subsidiaria ilimitada, sobre todo porque el país abre sus puertas a los inversionistas extranjeros sin pensar en los problemas de la deuda externa que, veinte años más tarde, constituirá el principal problema económico nacional.

De los capitales extranjeros destinados a la enseñanza, solamente la fundación Rockefeller otorgó a las instituciones educativas mexicanas durante 14 años (1948-1962) más de 5 millones de dólares. Para el caso que involucra directamente la ENA, institución central para el Plan Chapingo, en 1963 se autorizaron

recursos por 9.4 millones de dólares auspiciados por variadas instituciones norteamericanas y nacionales.

La modernización en la ENA comprendía, además de la orientación político-académica de los planes de estudios, una organización académico-administrativa similar a las universidades norteamericanas. En los años sesentas hay una transición en el modelo organizativo escolar, se pasa del modelo napoleónico europeizante al modelo administrativista norteamericano. Sin embargo, estos no tienen diferencias sustanciales para mejorar la vida académica institucional, ya que ninguno de los dos rompe con los marcos del modelo universidad claustro.

Las características básicas es que el modelo napoleónico orienta la educación para el provecho.⁽¹⁰⁾ En tanto que el modelo administrativista busca la eficiencia. Este último representa quizás los avances tecnocráticos educativos más recientes en ese tiempo.

Sin embargo esta fase de modernización se ve afectada por una serie de descontentos sociales a lo largo del periodo que comprende el desarrollo estabilizador, entre los que destacan; el movimiento del IPN, Chapingo, Escuela de Agricultura Antonio Narro y varias

(10) Véase Alfredo Tecla Jiménez, *Universidad, burguesía y proletariado*, Cultura Popular, México, 1978, p. 104.

normales rurales en 1956⁽¹¹⁾, el movimiento de los médicos ferrocarrileros y profesores en 1958; otra vez esas mismas instituciones educativas incluyendo la UIAM en 1966 y muy especialmente la Escuela Superior de Agricultura "Hermanos Escobar" de Ciudad Juárez, Chihuahua, la que alcanzó una nueva relación de autonomía frente a los dueños de esa escuela y además se crea la facultad de agronomía en la UACH (Chihuahua).⁽¹²⁾ Todos estos movimientos sociales se expresan con mayor fuerza en el Movimiento Estudiantil-Popular de 1968, se manifiestan como reflejo de la crisis del desarrollo estabilizador.

En la ENA a partir de 1959 se determina la estructura departamental, base fundamental para que en los años setentas y ochentas, busque su perfección en la llamada estructura matricial. Las principales reformas en la ENA, guiadas por el modelo norteamericano, tienen por objeto despolitizar la institución, toda vez que desde 1937 existía la validación política académica de un consejo técnico con cierta paridad de estudiantes y profesores, el cual, obstaculiza el control vertical y autoritario que pretenden implantar. Sin embargo, las autoridades de ese entonces (fines de

(11) Varios autores, "La Crisis de la Educación en México", *Problemas de Latinoamérica*, núm. 13, Vol. III, Noviembre de 1956.

(12) Véase Alfonso Cortazar Martínez. "Retrospectiva Escuela Superior de Agricultura "Hermanos Escobar", *La Semilla*, No. 19, Ciudad Juárez, Chih., 10 de octubre, 1987, p. 5.

los cincuentas) buscan a toda costa concretar su autoritarismo, ya que: (13)

- a) Soslayan mecanismos para el ingreso de alumnos provenientes del medio rural.
- b) Se crea el Colegio de Postgraduados como parte de la ENA, aunque más tarde se independiza siendo la punta de lanza de la educación e investigación agrícola, recibiendo subsidios de los capitales extranjeros y nacionales.
- c) Hay un fuerte impulso por la creación de los Departamentos de Enseñanza.
- d) Por primera vez se habla de la necesidad de contar con profesores-investigadores que dedicaran tiempo completo a las actividades de docencia e investigación y servicio, como alternativa para terminar con la enseñanza "pizarronesca". (El subrayado es mío).

Reseñando el significado político de los movimientos sociales que desembocaron en el movimiento estudiantil-popular de 1968,

(13) Una amplia información sobre estas medidas, se contempla en la entrevista realizada a tres exdirectores de la ENA: Ing. José Terrazas Lozoya, Ing. Jesús Muñoz Vázquez, Ing. Enrique Espinoza Vicente, todos ellos ocuparon la dirección de la escuela entre 1956 y 1962. Un restringido contenido de estas entrevistas fue publicado por Boletín UPOM, núm. 48, año 2, Octubre 1987, UACH, págs. 2-4, bajo la responsabilidad de David Oseguera y Liberio Victorino R.

pueden interpretarse, diría Arnoldo Córdova, como una anticipación de la crisis económica, con el agravante de que la profundiza, por que pone en tela de juicio la legitimidad política del régimen.

El referido movimiento marca un hito importante al final de la década. Como consecuencia de éste, aunado a las deficiencias de la educación superior, la burocracia política se ve obligada a replantear la futura reforma educativa, teniendo como marco político un nuevo modelo de desarrollo.

EL MODELO DE "DESARROLLO COMPARTIDO"

El proyecto denominado desarrollo compartido (1974-1976), posiblemente se presenta como la opción más adecuada para resolver la crisis que se había introyectado en el desarrollo estabilizador. La estrategia de desarrollo compartido se ubica como una línea del proyecto general de reformas del régimen echeverrista, el cual tiene las siguientes directrices:(14)

(14) El desglose de las directrices se basa en Américo Saldivar, *Ideología y política del Estado mexicano, Siglo XXI, México, 1988*, pp. 110-114. Y en Pablo Latapi, *Análisis de un sexenio de educación en México*, Nueva Imagen, México, 1978, pp. 57-58. Para comprender el margen de acción del reformismo echeverrista, se hace imprescindible remitirnos a su crítico contexto.

"En el inicio de una crisis económica y del territorio de la legitimidad estatal, se reduce de un modo considerable al espacio para las reformas burguesas... Lo importante para el Estado es garantizar la 'paz social' y el equilibrio político, reforzando su presencia en la sociedad civil" (Saldivar, op. cit., p. 149).

- a) En lo económico. Sus características particulares se orientan hacia una reforma fiscal; se busca la intervención creciente del Estado en la economía nacional, la conquista de mercados externos. En el campo financiero, se consolidó la estructura bancaria, e incluso se generó una legislación que hizo después crecer la banca múltiple, disminuyendo al número de bancos pequeños. Sin embargo, la expansión del gasto público, la persistencia de la inflación y muy especialmente la agresividad verbal del presidente contra la iniciativa privada, provocó que esta última ya no invirtiera durante 1976. El resultado de todos esos trastornos fue la devaluación en ese mismo año. (15)
- b) En lo político: Impulsa, mediante la "apertura democrática", una reforma político-electoral que mantenga el equilibrio de fuerzas políticas existentes; reforma del partido oficial, para mejorar su imagen y credibilidad; radicalización ideológica de la burocracia política, en particular del discurso presidencial; tolerancia con las manifestaciones pacíficas de las agrupaciones políticas antigubernamentales.
- c) En lo social: Para ensanchar su base social de apoyo, el gobierno impulsa la política de aumentos salariales de emergencia y la política de vivienda popular, por medio de los organismos tripartitos, los cuales cubren las funciones de mediación burocrática que requiere el gobierno, además de la integración social de agrupamientos marginados.
-

(15) Enrique Lázcano Espinosa, Política Económica en México, IMEF, México, 1987, pp. 129-130.

- d) En lo internacional: se incrementan las relaciones con - países de diversos regimenes socio-políticos, con prio-- ridad en los llamados del Tercer Mundo.

El proyecto hegemónico del gobierno del Lic. Echeverría pretende alcanzar una mayor presencia de la burocracia estatal en la sociedad civil, donde busca estrechar las relaciones con los sectores populares más alejados de - sus políticas, con el objetivo de ampliar su base so -- cial de apoyo. Fundamental propósito de Echeverría es ampliar el consenso de su gobierno, lo que da lugar a - la llamada "apertura democrática" que implica, pese al avance reformista sobre anteriores políticas gubernamen tales, un proyecto más populista (paternal y autorita - rio) que democrático.

El gobierno Echeverrista pretende acercarse a las uni - versidades, particularmente a los estudiantes que se le oponen. Como respuesta a los sucesos de 1968 y 1971 -- y bajo una política

educativa reformista, el gobierno pretende instrumentalizar la reforma universitaria con el propósito de alcanzar el consenso en los sectores universitarios disidentes, para lo cual satisface algunas de sus demandas. Asimismo, ante la disfuncionalidad académica-administrativa de las universidades, el proyecto gubernamental de reforma busca una mayor eficiencia en la educación superior.

"Podemos caracterizar el proyecto ideológico que muestra la política universitaria del sexenio como modernizador-reformista, al pretender una universidad eficiente, pero que a su vez satisficiera las aspiraciones de los sectores medios de la población, que pugnan por tener acceso a ella... Por ello, a los planteamientos estrictamente modernizantes (racionalidad de la universidad, eficiencia académica, funcionalidad de la universidad al aparato productivo, planeación como instrumento de desarrollo, etc.), se añaden otros que apuntan en una dirección de carácter democratizante (atención a la demanda, flexibilidad en el control del Estado, apertura ideológica en las universidades, etc.)."(16)

Al comparar los elementos modernizantes y los reformistas democratizantes del proyecto universitario echeverrista, sobre todo al contrastarlos con sus acciones concretas a lo largo del sexenio, podemos considerar que lo político tiene más prioridad que lo técnico para el gobierno de echeverría. Así es, ya que lo fundamental para el gobierno es ganarse políticamente a los

(16) Javier Mendoza Rojas, "El Proyecto Ideológico Modernizador de las Políticas Universitarias en México (1965-1980)", **Perfiles educativos** No. 12, CISE-UNAM, abril-junio 1981, p. 13. Para la especificación de los elementos modernizantes y los "reformistas-democratizantes" véase Jaime Castrejón, **La Educación superior en México**, pp. 79-95, quien nos da la relación básica de los imprescindibles acuerdos y declaraciones de las reuniones de la asamblea general de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Estudios Superiores (ANUIES), realizadas en Villahermosa (1971), Tepic (1972), Veracruz (1979) y Querétaro (1975).

universitarios, por lo que atiende sus presiones, satisface demandas y busca no provocar conflictos. De ahí que, por ejemplo, no se establezcan medidas modernizantes como las normas de admisión y los criterios estrictos de evaluación académica.

"Al quedar subordinado lo técnico a lo político, el lugar que el tecnócrata ocupa en el sexenio anterior fue ocupado por el político-negociador de intereses. Esto no significó que desaparecieran de la escena los grupos tecnócratas -vinculados con el sector monopolista de la burguesía-, quienes pugnarón contra los políticos -identificados con el gobierno, echeverrista- por el control de las universidades". (17)

Aunque la tendencia general de dirección del Estado mexicano tiende hacia la tecnocratización, no es así en la educación superior en el desarrollo compartido, debido, esencialmente a la privilegiada estrategia política de la burocracia gobernante que buscó recuperar consenso en las universidades.

Para clarificar el proyecto universitario nacional del echeverrismo, nos remitimos a la ANUIES no por la importancia que tenga en sí, más bien porque "la Asociación funciona como instrumento para la orientación corporativa de las instituciones y como cuerpo que, en acuerdos y reuniones -subrayado nuestro- legitima la política gubernamental ... La dependencia de la ANUIES respecto al Estado, su escasa capacidad para producir iniciativas propias, derivan en primer término de su composición -a principios de los setenta-. Frente a 16 universidades públicas y 6 privadas, hay 53 instituciones bajo el control directo de la SEP" (Olac Fuentes Molinar, "Educación Pública y Sociedad", p. 257).

(17) Javier Mendoza Rojas, op. cit., p. 14. Respecto al apoyo gubernamental que se otorga a los políticos-negociadores, "se crean las condiciones para que en muchos centros de estudio se fortalezca una nueva burocracia. Es general la tendencia a la formación de camarillas, a la manipulación de las bases, al patrocinio de grupos de choque, al ejercicio frecuente de la represión administrativa. Este proceso ha conducido a algunas universidades a un profundo deterioro académico y a un clima de corrupción generalizada, que no se ven como problemas en tanto se mantenga el orden" (Olac Fuentes, "Educación Pública y Sociedad", p. 261).

En esta coyuntura de reforma universitaria el conjunto de universidades crece. Entre el período 1970-1974 el incremento de la matrícula en este sector alcanza el 100 por ciento, hecho que favorece especialmente a los grupos de presión.

Particularmente en el sector agropecuario de 1954 a 1976 se crearon 35 Escuelas de Educación Agrícola Superior. (18) El crecimiento de la población estudiantil se expresa por la creación de nuevas instituciones universitarias, transformación de Escuelas a Universidades como el caso de la transformación ENA a UACH e incluso la creación de centros específicos en el nivel medio superior. La ampliación de la cobertura escolar se acompaña de una concentración masiva de profesores. Este personal es reclutado muchas veces de los recién egresados e incluso, de estudiantes que cursan los últimos semestres de licenciaturas.

Ante esta situación, en 1971 en la reunión celebrada en Toluca, la ANUIES impulsa el Programa Nacional de Formación de Profesores, propuesto en el Seminario de Planeación Universitaria en 1969. El Programa, se presenta como eje central de la reforma universitaria integral. "Para 1974 ya habían asistido 19 493 profesores de enseñanza media superior y superior a cursos de actualización y especialización en asuntos pedagógicos, didácticos y otros, y se habían creado centros y departamentos de formación de profesores en las Universidades públicas de Guadalajara, San Luis Potosí, Sonora,

(18) Asociación Mexicana de Educación Agrícola Superior, Plan Nacional para la Educación Agrícola Superior (anteproyecto), Noviembre, 1988, p. 14.

Michoacán, Aguascalientes, Querétaro, Guanajuato, Oaxaca y Yucatán, en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y en universidades privadas, como la Iberoamericana". (19)

En 1975, la Asociación establece un Programa de Educación Continua para Profesores; diseña talleres y elaboración de material didáctico para el apoyo a la docencia. La UNAM crea Centros como el Centro de Servicios Educativos de la Facultad de Ingeniería (CESEFI) y otros. A estos centros concurren ya profesores de universidades de provincia y se puede decir que también de las instituciones universitarias agrícolas.

Por su parte la Asociación Mexicana de Educación Agrícola Superior, apenas fundada en 1971, cinco años más tarde no tenía planteamientos para un programa de formación docente amplio que aglutinara a los profesores e investigadores para su propia preparación, por lo que se espera que, muchos de los profesores de estas escuelas acudían a CISE de la UNAM o bien al DIE del IPN, fundamentalmente sea para formarse en lo pedagógico, en actualización disciplinaria o más formalmente en los estudios de postgrado, aunque para este último nivel estará el Colegio de Postgraduados y las instituciones extranjeras.

Como se argumentó en el aspecto económico del desarrollo compartido, la crisis de confianza que vivió el régimen del Lic.

(19) CONACYT, Congreso Nacional de Investigación Educativa "Formación de Trabajadores de la Educación", Documento Base, Vol. 1, México, 1981.

Echeverría, devino en una crisis económica, sobre todo por la gran fuga de capitales. El sector industrial acusa un desajuste respecto a los cuadros técnicos y profesionales requeridos; no hay recuperación de la balanza comercial ni de la economía agrícola, por lo que se recurre a la exportación de alimentos; aumenta la deuda externa y también la dependencia científico-tecnológica.

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

2.2. CONTEXTO POLITICO Y TRANSICION: DE LA MODERNIZACION FLEXIBLE A LA MODERNIZACION CON AUSTRIDAD

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

- a). La "Crisis de confianza" del bloque en el poder, particularmente de las fracciones burguesas del norte del país (Monterrey) y la agrícola-exportadora (Sonora y Sinaloa).
- b). La "Crisis" que también afectó a otros sectores sociales co

mo la pequeña burguesía urbana que viviendo un proceso de inflación y devaluación encontraron trabas en el ascenso social y movilidad en los pequeños negocios y empresas medianas, pues el clima especulativo y de monopolización creciente limitaba su desarrollo.

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

Aunque pretendió romper con el discurso político que LEA: utilizaba (justicia social, populismo, etc.) López Portillo sigue una tónica parecida recalcando su decisión modernizadora de la administración pública. En el bloque dominante, hay una recomposición en los cuadros de la burocracia política, los técnicos y planificadores se instalan en importantes áreas de la administración pública y se buscan mejorar las relaciones con la burguesía; más sin embargo, las políticas salariales son austeras y

los sectores trabajadores ven caer sus salarios reales. (20)

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

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

En el ámbito de los trabajadores asalariados (maestros, telefonistas, electricistas, universitarios, etc.) se han consolidado procesos democratizadores en algunos de ellos, mientras que en otros han sido objeto de fuerte represión. La capacidad transformista del régimen sigue vigente, particularmente en el movi-

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

miento urbano popular, como los casos de organizaciones de orientación maoísta en Monterrey, Durango, Morelos, etc. quienes tienen cierta capacidad de negociación frente al Estado, su lucha ha sido neutralizada por las prevendas otorgadas y por el proceso de cooptación de algunos de sus principales líderes.

Estas breves características permiten apreciar que con el gobierno de López Portillo se pasa de un Estado benefactor populista a un Estado interventor tecnocrático⁽²¹⁾, en donde sus medidas de mayor racionalidad se verán concretadas en el sexenio del Lic. Miguel de la Madrid (1982-1988).

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

Su principal característica es que su gobierno coincide con la crisis económica más sentida en el Estado mexicano posrevolucionario. Sus planes, programas y proyectos estarán permeados por severos recortes presupuestales a lo largo del sexenio. Su relación con las burguesías nacional y extranjera condiciona un tipo de organización jurídico-administrativa del aparato estatal para garantizar una racionalización en las

(21) Idem.

actividades oficiales y evitar cualquier mal entendido con el capital. Se da una "racionalidad" al capitalismo vía la burocracia política, fortaleciendo particularmente la Secretaría de Programación y Presupuesto (SPP).

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

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

En el terreno de la economía lejos de lograr un mínimo crecimiento económico como se esperaba con la aplicación del Programa Inmediato de Reordenamiento Económico, con la caída de los precios del petróleo, la fuerte inflación y los sismos de septiembre de 1985, el gobierno tuvo que priorizar recursos, particularmente sobre vivienda a los habitantes del D.F. quienes fueron afectados

por aquellos fenómenos naturales. Todas estas limitaciones en el gasto social, permearon la política educativa.

'LA TRANSICION MODERNIZANTE EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR'

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

En este proceso de masificación de la educación media superior y superior, permitido por la política gubernamental en aras de recuperar consenso social, se generó al mismo tiempo una improvisación de la planta docente para atender al estudiantado de estos niveles. Los docentes, incorporados prematuramente al ejercicio de enseñar, vivieron la experiencia de un cambio en las

relaciones entre profesor-alumno que los agarró desprovisto de una falta de experiencia docente, incluyendo la falta de formación disciplinaria y los apoyos de las técnicas didácticas para enseñar apropiadamente a grupos numerosos. Este es el principal problema que los cursos de formación docente siempre buscan resolver. En páginas posteriores se tratará este asunto.

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

Mientras tanto otras medidas políticas en la perspectiva de la austeridad modernizante han calado hondo en los centros de educación superior. Una primera medida fue el fortalecimiento de las burocracias universitarias, que desplazaron y/o modernizaron las antiguas tácticas de liderazgos poco formalizadas, dando origen a bastos y onerosos aparatos de administración. A estas burocracias

correspondieron las funciones de represión preventiva, "despolitización" de la planeación, tomando decisiones y negociación de cúpula.

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

El hecho de que el sindicalismo universitario sea una realidad tiene su explicación en la evolución misma de la universidad mexicana. Tan sólo en los últimos diez años el modelo tradicional de las instituciones de educación superior resulta ya obsoleta, por lo que necesariamente comienza a cambiar. La década de 1970-1980, podríamos adelantar, se caracterizó por un crecimiento matricular del sistema, al tiempo que contó con una fuerte inversión gubernamental y una masificación en casi todos los tipos de instituciones universitarias: autónomas, estatales, tecnológicas y privadas. En esta década se pretendió una modernización académica y administrativa, caracterizada por un fuerte crecimiento estudiantil:

de un cuarto millón de alumnos existentes en 1970 llega a 540 mil a fines de 1976, elevándose hasta 820 mil en 1980. Por su parte el financiamiento federal a las universidades estatales, corrió de 1154 millones en 1970 a unos 5000 en 1976, elevándose aproximadamente a 18500 millones en 1980, con lo cual el gobierno federal pasó a ser el principal proveedor de los subsidios a las instituciones de educación superior. (22)

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

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

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

producida por el auge petrolero. (23) Sin embargo, en el subsistema de educación superior hay problemas similares a los otros niveles educativos, la deserción supera un tercio de los que ingresan y en algunas carreras, según datos empíricos, alcanzan cifras del 50 y 60%, lo cual implica un desperdicio escolar considerable.

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

Durante los últimos años del gobierno de López Portillo, la burocracia universitaria fortaleció su política dual de modernización y control político. La planeación universitaria implementada, empezó a sufrir cambios puntuales conforme se

(23) Idem. p. 128

redefinía la política educativa. De la planeación se pasó a la evaluación universitaria -acuerdo tomado en la XXI reunión de la ANUIES de 1983, que continuó hasta 1984- la cual no se llevó a efecto de manera homogénea ni generalizada. (24)

La crisis económica obligó a reducir gastos al sistema educativo nacional, particularmente al subsistema de educación superior. El gasto destinado a la educación representó, en 1983, el 2.9% del PIB, siendo que en los inicios de los ochentas se había alcanzado hasta el 5%. Para 1984, la situación se torna más crítica, el recorte presupuestario obligó a reducir más todavía las partidas destinadas a la educación, manteniendo el total por abajo del PIB y en los primeros meses de 1985 continuaron los recortes presupuestales del gobierno federal afectando a los salarios de los trabajadores de la educación y a los subsidios universitarios, que estuvieron distribuidos, aunque de manera desigual entre un 25% y un 30% por abajo de los de 1982. La Universidad Nacional por primera vez durante muchos años (después de la crisis universitaria de 1933), reconoció públicamente un déficit de más de 3 mil millones de pesos. (25)

En ese contexto se pasó, decisivamente, de la política de

(24) Esta evaluación generalizada se impulsará en el segundo semestre de 1990, teniendo como base el documento: Evaluación de la Educación Superior, avalado por los rectores en la IX Asamblea Extraordinaria de la ANUIES, 12 y 13 de julio de 1990, Tampico, Tamaulipas. En el capítulo V abordaré este tema.

(25) Véase Alfonso Rangel Guerra, La educación superior en México, El Colegio de México, México, 1979, págs. 64-65.

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

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

2.3. PLAN NACIONAL DE DESARROLLO Y EDUCACION MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR

EL PASADO INMEDIATO

Aparentemente, los lineamientos generales de las políticas educativas expuestas en el Plan Global de Desarrollo (PGD) 1980-1982 se presentan de manera continuista con las acciones educativas del Plan Nacional de Desarrollo (PND). Una serie de objetivos y acciones del PGD revelan las peculiaridades del contexto sociopolítico en el que se desarrollan⁽²⁶⁾. Por ello mismo los objetivos y acciones del

(26) Las principales características de este aspecto fue presentado en el apartado anterior, específicamente véase pp. 118.

sector educativo en el PGD son ambiciosos, tal vez por que se presentan todavía en la perspectiva de una economía próspera, aunque con sus limitaciones.

El PGD cuenta con cinco objetivos para el sector educativo. (27)

- Asegurar la educación básica universal de diez grados a toda la población.
- Vincular el sistema educativo con el sistema productivo de bienes y servicios social y nacionalmente necesarios.
- Elevar la calidad de la educación.
- Mejorar el nivel cultural del país.
- Aumentar la eficiencia del sistema educativo.

Los objetivos están acompañados de diversos programas en función del diagnóstico realizado. A la vez existen variadas acciones generales, destacando entre otras, las siguientes: (28)

- Fortalecer programas y proyectos con técnicas de enseñanza, de aprendizaje formal y no formal más avanzadas.
- Estimular la formación y el reciclaje de maestros, elevando la calidad de la educación formal e impulsando la educación superior e impulsando la educación superior y la investigación educativa.

(27) Presidencia de la República, Plan Global de Desarrollo, 1980-1982, págs. 190-191.

(28) Idem.

- Impulsar acciones de capacitación en y para el trabajo.
- Seguir fomentando la vinculación del sistema educativo en sus diversos niveles, con los procesos productivos, existentes en cada región.

Bajo estas directrices generales el gobierno de López Portillo impulsó acciones educativas que en el marco de la descentralización llevaron a fortalecer la educación básica en el medio rural. Esto explica la creación del Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA) el 10. de septiembre de 1981, organismo descentralizado del gobierno y de la SEP, pretende coordinar todos los programas de alfabetización, primaria, secundaria y capacitación para el trabajo dirigidos a las personas mayores de 15 años.⁽²⁹⁾ Desde entonces, en el marco del Plan Nacional de Educación (PNE) aprobado en 1977 por el ejecutivo federal, fue creada la Universidad Pedagógica Nacional, técnicamente necesaria para una mejor formación del magisterio, aunque políticamente ineludible para no violentar las presiones del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

De hecho el PNE, insiste en la adecuación de la educación con el empleo y en programas de capacitación en el trabajo y para el trabajo, impulsar fuertemente las carreras preuniversitarias, orientar la investigación científica y tecnológica a las necesidades

⁽²⁹⁾ Liberio Victorino Ramirez, "Descentralización educativa: el caso del INEA", Ponencia presentada al Foro en Defensa de la Escuela Normal Superior, México, 21 de abril de 1983.

económicas. Por ello se justifica el impulso a las carreras preuniversitarias bajo la supuesta necesidad del técnico medio, implícitamente significaba descongestionar las universidades, sustituyendo -como se observó en algunas entidades- escuelas preparatorias por Colegios de Bachilleres y por el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. (30)

2.3.1. EL PLAN NACIONAL DE DESARROLLO

El PND tiene la peculiaridad como ninguno otro de generarse en el contexto de una profunda crisis económica como nunca vivida por el capitalismo mexicano en los últimos cincuenta años. Sus objetivos y metas reflejan una clara conciencia de la dura situación que vive el país. Cuatro son los objetivos del PND.

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

Destacan dos líneas estratégicas del Plan: la reordenación económica como medida a corto plazo, cuyo fin es superar la crisis

(30) Olac Fuentes Molinar, SEP: ¿Por el control de las preparatorias? UMO MAS UMO, 22 de agosto, 1981, p. 2.

económica y el cambio estructural, medida a largo plazo en donde la educación se le asigna un lugar importante.

Puesta la esperanza en el PIRE, su éxito debería condicionar un nuevo programa para superar la crisis. Según sus principales autores, la crisis, para 1983, se encontraba controlada; el siguiente paso sería la reactivación para el crecimiento económico en 1984.⁽³¹⁾ Sinceramente, durante todo el sexenio se estuvo esperando el crecimiento económico.

Si algún éxito tuvo el PIRE este fue relativo, pues realmente logró poco y más en cambio mucho fue lo no alcanzado. Problemas como el empleo, abasto popular, gasto público y la inversión no decayeron drásticamente en una primera etapa del programa. Sin embargo, a mediano plazo estos renglones se agravaron. "Esto fue así, debido a que la reducción del gasto público -aje nodal del reactivamiento-, la falta de divisas, la baja en los salarios reales y la capacidad correspondiente a la demanda, la elevación dargo plazo y en donde la educación PND otorgó fuertes apoyos a la planeación educativa, sin embargo, el subsidio a la educación pública durante todo el sexenio no conoció incrementos reales para lograr las metas educativas.

Para el régimen, la importancia de la planeación se presenta como estrategia articuladora para regular los distintos programas sectoriales. Por esta razón el ejecutivo aprobó y publicó en el

(31) Véase "Declaración de Miguel de la Madrid", UNO MAS UNO, 22 de septiembre de 1983.

Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados (COPLAMAR) y el Programa Integral para el Desarrollo Rural (PIDER), además de las acciones en materia agropecuaria, forestal y pesquera, contempladas desde el PGD, se prolongan en el PND pretendiendo una mejor coordinación con los programas comunitarios en las diversas Secretarías e Instituciones rurales, como, entre otros, el Programa de Reforma Agraria Integral.

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

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

En la nueva ley se entiende por planeación nacional del desarrollo a "la orientación racional y sistemática de acciones que, en base al ejercicio de las atribuciones del Ejecutivo Federal en materia de regulación y promoción de la actividad económica, social,

política y cultural, tiene como propósito la transformación de la realidad del país, de conformidad con las normas, principios y objetivos que la propia Constitución y la Ley establecen. (33)

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

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

Desde inicio del sexenio proliferaron los llamados foros de "consulta popular", en donde se presentaban diagnósticos y propuestas de programas y proyectos para superar variados problemas nacionales. Como se señala en párrafos anteriores, la función de estos "foros", no era aceptar propuestas nuevas e incorporarlas al PND sino más que otra cosa, se trataba de buscar una racionalización consensual para legitimar propuestas ya existentes en el PND.

(33) Véase Diario Oficial, SPP, Ley de Planeación, 5 de enero de 1983, p. 9.

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

2.3.2. LA REVOLUCION EDUCATIVA Y EL ANTEPROYECTO DE LEY DE EDUCACION AGRICOLA

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

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

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

"El sistema de educación superior ha respondido a una demanda creciente; en 1950 atendía a 30 mil estudiantes; en 1970 a 250 mil y en la actualidad la cifra se aproxima al millón de educandos... (este fenómeno masificador es irreversible)... La distribución de la matrícula no permite atender adecuadamente los principales problemas nacionales, lo que genera adicionalmente desempleo entre los egresados..."(34)

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

"Su meta suprema no ha consistido en mejorar la educación sino en perfeccionar el aparato. Su deber ser no se ha derivado de un concepto de hombre, de un imperativo moral o de un proyecto de sociedad, sino de reglas del juego establecidas por la razón del Estado".(35)

En esta perspectiva los propósitos manifiestos en el PND para superar la crisis de la educación, son fundamentalmente tres. (36)

- Promover el desarrollo integral del individuo y de la sociedad mexicana.
- Ampliar el acceso de todos los mexicanos a las oportunidades educativas, culturales, deportivas y de recreación.
- Mejorar la prestación de los servicios educativos, culturales, deportivos y de recreación.

(34) Presidencia de la República, Plan Nacional de Desarrollo, op. cit. págs. 222-223.

(35) Pablo Latapi, "El Plan de Educación a salvo del cambio de secretario", Entrevista en Proceso, núm. 59, 19 de diciembre de 1977, págs. 9-11.

(36) PND, op. cit. p. 226.

Como estrategias y líneas generales de acción destacan: la racionalización de la matrícula de la educación media superior y superior; el impulso a la educación tecnológica y la coordinación del sistema de educación tecnológica universitaria con las necesidades del país.

Con base en los anteriores lineamientos en el primer informe de gobierno del Lic. Miguel de la Madrid, hace pública, como política educativa central la llamada "Revolución Educativa", cuyo principal artifice es el entonces Secretario de Educación Pública, Jesús Reyes Heróles. Con un ímpetu más decidido que el sexenio anterior, las acciones de la revolución educativa estaban dispuestas a no detenerse ante nadie y de llegar, de una vez por todas a las verdaderas raíces⁽³⁷⁾ de los problemas. El presidente describió el siguiente objetivo de la revolución educativa.

"Enfrentar con decisión y firmeza una situación económica crítica, que de no ser controlada, significa una amenaza para la estabilidad política y social del país... al darse también manifestaciones de encono entre diferentes sectores sociales que implicaban un cuestionamiento de nuestros principios rectores, y, en algunos grupos, de la organización misma de la nación". Más adelante agrega:
"Todavía estamos a tiempo para evitar que la crisis del sistema educativo se imponga a la sociedad y la exponga a peligrosos riesgos".⁽³⁸⁾

Una concepción más filosófica y social del significado de la

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

(38) Miguel de la Madrid Hurtado, **Primer informe de gobierno**, 1o. de Septiembre de 1983.

revolución educativa, la expone don Jesús Reyes Heróles:

"...La expresión revolucionar la educación indica la necesidad de combatir desigualdades regionales, sobre todo las existentes entre el sector rural y el urbano, y de hacer que la educación, mediante una creciente participación democrática, sea el medio capaz de suprimir o reducir desigualdades de origen... Revolucionar la educación entraña defender y afirmar nuestros valores fundamentales, superar o desechar hábitos administrativos viciosos. Prescindir de lo obsoleto, aplicar racional eutanasia a lo que está incurablemente enfermo, mejorar la calidad de la educación, combatir el analfabetismo y democratizar la enseñanza para llegar a sustentar en ella, en buena medida, la renovación moral de la sociedad. Esta revolución educacional requiere de toda nuestra voluntad política".(39)

La llamada revolución educativa tendría que profundizar las reformas en todos los niveles educativos del sistema; atacar problemas tan añejos como la deserción escolar; el bajo rendimiento académico; el ausentismo y el chambismo de los profesores.(40)

"La desigualdad entre la escuela del campo y la de la ciudad... La deserción es bastante mayor en el medio rural que en el urbano, entre otras cosas, por que los calendarios a veces coinciden con siembras y cosechas y por que el patrón educacional ha sido trazada urbanamente, sin adaptaciones a las peculiaridades campesinas regionales, dentro de una misma entidad federativa, tarea en que la

(39) Reyes Heróles, op. cit. p. 72.

(40) Desde la campaña electoral sentenciaba Miguel de la Madrid "El ausentismo es criminal, sobre todo cuando daña a niños y jóvenes de las zonas rurales. El chambismo es inaceptable en una nueva moral revolucionaria". Véase "Educación", Discursos varios durante la campaña electoral del 10. de diciembre de 1981 al 31 de enero de 1982, Compendio del INCOPE, México, 1982.

descentralización mucho puede ayudar".(41) La descentralización educativa será una de las políticas de mayor alcance en el sexenio del Lic. Miguel de la Madrid, aunque ella, no ha cambiado las reglas del juego en la compartición de la toma de decisiones entre los sectores educativos.

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

De las acciones que recibió mayor impulso dentro de la "revolución educativa" fue la descentralización educativa. Esta política se manejó con cuidado ya que acelerar su desarrollo provocaría tensión en los grupos burocráticos de la SEP y en el propio control corporativo del SNTE. Para evitar tensiones, Reyes Heróles declaraba que "la descentralización no va en contra de nada: (sino) que va en pro de mucho. No va en contra de la estructura sindical de los maestros ni sus derechos laborales".(42)

Asimismo la descentralización educativa llega a verse con recelos por algunos gobiernos estatales, pues visto en forma de desfederalización implicaba reducirse el presupuesto federal a las entidades federativas. No es el primer intento que se hace desde la SEP para avanzar en la descentralización ya desde 1978 en aquel

(41) Reyes Heróles, op. cit. p. 95.

(42) Reyes Heróles, Jesús, op. cit. p. 83.

tiempo denominada como desconcentración, se había intentado esta tarea. Diversos conflictos, entre otros los producidos al interior de la SEP y en las relaciones SEP-SNTE, limitaron el desarrollo de este proceso. (43)

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

"...no supone que la federación habrá de desentenderse de la educación básica y normal que se presta en el país. Por el contrario, permitirá aprovechar las fuerzas de las instancias locales del gobierno y la federación, mediante un adecuado sistema de distribución de competencias que asegure la complementariedad..."(43)

Desde entonces la descentralización se propuso acabar con el gigantismo del aparato administrativo, que implicaba saviamente disminuir el poder centralista de la dirección sindical del magisterio. Variadas medidas, tales como, los convenios de descentralización, oficinas y una dirección de servicios coordinadas estaban encaminadas a brindar todo el apoyo para descentralizar la educación básica y media en todo el país. Sin embargo, pese a los firmes esfuerzos del Lic. Reyes Heróles, esta política se vió eludida por poderes caciquiles tanto del SNTE como de grupos políticos al interior de la SEP. Después de la muerte de Reyes Heróles decayeron las acciones descentralizadoras y con ella la

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

(43) Reyes Heróles, op. cit. p. 87.

muerte de la "Revolución educativa", produciéndose una inútil desconcentración bajo un poder dual (Vanguardia revolucionaria y sectores oficiales conservadores) que alimentó el inmovilismo que opaca todo acto de verdadera transformación en la vida sindical y en el aula.

Si la revolución educativa chocó con el corporativismo sindical, frente a sectores disidentes, tuvo otra perspectiva. Con argumento de la propia revolución educativa, tales como: "aplicar racional eutanasia a las instituciones incurablemente enfermas". La SEP aplicó los acuerdos 101 y 106 que invalidan los cursos de verano impartidos en la Escuela Normal Superior (ENS) en el D.F. tratándose además, de una reestructuración académica de la normal superior y de su desconcentración.(45)

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

La revolución educativa vía la descentralización y el financiamiento, también pretendió modernizar y controlar a las universidades autónomas de Sinaloa y Guerrero. Estas instituciones de educación superior y la ENS, políticamente se habían caracterizado por impulsar proyectos políticos educativos distintos a los que recomendaba la SEP y el gobierno. Una relación comprometida con los grupos mayoritarios de la sociedad civil, sus funciones sustantivas y la democratización de los procesos

(45) Idem, p. 113.

universitarios, las ubicaba como un bastion de lucha y resistencia frente a las políticas dirigidas por el bloque gubernamental, especialmente en política educativa.

2.3.3. EL ANTEPROYECTO DE LEY DE EDUCACION AGRICOLA

Aunque no en los informes presidenciales, tampoco en los discursos de comparecencia ante la cámara de diputados del secretario de la SEP, se habla de manera exclusiva sobre la reorganización de la educación agropecuaria, no es difícil comprender que -aunque el documento es una propuesta sin tener validez oficial y sin conocerse los responsables- dado una serie de leyes; programas y proyectos, teniendo como eje central el PND, puede la política gubernamental sectarizar al campo educativo agropecuario para particularizar un proceso de racionalización de recursos y controlar la orientación y funciones educativas de las escuelas agropecuarias.

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

En la educación agropecuaria existe la Ley de Educación Agrícola vigente desde 1946, la cual ha tenido poca aplicación, sobre todo porque muchas de las escuelas agropecuarias superiores se han transformado. Aquellas que pasaron de Escuelas a Universidades

en los setenta, se han orientado más por su filosofía y proyecto histórico implícito en sus leyes orgánicas y estatuso que por la política gubernamental.

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

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

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

El objetivo oculto del anteproyecto, es controlar la orientación educativa agropecuaria, adecuar la enseñanza a la política agraria y reorganizar el Sistema Nacional de Educación Agropecuaria en donde participe también a las instituciones

educativas privadas. Todo ello en una auténtica violación a la autonomía universitaria.

Cierto es que el sector educativo agropecuario está en crisis y ésta "se expresa en 33 universidades, 3 secretarías de estado, algunos gobiernos estatales y las instituciones educativas privadas, las que no se sujetan a ninguna normatividad". De ahí que su crecimiento sea desordenado, y los problemas se tendrán a la vuelta de la esquina. Para 1991 -si se sigue la tendencia- se tendrán cien mil estudiantes en ciencias agropecuarias y cerca de 7 mil egresados anuales. Esto significa que sólo en 20 años están egresando anualmente lo que en 1971 constituía el total de la matrícula.⁽⁴⁶⁾

Finalmente el anteproyecto no fue bien recibido por los sectores universitarios, así como tampoco se mostró autoritarismo por parte del aparato de Estado para su aplicación. Por su parte, universidades, escuelas y facultades desde mayo de 1984, acordaron rechazar el documento⁽⁴⁷⁾ y se concluyó formar una coordinación nacional que estableciera los mecanismos y acciones para contar con una propuesta alternativa frente a esa política estatal.

El hecho de que el citado proyecto fuese rechazado por las instituciones educativas del sector agropecuario no significó dejar

(46) Ignacio Méndez Ramírez, "Desorganización en la Enseñanza Agropecuaria limita el avance rural". Conferencia, UNO MAS UNO, 24 de mayo de 1984.

(47) "Acuerdan formar una coordinación nacional que enfrente la política estatal", UNO MAS UNO, op. cit.

incoluma la estabilidad de estas escuelas y universidades. Justificadas por los conflictos políticos internos, pareciera ser que varias instituciones fueron objetos de represión selectiva desde los gobiernos estatales y federal. Así se entiende la desaparición de la Escuela para formar maestros en la enseñanza media agrícola pecuaria de Roque Guanajuato y el Centro de Enseñanza Superior de Agricultura Tropical (CESAT) de Cárdenas, Tabasco, ambos cerrados en 1985. Por ello también es comprensible que el régimen diferencie claramente, desde su propia política educativa, dos tipos de orientación en las escuelas y universidades del sector.

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

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

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

2.3.4. DEL PRONAES AL PROIDES

EL PRONAES

Los planteamientos de política educativa para el nivel superior, contenidos en el PND y articulados en la llamada revolución educativa, fueron puestos en marcha a través del Programa Nacional de Educación Superior 1984-1988.

El PRONAES nace en un contexto económico caracterizado por una fuerte recesión financiera que obliga al gobierno a realizar nuevos recortes presupuestales a las universidades públicas. En tanto las relaciones de éstas con el Estado son tensas ya que se entiende que el gobierno mantiene una política de coerción para modernizarlos.

Previamente a la aprobación del PRONAES se discutieron en varias reuniones de la ANUIES la conveniencia o no de hacer una evaluación homogénea sobre el desarrollo cualitativo de las universidades, destacando como un aspecto central la planeación de sus acciones. Colateralmente lo que querían evaluar, también era el proceso de planeación que se había iniciado desde 1978 con el Sistema Nacional de Planeación Permanente (SNPPES) y el Plan Nacional de Educación Superior (PNES). Los parámetros prioritarios que se querían atender eran los relacionados con la vinculación

identidad de las IES, calidad de la educación y eficiencia del subsistema en su conjunto. (48)

A partir de estos parámetros se propuso en la XXI Reunión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES, celebrada en Mexicali en noviembre de 1983, que se integrara la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior en unión con la ANUIES para elaborar un programa nacional de educación superior, cuyos proyectos, objetivos y políticas recogieran el sentir de las universidades y no se prestara como una imposición del gobierno.

Sin embargo en esta coyuntura de identificación, ya que por un lado, la SEP vía la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) se orientaba por aplicar las propuestas gubernamentales respecto a la "evaluación de las instituciones" y al control desde afuera del subsidio" y por el otro, la ANUIES con una "postura" de respetar la autonomía de la IES. Estas contradicciones habrían que incidir en la formulación del PRONAES.

Las diferencias, producto de las circunstancias coyunturales (49), logró finalmente, a decir de los rectores, que el PRONAES fuera elaborado por la SESIC, sin la intervención de los IES

(48) SEP-ANUIES, Plan Nacional de Educación Superior. Lineamientos Generales para el Periodo 1981-1991. Ed. CONPES, México, 1981.

(49) Para mayor claridad, sobre el particular, véase el capítulo I, p. 65-66 de esta investigación.

ni de la propia ANUIES⁽⁵⁰⁾. Pese a esta unilateralidad, el PRONAES fue aprobado en asamblea extraordinaria de ANUIES en febrero de 1984, en Culiacán, Sinaloa.

El hecho de que el PRONAES no haya contado con la participación de la mayoría de las IES, posibilitó que su desarrollo futuro haya tenido poco alcance, ya que muchas instituciones lo vieron como una medida apresurada carente de suficiente información y apoyos claros para la realización de sus proyectos.

El PRONAES está conformado por once programas y sesenta y cinco proyectos, con sus respectivos presupuestos y con la responsabilidad específica de cada institución.

Los programas son los siguientes:

1. Formación y actualización de profesores para las instituciones de educación superior.
2. Fomento a la investigación científica y al desarrollo tecnológico.
3. Mejoramiento de la difusión cultural.
4. Vinculación de la educación superior con la sociedad.
5. Mejoramiento del marco normativo de la educación superior.
6. Mejoramiento de los servicios de apoyo para la docencia y la investigación.

(50) Javier Mendoza Rojas, *Política de Educación Superior en el sexenio de Miguel de la Madrid*, inédito, noviembre 1985.

7. Mejoramiento de los servicios de apoyos administrativos.
8. Integración regional del sistema de educación superior.
9. Sistema nacional de información para la educación superior.
10. Orientación y atención a la demanda social de educación superior.
11. Participación de las comunidades de las instituciones de educación superior.

Los programas tienen por objeto orientar acciones tanto en las funciones básicas institucionales como en las de apoyo administrativos. Estos programas orientan actividades futuras "con el fin de poner en operación los estímulos financieros adicionales, ofrecidos por el gobierno federal para coadyuvar a la superación académica del sistema nacional de educación superior". (51)

El objetivo principal de los programas del PRONAES tiene como antecedente inmediato el artículo 26 de la Ley para la coordinación de la educación superior, la cual establece que:

"Cuando las instituciones requieran desarrollar proyectos adicionales de superación institucional y carezcan de fondos para ello, el ejecutivo federal podrá apoyarlas con recursos específicos previa celebración del convenio respectivo y, en su caso, atendiendo al desarrollo de los convenios anteriormente celebrados".

Desgraciadamente el PRONAES nace en una coyuntura difícil por el alto endeudamiento del país y por la recesión económica, de tal manera que de 1984 a mediados de 1985 se observa que los ambiciosos

(51) PRONAES, 1984, p. 8.

proyectos se vieron limitados a tal grado que de un total de 2,350 propuestas de participación en el PRONAES formulada por las universidades, sólo 800 fueron aceptadas sin que se explicitaran los criterios de selección por parte de la SEP, contradiciendo las promesas del Subsecretario de Educación Superior, en el sentido de apoyar todas las solicitudes hechas por las IES. (52)

Ante esta situación conflictiva en el seno de la ANUIES se identifican dos grandes bloques de instituciones. Aquellas que se orientan por impulsar la llamada universidad moderna con "excelencia académica" que pretende operar bajos parámetros de rendimientos y de costo-beneficio parecido a la universidad surgida en países desarrollados y, el bloque -aunque muy reducido- de IES que tratan de impulsar las tesis de la llamada "Universidad, crítica, democrática y popular" cuyas reformas se basan en una participación activa de los sectores universitarios y mantienen una relación tensa con el aparato de Estado.

El PRONAES como programa de apoyos adicionales a las instituciones da un trato preferencial a los centros educativos, apoyando en mayor grado, aquellas que son funcionales a la política gubernamental.

A partir del segundo semestre de 1985, con la muerte de don Jesús Reyes Heróles, Secretario de la SEP, se generan cambios en la ANUIES. Uno de los más importantes es la llegada del Dr. Rafael Ve-----

(52) Mendoza Rojas, op. cit. págs. 46-47.

lasco a la SESIC y con ello una nueva propuesta de un programa que superara al PRONAES, buscando mayor cobertura y apoyos en metas de mayor trascendencia.

EL PROIDES

En el análisis del PROIDES se tratará de contextualizar sus propuestas, sus contradicciones inherentes, la participación y consenso de las instituciones y algunas de sus aspiraciones, particularmente las que tienen que ver con el programa de docencia e investigación. Iniciamos con un breve comentario sobre la influencia de los programas anteriores.

METODOLOGIA DEL PROIDES

La importancia de hacer un breve comentario sobre la metodología del programa, radica en conocer un poco la trayectoria de la ANUIES, destacando los grandes esfuerzos por planear la educación superior, contemplando una estructura organizativa a partir de 1978 con el entonces Sistema Nacional de Planeación, en el que los lineamientos deberían tener como marco referencial una planeación nacional a través de la Coordinación para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), una estatal, por medio de la Coordinación Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES) y una por región, mediante la Coordinación Regional para la Planeación de la Educación Superior (CORPES), con el fin de tener un conocimiento preciso y posibilitar el seguimiento y evaluación de las políticas.

La propuesta de elaboración y formulación del PROIDES fue aprobada por el Secretariado Conjunto de la CONPES desde el 22 de noviembre de 1985. En ese documento se plantean los diagnósticos, cuyas tendencias generales ya se vienen discutiendo desde los años setenta, destacando problemas fundamentales como la matrícula, la docencia, la investigación, etc.

El PROIDES de hecho substituye al Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES), aprobado en 1984. La peculiaridad del PROIDES, aparte de las propuestas de gran alcance, es que contempla a la gran mayoría de las instituciones de educación superior, públicas, estatales, autónomas, privadas e incluso de las escuelas normales superiores. Por esta razón, ahora más que nunca se requiere del apoyo interinstitucional, sobre todo, el esfuerzo conjunto SEP/ANUIES.

El PROIDES, en su índice, su estructura, la organización de su contenido, los veintiseis programas que se proponen y las estrategias, refleja claramente la búsqueda de recuperación del Sistema Nacional de Planeación, puesto en marcha en 1978 y abandonado de hecho en la primera mitad del presente sexenio.⁽⁵³⁾

Después del pobre desarrollo del Plan Nacional para la Educación Superior, y el PRONAES, se elaboraron diagnósticos sobre los principales problemas de la educación superior y en octubre de

(53) Axel Didrixon T. "Año Negro para las Universidades" en Fin de Siglo, núm. 2; año 1, mayo de 1986, Ed. UAS, pp. 20-21.

1986 se aprobó en la asamblea general de la ANUIES el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior en México, el cual muchas de sus políticas se intentaron implementar en algunas universidades como la UNAM, con las reformas dirigidas por Carpizo y el Plan de Contingencia de la UAM. De manera general, el PROIDES desde su propia lógica, persigue los siguientes fines: (54)

- Fundamentalmente, "el mejoramiento de la calidad de la educación superior" en términos de "eficiencia, eficacia y congruencia".

- "Consolidar los mecanismos e instancias de planeación y coordinación interinstitucional..."

- Que las IES "busquen mejores perspectivas económicas mediante una planeación y programación adecuadas... generación de fuentes alternativas de ingresos y la complementariedad y colaboración interinstitucional".

Asimismo el PROIDES plantea las siguientes políticas y metas:

POLITICA DE CRECIMIENTO DE LA MATRICULA

Después de una larga discusión teniendo como base un severo

(54) SEP-ANUIES, PROIDES, Agosto, 1986, págs. 59-61.

diagnóstico de los principales problemas del desarrollo ante el crecimiento acelerado y muy centralizado de las instituciones de educación superior (IES), el cual se reflejará en una matrícula para 1991 de un millón y medio de alumnos, se acordó plantear las siguientes políticas. (55)

1. Política 10, "que se apoye el crecimiento de las IES estatales, particularmente las localizadas en las regiones III, V, VII, y se evite la concentración en las áreas metropolitanas del Valle de México, Monterrey, Guadalajara y Puebla". (Los subrayados son de los acuerdos).
2. Política II, "que en aquellas entidades donde la demanda de educación superior no pueda ser atendida por las instituciones públicas, las instancias de planeación promuevan la creación de nuevas instituciones del mismo carácter".
3. Meta 1, "para 1991, atender entre todas las IES una población de estudiantes de licenciatura que supere en un 30% a la matrícula actual, poniendo énfasis en el incremento en el porcentaje de la población de 20 a 24 años de edad atendida por las IES en las entidades federativas que se encuentran por debajo del porcentaje nacional observado en 1985".

(55) Las políticas aquí referidas están plasmadas en los "Acuerdos" de la XXII Reunión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES, proporcionadas por la Coordinación Académica de esa Asociación en el Distrito Federal, en el mes de noviembre de 1986, lo cual supone ciertas modificaciones a las propuestas iniciales del PROIDES. Véanse, PROIDES, pp. 92, 93 y 96.

4. Meta 2, "A partir del año de 1987, lograr que las IES y las instancias de planeación, en una acción concertada a nivel regional y nacional, formulen políticas de crecimiento y distribución equilibrada de la matrícula, formando en consideración los niveles necesarios de calidad de los servicios y guiándose por las siguientes pautas:

- Que las universidades de más de 30,000 alumnos de licenciatura racionalicen su crecimiento.
- (Aquellas que tengan entre 10 mil y 30 mil, pueden seguir moderadamente su crecimiento).
- Aquellas con matrícula menor de 10,000 alumnos, planeen su crecimiento..."

En otras palabras, el PROIDES establece prácticamente tres tipos de IES: las instituciones grandes con más de 30 mil alumnos -entre ellas estará la UNAM- prácticamente tienen que detener su crecimiento; las instituciones medianas, aquellas que tienen entre 10 y 30 mil alumnos -aquí se ubica la UAM y varias universidades de provincia- pueden crecer moderadamente y las IES pequeñas, con menos de 10 mil alumnos, pueden crecer hasta llegar a los 10 mil alumnos tope. Desde esta perspectiva, la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), la Universidad Autónoma Antonio Narro, etc. tienen posibilidades de ir incrementando su matrícula.

POLITICA DE FINANCIAMIENTO

Destaca lo referente a los subsidios de las IES. De entrada, el PROIDES establece que estos dependerán de la incorporación de las IES a los mecanismos de planeación. Con esta estrategia se busca "vincular de manera más efectiva la elaboración de los presupuestos de las instituciones de educación superior con el proceso de planeación institucional.

Las peticiones presupuestales para el año de 1987 podrán tener como marco de referencia los planes institucionales correspondientes". (El subrayado es mío).

Sin duda que en el debate de los representantes de las IES, éste fue el tema más cuestionado, ya que la política gubernamental no proporcionó incrementos reales a las IES en el presente año, respecto al anterior; asimismo, quizás fueron más castigadas aquellas universidades públicas autónomas de las entidades federativas, sea que por su modelo y orientación han mantenido una tensa relación con el Gobierno Federal y de cada Estado, o bien simplemente, porque los gobiernos estatales no tienen ningún interés y menos la obligación para financiar a las IES de provincia. Por lo anterior se acordó que la Comisión del Consejo Nacional de la ANUIES participe con funcionarios de la S.E.P. en la definición de procedimientos y criterios para la presupuestación, asignación, ministración y evaluación de los subsidios..." planteando los siguientes criterios, más no como políticas:

- "Que se incluyan los acuerdos referentes al subsidio estatal a las universidades públicas de cada Estado en los Convenios Unicos de Desarrollo.
- Buscar que en la Constitución General de la República, así como en cada una de las entidades federativas, "se incorpore la obligatoriedad de los gobiernos federal y estatales de financiar a la educación superior, al igual que los porcentajes correspondientes".(56)
- "Que se revise y se de solución al problema de los déficit que, por diversas razones, vienen arrastrando varias IES".

SUBSIDIOS INSUFICIENTES PERO CRECERAN LAS IES

Con el propósito de señalar las contradicciones del PROIDES desde su propia lógica, tenemos que, mientras por un lado reconoce la crisis económica y por tanto asume medidas para adelgazar los subsidios, por otro, promete una recuperación del crecimiento universitario del "30% para 1990 en relación a la matrícula actual", desde luego impulsando, supuestamente, a las instituciones de menor cantidad de alumnos y sobre todo apoyar ese incremento en "el área de Ciencias Naturales de un 2.85% a un 6%; en los de Humanidades de

 (56) Este proyecto fue presentado por el Rector de la Universidad Autónoma de Puebla (ver "Acudirán los Rectores a la S.P.P. por Fondos". La Jornada, 17 de octubre de 1986, pp. 6 y 32.

2.93% a un 5%, y en Ingeniería y Tecnología de un 28% a un 35% con respecto a la población estudiantil total de licenciatura".

Empero, ese crecimiento discrimina al bachillerato propedéutico y la selección para el ingreso a la licenciatura, pues se debe procurar "la eliminación gradual del pase automático", y que se implementen topes de admisión castigando a las profesiones "sobrepobladas o que muestren saturación en el mercado ocupacional". (57)

Con respecto a la eliminación de la preparatoria en las universidades públicas estatales, es una política que desde el inicio de los ochenta, se concretó en la Universidad de Baja California donde se sustituyeron las preparatorias por Colegios de Bachilleres. Se ha intentado en las universidades de Sinaloa durante la administración de Toledo Corro, en la Universidad de Guerrero, durante el gobierno de Rubén Figueroa y en Chapingo se ha mantenido latente este intento desde 1975, cuando se inició la polémica transformación de ENA a UACH.

Retomando el aspecto de la crisis económica, no obstante cada día se hacen incontrolables los precios y se devalúan los salarios, existe una propuesta voluntariosa de duplicar para 1990 el PIB para

(57) Véase PROIDES, pp. 63-68. En las profesiones sobrepobladas la ANUIES y más específicamente autoridades de la UNAM, carecen de voluntad política para contener el proceso de sobrepoblación de algunas licenciaturas. Por ejemplo: el caso de Derecho, instituciones como la Universidad Autónoma del Estado de México ya paró prácticamente su ingreso, mientras la ENEP-Acatlán no modifica su política de ingreso a esa carrera.

la educación superior de un 0.57% de 1984 a un 1.09 en 1990 mediante el sector público y otras fuentes de ingreso. Con esta orientación, se aspira al mejoramiento académico en término de profesionalización de la planta docente, como un alivio al deterioro salarial.

Dan por hecho que el proceso de "desfederalización" del gasto educativo, se sostenga con el apoyo de los gobiernos estatales, pasando de un 17% actualmente "a un 30% de su financiamiento total para 1988 y al 50% para 1994". Los ingresos propios de las universidades públicas, también se incrementarán en la perspectiva del PROIDES, de un 6% actualmente pasan a un 8% para 1990 y en un 10% para 1994. (58)

Hay una tendencia a que con estas medidas el gobierno federal se disminuirá los subsidios a la IES. Lo que queda en el aire es saber, si los gobiernos estatales responderán a este llamado, pues hasta el inicio del sexenio echeverrista varias entidades aportaban importantes subsidios a las universidades, pero desde 1972 se proporcionó recursos sin cortapisas por parte del gobierno federal para ganar el consenso de los universitarios y ya en las postrimerías de los setenta, hubo recortes del gobierno federal hacia las IES, sin que los gobiernos estatales hayan mostrado interés por financiar a las universidades.

(58) PROIDES, p. 81

POLITICA DE RECURSOS HUMANOS

Aquí se plantea como objetivo general: lograr una eficiencia en las tareas que realiza el personal docente, investigadores y administrativos.

De los objetivos específicos, tres de ellos son relevantes: a) "Proveer en los programas de desarrollo institucional, estatal y nacional los requerimientos del personal académico, técnico y administrativo, en los aspectos cuantitativos y cualitativos"; b) Hacer énfasis en los procedimientos administrativos para "definir tareas y actividades, obligaciones y contratación, permanencia y estabilidad, ascenso y promoción"; c) "Establecer criterios y mecanismos de evaluación sistemáticos y permanentes que permitan mejorar el desempeño del personal académico, administrativo y técnico y contar con elementos de juicio para decidir sobre su promoción y permanencia". (59)

POLITICAS: 1. "Que las COEPES y las IES definan en sus programas de desarrollo sus requerimientos de personal a corto y mediano plazo, poniendo énfasis en los aspectos cualitativos". 5a. "Que las IES establezcan en sus estatutos y reglamentos criterios para la distribución del tiempo de dedicación del personal académico a las funciones sustantivas, teniendo en consideración los programas y proyectos institucionales, los intereses y capacidades de las personas y la necesidad de profesionalización en las actividades

(59) PROIDES, p. 70.

académicas"; 9a. "Que las IES revisen, y modifiquen en su caso, los tabuladores en cuanto al número de categorías y niveles del personal así como los procedimientos para su promoción sin menoscabo de las exigencias de calidad"; 10a. "Que las IES y las COEPES mejoren las condiciones económicas del personal académico, a través de un sistema de compensaciones y estímulos para el desempeño de las actividades de docencia y extensión"⁽⁶⁰⁾.

METAS: 2. "Implementar en 1987 mecanismos y programas de mediano plazo, que permita incorporar a 30,000 profesores e investigadores y, aproximadamente 10,000 administrativos, debidamente formados o capacitados, entre 1987 y 1991".⁽⁶¹⁾ (Los subrayados son nuestros).

3. "Lograr que para 1991 la proporción, a nivel nacional, entre los diferentes tipos de personal académico, pase de 20.9 a por lo menos 25% de tiempo completo; de 83 a por lo menos 10% de medio tiempo; de 70.8 a 65% por horas".

En cuanto a los programas de capacitación (meta 7) sin negar la importancia hasta para un mejor desenvolvimiento del trabajador, esta modalidad choca con una falta de movilidad laboral y una política de compensación y estímulo de los empleados, ya que con justa razón, argumentan que de nada les sirve el curso o los cursos si no salen de la rutina burocrática.

(60) Op. cit. pp. 70-72.

(61) Op. cit. p. 73.

DOCENCIA E INVESTIGACION

El objetivo general de estas funciones básicas recae en mejorar la calidad de la función docente y hacer de la investigación una tarea institucional permanente, de alto nivel y debidamente planeada para lograr que estas actividades académicas den respuestas a las necesidades sociales, económicas, científicas, culturales y tecnológicas de la sociedad mexicana.

Los sujetos sociales fundamentales que harán posible esta aspiración serán precisamente los profesores-investigadores en su relación con los estudiantes.

Teniendo como objetivos específicos para la docencia el mejorar el nivel del personal académico, introducir las innovaciones necesarias en los planes de estudios y práctica docente, diversificar los servicios de apoyos de los estudiantes (vía tutorías académicas, orientación educativa y vocacional, programas de becas, etc.) para mejorar el rendimiento académico y aumentar la eficiencia terminal y disminuir el rezago y deserción. Lograr una adecuada coordinación interinstitucional y nacional y difundir investigaciones relativas a los problemas docentes de las IES. Todo se pretende con el firme propósito de elevar el nivel académico de los profesionales.

De las políticas y metas en docencia, entre las más importantes destacan:

Políticas. Mejorar la coordinación entre las IES y las instancias oficiales (CNPES, CORPES Y COEPES) para reformar la currícula en función de las necesidades nacionales.

La revisión y actualización curricular de los estudios de licenciatura y postgrado y, por lo menos hayan actualizado las correspondientes a las áreas prioritarias.

- Integrar una instancia que coordine el postgrado a nivel nacional y para 1987, cuente con un plan de trabajo a mediano plazo.
- Lograr que para 1987 se realice en las IES una evaluación de programas y actividades de formación y actualización de profesores.
- Establecer para 1987, mediante convenio de colaboración interinstitucional, opciones diversificadas de formación y actualización de profesores.
- Lograr para 1988 la evaluación de la organización y administración académica de estudios profesionales y de postgrado, que permitan introducir modificaciones institucionales necesarias y el mejor aprovechamiento de los recursos humanos y materiales.
- Formular para 1987 proyectos de estudios sobre eficiencia terminal y sobre deserción y rezago estudiantil en el bachillerato, licenciatura y postgrado, así como estudios de seguimiento de egresados.

- Establecer un programa (para 1987) de fomento y de difusión de estudios sobre problemas de docencia en el nivel superior.
- Promover la coordinación interinstitucional, conformando grupos técnicos especializados en lo relativo a la problemática docente en cada nivel: bachillerato, licenciatura y postgrado.
- Bajo el compromiso de la CONPES establecer la constitución de un sistema nacional de postgrado.
- Que las IES fortalezcan sus plantas docentes, ofreciendo estímulos y condiciones adecuadas de trabajo, promoviendo la profesionalización docente vía programas idóneos de actualización y formación.
- Que las IES establezcan, o en su caso consoliden, mecanismos para evaluar las estructuras de organización y administración académica y de servicios docentes para lograr mayor congruencia con las necesidades de los estudiantes en su proceso de formación como profesionales.
- Diversificar mecanismos de vinculación entre docencia e investigación, de manera tal que los profesores puedan actualizarse en los centros de investigación y que los investigadores por su parte comuniquen a estudiantes y profesores los procesos, resultados y perspectivas de las investigaciones.

En cuanto a la investigación, el PROIDES postula como objetivos

específicos: precisar conceptos, políticas, normas y criterios que rigen a las actividades de investigación, mejorar permanentemente la infraestructura material y las condiciones para la realización de las investigaciones que llevan a cabolras IES; desconcentrar la investigación buscando un equilibrio en las diversas regiones y entidades federativas.

De las políticas y metas en la investigación, entre las más importantes, destacan las siguientes:

POLITICAS:

- Definir de manera precisa, la naturaleza, fines y características de la investigación en el sistema de educación superior, tomando en tanto las características institucionales y subsistemas correspondiente, según los lineamientos del PND y los planes estatales.
- Que las IES formulen sus respectivos planes de investigación, resaltando programas y proyectos prioritarios.
- Promover en las IES la formación de investigadores, vía programa de doctorado con alto nivel académico y su estrecha relación con unidades de investigación.
- Que cada IES, COEPES, CORPES y CONPES consoliden grupos de investigadores, preferentemente a las áreas más desprotegidas y de interés estratégico o prioritario.

METAS:

- Para 1987, que cada IES haya formulado y revisado en su caso, modificado, su reglamento de investigación.
- Para 1987, que cada IES publique un boletín semestral sobre infraestructura y proyectos de investigación, terminados y en proceso.
- Tener propuestas que consiguen diversas alternativas viables para incrementar los recursos para la investigación.

2.3.5. EL SISTEMA NACIONAL DE INVESTIGADORES

Una política específica para coadyuvar a la formación de profesores e investigadores impulsada durante el gobierno del Lic. Miguel de la Madrid Hurtado, fue el Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

El SNI nace después que se reconoce que debe haber una política para apoyar a los científicos del país. El SNI surgió de los resultados del Simposio "Prospectiva de la ciencia", organizado por la Academia de la Investigación Científica en 1984. La iniciativa fue presentada a la SEP bajo el título "Operación del Sistema de Investigadores Nacionales", el cual aparece ya por decreto

presidencial el 25 de julio del mismo año, como Sistema Nacional de Investigadores. (62)

Dentro de los objetivos más importantes de este sistema destacan

"Fomentar el desarrollo científico y tecnológico del país, fortaleciendo la investigación en cualquiera de sus formas y especialidades, a través del apoyo a los investigadores de las instituciones de educación superior y de investigación del sector público". (63)

Otros postulados complementarios señalan que con este apoyo se pretende "incrementar el número de investigadores en activo de tiempo completo, elevando su nivel profesional y estimular la eficiencia y calidad de investigación". (64)

Según el proyecto al igual que otras políticas para la educación superior, pretende una descentralización de la ciencia y la tecnología, al tratar de "apoyar la formación de grupos de investigadores en las entidades federales del país. (65)

Respecto a los criterios generales para solicitar el ingreso al SNI, destacan 2 de importancia capital:

(62) Diario Oficial de la Federación, 25 de julio, 1984.

(63) Artículo Primero, SNI.

(64) Véase fracciones 2 y 3 del artículo Primero, Op. cit.

(65) Fracción V del Artículo Primero, op. cit.

"1) la productividad reciente del investigador tanto en la calidad de sus trabajos como en la contribución a la formación de investigadores y de personal de alto nivel y 2) la relación de sus actividades con los objetivos y lineamientos del Plan Nacional de Desarrollo". (66)

Con la puesta en práctica del SNI, se reconoció que los sueldos de profesores e investigadores eran raquíticos, lo cual posibilitaba en todo momento que los investigadores más experimentados no podían estabilizarse en una sola institución y a veces ni en dos, por lo que, en muchas ocasiones tenía que emigrar hacia el extranjero en busca de mejores condiciones.

Al introducirse el SNI como una política paralela a las universidades en cuanto a la formación de profesores e investigadores, de hecho se introducen nuevas figuras en la estructura orgánica de los puestos académicos en la educación superior. Su estructura maneja dos categorías: candidato a investigador e investigador nacional, la cual esta última se conforma de 3 niveles con sus respectivas características. Esta jerarquización se corresponde con el nivel de formación de los investigadores (la escolaridad, edad y trayectoria) y en consecuencia, sirven para estipular el monto de las becas que se fijan en función del salario mínimo.

La estructura académica del SNI la constituyen en su proyecto

(66) Artículo 13 del Decreto.

inicial tres comisiones dictaminadoras integradas cada una por nueve investigadores de destacado prestigio:⁽⁶⁷⁾ 1. Ciencias físico-matemáticas e ingeniería; 2. Ciencias biológicas, biomédicas, agropecuarias y químicas, y 3. Ciencias sociales y humanidades. Posteriormente en 1986 por acuerdo presidencial se creó una cuarta comisión: ingeniería y tecnología.

Por lo general con base en esta estructura todos los profesores e investigadores que trabajen en alguna institución de educación superior, cuenten con el grado de Maestría y sean menores de 35 años pueden solicitar su ingreso a la categoría de Candidato a Investigador Nacional o bien que tengan el título de Doctorado, una alta productividad de investigación y sean menores de 40 años pueden aspirar a la categoría de Investigador Nacional en cualquiera de sus tres niveles.

Como todo proyecto nuevo durante su desarrollo sufre modificaciones sobre todo por que el transcurso las circunstancias no son estáticas. En 1988, por acuerdo presidencial,⁽⁶⁸⁾ el SNI incorpora tres aspectos que modifican el proyecto original:

a) se permite la participación de los investigadores de instituciones privadas.

(67) Diario Oficial de la Federación, 26 de julio, 1984, pp. 8-11

(68) Diario Oficial de la Federación, 24 de marzo, 1980.

- b) se incorporan los investigadores sin dedicación exclusiva a la investigación
- c) hay cambios en la estructura organizativa del SNI.

Cada una de estas medidas con sus propias peculiaridades que sin duda responden a ciertas demandas de los sectores de investigadores relacionados con sus problemáticas.

La importancia de referir las aspiraciones del SNI es con el fin de tener una mínima consideración de la influencia que pueda tener este apoyo complementario para los investigadores que laboran en las universidades públicas que tomamos como estudios de caso. Pero además, poder hacer un breve balance de sus alcances y limitaciones en nuestras universidades.

2.4. PROGRAMA NACIONAL PARA LA MODERNIZACION EDUCATIVA. LAS PROPUES- TAS PARA LA EDUCACION SUPERIOR (1989-1994)

ANTECEDENTES INMEDIATOS

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

El referido Plan Nacional de Desarrollo es el documento

normativo de las distintas políticas sectoriales, (69) entre las cuales se ubican la tarea educativa: se supone que en este plan, el renglón educativo se trata muy sucintamente y desde luego alude a los distintos niveles del sistema educativo nacional así como los problemas generales de la educación informal. Pero, para fines de análisis, según los objetivos del estudio, después de citar breves antecedentes, se consideran las principales propuestas para la educación superior.

Los antecedentes inmediatos del Programa para la Modernización Educativa, específicamente en el nivel medio superior y superior, se encuentran en varias fuentes: los anteriores programas nacionales del sector: PRONAES, PROIDES; los discursos de campaña del actual presidente de la República, las consultas nacionales sobre el tema y el documento "Declaración y aportaciones de la ANUIES para la modernización de la Educación Superior". (70) Las reiteradas propuestas implícitas en estas fuentes son las más sobresalientes del referido Programa. Para comprender mejor los antecedentes se aludirá brevemente la coyuntura política en que se circunscribió el Programa y se destacará de manera prioritaria la política de descentralización, la que según el discurso oficial, servirá de eje central para impulsar las otras políticas, particularmente la formación de profesores e investigadores.

(69) Véase Poder Ejecutivo Federal, Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994, México, Mayo, 1989.

(70) Documento presentado para su discusión y aprobación a la VII Reunión Extraordinaria de la Asamblea General de ANUIES, 11 de abril de 1989, México, D.F.

En el primer trimestre de 1988 del último año de gobierno delamadrista y ya en campaña electoral del actual presidente Salinas de Gortari, se debatía en círculos gubernamentales y en los bloques de autoridades universitarias el papel de la universidad pública ante el nuevo proyecto de desarrollo. Se reconocían los diagnósticos que mostraban insuficiencia financieras, académicas y de organización. En varias universidades se cuestionaban los modelos universitarios y se impugnaba la errónea política gubernamental de recortar subsidios. Mientras que desde el gobierno, en su disposición de impulsar el proyecto neoliberal de modernización económica, la política para las universidades debería ser acorde con el resto de las políticas, especialmente con la política económica.

En plena campaña electoral⁽⁷¹⁾, el presidente destacó la importancia de llevar adelante una reforma a la universidad mexicana. Esta reforma cuyo objetivo fundamental es "elevar la calidad de las IES, tiene como premisas dos aspectos fundamentales" ...respeto absoluto a la autonomía universitaria y.. reconocimiento de la obligación estatal para promover una educación superior de calidad ante los retos que vive la nación".

Dentro del diagnóstico de la educación superior destacan entre otros aspectos, su acelerado crecimiento. Así, desde el sexenio Lópezmateista, contando con 70 mil mexicanos en la educación

(71) Carlos Salinas de Gortari, "Diez recomendaciones para desconcentrar la enseñanza media superior y superior y dar rango nacional a instituciones estatales". Cd. Obregón, Sonora, 25 de abril de 1988, Uno Más Uno, p. 15.

superior hoy tenemos un millón de jóvenes y es posible que en diez años sea del orden de dos millones. Desde la óptica del Lic. Salinas, es urgente conciliar aquí y ahora la calidad con la cantidad, toda vez que una de las caras del desempleo se da por la deficiente preparación de los jóvenes egresados de muchas instituciones públicas de educación superior.

Otro de los problemas que urge resolver es la centralización de las instituciones con carácter nacional en el Distrito Federal y zona metropolitana en las que se cuenta con mayores recursos tanto técnicos como humanos, mientras que las universidades de provincia cuentan con pocos recursos.

No obstante se reconoce los esfuerzos que sobre planeación ha realizado la ANUIES, urge una evaluación rigurosa de la ya señalada expansión educativa.

En base a este sucinto diagnóstico, propuso varias recomendaciones para desconcentrar la educación media superior y superior y elevar a rango nacional a instituciones estatales. Aquí, sólo se tocará a la descentralización ya que las otras, vinculadas más a la formación de profesores e investigadores, se tratarán como principales propuestas en el siguiente apartado.

Desconcentración y descentralización

Es inevitable desconcentrar la educación superior ya que en la educación básica se han dado pasos firmes. Desconcentrar implica,

desconcentrar la toma de decisiones, desconcentrar recursos "promoviendo la competencia entre las instituciones y dándole competencia a éstas.

"La desconcentración ...supone corregir la matrícula centralizada en los estudios tradicionales y además formar los cuadros de calidad que requieren de manera específica las distintas regiones del país y también la dinámica productiva de los diferentes sectores. No todos necesitan el mismo tipo de profesionales o de técnicos, de modo que aún tratándose de una misma profesión los planes de estudio no tienen por qué ser iguales. Estos, en todo caso, deben reflejar los requerimientos regionales sin demérito de los grandes problemas nacionales, aunque recojo la sugerencia hecha aquí, que la categoría de nacional se le de a centros de investigación y de estudios en los estados cuando por su calidad así lo ameriten". (72)

Refiriéndose a las licenciaturas, señala que en estas se han dado avances importantes mientras que en el postgrado no. Por ello se debe impulsar la investigación y el postgrado para cubrir requerimientos regionales.

Debe enfatizarse que las IES se reformen de acuerdo a sus definiciones y tradiciones. Hay que establecer la especialidad y distinción de las casas de estudios con mayor claridad y evitar esa extrapolación indiscriminada del modelo universitario.

(72) Ibidem.

Finalmente, la descentralización implica, "una mucho mayor responsabilidad en el financiamiento y en la orientación de las instituciones de educación superior con apoyos federados concertados". (73)

Es conveniente pensar en que desconcentración y descentralización son dos momentos de un largo y complejo proceso: la desconcentración se entiende como las primeras acciones de quitar una parte de responsabilidad, poder, etc. a una institución centralizada, lo cual no significa independencia ni rompimiento, todavía hay control y dirección de las dependencias controladas desde el centro. La descentralización es un segundo momento en el cual la propia toma de decisiones y recursos ya están controlados por las dependencias ahora descentralizadas. En el sistema educativo nacional, la llamada descentralización se inició en las dos últimas décadas con el gobierno echeverrista, se avanzó con los Licenciados López Portillo y Miguel de la Madrid y sin lugar a duda, debe recibir un fuerte impulso en la próxima administración gubernamental.

Seguramente ampliar instituciones de alcance meramente regional, sea un poco más para impulsar instituciones de carácter nacional ya que hasta ahora sólo la UNAM tiene ese rango. Sin embargo, para otorgar el carácter nacional a algunas IES, creo que es necesario analizar no solo su nivel académico, por que éste, en última instancia se define por juicios de valor, siendo que otro

(73) Ibidem.

elemento fundamental que debe considerarse en su trayectoria histórica y lo que es más importante, la significación en cuanto a eficacia y alcances -ahora sí como nacional- de sus prácticas docentes y de investigación.

Por ello son comprensibles las posturas del Lic. Carlos Salinas deGortari al respecto. Como señalé al inicio, las propuestas dedesconcentración son las mismas que recomienda el PROIDES. Para evitar duplicar observaciones y toda vez que hablar de descentralización es hablar en cierta forma de desfederalización. En el siguiente apartado volveremos a este análisis pero ya como políticas implícitas al Programa Nacional para la Modernización Educativa en el nivel de la educación superior.

PRINCIPALES PROPUESTAS

El Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, mantiene susmatices y se distingue -según la versión oficial- de los anteriores gobiernos "por su carácter integral; ...pór su mirada de mediano plazo y gran aliento", porque responde a "objetivos nacionales".(74)

Por el interés que representa para este estudio, a continuación se reseñarán algunas políticas elementales para conocer las estrategias sobre formación de profesores e investigadores

(74) Poder Ejecutivo Federal, Programa Nacional para la Modernización Educativa, 1989-1994, México, 1989, p. xi.

universitarios. Conviene acotar que no todas las políticas que se mencionarán corresponden estrictamente al Programa, algunas de ellas son del Documento: Declaración y Aportaciones de la ANUIES para la modernización de la educación superior, el cual es reconocido por el gobierno federal y en consecuencia se incorpora al Programa. (75)

La declaración de la ANUIES para la modernización de la Educación Superior, "respaldada" por las propuestas presentadas en los foros de consultas e influidas también por los discursos de la campaña presidencial del entonces candidato Lic. Carlos Salinas de Gortari, en el primer semestre de 1988, pretenden esbozar un proyecto de política educativa en el que se exprese una aspiración de la burocracia política como parte del bloque dominante, cuyo desarrollo y resultado no estará exento de contradicciones y conflictos. Este proyecto pretende "readecuar la educación a las nuevas condiciones internacionales cambio en los modelos capitalistas, en la división mundial del trabajo, modalidad en el pago de la deuda externa y -lo que parece que tiene incluso mayor influencia- la tercera revolución tecno-científica de los procesos, las perspectivas del empleo, el lugar que se ocupa en la división

(75) "La ANUIES, ha producido un documento de participación en la modernización educativa que precisa los mecanismos de coordinación y los objetivos de modernización que las propias instituciones hacen suyas. El gobierno federal apoya estas iniciativas..." Idem.p. 125. Por que en el referido documento aparecen más explícitas las políticas, lo tomo como referencia.

social del trabajo y en las jerarquías socioeconómicas, culturales y políticas". (76)

Para adecuar la educación superior mexicana a ese desarrollo acelerado, se debe lograr un cambio que contemple niveles de calidad propios de una política modernizadora. Es cierto que "el concepto de calidad denota una opción de calificación dentro de una escala valorativa... "pero" la calidad es también una finalidad que se busca alcanzar mediante acciones planeadas,... contribuye al crecimiento y desarrollo... La calidad es un objetivo que se debe buscar de manera constante, pero que nunca puede alcanzarse en forma definitiva, puesto que los procesos educativos son dinámicos y cambiantes..."

Según la ANUIES, las Instituciones de Educación Superior (IES) son signo de modernidad, por lo que se puede establecer un nuevo pacto bajo principios de igualdad, respeto de tradiciones, etc. "La modernidad implica división y asunción de funciones; claridad y simplificación de procesos; agilidad y racionalidad en la toma de decisiones; participación corresponsable; lógica de eficiencia, competencia y eficacia; uso audaz e inteligente de las posibilidades desarrolladas por la ciencia y la tecnología", etc.

Ante el reconocimiento de que es difícil mejorar los niveles

(76) Marcos Kaplan, *Universidad, Sociedad y Democratización*, Serie Ensayo, Núm. 1, Colección La Universidad hoy y mañana, UNAM. México, 1988. p.20.

académicos en las universidades se dice que hay ciertos obstáculos como la propia "inercia" de las comunidades.

Otra limitante que expresa la ANUIES es el papel de los grupos gremiales por mantener "Los usos y costumbres" además de otras prescripciones legalizadas en los contratos colectivos de trabajo. Se reseña un llamado a la conciencia de los trabajadores académicos y administrativos para apoyar el desarrollo académico. Esto presupone que también hay compromiso por el respeto a los derechos laborales. De igual forma, se mantiene "la decisión de enfrentar el reto de que la modernización de la educación conlleva, necesariamente, la decisión de destinar a ella mayores recursos económicos".

Es probable que esta aportación sea una de las más difíciles de conseguir, pues la tendencia general del pasado sexenio 1982-1988 mostró lo contrario. Sin embargo, aunque las posibilidades son mínimas, "concedámonos una vez más el beneficio de la duda. Una duda exigente". (77)

El Programa Nacional para la Modernización Educativa contempla dos grandes capítulos para la educación superior: La calidad de la educación superior y las condiciones y requerimientos. Respecto al primer capítulo destaca la cuestión de la evaluación de la educación: se reconoce que la evaluación es tanto un ejercicio de análisis

(77) Olac Fuentes, Molinar, "Cuatro facetas del sistema educativo que nos legó el sexenio de la crisis" La Jornada, 6 de enero de 1989, p. 16.

y reflexión sobre las actividades académicas que debe posibilitar una orientación para hacer de las IES espacios reales para desarrollar sus funciones básicas "como de la eficiencia y eficacia, de los procesos y resultados". (78)

Se sugiere que el proceso evaluatorio lolleven a cabo las propias instituciones.

Dentro de las propuestas más contundentes destacan:

"Fomentar una cultura de la evaluación, para propiciar cambios cualitativos tendientes a la creación de mecanismos de evaluación permanente e integral de los diferentes sectores y ámbitos institucionales (bibliotecas, planta física, etc.)".

Seguramente, al "relacionar a nivel interno de las IES los ejercicios de evaluación de las dependencias con sus planes y programas de actividades y con la asignación de sus propuestas", las Universidades están muy limitadas y sus recursos sólo podrán usarse exclusivamente para las actividades programadas. Esta propuesta aparece como la medida de control más férrea.

Respecto al financiamiento se reitera una vez más sobre la crisis económica del país y, por tanto, el difícil financiamiento a los IES. Pero se insiste en la meta del PROIDES.

(78) ANUIES, Declaraciones y aportaciones para la modernización de la educación superior, VII Reunión Extraordinaria de la Asamblea General, 11 de abril de 1989, México, D.F.

"Lograr que el gasto de educación superior, en relación con el PIB, pase de 0.57 en la actualidad al 1.1% fijado en el PROIDES mediante la participación del sector público y la diversificación y ampliación de las fuentes de ingreso".(79)

La descentralización del subsidio con participación federal, estatal y recursos de las propias IES, son las medidas de mayor dificultad para su desarrollo.

Específicamente se propone, para que las IES se hagan de recursos, el pago de cuotas semestrales "cercanas al menos a un cuarto de salario mínimo mensual, estableciendo simultáneamente los mecanismos que garanticen el acceso a la educación superior a estudiantes de escasos recursos".(80)

Sobre las condiciones del personal académico y los estudiantes

Se reconoce la disminución real del salario y la necesidad de buscar otro empleo por parte de los docentes. Pese a ello, se habla de apoyos para el profesorado para "consolidar la carrera académica en las instituciones". Los apoyos (entre otros reconocimientos y estímulos económicos a profesores distinguidos) no se consideran de acuerdo a las políticas de cada IES sino una premiación desde la SEP, vía un Sistema Nacional de Profesores.

(79) ANUIES, op. cit. p. 37.

(80) ANUIES, op. cit. p. 40.

Nadie ignora que esta medida, aparte de violar la autonomía universitaria y disminuir la influencia de los sindicatos en las IES, se presenta como una acción del nuevo corporativismo gubernamental que justifica la modernización desde arriba, cuya política coptadora y transformista garantice un mejor control político.

En cuanto a los estudiantes, se habla de apoyos tanto de orientación educativa como de "becas institucionales y subsidios directos a estudiantes potencialmente sobresalientes, pero carentes de recursos económicos".(81)

En este documento, no obstante la aseveración anterior, se ignora por completo a las IES que cuentan ya con esos estímulos y da la impresión de que -de acuerdo a la evaluación que pregonan- las becas y otros apoyos quedarán a la deriva, pues no se habla de su fortalecimiento.

De lo más importante, quizás, sea la propuesta de Ley de Educación Superior. Aunque se argumenta la necesidad de revisar la Ley para la Coordinación de la Educación Superior que al parecer poco ha beneficiado a las IES. La nueva propuesta de ley tendría -dependiendo de su contenido como ventaja para el gobierno- legalizar el Sistema Nacional de Educación Superior y con ello, quedarían conjugadas todas sus propuestas.

(81) ANUIES, op. cit. p. 34.

Hay que recordar que, en 1980, se eleva a rango constitucional la autonomía universitaria, adicionando la fracción 8 del artículo 3o. Constitucional. Esta actitud del gobierno, ideada por Soberón Acevedo como rector de la UNAM en ese entonces, pretende y de hecho logra, evitar el avance del movimiento sindical, dividir a los trabajadores universitarios e impedir la legalidad de un sindicato nacional de trabajadores universitarios.

La nueva Ley, si bien reordenaría a ciertas IES, subyugaría iniciativas de las propias universidades que atenderían a nuevas problemáticas, como los propios cambios internos: nuevas carreras, nuevos posgrados, nuevos proyectos de colaboración con sectores sociales, etc. Lo más conveniente sería discutir a fondo el contenido de esa Ley, pues en las aportaciones de la ANUIES se dice poco. Mientras tanto, creo que es conveniente legislar ciertas medidas que verdaderamente apoyen a las IES. Por ejemplo: "Que el gobierno federal aporte a la educación superior una cantidad equivalente al 1.5% del PIB".⁽⁸²⁾ Con ello, estaría reorientando cualitativamente el gasto público en las IES.

2.5. PLAN DE DESARROLLO DE LA EDUCACION AGRICOLA SUPERIOR

Así como se reseñaron los programas nacionales para la educación superior, que de manera indicativa puede influir en todas

(82) Antonio Gago Huguet. "Telegramas por la educación superior y una petición desesperada" en *Universidad Futura*, Núm. 1, UAM-Azcapotzalco, México, 1989, p. 21.

las universidades e instituciones de educación superior, para el caso específico de la educación agrícola superior existe como propuesta el Plan de Desarrollo de la Educación Agrícola Superior, publicado por la SEP-SESIC-DICIGSA en 1979.(83)

Este plan es el "resultado de tres años de trabajo participativo de directores y planificadores de las instituciones afiliadas, coordinadas por un grupo de apoyo integrados por profesionales multidisciplinarios"(84), de varias instituciones incluyendo al personal académico de la AMEAS y de la ANUIES.

Los propósitos fundamentales del plan son

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

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

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

(84) SEP-SESIC, op. cit. p. 1.

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

Enseguida se hará una mínima referencia al plan, bajo la justificación de que tomamos algunas universidades agrícolas, sin embargo, sólo haremos referencias a sus políticas para la formación de profesores e investigadores, sin considerar las metas⁽⁸⁵⁾, ni mucho menos evaluar sus alcances.

El Plan después de señalar los antecedentes, el marco conceptual, la metodología y el diagnóstico, propone los fines, políticas y prioridades, así como el planteamiento general de los programas y proyectos. De ellos aludiré estrictamente a los programas de mejoramiento de la planta docente y el referente a la formación de profesores e investigadores.

Programa No. 2. Mejoramiento de la planta docente. Objetivos:

"Lograr la formación y el perfeccionamiento de la

s(85) Se hace esta advertencia por que los objetivos de las políticas se deben contrastar con las metas establecidas, cuyo período se propone para 1992. Nuestro análisis sólo llega hasta 1990, por lo que se sobre entiende su no inclusión.

planta docente, procurando establecer mecanismos de concertación y colaboración entre las instituciones y escuelas, a fin de ofrecer estímulos y opciones diversificadas".

Programa No. 6. Formación de profesores e investigadores. Objetivos: "Proporcionar las condiciones y medios para que se formen, actualicen y perfeccionen profesores-investigadores en las instituciones de educación agrícola superior". (p. 104).

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

CONCLUSIONES

Hemos tratado de analizar el contexto político en que surgen los programas nacionales para la educación superior, incluyendo el Plan de Desarrollo de la Educación Agrícola Superior en México. El contexto nos señala los principales cambios que se dan en el bloque ideológico institucional así como la correlación de fuerzas existente en el momento en que se producen las acciones que tendrán por objeto la educación superior universitaria.

Se le dedicó mayor espacio de análisis a los programas nacionales y sus programas sectoriales como el PNES, PRONAES y PROIDES, pues su mayor información y alcance en la década analizada permitió mayor profundidad. En tanto que las políticas contenidas en el SNI, el PNME y el PEAS, excepto el primero, los otros dos, tanto por su temporalidad como por su campo de acción nos impidió darles el mismo tratamiento. De cualquier manera el impacto y los retos que hayan tenido estas políticas, específicamente en las instituciones estudiadas, será objeto de esfuerzo en los siguientes capítulos.

Suponemos que los diferentes programas generados en el periodo 1981-1990: PNES, PRONAES, PROIDES, SNI, PDEAS y PNME, particularmente sus políticas para la formación de profesores e investigadores, buscaron coadyuvar acciones para elevar los niveles académico de las universidades públicas y en la mayoría de esos planes se pretendió el consenso de ellas.

Se pudo apreciar una fuerte correspondencia de los planes nacionales de desarrollo y los programas sectoriales como los encaminados a la educación. Además de observarse una continuidad en sus planteamientos, tal como se señala cuando se habla del PGD y los PND propuestos por los licenciados Miguel de la Madrid y Carlos Salinas de Gortari. Sin embargo, en el ámbito de los programas nacionales de la educación superior, a pesar de que hay continuidad en algunos, se plantea una continuidad-cambio en el PNME.

Excepto el PNES, los otros programas posteriores estuvieron

impactando por la fuerte crisis que padecimos, motivo por el cual las acciones que estaban planeadas para las IES fueron limitadas. Proyectos específicos como los programas y otras políticas para la formación de profesores e investigadores, desde el discurso se les dió poco interés, en especial para las IES que mantenían una relación tensa con las instituciones educativas gubernamentales todavía se les castigó más, no apoyándolas con recursos adicionales propios de los programas nacionales.

Proyectos como la llamada "revolución educativa", particularmente el anteproyecto de Ley de Educación Agrícola Superior (como acción de política educativa gubernamental) mostró poca eficacia ya que al padecer contradicciones de origen y sin viabilidad, no cuenta con la decisión de las instancias legales ni tampoco con el consenso de las comunidades académicas.

Todas estas políticas configuradas como marco referencial posiblemente -a lo largo de esta década- perfilaron la transición de la política continuista de una modernización flexible a una modernización con austeridad y autoritarismo. Aunque conviene reconocer, que las políticas neoliberales para la educación superior, están llegando después de su aplicación en otras empresas productivas estatales.

C A P I T U L O I I I

**PROBLEMÁTICA Y PERSPECTIVAS DE LA FORMACION DE PROFESORES-
INVESTIGADORES EN LAS UNIVERSIDADES PUBLICAS**

INTRODUCCION

La problemática y perspectivas de la formación de profesores-investigadores en las universidades públicas se corresponden con los problemas y las alternativas que se observan en el medio rural. Desde luego, se reconoce que la formación de profesores e investigadores en las IES, por la existencia de la autonomía universitaria, lejos de conformar un modelo único, posee una dinámica propia en cada institución.

En este tercer capítulo se pretende ofrecer una explicación general sobre los principales problemas que en materia de formación de profesores viven las IES, al mismo tiempo, recoger las principales iniciativas que se han impulsado para mejorar la formación de los cuadros docentes y de investigación. Para contextualizar esas experiencias, se reseñan algunas consideraciones sobre la problemática rural y la crisis de la enseñanza agrícola superior.

La hipótesis general de este capítulo, sostiene que las políticas de formación de profesores - investigadores que se impulsan en las universidades públicas del sector agropecuario, se desarrollan en el contexto de la crisis rural y agropecuaria. Además, las IES referidas en esta investigación observan una compleja realidad académica que hace difícil organizarlas bajo un modelo único. Reconociendo esta situación, hablamos de dos bloques de IES: el primero está conformado por las universidades de orientación liberal y el segundo, por IES de orientación crítica y

popular. Consecuentemente, el problema de la formación de profesores e investigadores fluctúa entre una orientación estatal y una orientación crítica y popular. La primera, guarda mayor correspondencia con los proyectos dominantes de las IES de orientación liberal, mientras que las segundas si bien se corresponden con las universidades críticas, también hay una fuerte presencia de la orientación estatal en estas últimas instituciones.

Para fines de análisis, se le da un tratamiento por grupo de instituciones: las liberales y las críticas, observando las relaciones de éstas con los gobiernos federal y estatal y rescatando al mismo tiempo las dimensiones económico social, político académica e ideológica que condicionan los programas de formación de profesores - investigadores.

3.1. ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA CUESTION RURAL Y LA CRISIS DE LA ENSEÑANZA E INVESTIGACION AGRICOLA SUPERIOR

PROBLEMÁTICA RURAL Y CRISIS AGRICOLA

El corazón de la problemática rural seguramente lo constituye la crisis agrícola, la cual forma parte importante de la crisis estructural de la sociedad mexicana. Después de la relativa estabilidad de la economía que se vivió hasta fines de los sesenta con un desarrollo agrícola equilibrado, devino en una crisis que se manifiesta por la insuficiencia alimentaria como secuela de "la descapitalización del campo, de la lenta expansión de las áreas de

bajo riego, del ostracismo de los agricultores de subsistencia y por la falta de esfuerzos que conntribuyeran a la organización de los campesinos".(1)

Al analizar la organización para la producción en el campo, se observa que la crisis agropecuaria no es solamente un problema de producción de alimentos. Se comprende que la limitada producción está acompañada de una crisis de reproducción de la economía campesina, especialmente del sistema ejidal y comunal. Esta crisis de reproducción afecta a toda la sociedad rural, la cual incide y modifica la participación campesina en la burocracia política agropecuaria. También esta crisis de reproducción se enlaza con el entrapamiento en la forma de crecimiento global de la sociedad y por lo tanto, la crisis de reproducción profundiza y amplía el desgaste del pacto social.(2)

La crisis agropecuaria vista como problema nacional padece, además de las situaciones ya señaladas, los siguientes desequilibrios:

(1) Carlos Tello, *La política económica en México 1970-1976*, México. Siglo XXI, 1979, p. 14.

(2) Gustavo Gordillo, "Estado y Movimiento Campesino de la Coyuntura Actual", *México ante la crisis*, Pablo González Casanova y Héctor Aguilar Camín (coordinadores), México, 1985, p. 295. El pacto social entre campesinos y Estado se desgasta en la medida que la alianza corporativa ya no responde a los intereses de los primeros, toda vez que el régimen prioriza servir a sectores más favorecidos y el campesinado pierde credibilidad frente a su gran aliado.

- a) Una falta de reorientación del proceso productivo de forma tal que éste vuelva a ser controlado por los campesinos, ejidatarios y pequeños propietarios. Actualmente este proceso está viciado "a causa de los préstamos atados a los mecanismos de los créditos con los bancos, al intermediarismo comercial, al acaparamiento... que van despojando a los campesinos de muchas de las decisiones del proceso productivo, desde qué producir hasta dónde vender". (3)
- b) La producción tradicional de los campesinos ha sufrido cambios. Hay un desplazamiento de cultivos tradicionales por aquellos más rentables, lo que trae consigo el desaprovechamiento de tierras y otros recursos con sus consecuentes desajustes en la estructura productiva. Al mismo tiempo, se han reducido las áreas de siembras de los cultivos temporales, en los últimos años en más de 2.5 millones de hectáreas. (4)
- c) Por priorizar actividades agrícolas y pecuarias que brinden mayores ganancias, la burguesía agraria ha impulsado la ganadería extensiva basándose en la cantidad de tierra ocupada y olvidándose de una explotación racional e intensiva de la misma. Esta práctica trastoca la invasión de tierras fértiles utilizadas

(3) Julia Carabias, "Recursos humanos y alimentación", Foro Universitario, núm. 45, STUNAM, agosto, 1984, p. 29.

(4) Montes, P.M. "La crítica situación que vive el campo mexicano y las alternativas para enfrentarla", CCRI, citado por Bernardino Mata, "Crisis agropecuaria y educación agrícola superior" (conferencia en el seminario La Universidad Autónoma Chapingo y la Problemática Rural, Chapingo, 15 de febrero de 1981).

para cultivos básicos, por lo que a largo plazo, tiende a declinar la oferta de estos últimos y a aumentar su precio. En las dos últimas décadas, "se estima que 78 millones de hectáreas están dedicadas a la ganadería". (5)

Particularmente en 1976 se destinó más de una tercera parte de los mejores terrenos del país (los de riego), a la alimentación del ganado. (6)

- d) Aumento substancial del desempleo y subempleo en el campo. Al existir una incapacidad de la agricultura y la agroindustria para emplear la fuerza de trabajo rural, las áreas geográficas que registran expulsiones masivas de mano de obra se han incrementado y las zonas tradicionales que han absorbido la mano de obra migratoria, se han reducido. Sin embargo, se sabe que anualmente 700 mil trabajadores se liberan para el mercado de trabajo y este por su parte sólo genera entre 250 y 400 mil empleos, lo cual refleja que se da una migración al extranjero, aumentando el fenómeno del bracerismo.
- e) Cambio en el mercado internacional en la producción de alimentos y materias primas. En los cultivos tradicionales de exportación como el algodón, caña de azúcar, henequén, café y hortalizas, se ha estancado la producción tanto por las diferencias de la planta

(5) Julia Carabias, op. cit. p. 32

(6) Rutseh M. "La cuestión ganadera en México", Cuadernos del Centro de Investigación para la Integración Social, México, 1980.

agroindustrial como por la baja de todos los productos y desde luego por los cambios habidos en el mercado internacional de materias primas, en el que ha ocurrido una introducción masiva de fibra sintética y finalmente por los cambios habidos en el mercado internacional de materias primas, en el que ha ocurrido una introducción masiva de fibra sintética y finalmente por los cambios en la división internacional de los mercados de alimentos.

- f) Crisis económica y disminución del gasto público. Ante un crecimiento económico prometido en el Plan Nacional de Desarrollo de 1982-1988 que posiblemente no se logró. Se preveía "que en 1982 creceríamos en un 10 por ciento, la inflación sería contenida y que se recibirían 32 mil millones de dólares por concepto de exportaciones. La realidad fue que en 1982 el crecimiento fue igual a cero, la inflación fue superior al 60 por ciento y las exportaciones petroleras sólo produjeron 22 mil millones de dólares".⁽⁷⁾ Por el crecimiento esperado a toda costa se pusieron también las esperanzas en el Sistema Alimentario Mexicano (SAM) y en el incremento de los precios de garantías, pese a que tuvieron ciertos efectos relativos estas propuestas, la crisis agrícola persistió en las zonas temporeras donde viven cerca de dos millones de ejidatarios.⁽⁸⁾

(7) Véase Jorge A. Calderón, *S. Agricultura, Industrialización y Autogestión campesina*, Centro de Estudios Históricos del Agrarismo Mexicano, Universidad Autónoma Chapingo, 1986, p. 95.

(8) Jorge A. Calderón S., *op. cit.* p. 96.

La disminución del gasto público, sobre todo por priorizar el pago de la deuda externa, que desde 1982 ha venido en constante disminución para atender las necesidades sociales: desde un 40 por ciento en 1985, un 57 por ciento en 1988; hasta un 60 por ciento en 1989. Es decir, sólo en el último año, 60 centavos de cada peso es para el pago de la deuda externa y el resto es para cubrir el gasto social del país. Esta repercusión del limitado presupuesto para el gasto social ha tenido una influencia directa en el sector agropecuario, afectando principalmente a los programas de infraestructura para el desarrollo agrícola, a los montos reales disponibles para el financiamiento de la actividad productiva primaria, a los programas de investigación y formación de recursos humanos altamente calificados para generar las posibles soluciones a la problemática que vive el sector agropecuario.

Las anteriores características se corresponden con el modelo de desarrollo del país, el cual ha privilegiado el desarrollo industrial en las zonas urbanas descuidando el sector rural, y por si fuera poco, el Estado substituye la producción de alimentos básicos por la importación⁽⁹⁾, impulsa la producción de bienes agrícolas rentables para el mercadonacional e internacional, fomenta la inversión extranjera en todo el proceso

(9) La importación de alimentos básicos ha demostrado, entre otras cosas, el comportamiento errático que ha venido presentando la producción agropecuaria y forestal, observando una tendencia creciente del déficit de la Balanza Comercial Agropecuaria y Forestal, ya que cada vez hay mayores importaciones y una pérdida de dinamismo de las exportaciones del sector (véase cuadro 1 y 2 en las siguientes páginas).

de producción de alimentos. En este sentido, la investigación y desarrollo tecnológico agropecuario se enfrenta a la inducción de cambios ejecutados por agentes externos a la unidad productiva y a una escasa participación de los productores en el diseño de la tecnología. Por lo que la investigación y desarrollo científico-tecnológico en el sector ha sido controlado por el gran capital y ha reducido en beneficio de la agricultura empresarial.

Con todas estas medidas, "el país alejó la posibilidad de alcanzar la autosuficiencia alimentaria, profundizó la dependencia con el extranjero y agudizó las desigualdades socioeconómicas nacionales".(10)

A pesar de estas críticas circunstancias, las expectativas para superar la crisis agrícola aparecen prometedoras en el actual Plan Nacional de Desarrollo, 1989-1994. Ahí se deja claro que la modernización del campo es la alternativa. La modernización implica fundamentalmente,

"que los campesinos sean los que determinen sus programas de producción, y sus compromisos y sistemas de trabajo, sin que las autoridades ejerzan tutelajes anacrónicos y nocivos. Modernizar al campo requiere, también, de la práctica de esquemas equitativos de asociación entre ejidatarios, pequeños propietarios y empresarios que, con apego a la ley, promuevan el flujo de capital, el trabajo de tierras y recursos ociosos, el uso de mejores técnicas y la obtención de mayores rendimientos".(11)

(10) Julia Carabias, op. cit. p. 29.

(11) Poder Ejecutivo Federal, Plan Nacional de Desarrollo, 1989-1994, México, 1989, p. 71.

CUADRO 1

**PRODUCCION Y SUPERFICIE COSECHADA NACIONALES DE GRANOS BASICOS ^{1/}
1980 - 1985**

AÑO	PRODUCCION (Ton)	% DE VARIACION	SUPERFICIE COSECHADA	% DE VARIACION
1980	22'081,352		11'192,556	
1981	27'634,500	25.1	13'760,456	22.9
1982	22'026,076	(-) 20.3		(-) 22.8
1983	24'437,396	10.9	12'617,219	18.8
1984	26'691,641	9.2	12'207,560	(-) 3.2
1985	27,785,000 ^{2/}	4.1	13'798,000	13.0
TNCA^{3/}		4.7		4.3

1/ Comprende los siguientes productos: maíz, frijol, trigo, soya, arroz, sorgo y cebada.

2/ Corresponde a lo cosechado en O.I. 84-85 y lo que se está cosechando en base a la siembra en el P.V. 85-86.

3/ Tasa media de crecimiento anual.

FUENTE: Dirección General de Economía Agrícola, SARH.
Dirección General de Desarrollo Agrícola, SARH.
Dirección General de Política y Desarrollo Agropecuario y Forestal, SARH.

CUADRO 2

**BALANZA COMERCIAL AGROPECUARIA Y FORESTAL 1978-1985
(MILES DE PESOS)**

AÑO	EXPORTACIONES	IMPORTACIONES	SALDO
1978	41'797,262	23'747,024	+ 18'050,238
1979	47'509,103	29'103,185	+ 18'405,918
1980	42'327,384	65'973,457	- 23'646,073
1981	40'866,782	87'818,526	- 46'951,744
1982	72'622,012	80'212,988	- 7'590,976
1983	205'959,053	223'916,696	- 17'957,643
1984	292'863,402	342'363,909	- 49'500,507
1985	389'716,905	538'088,343	- 148'371,438

FUENTE: Durante el periodo de 1978, la información fue proporcionada por: Unidad de Inspección y Estadística de la Subsecretaría de Inspección Fiscal, SHCP.
Revaluación efectuada por el Grupo de Trabajo integrado por representantes, Dirección General de Estadística, SPP.
Banco de México:
Dirección General de Economía Agrícola. A partir de 1982 los datos fueron proporcionados por:
Unidad de Informática, Contabilidad y Glosa de la Subsecretaría de Inspección Fiscal, SHCP.
Dirección General de Economía Agrícola, SARH.
Para 1985, los datos fueron proporcionados por la Dirección General de Asuntos Internacionales de la SARH.

Como se observa con estas nuevas medidas muy propias del proyecto neoliberal, prácticamente se abandonan las políticas de apoyo estatal para los ejidatarios y pequeños propietarios, que caracterizó a los anteriores sexenios.

Las medidas propuestas en el referido plan también consideran la llamada soberanía alimentaria, proponiéndose -conociendo el deterioro rural, niveles decrecientes de bienestar y el fuerte incremento de las importaciones de alimentos- buscar una mayor eficiencia alimentaria. Para ello se deben impulsar acciones prioritarias para

"aumentar la producción del maíz, trigo, frijol, arroz, azúcar y semillas oleaginosas, así como de carne, leche y huevo... se impulsarán los productos de exportación y todos aquellos en que se tengan ventajas comparativas que nos permitan fortalecer la balanza comercial agropecuaria".(12)

Para alcanzar esos objetivos, la preparación de profesionales en la agronomía y por supuesto la formación de los profesores e investigadores que coadyuvan a la capacitación de los primeros, debe ser de primer orden.(13)

En esta primera parte del capítulo III se ha intentado hacer breves comentarios sobre la problemática rural y la crisis agrícola, las cuales son objeto de estudio de las universidades públicas que se desenvuelven en ese medio. Dentro de éstas, juega un papel

(12) Ibidem. p. 72.

(13) Las medidas detalladas al respecto se encuentran en el capítulo anterior.

fundamental la formación de cuadros que se desarrollarán en el servicio civil y profesional de la agronomía y desde luego, en las propias universidades la actualización de sus docentes e investigadores, las condiciones en que se desenvuelven sus relaciones sociales de producción académica y la aceptación, indiferencia o rechazo de las políticas oficiales de formación de profesores-investigadores, deben ser objeto de análisis en los contextos universitarios.

3.2. CONTEXTOS UNIVERSITARIOS Y FORMACION DE PROFESORES-INVESTIGADORES

Antes de avanzar sobre las especificidades de los contextos de cada universidad y sus acciones sobre formación de profesores e investigadores, se hace una remembranza de carácter general sobre las relaciones entre la universidad, la sociedad y el Estado⁽¹⁴⁾, enfatizando la heterogeneidad que presentan, no obstante comparten proyectos o modelos similares.

UNIVERSIDAD, SOCIEDAD Y ESTADO

La universidad pública en México y en América Latina se ha expandido relativamente en las últimas décadas, en un ambiente de realizaciones, frustraciones y crisis. Sus consecuencias nacen de la

(14) El debate sobre las diferentes concepciones sociales sobre la educación, especialmente sobre la universidad, se hace en el capítulo I de esta investigación.

necesaria acumulación de demandas, derecho y obligaciones en la formación de recursos humanos y otras funciones sustantivas universitarias, en un mundo cambiante que trastoca su propia estructura al dejar de pertenecer a grupos sociales privilegiados y aceptar a sectores más amplios, aún padeciendo restricciones de recursos de distinta índole.

Creada en el ámbito europeo, trasladada como modelo a México y América Latina, la Universidad define su naturaleza, compromisos, actividades y objetivos, en un conjunto de interrelaciones entre el Estado y la sociedad civil considerando los procesos democratizadores que vive esta última. A diferencia de otros espacios del sistema educativo nacional, la Universidad nunca ha sido mero producto o reflejo de estructuras y poderes (socioeconómicos, ideológicos, políticos, estatales, etc.) menos aún instrumento de una determinada clase social. Lejos de reconocer una especie de neutralidad ideológica, en la institución, la capacitación de recursos, la producción de conocimientos y la divulgación de la cultura no se dan al margen de pugnas y procesos históricos.

Si bien la universidad es producto de varios siglos de desarrollo y diversas formaciones históricas: capitalismo, industrialización y sus consecuentes aspectos sociales: estructura y luchas de clases, organización de la economía mundial, conflictos políticos, interrelaciones estatales y producción de cuadros profesionales. En su proceso de desarrollo ha estado presente tanto los intereses de la burocracia política y clases dominantes como las

presiones e influencias de grupos subordinados y explotados. Las relaciones complejas, contradictorias y cambiantes de los distintos grupos permean los objetivos de la institución y los signos de creación, reproducción y resistencias están presentes en los resultados y funciones de la universidad.

La universidad frente al Estado y la sociedad guarda una relación de autonomía no de independencia. Por más autónoma que sea la Universidad, está de tal manera vinculada al sistema político que "la autonomía" como una cualidad inherente a la universidad, pero derivada de una característica ineludible del sistema político en todo país capitalista, no se entiende como una forma de libertad o de independencia frente al sistema sino, precisamente, como la forma de relacionarse con el sistema". (15) En todas partes, la autonomía universitaria ha resultado de la negociación y el compromiso, de soluciones convencionales y pactadas, contando con cierto marco jurídico-político, como autoalimentación del Estado pero también como política de descentralización. En ninguna de las funciones sociales de la universidad, excepto en la académica, juega un papel tan importante la autonomía. Con justa razón "puede considerarse que la autonomía académica es la esencia misma de la autonomía universitaria". (16)

(15) Miguel Sandoval, "Crisis social y reforma universitaria", en *La Cultura en México* - suplemento de la revista *Siempre*, núm. 723, México, diciembre 16 de 1975, p.v.

(16) Daniel E. Levy, *Universidad y Gobierno de México*, CFE, México, 1987, p. 100.

LAS UNIVERSIDADES PUBLICAS MEXICANAS

Actualmente en nuestro país hasta 1990 existían treinta y tres universidades de carácter público (autónomas, estatales o descentralizadoras). De todas ellas, sólo la Nacional Autónoma de México, la de Guadalajara y la Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, se crearon como Casas de Estudios Superiores en la época colonial. El resto provienen de colegios civiles e institutos literarios de los estados, otras fueron creadas en los setenta y algunas transformadas de escuelas nacionales o superiores a universidades autónomas, tales como: La Universidad Autónoma Chapingo, la Antonio Narro, en México y Coahuila, respectivamente.

La universidad pública dentro del nivel superior nacional representa la mayor concentración de la matrícula; de poco más de 250 mil alumnos que tenía en 1970, llega a más de 800 mil en 1984 y deviene en un millón para 1988 incluyendo los subsistemas tecnológico y de normal superior.⁽¹⁷⁾ El subsistema universitario incluyendo la matrícula de universidades privadas representaba en 1984 el 15.47 y 12.33 por ciento, respectivamente.

La Universidad Nacional por ser la universidad más importante de México y América Latina, tiene una gran influencia en las universidades públicas. Su organización, su presupuesto, las prestaciones sociales de sus agremiados, los estándares académicos

(17) Véase la matrícula distribuida por áreas de conocimiento en el Cuadro No. 3.

que fija, sus proyectos de investigación, sus planes de estudios, su organización estudiantil, sus movilizaciones y demandas, sólo por mencionar algunas cuestiones principales, son referentes ineludibles de todas las universidades públicas incluso de las privadas.

La gran influencia de la UNAM en el resto de universidades públicas está lejos de conformar uno de los modelos de universidades. El conglomerado de instituciones universitarias se caracteriza por ser heterogénea. Coincidió con la apreciación que hacen expertos de la Secretaría General Ejecutiva de la ANUIES, sobre la situación actual de la Universidad Pública:

"La universidad, hoy existente y sus formas de organización, su estructuración como campo de producción y reproducción de bienes simbólicos, y sus formas de articulación con la sociedad y con el Estado, no es la cristalización de un modelo idealmente concebido por determinados protagonistas, ni la aplicación mecánica de un plan, programa o proyecto. Más bien la universidad de los 80' es la síntesis contradictoria de las distintas etapas por las que ha atravesado, en la que coexisten modelos y prácticas profundamente heterogéneas".

La universidad "moderna" no sustituyó del todo a la universidad "tradicional"; la universidad de "excelencia" coexistente con la universidad de incipiente desarrollo; la universidad para el desarrollo económico no desplazó del todo a la universidad espiritualista-liberal; la universidad planificada se insertó en la universidad de crecimiento espontáneo. Por otra parte, frente a la universidad elitista se desarrolló una universidad de masas, resultado del crecimiento explosivo de la demanda social de ingreso y de las políticas instrumentadas particularmente en la década de los 70'. Frente a la universidad como comunidad surgió la

CUADRO 3

DISTRIBUCION DE LA MATRICULA DE ENSEÑANZA SUPERIOR POR AREAS DE ESTUDIO TOTAL NACIONAL 1960, 1970, 1980 Y 1985.

	1960*		1970*		1980**		1985***		1990***	
Cs. agropecuarias ¹	1,948	2.53	9,314	3.71	30,884	4.64	88,896	9.20	55,814	5.2
Cs. de la salud	15,149	19.67	49,307	19.34	201,629	24.06	126,153	13.05	111,136	10.3
Cs. naturales y exactas	1,257	1.63	2,385	.95	23,297	2.78	27,556	2.85	28,134	2.6
Ing. y tecnología	24,784	34.77	70,797	28.20	214,702	25.62	271,775	28.43	341,535	31.7
Hum. y educación	7,373	9.57	10,042	4.00	23,884	2.85	28,622	2.96	33,635	3.1
Cs. sociales y adm.	24,392	31.66	109,208	43.50	335,629	40.05	423,382	42.86	507,937	47.1
OTRAS		133		.17						
T O T A L	77,033	100.00	251,054	100.00	838,025	100.00	966,384	100.00	1'078,191	100.0

* Los datos de 1960 fueron tomados de: Lejoux Vajoux Vargas, A. Aspectos de educación superior y el empleo de profesionistas en México, 1959-1967. (Se trató de ajustar los datos de esta fuente de acuerdo a las áreas que propone AMJES).

** Los datos de 1970 y 1980 fueron tomados de: Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior, Plan Nacional de Educación Superior. Lineamientos generales para el período 1981-1991, AMJES.

*** Tomados por mi cuenta del Anuario Estadístico AMJES, 1985 y 1990.

¹ Las carreras que se incluyen en cada área varían por cambios en las definiciones de estas últimas o por la introducción de nuevas carreras. Véanse las fuentes respectivas.

FUENTE: Reproducido de María de Ibarrola, del proyecto Proyecto Educ. Sup. Emp. DIE-CIRVESTAN-IPN.

universidad como complejo sistema organizativo; de la universidad gobernada por lo académico se pasó a la universidad en manos de burocracias administrativas. La universidad como formadora de profesionistas liberales se enfrentó al proceso creciente de socialización de los profesores; la universidad academicista y apolítica fue cuestionada por la universidad militante.

En otro nivel, de la comunidad entre profesores y estudiantes se pasó a una relación de anonimato; frente a los métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje que adoptaron sistemas modernos de tecnología educativa, el profesor como educador se contrapuso a la idea del profesor como ingeniero de conductas.

Los cambios contradictorios referidos y otros aspectos problemáticos de la universidad pública expresan la crisis actual universitaria. Creo que la manera más esencial de definir la crisis en la universidad se puede hacer en términos gramsciano. Gramsci define la crisis como ese interregno en el que lo viejo se niega a morir y lo nuevo no puede todavía nacer. Las viejas prácticas y tradiciones universitarias del Siglo XIX coexisten con la modernidad que se perfila en el Siglo XXI; del trabajo intelectual artesanal con la transmisión del conocimiento en serie; del humanismo clásico con la cibernética; la llamada excelencia con la deficiencia académica.

Consciente de que no existe un modelo de universidad pública es más correcto hablar de articulación de modelos heterogéneos e incluso hasta de una diversificación de prácticas y proyectos en una

misma institución. La crisis actual de la universidad es en parte, la crisis de sus propios proyectos y filosofía. Sin embargo, la característica común de las universidades es posiblemente su oposición a adaptarse a modelos determinados y su lejanía de programas y proyectos sociales no sólo gubernamentales sino también de las necesidades sociales de los más necesitados. En síntesis, "el desarrollo de las universidades públicas ha sido análogo al desarrollo desigual y combinado característico del mdelo desarrollista sostenido por el país durante más de cuatro décadas". (18)

Profundizando en la caracterización de la universidad pública se tiene que la gran mayoría cuenta con un marco jurídico mediado por la autonomía, excepto las universidades de Guadalajara, Guanajuato, la Escuela Superior de Agricultura Hermanos Escobar y el Colegio de Postgraduados. También la mayoría cuenta con bachillerato integrado de tres años, excepto la de Baja California que se le sustituyó por el Colegio de Bachilleres en 1982, las universidades de Chihuahua, Tamaulipas, San Luis Potosí y Coahuila que, lo tienen de dos años y las Universidades de Tlaxcala, la Autónoma Metropolitana y la Veracruzana que no lo tienen. Casi todas se administran con subsidios gubernamentales (federal y estatal) aún

(18) Francisco José Paoli Bolio, "Universidad y Sociedad", en *La universidad que México necesita*, UAG, Chilpancingo, Gro. 1988, p. 29. Para conocer mejor las relaciones funcionales y contradictorias de las universidades con el Estado mexicano contemporáneo, véase Olac Fuentes Molinar, "Las épocas de la universidad mexicana: Notas para una periodización" en *Ideología Educativa de la Revolución Mexicana*, UAM-Xochimilco, México 1984 y Gilberto Guevara Niebla, "Educación Superior y Desarrollismo" en *Cuadernos Políticos* No. 25, ERA, julio-septiembre de 1980.

diferenciando los porcentajes y en general, todas las entidades cuentan con su universidad, excepto Quintana Roo. Asimismo la mayoría depende de la SEP, excepto la Antonio Narro, Chapingo, Hermanos Escobar y el Colegio de Postgraduados que dependen de la SARH.

En los últimos cinco años se ha tomado conciencia de la crisis universitaria en varias instituciones, por lo que, se han iniciado discusiones para la reforma, además de la UNAM, en las universidades de Zacatecas, Chihuahua, San Luis Potosí, Yucatán, Estado de México, Guadalajara, Puebla, Baja California, Guerrero y Chapingo. Sin embargo, sus intenciones se enfrentan a dos grandes realidades: una representada por el proyecto hegemónico tanto en lo económico como en lo educativo y otra, vivenciada por esa gran masa silenciosa de profesores y alumnos que no le ven sentido participar activamente en la reformulación del perfil profesional actualmente necesario, la reestructuración de planes de estudio, la formación de profesores e investigadores y la influencia curricular del avance científico tecnológico mundial. Estas realidades han obligado hacer transitar a las universidades de una "revolución educativa" a una "modernización de la educación superior" que en otras palabras significa el tránsito de la "racionalización flexible" a la "racionalización con austeridad".(19) Este pasaje tiene como escenario insoslayable la crisis económica y sus políticas de reconversión capitalista. Pero además tiene como una realidad la crisis de la educación

(19) Una explicación más amplia sobre el particular se hace en el capítulo II de esta investigación.

agropecuaria caracterizada por los siguientes aspectos:

"mala distribución geográfica; crecimiento anárquico, con poca relación con los programas de desarrollo nacional, desvinculación entre escuela y comunidades de productores, así como entre investigación, docencia y servicio; poca coordinación entre licenciatura y postgrado, y entre éstos y la investigación, poca coordinación interinstitucional y falta de recursos". (20)

Una vez reconociendo de antemano el desarrollo desigual de las universidades, incluyendo la crisis de la educación agrícola superior, para fines de análisis de los contextos específicos, se agrupan en dos grandes bloques: las de orientación liberal y las de orientación crítica y popular. (21)

3.3. LAS IES DE ORIENTACION LIBERAL

La identificación de las instituciones universitarias de orientación liberal se hace considerando algunos indicadores elementales, a saber, el proyecto histórico incluyendo su filosofía y la declaración de principios, sus relaciones con el gobierno federal y los gobiernos estatales e incluso, el tipo de relaciones internas subyacente en la estructura del gobierno universitario.

(20) Ignacio Méndez Ramírez, "La formación de científicos agrícolas en México, en La Canicula, Suplemento, sin fecha. Al parecer este folleto es publicado por el Departamento de Sociología Rural de la UACH.

(21) Para una caracterización global sobre esta tipología, se sugiere ver Liberio Victorino Ramírez, La política educativa del Estado en la UNAM, 1970-1974, Tesis de Maestría, División de Estudios de Postgrado, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, 1987. Especialmente el anexo No.1

Esa caracterización las diferencia unas de otras, mientras que las IES de orientación liberal guardan una correspondencia con las políticas gubernamentales y por tanto hay poco cuestionamiento a esas políticas, las IES de orientación crítica y popular corresponden y contradicen las políticas gubernamentales. Sin embargo, posiblemente ninguna de las dos escapa a la influencia modernizadora de un nuevo modelo de acumulación capitalista mundial en donde la educación superior juega un papel fundamental. El desenvolvimiento de cada una de las políticas en las instituciones es compleja, pues no está por demás retomar la hipótesis central de esta investigación que argumenta que el problema de la formación de profesores-investigadores universitarios en el sector agrícola, formalmente fluctúa entre una orientación estatal de una preciada formación crítica y popular cuya práctica pedagógica genere en el futuro profesional conocimientos, habilidades y destrezas que sirvan para satisfacer necesidades sociales de los sectores mayoritarios. No obstante que esas aspiraciones a veces son contradictorias, se puede adelantar que la tendencia dominante sigue siendo la propuesta por el Estado.

En las subsiguientes páginas, se trata de analizar los proyectos y las experiencias sobre la formación de profesores e investigadores en las instituciones que a mi juicio se ubican dentro de una orientación liberal, según la caracterización antes referida. Este análisis, trata de explicar la realidad universitaria considerando las dimensiones sociales señaladas en la primera parte de este trabajo.

En este primer bloque se consideran dos instituciones del Estado de México y una del Estado de Morelos.

LAS IES EN EL ESTADO DE MEXICO

Para contextualizar la problemática del Colegio de Postgraduados y la Universidad Autónoma Chapingo, iniciaré reseñando algunos factores económico, sociales y educativos de la entidad donde se ubican las referidas instituciones.

CONDICIONES ECONOMICO-SOCIALES Y EDUCATIVAS DEL ESTADO DE MEXICO

A pesar de que el Estado de México tiene condiciones privilegiadas en comparación con otras entidades de la región centro del país, no deja de presentar problemáticas similares a otras entidades que también son polo de desarrollo industrial.

Al igual que en la mayor parte del país⁽²²⁾ la agricultura del Estado de México padece problemas. La agricultura mexicana se caracteriza por ser de temporal en su mayor parte, enfocada hacia el monocultivo y autoconsumo del maíz. También presenta una tendencia a

(22) Para recordar los principales problemas de la crisis rural y agrícola, véase este capítulo, pp. 190-195. Aunque el Colegio de Postgraduados y la UACH son de alcance nacional, su sede principal está en el Estado de México, por ello se hace este apartado.

la minifundización como resultado de las presiones demográficas, lo que se manifiesta en la superficie de labor que según la Secretaría de la Reforma Agraria sólo fue de 1.5 ha por ejidatario y comunero. Por otra parte, la participación de este sector en el PIB disminuyó del 7.7% en 1970: al 5.6% en 1979. Otro problema lo constituye la erosión del suelo, manifiesta en diversos grados, en el 48% de la superficie estatal.

Pese a esa situación, se considera que existe una gran potencialidad agrícola, que puede aprovecharse mediante la recuperación de suelos, la diversificación de productos, el incremento de las áreas de riego, la adopción de nuevas técnicas agrícolas, el mejoramiento genético de las semillas y tecnologías apropiadas.

En cuanto a la problemática de la actividad pecuaria se manifiesta en la reducción de áreas ganaderas en el norte y centro del Estado, aunada al aumento de explotaciones intensivas en el sur del mismo. Se ha detectado también un déficit en la producción de alimentos balanceados y forrajes; se observa una superficie reducida en praderas artificiales, lo que origina una alimentación ganadera inestable y sujeta a variaciones; a esto se agrega la infraestructura productiva que es casi nula, y el desconocimiento de técnicas modernas de aprovechamiento de forrajes por parte de los productores.

Los desequilibrios regionales, propician la existencia de un gran número de pequeños ganaderos que realizan esta actividad en

forma extensiva, con la consiguiente escasez de insumos y de créditos, que redundan en el bajo precio que obtienen de sus productos en el momento de la comercialización ya que el alto grado de acaparamiento permite incrementar los precios para el consumidor. Las otras actividades del sector primario: la pesquera y la forestal no han sido explotadas racionalmente pues problemas de una falta de explotación pesquera y una mala práctica de destruir los bosques, han contribuido al desequilibrio ecológico.

En lo que respecta al sector secundario, la industria se ha expandido sin ningún plan que la regula, por lo que existe una red de industrias grandes y pequeñas que contribuyen al desarrollo industrial desigual y desequilibrado. Las actividades artesanales padecen de una desorganización de los productores y lo que es peor, una muy baja demanda de sus productos.

El comercio y el turismo, seguramente son las actividades que mayor organización tienen, pues como se sabe su cercanía al Distrito Federal les brinda grandes facilidades de movimiento comercial y los recursos naturales y la infraestructura turística garantizan una mayor recepción de divisas no solo a nivel local y regional sino también en el ámbito nacional.

EDUCACION SUPERIOR AGROPECUARIA E INVESTIGACION

La educación superior en el Estado de México se imparte en instituciones públicas y privadas y comprende tres subsistemas con

diferentes tipos de relación con el gobierno federal y estatal y de diverso alcance. De los tres subsistemas (el universitario, el tecnológico y las normales) el universitario es el que aglutina más instituciones. Este subsistema, se presenta en dos modalidades: una de apoyo federal y otra de control estatal.

El subsistema tecnológico y el de las normales, al igual que el universitario, también contiene instituciones públicas y privadas. Del total de instituciones, 18 IES de educación superior pertenecen al sector privado. De aquellas que controla el sector educativo público, 7 dependen del gobierno federal y 7 del gobierno estatal. Hay 9 instituciones que cuentan con autonomía.

La mayoría de las IES del subsistema universitario, imparten los cuatro niveles de estudio: licenciatura, especialización, maestría y doctorado, excepto el Colegio de Postgraduados y el Colegio Mexiquense que imparten exclusivamente los grados de maestría y doctorado el primero; y el nivel maestría el segundo (véase el siguiente cuadro).

En cuanto a la distribución geográfica de las IES, éstas se concentran de la siguiente manera: el 77.5% en las regiones de Toluca, Zumpango y Texcoco y el 22.5% en el resto de las regiones.

CUADRO 4
SUBSISTEMA UNIVERSITARIO
INSTITUCIONES DE ACUERDO AL TIPO DE ESTUDIOS QUE IMPARTEN
1 9 8 8

INSTITUCION	LICENCIA- TURA	ESPECIA- LIZACION	MAESTRIA	DOCTORADO
Universidad Autónoma del Estado de México	X	X	X	X
Universidad Autónoma Chapingo	X		X	X
E.N.E.P. Acatlán	X	X	X	
E.N.E.P. Iztacala	X	X	X	
F.E.S. Cuautitlán	X	X	X	X
Colegio de Postgraduados			X	X
Colegio Mexiquense			X	
Instituto Estatal para el desarrollo de la seguridad en el trabajo		X	X	

FUENTE: ANUIES, Anuario Estadístico, 1988.

DOCENCIA E INVESTIGACION

En el nivel superior se atienden un total de 136 licenciaturas, de las cuales 20 pertenecen al área de ciencias agropecuarias, 9 a ciencias médicas, 4 a ciencias naturales, 71 a humanidades, docencia e investigación, 74 a ingeniería y tecnología y 125 a ciencias sociales y administrativas.

En los estudios de postgrado, se tiene un total de 37

especialidades, de las cuales 2 pertenecen al área de ciencias agropecuarias y 13 a ciencias médicas, 8 a ingeniería y tecnología y 15 a ciencias sociales y administrativas; en el nivel de maestría se atienden a un total de 54 modalidades, de las cuales 15 pertenecen al área de ciencias agropecuarias, 4 a ciencias médicas, 5 a ciencias naturales, 10 a ingeniería y tecnología, 6 a humanidades, docencia e investigación y 17 a ciencias sociales y administrativas; en el nivel de doctorado se cuenta con un total de 15 modalidades de las cuales 2 corresponden al área de ciencias agropecuarias, 1 a ciencias médicas y 2 a ciencias naturales.

La matrícula que para 1980 contaba con un total de 70,861 alumnos, pasó en 1985 a 78,121 alumnos. El crecimiento por subsistemas en el mismo período se presentó de la siguiente manera: el universitario que tuvo un incremento de 10.32%, el normal un decremento de 21.67%, el tecnológico un incremento de 31.18%. Las instituciones privadas incrementaron su matrícula en un 141.54% en el mismo período.

La matrícula por áreas de conocimiento ha tenido los siguientes cambios en 1985 respecto a 1980: el área de ciencias agropecuarias contaba con 7,863 alumnos lo que representa un incremento de 4.06%; el área de ciencias médicas contaba con 7,543 alumnos lo que implica un decremento de 36.61%, el área de ciencias naturales contaba con 1,200 alumnos lo que representa un incremento de 5.63%; el área de ingeniería y tecnología contaba con 12,504 alumnos lo que representa un incremento de 27.07%; el área de humanidades, docencia e investigación contaba con 15,864 alumnos lo que representa un

decremento de 14.89% y el área de ciencias sociales contaba con 27,848 alumnos lo que representa un incremento de 59.77%.

En el postgrado, el comportamiento de la matrícula en el periodo 1980-1985 se presentó como sigue: en el subsistema universitario, en la modalidad de especialidad para 1980 se tenía una matrícula de 66 alumnos, la cual ascendió en 1985 a 890 alumnos, lo que representó un incremento de 1,248%; en la modalidad de maestría se tenía en 1980 un total de 813 alumnos, cifra que ascendió en 1985 a 1,171 alumnos, lo que representó un incremento de 44.03% y en la modalidad de doctorado se tenía para 1980 un total de 11 alumnos, la cual disminuyó en 1985 a 8 alumnos, lo que representó un decremento del 27%. En el subsistema tecnológico en la modalidad de maestría se contaba para 1982 con un total de 12 alumnos, aumentando para 1985 a 30 alumnos, lo que representó un 150% de incremento.

Contrastando la matrícula total de postgrado de 1985 por subsistema con el porcentaje deseable para 1990 especificado en el PROIDES que es el 3% en relación al total de la población de la educación superior, se tiene que en el subsistema universitario es de 2.63% y en el tecnológico de 0.04%(*), ambos por abajo de lo especificado, sin embargo debe tomarse en consideración que faltan dos años por transcurrir para apegarse a dicho porcentaje.

(*) COEPES, Plan Estatal Indicativo para el Desarrollo de la Educación Superior, México, 1989, p. 24.

Por lo que se refiere al personal académico, a continuación se hace un análisis comparando la proporción de profesores por categoría con la media deseable a nivel nacional para 1991, indicada en el PROIDES, que es para profesores de tiempo completo por lo menos de 25%, para profesores de medio tiempo 10% y para profesores de asignatura 65%. Así se tiene que para el subsistema tecnológico en 1985 la proporción de profesores de tiempo completo era de 55.09%, para profesores de medio tiempo 16.60% y para profesores de asignatura 28.31%, lo que supera a los propósitos del PROIDES. No se presenta la misma situación en los subsistemas universitario incluyendo a las IES privadas ya que la proporción de profesores para el universitario fue de 13.03% para tiempo completo, 3.44% para medio tiempo y 83.53% para asignatura y en las IES privadas 10.99% para tiempo completo, 7.97% para medio tiempo y 81.04% para asignatura, lo cual está por abajo de lo especificado en el PROIDES, no obstante que en 1990 faltaban cinco años para ajustarse a dichas especificaciones.

En cuanto a la investigación, no obstante el predominio de la contratación de profesores por horas y asignaturas, se tiene un importante avance en este rubro. Según datos oficiales, las investigaciones realizadas por áreas de conocimiento y por subsistema en el periodo 1984-1985, el mayor número de investigaciones realizadas "correspondió al área de ciencias agropecuarias con un 58.49% y la menor proporción fue en el área de humanidades (incluyendo la investigación educativa) con un 13.77%; ingeniería y tecnología con 9.70%; ciencias sociales y administrativas con 7.66%; ciencias de la salud con 5.53% y ciencias

naturales con 4.85%. El análisis por subsistema refleja que al universitario pertenecen el mayor número de investigaciones correspondiéndole el 85.84% y en menor proporción los subsistemas de normal con un 10.18%".(24) En las instituciones de educación superior privadas el porcentaje de investigación es muy bajo, apenas alcanza un 3.30%. Se observa con estas cifras, que las instituciones privadas se dedican casi exclusivamente a la enseñanza.

Hasta aquí se han comentado aspectos generales de docencia e investigación en el Estado de México. Sin embargo, de acuerdo a los objetivos de la investigación, en esta entidad se encuentran tres IES que conforman nuestros casos a estudiar: la UACH, el Colegio de Postgraduados y la Universidad Autónoma del Estado de México. (*) De acuerdo a nuestra caracterización, la primera institución corresponde a las universidades críticas y populares, mientras que las otras dos, se ubican en la caracterización de universidades e instituciones liberales. De estas dos últimas, lo que sigue corresponde al análisis de la situación académica y la formación de profesores-investigadores en el Colegio de Postgraduados y en la Universidad Autónoma de Morelos.

(24) COEPES, Plan Estatal Indicativo para el Desarrollo de la Educación Superior, Edo. de México, 1989, p. 25.

(*) Explícitamente no se considera a la Universidad Autónoma del Edo. de México.

3.3.1. EL COLEGIO DE POSTGRADUADOS

El Colegio de Postgraduados se creó en 1959 como parte de la Escuela Nacional de Agricultura de Chapingo (ENA). Su fundación procedió en base a lo estipulado por la Ley de Educación Superior, la cual define su objetivo y función, en los siguientes términos.

"La Educación Agrícola Superior es aquella que proporciona a los estudiantes, los conocimientos científicos y técnicos que los capacitan para analizar los problemas agrícolas nacionales, regionales o locales, plantear y ejecutar su resolución, y conducir cualquier investigación científica en su rama".(25)

El CP teniendo como referencia lo anterior, se ha dedicado a "formar los cuadros de alto nivel que realizarán investigaciones en diferentes regiones ecológicas, y de difundir las tecnologías generadas nacionalmente".(26)

Durante el proceso de transformación de la ENA a Universidad Autónoma Chapingo entre 1974-1977, el CP también entró en un proceso de redefinición, el cual en 1977 se constituyó en un Organismo Descentralizado dependiente de la SARH, adquiriendo posteriormente sus status que actualmente tiene. El CP, por decreto presidencial, es una institución de educación superior abocado a formar los

(25) Véase, Artículo 25 de la Ley de Educación Agrícola, SEP-SARH, México, 1946.

(26) Véase Estatutos del Colegio de Postgraduados, México, 1960. En otras palabras, el CP surge bajo el compromiso de formar ingenieros agrónomos que jueguen el papel de dirigentes intelectuales en los diversos campos de las ciencias agrícolas ("La Escuela Nacional de Agricultura, sus finalidades a través de los Departamentos", Rev. Chapingo, núm. 74, Vol. XII, Marzo-Abril, 1989, págs. 276-288.

cuadros de investigación, docencia y servicio en el ámbito agropecuario que el país requiere. Es un organismo público descentralizado con personalidad jurídica y patrimonio propios. (27)

La estructura de gobierno del CP está regida por una junta directiva integrada por los secretarios de la SARH, la SEP, la SPP, el Director General del CP y dos representantes del Consejo Técnico. El Secretario de la junta es el Secretario General del CP. La máxima autoridad del CP recae en el Consejo Técnico, que está integrado por el Director General, los Directores de Centro y el Secretario del Colegio, quien funge como Secretario del mismo.

Los objetivos fundamentales del CP son: (28) 1) Preparar personal al más alto nivel científico y técnico, con una orientación humanística, para las labores de investigación y docencia en las diferentes áreas de las ciencias que demanda el desarrollo agrícola y rural; 2) Ejecutar programas de investigación científica para incrementar el acervo del conocimiento y actualizar y dinamizar la enseñanza en las áreas de su incumbencia; 3) Generar y probar estrategias que hagan más viable y eficiente el proceso de desarrollo agrícola y rural; 4) Capacitar a profesionales y técnicos en las metodologías de desarrollo agrícola y rural; 5) Sistematizar y hacer disponible el conocimiento generado por sus actividades a fin de fortalecer tanto a las instituciones relacionadas con el

(27) Secretaría de la Presidencia, Diario Oficial del 4 de enero de 1979.

(28) Colegio de Postgraduados, Programa de Desarrollo del C.P. a mediano y largo plazo, Montecillos, México, enero, 1987, p. 3.

desarrollo agrícola y a aquellas que así lo soliciten, de acuerdo a los lineamientos establecidos.

Los anteriores objetivos se cumplen desarrollandola docencia, la investigación y el servicio en sus once centros: Botánica, Economía, Edafología, Entomología y Acarología, Estadística y Cálculo, Estudios de Desarrollo Rural, Fitopatología, Fruticultura, Ganadería, Genética e Hidrociencias y los programas Forestal y de Agrometeorología que están adscritos a los Centros de Genética y de Hidrociencias, respectivamente. Actualmente cuenta con cuatro centros regionales de docencia, investigación y servicio.

El Colegio mantiene una relación idilica con el gobierno federal expresado no sólo en su estructura de gobierno sino en el tratamiento y vinculación con los programas nacionales del sector rural; el Programa Nacional de Desarrollo Rural Integral (PRONADRI) y el de Desarrollo Tecnológico y Científico (PRODETEC).

El CP cuenta con un Plan de Desarrollo Institucional en el que se inscriben las principales políticas y acciones a corto, a mediano y a largo plazo. Es de las pocas IES que contempla dentro de su plan un apartado referente al diagnóstico de la agricultura nacional y la problemática de sus recursos humanos. Además, el C.P. retoma o al menos coincide en la mayor parte de sus objetivos con los programas nacionales de acuerdo a lo siguiente: (29)

(29) Idem. pp. 14-15.

- a) De los 18 objetivos que plantea el PRONADRI, el CP atiende a 15.
- b) Los 12 objetivos específicos señalados por el PRONDETYC son atendidos por el CP tanto en la sede como en los Centros Regionales.

FORMACION DE PROFESORES E INVESTIGACION

Por su naturaleza el CP se ocupa de la formación de profesores-investigadores en los niveles de maestría y doctorado; los aspirantes a ingresar deben contar con apoyo total de sus instituciones o bien ser becarios, ya que una de sus políticas es la exigencia de estudiantes de tiempo completo.

La evolución de la matrícula ha sido relativamente poco incrementada; en 1959 inició sus actividades sólo con 26 estudiantes y para 1987 la población escolar es de 556 alumnos. De éstos, 161 fueron de primer ingreso. Según sus datos, desde 1959 hasta 1986 han ingresado 3,116 estudiantes, de los cuales 42 ingresaron al doctorado y el resto a la maestría. Aunque aparentemente el crecimiento se ve progresivo, se reconoce que el número de inscritos en 1985 y 1986 fue menor que el de 1984, "debido principalmente a la disponibilidad restringida de becas por parte de CONACYT". (30)

Dentro de sus metas, el Plan de Desarrollo del CP, tiene como

(30) Idem. p. 22.

política prioritaria "una mayor consolidación de su Programa de Formación de Profesores..."⁽³¹⁾ La mayoría de los docentes se forma en universidades de los países desarrollados, "principalmente en Estados Unidos, Francia, Inglaterra y España. Todos los profesores en ejercicios están sujetos a un tabulador peculiar distinto al de las universidades públicas. En 1987 el cuerpo de académicos llega alrededor de 254 de los cuales 126 son Doctores en Ciencias Agrícolas y 128 Maestros en Ciencias".^(*) Las categorías van desde profesores colaboradores hasta Directores de Investigación.

Cada uno de los 11 centros tiene su propio programa de formación, estos en su mayoría se abocan más a la profundización disciplinaria e innovación tecnológica y poco atienden los aspectos de pedagogía y didáctica.

La planta académica del CP vive en condiciones relativamente favorables ya que además de trabajar en esa institución, mantienen relación laboral con algunas otras instituciones del ramo. O bien solicitan remuneración vía becas tanto a CONACYT como al propio Sistema Nacional de Investigadores. Tan sólo en este último, durante 1985, elCP contaba con 58 investigadores nacionales y 28 candidatos a investigadores (véase el cuadro cinco) en las distintas ramas del

(31) *Idem*, p. 22.

(*) Entrevista con el Director Académico del Colegio de Postgraduados, 15 de Julio de 1989, Montecillos, México.

conocimiento agronómico. Para 1988 el CP contaba ya con 135⁽³²⁾ miembros en el SNI, de los cuales 100 correspondían a las ciencias agropecuarias, 23 a las naturales, 11 a las sociales y uno a otras.

CUADRO 5

PERSONAL ACADÉMICO DEL CP INTEGRADO POTENCIAL EN EL SISTEMA NACIONAL DE INVESTIGADORES (SNI).

	PERSONAL ACADÉMICO TOTAL* (A)	PERSONAL ACADÉMICO INTEGRADO AL SNI (B)	% DE (B) (A)	% DE (B) CON RESPECTO AL POTENCIAL A INCOR- PORARSE AL SNI. TOTAL DEL CP*	PERSONAL ACADÉMICO POTENCIAL A INCOR- PORARSE AL SNI.
Colegio de Postgraduados	253	86	36.6	36.6	167
Centro, Programa y/o Área:					
Administrativo	5	---	---	---	---
Biótica	17	8	47.1	3.2	9
CEICADAR	30	7	23.3	2.8	23
CRECIDATH	4	---	---	---	---
CREZAS	4	1	25.0	0.4	3
Economía	18	3	16.6	1.2	15
Edafología	27	10	37.0	4.0	17
Entomología y Acarología	15	12	80.0	4.7	3
Estadística y Cálculo	28	6	21.4	2.4	22
Est. del Desarrollo Rural	12	4	33.3	1.6	8
Fitopatología	17	7	41.2	2.8	10
Programa Forestal	14	1	7.1	0.4	13
Fruticultura	11	6	54.5	2.4	5
Ganadería	13	5	38.5	2.0	8
Genética	24	15	62.5	5.9	9
Hidrociencias	14	1	7.1	0.4	13

*Incluye únicamente Maestros en Ciencias y Doctores.

FUENTE: Programa de Desarrollo del CP, 1987.

En cuanto a la organización de la investigación aunque no tienen por escrito sus políticas de investigación se reconocen para 1986, 202 líneas de investigación, las cuales atendían 450 programas

(32) Idem, p. 22.

de docencia y 437 proyectos de servicio de asesorías. De las líneas, se desprendían 683 proyectos y por lo menos 367 de ellos eran relevantes en atención a los objetivos del PRONADRI; atendiendo cada centro, un promedio de 8 de los 18 objetivos específicos. Muchos de los proyectos se desarrollan en apoyo del CONACYT y de otras instituciones del sector agropecuario nacional e internacional.

Las investigaciones del Colegio han tenido bastante influencia a nivel nacional, de acuerdo a lo siguiente: (33)

- a) de un total de 14 premios otorgados a la mejor tesis, 11 han sido ganados por el CP.
- b) tomando como base las actividades de los egresados del CP, se encontró que el 61% de ellos publicó artículos en las revistas de divulgación y 30% en revistas técnicas y científicas extranjeras.
- c) el 79% de los egresados han participado en congresos o simposiums.
- d) un 15% tiene registrado derechos de autor por libros científicos y/o técnicos.

Hasta aquí se ha considerado los alcances de los programas

(33) Salvador Malo, et al. "El SNI. Distribución Geográfica e Institucional", *Ciencia y Desarrollo*, núm. 78, CONACYT, enero-febrero 1988, p. 91. (puede verse también el cuadro 2 en el capítulo IV.

docentes y de investigación según el Plan de Desarrollo del CP. Sin embargo, la problemática de la formación de los profesores e investigadores se presenta no tanto en las opciones de apoyo para la superación académica sino en el conjunto de relaciones sociales de producción didáctica y pedagógica. Así lo reconocen distintos docentes del C.P. En primer lugar, un problema fundamental es la enseñanza del postgrado en el área agropecuaria, a diferencia de otros niveles del sistema educativo nacional, particularmente el nivel básico, es la carencia de fundamentos teóricos en los aspectos didáctico-pedagógico acorde a las condiciones del posgrado.

Para fortalecer los programas de formación docente en el CP

"...son aspectos pedagógicos (los) que deben abordarse para que se alcancen las metas que se proponen en sus objetivos. Estos deben ser objeto de revisión constante para que se adecúen a la demanda estudiantil y a las necesidades del país". (34)

Lo que también se observa es una disociación entre la filosofía del CP y sus praxis educativa. Mientras que la primera supone una orientación ideológica con fuerte influencia del populismo agrario en México propias del Estado Nacional surgido en la segunda década del presente siglo "la praxis educativa del C.P. se contrapone a

(34) Alfredo Troccoli Moreno, "Aspectos Didáctico-Pedagógicos de la Docencia", en 1er. Coloquio sobre Experiencias de Docencia en el C.F., Resúmenes, APAC-PAC, Montecillos, México, mayo, 1988, p. 23.

esta línea de pensamiento y en ninguna de las curriculas se contempla esta enseñanza..."(35)

Otros aspectos de orden general que incide en la docencia del C.P., es la expansión de la enseñanza agrícola profesional y de postgrado que ha reducido los niveles académicos generales, de los que devinieron los siguientes problemas.

"a) discrepancia entre los objetivos estatales, los institucionales de enseñanza, de empleo y de los educandos; b) falta de exigencia institucional en la formación docente de su cuerpo académico; c) falta de esfuerzo más decidido y dirigido hacia el ejercicio de una ética profesional-humanística".(36)

Volviendo nuevamente a los aspectos internos de los programas de formación de profesores del C.P. aún reconociendo los aciertos sobre todo en cuanto a sus exigencias institucional, se reconocen tres grandes limitaciones.

"...falta de una política que permita al nuevo profesor incorporarse en forma adecuada a la institución, ocasionando un problema de estabilidad personal y familiar; falta de reconocimiento de los méritos ejercidos durante sus estudios o años de servicios previos en la institución, aunado a la falta de reconocimiento profesional por antiguos profesores; falta de recursos para iniciar sus propias líneas de investigación. Por estas razones se plantea la necesidad de una política

(35) Tomás Martínez Saldaña, "La Filosofía del C.P. y el Currículum General: Tronco Común para el C.P.", en *1er. Coloquio*, op. cit. p. 19.

(36) Efraim Hernández X. "Problemática de la Docencia en el C.P.", en *1er. Coloquio...*, op. cit. p. 7-8.

definida y uniforme para todos los miembros del programa de formación de profesores".(37)

Inmerso también en la problemática de formación de profesores, ocupa una preocupación de primer orden la tendencia teórico-práctica de la docencia, la cual se resume de la siguiente manera:

"Muchos de nuestros cursos tienen un enfoque típicamente tecnocrático: nos concentramos en la especialidad de nuestro curso y no le damos suficiente consideración al productor agrícola y a sus condiciones socioeconómicas como factores en el proceso de la producción agrícola y en desarrollo humano".

"La didáctica de los profesores es muy heterogénea; la habilidad natural y el empirismo es la característica pedagógica de la mayoría de los cursos y falta una acción institucional para entender esta actividad fundamental en los objetivos del C.P. La evaluación de cursos no está cumpliendo ninguna función. El programa de formación de profesores tiene su política institucional bien definida, sin embargo, falta mucho por superar en su estructuración y superación".(38)

Reconociendo que en este segundo nivel de análisis sobre la formación de profesores e investigadores y la docencia en general, se habla de una serie de problemas que posibilitan reorientar las políticas institucionales.

Conviene señalar brevemente las experiencias de algunos más. Testimonios de ciertos maestros(*), aseguran que se ha intentado en

(37) Miguel García Winder, ¿Qué hay después del Programa de Formación de Profesores?, en 1er. Coloquio..., op. cit., p. 43.

(38) Daniel Téliz Ortiz, "Problemática de la Docencia en el CP", en 1er. Coloquio..., op.cit., pp. 8-10.

(* Fundamentalmente los profesores Marta Eloísa Valdivia y Bernardino Mata García, entre otros, han intentado cambiar el tipo de docencia e investigación dominante en C.P. pero "la estructura autoritaria y los intereses particulares de varios profesores han impedido su avance". (Charla con el M.C. Bernardino Mata García, Chapingo, México, junio de 1991).

varias ocasiones desarrollar experiencias -fundamentalmente en el Centro de Desarrollo Rural del Colegio- cuyos aspectos centrales cuestionen las prácticas tradicionales de docencia e investigación vía el Seminario como espacio didáctico y sobre todo, la vinculación teoría-práctica, así como discutir y analizar las ciencias sociales en función de las necesidades. En varias ocasiones han dejado desarrollar las experiencias pero con los límites que establecen su propia estructura. Es decir, se pueden iniciar proyectos de trabajo con ciertos profesores investigadores e incluso concluirlos, pero se impide su trascendencia institucional.

Estos breves comentarios permiten reconocer que también en instituciones de características liberales hay inquietudes por impulsar proyectos subalternos, que se identifiquen más con las necesidades nacionales, que posibiliten modificar un espacio de formación de investigadores, que sea sensible ante los cambios del desarrollo social y la compleja situación que subyace en los grandes problemas nacionales, especialmente, en los del sector rural.

3.3.2. UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL ESTADO DE MORELOS

La Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), tiene como antecedente inmediato al Instituto de Educación Superior de esta entidad. La transformación del Instituto a Universidad se da en mayo de 1953, cobrando su autonomía como universidad pública en 1967.

La Universidad se circunscribe en la entidad morelense, que tiene las siguientes características generales:

- a) Un estado que transitó de lo rural a lo urbano. Hasta 1950, del total de la población, el 56.62 por ciento se encuentran en el medio rural, en cambio, según datos oficiales, para 1980, el 84 por ciento de la población es ya urbana. Destacando mayores concentraciones las ciudades de Cuernavaca, en donde residen el 41.5 por ciento y Cuautla, que alberga el 9.93 por ciento de la población estatal.

- b) El Producto Interno Bruto (PIB) se concentra en la industria, el comercio y el servicio turístico. En 1980, el PIB estatal se distribuyó así: 22.26 por ciento corresponde a la industria manufacturera; 21.33 por ciento, al comercio, restaurantes y hoteles; el 17.47 a los servicios comunales, sociales y personales; el 11.21 por ciento al sector agropecuario, la silvicultura y la pesca; el resto 16.14 por ciento, se reparte entre transporte, servicio financiero, minería y otros.

- c) Una actividad agropecuaria más temporal que de irrigación. Morelos cuenta con 167 mil hectáreas de labor, representando menos del 18 por ciento de la superficie total, de esas, tres cuartas partes son de temporal y las restantes de riego. Se abastece del mercado nacional y extranjero, mediante el intermediarismo del D.F. y las transnacionales, respectivamente. De tal suerte que las tierras irrigables se dedican sólo a los productos comercia-

les, tales como el azúcar, el jitomate, la cebolla, el arroz y el cacahuate.

Los llamados granos básicos se obtienen de las tierras de temporal con métodos tradicionales de baja productividad y se destinan en un 75 por ciento al autoconsumo, el resto, se comercializa en las bodegas CONASUPO y mercados locales. El déficit de granos básicos se estima alrededor de 15 mil toneladas de maíz y 10 mil toneladas de frijol al año.

- d) La ganadería está mal organizada. Esta actividad, no obstante existen más de 150 mil hectáreas para la utilización pecuaria, está desorganizada y no cuenta con una infraestructura adecuada, en cierta forma, estas son las principales condiciones para tener una producción ineficiente y no satisfacer la demanda interna. Aunado a lo anterior, los pastizales se han degradado como consecuencia de juegos periódicos de un pastoreo excesivo, de una erosión de suelo y por la sustitución de especie nutritiva para el ganado por plantas no comestibles.

- e) Los servicios de salud, seguridad y educación en condiciones precarias. Estos servicios por lo general son insuficientes y de mala calidad sobre todo en el campo. Aquí, más del 20 por ciento de la población padece desnutrición, la cual -según los diagnósticos oficiales- es una de las causas principales de la elevada tasa de mortalidad infantil.

En educación a pesar de reconocer que desde 1940 se han dado

avances atendiendo la demanda potencial principalmente en la educación básica, hay deficiencia en cuanto a la calidad. Más en el medio rural, donde se da mayor ausentismo, deserción e inutilización del sistema de educación especial. (1)

El estado de Morelos tiene gran movimiento poblacional sobre todo con las entidades colindantes: Guerrero, Puebla, Edo. de México y el Distrito Federal. Esto movimiento influye en la población escolar, de tal suerte que la demanda potencial que aspira ingresar a la UAEM, creció en la década de los setentas, a una tasa media intercensal de 1.78 por ciento, lo que ha sido causa principal del crecimiento de las instituciones de educación media superior y superior en la entidad.

Son relativamente pocas las IES en el estado, además de la UAEM prestan servicios de educación superior: el Instituto Tecnológico Regional de Zacatepec y el Instituto Tecnológico Agropecuario de Xocotla. Sin embargo, la UAEM concentra la mayor población escolar en los niveles medios superior, superior y de posgrado. la UAEM en 1988 tenía una población escolar de 14,835 alumnos, distribuido en los siguientes niveles, registrando un incremento considerable en comparación a 1982. (2)

- El nivel académico superior propedéutico, pasó de una población de

(1) Dirección de Planeación, UAEM, Plan de Desarrollo Institucional 1988-1994, Morelos, México, 1988, p. 20.

(2) Véase, cuadro 6.

6,548 en 1982 a 7,500 en 1988, creciendo más de 2.5 veces en el lapso de 6 años.

- El nivel medio superior terminal sufrió una disminución de casi el 50 por ciento. De 1900 alumnos inscritos en 1982 bajó a 878 en 1988.
- El nivel superior gozó de un ligero crecimiento al pasar de 4491 en 1982 a 6567 alumnos en 1988.

El crecimiento de la matrícula en el bachillerato, propedéutico y en el nivel licenciatura se corresponde con el comportamiento de varias IES de la región y del resto del país.

En el nivel superior, la matrícula por área se distribuye como sigue: 26.8% en administración y relaciones públicas; 18.7% en ciencias de la educación; 15.3% en ciencias sociales; 9.5% en ingenierías; 7.2% en ciencias químicas; 7.07% en ciencias biológicas; 6.28% en medicina; 4.6% en agricultura y 4.4% en el área agropecuaria.

LAS RELACIONES UNIVERSIDAD-GOBIERNO

La correlación de fuerzas al interior de la UAEM se presenta, por lo general, apoyando al bloque de las autoridades centrales, exceptuando al personal administrativo aglutinado en el sindicato

del ramo, el cual, mantiene una oposición frente a la rectoría. Más adelante se retomará este asunto.

El personal académico no obstante mantiene una postura crítica ante algunas políticas oficiales, se relaciona cordialmente con las autoridades, llegando a buenos acuerdos en las diferentes negociaciones salariales y de otra índole.

El estudiantado, agrupado en la Federación de Estudiantes de la UAEM (FEUAEM), coopera activa y decididamente no sólo con la rectoría sino también con el Partido Revolucionario Institucional (PRI) y por ende con el gobierno estatal. El gobierno y la Universidad apoyan económicamente los proyectos de la FEUAEM, no sólo proyectos académicos o becas sino también proyectos de servicios, tales como, una línea de autotransportes universitaria local que coordina la FEUEM. El corporativismo estudiantil habla del control político del gobierno y las autoridades universitarias sobre los alumnos y sus nexos de estos con otras organizaciones estudiantiles como la Federación de Estudiantes de Guadalajara, expresan una forma de tener presencia política además de la UAEM, en otros círculos políticos de la entidad.

Este apoyo de los sectores a las autoridades permite comprender que la UAEM impulsa el proyecto hegemónico, ello le posibilita mantener relaciones de cooperación con los gobiernos federal y estatal. A nivel institucional, esta universidad busca vincularse con las políticas estatales y casi nunca cuestiona las políticas del gobierno federal. Lo que es más, se puede argumentar, que el

proyecto de desarrollo de la UAEM está vinculado con las políticas gubernamentales del desarrollo de educación superior. Pese a esta situación, y comparándola con otras universidades públicas, la UAEM se destaca por un trato discriminatorio en relación al financiamiento. En el ejercicio de 1984, por ejemplo, el subsidio federal constituyó el 70.12%, el estatal el 15.78% y los ingresos propios el 14.10%, mientras que en otras universidades públicas el gobierno federal aporta hasta el 90% del subsidio global universitario.

En estas circunstancias no es difícil entender que el comportamiento de la universidad está centralizada en torno a las autoridades y que cualquier medida gubernamental, aún atentando contra la integridad de las preparatorias o cualquier otra escuela, la UAEM difícilmente se opondría.

Una crítica de la anterior magnitud, la hace públicamente y de manera cruda, el Sindicato de trabajadores administrativos. Sus planteamientos más interesantes se dan en torno a una democratización de la vida universitaria y por la defensa de las preparatorias.

Su proyecto de subordinación o de contrahegemonía, se expresa al propugnar por una democratización universitaria, plantea también, un proyecto alternativo de financiamiento y que, sobre todo se disminuyan las cuotas a los estudiantes. Aunque el proyecto de escindir las preparatorias de la Universidad no es tan explícito, el personal administrativo, lo ve como una acción antipopular y como

una forma suave de restar fuerza para avanzar hacia una definición del carácter de la UAEM.

LA FORMACION DE PROFESORES-INVESTIGADORES

En la UAEM, posiblemente desde 1982 no ha carecido de planes de desarrollo, tan es así, que existen dos documentos denominados Plan de Desarrollo Institucional, que cubren los periodos 1982-1988 y 1988-1994. El lapso de los planes está determinado por el sexenio rectoril.

En estos dos planes, pero sobre todo en el segundo, se aluden a las diferentes políticas, para mejorar los niveles académicos y de investigación en la UAEM. Todas ellas se basan en sus diagnósticos correspondientes.

En el referido plan, la universidad sostiene, como una política de desarrollo, mantener un crecimiento controlado que, entre 1976 y 1983, a una tasa promedio anual de 9.2% inferior al promedio nacional del 13%, e incrementar principalmente las carreras correspondientes a las áreas de ciencias agropecuarias y ciencias biomédicas. Esta política en especial, está contemplada en el PRONAES y reiterada más explícitamente en el PROIDES.(3)

(3) Para una información con mayor detalle véase el punto 2.3.4. del segundo capítulo de esta investigación.

En cuanto a la formación de profesores e investigadores, esta política se encuentra ubicada dentro de las prioridades. Además, ubica los programas prioritarios a aquellos encaminados a obtener la excelencia académica, el fomento a la investigación y la extensión universitaria hacia la comunidad.⁽⁴⁾ Es prioritaria la investigación aplicada a la solución de los problemas socioeconómicos de la entidad.

La plantilla del personal docente consta, según datos de 1988, de 896 profesores, de los cuales 524 laboran en el nivel superior y el resto en el nivel medio superior en sus dos dimensiones: el bachillerato propedéutico 296 y el bachillerato terminal 76.

Como se puede apreciar en el cuadro 6, la mayor parte de profesores que labora en el nivel superior es contratado por hora, alcanzando un 91% frente al 9% del personal contratado de tiempo completo. Es decir, 477 profesores por hora frente a 45 profesores de tiempo completo.

En el nivel medio superior, modalidad propedéutico, de sus 246 profesores, 8 son de tiempo completo, 238 contratados por hora; en su modalidad terminal laboran 76 de los cuales sólo 7 son de tiempo completo y 69 están contratados por horas.

(4) Dirección de Planeación, UAEM, Plan de Desarrollo Institucional, 1982-1988.

CUADRO 6.
POBLACION DOCENTE POR ESCUELA Y CATEGORIA
CICLO ESCOLAR 1987-88
(POBLACION ANALIZADA)

ESCUELA	ESC. ARG.	FAC. AGRO.	FAC. BIOL.	FAC. C.H.	ESC. DER.	FAC. C. Y A.	FAC. C.O.I.	FAC. MED.	ESC. PSIC.	IPRO	ICE	DOC.	TOTAL
HORAS	34	32	33	10	55	85	86	72	25	19	21	5	477
MEIO TIEMPO	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
TIEMPO COMPLETO	2	6	5	2	-	6	10	1	2	4	7	-	45
TOTAL	36	38	39	12	55	92	96	73	27	23	28	5	524

FUENTE: Plan de Desarrollo Institucional, 1988-1994. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

La clasificación del personal académico en cuanto a dedicación se tiene que el 93.4% labora por hora y el 6.6% es de tiempo completo. Se supone que ellos hacen la enseñanza y la investigación en la universidad.

Específicamente la Facultad de Ciencias Agropecuarias, según la fuente referida, cuenta con 38 docentes: 32 contratados por horas y 6 de tiempo completo.

La UAEM se ha destacado por su amplia cooperación y participación en los programas de formación de profesores a nivel regional y local. En los programas que ha organizado la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) y la ANUIES, profesores de la UAEM han participado de la siguiente manera.

En el marco de los programas nacionales, especialmente en el PRONAES, se llevaron a cabo varios cursos sobre actualización de las disciplinas objetos de enseñanza sobre investigación educativa y

sobre el desarrollo pedagógico. Los profesores de la UAEM que participaron en los referidos programas nacionales durante el lapso de 1984 a 1988, fueron 12 profesores: 4 en la enseñanza de la física y 8 en investigación educativa. (5) La UAEM se ha destacado por ser sede en por lo menos unos tres cursos de `esta naturaleza.

En el programa nacional de formación y actualización de profesores para la enseñanza de técnicas de lectura, redacción y otros procedimientos para el estudio, durante 1985 a 1988 en la UAEM, se dió un curso que benefició a 13 profesores. (6)

Dentro de los programas regionales de formación de recursos humanos para la formación de profesores, participaron 4 profesores durante el lapso 1985-1988. Estos programas regionales también estuvieron apoyados por la SESIC y la ANUIES. A los participantes de las distintas instituciones se apoyaba con una beca, además del sueldo que les daba su institución. El objetivo de estos cursos era formar pequeños grupos de académicos para que ellos a la vez siguieran reproduciendo el contenido de estos cursos y otros trabajos del quehacer educativo en sus instituciones o bien a nivel interinstitucional regional.

Para conocer la ubicación por áreas de conocimiento del personal docente que participó en los cursos regionales, se sugiere

(5) Véase Carlos Zarzar Charur (compilador). **Formación de los profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias**, SEP-Nueva Imagen, México, 1988, p. 151 y p. 509.

(6) Idem. p. 199.

ver el cuadro 7. En él se destaca que en el área de Ciencias Agropecuarias sólo participaron cinco, sin saber exactamente cuantos docentes de esta área pertenecían a la UAEM.

CUADRO 7.
AREA PROFESIONAL Y NIVEL EDUCATIVO DONDE LABORAN LOS PROFESORES PARTICIPANTES EN LOS PROGRAMAS REGIONALES DE FORMACION DE RECURSOS HUMANOS (1985-1986)

AREA PROFESIONAL	NIVEL EDUCATIVO			TOTALES
	ED. SUP.	ED. MEDIA SUP.	ED. TEC-NOLOGICA	
Ciencias naturales y exactas	10	3		13
Ciencias médicas	13			13
Ciencias agropecuarias	5			5
Ingeniería y tecnología	10	2	4	16
Ciencias sociales y administrativas	17	4		21
Humanidades y educación	20	8	3	31
TOTALES	75	17	7	99

FUENTE: Tomado de formación de profesores universitarios...
 op. cit. p. 292.

Posiblemente a la inexistencia de evaluaciones sobre la repercusión de los cursos y programas de formación de profesores en el mejoramiento de la docencia e investigación, no existen informes que demuestren que las actividades de actualización disciplinaria, superación docente y capacitación pedagógica estén relacionadas con una elevación del nivel académico de los estudiantes de la UAEM.

Tampoco se conocen proyectos académicos que se orienten al mejoramiento de la docencia y la investigación bajo una orientación alternativa o contrahegemónica distinto a la política oficial. Existe como, ya se dijo, pronunciamientos críticos por la defensa de las preparatorias y una mejor democratización universitaria, pero éstas, son exigencias abanderadas por los empleados administrativos, agrupados en su respectivo sindicato.

En los proyectos específicos del Plan de Desarrollo Institucional, 1988-1994 el Subprograma 1.1 Plan Regional Actualización y Superación Académica, destacan tres proyectos específicos referentes a mecanismos de formación y actualización académica del personal docente, con una fuerte vinculación de la SESIC, ANUIES y las instituciones universitarias de la región centro del país. (7) Sin embargo, estos proyectos son muy jóvenes para conocer una evaluación de sus alcances.

En cuanto a la investigación, aún reconociendo que en la entidad morelense hay 19 centros que hacen investigación científica tecnológica, en la UAEM, esta actividad es poco atendida. Se presume que la investigación se hace en algunos grupos ubicados en facultades, escuelas e institutos, pero sus alcances son relativamente mínimos. Algunos breves indicadores demuestran tales argumentaciones:

(7) UAEM, Plan..., op. cit., pp. 52-53.

- a) Mientras que en el Plan de Desarrollo ya referido, hablan de ciertas políticas de regionalización, colaboración interinstitucional, posibles líneas de investigación y priorizar trabajos sobre la flora, la fauna y la agricultura en general del estado de Morelos, otras Universidades como la Facultad de Ciencias de la UNAM, la UAM, el IPN y Chapingo, tienen bastantes estudios sobre esos tópicos ahí en la zona centro de Morelos.
- b) Mientras que el Instituto Nacional de Investigaciones Agropecuaria, Forestal y Pecuaria (INIFAP), delegación Morelos, contaba en 1988, con 8 investigadores becados por el Sistema Nacional de Investigadores, la AUAEM sólo tenía un miembro en el SNI. (8)
- c) Comparadas con otras universidades públicas de provincia, cuenta con una pobre infraestructura para sus investigadores y lo que es peor, los profesores e investigadores que pueden hacer de la investigación y docencia una carrera digna, son muy pocos. Recordemos sólo seis profesores de cada cien pueden dedicarse de tiempo completo a esta actividad.
- d) Particularmente la Facultad de Ciencias Agropecuarias que cuenta con 38 docentes, de los que sólo seis son de tiempo completo, las relaciones sociales de producción académica son poco estimulantes y competitiva, pues para lograr ser profesor de

(8) Salvador Malo, et al. "El SNI. Distribución geográfica e institucional", Ciencia y Desarrollo, Núm. 78, CONACYT, enero-febrero 1988, p. 91.

tiempo completo, es casi imprescindible la experiencia y las buenas relaciones institucionales.

e) Aunque en su política de intercambio académico tengan convenios con universidades de otros países, como el caso de Cuba, especialmente en los renglones de desarrollo rural y parasitología agrícola,⁽⁹⁾ con la Universidad de Camaguey y el Instituto Superior de Ciencias Agropecuarias de la Habana, estos son difíciles de llevarlos a la práctica, pues como mostramos, su planta docente de base y tiempo completo es muy pobre, por lo que incluso la investigación también es incipiente.

3.4. LAS IES DE ORIENTACION POPULAR

Las instituciones de educación superior que postulan una orientación crítica y popular se caracterizan fundamentalmente por que en su proyecto histórico, organización y en los programas de gobierno, se propugna por formas de convivencias democráticas.

Las características de sus principios filosóficos, aparecen explícitamente en sus estatutos y leyes orgánicas, refiriéndose en síntesis a lo siguiente:

(9) Para mayor información al respecto véase, "Intercambios de experiencias y convenios con Cuba", Gaceta, UAEM, No. 24, junio-agosto, 1990, Morelos, México, P.C.

- la acepción democrática se refiere a la participación paritaria (profesores y alumnos) en los órganos de gobierno, estableciendo el voto universal, directo y secreto.
- lo popular, se alude a seguir manteniendo la oportunidad de dar educación media superior y superior a los hijos de los campesinos de escasos recursos.
- la educación crítica y científica, sostiene que la enseñanza debe ser racional y sin dogmatismos.
- la dimensión humanista argumenta que la enseñanza de las ciencias agrícolas siempre debe complementarse con las ciencias sociales y las humanidades.
- el aspecto nacionalista se refiere a que en la formación de los profesionales y la generación de conocimientos, siempre deben de apuntar hacia la disminución de la dependencia científica técnica, adecuando esos conocimientos a la resolución de los problemas nacionales.

Enseguida nos abocamos a exponer dos casos estudiados que se identifican con esta orientación.

3.4.1. UNIVERSIDAD AUTONOMA CHAPINGO

BREVES ANTECEDENTES

La Universidad Autónoma Chapingo tiene como antecedente inmediato la Escuela Nacional de Agricultura (ENA). Esta fue creada el 22 de febrero de 1854, impartiendo las carreras de Administradores Instruidos en cinco años y Mayordomo de Fincas Rústicas en cuatro años. Las carreras impartidas por la ENA preparaba los cuadros técnicos que requerían los hacendados que dominaban las relaciones sociales de producción capitalistas en la economía mexicana.

Durante el fin del siglo XIX y en las dos primeras décadas del siglo XX, el desarrollo económico, social y político del país vivió cambios significativos.

El desarrollo violento de la revolución mexicana arrasó a los estudiantes de la ENA a tal grado que durante el lapso de 1914 a 1919, la ENA cerró sus puertas y varios grupos estudiantiles se incorporaron a la lucha armada y a otros apoyos logísticos para el movimiento. Terminado el periodo violento, pactado el proyecto de gobierno y estructura política -vía la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917-, el Presidente Alvaro Obregón funda la política Educativa Nacional y su principal dependencia centralizada: la Secretaría de Educación Pública.

Dentro de los principales objetivos se encuentra la estructuración del Sistema Educativo Nacional y sus consecuentes

niveles de enseñanza básica y superior. La educación superior no resulta prioritaria para el régimen obregonista tanto como la educación básica, especialmente la alfabetización. Sin embargo, pese a ello, el gobierno ya adentrado en su política revolucionaria expropia en 1923 la Hacienda de Chapingo,⁽¹⁰⁾ trasladándose para el siguiente año a esos terrenos, en donde ya se ofrecen las especialidades de Ganadería, Irrigación y Servicios Agrícolas.

Durante el periodo Cardenista se abre un proceso de consolidación de la educación popular y se propicia intermitentemente una democratización de la educación en general, muy especialmente, en algunas escuelas superiores y universidades como la de Guadalajara, Michoacán y Sinaloa, entre otras. En estas circunstancias, surge en 1937 el primer Consejo Directivo⁽¹¹⁾ en donde ya se incluyen la participación activa de estudiantes y maestros para la toma de decisiones en asuntos académicos. Desde luego, se reconocía la dependencia de la Secretaría de Agricultura, pero sus reclamos siempre se orientaban hacia la autonomía de la institución.

En la década de los cuarenta los gobiernos buscan reorientar la educación hacia un proceso de desarrollo con estabilidad económica y social cuyos principales matices en la formación de recursos humano, se corresponden con el proyecto de modernización económica. En esta

(10) Véase, Acta Constitutiva de la ENA, Chapingo, México, 1923.

(11) Gilberto Guevara Niebla. Las luchas estudiantiles en México, Ed. Línea, Tomo II, México, 1986, p. 45.

perspectiva, la principal tendencia de la ENA es hacia una fuerte vinculación con capitales extranjeros, principalmente norteamericano, procurando una asimilación de los rasgos técnicos e ideológicos de las universidades de Estados Unidos.

En esta perspectiva, la ENA fue creando algunas dependencias para apoyar la modernización educativa. Así surgió la Oficina de Estudios Especiales, creada en los cuarenta, promueve primeramente la investigación agrícola con la creación de centros experimentales y después será la principal impulsora del Plan Chapingo. En este proyecto se sintetizan las aspiraciones modernizadora norteamericana cuya esencia es generar cuadros técnica e ideológicamente acordes a las necesidades de las empresas transnacionales. También se pretende hacer investigación que demuestre la alta productividad del campo mexicano por medio de programas de mejoramiento de semillas, principalmente maíz, frijol, cereales, los que se dan a conocer a través del extensionismo agrícola.

La enseñanza, la investigación y el servicio en el Plan Chapingo, tenía como espacios institucionales las siguientes dependencias:

- Para la enseñanza estaba la ENA.
- Para la investigación contaban con el Colegio de Postgraduados de la ENA hasta los años setenta, el recién creado Centro Internacional para el Mejoramiento de Maíz y Trigo y el Instituto Nacional de Investigaciones Agrícolas, entre otras.

- Para el servicio o extensión agrícola existía la Dirección General de Extensión Agrícola.

Los trabajos de estas dependencias sirvieron de base para que más tarde se impulsara la llamada Revolución Verde.

El Plan Chapingo es un proyecto que nace en el contexto de una consolidación hegemónica de los Estados Unidos de Norteamérica y en una estabilidad económica y política nacional que permite una asignación subsidiaria ilimitada, sobre todo por que el país abre sus puertas a los inversionistas extranjeros sin reparar en los problemas de la deuda externa que veinte años más tarde constituiría el principal problema económico nacional.

De los capitales extranjeros destinados a la enseñanza, solamente la fundación Rockefeller otorgó a las instituciones educativas mexicanas durante 14 años (1948-1962) más de 5 millones de dólares. Para el caso que involucra directamente a la ENA, institución central para el Plan Chapingo, en 1963 se autorizaron recursos por 9.4 millones de dólares auspiciados por variadas instituciones norteamericanas y nacionales. Para mayor detalle se presenta el cuadro No. 8.

La modernización de la ENA comprendía, además de la orientación político-académica de los planes de estudios, una organización académico-administrativa similar a las universidades norteamericanas. En los años sesentas hay una transición en el modelo organizativo escolar, se pasa del modelo napoleónico europeo-

zante al modelo administrativista norteamericano. Sin embargo, estos no tienen diferencias sustanciales para mejorar la vida académica institucional, ya que ninguno de los dos rompe con los marcos del modelo universidad claustro.

CUADRO B.

APORTACION DE LA FUNDACION
ROCKEFELLER A LA ENSEÑANZA
ENTRE 1948-1962

APORTACION DE LAS DISTINTAS DEPENDENCIAS PARA IMPULSAR
EL PLAN CINCPUNTO EN 1963.

ASO	DOLARES	INSTITUCION	ABSOLUTO DOLARES	RELATIVO
1948*	616 995	Banco Interamericano de Desarrollo	2 538 000	27 %
1957	471 515	Gobierno Mexicano	2 068 000	22 %
1958	629 472	Alianza para el Desarrollo y Organismos Dependientes del Depto. de Estado Norteamericano	1 974 000	21 %
1959	868 905	Fundación Rockefeller	1 410 000	15 %
1960	1278 445	Fundación Ford	1 128 000	12 %
1961	715 985	Fondo Especial Naciones Unidas	282 000	3 %
1962	445 100			
TOTAL	5026 417		9 400 000	100 %
	*****		*****	*****

*En el lapso de los casi 10 años siguientes carece de información la fuente.

FUENTE: Informe del Comité Central de la 2a. conferencia de la CRED, México, 1964.

Las características básicas es que el modelo napoleónico orienta la educación para el prestigio, en tanto que el modelo norteamericano orienta la educación para el provecho. (12) Este ultimo representa quizás los avances tecnocráticos educativos más novedosos.

(12) Véase Alfredo T. Jiménez, Universidad, burguesía y proletariado, Cultura Popular, México, 1978, p. 104.

En la ENA a partir de 1959 se determina la estructura departamental, base fundamental para que en los años setenta y ochenta, busque su perfección en la llamada estructura matricial. Las principales reformas en la ENA, guiadas por el modelo norteamericano, tienen por objeto depoliticizar la institución, toda vez que desde 1937 existía la validación política académica de un consejo técnico con cierta paridad de estudiantes y profesores, el cual, obstaculiza el control vertical y autoritario que pretenden impulsar. Sin embargo, las autoridades de ese entonces (fines de los cincuenta) buscan a toda costa concretar su autoritarismo, reflejándose en lo siguiente. (13)

- a). Soslayan mecanismos para el ingreso de alumnos provenientes del medio rural.

- b). Se crea el Colegio de Postgraduados como parte de la ENA, aunque más tarde se independiza siendo la punta de lanza de la educación e investigación agrícola, recibiendo subsidios de los capitales extranjeros y nacionales.

- c). Hay un fuerte impulso por la creación de los Departamentos de enseñanza.

(13) Una amplia información sobre estas medidas, está contemplada en la entrevista realizada a tres exdirectores de la ENA: Ing. José Terrazas Loyola, Ing. Jesús Muñoz Vázquez, Ing. Enrique Espinoza Vicente, todos ellos ocuparon la dirección de la escuela entre 1956 y 1962. Un restringido contenido de estas entrevistas fue publicado por Boletín UPOM, núm. 48, año 2, Octubre 1987, UACH, págs. 2-4, bajo la responsabilidad de David Oseguera y Liberio Victorino R.

d). Por primera vez se habla de la necesidad de contar con profesores-investigadores que dedicaran tiempo completo a las actividades de docencia e investigación y servicio, como alternativa para terminar con la enseñanza "pizarronesca"..

Ante algunas de estas políticas, los estudiantes reaccionaron contestariamente y después de la movilización de 1956 por solidaridad con el IPN en la defensa de su internado, mantienen constantes movilizaciones en 1962, 1964, 1967 hasta desembocar en el principal movimiento estudiantil-popular de 1968. La constante de la resistencia estudiantil es la defensa de la educación popular cardenista, la democratización institucional y ensayar un proyecto educativo nacional y popular que contrarreste al proyecto norteamericanista.

La problemática de la ENA es expresión de lo que sucede en otras instituciones de educación superior que tienen que ver con la crisis de la teoría desarrollista cuyo paradigma es cuestionado por la creciente heterogeneidad teórico-ideológica del cambio social, las que sobresalen, entre otras, las siguientes:⁽¹⁴⁾

- una fuerte resistencia estudiantil que cuestiona la existencia de las orientaciones teóricas con fuerte arraigo funcionalista.

(14) Véase J. Galtung, "Después del Proyecto Camelot", Revista Mexicana de Sociología, núm. 1, México, 1968.

- La actitud metodológica de concebir a la ciencia como un conjunto de ramas del conocimiento separadas entre sí y sin comunicación alguna.
- el carácter cognoscitivo de la práctica científica frente a una realidad en crisis urgente de conciencia crítica y de transformación social.
- La dependencia científico-cultural que las fundaciones norteamericanas a través de subsidios que otorgan a los centros de estudio y de investigación, obligándolos a seleccionar el problema, teorías y metodologías a ser utilizadas.

Estos condicionamientos no pueden permanecer inflexibles durante las siguientes décadas, sobre todo por que en la educación superior se reinicia un proceso de democratización y de mejoramiento en la formación de profesores e investigadores.

TRANSICION DE ENA A UACH. LA FORMACION DE PROFESORES e INVESTIGADORES

Durante el sexenio echaverrista (1970-1976) una línea de su política educativa se orientó hacia el apoyo a la educación superior, posibilitando importantes cambios. Ciertas escuelas se transformaron a universidad, tal y como sucedió con la Universidad Autónoma Chapingo. Ya como UACH se dieron interesantes iniciativas en torno a la formación de profesores.

De 1974 a 1990, según nuestra indagación se conocieron 17 propuestas, en promedio se generó una propuesta al año y en un solo se hicieron hasta dos. Unas a nivel de Departamento, otras desde la Dirección Académica, desde el Consejo Universitario e incluso existe una propuesta por parte del Sindicato de Trabajadores Académicos de la UACH.

LOS INTENTOS INSTITUCIONALES DE FORMACION

En una buena parte de las propuestas toman como marco de referencia el Estatuto Universitario, particularmente en lo referente a la formación pedagógica: "Impartir educación de nivel medio y superior (técnico, de licenciatura y de postgrado), para formar personal docente, investigadores y técnicos con juicio crítico, democrático, nacionalista y humanístico y un elevado espíritu por el trabajo que los capacite para contribuir a la solución de los problemas del medio rural" (Estatuto, UACH, 1974, p. 1, el subrayado es nuestro).

A continuación se hace una mínima referencia de algunas propuestas relevantes para después analizar el porqué de sus avances y limitaciones, así como una observación general de las condiciones socioeconómicas, académicas e ideológicas de los docentes.

1. Programa para la Formación y Perfeccionamiento del Personal docente, 1975.

Este proyecto se presenta como respuesta de la anterior ENA al

problema de un considerable número de personal docente que se había contratado para atender necesidades inmediatas de dictado de cursos, y que no tenían la experiencia necesaria en aspectos de enseñanza e investigación.

El problema esencial versaba en que... "la conducción de la enseñanza a nivel superior, al igual que el primario y el secundario, requiere de un proceso de habilitación adecuado". Se reconocía que la situación agrícola se encontraba deteriorada y ello exigía una preparación eficiente, y que la transformación en Universidad implicaba el compromiso de "elevar el nivel de educación"; este planteamiento se hizo no sólo al interior de la Universidad sino también ante el Consejo Nacional Técnico de Educación, quien lo aprobó en enero de 1976.

El programa pretendió arrancar con un plan de cobertura nacional en la "Formación Docente Agrícola Superior", cuya fase terminal serían los niveles de Maestría y Doctorado. Se proponía para ello que en una primera etapa la Universidad ofreciera un Plan de Maestría a 5 años en Chapingo y como segunda fase se planteaba la instauración de corresponsalías en las Unidades Regionales y la creación del Doctorado, en seguimiento de la Maestría.

Su currícula presentaba cuatro áreas: Especialización, Metodología, Pedagogía e Histórico-social. Estas áreas se cubrían con 15 asignaturas (3 sobre alguna especialidad de la ENA, 3 sobre metodología de la investigación, o sobre educación, así como sobre las bases teóricas para la eficacia en la enseñanza y, las 3 últimas

sobre la "intelección" y ubicación del individuo en el proceso educativo y en los problemas técnicos dentro del contenido socioeconómico, nacional e internacional.

El referido programa al durar un semestre, seguramente su obstaculización se debió al conflicto que se daba en la transición ENA-UACH (1975-1977), protagonizados por grupos políticos quienes se disputaban el proyecto original de la UACH. (15)

2. Programa de Formación de Profesores, 1976.

Este programa se basaba en una reestructuración del programa 1974-1975, luego de los acontecimientos de 1976. El programa retoma los siguientes aspectos:

- 1) Antecedentes del Programa.
- 2) Evaluación de Profesores que habían participado en el programa 1974-1975.
- 3) Opinión de una comisión integrada por un representante de cada Departamento.

(15) Eran dos las corrientes que se disputaban la dirección y el proyecto histórico y político de la UACH. Una corriente de orientación neoliberal que pugnaba por una universidad elitista sin bachillerato, sin democracia y sin los servicios asistenciales. La otra pugnaba por una universidad popular con su bachillerato y los servicios asistenciales, además de mantener la vida democrática de la institución. Finalmente ganó la corriente de orientación democrática y se mantuvo desde ese entonces como marco de referencia el llamado proyecto UNACH que se sustenta sobre las características de la universidad crítica, popular, democrática y nacionalista (Véase ENA, HCD, "Proyecto Universidad Nacional Autónoma Chapingo", Chapingo, México, marzo, 1974).

4) Información sobre programas de otras instituciones.

En base a los anteriores elementos se elaboró un perfil del maestro ideal de la ENA. Con sustento en ese perfil se propusieron las siguientes funciones para el programa:

- A) Formación. Se proponía un Plan de Maestría aprobado por el Colegio de Postgraduados en algunas de sus Ramas de Especialización, incluyendo además 5 materias pedagógicas.
- B) Capacitación. Un plan de estudios que comprendiera cursos de especialización y/o pedagógicos, que subsanaran deficiencias detectadas en la evaluación.
- C) Actualización. Fundamentalmente temas pedagógicos según las inquietudes del profesorado.

Analizando retrospectivamente las dos anteriores iniciativas se concluye que ninguna tuvo la repercusión esperada hacia el interior de la ENA, siendo pocos los profesores que participaron y escasa la formación adquirida de parte de los participantes. Sin embargo, con la intención de darle cierta continuidad y seguimiento al último esfuerzo, se formó al interior de la institución, la Oficina de Formación y Evaluación Docente, misma que tampoco tuvo mayores logros posteriormente.

3. Programa de Formación de Profesores del Departamento de Preparatoria 1976.

Este programa aparece como el primero de orden departamental y se realiza precisamente en la administración del Ing. Efraín Hernández X., (16) quien postulaba ya la existencia del profesorado de tiempo completo, la participación del docente en lo académico-administrativo y la jornada de 9 horas a la semana de clases, para responder a las aspiraciones de automejoramiento y de investigación vinculado, ante todo, a la docencia. (17)

Así agobiados por los problemas de formación docente se creó en 1975 una comisión que dejó una propuesta elaborada con base en la teoría de sistemas. Partiendo de las necesidades sentidas del propio Departamento y mediante el análisis de la discrepancia entre "lo que es" y "lo que debe ser", el grupo postuló su propuesta. No obstante, por carecer hacia el interior de la institución de un sistema de evaluación que permitiera cuantificar las necesidades sentidas, se estableció un criterio alternativo, basado en la obtención de datos sobre "opiniones" y "necesidades" de los profesores, que sirviera de base al establecimiento del programa.

(16) Este personaje fue sin lugar a dudas uno de los principales creadores de la figura del profesor-investigador. Se puede decir que su visión de educador le otorgaba generar innovaciones no solo en el dominio y aportaciones disciplinarias sino en la proyección universitaria en su conjunto.

(17) Para mayor argumentación al respecto, véase Efraín Hernández X: *La enseñanza en la Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo, Preparatoria Agrícola, Chapingo, México, 1975, p. 6.*

Dicho programa incluye una meta general, objetivos curriculares, filosófico-sociales y académico-pedagógicos. Además presentaba un esquema curricular en el que describían bajo el rubro "función", las áreas de conocimiento en que proponían, deberían tomarse los diferentes cursos.

Quizás como ningún otro, este programa se dió en el contexto de la peor crisis política que ha vivido la Preparatoria. (18) A pesar de ello también se reconoce que el referido programa estuvo acompañado por otras dos políticas fundamentales: la restructuración de planes y programas de estudio y la implementación de los viajes de estudios. La restructuración solo duró 2 semestres en su proyecto original mientras que los viajes casi se consolidaron.

4. Programa de Formación de Profesores del Sistema Centros Regionales, 1981.

En este programa se hace un planteamiento de los problemas de la Educación Agrícola Superior, teniendo como contexto las contradicciones del sector agrícola en particular y de la Sociedad en general.

(18) La crisis política se manifestó más como una crisis de confianza institucional. Aparentemente de un problema de incremento de la matrícula en la preparatoria que sin duda fortaleció a cierto grupo político devino en un enfrentamiento entre profesores y alumnos del Departamento y el Consejo Directivo, hasta llegar a la represión policiaca y algunas expulsiones de profesores y estudiantes. A fin de cuenta este conflicto costó 542 sancionados y la derrota de un grupo político que quiso reconquistar la UACH (varios autores, Semblanza de la Preparatoria Agrícola, UACH, 1986, p. 22).

Esta propuesta aparece con interesantes matices, al contemplar objetivos, metas y contenidos en la formación, destacándose la metodología de la investigación como eje principal, un seminario sobre historia y situación actual de la agricultura regional.

El programa se proponía para ser instrumentado hacia el interior de la Universidad con duración de un año, y contemplaba un trabajo individual a ser realizado durante el segundo semestre y en donde se incluían aspectos de investigación en Centros Regionales.

El aspecto central del programa se da en torno a la formación agronómica de los profesores. Pese a su lúcida justificación y la buena elaboración de su contenido se desconocen las razones de porqué no se implementó.

5. Proyecto para el Programa de Formación de Profesores del Departamento de Preparatoria Agrícola, 1980-1981.

Los autores⁽¹⁹⁾, argumentan que es difícil mantener un programa estable, lo más factible es desarrollar cursos de acuerdo a ciertas necesidades de los académicos. Su objetivo principal es la formación que incluye una actualización disciplinaria y pedagógica. Teniendo este proyecto como marco de referencia, a partir de esa fecha y hasta 1987, las actividades de formación se dividen en dos etapas:

(19) Graciela Herrera, Javier Castañeda y Jesús Gutiérrez, Proyecto para el Programa de Formación de Profesores del Departamento de Preparatoria Agrícola, INFOPROF, UACH, Chpingo, México, 1980. (inédito).

una que va de 1980 a 1983 y otra que va de 1984 a 1987. Más adelante cuando se aluda al Programa para el Mejoramiento Profesional de los trabajadores académicos de Preparatoria Agrícola, se emplearán esas etapas.

6. Programas de Formación de Profesores de Bosques, 1983.

Elaborada por un grupo de profesores del en ese entonces Departamento de Bosques, esta propuesta no da mayor atención al aspecto de investigación ni a la expresión de necesidades del propio departamento.

A pesar de que difícilmente puede constituir un programa conviene señalar los siguientes propósitos: obtención de grado; realización de estudios de postgrado; formación didáctica y pedagógica; formación metodológica y de análisis; formación económica-administrativa; y formación en inglés.

La inclusión de diversos cursos para cumplir cada uno de los subprogramas, algunos de ellos son obligatorios, así como la propuesta de estructurar el programa según la enumeración anterior, apuntan hacia la búsqueda de un modelo de profesor. De hecho en los objetivos se señala lo que deben saber los profesores.

Como resultado de esta propuesta, algunos profesores se salieron a realizar estudios de maestría y doctorado, tanto en el país como en el extranjero. Para ello más bien funcionó como plan de

superación académica que como formación para la profesionalización docente.

7. Proyecto de Maestría en Ciencias y Técnicas de la Educación, 1984

Este proyecto presentado por la Dirección Académica, aparentemente con el apoyo de profesores de diferentes departamentos, después de hacer una reseña de varias experiencias en la ENA-UACH, realiza un análisis de las diferencias existentes entre "formación", "capacitación" y "actualización" para centrar la propuesta en torno al concepto de "formación".

Según su marco referencial, la propuesta se divide en tres aspectos: lo social, lo psicopedagógico y la tecnología educativa e intermitentemente se vincula el aspecto de investigación.

Dos orientaciones fundamentales: la formación para la docencia y, la formación para la investigación, darían las bases para la formación de formadores.

En 1984 el Consejo Universitario aprobó esta propuesta para institucionalizar el Programa de Formación de Recursos Humanos para la Docencia e Investigación Educativa, condicionando la continuidad del programa formal de maestría en el ámbito de la propia Universidad, a los resultados de una evaluación posterior.

La demanda potencial, sin duda estuvo inspirada por el credencialismo que requerían los profesores. Según el coordinador del proyecto, en la convocatoria para promoverse como programa de maestría se preinscribieron aproximadamente cien docentes. Para la inscripción, conociendo ya el acuerdo del Consejo Universitario, bajó a 35 aspirantes, se iniciaron cursos con 29 alumnos, de los cuales 23 pertenecían al Departamento de Preparatoria Agrícola.

De los proyectos sobre formación de profesores hasta aquí referido, destaca este programa por dos consideraciones: se presenta como el proyecto más polémico en la historia de la UACH además de ser el más evaluado comparado con otras maestrías de la UACH⁽²⁰⁾ y es el único que ha presentado resultados concretos. De los trece profesores que concluyeron todos los requisitos (excepto la tesis y su correspondiente grado que por razones legales era imposible), una buena parte de ellos realiza trabajos de investigación educativa y ofrece interesantes apoyos a los esfuerzos de reforma académica en la UACH.

Respecto a la evaluación del proyecto según las observaciones

(20) Así lo refieren los alumnos de la maestría, según entrevista realizada por Angel Díaz Barriga et al. *Evaluación del proyecto Maestría en Ciencias y Técnicas de la Educación*, Chapingo, México, 1986, p. 77 (inédito. Dos años después este mismo trabajo fue publicado en 1988 bajo el título: *Un caso de evaluación curricular. Análisis de las opiniones de maestros y alumnos de un programa de postgrado en educación*. CESU-UNAM, México.

de cuatro evaluadores externos⁽²¹⁾, tres de ellos coinciden en que el plan de estudio no está bien estructurado: la orientación curricular "no establece relaciones con las ciencias agronómicas,⁽²²⁾ además por las "caraterísticas que presenta el plan... y los problemas que se comentan en su ejecución, sería altamente irresponsable y riesgoso aconsejar el inicio del programa con carácter de maestría".⁽²³⁾

Finalmente este proyecto quedó prácticamente suspendido y sólo egresó una generación. Al parecer el Consejo Universitario sólo lo aceptó como proyecto piloto para la formación de recursos humanos para la docencia e investigación educativa.

Se puede decir que el fracaso de este proyecto se da en el contexto general de una polémica en donde se entrelazan dos situaciones: una de orden interno y otra de indole extrauniversitario. La primera responde a conflictos políticos entre dos facciones que al inicio del rectorado del Dr. Ignacio Méndez

(21) Los evaluadores externos son: Dr. Carlos Ornelas Navarro, profesor e investigador de la UAM-Xochimilco; Dra. Sonia Comboni Salinas, profesora e investigadora de la misma universidad; Mtro. Eduardo Remedi, profesor e investigador del Departamento de Investigación Educativa del IPN y el Mtro. Angel Díaz Barriga del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM. Los tres últimos coinciden de manera general en sus observaciones, mientras que el primero no es tan contundente en sus apreciaciones, más bien, refuerzan al proyecto haciendo recomendaciones para mejorarlo.

(22) Dra. Sonia Comboni, Evaluación al Proyecto..., Chapingo, México, 1986. (Inédito).

(23) Mtro. Eduardo Remedi, Evaluación al Proyecto..., Chapingo, México, 1986. (Inédito).

Ramirez (1984-1988) estaban unidas, pero que al paso de los primeros dos años, se generaron ciertas contradicciones que poco a poco fue perdiendo poder y presencia el grupo que impulsaba la referida maestría. La segunda se ubica dentro de la polémica, que no sólo en Chapingo sino en otras universidades, se daba a mediados de los 80's, entre los partidarios o simpatizantes del CISE-UNAM y del DIE-IPN en cuanto a la concepción educativa sobre programas de formación docente. Esto se entiende mejor si se observa que el coordinador⁽²⁴⁾, de la Maestría recibía asesoría del CISE y no estaba inicialmente en una dependencia de la UACH adecuada para esas actividades, mientras los que sí se dedican a la formación de profesores (Departamento de Servicios Educativos) se habían formado en el DIE-IPN y mantenían buenas relaciones de trabajo académico.

8. Programa de Maestría y Doctorado en Agronomía: Una alternativa para el Programa de Formación de Profesores, 1986.

La presente propuesta corrió a cargo de un grupo de profesores del DEIS de Fitotecnia, en 1986. Surge como una respuesta a las necesidades de recursos humanos requeridos para instrumentar el nuevo plan de estudios de ese Departamento. Se puede observar de entrada, que la propuesta está vinculada con una reforma curricular para mejorar la formación de los agrónomos.

El eje principal de la propuesta es el establecimiento de un

(24) Según el curriculum del Coordinador: Lic. Mario Tinoco Herrera, es egresado de uno de los programas de especialización para la docencia del CISE-UNAM.

programa de postgrado (maestría y Doctorado en Agronomía) en el propio Departamento. Para elevar su nivel académico ellos requieren, además de buenos alumnos, de personal altamente calificado para vincular mejor la docencia y la investigación, se requiere en realidad contar con profesores-investigadores.

Se dice que el Departamento tiene los recursos necesarios para impulsar dicho programa, sin embargo tal aspiración aunque posteriormente, por la cobertura de la proposición, no fue posible ni aun con el apoyo de otros DEIS.

Su principal tesis sostiene que la enseñanza que impartan los profesores en la UACH, no debe ser en sentido abstracto, sino en base a una relación estrecha con problemas y situaciones que conlleven al desarrollo de una conciencia crítica en los estudiantes. Particularmente, los objetivos propuestos, giran en torno a lo siguiente:

- Inducir un cambio de actitud en el profesor, que le conduzca a llegar a la práctica diferentes alternativas dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, consecuentes con el propósito de buscar la formación de los estudiantes y no sólo el de transmitirles información.
- Sentar las bases para que el profesor sea un investigador probado en la materia que imparta y que la domine con profundidad para que sepa enseñarla y trabajar con maestría, de tal manera que pueda engendrar en sus alumnos, el desarrollo de la creatividad.

Respecto al contenido se enfatiza en que deberán contemplarse necesidades particulares de didáctica y pedagogía, que ayuden a mejorar el proceso educativo: a) aquellos requerimientos que permitan profundizar en los contenidos de cada curso, así como mejorar la forma de enseñanza-aprendizaje de los mismos; b) aquellos aspectos que conduzcan a ubicar cada curso en el contexto de los objetivos y en la parte del objeto de aprendizaje correspondiente a cada línea curricular, así como en el marco total del plan de estudios y, c) aquellos elementos indispensables para lograr la relación con la realidad agrícola.

9. Programa para el Mejoramiento Profesional de los Trabajadores Académicos de Preparatoria Agrícola, 1987

Este programa se presenta en el último semestre de la administración Departamental (1986-1988). Sin embargo al inicio de la nueva administración (1988-1991), se retomaron algunas de sus modalidades, especialmente la referente a los apoyos para la titulación de los docentes.

En el programa de trabajo del nuevo Director del Departamento⁽²⁵⁾, se mencionaba 14 proyectos específicos en donde dos de ellos (impulso a la docencia y a la investigación) se habla de la formación de profesores e investigadores.

(25) Véase, Ramés Salcedo Baca, Programa de trabajo (1988-1991). Preparatoria Agrícola, UACH, Marzo, 1988.

El autor⁽²⁶⁾ del "Programa para el mejoramiento profesional...", responsable de Sección Formación Docente de la Oficina de Investigación y Formación de Profesores (INFOPROF), inicia haciendo una diferenciación entre el profesor de la ENA y los profesores actuales de la UACH. Se argumenta que los docentes de la ENA en su quehacer académico buscaban un complemento a su salario y desarrollaban esa función más por prestigio intelectual, que por necesidad económica. En contraste, los profesores de la actual UACH, al proletarizarse el trabajo intelectual, trabajaban de tiempo completo y derivan de esa actividad lo necesario para el sustento de la familia.

La propuesta se considera como un proyecto amplio y flexible, que da cabida a todos aquellos esfuerzos encaminados al mejoramiento profesional; a la actualización de sus áreas específicas, así como en la superación de las áreas sociopedagógicas, psicopedagógicas y didácticas; en un proceso permanente de formación científica y de desarrollo humano. Con esos elementos, se busca una profesionalización de la docencia. En ese sentido se concibe a la docencia como una profesión en donde los docentes deben hacer de ella su objeto de estudio y de investigación.

En esta propuesta, se habla de un recuento de la evolución experimentada en la ENA-UACH, en lo referente a la formación de

(26) Mtro. Liberio Victorino R. Jefe de INFOPROF. Esta propuesta se presentó a las distintas áreas de Preparatoria, al Departamento de Servicios Educativos y a la Dirección Académica de la UACH. Sus alcances fueron pobres ya que muy pocos maestros se interesaron. El documento se presentó en octubre de 1987.

profesores, destacándose las siguientes fechas y las ideas propuestas en su tiempo:

- A partir de 1970, se empieza a hablar de capacitación y actualización pedagógica, con el propósito de dar elementos a los profesores para que resuelvan problemas de sistematización de didáctica general.
- A partir de 1976, se identifica una segunda etapa, en donde proliferan los programas de especialización en docencia.
- Ya en el umbral de los ochentas ocupan un destacado lugar los postgrados en educación, especialmente en las modalidades de Maestría en Ciencias de la Educación; así como en docencia con prioridad en capacitación.

Por otra parte, después de hacer referencia a los esfuerzos realizados en la Preparatoria Agrícola para mejorar la actividad docente de los profesores (p.e. cursos ofrecidos en 1980 a 1987) proponen para el futuro, un programa específico, que logre los siguientes objetivos:

- A. Ofrecer a todo el personal docente minimamente la incorporación a los cursos de capacitación, actualización y superación académica, cuyos resultados incidan en un mejoramiento de la práctica docente.

B. Motivar a todos aquellos profesores que cuenten con alguna experiencia sobre formación docente y sigan interesados en formarse como investigadores en problemas educativos, a que se incorporen en los cursos de postgrado que con previo acuerdo del Consejo Departamental se tratarían de llevar a cabo.

C. Dar la oportunidad a todos aquellos estudiantes de 6° Año interesados y con vocación de docentes de cualquier especialidad a que se incorporen a los cursos de inducción e introducción a la docencia y/o a las ayudantías, para irse involucrando en el quehacer docente.

Una de las ideas fundamentales que subyace en la propuesta es ofrecer a los trabajadores académicos un abanico de posibilidades para que desde cualquier interés académico o recreativo, se incorporen en algún evento que llene sus inquietudes particulares o de grupo.

Finalmente proponen integrar el programa en tres subprogramas:

- A) capacitación, B) especialización y estudios de postgrado, y
- C) apoyo a la docencia.

Subprograma A: de Capacitación, con dos proyectos.

1. Proyecto de Capacitación con cuatro modalidades:

- i). Capacitación a profesores de nuevo ingreso.
- ii). Capacitación para aspirantes a docentes.

- iii). Ayudantías a alumnos de 6° año.
- iv). Cursos optativos a solicitud de varias áreas (p.e. computación, fotografía, etc.).

2. Actualización y Superación Académica con tres modalidades:

- i). Actualización disciplinaria.
- ii). Actualización Técnico-Pedagógica.
- iii). Apoyo para obtener el grado de licenciatura y/o postgrado.

Subprograma B: de Especialización y Estudios de Postgrado, con dos modalidades:

- i). Especialización. Propuesta como una opción a quienes disfrutan de años sabáticos, tomando cursos en universidades nacionales o extranjeras.
- ii). Maestría en Docencia e Investigación Educativa, en el nivel medio superior y superior en el sector agropecuario, preferentemente.

En este subprograma se habla de la posibilidad de continuar estudios en Querétaro, con el apoyo de ANUIES, o bien continuar estudios en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón de la UNAM.

3. Subprograma de apoyo a la docencia. Se propone como complemento a las dos anteriores. Las actividades a realizar son:

- i). Seminarios de investigación educativa.
 - ii). Intercambio académico de experiencias docentes a través de mesas redondas.
 - iii). Publicación de artículos sobre resultados de investigación en el órgano de difusión de INFOPROF (Revista al margen).
10. Bases para el establecimiento del Programa de Formación de Profesores de la UACH, Dirección Académica, 1988.(27)

La presente propuesta se da en el contexto de un conjunto de medidas, desde diagnósticos, foros y encuestas locales, hasta propuestas metodológicas para impulsar el cambio universitario,(28) que requiere la UACH. Específicamente, en lo referente al porqué impulsar el cambio en los docentes destacan dos interesantes aseveraciones:

- i) Actualmente (1988) existe "relajamiento en el desempeño laboral de ...docentes, que llega a niveles graves en el incumplimiento de sus responsabilidades.
- ii) Generalizada falta de identidad de las universidades

(27) Explícitamente se manejan 14 propuestas. Una reseña mínima de las otras tres se hace en el apartado "Observaciones generales de las propuestas", más adelante.

(28) El cambio universitario fue el principal lema de la campaña y la subsiguiente corta administración de casi dos años (1987-1988) del Ing. Carlos Manuel Castaños. Véase al respecto, Rectoría-UPOM, Hacia el cambio universitario, Chapingo, México, 1988.

(...profesores e incluso en algunas autoridades), con la institución".

El cambio universitario que se postuló en la fallida administración del Rector Carlos Manuel Castaños, según documento referido en esta página, tenía como objetivo fundamental "...arraigar y propulsar las relaciones de la UACH con las organizaciones de productores agropacuarios".

Particularmente la propuesta que hoy nos ocupa se corresponde con el objetivo referido anteriormente. Antes de presentar sus principales consideraciones que como acciones sugiere para la formación docente, hace un recuento de 13 programas de formación docente que como intento en la UACH se han dado a conocer, en seguida plantea una crítica sobre las limitaciones de esas propuestas.

Ya entrada en su propuesta inician rescatando los principios filosóficos que subyacen en el Acta Constitutiva de la ENA, desde el 20 de noviembre de 1923.

Antes de anotar los objetivos, argumentan que el programa tiene como eje central el Proyecto Académico Universitario, (29) que sólo

(29) Posiblemente, el Proyecto Académico Universitario, debería presentarse posterior al documento: Hacia el cambio universitario, sin embargo, al breve tiempo, el consejo universitario le pidió la renuncia al rector y el Cambio quedó apenas comenzado.

ofrecieron presentarlo pero que en realidad nunca existió. Los objetivos más relevantes son:

- Hacer viables la superación personal de la comunidad académica "hasta llegar a constituir las masas críticas en las diferentes áreas de los distintos campos de especialización del más alto nivel".
- Lograr la redefinición del perfil profesional, buscando una orientación hacia la formación integral de los futuros egresados.
- Inculcar en los maestros las diversas alternativas pedagógicas para inducir en el alumno la creatividad y la capacidad innovadora para enfrentar los agudos y complejos problemas del medio rural.
- Formar verdaderos profesores-investigadores con capacidad de guiar al estudiante en la producción de nuevos conocimientos.
- Constituir gradualmente "las masas críticas necesarias" en cada DEIS o áreas de especialización para: reforzar las áreas débiles e iniciar programas de postgrados.

Enseguida plantea 3 opciones de formación:

1. Realización de programas de maestría y doctorado en instituciones de reconocido prestigio nacionales o extranjeros en los campos de especialización de las ciencias agropecuarias y forestales que se elijan.

2. Maestría y Doctorado en técnica y métodos pedagógicos. Esta opción estaría enfocada para aquellos que quieran realizar este tipo de estudios, a fin de conducir más tarde dentro de la propia UACH, investigaciones relacionadas con diseños curriculares y planes de estudio de las especialidades existentes o nuevas en el futuro.

3. Periodos de actualización de profesores de las distintas disciplinas. Esto puede realizarse mediante el año sabático o estancias posdoctorales.

Plantean una serie de aspectos operativos que les permitan coadyuvar la consecución de las metas aquí referidas. De los apoyos, destacan entre otros, los siguientes:

- a) Diagnóstico de la docencia, para conocer la situación actual de los académicos, las características de la docencia y las necesidades y expectativas de formación.
- b) Apoyo financiero a todos los docentes que quieran irse a preparar según las opciones planteadas. Darles salario íntegro y becas-apoyo de otras dependencias.
- c) Facilidades para el aprendizaje de idiomas para los que salgan al extranjero.
- d) Otorgamiento de Ayudantías a estudiantes destacados de 6° y 7° años que de preferencia tengan vocación e interés por la docencia.

e) Reglamentación del Programa de Formación de Profesores en el cual debería quedar integrado dentro del Reglamento Académico de la UACH, que según esta propuesta, se viene discutiendo desde 1987.

Como observación general se puede decir que esta propuesta se parece mucho a las medidas que en materia de Formación de Profesores e Investigadores están vigentes en el Colegio de Postgraduados.⁽³⁰⁾

OBSERVACIONES GENERALES A LAS PROPUESTAS

Una breve complementación de las propuestas que conviene recalcar es que, como se dijo al iniciar este apartado, se han conocido 17 intentos. Aquí reseñamos 11, ya que tres más se observan poco relevantes⁽³¹⁾, las otras tres las considero que colateralmente coadyuvan a la formación. Me refiero exclusivamente a las propuestas para la creación del Centro de Formación de Profesores de la UACH,⁽³²⁾ y un programa para formación de profesores de STAUACH, dada a conocer en el Congreso Académico del mes de noviembre de

(30) Véase el apartado correspondiente al Colegio de Postgraduados, de esta misma investigación.

(31) Estas son: 1) Programa de trabajo de Zootecnia, 1984. 2) Propuesta del DGE, 1984-1985 y la propuesta de la Comisión Mixta de Capacitación del Consejo Universitario, 1986.

(32) Pedrozo, M.A. y E. Levine, Propuesta sobre la creación de un Centro de Formación de Profesores de la UACH, Chapingo, Mexico, 1977. (inédito).

1990, y la propuesta del Programa Institucional de Investigación Educativa. (33)

Además de las observaciones particulares que se hicieron, entre las apreciaciones generales destacan las siguientes:

- a) Las propuestas son visiblemente autónomas. Todas las acciones tanto en su justificación como objetivos expresan autonomía en el entendido de que no consideran el apoyo de ciertos proyectos nacionales de formación de profesores que aparecen en los programas gubernamentales (PRONAES Y PRODES). Tampoco expresan esfuerzos por conjuntar siquiera un proyecto de alcance regional. Como ejemplo de este aislamiento basta ver como de los cuatro programas regionales para la formación de formadores⁽³⁴⁾, Chapingo no participa.

- b) Carecen de respaldo de un proyecto académico universitario. Con razón se puede considerar que las verdaderas reformas que si estuvieron de la mano con proyectos políticos más amplios, posiblemente sólo han sido dos: el proyecto llamado socialista

(33) Liberio Victorino R. Programa Institucional de Investigación Educativa, Subdirección de Investigación, Preparatoria, UACH. 1990, (Documento de circulación interna).

(34) Los cuatro programas regionales se impulsaron por la SEP, se dieron en el lapso de 1985 a 1988 y participan una veintena de las universidades públicas de las regiones: norte, sureste y centro (Véase Carlos Zárzar Chorur, "Estrategias para el diseño de Programas de formación de formadores, una experiencia de trabajo.", Formación de profesores universitarios, SEP-Nueva Imagen, México, 1989, pp. 51-68).

desde 1921 hasta 1940 apoyando la reforma agraria y el llamado Plan Chapingo surgido a mediados de los 60's y vinculado a la revolución verde. Sin embargo en el seno de este proyecto, solo en las postrimerias del segundo se empezó a hablar de la formación de profesores e investigadores. Las experiencias de las propuestas de 1974 a 1990 nunca estuvieron vinculados -porque no lo hubo- a un proyecto académico universitario, en cierta forma a eso se debió el fracaso.

- c) Hay pocas formas de garantizar el interés y la responsabilidad de los docentes. Si ya se señaló la falta de un proyecto de reforma académica universitaria, en tiempos de crisis como la que actualmente vivimos es muy difícil poder perfilar ese proyecto. Pero al margen de éste, también debe reconocerse que ninguna de las propuestas ha podido ganar el interés del profesorado y cuando algunas de ellas empiezan bien no faltan grupos antagónicos que antepongan sus intereses particulares a los de la institución.

LOS DOCENTES Y LAS RELACIONES SOCIALES DE PRODUCCION ACADEMICA

En el apartado anterior nos abocamos a una revisión de las experiencias sobre los proyectos de formación docente así como algunas de las posibles causas del poco alcance que tuvieron. Ahora analizaremos brevemente las condiciones de los docentes de la UACH.

El profesorado de la UACH está clasificado por dos categorías:

técnico académico y profesor-investigador.⁽³⁵⁾ Para el primer caso se requiere una escolaridad de preparatoria o bien manejar un saber a nivel técnico. Para el segundo, que cuenta con varios niveles, van desde pasante de licenciatura hasta doctorados.

El ascenso de los niveles no se da sólo por el grado académico sino también por productividad. El ingreso de los docentes es por concurso de oposición y el tipo de contratación es eventual en tanto no exista una justificación permanente de la materia de trabajo como tampoco los recursos disponibles para el pago de sus salarios. El nivel de los salarios es equiparable al profesorado de tiempo completo de la UNAM o de la UAM, por lo que aparece dentro de los sectores mejor pagado dentro de las universidades. Particularmente los profesores e investigadores deben cumplir las funciones sustantivas de la UACH: docencia, investigación, servicio y difusión cultural.

Hasta 1988, la planta docente⁽³⁶⁾ la constituían 1168 profesores: 85 por ciento contratado de tiempo completo; 11 por ciento por asignatura y 4 por ciento de medio tiempo. En cuanto a su escolaridad, el 9 por ciento es técnico académico; 36 por ciento tiene grado de licenciatura; 39 por ciento cuenta con el grado de Maestría y 16 por ciento con doctorado. El profesorado es relativamente joven; 26 por ciento fluctúan entre 20 y 30 años; 52

(35) STAUACH, Contrato Colectivo de Trabajo 1987-89, UACH, 1989.

(36) Dirección Académica de la UACH, Datos tomados de varios documentos sobre El Cambio, UACH, Chapingo, México, 1988.

por ciento entre 31 y 40; 17 por ciento entre 41 y 50 y sólo el 5% son mayores de 51 años. Aproximadamente desde 1976 que se incrementó la planta de maestros, conforma un porcentaje razonable, los que se aproximan a los 15 años de servicio en la Universidad, por lo que en 10 años aproximadamente iniciarán trámites de jubilación un buen porcentaje de ellos.

Los académicos adscritos a los DEIS, suman alrededor de 770, de los cuales: 109 profesores (15%) no reportan actividad alguna; 150 (19%) gozan de año sabático o permiso por superación; 50 (6%) hacen exclusivamente investigación; 100 (12%) practican docencia y hacen investigación; 5% (un poco más del 6%) se dedica a la administración; 84 comparten administración y docencia. Más adelante, al referirnos a la investigación retomaremos la producción de ese 6% de docente.

Por lo que respecta a la carga académica y las horas semanales de trabajo se observa que: 9% trabajan de una a tres horas semanales. Es decir, si consideramos según la Ley Federal de Trabajo una jornada de 8 horas diarias y 18 semanas que debería durar el semestre, el profesor labora una semana por semestre; el 21% laboran de 4 a 6 horas semanales; 12% imparte de 7 a 9 horas clase por semana; 14% imparte de 10 a 12 horas por semana. Si clasificamos la carga por categoría y tiempo de relación laboral, tenemos que: Maestros de tiempo completo laboran 4.6 horas/semanas; medio tiempo 5.7 hs/semanas; técnico académico 9.0 horas/semanales y Maestros por asignaturas 4.5 horas semanales (C.9).

Resulta curioso observar como los profesores de tiempo completo son los que tienen menor carga docente. Posiblemente éstos sean los que investigan en la UACH.

LA INVESTIGACION COMO ACTIVIDAD ACADEMICA

Se entiende por investigación aquel trabajo intelectual que pretenda generar nuevos conocimientos, redimensionar hipótesis en cualquier área del conocimiento y contribuir a la solución de problemas sociales. La investigación en la UACH es una actividad joven, sobre todo si se considera que con la transformación de ENA a UACH en 1975, el grueso de la investigación que recaía en el Colegio de Postgraduados sale de la UACH junto con la separación. Después, aproximadamente en una década (1977-1987), los profesores-investigadores hacen investigación hasta donde se lo permite la docencia, pues para la investigación hay muy poco apoyo en cuanto a tiempo y casi nulo apoyo en cuanto a financiamiento.

No es sino hasta 1988 cuando por primera vez se cuenta con presupuesto propio de investigación⁽³⁷⁾ y para 1990 se incrementa más (c.10)⁽³⁸⁾. Esta fue condición necesaria para buscar algunos mecanismos para una mejor organización de la investigación. Al

(37) Por primera vez el Consejo Universitario autoriza mil millones para investigación y otras partidas similares para proyectos especiales (véase los acuerdos correspondientes al primer trimestre de 1988 del H. Consejo Universitario de la UACH).

(38) Todos los cuadros aparecen en las subsiguientes páginas.

contar con diversos profesores e investigadores de los 11 DEIS, se tuvo que fortalecer la Comisión de Subjefes de Investigación (COSI) constituidas por los responsables de investigación de cada Departamento. El proceso de crecimiento de la investigación sin duda está determinada por las condiciones y los apoyos para su promoción. Hasta 1987 siendo esta una actividad marginal, el conjunto de investigación no pasaba de 135 proyectos (c.11) mientras que para 1990 había alrededor de 434 trabajos (c. 12). Es decir que en un lapso de tres años la investigación se incrementó en más de un 300%. A pesar de observar este incremento todavía el personal docente que participa en investigación es mínimo.

"En 1990 de los 1131 profesores-investigadores de la Universidad, 320 (28%) participan en proyectos de investigación. De este porcentaje, un 33% dedican su mayor tiempo a la investigación, teniendo a su cargo solamente uno o dos cursos al año; el porcentaje restante dedica la mayor parte de su tiempo a otras actividades académicas y administrativas y asesoran tesis o participan en colaboración con otros profesores en alguna investigación. (39)

Por la propia estructura de la UACH organizada por Departamentos y por unidades regionales incluyendo a los Centros Regionales, la investigación ha logrado, aunque con sus propias limitaciones, un alcance nacional considerable (c.13). No es casual que precisamente las instancias que menos apoyan a la docencia ten-

(39) UPOM; "La función investigación", fotocopias, inédito, noviembre, 1990.

gan más proyectos de investigación (véase por ejemplo el caso de Centros Regionales (c.14). Por su parte el nivel académico de los investigadores se ve consolidado con fuerte impacto de los postgrados, más bien hay predominio de los profesores con estudios de licenciatura (c.15).

Al considerar que la investigación en la UACH es una actividad que ha empezado a crecer recientemente, también la infraestructura de apoyo logístico está endable. De las seis áreas de conocimiento en que se organiza la investigación: producción agrícola; producción pecuaria; producción forestal; producción agroindustrial; ciencias naturales y ciencias sociales, la primer área es donde se concentra el mayor número de proyectos cuyo orden fluctúan entre un 40 y 50 por ciento en los últimos 3 años, según se observa en la distribución de trabajos en el ejercicio de 1989, 1990 y 1991.(40)

Los criterios de la evaluación y seguimiento de los proyectos aún no están totalmente definidos. Aunque se cuentan con algunos documentos básicos todavía queda mucho por hacer para lograr una eficiente organización y administración de la investigación universitaria.

(40) Información dada a conocer a la COSI por parte de la Subdirección de Investigación de la UACH. Sin embargo, las aproximaciones son propias.

CUADRO 9

CARGA ACADÉMICA DE MAESTROS MEDIO TIEMPO, ASIGNATURA Y TÉCNICOS ACADÉMICOS

DEPARTAMENTO	MEDIO TIEMPO	POR PLAZA Y ASIG.	TEC. ACAD.	HORAS SEMANA	HORAS SEMESTRE
Ciencias Forestales					
Economía	121	4.5		125.5	2,259
Fitotecnia	6	915.5		101.5	1,827
Industrias Agrícolas	29	22	9	60	1,080
Irrigación					
Maquinaria Agrícola	12		36	48	864
Parasitología Agrícola					
Preparatoria Agrícola	5	10	10	25	450
Sociología Rural					
Suelos	4.5	21.5		26	468
Zootecnia					
Zonas Áridas	6.5			6.5	117
TOTAL HORAS SEMANA:	184	153.5	55	392.5	
TOTAL HORAS SEMESTRE:	3,312	2,763	990		7,065

FUENTE: Dirección Académica, UACH, 1968.

CUADRO 10

FINANCIAMIENTO OTORGADO A LA INVESTIGACION DE LAS DIFERENTES
INSTANCIAS O PROGRAMAS. AÑO 1989 Y 1990.

INSTANCIA O PROGRAMA	1989	1990
DICIFO	47100000	41183000
ECONOMIA AGRICOLA	88295800	124162800
FITOTECNIA	314'367210	150534460
INDUSTRIAS AGRICOLAS	6157040	35603000
IRRIGACION	170400000	118500000
MAQUINARIA AGRICOLA	25664800	99328600
PARASITOLOGIA	114261590	91060850
PREPARATORIA AGRICOLA	75850500	62352083
SOCIOLOGIA RURAL	48322000	52236860
SUELOS	114705200	30715650
ZONAS ARIDAS	119601000	141546000
ZOOTECNIA	228146500	463669630
DIAGNOSTICO EXTERNO	21275000	-----
DETCU	14819500	48000000
CENTROS REGIONALES	162824000	95433334
SUBDIRECCION INV.	12250781	98576100
PROG. INV. AGRO. FOREST.	15500000	-----
PIIAI	156423290	171444820
T O T A L	1815964100	1822340100

FUENTE: UPON, UACH, 1990.

CUADRO 11

INVESTIGACIONES INICIADAS EN PROCESO, TERMINADAS Y PUBLICADAS.

D. E. I. S.	INICIADAS EN PROCESO	TERMINADAS	PUBLICADAS	
Div. Ciencias Forest.	3	13		
Economía Agrícola				
Fitotecnia		5	1	
Industrias Agrícolas				
Irrigación	3	1	1	
Reguinería Agrícola	3	8	1	
Parasitología Agrícola	2	3	1	1
Preparatoria Agrícola	15	12	1	
Suelos		15		
Sociología Rural	5	10		
Zonas Áridas	2		4	
Zootecnia	2	5	3	
Apoyo a la Enseñanza				
Centros Regionales	10			
D.E.T.C.U:				
TOTAL	45	72	12	1

FUENTE: UPOH, 1967.

CUADRO 12

NUMERO DE INVESTIGACIONES POR INSTANCIAS 1990.

INSTANCIAS	No. INVEST.
DICIFO	22
ECONOMIA AGRICOLA	52
FITOTECNIA	68
INDUSTRIAS AGRICOLAS	20
IRRIGACION	39
MAQUINARIA AGRICOLA	18
PARASITOLOGIA AGRICOLA	33
PREPARATORIA AGRICOLA	12
SOCIOLOGIA RURAL	06
SUELOS	20
ZONAS ARIDAS	46
ZOOTECNIA	21
CENTROS REGIONALES	20
DETCU	5
DIFUSION CULTURAL	
PIIAI	34
SUBDIRECCION INVESTIGACION*	09
T O T A L	434

*Incluye los Departamentos de Diagnóstico Externo,
Coordinación de Servicio y Campo Experimental.
FUENTE: UPOH, UMCh, 1990.

CUADRO 13

DISTRIBUCION GEOGRAFICA POR ENTIDAD FEDERATIVA DE LA INVESTIGACION REALIZADA EN LA UMCH EN EL AÑO DE 1990.

ESTADO	NUMERO DE PROYECTOS	%
ALN SIN CLAVE	4	
CON CLAVE	449	100.0
01. AGUASCALIENTES	2	0.45
02. BAJA CALIFORNIA NORTE	2	0.45
03. BAJA CALIFORNIA SUR	2	0.45
04. CAMPECHE	4	0.89
05. COAHUILA	5	1.11
06. COLIMA	2	0.45
07. CHIAPAS	10	2.23
08. CHIHUAHUA	5	1.11
09. DISTRITO FEDERAL	--	
10. DURANGO	44	9.80
11. GUANAJUATO	14	3.12
12. GUERRERO	4	0.89
13. HIDALGO	9	2.00
14. JALISCO	9	2.00
15. ESTADO DE MEXICO	192	42.76
16. MICHOACAN	13	2.90
17. MORELOS	9	2.00
18. NAYARIT	2	0.45
19. NUEVO LEON	3	0.67
20. OAXACA	14	3.12
21. PUEBLA	10	2.23
22. QUERETARO	2	0.45
23. QUINTANA ROO	3	0.67
24. SAN LUIS POTOSI	4	0.89
25. SINALOA	1	0.22
26. SONORA	6	1.34
27. TABASCO	18	4.01
28. TAMAULIPAS	1	0.22
29. TLAXCALA	2	0.45
30. VERACRUZ	27	6.01
31. YUCATAN	5	1.11
32. ZACATECAS	19	4.23
33. DE CARACTER NACIONAL	5	1.11
34. INTERNACIONALES	--	0.00
CLAVE O (CEBO)		
TOTALES:	453	100.00

FUENTE: UMCH, UMCH, 1990.

CUADRO 14

NUMERO DE INVESTIGADORES POR INSTANCIA Y/O PROGRAMA.
AÑO 1990.

INSTANCIA O PROGRAMA	PROF.-INV RESPONSABLE DE INVESTIGACION	PROF.-INV COLABORADOR DE INVESTIGACION	PROF.-INV ASESOR DE TESIS
DICIFO	4	8	12
ECONOMIA AGRICOLA	6	14	14
FITOTECNIA	9	10	09
INDUSTRIAS AGRICOLAS	3	1	13
IRRIGACION	3		12
MAQUINARIA AGRICOLA	2	2	6
PARASITOLOGIA AGRICOLA	6	7	12
PREPARATORIA AGRICOLA	11	20	0*
SOCIOLOGIA RURAL	4	15	2
SUELOS	2	7	8
ZONAS ARIDAS	13	9	5
ZOOTECNIA	5		10
DIAGNOSTICO EXTERNO	7		
DIFFUSION CULTURAL	3		
DETCU	2	2	
CENTROS REGIONALES	22	10	5
PIIAI	1		
SUBDIRECCION DE INVESTIGACION	4	2	
T O T A L :	105	97	118

*En el caso de la Preparatoria no aparecen profesores e investigadores como asesores de tesis, salvo algunas excepciones, por que generalmente atienden pocas tesis, ya que trabajan a nivel bachillerato.

FUENTE: UPRH, UMCH, 1990.

CUADRO 15

NIVEL ACADÉMICO DE LOS INVESTIGADORES POR INSTANCIA, 1990.

INSTANCIA	NIVEL ACADÉMICO						TOTAL
	P.LIC.	LIC.	P.N.C.	N.C.	P.DOC.	DOC.	
Centros Regionales	2	23	1	7	0	3	36
DETCI		4		2			4
Diagnóstico Externo		5		2			7
Difusión Cultural		2					2
División Ciencias Forest.	1	6	1	9		6	23
Economía Agrícola		6		21	2	5	34
Fitotecnia		17		17		5	39
Industrias Agrícolas		10		5		2	17
Irrigación		5		7		3	15
Maquinaria Agrícola		6	1	3			10
PIIAI		1					1
Maquinaria Agrícola				1			1
Parasitología Agrícola		6	1	14		3	24
Preparatoria Agrícola	1	13	4	11	2	1	32
Subdirección de Investig.		3	2	1			6
Suelos		7	2	9	1		19
Zonas Áridas		9		4		1	14
TOTALES	4	123	12	111	5	29	

FUENTE: Elaboración propia con el apoyo de la Subdirección de Investigación de la UACH.

Como se puede observar en los cuadros anteriores de los 1131 docentes que tienen la categoría de profesores e investigadores aproximadamente 300 participan en proyectos de investigación. Se puede arguir que esa cantidad de docentes representan el potencial

más importante de los recursos humanos para la docencia y la investigación. Ese grupo de profesores⁽⁴¹⁾ son los que mayor compromiso institucional tienen: Con cierta razón se puede decir que esos son los docentes que cuentan con una verdadera profesionalización y son los que realmente hacen investigación ligada a la docencia. Los profesores e investigadores correspondientes a este grupo son los que tienen proyectos de investigación impactantes, algunos de ellos participan en el Sistema Nacional de Investigadores⁽⁴²⁾ y en 1990, al establecerse el Sistema Universitario de Profesores e Investigadores⁽⁴³⁾ en la UACH, los 255 docentes que se hicieron merecedores de la compensación de ingresos adicionales, por productividad y eficiente trayectoria institucional, corresponden al referido grupo.

(41) Pensar que los más de mil docentes pueden hacer bien esas tareas es sólo una utopía. De hecho en la UACH hay tres grupos de profesores que participan diferenciadamente en las relaciones sociales de producción académica: aquellos que cumplen jornadas de tiempo completo haciendo docencia e investigación, con el más noble entusiasmo; aquellos que cumplen esas funciones con los mínimos necesarios y por último, aquellos que brillan por su ausencia. Al primer grupo corresponden los docentes referidos en el primer párrafo de esta página (véase Liberio Victorino, et al. Política académica, Cuadernos del Congreso, No. 1, Preparatoria, UACH, Marzo, 1990).

(42) Hasta 1988 había 24 profesores investigadores de la UACH apoyados por el SNI en sus diferentes categorías. Entre 1989 y 1990 entraron alrededor de 10 nuevos profesores aunque también se reconocen que no todos ni se mantienen ni son promovidos después de 3 años. Actualmente (1990) hay 85 profesores en el SNI.

(43) Los 255 profesores e investigadores que ganaron distinción académica en el SUPI, en su mayoría tienen registrados proyectos de investigación y cuentan con los apoyos suficientes para avanzar en sus proyectos y exponer sus avances y resultados en los diferentes foros, congresos, seminarios, etc. locales, nacionales e internacionales.

LAS DIMENSIONES DE ANALISIS⁽⁴⁴⁾

Considerando las anteriores observaciones se puede concluir que las condiciones económico-sociales de los profesores e investigadores de Chapingo, comparadas con profesores de otras universidades públicas siguen siendo favorables para desarrollar mejor sus actividades. Sin embargo, comparada con la carrera inflacionaria sus salarios se han deteriorado hasta un 50 por ciento en la última década, por lo que sigue siendo vigente la demanda de nivelación salarial aunado a los premios y estímulos económicos por productividad calificada con justicia y equidad. En cuanto a la dimensión político-académica, la actual organización académica no ha sido eficiente⁽⁴⁵⁾, sobre todo la cultura académica⁽⁴⁶⁾ se ha deteriorado. Algunos docentes, condicionados por aspectos económicos, sociales y burocráticos han conformado en algunas áreas académicas una especie de ghetto en donde los docentes no encuentran movilidad cultural, social, económica y ocupacional y en ocasiones

(44) Un caso típico donde se conjugan estas dimensiones de análisis se presenta en el Epílogo, presentado al final de este trabajo.

(45) Se entiende por eficiencia y eficacia como la pareja que permitiría optimizar recursos: la primera alude a la relación entre recursos empleados y resultados obtenidos y la segunda se refiere a los usos y efectos, es decir, el cumplimiento de objetivos, dominio instrumental y alcances obtenidos.

(46) Por la similitud de contexto de este concepto lo usa indistintamente a la cultura pedagógica, la cual comprende un conjunto complejo de prácticas, saberes, éticas, rituales y poderes que regulan la interlocución entre estudiantes y profesores y entre aquellos y el campo cultural conformado por la institución escolar (José Joaquín Bruner, "La cultura autoritaria y la escuela", Cuadernos Políticos, Núm. 46, ERA, Abril-Junio 1986, p. 62-63).

por la descomposición socio-cultural, llegan a expulsar a ciertos profesores talentosos o ambiciosos y a veces muy comprometidos con la vida académica. Por considerar medidas poco rigurosas sobre la experiencia docente, particularmente si se observa que los profesores al ingresar no hay mucha exigencia sobre su formación docente, en algunas ocasiones -ya dentro del ghetto- se corre una suerte de desprofesionalización, quedando con ello cooptado todo tipo de movilidad cultural y cediendo el terreno a un parasitismo burocrático.

Aunado a lo anterior, la dimensión ideológica no puede rebasar esas condicionantes, por lo que los intentos de programas en materia de formación docente, fluctúan entre la orientación modernizadora dominante y una de orientación crítica subordinada, temporalmente combativa pero de poco alcance. Esta fluctuación se complementa también con la misma utopía del plan de estudio de los futuros ingenieros:

"Formalmente el plan de estudios, en términos generales corresponde al proyecto UACH... cuya concepción de educación (es) científica, crítica, democrática, popular y nacionalista, pero la orientación real de los contenidos programáticos, la práctica docente y el ejercicio profesional corresponden mayoritariamente a un modelo de universidad tecnocrática, elitista, acrítica y desnacionalizada, lo cual ha desarrollado una contradicción... entre una práctica-democrática en lo político interno y una práctica tecnocrática dominante en lo político académico". (47)

(47) Oficina de Investigación y formación de profesores, Síntesis de la propuesta de reestructuración del Plan de Estudios de la FAUACH, Chapingo, México, Septiembre 1985, pp. 1-2. El subrayado es mío.

Esta apreciación me hace suponer que los intentos por profundizar la primera orientación han llevado a ciertos grupos de docentes a impulsar proyectos académicos que hasta hoy se desconocen sus resultados y el impacto académico en la UACH,⁽⁴⁸⁾ pero en cambio, sus ataques coyunturales y su correspondiente descalificación fue objeto de discusión en por lo menos dos foros académicos. Por la actitud opositora del grueso de los docentes, los maestros involucrados han decidido optar por suindiferencia y reacomodo, aunque es de esperarse también una posible reactivación de radicalización académica.

(48) En varios de los DEIS se da esa dualidad de orientaciones, pero el caso más palpable se observa en la PAUACH (véase por ejemplo la discusión sobre el Proyecto Propedéutico denominado inicialmente Docencia Alternativa, INFOPROP, Memoria del Foro Académico, mayo, 1987. Un interesante análisis al respecto lo hace Juan Manuel Piña Osorio, Modernización y ciudadanía escolar: Estudio de la UACH, Tesis de Maestría, Sociología Rural, UACH, 1990. Véase particularmente el apartado "La llamada docencia alternativa", pp.177-206.

3.4.2. ESCUELA SUPERIOR DE AGRICULTURA HERMANOS ESCOBAR

La Escuela Superior de Agricultura Hermanos Escobar (ESAHE), está ubicada en Ciudad Juárez, Chihuahua, frontera con los Estados Unidos. Una buena parte de la economía de Chihuahua descansa en la agricultura y ganadería, y especialmente en Ciudad Juárez, la actividad económica de mayor peso lo tiene la industria maquiladora. (49)

En Chihuahua se desarrolla un sistema educativo estatal regido por la estructura educativa de la educación federal nacional, encontrándose más en la capital y en ciudades de mayor importancia económica. Así, es posible que Ciudad Juárez tenga igual o mayor cantidad de instituciones de nivel medio superior y superior, que la ciudad de Chihuahua. Desde luego se reconoce que la máxima casa de estudios estatal es la Universidad Autónoma de Chihuahua, la que cuenta con dos licenciaturas que forman recursos humanos para el sector agropecuario: la Escuela Superior de Zootecnia y la Escuela Superior de Agricultura.

Por su parte en Ciudad Juárez, la educación media superior, superior y técnica está conformada por más de ocho instituciones, de las cuales, como se observa en el cuadro No. 16, cuenta con pocos profesores de tiempo completo.

(49) "Una maquiladora es una unidad económica de producción industrial que desarrolla una actividad productiva en base a importaciones temporales que permitan dedicarse a la exportación". Presidencia municipal. Perfil socioeconómico municipal, Ciudad Juárez, Chih; junio, 1985.

CURSO 14

EDUCACION TECNICA Y SUPERIOR
(Ciclo 1963-1964)

INSTITUCION	Nº ALUM.	CAPACIDAD	MAESTROS			ADMIBS.	EGRESADOS
			T.C.	T.P.	POR ASIG.		
CE. CA.	2,358	1,050	4	22	-	14	1,777
CEY	827	830	-	18	22	33	212
COMALEP	631	800	-	71	71	34	121
CBTIS Nº 114	1,705	1,800	-	127	-	32	286
CBTIS Nº 128	1,118	1,200	-	85	-	69	715
ESAHE	190	800	9	20	20	8	-
ITCJ	2,062	3,500	97	68	154	144	1,632
UACJ	-	-	-	-	-	-	-
UACH	650	600	11	4	54	17	238

FUENTE: Perfil socioeconómico municipal. Presidencia Municipal, Junio 1965.
*No se facilitaron los datos.

Conviene mencionar la creación y desarrollo de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), que, a pesar de haber una universidad estatal con subsidio federal y una Escuela Superior de Agricultura también con subsidio federal, la UACJ fue creada en 1973, depende del gobierno estatal y es independiente a la Univesidad Autónoma de Chihuahua y a la ESAHE. La UACJ, cuenta con carreras en casi todas las áreas del conocimiento y tiene una población mucho mayor que la ESAHE.

DE ESCUELA PRIVADA A ESCUELA PUBLICA

La ESAHE, fundada en 1906, surge como una necesidad para preparar recursos humanos que apoyaran la organización y administración de las haciendas durante el porfiriato. El nombre de los Hermanos Escobar, se le da en honor a los Hermanos Rómulo y Numa

Escobar. El ingeniero agrónomo Rómulo Escobar tenía fuerte interés por desarrollar la agronomía para el beneficio social del campesinado. En la inauguración el referido ingeniero señaló que la educación agropecuaria debe estar al servicio de la Patria. (50)

Desde su inicio y hasta los años setenta, la ESAHE, además de estar ligada a los terratenientes nacionales, mantuvo ligas financieras y políticas con las fundaciones Ford y Rockefeller e Institutos de Educación Agrícola de Estados Unidos. "Así, la Escuela defendía y proyectaba en el país modelos de desarrollo propuestos por el imperialismo que desautorizaba el ejido como forma de desarrollo agrario para México". (51)

De su carácter de escuela privada pasó a un nivel de semiprivatización en manos de una Sociedad Civil, en donde participaban los egresados. Esta situación era uno de los factores importantes para mantenerla bajo un estricto control y orientarla académicamente a los intereses de los sectores dominantes de la Agricultura. A pesar de esas condiciones los estudiantes y profesores desde 1957, hicieron los primeros planteamientos para su federalización.

Desde los años cincuenta hasta la actualidad, la ESAHE se ha

(50) Javier Meléndez C., "La vinculación de la ESAHE a los proyectos de solución a la crisis". La semilla, No. 15, Consejo Estudiantil de la ESAHE, Cd. Juárez, Chih., Diciembre 1988, p. 12.

(51) Alfonso Cortázar Martínez, "Retrospectiva. Escuela Superior de Agricultura Hermanos Escobar", La semilla, Consejo Estudiantil, núm. 9, ESAHE, Ciudad Juárez, Chih. Octubre, 1987, p. 1.

caracterizado por vivir una constante lucha en pro de la definición de su carácter popular y democrático. Se puede decir, que en esa disputa existen dos bloques. Uno representado por los profesores, estudiantes, trabajadores y actualmente las autoridades y otros, representado por la susodicha Asociación Civil (A.C.) vinculado a sectores del gobierno estatal y federal. El primero se orienta por una educación crítica para servir mejor a la patria, una orientación popular que tengan acceso los hijos del campesinado y una vida democrática en donde los asuntos de la escuela sean acordados por los sectores de la institución: alumnos, profesores y trabajadores administrativos. El segundo bloque propugna por mantener la orientación, que antaño la caracterizó cuya proyección social, lejos de apoyar al sector campesino, se inclina a la formación de cuadros políticos que sirvieron a los intereses de la burguesía local y la burocracia política, especialmente, al "grupo político Juárez y algunos sectores de la SARH y SRA".(52)

Hasta 1982 quien mantuvo la hegemonía en la ESAHE fue la Asociación Civil, no obstante, tuvo que enfrentar fuertes movimientos no sólo de la ESAHE sino también de grupos estudiantiles de la Universidad Autónoma Chihuahua, de otros centros educativos del país y de sectores sociales agrupados en el Comité de Defensa Popular de Chihuahua, que apoyaban a los movimientos universitarios.

Tan sólo en la década del setenta -después de participar en el movimiento de 1967 bajo la dirección de la Coordinadora Nacional de

(52) Idem. p. 4.

Estudiantes Democrático en la lucha por aumento de becas y otras prestaciones sociales-, los estudiantes y profesores de la ESAHE tuvieron fuertes enfrentamientos con la directiva de la escuela y sectores pudientes que la apoyaban. Estas circunstancias condicionaron a los alumnos a vincularse a sectores de otras entidades y organizaciones. En este sentido, la lucha por la democratización de la ESAHE realizaba paralelamente a la lucha que libraban los estudiantes de la Universidad de Chihuahua por su democratización (paridad en el Consejo Universitario), aumento del subsidio y mejorar la distribución de las becas.⁽⁵³⁾ Por la relación que guardaban la ESAHE y la UACH (la primera era incorporada a la segunda desde 1962) se apoyaban en el gran movimiento que se aglutinaba en el Comité de Defensa Popular, que durante los primeros años de la década del 70 logró bastante consenso y alcanzó conquistas en favor de varios sectores estudiantiles campesinos, comuneros, ejidatarios, maestros y otros trabajadores de empresas paraestatales.⁽⁵⁴⁾

A pesar de esos logros, la situación en la ESAHE no tuvo grandes mejoras. Más aún entre 1975 y 1976 el gobierno federal apoyó fuertemente a muchas instituciones de educación superior. Del sector agropecuario benefició a Chapingo y a la Narro, ambas se transformaron de Escuelas a Universidades, sin embargo, la ESAHE

(53) Véase: El Martillo, periódico quincenal, órgano oficial de la CDP, Chihuahua, mayo de 1972.

(54) Mario Huacuja R. y José Woldenberg. Estado y lucha política en el México actual. El Caballito. México. 1981. Ver especialmente "El Comité de Defensa Popular", pp. 83-90.

enfascada en el conflicto interno entre estudiantes y profesores y autoridades no alcanzó siquiera una propuesta de federalización con subsidio suficiente.

El movimiento pro-transformación de la ESAHE al calor de la crisis de confianza de la directiva, reivindicó nuevamente en 1982 no sólo la federalización de la escuela sino su transformación de escuela a Universidad Agrícola del Norte, con el fin de romper esa orientación ambigua del pasado y redefinir mejor su vocación de compromiso con el campesinado. También en ese año se solicitó al presidente José López Portillo, concretar la idea de federalización, cuyos criterios eran: a) desconocer a la Asociación Civil como dirección de la Escuela; b) hacer un convenio con la SARH para otorgar el subsidio; c) buscar el apoyo del gobierno estatal y d) el reconocimiento de una estructura democrática.

A pesar de que no todas estas demandas eran totalmente cumplidas, desde 1982 la ESAHE, cuenta con las siguientes características:

- Crecimiento de la población escolar. La comunidad estudiantil pasó de 500 alumnos en 1975 a 2000 en 1982. En 1987 se registró una alta demanda potencial para el nuevo ingreso del orden de 1300 pero sólo se aceptaron 400.
- Tiene una presencia nacional e internacional. El 90% de la demanda proviene de entidades fuera de Chihuahua. Ingresan estudiantes de Sinaloa, Nayarit, Zacatecas, Baja California Sur, Michoacán,

Veracruz y de países centroamericanos, especialmente del Salvador y Nicaragua.

- El 60% de los egresados se incorpora al campo. Esta vinculación se da por la vía de las relaciones públicas de los mismos egresados, el resto de la población egresada se queda en la industria maquiladora.
- Los estudiantes gozan de servicios asistenciales. Los estudiantes de licenciatura reciben apoyo alimenticio, hospedaje y servicios de apoyo académico y deportivo.
- El subsidio es proporcionado por la SARH y de 1985 a la fecha se ha incrementado en un 20%.
- Organización académica democrática. La dirección de la Escuela se rige por la Asamblea general con la participación de profesores y alumnos. La administración de la misma está organizada en tres instancias:
 - i) Coordinación de preparatoria, cuya responsabilidad es el desarrollo de las actividades académicas de la preparatoria. Esta preparatoria no se rige por el plan de estudios de la Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH) como debiera suponerse, toda vez que la ESAHE está incorporada a la UACH desde 1984. La preparatoria única de tres años (anexa a las licenciaturas de la ESAHE), se rige por el plan de estudios del Colegio de Bachilleres y tiene

reconocimiento de la SEP, no obstante los profesores de la misma, pertenecen a la ESAHE.

ii) La Coordinación de licenciatura, que se ocupa de coadyuvar al desarrollo académico de las cinco licenciaturas: Economía Agrícola y Desarrollo Rural, Zootecnia, Fitotecnia, Entomología y Suelos e Irrigación. Todas se cursan en 9 semestres y sus respectivos planes de estudios son los mismos de las licenciaturas de la UACH.

iii) La coordinación de posgrado. Esta se aboca al seguimiento y evaluación del posgrado que atiende los programas de estudios de Maestría en Ciencias en las especialidades de Entomología, Fitomejoramiento, Manejo de Suelos y Agua y Desarrollo Rural.

Actualmente, en la ESAHE no se presentan proyectos académicos distintos en pugna al impulsado por las coordinaciones del bachillerato, licenciatura y posgrado. El sindicato y los estudiantes, que cuestionan las políticas del gobierno estatal y federal, mantienen vigente el proyecto de transformación de Escuela a Universidad Autónoma del Norte. Esta solución les permitiría ya no tener reconocimiento de estudios por parte de la UACH y lograr otros cambios en donde la Universidad autónoma "sea al mismo tiempo un bastión del mejoramiento científico y tecnológico, una plataforma para el ascenso de las clases populares, un vínculo con otras alternativas de educación para los hijos de los trabajadores y un

centro de difusión de ideas democráticas para el país". (55)

Hasta aquí se ha tratado de plantear brevemente el contexto político-educativo en que se desarrolla la ESAHE en las últimas dos décadas. Las condiciones antes descritas influyen en la formación de los profesores e investigadores que laboran en esta institución.

FORMACION DE PROFESORES - INVESTIGADORES

La formación de los profesores - investigadores de la ESAHE durante los setentas e inicio de los ochenta fue casi inexistente, en el sentido de que la institución conformara algún programa propio, o bien apoyara a los docentes mediante becas, años sabáticos, cursos regionales o nacionales de actualización disciplinaria o pedagógica. Las circunstancias en este tiempo eran radicalmente distintas a las actuales, pues prácticamente no existía el profesor investigador de tiempo completo ni tampoco la Asociación Civil que gobernaba la Escuela se preocupaba por tener una instancia que coordinara a los docentes en estas tareas.

El profesorado era muy mal pagado y la estabilidad laboral estaba determinada por las buenas relaciones con la directiva de la escuela. Los profesores en su lucha por organizarse sindicalmente

(55) Porfirio Muñoz Ledo, Respuestas y Exposiciones Políticas". La semilla, No. 15, Consejo Estudiantil de la ESAHE, Cd. Juárez, Chih. diciembre, 1988. p. 19. Tomado de la visita que hizo Muñoz Ledo en su calidad de senador del PRD a la ESAHE en noviembre de 1988.

para exigir mejores condiciones de trabajo y de salario, mantenían fuertes pugnas con las autoridades a tal grado que en 1977 se llegó a la expulsión del reciente Comité Ejecutivo Sindical.

No fue sino hasta 1982, cuando se federaliza y recibe subsidio por parte de la SARH; la ESAHE prácticamente inicia una reorganización de la docencia y la investigación a partir de 1982. En esta fecha y hasta la actualidad se puede decir que la ESAHE trabaja con una relativa estabilidad, so pena de conflictos no de subsidio sino de incorporación. (56) Muestra de esta situación la da el siguiente testimonio:

"En 1986-1987 esta institución se ha fortalecido tanto interna como externamente, de tal manera que en sólo tres años se han propuesto y realizado más investigaciones de las que se hicieron durante el periodo total de existencia de la A.C. Asimismo, se ha logrado elevar el nivel académico con base en el incremento de la creación de infraestructura, merced al sano manejo de los recursos financieros y materiales.

Actualmente se sigue conservando como eje rector la enseñanza agronómica que se ha tratado de sensibilizar a los asistentes a la ESAHE acerca de los problemas socio-políticos y económicos del campo mexicano por lo que los estudiantes y egresados de las generaciones

(56) En 1989 se suscitó un problema entre esta Escuela y la UACH en el entendido de que la primera no respetaba los requisitos que exigía la UACH. El asunto se trató en el Consejo Universitario y estuvo a punto de perder el reconocimiento de la UACH (véase Acuerdos del Consejo Universitario en marzo de 1989).

de 1985 a la fecha distan mucho de parecerse a los de antes de 1981, en cuanto formación y compromiso profesional se refiere". (57)

Además de esos logros, según el profesor Cortázar, la ESAHE pasó de 52 docentes que había en 1977 a 200 profesores actualmente. Los docentes se distribuyen en los distintos niveles de estudios de la ESAHE, sin embargo, la mayor parte de ellos se desenvuelven en el bachillerato y las licenciaturas, mientras que en el posgrado laboran sólo los docentes que cuentan con el grado correspondiente.

Actualmente, como se dijo en páginas anteriores, la ESAHE depende de la Universidad Autónoma Chapingo, por lo que se supone que la organización curricular en la licenciatura y postgrado se rigen en lo general por las mismas políticas de la UACH.

En cuanto al ingreso y permanencia del personal académico, la ESAHE mantiene características distintas a la UACH. En la ESAHE los profesores de tiempo completo no ingresan mediante concursos de oposición, este se aplica sólo para los profesores por hora. (58)

Los profesores de tiempo completo trabajan 40 horas semanales, dedicando 5 horas a la docencia y 35 a la investigación. En cuanto a los cursos de formación de profesores, a pesar de que existe un

(57) Alfonso Cortázar Martínez, Op. cit. p. 11.

(58) Estos profesores son evaluados especialmente bajo dos criterios: experiencias docentes y exposición ante grupo (cuestionario aplicado a la institución sobre el ingreso y permanencia del personal docente, p. 4).

"Departamento de Didáctica", este no cuenta con una programación continua de cursos ni con una evaluación sistemática de la docencia. Los cursos de capacitación que se realizan de manera aislada en el mes de enero de cada año, se dan como cursos sueltos que van desde aspectos didácticos hasta cursillos de computación. Estos no son obligatorios para todos los docentes.

El sindicato independiente de trabajadores de la ESAHE (que aglutina a académicos y administrativos), argumenta⁽⁵⁹⁾, que ellos han presentado propuestas de capacitación para el profesorado, además, los docentes tienen derecho a prepararse formalmente vía el posgrado, intercambio académico, años sabáticos, facilidades para asistir a dos congresos nacionales al año y a uno internacional.

En lo general, el profesorado de esta escuela así como también su propia política académica, están desvinculados de los programas nacionales y estatales sobre la reforma académica y la formación de profesores. Muestra de ello, es que los directivos desconocen los programas nacionales de educación superior que coordina la ANUIES, los propios trabajos de la AMEAS, las convocatorias del CONACYT y los planes indicativos estatales sobre educación.⁽⁶⁰⁾ En cuanto a la incidencia de los cursos de formación docente en la reforma

(59) "Posición académico-político del SITESAHE". Entrevista al Ing. Vicente Díaz Montaño, Secretario General de ese gremio. Cd. Juárez, Chihuahua, 18 de enero de 1989. (Los títulos de las entrevistas se les da por el sentido de su contenido principal).

(60) Así coincidieron en entrevistas por separado los coordinadores del programa del bachillerato y del Colegio de Graduados de la ESAHE.

académica, a las relaciones sociales de producción académica y aspectos de investigación en la licenciatura no fue posible obtener información, sólo se consiguió para el programa de posgrado, del cual se hacen las siguientes reflexiones.

El Colegio de Graduados (que en realidad es de posgraduado), nace en 1979 y cuenta a la fecha con cuatro maestrías: Desarrollo Rural, Manejo de Suelos y Agua, Entomología y Fitomejoramiento. Este colegio, según su encargado, si cuenta con un proyecto de reforma académica y uno de sus principales objetivos y metas es "contar con un número de 10 maestros de tiempo completo con doctorado en un plazo de 10 años". También sostiene que a través de los cursos de formación docente si se han logrado "cambios en la estructura de los cursos y valoración de materias en los programas del colegio". (61)

Tratando de hacer una caracterización en términos generales, el tipo de enseñanza-aprendizaje que predomina en este colegio, se cataloga como de orientación crítica por que "los programas están diseñados para atender la resolución de los problemas actuales". (62)

Dado que las principales funciones de este Colegio son la docencia para la formación de investigadores y la investigación por parte de los estudiantes y profesores, mantienen importantes

(61) "Vida académica del Colegio de Graduados de la ESAHE". Entrevista al M.C. Luis Alberto Martín Guerra, subdirector del citado Colegio. Ciudad Juárez, Chihuahua, 19 de enero de 1989.

(62) Ibidem.

relaciones con el Colegio de Postgraduados de Chapingo, la Universidad Autónoma Chapingo y con la Coordinación Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES). Con las primeras instituciones tienen convenios de intercambio académico y con la segunda por lo menos asistieron a un "Encuentro de Investigadores de Chihuahua", patrocinada por la referida Coordinación, además de contar con un representante.

Aunque no tienen explícitamente sus políticas de investigación, aseguran que éstas "no son dirigidas ni controladas por la SARH". (63)

Las líneas de investigación se derivan de las propias especialidades, cuyas prioridades están distribuidas de la siguiente manera:

- Del total de proyectos de investigación registrados en los últimos 5 años hasta 1989 "había 35 proyectos presentados, 24 con informes de avances, 11 proyectos terminados y 9 investigaciones publicadas". (64)
- El 10% de esos proyectos corresponden a la investigación básica y el 90% a la investigación agropecuaria.
- Se han impulsado 9 cursos para la formación de investigadores en -----

(63) Ibidem.

(64) Ibidem.

los últimos 5 años: 2 sobre Regresión y Correlación, 3 sobre drenaje de tierras agrícolas y 4 sobre Capitalismo y estructura agraria.

- El nivel académico de los investigadores es el grado de maestría en su gran mayoría y sólo 2 doctores.

- La participación de estos en el Sistema Nacional de Investigadores es raquítica, aunque en el registro oficial del SNI no aparece ningún investigador de la ESAHE, el Subdirector⁽⁶⁵⁾ sostiene que hay un doctor que pertenece al SNI.

Como se puede apreciar las relaciones sociales de producción académica en esta institución resulta difícil de hacer juicios, sin embargo, se puede decir que a pesar de contar con cierta organización académica, es notorio que no cuentan con políticas de investigación bien definida, sobre todo cuando se habla de que "un investigador nuevo puede crear su propia línea"⁽⁶⁶⁾ si no está de acuerdo con las existentes. También se observa que a pesar de contar "con proyectos financiados por el sector privado" la infraestructura es pobre y el financiamiento insuficiente.

Los planes de estudios de las especialidades no están definidas ni organizados, pues estos carecen de objetivos y de otros aspectos de planeación didáctica incluyendo la evaluación. Los planes no son

(65) Ibidem.

(66) Ibidem.

más que puñados de materias con el nombre de los cursos obligatorios, seminarios y los créditos correspondientes. (67)

No se indagó la cantidad de publicaciones ni la utilización de esas investigaciones, pero se puede apreciar, que estos trabajos están aislados de otros centros de investigación o escuelas de la enseñanza superior agropecuaria. Están desligados también del propio SNI, el CONACYT, la propia SARH, aunque conviene destacar que mantienen intercambio, además de los centros ya referidos, con la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez y la Comisión Nacional de Zonas Áridas del norte del país.

Estas modalidades de distanciamiento institucional de la ESAHE con otros centros también habla del alejamiento de las políticas nacionales de formación de profesores-investigadores e incluso de una política propia en materia de formación de profesores-investigadores. Esto hace suponer y quizás se justifica, que el cuerpo académico está muy convencido del proyecto académico de la ESAHE y que su orientación crítica, popular y democrática no le permite vincularse a las políticas nacionales de educación superior agrícola. Posiblemente se da una fuerte relación entre una fortaleza democrática y popular y una debilidad académica. La conciencia y la ideología de los docentes predominan en un proyecto universitario de orientación crítica y popular, hegemónico internamente pero

(67) Esta situación prevalece en las cuatro especialidades del Colegio.

disidente en su relación con el Estado, especialmente con el gobierno.

CONCLUSIONES

En el desarrollo de este tercer capítulo a diferencia de los anteriores, se caracteriza por que las condiciones, de hecho conforman las apreciaciones más importantes de la temática central de la investigación. Por ello quisiera recalcar que en el capítulo IV, referente a los alcances y retos de las políticas educativas para la formación de profesores e investigadores, prácticamente se hará una evaluación entre las políticas educativas como aspiraciones o proyectos y las acciones para la formación como resultados en las universidades. Este análisis plantea la necesidad de considerar ciertas propuestas gubernamentales o autónomas y su apreciación e impacto en las IES.

La anterior justificación es con el fin de hacer sólo dos comentarios respecto a las conclusiones del presente apartado.

La problemática y perspectivas de la formación de profesores e investigadores en estas universidades, son tan complejas como las propias iniciativas y propuestas que se conocen. Si quisieramos ser esquemáticos se pensaría que los dos tipos de IES: la de orientación liberal y la crítica popular, conformarían dos modelos y que, por tanto, cada una se apegaría a su respectivo paradigma. Sin embargo, a lo largo del capítulo se demostró que no es así, sino que el

conjunto de IES presentan una heterogeneidad de prácticas, estilos, formas de gobiernos, tipos de vinculación con la sociedad, etc. No obstante el aspecto que sí las hace diferentes es el tipo de orientación en su política académica respecto a su vinculación social, incluyendo desde luego sus relaciones con los gobiernos federal y estatales.

Se observa que por un lado, hay una fuerte correspondencia entre sus vínculos con las instancias gubernamentales y la problemática institucional que padecen. De tal manera que a mayor acercamiento y concordancia de los proyectos académicos institucionales con las políticas educativas y sociales del régimen, menor o casi es inexistente el conflicto respecto al subsidio u otros apoyos para la superación de la planta docente. Aunque haya diferencia y tratamiento distinto en un mismo tipo de orientación, léase los casos del CP y la UAEM, por lo general, en directrices generales presentan características similares.

Por el contrario, como se aprecia con las IES de orientación crítica y popular, a mayor contradicción y en algunos casos resistencia, a las políticas gubernamentales, aumenta la tensión y sus relaciones violentan la autonomía, haciendo más difícil los apoyos plasmados en las políticas gubernamentales. Desde luego se reconoce que para el caso de las IES estudiadas dentro de la orientación crítica, éstas, se encuentran en mejores condiciones y no son tan dramáticas -y esto sucede en cierta forma por su activismo moderado- sus acciones contestatarias, si se comparan con

las IES más conocidas como portadoras del proyecto Universidad Crítica y Popular: Puebla, Sinaloa y Guerrero.

Respecto a las perspectivas pensadas como una utopía, entendida ésta como el bien posible en términos de mejorar las condiciones de los docentes y hacer mejor la docencia y la investigación, están condicionadas por las políticas externas a la universidad, pero también por las dificultades que las agrupaciones de académicos presente, se puede sugerir, que en el futuro, lejos de que haya un convencimiento de su proyecto académico, democrático y popular al margen de las políticas nacionales de educación agrícola superior, habrá una reconsideración o reorientación de dicho proyecto, para adecuarse a las nuevas circunstancias, que también serán de crisis, de lo contrario será muy difícil su sobrevivencia.

CAPITULO IV

**ALCANCES Y RETOS DE LAS POLITICAS EDUCATIVAS
PARA LA FORMACION DE PROFESORES-INVESTIGADORES
EN LAS UNIVERSIDADES PUBLICAS**

INTRODUCCION

El objetivo principal de este apartado es realizar un balance de los alcances y retos que en materia de formación de profesores e investigadores están presentes en las universidades públicas durante el periodo 1981-1990. Retomando el objetivo general del estudio, en donde se ubica el presente capítulo, se pretende ofrecer una visión general y crítica sobre la formación de profesores - investigadores. Como guía fundamental del estudio, se manejó el supuesto de que el problema de la formación de profesores - investigadores universitarios en las instituciones de educación agrícola superior, formalmente fluctúa entre una orientación estatal de una pretendida formación para la excelencia académica y la búsqueda de una formación crítica y popular.

La primera orientación, pretende formar recursos humanos fácilmente adaptables al desarrollo económico y social con énfasis en las necesidades del mercado de trabajo. Por su parte, la orientación crítica prioriza aquellas prácticas pedagógicas que genere en el futuro profesional, conocimientos, habilidades y destrezas que sirvan para satisfacer las necesidades sociales de los grupos mayoritarios. Probablemente ninguna de los dos logra sus objetivos. Sin embargo, pensando que en ambas se presentan contradicciones, se supone que la tendencia hegemónica sigue siendo la formación docente propuesta por las políticas educativas gubernamentales. Por estas razones se considera que la fluctuación de las orientaciones está vinculada a la aceptación, rechazo e indiferencia de las políticas de formación de profesores

investigadores propuestas por el Estado a las instituciones educativas.

Para el desarrollo de este apartado, se consideran en primer orden -pero ahora bajo una síntesis de lo más significativo de las políticas que coadyuvaron a la formación de profesores e investigadores- las propuestas gubernamentales instrumentadas a través de instancias propulsoras de esas políticas educativas. En segundo lugar, se hará referencia a la concreción de esas políticas en las universidades, particularmente en algunas instituciones de educación agrícola superior.

4.1. TENDENCIAS Y REORIENTACION EN LA FORMACION DE PROFESORES- INVESTIGADORES: CONTINUIDAD-RUPTURA-CONTINUIDAD-CAMBIO

Las tendencias y reorientación que observaremos en este apartado, rescatan como marco de referencia los programas que coadyuvan a la formación docente. Los programas⁽¹⁾ a que nos referimos, 4 son de orden general⁽²⁾ y 4 son específicos,⁽³⁾ además

(1) Los programas son: 1) Plan Nacional de Educación Superior (1981); 2) Programa Nacional de Educación Superior (1984); 3) Programa Integral de Desarrollo de la Educación Superior (1986); 4) Programa Nacional de Modernización Educativa (1989); 5) El Sistema Nacional de Investigadores (1984); 6) Plan Nacional de Formación de Profesores (1984); 7) Plan de Desarrollo de la Educación Agrícola Superior (1989) y 8) El Proyecto sobre las Becas al Desempeño Académico (1990).

(2) Se incluyen los primeros cuatro.

(3) Se refieren a los 4 restantes.

no consideramos aquí los programas para el desarrollo científico-tecnológico⁽⁴⁾, que también coadyuvan a la formación y que en el periodo de análisis se han generado.

Desde 1972, cuando en la Reunión Nacional de ANUIES en Villahermosa, Tabasco, se plantea el Programa Nacional de Formación de Profesores para las universidades públicas, en los siguientes años parece mantenerse como una constante de los distintos programas nacionales, regionales, locales e institucionales. Sin embargo, fundamentalmente debido a condiciones económicas y políticas, la formación de profesores-investigadores en las últimas dos décadas, ha tenido momentos de auge y de pasividad y por lo mismo, también ha mostrado tendencias, aunque hace falta investigar cuáles son las repercusiones reales en la docencia de las IES.

Los momentos y tendencias en la formación de profesores e investigadores, están influidos por las políticas educativas oficiales, aunque no obsta reconocer, que en algunos casos se desarrollan ciertas políticas universitarias, con una autonomía relativa respecto a las políticas dominantes.

Antes de entrar de lleno a las etapas vividas en el periodo analizado y sus respectivos programas nacionales, se sintetizan en los momentos y las tendencias que observan coincidentemente, Angel

(4) Estos son: Programa Nacional de Desarrollo Tecnológico y Científico (1984-1988) y el Programa Nacional de Ciencia y Modernización Tecnológica (1990-1994).

Díaz Barriga⁽⁵⁾ y Georgina Ma. Esther Aguirre Lora⁽⁶⁾.

La primera etapa en materia de formación de profesores corresponde a los primeros dos años de la década del setenta y tiene como marco de referencia el Programa Nacional de Formación de Profesores. Sus principales características recayeron en la impartición de cursos aislados de didáctica general. Los cursos redujeron un saber pedagógico a un saber instrumental". Dentro de este reduccionismo, definían que aprender era "la modificación más o menos permanente de la conducta". La tendencia teórica dominante se acercaba más a la pedagogía industrial, la cual contaba con una larga tradición sobre todo en los países desarrollados cuya influencia sigue vigente.

La segunda etapa representa el reemplazo de los cursos de didáctica general que se daban aisladamente por "programas de carácter integral a los que se denominó especialización en docencia. El mérito de estos programas fue, por una parte, pensar que el docente no sólo necesita del manejo de técnica (sino que también lograron pensar) la docencia desde la totalidad misma que encierra este fenómeno". Es decir, pensar la docencia desde dimensiones sociológicas, psicológicas y pedagógicas. En esta etapa, los

(5) Angel Díaz Barriga, "Evolución de la formación pedagógica de los profesores universitarios en México (1970-1987)" en Formación de Profesores Universitario... y, Carlos Zarzar Charur (compilador), SEP-Nueva Imagen, México, 1988, pp. 27-50.

(6) Georgina Ma. Esther Aguirre Lora, "Una crisis dentro de la crisis: La identidad profesional de los docentes universitarios", Revista de la educación superior, No. 66, ANUIES. México, Abril-Junio, 1988. pp. 5-21.

programas representan "una ruptura con el modelo tecnológico en el que se inició el trabajo de la formación a inicios de los setentas". La reconstrucción teórica de esta segunda tendencia incorporó "inicialmente al marxismo, a la epistemología genética y tardíamente se recurre al psicoanálisis". Otros incorporan algunas teorías sociales, a saber: la escuela reproductivista francesa y el pensamiento marxista gramsciano. Sin embargo, pocos programas alcanzaron la coherencia interna de sus propuestas.

En el tercer momento que se inicia en el segundo lustro de la década del 70 y que continúa en los primeros años del decenio del 80, toman auge los posgrados, algunos calificados como maestrías en educación, orientados hacia los programas de formación de profesores. De tres posgrados en pedagogía que había en 1973 ya en 1978 se reconocen 19 programas⁽⁷⁾ y para 1984 existían 44 maestrías en educación, mostrando un crecimiento de más del cien por ciento⁽⁸⁾. Este tercer momento se corresponde con la tendencia hacia la formación de profesores e investigadores en la misma institución con el fin de que estos jugaran el papel de formadores de nuevos cuadros docentes. Un elemento importante en estos programas, es la incorporación de la investigación educativa a sus planes de estudio. Aunque se reconoce que la investigación educativa se incorpora tardíamente a la formación de profesores, esta alcanza cierta

(7) Justa Espeleta y Ma. Elena Sánchez. En busca de la realidad educativa. Un estudio sobre las maestrías en educación, particularmente. Ver C.1, p. 23, DIE, México, 1982.

(8) Martiniano Arredondo, et al. "Los posgrados en educación en México: Reporte de investigación", Comité de Educación, CONACYT. Mimeo. Citado por Díaz Barriga, Op. cit. p. 35.

importancia en 1981 cuando se realiza el primer Congreso Nacional de Investigación Educativa, organizado por el CONACYT.

El impacto de este tercer momento de la investigación educativa se expresa en la creación de numerosos centros de investigación educativa. En 1936, existía sólo el Instituto Nacional de Pedagogía, sin embargo entre 1980 y 1984 se crearon 44 centros más, 25 en ciudades del interior del país y 19 en D.F. y zona metropolitana.(9)

Hay que entender que estos momentos y tendencia se dan en el marco de un desarrollo económico estabilizador y el consiguiente proyecto ideológico-modernizador para la educación superior, por lo que los apoyos a los cursos; programas y centros de investigaciones, se dan con gran facilidad, sobre todo por que era urgente subsanar una apresurada formación de los docentes(10) que se estaban incorporando a una tasa matricular de la educación superior en expansión.

Prácticamente, la tercera etapa se desarrolló ya dentro de la crisis económica, ello implicó su reconocimiento en los programas nacionales: PRONAES, PROIDES y PNME. Particularmente a partir del tercer programa se da una reorientación en las políticas y programas

(9) Véase Raúl Bénitez Zenteno, Raúl. Las ciencias sociales en México, CONACYT-CMCS, México, 1987.

(10) Para conocer más elementos acerca del proyecto ideológico modernizador y de la cantidad de profesores incorporados a los cursos véase el capítulo 1. Modernización de la educación superior y las políticas de formación docente, particularmente lo referente a logros en la década del setenta.

Observaremos dos tipos de programas nacionales: aquellos sobre las disciplinas objeto de la enseñanza, y los referentes a la capacitación pedagógica e investigación educativa.⁽¹¹⁾ Para conocer el impacto se mencionan los datos de los siguientes programas: matemáticas, lectura, redacción y otros ofrecimientos para el estudio, física, área biomédica y ciencias sociales y los de capacitación pedagógica e investigación educativa. Véase el cuadro No. 1 elaborado por Carlos Zarzar Charur.

Además de lo indicado en el cuadro anterior, en los programas de formación con diversos tipos de actividades, se ha logrado lo siguiente: ⁽¹²⁾

En el área de matemáticas de 10 218 profesoras asistentes a algún curso, 5 033 han acreditado el examen correspondiente. En lectura y redacción se han atendido 2 274 profesores. En Física se han atendido 550 y en Ciencias Sociales 211.

(11) Todos los datos correspondientes a los programas nacionales se toman de: Zarzar Charur, Carlos. Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias, SEP-Nueva Imagen, México, 1988, pp.135-152.

(12) Conviene advertir que los datos concentrados de los programas nacionales, en el trabajo de Zarzar Charur, aparecen en un informe pormenorizado por cada uno de los responsables por área académica. En ese mismo informe se presentan los resultados concretos de los profesores participantes.

de formación de profesores e investigadores. Sobre todo se acuña la pareja continuidad-cambio para alcanzar una formación que fortalezca la excelencia académica. Para lograr estos objetivos se diversifican los apoyos para incentivar fundamentalmente a los profesores de tiempo completo y ahora sí, alcanzar una profesionalización de la docencia y la investigación.

4.2. EL IMPACTO DE ESTOS PROGRAMAS EN LAS UNIVERSIDADES

El PRONAES y el PROIDES

En el PRONAES se observan como proyectos prioritarios la formación de profesores-investigadores. En el PROIDES, en un apartado de recursos humanos dentro de los objetivos específicos destacan el "formar, actualizar e incorporar, en calidad y cantidad adecuadas, el personal requerido por las instituciones". Como política, se dice "que las instituciones de educación superior atiendan las necesidades de formación y actualización de su personal, propiciando que éste realice estudios de posgrado y concertando programas interinstitucionales para reforzar y consolidar su propia capacidad".

Para analizar los avances de estas medidas vamos a tomar como ejemplo los Programas Nacionales de Formación y Actualización de profesores iniciadas desde 1984.

CUADRO 1.

PERSONAL ACADÉMICO CON NIVEL DE FORMADO FORMADO DE 1986 A 1988.

UNIVERSIDAD	MATEN.	BIOM.	F.DE P.	INV.ED.	TOTAL
U.A. de Aguascalientes	4				4
U.A. de Baja California	3	1		2	6
U.A. de B.C. Sur				5	5
U.del Sureste		2			2
U.A. del Carmen		2			2
U.A. de Coahuila	7	1	4		12
U. de Colima	2		4	3	9
U.A. de Chiapas		2			2
U.A. de Chihuahua		7		1	8
U.A. de Cd. Juárez	3		6	2	11
U.J. del Edo.de Durango		2	1		3
U. de Durango			5		5
U.A. de Guerrero	6		3	2	11
U.A. del Edo. de Hidalgo			3	3	6
U. de Guadalajara	1	2	9	1	13
U.A. del Edo. de México			3	3	6
U. Michoacana de S.M.H.	5		2	3	10
U.A. del Edo. de Morelos			4	8	12
U.A. de Nayarit			3		3
U.A. de Nuevo León	8		7	6	21
U.A. de Puebla				5	5
U.A. de Querétaro			3		3
U.A. de S.L.Potosí			5		5
U.A. de Sinaloa	6	3	9		18
U. de Sonora	8		3		11
U.J.A. de Tabasco			9		9
U.A. de Tamaulipas				3	3
U.A. de Yucatán	6			1	7
U.A. de Zacatecas			2	1	3
I.Tecnológico de Cd.Juárez	3				3
I.Tecnológico de Cd. Guzmán	1				1
I.Tecnológico de Mérida	1				1
I.Tecnológico de Hermosillo			2		2
C.B.T.A. de Tabasco			3		3
C.B.T.I. de Tabasco			1		1
C.B.T.I. de Campeche			1		1
AMIES			2		2
CCH-UMAH	13				13
CEUTES-UMAH				1	1
Esc.Nacional de Educadoras				1	1
Esc.Normal de Educadoras de Michoacán				2	2
TOTALES	70	22	99	56	247

FUENTE: Zarzar Chorer, op. cit.

CUADRO 2

CONCENTRACION DEL PERSONAL ACADÉMICO CON NIVEL DE POSGRADO FORMADO DE 1984
A 1988 EXCLUSIVAMENTE EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS.

UNIVERSIDADES	MATEN.	BION.	F. DE F.	INV. EDUC.	TOTAL
U. públicas	64	22	90	52	228

FUENTE: Del cuadro anterior, sumatorias sólo de las universidades públicas.

Aparentemente es significativa la cantidad de profesores con nivel de postgrado que participó en los programas nacionales de formación docente de las universidades públicas. La cifra de 228 profesores corresponde a los que son contratados por tiempo completo y de manera definitiva.⁽¹³⁾ A esta cantidad le sumamos los que han concluido cursos de actualización en matemáticas 5 033, en lectura y redacción 2 274, física 550 y ciencias sociales 211, congregan un total de 8 196 en cuanto a los programas nacionales. Respecto a los programas regionales de formación de recursos humanos de los distintos niveles: educación media superior, superior y educación tecnológica, asistieron 99 académicos.⁽¹⁴⁾ De manera global participaron 8 295 profesores.

La cantidad de profesores participantes es relevante si consideramos que en 1984 había 18 182 profesores de tiempo completo

(13) Se refiere a este tipo de personal por que para asistir a esos cursos era requisito ser profesor de tiempo completo y con definitividad.

(14) Se cuentan de manera independiente por que el docente no podía asistir a cursos nacionales y a cursos regionales, más aún tratándose de la misma área. Además los cursos regionales duraban casi un año y la institución comisionaba al docente para un curso en particular.

y para 1988 llegó a 22 957 en las universidades públicas. Según estos datos y considerando que en esos cinco años hubo un promedio de 20 544 profesores, los 8 295 docentes que participaron en los programas nacionales y regionales asistieron alrededor del 30% del personal de tiempo completo. Si consideramos que entre esos cinco años había aproximadamente 96 945 académicos incluyendo a los de medio tiempo y por horas, el porcentaje de profesores que asistieron a cursos decaía a un 9%.

LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO

Otra de las políticas que por lo general coadyuva a la formación de profesores-investigadores es la incorporación a los estudios de posgrado, particularmente de maestría y doctorado, niveles que por excelencia se ubican como un apoyo para el fortalecimiento y la actualización disciplinaria.

El PRONAES y el PROIDES insisten en apoyar al posgrado con el fin de formar nuevos cuadros para la docencia y la investigación de la alta calidad. Particularmente el PROIDES pretende "integrar una instancia que coordine el posgrado a nivel nacional y para 1987 (se pueda) contar con un plan de trabajo a mediano plazo".

Las aspiraciones del PRONAES y el PROIDES fueron poco concretadas. Al reconocer estos alcances los subsiguientes programas, particularmente el Programa Nacional para la Modernización Educativa, pese a que se habla de una evaluación del

postgrado, se plantea nuevamente la integración nacional del postgrado dentro del Sistema Nacional de Educación Superior.

Asimismo las experiencias por introducir en los posgrados materias u orientaciones pedagógico-didácticas han fracasado debido a que no se ha logrado resolver la disociación que se presenta entre la formación disciplinaria y la pedagógica. Esta última se reduce en muchas ocasiones a una visión limitada de la didáctica y de la tecnología educativa.

4.3. ESTABILIZAR LA PLANTA DOCENTE

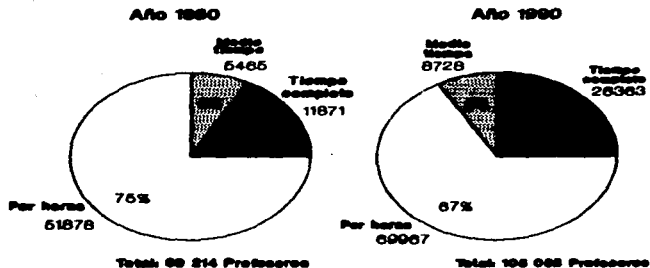
Dentro del PROIDES otra política importante indicaba la necesidad de "estabilizar la planta docente aumentando en 41% el personal académico de tiempo completo, 17% el personal de medio tiempo y disminución al 5% al personal por horas para 1991".

Sin duda es de vital importancia estabilizar la planta docente, por que en la medida en que haya un fuerte incremento de la planta académica, sobre todo de profesores e investigadores de tiempo completo, estos tienen mayores expectativas para participar en los variados eventos de formación de profesores.

Para contrastar la prioridad planteada por el PROIDES, se presenta a continuación el panorama de la evolución de la planta académica de las universidades durante la última década.

GRAFICA 1

PERSONAL DOCENTE DE LICENCIATURA UNIVERSITARIA Y TECNOLÓGICA POR CATEGORÍA, 1980-1990



FUENTE: Elaboraciones con base en los anuarios de ANUIES.

No obstante se reconoce que el personal académico de tiempo completo se ha incrementado significativamente, al pasar de un 17.15 por ciento a un 25 por ciento, sigue siendo todavía un gran reto. De acuerdo a estas tendencias es muy difícil que para 1991 se pueda estabilizar la planta docente en un 41% el personal de tiempo completo, como lo postula el PROIDES.

EL SISTEMA NACIONAL DE INVESTIGADORES

Una política específica para fortalecer a la formación de profesores e investigadores impulsada durante el gobierno del Lic. Miguel de la Madrid Hurtado, fue el SNI.

El SNI nace después que se reconoce que debe haber una política para apoyar a los científicos del país. El SNI surgió de los resultados del Simposio "Prospectiva de la ciencia", organizado por la Academia de la Investigación Científica en 1984. La iniciativa fue presentada a la SEP bajo el título "Operación del Sistema de Investigadores Nacionales", el cual aparece ya por decreto presidencial el 25 de julio del mismo año, como Sistema Nacional de Investigadores. (15)

Dentro de los objetivos más importantes de este sistema destacan

"Fomentar el desarrollo científico y tecnológico del país, fortaleciendo la investigación en cualquiera de sus formas y especialidades, a través del apoyo a los investigadores de las instituciones de educación superior y de investigación del sector público". (16)

Otros postulados complementarios señalan que con este apoyo se pretenda "incrementar el número de investigadores en actividad de

(15) Diario Oficial de la Federación, 25 de julio, 1984.

(16) Artículo Primero, SNI.

tiempo completo, elevando su nivel profesional y estimular la eficiencia y calidad de investigación".(17)

Según el proyecto al igual que otras políticas para la educación superior, pretende una descentralización de la ciencia y la tecnología, al tratar de "apoyar la formación de grupos de investigadores en las entidades federales del país".(18)

Los criterios generales de ingreso al SNI así como sus principales políticas internas y sus respectivas modificaciones están señaladas en el punto 2.3.5. de esta tesis.

La importancia de insistir en las aspiraciones del SNI es con el fin de tener una mínima consideración de la influencia que puede tener este apoyo complementario para los investigadores que laboran en las universidades públicas que tomamos como estudios de caso. Pero además, poder hacer un breve balance de sus alcances y limitaciones en nuestras universidades.

Como señalé en el punto 2.3.5. todo proyecto nuevo padece irregularidades. Durante el poco tiempo en que viene operando el SNI ha tenido dificultades, por lo menos para resolver -además de los obstáculos que ya señalamos- tres problemas: a) un apoyo más amplio para los investigadores jóvenes, b) el problema de la

(17) Véase fracciones 2 y 3 del artículo Primero, Op. cit.

(18) Fracción V del Artículo Primero, Op. cit. Respecto a los criterios generales para su ingreso y las modalidades para su evaluación puede verse en el apartado 2.3.5. de este trabajo.

descentralización y un apoyo más decisivo a las universidades de provincia y c) una pobre coordinación con las IES y centros de investigaciones en cuanto a proyectos de investigación prioritarios.

A). Apoyo prioritario a los investigadores jóvenes

Se sabe que durante las primeras convocatorias del SNI tuvieron pocas posibilidades los investigadores en formación y también se dió -poco apoyo al área de ciencias sociales. Según Salvador Malo⁽¹⁹⁾, en 1985 el SNI estaba integrado por 2 242 investigadores, de ellos menos de la tercera parte se ubicaban en el nivel de "candidato a investigador nacional", léase aquellos investigadores con menos de 35 años de edad. Esta actividad es riesgosa sobre todo si creemos que los recursos humanos jóvenes es nuestro potencial científico máspreciado y son éstos los que tienen mayor inestabilidad laboral. Respecto a los apoyos diferenciados de las áreas de conocimiento, desde su inicio las que quedaron desprotegidas fueron, las ciencias sociales y humanidades. Así, se observa lo siguiente⁽²⁰⁾:

Para la categoría de investigadores nacionales el 36.84 por ciento del total de las becas se ubicaron en el área de las ciencias biológicas, biomédicas, agropecuarias y químicas; el 33.23 por ciento en el área de ciencias físicas, matemáticas e ingeniería; y sólo el 14.59 por ciento en las ciencias sociales. Para el caso de candidato a investigador, el 8.54 por ciento de las becas totales

(19) Véase Salvador Malo, et al. El SNI, Ciencia y Desarrollo, No. 67, CONACYT, México, 1986.

(20) Axel Didrixon, "Las desventajas del Sistema Nacional de Investigadores", Revista Proceso, No. 437, 18 de marzo, 1985.

fue para el Área de ciencias físicas, matemáticas e ingeniería; el 6.77 por ciento para ciencias biológicas, biomédicas, agropecuarias y químicas; y el 0 por ciento para el Área de ciencias sociales.

B). El problema de la descentralización y poco apoyo a las universidades de provincia

La fuerte centralización de las IES y los centros de investigación en el D.F. y zona metropolitana, se corresponde con las demandas potenciales de los investigadores ante el SNI. Se reconoce que la gran mayoría de los becarios del sistema (el 65 por ciento) se concentran en el D.F. y zona metropolitana, mientras que en la provincia sólo se concentra el 25% de los becarios, pero incluso hay entidades y universidades públicas que tienen muy pocos miembros en el SNI y en algunos casos hay instituciones que no tienen ninguno.

Existen variadas razones para que se de la referida centralización, sin embargo, pese a que hay algunos estímulos para los profesores del interior del país, tienen que imaginarse nuevos apoyos que dé mayores facilidades para la docencia y la investigación al personal académico de provincia.

C). La poca vinculación del SNI con los IES y los centros de investigaciones

Pese a que se tiene que aceptar que los apoyos del SNI no son necesariamente estímulos si se reconoce que los salarios de

profesores e investigadores se han deteriorado hasta en un 50 por ciento comparado con los sueldos de 1982. La beca del SNI, juega el papel de complemento del ingreso muy necesario para el profesorado. La lógica becaria somete al investigador a intensificar su capacidad productiva a tal grado que algunas veces no siempre su trabajo como investigador coincide con el ejercicio docente de una determinada institución. En algunas universidades como la UNAM, desde hace un poco más de cinco años hay deserción de los docentes investigadores. Se sabe que en el lapso referido se han incorporado al subsistema de investigación científica de la UNAM, 23 investigadores, en cambio, desde 1982 hasta 1987 habían renunciado 129 investigadores y 167 técnicos académicos. Desde luego este problema está ligado a la llamada fuga de cerebros, fenómeno que la política del SNI también pretende disminuir.

La vinculación docencia-investigación en los IES frente a las exigencias de productividad del SNI se vuelve un verdadero reto. No está por demás señalar que diferentes investigaciones han demostrado la enorme desvinculación que se da entre la actividad docente universitaria y la generación de conocimiento científico. Es común observar en la mayor parte de las universidades públicas el distanciamiento que existe entre los Institutos de Ciencias o Centros de Investigación y las escuelas y facultades, dificultando una retroalimentación docencia e investigación y desvirtuando la imagen del investigador frente a los demás.⁽²¹⁾ Más aún se considera que para ser investigador se requieren estudios de posgrados. Esto

(21) Ana Hirsch, op. cit. pp. 260-261.

se aprecia fácilmente cuando la mitad de los investigadores inscritos en el SNI tienen el doctorado, 1,830 cuentan con maestría y sólo un 6% son de licenciatura.(22)

Respecto a la vinculación docencia e investigación se agrava el problema actualmente, cuando el docente es aceptado por el SNI, prioriza una mayor descarga docente a cambio de contar con más proyectos de investigación o bien ampliar nuevas hipótesis de sus trabajos en desarrollo. Para aquellos casos en donde hay oferta interna de profesores que están contratados como profesores e investigadores pero que no hacen investigación, posiblemente el problema se resuelve a favor del becario del SNI. Pero si no existe esa condición, es de esperarse que el investigador no descuide su investigación pero habrá que simular en la docencia.

Pese a estas observaciones críticas, creo que el SNI ha logrado un reconocimiento como acción específica para la ciencia y la tecnología amparada en los planes gubernamentales. Su desenvolvimiento ha flexibilizado algunas normas y creado otras nuevas. También ha ampliado su cobertura en la aceptación de los demandantes potenciales, lo que significa que de las 3,600 solicitudes al SNI en 1984, se otorgaron 1,357 becas, beneficiando a menos del 20% del total de investigadores (hasta 1987 eran 6,000 investigadores en el país reconocidos por CONACYT, lo que representa sólo un 37% de nombramientos total de la demanda. En tanto que para

(22) Salvador Malo, et al. "El SNI: evaluación de 1988, situación global actual. Ciencia y Desarrollo, No. 84, Vol. XIX, pp. 102-117.

GRAFICA 2

DISTRIBUCIÓN DE SOLICITUDES PRESENTADAS AL SNI Y APROBADAS POR INSTITUCIONES
EN EL PERÍODO 1984-1987



FUENTE: Elaboración de Salvador Malo, et al. "Distribución geográfica e institucional del SNI, *Ciencia y Desarrollo*, No. 78, CONACYT, enero-febrero, 1988, p. 86.

1990, lograron obtener la distinción nacional en sus dos categorías y diferentes niveles entre el 50 y un 75 por ciento de los demandantes. (23)

La participación de los profesores-investigadores de las IES en cuanto a sus solicitudes y aceptación al SNI puede apreciarse en la gráfica 2, la cual ofrece una visión general por institución.

(23) Salvador Malo, et al. "Cien preguntas sobre el SNI", *Ciencia y Desarrollo*, No. 95, CONACYT, noviembre-diciembre, 1990, p. 35.

Desde luego, de 1987 a 1990 se han registrado cambios, en muchos casos, por norma del SNI, cada 3 años hay evaluaciones para mantenerse en la misma categoría o nivel, para promoverse o bien para dejar de obtener esa prestación.

LAS BECAS AL DESEMPEÑO ACADEMICO

Esta política apenas institucionalizada en 1990, es una de las más visibles del actual Programa Nacional para la Modernización Educativa, particularmente del Programa Nacional de Ciencia y Modernización Tecnológica 1990-1994. Los apoyos, vía la beca al desempeño académico se vienen perfilando desde el PROIDES.

La beca al desempeño académico como política, vista desde las instancias gubernamentales, pretende en los hechos no incrementar los presupuestos reales a las universidades públicas y sí, en cambio, además de debilitar la homologación, busca diferenciar el ingreso económico de los académicos más destacados, reconociendo desde luego, los raquíticos sueldos de los profesores.

Se trata pues de incentivar al 30% en promedio de los candidatos potenciales de la planta docente.⁽²⁵⁾ Las becas pueden ir desde un salario mínimo general mensual hasta dos salarios y medio mínimo mensuales, según el nivel que va del I al IV.

(25) Véase "Lineamientos y criterios para el otorgamiento de las becas al desempeño académico", enviados a la Rectoría de la UACH por la SARH y SPP, 14 de marzo de 1990.

Los criterios para los profesores destacados se basan en las siguientes modalidades: formación y escolaridad 20%; productividad 30%; calidad y exclusividad del desempeño 40% y trayectoria en la institución 10%. El profesor e investigador que acumule el más alto porcentaje, con base en esos criterios podrá gozar de una beca mensual, cuyo rendimiento será evaluado por una Comisión Nacional de Evaluación muy similar a la existente en el Sistema Nacional de Investigadores.

Desde luego el mecanismo de repartición de estas becas al interior de cada universidad estará condicionada por el tipo de organización evaluadora que se adopte.

Los riesgos que se corren en algunas universidades fluctúan en dos extremos: uno, que puede darse en las universidades con una autoridad centralizada puede aumentar su clientelismo político y el otro, que será más propia de universidades con excesos democráticos, las cuales desde los sindicatos, se puede plantear el absurdo, proponiendo que aunque sea poco les toque a la mayoría de los docentes. (26)

Se espera que no suceda eso, que realmente estas becas al mérito académico, permitan conscientemente una amplia competitividad a los docentes más destacados. Sinceramente, si los criterios se ven claros en cada universidad y si tienen más pesos los puntajes que

(26) Octavio Rodríguez Araujo, "Bueno no tan digno", La Jornada, 5 de julio, 1990, p. 7.

beneficien al profesor-investigador, pero con una orientación de actualización más a la docencia, se estaría aprovechando esta nueva oportunidad y quizás la única medida que volvería a crear en los académicos una verdadera motivación para la profesionalización de la docencia.

4.4. LAS EXPERIENCIAS EN TORNO A LAS POLÍTICAS ANTERIORES EN ALGUNAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR

La incidencia de las políticas educativas anteriormente referidas, se observaron en algunas instituciones de educación agrícola superior⁽²⁷⁾, con el fin de apreciar su impacto a lo largo de la década 1981-1990, así como sus principales retos.

Para fines de análisis, al conjunto de instituciones que se revisaron, se les clasificó en dos grupos: aquellas que denominamos de orientación liberal y las de orientación crítica democrática. Su principal característica, si bien se consideró su filosofía y proyecto histórico institucional, era la referente a su relación con las políticas de los gobiernos federal y estatales.

Para los casos explícitamente abordados en este trabajo, las

(27) Estas instituciones son: el Colegio de Postgraduados, Universidad Autónoma Chapingo, Universidad Autónoma Agraria "Antonio Narro", Escuela Superior de Agricultura Hermanos Escobar, Facultad de Agricultura de la Universidad de Guadaluajara, Facultad de Ciencias Agrícolas de la UAEM, Facultad de Agronomía de la UAMor. y la Escuela Superior de Agricultura de la Universidad Autónoma de Guerrero.

instituciones de orientación liberal son: Colegio de Postgraduados, y la Facultad de Agronomía de la UAEM. Las universidades de orientación crítica y popular son todas las restantes del conjunto de IES abordadas en el capítulo III.

Continuando con el orden establecido en este trabajo para el análisis de las políticas, la primera consideración general corresponde a las tendencias y reorientación en la formación de profesores.

Se observa que en estas instituciones se dió el fenómeno señalado por Díaz Barriga y Aguirre Lora. Desde luego se reconoce que instituciones como el Colegio de Postgraduados, por su ubicación y quehacer académico de ofrecer sólo estudios de postgrado, ahí los docentes-investigadores tienen poco interés por asistir a los cursos de formación y actualización pedagógica. De hecho, el 90 por ciento de su planta académica se forma vía estudio de postgrados en el extranjero, (28) especialmente en los llamados países desarrollados.

Asimismo, se aprecia que el fenómeno masivo de formación de profesores que se presentó en la mayoría de las IES, aquí casi no se da, llega tardíamente a estas instituciones. Sin embargo, el proceso de: primero cursos sueltos de capacitación de didáctica general, luego los programas integrales de formación docente y más tarde, las maestrías en educación, en ninguna universidad del sector

(28) Más detalles sobre la planta docente, se ofrecen en el apartado correspondiente al estudio de caso del CP incluido en la investigación.

sólo llegó a la cúpula, es decir, a los Rectores y Directores Académicos.⁽³⁰⁾ No obstante el PRONAES apoyaba con recursos adicionales los cursos del profesorado de cada institución, no tuvo la aceptación suficiente. Esto sucedió por que, pese a que ya había iniciado la crisis económica, todavía las propuestas universitarias eran flexibles y en la concreción de esas políticas no había obligatoriedad ni beneficios institucionales. Sin embargo, en los programas nacionales de formación por área de conocimiento que se ofrecieron por la SEP en el marco del PRONAES y posteriormente del PROIDES, hubo asistencia significativa de las universidades de Guadalajara, Morelos, Estado de México y de Guerrero fundamentalmente. Sin embargo, la participación de profesores e investigadores del área agropecuaria en los programas regionales de formación es una de las menos concurridas, apenas 5 docentes (véase el Cuadro 1).

El Colegio de Postgraduados coherente con su proyecto de creación, en su Plan Institucional de Desarrollo y por supuesto en las políticas de formación de su planta académica, observa una completa correspondencia no con el PRONAES ni con el PROIDES sino con el PRONDETYC y el PRONADRI a tal grado que en los objetivos del PDI toma textualmente las políticas prioritarias de estos programas nacionales.⁽³¹⁾

(30) Así lo atestiguan entrevistas realizadas, como parte de la investigación, a Rectores, Directores y profesores abocados a la organización de las tareas de formación docente.

(31) Véase el apartado correspondiente al CP en el punto 3.3.1 de este trabajo.

agropecuario se registra tan nitidamente este desenvolvimiento como en la Universidad Autónoma Chapingo. En la UACH, casi reflejando ese fenómeno general, se han presentado 17 propuestas para la formación de profesores en los últimos 16 años. (29) En sus contenidos y pronunciamientos filosóficos, no se aprecia condicionamiento de política oficial alguna sino que aluden a la autonomía, aunque aparentemente se observa la influencia de los centros nacionales de formación de profesores, especialmente del CISE-UNAM y del DIE-IPN.

Excepto Chapingo -no por que hoy exista un programa institucional de formación de profesores sino por los intentos- es una realidad común en el conjunto de las IEAS de carácter público, el poco interés por tener un programa de formación de profesores-investigadores. Por lo menos "30 de las 80 instituciones del sistema educativo agropecuario no existe ni se plantea un programa de formación de profesores con nivel posgrado (u otras modalidades) a nivel institucional, lo cual pone de manifiesto la improvisación, o bien la contratación de personal docente que ha sido formado por otras instituciones". *

En cuanto a las políticas del PRONAES y PROIDES en el grueso de estas instituciones se desconocen. La recepción de estos programas

ob.
(29) Observaciones generales de los distintos programas, así como sus logros y obstáculos, se comentan en el apartado dedicado a la UACH, en el estudio general aquí referido.

*Varios autores. Estudio comparativo de la oferta y la demanda actual y potencial a nivel de postgrado para las instituciones de educación agropecuaria superior en México (1983-1985). AMEAS-CONACYT, México, Junio, 1986.

CUADRO 1.

AREA PROFESIONAL Y NIVEL EDUCATIVO DONDE LABORAN
LOS PROFESORES PARTICIPANTES EN LOS PROGRAMAS
REGIONALES DE FORMACION DE RECURSOS HUMANOS.

AREA PROFESIONAL	NIVEL EDUCATIVO			TOTALES
	EDUCACION SUPERIOR	EDUCACION MEDIA SUPERIOR	EDUCACION TECNOLO- GICA	
Ciencias naturales y exactas	10	3		13
Ciencias médicas	13			13
Ciencias agropecua- rias	5			5
Ingeniería y tecno- logía	10	2	4	16
Ciencias sociales y administrativas	17	4		21
Humanidades y educación	20	8	3	31
TOTALES	75	17	7	99

FUENTE: Elaborado por Zárzar Charur, Op. cit.

Por su parte Chapingo, al no contar con un PDI, en algunos documentos básicos de su política institucional no siempre ignora la existencia de los programas de educación superior y de desarrollo rural regional, sino que en muchas ocasiones mantiene -por alguna corriente de opinión de profesores y estudiantes- un permanente cuestionamiento a esas políticas gubernamentales. Lo mismo sucede con el resto de las instituciones caracterizadas por una orientación crítica y popular, excepto la Universidad de Guadalajara.

En lo correspondiente a los estudios de postgrados y a la

estabilidad de la planta académica. De hecho los que mantienen un postgrado fuerte y sostenido son el Colegio de Postgraduados y la Universidad Autónoma Agraria "Antonio Narro". El primero se justifica por su función específica, la de formar profesores e investigadores en la modalidad del postgrado. La segunda logra ese objetivo, porque a diferencia de Chapingo, la UAAAN al transformarse de Escuela a Universidad se ve fortalecida fusionándose con otras instituciones que ofrecían ya estudios de postgrado.(32)

Chapingo a pesar de que todo el postgrado, cuando se transforma de ENA a UACH, se lo llevó el CP, cuenta con una incipiente plantilla de estudiantes de postgrado en algunas especialidades y tiene pocas posibilidades de fortalecerse si se mantienen incólumen las políticas particulares.

Respecto a la estabilidad de la planta docente, aunque a nivel nacional el profesorado de tiempo completo se ha incrementado según las gráficas reseñadas en este apartado, al parecer hay una proporción lógica de acuerdo a los porcentajes que se presentan en el cuadro 2. Sin embargo, en pocas universidades se dan tan buenas condiciones en cuanto a la cantidad de profesores e investigadores de tiempo completo, manteniendo una posición privilegiada las Universidades de Chapingo, Narro, la Escuela Hermanos Escobar y el

(32) Más detalles sobre el fortalecimiento de la UAAAN se ofrece en el trabajo "La UAAAN y la formación de profesores e investigadores". Este borrador inicialmente se pensó incluir, pero debido a la gran extensión, se decidió por buscar su publicación aparte.

Colegio de Postgraduados, cuyo profesorado de tiempo completo supera al 80%. Seguramente en estos casos y sin proponerselo ningún programa de gobierno sino por fuertes luchas, especialmente del profesorado, los logros son valiosos. (33) En tanto universidades como la del Edo. de México, la UAG, la del Edo. de Morelos son casi inexistentes los profesores e investigadores de tiempo completo.

GRÁFICO 2.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR NACIONAL Y AGRÍCOLA. CICLO ESCOLAR 82-83.

CONCEPTOS	GENERAL	AGRÍCOLA	PORCENTAJE DE LA* E. AGRÍCOLA RES- PECTO A LA SAL.
Número de Instituciones	1,313	34	2.58
Alumnos de primer ingreso	269,381	16,086	5.94
Población estudiantil	912,210	63,180	6.22
Egresados 1982	91,425	7,122	7.79
Maestros de tiempo completo	17,953	2,175	12.11
Maestros de medio tiempo	7,591	350	0.57
Maestros por horas	62,319	2,271	3.64
Total de maestros	87,863	4,805	5.46
Relación maestro-alumno	1:21	1:21	

FUENTE: Datos proporcionados por AMUIES y ANEAS, México 1983.

* Elaboración propia.

La participación de estas instituciones en el Sistema Nacional de Investigadores expresa un desarrollo desigual, el cual está condicionado por dos aspectos: el desarrollo de la investigación y el postgrado y en cierta forma, por una posición ideológica respecto a políticas como éstas. Según se observa en la gráfica 2 sobre la participación de las instituciones en el SNI en un lapso de 1984 a 1987, es el CP el que tiene más miembros becados (184) mientras que

(33) No se analiza aquí la producción académica del profesorado, pero se considera que es una de las más altas.

Chapingo apenas está por arriba de la UAAAN con 25 frente a 21, respectivamente. Desde 1984 cuando salió la primera convocatoria del SNI la participación de algunos profesores fue muy reducida, sobre todo por que se mitificó mucho la calidad de los investigadores aceptados en el SNI.

Es posible que actualmente (1990) estas instituciones hayan aumentado el número de sus investigadores, tal como sucede en la UACH, que registra una plantilla de 85 investigadores reconocidos por el SNI. Sin embargo, el principal reto sigue siendo el buscar mejores mecanismos para que los investigadores puedan abocarse más a proyectos regionales que sean prioritarios por las mismas instituciones y no seguir investigando de manera individual y aisladamente.

Respecto a las becas al desempeño académico como una de las políticas más recientes, en muy pocas universidades se conocen sus resultados, pues en algunas todavía se están evaluando a los docentes. El caso mejor conocido es de la UACH, en la cual se conformó un Colegio de Académicos Eméritos (CAE), se ajustaron los parámetros a evaluar partiendo del proyecto original de la SEP e incluso se dió participación a profesores del bachillerato, a pesar de que las becas eran exclusivamente para profesorado de educación superior.

De los aproximadamente 400 profesores e investigadores que solicitaron su ingreso al llamado Subprograma Universitario de

CUADRO 3

PROFESORES E INVESTIGADORES DE LA PALMACH QUE OBTUVIERON DISTINCIONES
LOCALES Y NACIONALES Y GANARON LA BECA AL MÉRITO ACADÉMICO

No. de Profesores ¹	ÁREA	TIPO DE DISTINCION		DEPENDENCIAS	AÑOS
		LOCAL	BECA ² NACIONAL MÉRITO ACADÉMICO		
4	Agronomía		(6) Candidato a Inv.nel.	SMI	Varios ³
1	Biología		(16) Candidato a Inv.nel.	SMI	1989
1	C.Societas	Premio Hdz. X ⁴	(5) Candidato a Inv.nel.	SMI	1990
1	Disc.Num.		(5) Varios reconocimientos	Universidades y Gobiernos ESTAD.	Varios
2	Física	Premio Hdz. X	(5) Candidato a Inv.nel.	SMI	Varios ⁵
5	Química		(11) Candidato a Inv.nel. (3) 2o.Lugar Premio nel. (2) Producción de Alimentos	SMI COMACT	Varios ⁶ 1987
0	Matemáticas		(3) -	-	-
0	Lenguas Extranj.		(1) -	-	-
0	Viajes de Est.		(2) -	-	-
1	Subdirección de Investig.	Primer Lugar Ensayo Universidad Pública, STALMACH	(1) Candidato a Inv.nel.	SMI	1990
15	6	3	53		

1. Profesores que obtuvieron distinciones locales y nacionales.

2. El número entre paréntesis significa la cantidad de docentes que ganó la Beca al Mérito.

3. Comprende los años 1987, 1989 y 1990.

4. Es el premio institucional que otorga la UACH a los mejores investigadores cada 3 años.

5. Comprende los años 1989 y 1990.

6. Se refiere a los años 1988 y 1990.

FUENTE: Elaboración propia, con base en la información de la Dirección Académica de la UACH.

Profesores e Investigadores (SUPI)⁽³⁴⁾, acreditaron alrededor de 280 docentes⁽³⁵⁾ en sus diferentes niveles que va de 1 a 2.5 minisalararios. El grueso de los becarios que tenían estudios de postgrado, preferentemente, se han destacado más como investigadores que como docentes y por lo mismo, gozaron de grandes ventajas por

(34) Este calificativo fue creado por las autoridades de la UACH.

(35) Dirección Académica de la UACH, noviembre, 1990.

sus créditos- frente a los profesores que sólo hacen docencia. (36)

Conviene destacar un hecho importante referente a la participación de profesores e investigadores que desde la Preparatoria Agrícola participaron decididamente en la consecución de las Becas al Desempeño Académico y en la obtención de otros premios dentro y fuera de la UACH (véase el C. 3). De los 85 profesores que actualmente participan en el SNI, 14 se encuentran adscritos a la PAUACH. De los 280 docentes que obtuvieron la Beca al Desempeño Académico, 53 pertenecen a la PAUACH y el 95% de los ganadores, tienen registrados proyectos de investigación. (37)

Por sus particularidades, en el SUPI de la UACH, tuvieron acceso todos los académicos con categoría de profesor e investigador que cuentan con la licenciatura concluida (nivel A2 del tabulador) hacia adelante y que no trabajaran más de 8 horas en otra institución, e incluso a diferencia de la UNAM⁽³⁸⁾, se permitió participar a los becarios del SNI y del CONACYT. Sin duda esta última postura se dió como un reconocimiento a los magros salarios del personal académico, los que con una beca del SNI y/o CONACYT

(36) En la vida cotidiana de los maestros, la vigencia de dos grupos: "los que tienen alta productividad y los que no la tienen", trajo consigo efectos perversos ocasionando una nueva modalidad en la crisis existencial de los docentes. Para ilustrar el segundo caso véase el Epílogo de este trabajo.

(37) Para mayores detalles al respecto véase Libero Victorino R. La investigación y el servicio en la PAUACH, (1987-1991), inédito, UACH, enero 1991.

(38) En la UNAM los académicos que pertenecían al SNI se les prohibió participar en el concurso para obtener la beca al desempeño académico.

como complemento al salario, incluyendo al SUPI, apenas se puede resarcir los ingresos, comparados con los de 1982.

No obstante hubo cuestionamientos por el Sindicato de Académico sobre todo por algunos supuestos vicios de procedimientos en la evaluación, se puede decir que el proceso general estuvo apegado a los criterios estipulados por el CAE, en donde la evaluación sería la norma general y si hubo injusticias o favoritismos, estos casos fueron la excepción. (*)

Se podría plantear con cierta honestidad, que en la promoción de becarios en la UACH, en 1990, se actuó con más seriedad. Sin embargo, lo delicado del asunto de las becas, es que a pesar de los ingresos complementarios otorgados, todavía no se pueden tomar como estímulo a la productividad en tanto permanezca el deterioro salarial de los académicos. Para ampliar esta idea se retoma el comentario de un profesor (39) que analiza el Programa de Estímulos y la beca del SNI a la luz de la jubilación. Sostiene que el ingreso de los investigadores, en el mejor de los casos, está dividido en tres funciones: "un 25% para la compensación o estímulo por antigüedad, se acumula de cinco a cinco años; un 50% de estímulos apartados por el SNI para quienes han logrado ingresar al mismo en cualquiera de sus categorías y niveles y el 25% restante corresponde

(*) Coincide con esta apreciación el Ing. Alberto Jiménez Merino, véase "Las becas al mérito académico y la autoevaluación universitaria". Entrevista. Boletín Informativo, No. 3, Red Zona Centro para la Formación del Personal Académico, agosto, 1991.

(39) José Ruiz de Esparza. "Salario de miedo, estímulo de pavor". La Jornada, México, diciembre, 1990.

al salario que será lo único con que contará el académico al jubilarse". Así las cosas, concluye el autor, resulta razonable posponer la jubilación.

CONCLUSIONES

Hemos considerado los alcances y retos de las políticas educativas para la formación de profesores-investigadores en dos tipos de instituciones. Con ciertas aproximaciones, sin contar con las evidencias suficientes para agotar la discusión, se retomaron aquellas políticas que coadyuvan a la formación de profesores-investigadores, entendiendo éstas como profesionalización de la docencia y la investigación.

Se observó que los alcances de las políticas educativas para coadyuvar a la formación de profesores-investigadores son de pocos alcances y de difícil análisis para conocer sus efectos positivos en la formación de los futuros profesionales y en la investigación para coadyuvar a la solución de problemas nacionales. Los retos para lograr dignificar la carrera académica y para concientizar a docentes y autoridades de la importancia por mantener una plantilla de profesores-investigadores de tiempo completo, y políticas de actualización pedagógica y disciplinaria, son metas impostergables.

Con base en la evolución misma de las orientaciones y etapas que ha vivido el proceso de la formación de profesores-investigadores, nadie estaría pensando que actualmente se requiere de una capacitación, calificación o recalificación, sino de una

concepción de formación integral, léase profesionalización de la docencia, que vaya más allá del encajonamiento que tradicionalmente se le ha inculcado.

Al parecer, son pocos la IES que tienen como prioridad institucional la profesionalización de la docencia incluyendo líneas de investigación institucionalmente establecidas, pero sí, en la mayoría de ellas existen la preocupación de autoridades y docentes por impulsar la investigación como precondition de la docencia, sin embargo, en ambos niveles esas intenciones se han quedado en el discurso.

Lo que se requiere -para profesionalizar la docencia e investigación en tanto no haya políticas claras- es que los proyectos que surjan de las necesidades e intereses del personal académico puedan constituirse en verdaderos ejes que integren los esfuerzos y posibilidades de los profesores e investigadores en las distintas acciones de formación.

Se pudo apreciar ciertas diferencias entre las IES de orientación liberal y las de una orientación crítica y popular. Sin embargo, en algunos casos de políticas como las del PRONAES y el PROIDES, estas, además de los retos señalados, en ambos tipos de instituciones tuvieron mínimos alcances. Una explicación rápida y sin profundidad para entender este fenómeno, es que hasta 1986 pese a que se reconocía el deterioro salarial y los recortes presupuestales de una política modernizadora con austeridad, no

había exigencias fuertes de las políticas gubernamentales hacia las IES.

En tanto las otras políticas, incluyendo al SNI, pero sobre todo las impulsadas después de 1987, las diferencias de las IES tanto en los de orientación liberal como en las democráticas-populares, en cuanto a la aceptación de las políticas oficiales, son mínimas.

Se observó que la fluctuación de las orientaciones políticas académicas en los dos tipos de IES respecto a la formación de profesores-investigadores, se presentan con mejor claridad hasta el segundo quinquenio de la década del 80, justo en la coyuntura en donde el Estado vía sus políticas de austeridad, refuerza y coacciona a las IES para establecer una nueva relación, caracterizada por una modernización autoritaria, acorde con el proyecto neoliberal del actual régimen.

Esta actitud entre otros hechos pone de manifiesto la crisis educativa de los dos proyectos de universidad: el liberal y el crítico popular. Las comunidades universitarias reconocen esta tragedia, por lo que, se inicia un movimiento de reforma universitaria en algunos casos con consenso activo en otros con muy poca discusión, mientras que la política educativa hegemónica apuesta sus mejores proyectos para conformar el Sistema Nacional de Educación Superior de manera selectiva y con matices de competitividad. En esta perspectiva, se dibujará la formación de profesores e investigadores en la antgala del siglo XXI.

CAPITULO V

CONSIDERACIONES FINALES

Las consideraciones finales no se presentan como algo acabado, ya que la investigación esboza aproximaciones en la comprensión global de las relaciones que existen entre las políticas educativas estatales y la formación de profesores-investigadores en algunas instituciones de educación agrícola superior, en la década que corre de 1981 a 1990. En este estudio no se plantean verdades absolutas, objetivos totalmente cumplidos o hipótesis cabalmente comprobadas. Por el contrario, este trabajo, se debe tener como punto de partida para análisis más específicos, que desarrollaré en el futuro próximo⁽¹⁾, por lo que, es susceptible de enriquecerse.

Sin embargo, en una buena parte de las apreciaciones contenidas en este apartado, se presentan como conclusiones-recomendaciones para fortalecer las políticas para la formación de profesores-investigadores en nuestro país.

A lo largo del estudio se privilegiaron las políticas educativas hegemónicas, sus proyectos y acciones institucionales, ya que, sobre todo en los últimos años de la década del ochenta, fija la dirección que sigue la mayoría de los procesos universitarios, lo que no impide considerar otras políticas educativas identificadas con agrupaciones subalternas que buscan objetivos contrahegemónicos.

(1) Estoy avanzando junto con otros profesores en dos proyectos que se relacionan con el tema arriba señalado: 1. Formación de profesores y regionalización educativa y 2. El currículum universitario frente a los retos del siglo XXI. Las perspectivas en México, Argentina y Ecuador. Esta última investigación se desarrolla con un equipo de profesores del CESU-UNAM. Mientras que la primera la realizo con profesores de las universidades que conforman la Red Regional Zona Centro en materia de formación de personal académico.

Pero, es importante advertir, que el análisis tiene un carácter aproximativo, por lo que no aborda todas las políticas educativas, como tampoco considera la totalidad de las determinaciones de la hegemonía de la educación superior.

Como se aprecia en los distintos capítulos del trabajo, para explicar mejor las relaciones entre las políticas educativas y la formación de profesores-investigadores, se procuró desarrollar una visión sociopolítica que permitiera un seguimiento crítico sobre la interacción y desenvolvimiento de las acciones para coadyuvar a la formación de profesores-investigadores, provenientes tanto de las instituciones como de quien hegemoniza al Estado contemporáneo, la burocracia política influyente en la toma de decisiones para modernizar la educación. En el contenido estatal más amplio, se enfatizó en los momentos decisivos en que las políticas universitarias hegemónicas se ven condicionadas por las determinaciones sociales y políticas que inciden en el rumbo de sus distintos proyectos, al tiempo que en su concretización se examinan contradicciones fundamentales que enfrenta oposición y en algunos casos, resistencias, particularmente en las IES estudiadas.

Reconociendo que en el análisis de las relaciones entre el Estado y la educación superior no se pueden hacer aseveraciones simplistas, ya que se corre el riesgo de encajonar el conocimiento sobre la compleja y contradictoria realidad, no se observó que las políticas dominantes se determinen mecánicamente, con los mismos contenidos y directrices en los diferentes sexenios estudiados. Más aún, las instituciones de educación agrícola superior del país

constituyen un conjunto excepcionalmente heterogéneo, en el cual, cada institución y muchas veces, cada uno de los sectores presentan características peculiares, derivadas de las coincidencias y contradicciones entre procesos internos que determinan su evolución específica.

Antes de considerar el impacto de las políticas para la formación de profesores-investigadores en las IESA, no se dejará de mencionar el tortuoso recorrido que emprenden todas las políticas, indistintamente al tipo de institución que tengan por objeto.

En el conjunto de instituciones se pudo observar que las propuestas para la formación de profesores, particularmente el proyecto de las políticas hegemónicas, analizados durante 1981-1990, siempre se desarrollaron conflictivamente desde la creación del discurso. Desde aquí, según nuestra apreciación, las políticas mostraron poca eficacia ya que en las siguientes facetas, sobre todo en la recepción y ejecución por parte de las instancias académicas y los propios docentes, se encontraban sin normatividad alguna, sin la voluntad políticas de las autoridades y muy poca disposición de los académicos para apropiarse de esas propuestas. Esto sucedió en las IESA de orientación crítica popular, por mantener una oposición y desconfianza a las políticas gubernamentales. Pero también se vivió una experiencia similar en aprovechar IESA de orientación distinta, pero no por el rechazo sino por su desconocimiento como política nacional y por su gran concentración en privilegiar los estudios de postgrado, fundamentalmente en el extranjero, como sucede en el CP.

EL IMPACTO DE LAS POLITICAS NACIONALES

Se constató que en las instituciones estudiadas, los alcances de las políticas educativas que coadyuvaron a la formación de profesores-investigadores fue de poca significación. Para las instituciones de orientación liberal, más que apropiarse de los programas nacionales de formación de profesores, mostraron su desconocimiento o cuando mucho, una limitada participación. En tanto que en las universidades críticas y democráticas se mantuvieron indiferentes ante esas políticas. En el mejor de los casos se impulsaron programas autónomos, cuya experimentación también fue de corto alcance.

Programas nacionales incluidos en el PRONAES y el PRIOIDES, particularmente sus metas específicas para de estabilizar la planta docente e incrementar el número de profesores de tiempo completo, se lograron limitadamente, ya que al margen de esas buenas voluntades, las universidades presionadas por el control presupuestal difícilmente hicieron nuevas contrataciones y a duras penas, mantuvieron la estabilidad docente del grueso de su personal.

Dentro de los retos referidos anteriormente, destaca el problema de un déficit de docentes, que en 10 ó 12 años representará una severa crisis. Según nuestro análisis, con el incremento de la matrícula en las universidades a mediados de los setenta, se incorporó la mayor parte de docentes, quienes, a finales del presente siglo entrarán en una etapa de jubilación, de no modificarse las políticas para la renovación de cuadros académicos,

las universidades no podrán afrontar este problema. (*)

Programas como los estudios de postgrados (2) y capacitación pedagógica fueron de poco impacto. Por el contrario, proyectos como el Sistema Nacional de Investigadores, logró importante aceptación. Aunque se reconoce que apoya más a investigadores ya adentrados en una línea de investigación determinada. En instituciones como el Colegio de Postgraduados, cuenta con muchos investigadores becados. Pero no sólo el CP sino también en organizaciones culturales de corte democrático como Chapingo y la Universidad Autónoma Antonio Narro, cuentan con un número significativo de sus profesores apoyados por el SNI.

Reconociendo que las políticas implícitas en el SNI tienden a consolidarse, con base en nuestro análisis, se propone que el

(*) Si este fenómeno se observa en la educación básica que tiene espacios institucionales, como las Escuelas Normales, para formar a sus docentes, para las Universidades será peor, ya que además de que la carrera académica ha perdido atractivo "no es aventurado pensar que en 10 ó 12 años el país sufra una severa crisis de provisionamiento de maestros" (véase Olac Fuentes Molinar, "En 10 ó 12 años podría haber una severa crisis").

(2) Es dramático lo que sucede en el posgrado nacional incluyendo el área agropecuaria. Si partimos de la realidad que los alumnos que ingresan al postgrado son profesores e investigadores de tiempo completo y contratación definitiva y para realizar esos estudios están becados, se esperaba que terminaran bien ese ciclo escolar. Pero, esto no es así, si observamos el siguiente argumento. Según el Anuario Estadístico ANUIES, publicado en 1986, en programas de doctorado, durante 1985 se inscribieron mil 481 estudiantes, los egresados que iniciaron estudios dos años antes en algunas áreas fueron: en el área agropecuaria solo hubo dos estudiantes que acabaron su programa de doctorado en 1985; en Ciencias naturales y exactas 29; en Ciencias de la Salud sólo 21 estudiantes, en ingeniería y tecnología apenas tres. De los mil 481 estudiantes que ingresaron, en ese periodo, solo egresaron 54.

Sistema debe descentralizarse apoyando preferentemente a los profesores-investigadores de las universidades de provincia. Asimismo, toda vez que hasta 1990 se apoyó, en su mayoría a los investigadores consolidados, se sugiere dar mayor apoyo a los profesores jóvenes, quienes a menudo padecen de más inestabilidad en el empleo. De igual forma, es conveniente respetar la línea de investigación que durante años ha construido el docente de cada universidad y no ceñirse solamente a aquellos que son prioritarios desde la lógica del SNI.

El Programa de Estímulos vía las becas al mérito académico contemplado en el Programa Nacional para la Modernización educativa, no obstante, contiene parámetros generales para su distribución, su justa aplicación dependió mucho del tipo de organización que asumieron las comisiones evaluadoras de cada institución. De cualquiera manera, este programa tuvo efectos perversos en las universidades. En algunas desacreditó al sindicalismo, iniciando de hecho la deshomologación, a cambio de afianzar el clientelismo político de las autoridades. El otro efecto, es que reforzó a los profesionales de la investigación y la docencia, inyectándoles vitalidad para la competitividad académica, sin reparar en el descuido a corto plazo de la docencia, especialmente en el desinterés por las innovaciones pedagógicas.

Considerando que esta política se legitimará en el futuro próximo es necesario replantear algunas nuevas propuestas que efectivamente coadyuven a la formación de los profesores y no los vuelva destagista de la investigación y la docencia. En esta

perspectiva, deben adoptarse las siguientes medidas: a) Perfeccionarse los criterios de promoción y evaluación; b) Ampliar el periodo de evaluación, de 2 a 3 años en lugar de hacerse anualmente. El fundamento es obvio, la producción docente e investigativa por naturaleza es a mediano y a largo plazo; e) Debe ampliarse la cobertura para la aceptación de docentes atendiendo las peculiaridades de las IES. No puede mantenerse una cobertura del 30 por ciento del personal de tiempo completo cuando hay IES que sólo tienen entre 10 y 15 por ciento de su personal bajo ese régimen. Aquellas que tienen el 85 por ciento de sus académicos de tiempo completo debería ampliarse esa prestación hasta un 45 por ciento de su planta académica.

LAS EXPERIENCIAS DE LAS PROPUESTAS AUTONOMAS

Según nuestras conjeturas específicas, se observó que a la par de reconocer que en los ochenta, aunque no hubo innovaciones pedagógicas, se impulsaron anteriormente varios programas de formación de profesores, los cuales, no tenían obstáculos en tanto salvaran la estructura existente y no se inquietaran por experimentar cambios en la docencia. En otros casos, no eran programas en sentido estricto sino más bien proyectos sobre cambios curriculares cuyo eje básico era la formación docente. Estos proyectos fueron de corta duración, sea por falta de apoyo de las autoridades o en algunos casos, por dificultades al interior del equipo de trabajo.

De cualquier manera, tanto el impacto de las políticas nacionales como las experiencias autónomas en las universidades, estuvieron determinadas por las condiciones económicas y sociales del personal docente, particularmente por el tipo de procedimiento de contratación laboral e influenciadas por las políticas académicas y los esquemas referenciales respectivos. También jugó un papel importante la profesionalización de la docencia, o en un sentido dramático para los docentes- la poca profesionalización⁽³⁾, sobre todo si los docentes participan en la toma de decisiones. Asimismo la ideología de los profesores influye en el compromiso por sostener proyectos de formación docentes y cambios curriculares, particularmente cuando se postulan programas que no cuentan con la simpatía de las autoridades universitarias.

Al considerar el impacto de las políticas nacionales y las propuestas autónomas se pudieron observar dos grandes vertientes respecto a la formación de profesores-investigadores. Una primera se refiere al conjunto de las políticas: de crecimiento, financiamiento, eficiencia terminal, formación, docencia e investigación. Aquí se pudo apreciar que en algunas se avanzó desigualmente y con muy poco alcance en los ochenta. La segunda, referente a las políticas que coadyuvan a la formación de profesores e investigadores, estuvieron condicionados especialmente por la política de financiamiento, por lo que, se puede decir que hubo más apoyo para esta política hasta antes de agravarse la crisis de 1982.

(3) Un caso que ilustra la tragedia de un docente de escasa profesionalización se presenta en el Epílogo, anexo a este capítulo.

Ahora bien, comparando el conjunto de las políticas impactantes que repercutieron en la formación de profesores-investigadores, en las dos últimas décadas, surge la idea de paralización del desarrollo de la educación superior en los ochenta. Mientras que en la década anterior hubo innovaciones pedagógicas con la creación de algunas universidades, la transformación de ciertas escuelas nacionales a universidades y la creación de varios centros de enseñanza al interior de la UNAM, además de instancias de apoyo a la formación de profesores-investigadores. En los ochenta disminuyeron o casi no se crearon nuevos centros, e incluso se impulsaron políticas para limitar a ciertas instituciones de educación superior.(4)

Estas consideraciones permiten concluir que de todas las políticas educativas que registraron crecimiento, la referente a la formación de profesores-investigadores es una de las más rezagadas.

CRISIS DE LOS PROYECTOS UNIVERSITARIOS

En el transcurso de la investigación se pudo observar la reorientación de las políticas educativas, particularmente en la década del ochenta. Aunque se reconoce que a partir de 1981, todavía hay "auge petrolero", existe posibilidad de expansión económica y por tanto apoyo a la educación superior, ya en 1982 la economía

(4) Según nuestro recuento referente a las principales acciones de creación y cambios educativos, en la década del setenta se realizaron más de 26 acciones mientras que en la de ochenta se realizaron aproximadamente 10. (Véase al respecto el Anexo 7, especialmente el apartado F y G.

sufre serios reveses, reconociéndose públicamente la crisis económica, la cual obliga a impulsar un nuevo pacto social⁽⁵⁾ en donde poco a poco se va castigando el apoyo subsidiario a las universidades.

La década de los ochenta, además de considerarla casi perdida para la educación superior, particularmente para las universidades estudiadas, significó un proceso de transición compleja y contradictoria que cambió el modus operandi de estas instituciones. Es complejo por que sin conformar un modelo único en sus funciones básicas y en sus relaciones con el Estado, las instituciones mantienen rasgos tradicionales, modernizantes y de posmodernización.⁽⁶⁾ Y es contradictorio por que mientras en los setenta el Estado no mantuvo un proyecto definido ante la educación

(5) El nuevo pacto social se entiende como el establecimiento de nuevas relaciones entre el Estado y la llamada sociedad civil. El Estado abandona sus políticas de beneficio social y se refuerza en el poder, la llamada racionalidad tecnocrática. Para mayor detalle sobre esta apreciación, véase el Capítulo III de esta investigación.

(6) Esta compleja situación se observa más ampliamente en el contexto latinoamericano bajo el enfoque de la teoría del desarrollo desigual y combinado. Hay un conjunto de países que conviven con las tres características hoy en día. Pero también es aplicable a una nación como la mexicana y por supuesto válida para sus universidades. Para observar esta tipificación, véase el Cap. 3 de esta tesis, pp. 203-207; sólo agregó que para diferenciar lo posmoderno de lo moderno, se hace la siguiente acotación: se entiende por posmodernidad a la etapa de mayor auge de los fenómenos sociales y tecnológicos que se generaron en la modernidad. No es un proceso lineal que significa que los problemas sociales y educativos propios de la modernización se han resuelto para siempre. Más bien, en la posmodernidad se requieren de nuevas formas para resolver los viejos problemas de la modernización. Roberto Follari, *Modernidad y Posmodernidad: una óptica desde América Latina*. REI Argentina, S.A. Buenos Aires, 1990. pp. 13-33.

superior, permitió que ellas impulsaran sus propios proyectos educativos, a tal grado que ciertas universidades construyeron proyectos que contradecían las políticas estatales. Sin embargo, durante toda la década del ochenta hicieron crisis los proyectos universitarios con dirección popular y democrática, esto en parte por el trato discriminatorio de los gobiernos federal y estatales, pero también por problemas internos de las comunidades. Las innovaciones pedagógicas, las propuestas de la reforma del movimiento de Córdoba de 1918, etc. se vinieron abandonando desde 1985⁽⁷⁾ y fueron cediendo terreno al desencanto y la falta de creatividad académica.

Esto sucedió así por que en las instituciones estudiadas, aunque formalmente, existe la categoría de profesor-investigador, no brindan los medios ni hay voluntad política para profesionalizar la docencia y la investigación. Es decir, no se orienta bajo políticas establecidas, la carrera académica. Todo docente que se preocupó por elevar el nivel de su profesionalización académica, lo hizo por iniciativa propia, de ahí que también se de la heterogeneidad de intereses, por lo que hoy, más que en otros tiempos, es difícil

(7) Instituciones innovadoras como el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM y la Universidad Autónoma Metropolitana, especialmente la Unidad Xochimilco; de orientación crítica y democrática como las Universidades Autónomas de Puebla, Sinaloa, Guerrero las más conocidas, y de menor presencia la de Chapingo y algunas otras del sector agropecuario. Estas instituciones si bien se identificaban con un proyecto social revolucionario, cuando cambian radicalmente las condiciones que posibilitaron su origen, comienzan a agudizarse los conflictos internos y buscan plantear sus nuevas políticas.

prefigurar un programa institucional de formación de profesores-investigadores.

De lo que se puede proponer, con el afán de fortalecer las políticas universitarias, destacarían algunas recomendaciones en torno a la reorganización de la investigación y la docencia.

- a) El tiempo de consolidación de un determinado campo de investigación que abarque el conjunto de las dimensiones académicas, sociales e institucionales rebasa con mucho los apoyos otorgados por ciertas políticas sexenales. Ese tiempo, además, no es parejo ni consistente para todas las especialidades.
- b) Lo que podría llamarse, la organización institucional de la investigación ligada a la docencia y al desarrollo del país, requiere de un esfuerzo serio para ir construyendo sólidos paradigmas teóricos y metodológicos al tiempo de ir formando a sus investigadores. Para ello es impostergable la idea de apoyar la conformación de equipos de investigación cuyos participantes puedan todos experimentar el proceso completo de investigación; es decir, transitar desde la reflexión teórica unida al trabajo empírico, hasta la presentación de resultados y la confrontación de los mismos. Solo así se estaría cubriendo un fin formativo de los profesores-investigadores.
- c) Para lograr una investigación de calidad, es necesario mantener los periodos de continuidad institucional en donde además se respete la autonomía y la libertad de los grupos de

investigación .ol por que ciertas propuestas oficiales o de empresas privadas así lo demanden, ni mucho menos, por atención a estas prioridades se deben cambiar a los profesores-investigadores abandonando su propia línea y grupo de investigación. Construir una línea de investigación representa altos costos de recursos humanos y financieros, e incluso para muchos investigadores representa ya, su proyecto de vida. Por ello se debe entender que las llamadas prioridades institucionales e incluso nacionales responden a lógicas diferentes a la del conocimiento logrado por el investigador y presentan cambios más rápidos y más inconsistentes si se compara con la autoformación que van logrando los grupos de investigación.

Estas conclusiones- recomendaciones, algunas otras que retomo en este mismo apartado y los que más adelante cito, pretenden configurar los rasgos más generales del proyecto de universidad crítica y democrática, siempre vista como utopía social.

REORIENTACION DE LAS POLITICAS

A partir de 1989, el proyecto político estatal empieza a consolidar sus propuestas neoliberales, abandonando cada vez más sus prestaciones sociales, reconociendo que las universidades que jugaron una función social importante en décadas pasadas, hoy representan una carga para la ejecución de sus políticas económicas.

Lo anterior exige repensar el papel de la universidad ante las políticas educativas dominantes, ante los cambios tecnológicos y los cambios políticos y socioeconómicos. Ello supone imaginar nuevamente la desigualdad de las universidades y la tendencia en la formación de los profesionales. A mi juicio, el conjunto de las instituciones de educación superior del país se pueden clasificar en tres grandes orientaciones: (8)

- 1) La tendencia todavía liberal, en donde se ubicaron algunas facultades de la UNAM: como Derecho, las Ingenierías y algunas de las llamadas ciencias básicas; el Colegio de Posgraduados de Chapingo.
- 2) Las críticas democráticas aún con sus reorientaciones en los últimos años, aquí encajarían las más connotadas: Puebla, Guerrero y Sinaloa y las menos conocidas (o menos combativas), Chapingo, y la Universidad Autónoma Antonio Narro, entre otras.
- 3) Las pragmáticas modernizantes, ubicándose al Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, algunos

(8) En esta clasificación hay cierta coincidencia con Angel Diaz Barriga, aunque como el mismo recomienda, "hay que tomar con reservas esta tipología". Ponencia "Panorama general del Curriculum en la Universidad pública: Jornadas de trabajo sobre el proyecto: El curriculum universitario frente a los retos del siglo XXI, CESU-UNAM, del 29 de abril al 18 de mayo de 1991. A estas alturas, reconozco que en la clasificación que adopté para estudiar los casos de universidades públicas, seguí un esquematismo y no pude ampliar más las orientaciones, seguramente se debió por que no incluí ninguna institución privada.

Tecnológicos Regionales de la SEP y algunas universidades privadas.

Según esta caracterización, para el Programa Nacional de Modernización Educativa 1989-1994, pareciera que las instituciones de la tercera orientación, serían las más funcionales para el proyecto estatal dominante y no sólo en esta coyuntura, sino desde algunos años atrás, sus acciones se han venido observando hasta en la composición de los altos cuadros de la burocracia política.

Al aumentar también su burocratización, el incremento de la matrícula⁽⁹⁾, en las universidades no sólo se debe a la presión social que demanda más educación, también cumple un papel importante en la obtención de legitimidad y consenso para la política educativa gubernamental, la cual tiene cada vez más firme una estrategia dual que le permite preservar la hegemonía: modernización y control político en sus diversas formas.

Esta fuerte tendencia puede ser un escenario posible y se debe entender que las otras universidades si no buscan compartir algunas políticas gubernamentales pueden quedar tal y como vienen funcionando, con un apoyo relativo del gobierno en cuanto al financiamiento bastante limitado.

(9) El incremento de la matrícula fue un proceso acelerado desde 1970 hasta 1984, aproximadamente. En la actualidad se puede decir que, particularmente en el nivel licenciatura se ha estabilizado y en algunas universidades ha estado disminuyendo la demanda potencial y la propia matrícula. (Véase al respecto el Anexo 3, especialmente los ciclos 1985-1986 y 1986-1987, se recomienda también el Cuadro 3 del capítulo III, pág. 202).

En cierta forma esas políticas dominantes, están implícitas en la evaluación a la educación superior que se practica actualmente. El pacto para iniciar el proceso de evaluación nacional a las universidades se legitimó en la IX Asamblea Extraordinaria de la ANUIES, celebrada los días 12 y 13 de julio de 1990, en Tampico, Tamaulipas. Lo que se trata es ahora sí, pasar de la planeación y la evaluación a los cambios inducidos. Esta evaluación está programada para varias etapas: 1a. la autoevaluación basada en sus planes de desarrollo o bien en su propia forma de organización. Se aplicaría en septiembre de 1990; 2a. concentración de análisis y resultados por una comisión nacional, conformada por la SESIC, ANUIES y CONPES, esta se efectuará en octubre-noviembre de 1990 y en el primer trimestre de 1991, habrá una clasificación de universidades y tecnológicos; a mediados de este mismo año, se conformará el Sistema Nacional de Educación Superior.

Para estas últimas etapas, ya deben estar constituidas las comisiones de pares académicas por área de conocimiento para evaluar y proponer políticas: estándares académicos y/o contenidos curriculares homogéneos; fortalecimientos en proyectos regionales de investigación; formación de profesores e investigadores, nuevas carreras, reordenamiento del posgrado, entre otras.

Específicamente para la formación de profesores- investigadores

según documentos⁽¹⁰⁾ más recientes, entre las tareas prioritarias, se proponen programas específicos que plantean un claro tratamiento entre profesores e investigadores. Se habla de diseñar un programa de cinco años para formar profesores, centrado en estudios de postgrados y articulado a un programa nacional de personal académico. Elaborar también un programa de formación de investigadores igualmente a cinco años y definir de manera rigurosa y selectiva los programas de investigación y postgrado.

Sin embargo, al margen de la anterior aseveración, aparece otro prospecto de las universidades públicas mexicanas. La siguiente visión la hacen funcionarios de la SEP.⁽¹¹⁾

La Universidad hoy, debe ser:

"académica y pragmática, democrática y elitista, integradora y especializada, innovadora y conservadora; ha de educar a las

(10) Se alude al documento *Prioridades y Compromiso para la Educación Superior en México (1991-1993)*, CONPES, SEP-ANUIES, abril, 1991, México.

(11) Me refiero a ciertos contenidos del libro: *Visión de la Universidad Mexicana 1990*, de Luis Eugenio Todd y Antonio Gato Uguet, Ed. Castillo, Monterrey, México, 1990. Quizás conviene recoger al respecto, los interesantes comentarios que hace el Dr. Ruy Pérez Tamayo, quien se refiere a las propuestas centrales del texto, clasificándolas en: "buenas, problemáticas y peligrosas". Yo agregaría que las dos primeras sin duda, buscan fortalecer a la universidad pública mientras que las terceras, pretenden debilitarlas o casi desaparecerlas. Los referidos comentarios aparecieron en cinco apartados en *La Jornada*, entre los meses de enero y febrero de 1991.

masas sin masificar la enseñanza; ha de procurar los mejores profesores y prescindir de algunos; y tiene que reducir su tamaño para ser grande..."

Desde luego en el texto, los autores tratan de explicar cada uno de los binomios referidos y estos son los parámetros para plantear 10 propuestas que de ser posible se busca impulsar desde la SEP.

Por lo relevante de una de ellas -ubicadas según la clasificación de Pérez Tamayo, dentro de las buenas- y por que se relaciona directamente con el tema central de nuestro estudio, corresponde, a la propuesta 2, referente a la formación de profesores. En esta propuesta, combina el reconocimiento al mérito académico de los maestros con un vigoroso programa de formación, actualización y educación continua de los profesores e investigadores. Creo que en esta propuesta coincidimos muchos universitarios, sobre todo, si se observa que esta política se ha visto con mucho desinterés por los propios docentes y las autoridades. Sin embargo, lo interesante de la propuesta es que se reconoce la figura del profesor-investigador como opción universitaria.

LOS RETOS DE CARA AL SIGLO XXI

Después de ver estos escenarios en el presente y futuro de la universidad mexicana, me da la impresión que hay ausencia por el mo-

mento, de una utopía social que oriente una reforma universitaria, de cara a los problemas actuales en los próximos años, pero también en cierta forma, esta situación se debe a la compleja situación actual.

La crisis social planetaria es muy grave: fuertes problemas ecológicos, la carrera armamentista, aunque aparentemente se disminuye por acuerdos de las dos potencias mundiales, el desplome de las ideologías llamadas socialistas, la caída del muro de Berlín, la guerra del Golfo Pérsico, son fenómenos que han transcurrido a una gran velocidad y pareciera ser que la única ruta es volver al capitalismo y fortalecerlo. En síntesis, la vigencia de los dos grandes proyectos: el socialismo y capitalismo que se planteaban resolver los problemas sociales han tronado, más el primero que el segundo y en apariencia, el segundo tiende a fortalecerse, mientras que los sujetos sociales que impulsaron el primero, tienen dificultades para mantener esa orientación.

En nuestro país sucede similar, repercutiendo especialmente en las universidades.⁽¹²⁾ Si en los años setentas se desarrollaron interesantes acciones educativas orientadas por proyectos sociales de cambio, hoy parece que están fuera de la realidad y lo que es peor, las comunidades universitarias no discuten con optimismo cómo

(12) Excepto los congresos de la UNAM, en mayo de 1990; la Universidad de Zacatecas, en 1990, el primer Congreso Universitario de la Universidad de Guerrero, en 1989, en donde se discutieron por lo menos la vigencia de los proyectos universitarios, en las demás universidades hay poca discusión, y en apariencia esperan las medidas de cambio desde la SEP, la cual, ya ha impulsado algunas de sus propuestas.

cambiar las universidades. Sujetos sociales como organizaciones de colonos, campesinos, partidos políticos, asociaciones de profesionales, estudiantes, etc. han disminuido sus fuerzas en las instituciones de educación superior, quizás por que esta les ha negado ciertos espacios.

Convencido de que perfilar una reforma contrahegemónica es imposible, más si se piensa que el proceso modernizador es innegable y lejos de que se debilite más bien se fortalece, sobre todo si se observa que estamos viviendo cambios vertiginosos: tecnológicos y de mercado común o integración mundial, vía el Tratado de Libre Comercio.

Ante esas realidades creo que a los universitarios nos queda el compromiso de repensar el quehacer académico, de reflexionar sobre campos problemáticos nuevos que tienen que ver con nuestra experiencia y se presentan como determinantes sociales: los proyectos fallidos, las políticas dominantes actuales, los grandes problemas como la ecología, los derechos humanos, la llamada pobreza extrema de 40 millones de mexicanos, la dependencia alimentaria, el problema de la democracia, el problema de los recursos humanos para la docencia y la investigación, los avances científicos técnicos muy propios de la modernización, entre otros. Estudiarlos y analizarlos, pero desde un enfoque crítico, debe ser nuestro compromiso. Todo esto se puede hacer, en el espacio universitario, más aún estos problemas deben repensarse como variables a considerar

en los currícula universitario⁽¹³⁾, y por supuesto también en las políticas de formación de profesores - investigadores universitarios.

En síntesis el reto fundamental de las instituciones de educación superior que aglutinan a los anteriores problemas, es una gestión con autonomía, por lo que debemos impulsar en las universidades una modernización crítica que nos lleve a reconstruir nuestro proyecto nacional de educación superior, vía la reforma cultural y moral.

Aunque es difícil prefigurar el proyecto nacional de educación superior en las universidades públicas, la idea de reforma intelectual y moral se apega históricamente a la realidad nacional: la reforma cultural "no consiste en arrasar con la visión del mundo existente y sustituirla por otra completamente nueva, ya formulada.

(13) En torno a estos grandes problemas se centró la discusión del presente y futuro del currículum universitario en México y en otros países del continente durante el Coloquio internacional: currículum y siglo XXI, CESU-UNAM, 22-26 de abril de 1991. No está por demás señalar que el problema del medio ambiente también debe ser un campo de estudio y discusión en los seminarios de formación de profesores - investigadores, sobre todo cuando se reconoce que políticas gubernamentales, fundamentalmente, el Programa de Educación Ambiental, propone incorporar la educación ambiental en los currículos, desde las etapas básicas hasta las superiores, incluidas las acciones de capacitación y educación para los adultos. Estos esfuerzos tienen que concatenarse con acciones de todos los países, en especial -para nuestro caso- de todas las universidades, teniendo como premisa el llamado "desarrollo sustentable" cuya esencia significa que "la sustentabilidad del desarrollo requiere de un equilibrio dinámico, entre todas las formas de capital o acervos que participan en el esfuerzo del desarrollo económico y social de los países" (Véase Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Nuestra propia agenda, Washington, BID/PNUD, 1990, fotocopias, p. 24)

Consiste más bien en un proceso de transformación -orientado a producir una nueva forma- y de rearticulación de los elementos ideológicos existentes... El objetivo de la lucha ideológica no es rechazar el sistema hegemónico en la totalidad de sus elementos, sino rearticularlo, descomponerlo en sus elementos básicos y luego seleccionar entre los conceptos pasados aquellos que, con algunos cambios de contenido, pueden servir para expresar la nueva situación..."(14)

Entendida así la reforma cultural, hacer cambios en las universidades públicas no significa rechazar de una vez y para siempre las políticas del proyecto hegemónico modernizador. Una gestión de reforma universitaria con autonomía, debe de superar la etapa de impugnación y presentación de experiencias y de áridos diagnósticos. (15) Con propuestas fundamentales y viables las comunidades universitarias deben dar a conocer a las instancias que

(14) Chantal Mouffe, "Hegemonía e ideología en Gramsci, en Revista Arte, Educación, Ideología, núm. 51, Febrero-marzo, 1985, p. 80.

(15) Este tipo de estudios -sin negar que también se han presentado proyectos- se han discutido en los últimos cinco años, en donde se han realizado una decena de eventos encaminados hacia la discusión de propuestas para reformar la enseñanza superior agropecuaria en las universidades públicas, que cuentan con licenciaturas sobre el área agropecuaria. Por mencionar algunas líneas importantes, destacan: 1. 1er. Foro Nacional sobre docencia, investigación y servicio en el medio rural, convocado por varias IES entre ellas la UNAM. Este foro ha realizado 5 eventos. 2. Foro Nacional sobre la formación de profesionales para el medio rural, convocadas por algunas instituciones educativas y la SARH. 3. Hacia la reestructuración de la educación agrícola superior, foros convocados fundamentalmente por la Universidad Autónoma Chapingo (por lo menos se han realizado tres). A estos foros nacionales hay que agregarles otros eventos locales convocados por las propias IES e incluso, por los sindicatos académicos, que también son abundantes y buscan los mismos objetivos.

de una u otra manera coordinan los cambios formales en las universidades públicas. Mientras tanto al interior de cada institución debemos impulsar cambios que garanticen la realización de la docencia, la investigación, el servicio y la extensión con rigor intelectual. Estas ideas deben ser fundamentales para prefigurar un proyecto de universidad crítica y democrática.

En esta perspectiva, me parece interesante dar a conocer una propuesta específica para apoyar a los programas de formación de profesores.

**CENTRO UNIVERSITARIO PARA LA FORMACION DE PROFESORES-INVESTIGADORES
DE LA UACH**

Sin la pretensión de hacer una propuesta detallada, si es necesario delinear los aspectos generales de este espacio académico que bien podría jugar un papel fundamental en la coordinación de las actividades relacionadas con la formación de profesores-investigadores, que incluiría cursos de actualización disciplinaria y pedagógica, apoyaría a la investigación de los problemas educativos y a la innovación pedagógica.

La idea del Centro Universitario para la Formación de profesores-investigadores (CUFPI-UACH) se presenta como acción específica de un conjunto de medidas que conforman el proyecto que

se denomina Reforma Universitaria Modesta y Asociativa.⁽¹⁶⁾ El Centro surge ante la necesidad de generar un espacio académico en donde los docentes intercambien experiencias en torno a la problematización del quehacer pedagógico y su vinculación con la investigación y el servicio educativo.

La justificación más realista gira en torno a las siguientes consideraciones, las cuales, se hacen explícitas a lo largo de esta investigación.

- a) El limitado alcance de las políticas oficiales encaminadas a la formación de profesores-investigadores.
- b) La gran experiencia en torno a los intentos por impulsar institucionalmente programas y postgrados para la formación docente.
- c) La ausencia de un centro de esta naturaleza en las IEAS públicas.
- d) La emergencia ante la creación de nuevas carreras a nivel licenciatura y postgrado, en donde los docentes necesitan apoyos pedagógicos y didácticos.
- e) La definición de las políticas oficiales de centrar la formación

(16) Algunas propuestas más se mencionan en el apartado que se califica con ese nombre (véase Liberio Victorino R. La universidad pública y la UACH en la perspectiva de su transformación, pp. 24-28. Debate Universitario, No. 2, STAUACH, Marzo, 1990.

de profesores-investigadores en el postgrado, mediante largas estancias con instituciones de renombre.

- f) Conjuntar los esfuerzos que algunas licenciaturas y la propia preparatoria vienen realizando aisladamente.
- g) Una última, posiblemente la más valiosa. La existencia de por lo menos setenta académicos que cuentan con estudios de postgrado y especialización en problemas de formación docente y otros aspectos educativos.

Se puede reconocer que existen ciertas instancias que de una u otra forma apoyan a los docentes para su actualización disciplinaria, pero estas actividades se dan aisladamente y a veces hasta se duplican, por lo que hace falta una mejor coordinación.

El Centro dependerá directamente de la Dirección Académica y girará en torno a tres programas específicos: a) el programa de investigación en problemas educativos, b) el programa de planeación académica y c) el programa de servicio universitario.

- a) El Programa de investigación educativa se encargará de coordinar y apoyar a todos aquellos profesores-investigadores que ya vienen trabajando en equipo o de manera individual en alguna investigación educativa, sea en algún problema de educación formal y/o de la llamada educación informal o bien de la cultura general.

- b) El Programa de planeación académica, se abocará a la organización universitaria para lograr una gestión eficiente, esta giraría en torno a la operativización de los cambios en los planes de estudios, a la planeación de los docentes en cuanto a las prestaciones para el año sabático, los permisos por titulación y por estudios de postgrados. Una planeación a mediano plazo para cubrir este tipo de prestaciones nos evitaría algunos problemas laborales y se aprovecharían mejor los recursos existentes.
- c) El Programa de servicios universitarios para los docentes. Las actividades fundamentales de este programa girarían en torno a: i) ofrecer cursos de actualización disciplinaria y pedagógica preferente a los profesores de recién ingreso y a los docentes en ejercicio, ii) apoyar a los docentes para hacer estudios de postgrados sobre docencia universitaria con orientación en la enseñanza de la agronomía, iii) ofrecer cursos por parte de su personal capacitado, a otras instituciones que impartan educación agropecuaria en los diferentes niveles.

Estos apoyos y servicios universitarios no existen, al menos, en las universidades públicas del sector agropecuario. Intentar este tipo de propuesta se reactiva la discusión en torno a la formación de profesores-investigadores y se aprovecha una experiencia que ante los cambios que se inician en la UACH: nuevas carreras en licenciatura y postgrado, la descentralización del nivel propedéutico de su bachillerato, y el planteamiento de la estructura divisional, la relación de un centro como el que se propone, sería de significativa importancia.

E P I L O G O

BECAS ACADEMICAS Y PROFESIONALIZACION PRECARIA

Hablemos de una historia imaginaria en donde se complementan las dimensiones económico-social, político-académica e ideológica de los docentes con precaria profesionalización considerando algunas facetas del ethos académico para el caso de la UACH.

Pensemos en la vida probable de un personaje típico de este grupo de docentes. Para empezar no es un heredero de las élites culturales y sociales, el representa el primero de una familia rural de extracción campesina, de pequeños comerciantes y artesanos o de padres que trabajan en el sector público, que accede a estudios universitarios. No vive activamente el movimiento estudiantil-popular de 1968 pero se da cuenta y se inquieta. Diez años después egresa de la licenciatura con grandes expectativas de ascenso social, sin embargo al no colocarse satisfactoriamente al mercado profesional, con apoyo de sus colegas gana un concurso de oposición y logra ingresar como profesor a la UACH. Obtiene sus primeras contrataciones y se le asigna la carga académica correspondiente, inmediatamente se enfrenta a problemas inéditos: la obligación primera es estudiar para preparar su materia cuyos contenidos no llegó a dominarlos cuando él fue estudiante; aprende a dar clases sobre la marcha a un público estudiantil escasamente menor que él en edad y formación académica; está presionado a titularse si es que quiere elevar sus ingresos en la siguiente promoción; semestralmente tiene que buscar la recontractación en su misma materia o en alguna otra siempre y cuando se justifique, o bien sea apoyado por los

compañeros de su área, además necesita complementar sus ingresos con un empleo adicional para mantener su estabilidad. Si está adscrito a alguna área de ciencias sociales, se problematiza en un debate teórico e ideológico que cuestionan las ideas de las corrientes dominantes y se siente imposibilitado para buscar marcos alternativos en su disciplina. Por otro lado, el ambiente universitario se encuentra tensionado por las movilizaciones sindicales y sus respectivas demandas y la posición poco favorable de las autoridades. Si se trata de una profesora tiene que hacer un gran esfuerzo para mantener su identidad profesional y sobresalir en el grupo compacto de maestros.

En este proceso caracterizado por demandas múltiples, tensiones e indefinición política e ideológica, el profesor enfrenta variados obstáculos en su esfuerzo por estabilizar su situación laboral, impulsar una identidad disciplinaria particular, manejar lineamientos pedagógicos adecuados y mantener relaciones sociales favorables con el grupo de profesores. Al correr del tiempo y cuando se les plantean nuevas necesidades académicas se ve impedido para generar formas orgánicas y culturales propias para conducirse con autonomía y productividad aceptables ante los requerimientos de la nueva universidad. Se observa pues que son precarias sus condiciones y aspiraciones de profesionalización. El gran entusiasmo por ingresar como profesor a Chapingo, poco a poco se fue convirtiendo transcurridos diez o quince años después, en desencanto ante la rutina de su enseñanza, las dificultades de su autoformación disciplinaria y ante la comprobación de la ineficacia de sus resultados pedagógicos. En sus casi ya 35 años el maestro tiene

nuevas responsabilidades, es Papá o Mamá y sus salarios sufren los golpes de la inflación, por lo que cada vez más busca su recategorización. Para no atenerse sólo a la promoción interna y sus correspondientes ingresos, una opción probable son las becas para estudios de postgrado, sin embargo ya a finales de los ochenta el número y valor real de las mismas se han reducido, más aun cuando cierto director académico en ese tiempo, decidió apyar a los docentes interesados en los estudios de postgrado en México o en otros países, sólo con una beca de CONACYT, a cambio de renunciar a sus ingresos como profesor de la UACh, no obstante muchas veces, la beca era menor que sus ingresos como docente.

Durante 1990 nuestro imaginario profesor, después de la experiencia de los ochenta, sigue entusiasmado en los estudios de postgrado, logrando avanzar con algunos créditos en cierta institución de renombre nacional pero sin dejar de laborar en la Universidad. Apoyados con recursos de un proyecto nacional para paliar los ingresos de los profesores, las autoridades universitarias deciden convocar a los docentes con estabilidad laboral, de tiempo completo y con categorías de A2 hacia arriba para que con base en su productividad, escolaridad y exclusividad en el desempeño, puedan gozar de una Beca al Mérito Académico que incluye complementación de los ingresos desde 1.0 hasta 2.5 minisalarios mensuales. Nuestro profesor imaginario, agobiado por la fuerte inflación, después de compartir la posición radical de su sindicato rechazando esas limosnas del gobierno, decide participar para conseguir esa distinción. Lo hace reconociendo que seis meses antes había solicitado su ingreso al Sistema Nacional de Investigadores.

Sin duda gastó tiempo y dinero para juntar todas las corcholatas: constancias de cursos impartidos, tomados, publicaciones, congresos, foros, etc. durante los últimos cinco años. Nuestro típico maestro aún dándose cuenta que sus limitaciones formales y experiencias educativas quiso probar suerte, sin embargo, llegando diciembre del triste 1990, preocupado consultó las dos listas para ver los resultados y comprendió o por lo menos murmuró diciendo: "que difícil es la movilidad social de un profesor universitario". ¿Cuál será la actitud en el futuro de nuestro maestro imaginario, por cierto algo 'típico'?

Chapingo, México, diciembre de 1990.

Mtro. Liberio Victorino Ramírez

ANEXO O

SIGLAS DE INSTITUCIONES E INSTANCIAS RELACIONADAS CON LA TEMATICA.

AMEAS	Asociación Mexicana de Educación Agrícola Superior.
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Institutos de la Educación Superior.
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
CP	Colegio de Postgraduados
CAE	Colegio de Académicos Eméritos
CISE	Centro de Investigaciones y Servicios Educativos.
DSE	Departamento de Servicios Educativos.
DIE	Departamento de Investigaciones Educativas.
ENA	Escuela Nacional de Agricultura.
ESAHE	Escuela Superior de Agricultura "Hermanos Escobar".
FEUM	Federación de Estudiantes de la Universidad de Morelos.
IES	Instituciones de Educación Superior.
INFOPROF	Oficina de Investigación y Formación de Profesores.
IPN	Instituto Politécnico Nacional.
PGD	Plan Global de Desarrollo.
PND	Plan Nacional de Desarrollo.
PAUACH	Preparatoria Agrícola de la UACH.
PNES	Plan Nacional de Educación Superior.
PRONAES	Programa Nacional de Educación Superior.
PRONADRI	Programa Nacional de Desarrollo Rural Integral.
PROIDES	Programa de Desarrollo Integral para la Educación Superior.
PRONDETYC	Programa Nacional de Desarrollo Tecnológico y Científico.
PNME	Programa Nacional para la Modernización de la Educación.
PDEAS	Plan de Desarrollo de la Educación Agrícola Superior.

PDI	Plan de Desarrollo Institucional.
SHCP	Secretaria de Hacienda y Crédito Público.
SEP	Secretaria de Educación Pública.
SARH	Secretaria de Agricultura y Recursos Hidráulicos.
SEN	Sistema Educativo Nacional.
SEA	Sistema de Enseñanza Agrícola.
SNI	Sistema Nacional de Investigadores.
SPP	Secretaria de Programación y Presupuesto.
SP	Secretaria de la Presidencia.
STAUACH	Sindicato de Trabajadores Académicos de la UACH.
UAAAN	Universidad Autónoma Agraria "Antonio Narro".
UACH	Universidad Autónoma Chapingo.
UAEM	Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
UAG	Universidad Autónoma de Guerrero.
UAMEX	Universidad Autónoma del Estado de México.
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana.
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México.

ANEXO 2

PRESUPUESTO Y ALUMNOS SEP

ARO	PRESUPUESTO SEP (millones de pesos de 1970)	ALUMNOS SEP	PESOS POR ALUMNO SEP (miles de pesos de 1970)
1975	17,257	9,662,045	1.79
1976	19,711	10,449,433	1.89
1977	21,693	11,128,668	1.97
1978	23,633	12,099,432	1.95
1979	26,078	12,975,960	2.01
1980	27,553	13,772,807	2.00
1981	34,112	14,693,050	2.32
1982	35,372	15,507,876	2.28
1983	24,405	16,156,300	1.51
1984	25,526	16,495,900	1.55
1985	26,657	16,799,400	1.59
1986	23,822	16,840,498	1.41

Fuentes:

- SPP. Sistema de Cuentas Nacionales de México 1975-1986.
- SEP. Estadística Básica del sistema Educativo Nacional, inicio de cursos, 1975-1976 a 1986-1987.

ANEXO 1**PRODUCTO INTERNO BRUTO, PRESUPUESTO DEL GOBIERNO FEDERAL.
Y PRESUPUESTO SEP****(millones de pesos corrientes)**

ARO	PRODUCTO INTERNO BRUTO	PRESUPUESTO GOB. FEDERAL	PRESUPUESTO SEP
1982	9'417,089	3'320,569	306,523
1983	17 141,694	7'118,774	443,829
1984	28'748,889	12'056,382	706,941
1985	45'588,462	18'456,601	1'136,500
1986	77'778,086	32'214,828	1'551,300
1987		78'778,160	2'687,229

Fuentes:**SEP. Sistema de Cuentas Nacionales de México 1982-1986.****Presupuesto de Egresos de la Federación 1982-1987.**

ANEXO 3

ALUMNOS DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL
(SERIE HISTORICA)

CICLO ESCOLAR	PREESCOLAR	PRIMARIA	CAP.	SECUNDARIA	MEDIA SUP. TERMINADA	NORMAL	BACHILLER	LIC.	POSGRADO	TOTAL
1970 - 71	480,138	9'248,190	147,782	1'102,217	32,149	74,638	279,495	284,930	6,345	11'555,654
1971 - 72	482,436	9'700,444	166,086	1'225,468	30,737	80,592	329,030	308,312	7,765	12'279,788
1972 - 73	440,085	10'113,139	180,803	1'347,566	40,184	98,213	394,974	345,582	9,644	12'978,191
1973 - 74	465,760	10'509,968	194,702	1'498,442	58,040	110,250	458,667	391,919	11,978	13'700,526
1974 - 75	497,788	10'999,713	204,260	1'643,881	68,612	125,317	545,531	456,841	14,876	14'557,819
1975 - 76	537,090	11'461,415	243,074	1'898,053	85,796	152,641	607,961	524,168	18,944	15'609,141
1976 - 77	607,945	12'026,174	244,382	2'109,693	81,861	178,743	670,129	505,558	20,866	16'444,632
1977 - 78	655,334	12'628,793	244,597	2'301,617	82,184	188,487	748,498	556,168	21,427	17'427,105
1978 - 79	699,231	13'536,265	249,993	2'505,240	86,694	254,663	869,298	655,605	22,278	18'879,268
1979 - 80	853,988	14'126,414	254,384	2'818,549	97,270	290,817	942,926	737,065	23,150	20'144,563
1980 - 81	1'131,585	14'666,257	369,274	3'033,856	122,391	332,805	1'057,744	787,893	24,188	21'524,893
1981 - 82	1'465,319	14'981,156	395,192	3'348,802	220,800	332,680	1'142,895	844,921	30,679	22'762,444
1982 - 83	1'776,538	15'222,916	407,320	3'583,317	301,553	324,138	1'233,881	889,580	29,211	23'768,454
1983 - 84	1'893,650	15'376,153	435,933	3'841,673	316,619	299,233	1'310,899	951,352	29,807	24'455,319
1984 - 85	2'147,492	15'219,245	426,973	3'969,114	317,061	222,822	1'427,822	988,137	33,771	24'752,437
1985 - 86	2'381,412	15'124,160	407,703	4'179,466	359,130	191,056	1'538,106	1'033,089	39,675	25'253,797
1986 - 87	2'547,358	14'994,642	444,949	4'294,596	408,684	151,544	1'527,393	1'025,058	42,505	25'436,729

Fuente: Dirección General de Programación, SEP.

ANEXO 4

ALUMNOS DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL
(PROMOSTICOS)

CICLO ESCOLAR	PREESCOLAR	PRIMARIA	CAP.	SECUNDARIA	MEDIA SUP. TERMINADA	NORMAL	BACHILLER	LIC.	POSGRADO	T O T A L
1987 - 88	2'689,604	14'870,805	480,883	4'377,218	469,725	124,431	1'575,107	1'039,000	48,082	28'671,825
1988 - 89	2'822,433	14'759,891	504,817	4'430,336	521,285	126,215	1'636,821	1'072,315	48,529	28'922,642
1989 - 90	2'945,212	14'652,978	523,819	4'455,747	559,501	118,504	1'707,866	1'105,631	82,133	28'121,391
1990 - 91	3'057,448	14'548,600	540,876	4'482,620	587,826	112,796	1'748,904	1'138,946	88,862	28'238,877
1991 - 92	3'051,425	14'377,018	557,980	4'454,064	612,437	108,142	1'777,085	1'172,262	89,718	28'188,188
1992 - 93	3'049,269	14'136,822	575,074	4'470,175	634,004	104,425	1'794,495	1'205,877	83,788	28'033,541
1993 - 94	3'038,150	13'822,609	592,217	4'501,678	651,974	101,063	1'800,428	1'238,892	67,888	28'814,819
1994 - 95	3'014,011	13'443,266	609,389	4'538,090	671,733	98,244	1'810,089	1'272,209	72,843	28'527,864
1995 - 96	3'011,570	13'028,616	626,589	4'568,736	694,264	96,185	1'826,475	1'305,823	76,484	28'226,362
1996 - 97	3'016,732	12'688,721	643,817	4'588,548	718,767	95,909	1'848,132	1'338,838	80,891	28'912,352
1997 - 98	3'022,886	12'177,782	661,076	4'543,427	744,897	97,826	1'871,031	1'372,154	85,905	28'578,464
1998 - 99	3'041,136	11'787,236	678,362	4'479,445	768,064	99,484	1'889,570	1'405,469	90,244	28'239,010
1999 - 00	3'083,287	11'457,488	695,676	4'382,218	789,897	102,173	1'900,310	1'438,788	95,118	28'944,214
2000 - 01	3'142,202	11'217,611	713,018	4'289,044	804,201	102,796	1'896,352	1'472,100	100,183	28'737,427

Fuente: Dirección General de Programación, SEP.

EFICIENCIA TERMINAL DE LA EDUCACION BASICA

GENERACION	EFICIENCIA TERMINAL EN PRIMARIA (%)	AÑO	ABSORCION EN SECUNDARIA (%)	GENERACION	EFICIENCIA TERMINAL EN SECUNDARIA (%)	GENERACION	EFICIENCIA TERMINAL EDUCACION BASICA (%)
1970-76	40.5	1976	78.1	1976-79	70.2	1970-79	22.2
1971-77	42.6	1977	75.9	1977-80	73.6	1971-80	23.8
1972-78	44.0	1978	77.7	1978-81	75.1	1972-81	25.7
1973-79	46.1	1979	81.3	1979-82	74.0	1973-82	27.7
1974-80	48.1	1980	81.8	1980-83	73.8	1974-83	29.0
1975-81	49.7	1981	86.9	1981-84	73.8	1975-84	31.8
1976-82	50.4	1982	86.2	1982-85	74.4	1976-85	32.3
1977-83	52.1	1983	85.4	1983-86	75.0	1977-86	33.4
1978-84	51.2	1984	81.5	1984-87	77.5	1978-87	32.3
1979-85	52.8	1985	82.1				
1980-86	52.1	1986	83.7				

Fuente:

Dirección General de Programación SEP.

ANEXO 6

GASTO DEL GOBIERNO FEDERAL, DESTINADO A INVESTIGACION
Y DESARROLLO EXPERIMENTAL, 1980-1985
(Millones de pesos corrientes)
(Presupuesto ejercido)

Tipo de Actividad	1980	1981	1982	1983	1984	1985 ¹
Investigación ²	4 582	7 435	7 808	12 390	19 176	35 200
Desarrollo Experimental	2 380	2 681	7 752	9 939	10 931	21 400
Otras ³	13 126	20 086	26 096	35 365	121 637	132 000
T o t a l	20 008	30 202	41 656	57 694	151 744	189 600

¹ Para este año se utilizó el presupuesto autorizado.

² Incluye investigación básica y aplicada.

³ Incluye educación, difusión y actividades asociadas.

Fuentes: SPP. Anexos Programáticos e informes de gobierno.
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)
Dirección de Programación, documento interno, México 1985.

ANEXO 7

CRONOLOGIA DE LAS PRINCIPALES ACCIONES QUE ILUSTRAN LA EVOLUCION DE LAS INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA E INVESTIGACION DEL SECTOR AGROPECUARIO.¹

A. 1832-1910. De la aparición de la primera Escuela de Agricultura al inicio del movimiento revolucionario mexicano.

ANO PRINCIPALES ACCIONES

- 1832 - Se crea la Escuela de Agricultura en el Hospital Huerta de Santo Tomás.
- 1843 - Se crea la Ley que instituye la Escuela de Agricultura en la Hacienda de la Asunción y en la finca de San Jacinto.
- 1849 - Plan de enseñanza agrícola en el Colegio Nacional de San Gregorio, Hacienda de San José Acolman, Texcoco.
- 1853 - Se concede vida independiente a la Escuela de Agricultura. Por decreto presidencial, la escuela de Veterinaria y la de Agricultura se constituyen en el Colegio Nacional de Agricultura.
 - (17 de agosto). Se crea el Colegio Nacional de Agricultura, ubicándolo en San Gregorio.
- 1854 - (22 de febrero). Se ubica al Colegio Nacional de Agricultura en el convento hospicio de San Jacinto, en el Distrito Federal.
- 1856 - Se crean las especialidades de Mayordomo en Fincas Rústicas y de Mariscal Inteligente en la Escuela Nacional de Agricultura y Veterinaria.
- 1857 - Al Colegio Nacional de Agricultura se le cambia el nombre por el de Escuela Nacional de Agricultura y Veterinaria. Ignacio Comonfort ordena el cierre de la Universidad Real y Pontificia.
- 1859 - (Al 1861). Se promulgan las Leyes de Reforma para tratar de secularizar a la sociedad mediante la separación de la Iglesia y del Estado, estableciéndose la libertad de cultos.
- 1861 - Benito Juárez ordena la desaparición de la Universidad. Ampliación de la Escuela de Agricultura a nivel preparatoria antes de la aplicación del proyecto nacional de preparatoria de 1867.

1. Con breves modificaciones y algunos argumentos nuevos retomo esta Cronología de Alfonso Cortázar Martínez, Op. cit. en el apartado correspondiente a la ESHAE.

- 1865 - Maximiliano cierra definitivamente la Universidad.
- En el Título VI de la Ley de Instrucción Pública se ordena la reorganización de la Educación Superior.
- 1867 - La Escuela Nacional de Agricultura y Veterinaria reanuda labores bajo el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.
- Aparece la primera ley sobre educación expedida por Benito Juárez e inspirada por Gabino Barreda.
- 1869 - Se decretó el reglamento de la Escuela Nacional de Agricultura y Veterinaria, dependiendo ya del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.
- 1876 - Se inicia el período dictatorial porfirista.
- 1879 - Decreto para regionalizar la educación agrícola con la creación frustrada de Escuelas Regionales de Agricultura, dependientes de la E.N.A.
- (15 de febrero). Se crean las carreras de Ingeniero Agrónomo y de Médico Veterinario en la ENAV.
- 1885 - El Congreso de la Unión aprueba el decreto por el que se crea la Escuela Normal de México.
- 1887 - Inauguración de la Escuela Normal de México.
- 1905 - (12 y 21 de octubre). Se oficializa la creación de la Escuela de Agricultura como particular concesionada por el gobierno de Porfirio Díaz a los Hermanos Escobar en Ciudad Juárez, Chih., con una inversión no menor a los 50 mil pesos, teniendo los estudios sanción oficial y categoría legal reconocidos por el estado de Chihuahua.
- Se corrige el cauce del Río Bravo (Río Grande) eliminándose 89 bancos. En la comisión Mexicana participaron los hermanos Escobar representando a Porfirio Díaz.
- 1906 - (22 de febrero). La Escuela de Agricultura de los Hermanos Escobar inicia actividades en Ciudad Juárez, Chih. formando agrónomos con planes de estudios de 4 años.
- (Mayo) Queda establecida la Ley de Límites y Aguas entre los Estados Unidos de Norteamérica y México.
- Con esta fecha se da a conocer el Programa y Manifiesto del Partido Liberal Mexicano en el que se explica cómo se constituyó la propiedad territorial en México y presentando demandas importantes sobre educación.
- 1907 - (18 de diciembre). Se crean las profesiones de Agrónomo y de Agrónomo Hidráulico en la E.N.A.V.

- Decreto de la reforma de la Escuela Nacional de Agricultura y Veterinaria.
 - 1908 - (24 de Junio). Se presentó el Reglamento de la E.N.A.V.
 - Primera Escuela Forestal diseñada con orientación francesa e impulsada por el Ing. Miguel A. Quevedo.
 - 1909 - Se crea la carrera de Ingeniero de Montes en la E.N.A.V.
 - 1910 - Se inicia el movimiento revolucionario mexicano, teniendo como rasgos fundamentales un sentimiento nacionalista, un sentido popular, y una definitiva proyección social.
 - Se inaugura solemnemente la Universidad Nacional de México.
 - (Hasta 1920). Intentos aislados y discontinuos de impartir educación agrícola en el país (Veracruz, Tlaxcala, Tabasco y otros).
- B. 1911-1940. DE LA CAIDA DE PORFIRIO DIAZ AL SEXENIO DE LAZARO CARDENAS.
- 1911 - Renuncian Porfirio Díaz y el vicepresidente Ramón Corral.
 - 1912 - La E.P.A.H.E. suspende actividades en Ciudad Juárez y se traslada a El Paso, Texas a reanudarlas, debido a la posición porfirista que guardaban los Hermanos Numa y Rómulo Escobar.
 - Fundación de la Universidad Popular.
 - 1914 - Debido al conflicto bélico mexicano la E.N.A.V. fue clausurada; después se reabrió en 1919.
 - 1915 - Una ley expedida en esta fecha tiene especial importancia ya que constituye el antecedente inmediato de la Reforma Agraria.
 - Se funda la Casa del Obrero Mundial en unión de la Cámara del Trabajo de Veracruz.
 - (24 de mayo). Expedición de la Ley Agraria de Zapata.
 - Carranza les quita hábilmente la idea del reparto agrario a Zapata y Villa, creando la Ley de Repartición de Tierra.
 - 1916 - Se realiza el Congreso Constituyente de Querétaro.
 - Se da lectura al dictamen de la Comisión del Congreso Constituyente, declarando la necesidad de restringir la libertad de enseñanza que garantizaba la Constitución de 1857, sujetando esa libertad al requisito de ser laica.

- Se separa la Escuela Veterinaria de la de Agricultura.
- 1917 - Principia a regir la Constitución Política; se instala solemnemente el Congreso de la Unión y rinde la protesta de Ley de Venustiano Carranza como Presidente Constitucional de la Nación.
- La Constitución no instituye un nuevo derecho, como se hace en materia agraria y laboral, sino que mantiene el ejercicio abusivo de los derechos individuales.
- En la Constitución Política se adopta un nuevo Artículo 3° sobre la educación.
- 1919 - Decreto que crea la Escuela Nacional de Agricultura.
- 1920 - El presidente Adolfo de la Huerta nombra rector de la Universidad Nacional de México a José Vasconcelos.
- 1921 - Queda bien delineado lo que habría de ser más tarde la educación pública de México.
- Se crea la Secretaría de Educación Pública.
- Nacimiento de la Sociedad Agronómica Mexicana con orientación popular y progresista.
- 1922 - (A 1933). Se fusionan las normales rurales con las centrales agrícolas, dando lugar a las Escuelas Regionales Campesinas.
- La Escuela Nacional de Agricultura y Veterinaria se convierte en la Escuela Nacional de Agricultura con sede en Chapingo.
- Como dependencia del Ateneo Fuente, se funda la Escuela Superior de Agricultura "Antonio Narro" con la carrera de Ingeniero Agrónomo en Saltillo, Coah., con la aportación hereditaria del Sr. Narro y la aplicación práctica de su hermano Rafael B. Narro que había sido Director del Ateneo Fuente hasta un año antes.
- 1924 - Se establecen en la E.N.A. la carrera de Ingeniero Agrónomo y los cursos especiales de Mecánica Agrícola, Cultivos, Arboricultura, Zootecnia e Industrias Agrícolas (con duración de un año).
- (29 de mayo). Se elabora el plan de organización del pueblo cooperativo de Chapingo, dedicado a los campesinos y obreros de la exhacienda.
- 1925 - Se crea el nivel medio básico (secundaria) por la SEP.
- Se funda la Casa del Estudiante Indígena (desapareció en 1931).

- La Secretaría de Agricultura crea las primeras escuelas centrales agrícolas.
- (A finales de 1928). Período de movimiento armado nacional que tuvo como raíz aparente la religión contra la política gubernamental de P.E. Calles.
- 1926 - (24 de marzo). Se establece en la E.N.A. la carrera de Ingeniero Agrónomo con las especialidades de Agricultura General, Industrias Agrícolas, Irrigación y Servicios Agrícolas (con 7 años de duración), y Perito Forestal (con 4 años de duración).
- 1929 - Queda instituido el Partido Nacional Revolucionario.
- Se realiza un movimiento estudiantil que determina la autonomía de la Universidad Nacional de México.
- Emilio Portes Gil bajo la presión de los universitarios concede la autonomía a la Universidad Nacional.
- La Escuela de Veterinaria se incorpora a la UNAM como Escuela Nacional de Medicina Veterinaria, separándose de la Secretaría de Agricultura y Fomento.
- (A 1933). Período de crisis económica mundial que afectó también a México.
- 1931 - El Vaticano lanza una encíclica papal oponiendo irreconciliablemente el cristianismo al socialismo.
- 1932 - Las Escuelas Centrales Agrícolas se transforman en escuelas regionales campesinas y pasan a depender de la S.E.P.
- 1933 - Se asegura en el extranjero que ninguno de los resultados de la revolución mexicana es tan trascendente como su movimiento de educación rural.
- Así mismo, se declara que no hay movimiento educacional en el mundo que presente un espíritu más íntimo de unión entre las actividades escolares y la comunidad, que el de la escuela rural mexicana.
- En el Congreso de los Estados Unidos se dice que el nuevo sistema de la Educación en México es uno de los logros más notables de su revolución.
- Magna convención en Morelia proponiendo la sustitución de la educación laica por la socialista.
- En la Universidad Nacional se realiza el celebre debate Caso-Lombardo por la orientación de la educación. El período defiende la posición liberal mientras que el segundo apoya una orientación socialista.

- En Veracruz, se propone que la Universidad y los centros de cultura superior del país contribuyan al advenimiento de la sociedad socialista.
- Se realiza el Primer Congreso de Universidades Mexicanas en el que se propone la sustitución del régimen capitalista por un sistema socialista.
- La Universidad Nacional pierde su carácter de Nacional.
- Iniciativa de reforma de ley orgánica de la Universidad. La nueva ley redondeaba y consagraba la plena autonomía de la Universidad.
- 1934 - Lázaro Cárdenas asume la presidencia de la República Mexicana.
- 1935 - La Escuela Nacional de Maestros introduce el socialismo en sus programas de estudio.
- 1936 - Lombardo Toledano funda la Universidad Obrera.
 - Se creó el Departamento de Asuntos Indígenas (desapareció en 1946).
 - Creación del I.P.N. como parte de un nuevo sistema nacional de educación técnica que incluía a nivel medio superior la enseñanza agrícola.
- 1937 - Se crearon y fijaron las bases del Consejo Directivo de profesores y alumnos de la E.N.A.
 - Nace la Federación Mexicana de los Trabajadores de la Enseñanza.
 - Queda oficialmente establecido el Instituto Politécnico Nacional.
- 1938 - Se crea el Partido de la Revolución Mexicana.
 - Por disposición presidencial y actuando en forma coordinada las Secretarías de la Defensa y la de Agricultura y Fomento, le proporcionaron a la E.N.A. todos los recursos para que su régimen interno fuera militarizado a partir de 1941.
 - El gobierno de Lázaro Cárdenas con el apoyo popular expropió a compañías extranjeras los bienes petroleros, declarándolos patrimonio nacional.
 - Ante la posibilidad de cierre por el patronato particular, el Gobierno Coahuilense se hace cargo de la Escuela de Agricultura Antonio Narro.

- 1939 - Se crea el Instituto de Antropología e Historia.
 - La UNAM abre la Escuela de Medicina Veterinaria y Zootecnia.
- 1940 - Los Centros de Educación Indígena son reorganizados como Escuelas de Agricultura para Indígenas.
 - Se funda el Colegio de México.
 - Proceso de capitalización de la agricultura mexicana y de aprovechamiento de la tecnología estadounidense.
- C. 1941-1957. DE UNA DECADA DE DEVALUACION DEL PESO MEXICANO A OTRA.
- 1941 - De las escuelas regionales campesinas surgen dos tipos de escuelas: las normales rurales y las prácticas de agricultura.
 - Se suprimió la carrera de Médico Veterinario en la Escuela Nacional de Agricultura, ya que era impartida también en la UNAM.
 - Inicio de pláticas México-E.U. (CIAA) alrededor del Plan de Posguerra para el Desarrollo Económico de México, dentro del cual se inscribe el proyecto de Revolución Verde.
- 1942 - Se unifican los planes de estudio de las Escuelas Normales Rurales y Urbanas.
- 1943 - Se crea la Escuela Superior de Medicina Rural.
 - México se declara en estado de guerra contra Alemania, Italia y Japón.
 - Convenio entre la Secretaría de Agricultura (México) y la Fundación Rockefeller para la formación de la Oficina de Estudios Especiales de la primera, como sede internacional para la modernización de la agricultura en América Latina.
- 1944 - Creación de la Ley Orgánica de la UNAM, reconquistando su carácter nacional.
 - Se dictó un proyecto de Ley Orgánica para la E.N.A.
- 1945 - (31 de diciembre). Se legisló la Ley de Educación Agrícola Superior la cual fue publicada en el Diario Oficial de la Federación el 28 de marzo de 1946.
- 1947 - Se reitera la existencia de la Escuela Particular de Agricultura Hermanos Escobar al generar el registro de títulos profesionales en la S.E.P.
- 1949 - Se establece la paridad del peso mexicano de \$8.643 por dólar.

- 1950 - Se crea la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES).
- En el campo, del medio millón de niños en edad escolar que trabajaban, el 80% se dedicaban a labores agrícolas.
- Se termina de construir el Distrito de Riego de Delicias.
- Apoyo a la investigación agropecuaria por la Secretaría de Agricultura y Ganadería bajo convenios internacionales.
- Creación del Centro de Investigaciones Agrícolas.
- Creación del Instituto Nacional de Investigaciones Pecuarias.
- 1952 - Creación de la Escuela de Agricultura y Ganadería de la Universidad de Sonora.
- La Secretaría de Agricultura funda la Escuela Nacional de Guardias Forestales en Uruapan, Mich.
- 1954 - Se establece la paridad del peso mexicano de \$12.50 por dólar.
- Centenario de la ENA y reforma de su estructura académica.
- 1956 - (31 de octubre). Se aprueba la estructura de la E.N.A.
- Entra en vigor el reglamento del Instituto de Educación Agrícola Superior.
- Creación de la Facultad de Agronomía de la Universidad de Nuevo León.
- 1957 - Tras un movimiento de huelga el IPN pierde su internado.
- Se realiza un movimiento de huelga en la Escuela Particular de Agricultura Hermanos Escobar buscando el mejoramiento de la educación y del trato en la atención para los alumnos internos y no internos de esta escuela.
- Se crea el Consejo Nacional Técnico de la Educación.
- Othón Salazar forma una organización sindical independiente con el nombre de Movimiento Revolucionario del Magisterio.
- 1958-1970. DEL INICIO AL FIN DEL DESARROLLO ESTABILIZADOR
- 1959 - Se crea el Colegio de Postgraduados en la Escuela Nacional de Agricultura.
- Se crean los programas de las Maestrías en Genética, Edafología, Entomología y Acarología y Fitopatología en el Colg

- gio de Postgraduados (C.P.), y el de Sanidad Vegetal en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (I.T.E.S.M.)
- 1960 - Creación de la Escuela Superior de Agricultura de la Universidad de Sinaloa.
- Se fusionan la O.E.E. y e. I.I.A. en un sólo centro: el Instituto Nacional de Investigaciones Agrícolas (INIA).
- 1962 - (22 de agosto). La ESHAIE es incorporada a la Universidad Autónoma de Chihuahua, iniciando el otorgamiento de titulación profesional de Ingeniero Agrónomo.
- Se elaboran los planes y programas de estudios de la ESHAIE, aprobados por el H. Consejo Universitario de la Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Inicio del proyecto de creación del Colegio Superior de Agricultura Tropical (C.S.A.T.) de la Chontalpa, puesto en operación hasta finales de la década.
- La Universidad Autónoma de Guerrero instituyó su Escuela de Agricultura.
- 1963 - Se realiza un movimiento estudiantil de huelga en la Escuela Particular de Agricultura con el fin de lograr mejores derechos para los alumnos.
- La Escuela Particular de Agricultura Hermanos Escobar se transforma en la Escuela Superior de Agricultura Hermanos Escobar.
- Creación de 8 escuelas superiores de agricultura en el país.
- Decreto que crea el impuesto adicional destinado a la educación media y superior.
- Decreto estableciendo escuelas para preparar maestros a los Centros de Capacitación del Trabajo Industrial y Agrícola.
- Se crea el programa de la Maestría en Botánica en el C.P.
- 1961 - La Universidad Autónoma de Tamaulipas inaugura su Facultad de Agronomía en Cd. Victoria.
- La Universidad de Guadalajara abre su Escuela de Agricultura.
- 1965 - Se integra una Comisión Nacional de Planeamiento Integral de la Educación.

- Se crea el Programa de la Maestría en Aprovechamiento del Suelo y Agua en el I.T.E.S.M.
- 1966 - Se crea el Programa de la Maestría en Fitomejoramiento en el I.T.E.S.M.
- Fundación del Centro Internacional para el Mejoramiento del Maíz y Trigo (CIMMYT), como punta de lanza de la Revolución Verde.
- 1967 - Se realiza un movimiento estudiantil de huelga en la ESAHE (de mayo a julio) exigiendo su federalización, suprimir los altos costos que implicaba estudiar en esa escuela, y la destitución de algunos profesores, manteniendo las ideas de los movimientos de 1957 y 1963.
- Paro de labores en 15 de 17 escuelas agrícolas superiores del país en apoyo al movimiento de huelga de la ESAHE.
- Se consolida la Coordinadora Nacional de Estudiantes Democráticos).
- Se crea la Escuela de Agronomía en la Universidad Autónoma de Chihuahua como solución a las exigencias generadas por los estudiantes de la ESAHE con su movimiento de huelga, lo cual en realidad les solucionó el problema a los dueños de la E.S.A.
- Las Escuelas Normales Rurales y las Prácticas de Agricultura se transforman en escuelas secundarias técnicas agropecuarias.
- Se gesta en varias escuelas y Universidades públicas el movimiento estudiantil que desencadena en el movimiento estudiantil popular en 1968.
- 1968 - Como resultados del movimiento de 1967, en este año se formó una Asociación Civil que se hizo cargo de la ESAHE a partir de 1973.
- Realización del movimiento estudiantil popular a nivel nacional con demandas de alto contenido socio-político. De las escuelas con tradición de lucha solo la ESAHE no se adhirió a este movimiento.
- Como justificación, se dice que los problemas sociales de este año impidieron la aplicación del Plan Integral de Educación.
- Se crea el programa de la Maestría en Hidrociencia en el C.P.
- 1969 - Las escuelas técnicas agropecuarias se incorporan a la Dirección General de Enseñanzas Tecnológicas, Industriales y Comerciales.

La ANUIES crea el Centro Nacional de Planeación de la Educación Superior.

1970 (16 de marzo= Nacional Financiera, S.A. firma un contrato con la ESAHE, en el que se le cede a ésta un terreno en comodato para que realice sus funciones institucionales.

(4 de noviembre). La Universidad Autónoma de Chihuahua autoriza el reglamento general de exámenes de la ESAHE.

Se crea el programa de la Maestría en Fitotecnia en el Colegio Superior de Agricultura Tropical.

Logra su autonomía la Universidad de Morelos.

La Universidad de Nayarit funda su Escuela de Agricultura.

F. 1971-1981. DE "ARRIBA Y ADELANTE" A LA "SOLUCION SOMOS TODOS".

1971 Se funda la Asociación Mexicana de Educación Agrícola Superior (AMEAS).

Se crea el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Nace el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM.

Se crean los programas de Maestría en Riego y Drenaje en la Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro (U.A.A.A.N.) y de Entomología y de Suelos en el C.S.A.T.

10 de Junio represión y matanza de maestros y universitarios en San Cosme, Distrito Federal.

Se funda el Comité de Defensa Popular en Chihuahua.

1972 Se establece un Fideicomiso a favor de la ESAHE que recibe bienes para la educación e investigación agropecuaria y f2 restal, a terminar en 1976.

Por decreto presidencial se crea la Comisión de Operación y Fomento Académico de la E.N.A.

Se crea el programa de la Maestría en Fruticultura en el C.P.

1973 Se crea la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Chihuahua.

Se funda la Universidad Autónoma Metropolitana en la periferia del Distrito Federal.

Se crea la Ley federal de Educación.

Se realiza un movimiento estudiantil de huelga en Chihuahua a partir del cual se formó la Preparatoria Popular de Ciudad Juárez, de existencia efímera. En este movimiento no participó la ESAHE.

Se crea el programa de la Maestría en Administración de Empresas y Centros de Investigación Agropecuaria en el I.T.E.S.M.:

1974 La ESAHE se traslada a las instalaciones del km. 12.5 de la carretera Panamericana.

Inicia sus labores la Universidad Autónoma Metropolitana.

Se crean los programas de las Maestrías en Industrialización de Frutas en la Escuela Nacional de Fruticultura (E.N.F.), el de Tecnología de la Madera en la Universidad de Guadalajara (U.G.) y el de Fitopatología en el C.S.A.T.

Se crea por Decreto del Congreso de la Unión, a iniciativa del Presidente Echeverría, la Universidad Autónoma Chapin-go.

1975 Inicia actividades la Universidad Autónoma Chapingo, según decreto presidencial publicado en el Diario Oficial de la Federación el 30 de diciembre de 1974, con lo cual se modifica la Escuela Nacional de Agricultura.

Se crean las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales desconcentradas de la UNAM, una de ellas, la de Cuautitlán incluye carreras agropecuarias.

Se crea el programa de la Maestría en Ecología en el C.S.A.T.

1976 Se realizó un paro de estudiantes en la ESAHE para promover el cambio del Consejo Directivo de la Asociación Civil. Con el fin de que el paro concluyera la A.C. convino en elegir un nuevo Consejo el cual absorbió a algunos estudiantes con canongias, procediendo a hostilizar a los profesores que rechazaron y criticaron esas acciones.

Se inicia un periodo de devaluación continua del peso mexicano.

El Frente Campesino Independiente (Organización de solicitantes de tierra) invade el bloque 407 del Valle del Yaqui, Son.

Se crea el Plan Nacional Indicativo de Ciencia y Tecnología.

1977 Se presentaron los siguientes sucesos de la ESAHEAC:

(11 de enero). 46 de los 52 profesores de la ESAHEAC reali

zaron un paro de labores hasta que se reuniera el Consejo Directivo de la A.C. con los paristas para acordar sobre la institucionalización de la escuela.

(19 de enero). Se registra y concede la personalidad jurídica al SITESAHEAC.

(31 de marzo). Se presenta ante la Junta de Conciliación y Arbitraje de Ciudad Juárez el Contrato Colectivo de Trabajo, el pliego de peticiones y un emplazamiento a huelga por parte del STIESAHEAC en contra de la ESAHE.

(6 de abril). Se verificó un recuento con resultados de 61 votos a favor de la huelga (mayoría absoluta).

(28 de abril). Termina la huelga.

1978

Se crean los programas de las Maestrías en Entomología, en Manejo de Suelo y Agua, en Fitomejoramiento y en Desarrollo Rural en la Escuela Superior de Agricultura Hermanos Escobar (E.S.A.H.E.).

Se aprueba el documento de la planeación de la educación superior en México, presentado como ponencia en la XVIII reunión ordinaria de la asamblea general de la ANUIES, en la ciudad de Puebla, en noviembre de 1978.

Entra en vigor la Ley para la Coordinación de la Educación Superior.

Se crea el Sistema Nacional Permanente de la Educación Superior, planteando la integración de la CONPES, CORPES y COEPES.

Se crea el Programa Nacional de Ciencia y Tecnología.

Se crea el Programa de Maestría en Fisiología Poscosecha, Frutas e Industrialización de Frutas en la E.N.F.

Se termina la discusión y aprobación del Estatuto de la UACH.

1979

(10 de octubre). El Consejo Directivo de la Asociación Civil de la ESAHE decide conducirse con energía contra los alumnos y profesores que no sean afines a sus dictados.

Se crea el programa de la Maestría Forestal en el Colegio de Postgraduados.

1980

La Comisión Nacional de Zonas Áridas conviene realizar investigaciones conjuntas con la ESAHE en la parte norte del país.

Se formaliza la COEPES en el Estado de Chihuahua.

Se crea el programa de la Maestría en Agronegocios en la Universidad Autónoma de Chihuahua (U.A.Ch.).

Diez instituciones educativas ofrecen estudios de Postgrado.

El número de instituciones de nivel superior subió hasta 84 agrícolas y 35 veterinarias con una matrícula de 63,160 y 25,400, respectivamente (incluyendo al nivel de postgrado). Se ofrecen alrededor de 33 carreras en principio diferentes, aunque no se dispone de datos para definir traslapes.

Si se incluye el nivel medio básico (829) y medio superior (173) el número total de egresados arribó a 7,122 por ciclo en el último año y a 50,795 el total acumulado de egresados de las instituciones de educación agrícola superior (sin contar veterinarias).

Se pone en vigencia el Sistema Alimentario Mexicano, de vida sexenal.

1981 Deja de funcionar el Colegio de Graduados de la E.S.A.H.E.

Se crean los programas de las Maestrías en Planeación Agrícola pecuaria en la UAAAN y de Agrometeorología en el C.P.

E. 1982-1986. DE LA SOLUCION SOMOS TODOS A LA RENOVACION MORAL, PASANDO POR LA REVOLUCION EDUCATIVA.

1982 Primeros síntomas de crisis financieras a la Universidad pública.

La ESAHE recibe oficialmente las instalaciones de la Preparatoria y del Laboratorio de Idiomas por parte del CAPFCE.

Se obtienen resultados de las pláticas que sostuvieron la comisión representativa de la ESAHE con el Consejo Directivo de la Asociación Civil, contando con la intervención del Subsecretario de Agricultura y Operación, de donde se establece que habrá de crearse una comisión tripartita que dirija la ESAHE.

Se envía al Congreso del Estado un proyecto de la ley orgánica de la ESAHE.

Después del conflicto y de las políticas entre el movimiento democratizador y la asociación civil de la ESAHE, le son entregadas las instalaciones de la institución a dicha A.C.

El Consejo técnico de la ESAHE nombra al primer Codirector (Mario Dávila), a quien después ratificó la A.C. (5 de octubre).

(Octubre). El movimiento democratizador de la ESAHE firma un convenio con el gobierno del Estado y la Asociación Civil, en el que las partes se comprometen a normalizar las actividades académicas y administrativas, integrando un gobierno provisional y fundando el Instituto Superior de Estudios Agropecuarios.

Se establece un acuerdo de disolución y liquidación de la A.C., asentándose esto en una acta del 18 de noviembre en la ESAHE.

Se crea el programa de la Maestría en Productividad Agrícola, Pecuaria y Forestal en el Instituto Tecnológico Agropecuario de Oaxaca N° 23.

1983

(8 de marzo). El Consejo Estudiantil de la ESAHE elige a su representante a la codirección (Ignacio Panduro R.) siendo reconocidos los dos codirectores por la SARH el 8 de junio.

(14 de noviembre). Ante la persistencia del conflicto entre el movimiento democratizador y la A.C. de la ESAHE, y siendo que esta formó otra escuela cuyos estudios mantienen el reconocimiento por incorporación a la Universidad Autónoma de Chihuahua, se envió un acta al Consejo Universitario de Chapingo en donde se solicitó que sean reconocidos los estudios impartidos por la ESAHE que mantuvo las instalaciones del Km. 12.5 de la carretera Panamericana, para lo cual la Dirección Académica de Chapingo inició el trámite de reconocimiento de estudios.

(14 de diciembre). Se crea un Proyecto de la nueva Ley de Educación Agrícola.

Se crea el programa de la Maestría en Sanidad Vegetal en la UACH.

1984

Se crea el Programa Nacional de Desarrollo Tecnológico y Científico. Surge el Sistema Nacional de Investigadores.

(12 de marzo). El Consejo Universitario de Chapingo acude y envía un oficio a la ESAHE en el que le comunica que serán reconocidos por incorporación los estudios de licenciatura y de Maestría que allá se impartan.

Entra en vigor el Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES).

Se conoce el anteproyecto de Ley de Educación Agrícola Superior elaborado por el gobierno federal.

Principia actividades el Colegio de Graduados de la ESAHE.

Se realiza un Foro de Discusión y Análisis del referido anteproyecto en la UACH.

Se crean los programas de las Maestrías en Protección Vegetal en la Universidad Autónoma Chapingo (UACH) y el de Fito-mejoramiento en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM).

1985 Desaparición del Colegio Superior de Agricultura Tropical CSAT de Cárdenas, Tabasco.

Se filtra una información a los medios periodísticos que denuncia la intención de la SARH de desaparecer la ESAHE, tal como lo hizo este año con el caso CSAT siguiendo la línea de la política federal de cerrar centros de trabajo con el objeto de "reducir el gasto público". Aclarada la situación, la ESAHE permaneció actuando en sus funciones de docencia, investigación y extensión.

Se suspende el subsidio a la Universidad Autónoma de Guerrero.

Está en baja el proyecto de Revolución Educativa del Lic. Jesús Reyes Heróles, secretario de la SEP.

1986 Se sustituye el PRONAES por el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES), aglutinando a más IES.

Se elabora en el Estado de Chihuahua el Programa Estatal Indicativo de Desarrollo de la Educación Superior 1986.

1987 Se celebra un convenio de participación científica e intercambio académico entre la ESAHE y la Universidad Autónoma de Cd. Juárez.

La ESAHE participa, a invitación oficial expresa, en el Primer Encuentro de Investigadores del Estado de Chihuahua, organizado por la COEPES.

F. 1988-1990. RUMBO A LA CONSTITUCION DEL SISTEMA DE EDUCACION SUPERIOR

1988 Se crea el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior.

Se da el proceso electoral por la Presidencia. Este se considera como el más competitivo en las últimas cuatro décadas.

Se celebra en Guadalajara una primera Reunión Nacional para la constitución de la Red de Comunicación y apoyo para la formación de profesores.

Se fortalece la disputa por la UNAM: Se desarrolla el debate

te ideológico más grande de su historia entre el CEU y el bloque de autoridades.

1989 Se da a conocer el Programa Nacional de Modernización educativa.

Aparece el Plan de Desarrollo de la Enseñanza Agrícola Superior, coordinado por la AMEAS.

1990 Realización del Congreso de la UNAM.

Se da a conocer el Programa Nacional de ciencia y Modernización Tecnológica.

En marzo de 1990 el Presidente Salinas ofrece apoyo a los docentes universitarios vía una beca al Desempeño Académico.

Se realiza la IX Reunión Extraordinaria de la ANUIES, dando a conocer el documento: Propuestas de lineamientos para la evaluación de la educación superior.

Se intensifican los eventos universitarios para discutir los problemas y las expectativas de las universidades públicas ante el proyecto modernizador.

BIBLIOGRAFIA

1. LIBROS

Angeles, Luis. **Crisis y coyuntura de la economía mexicana**, El Caballito, México, 1978.

Althusser, Louis. **Ideología y aparatos ideológicos de Estado**, Ediciones Quinto Sol, México, 1987.

Bambirra, Vania. **El capitalismo dependiente latinoamericano**, Siglo XXI, México, 1976.

Benitez Zenten, Raúl. **Las ciencias sociales en México**. CONACYT-CMCS, México, 1987.

Berman, Marshall. **Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad**, Siglo XXI, Madrid, 1988.

Bordieu, Pierre y Passeron, Jean Claude. **La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza**, Colección Papel, núm. 39, Ed. Laia, Barcelona, 1977.

Boules Samuel y HebertGintis. **La instrucción escolar en la América capitalista**, Siglo XXI, México, 1986.

Broccoli, Angelo. **Antonio Gramsci y la educación como hegemonía**, Nueva Imagen, México, 1977.

Brunner, José Joaquín. **Universidad y sociedad en América Latina**, SEP-UAM-Azcapotzalco, México, 1987.

Castrejón Díez, Jaime. **La educación superior en México**, SEP, México, 1976.

_____. **Prospectivas del postgrado, 1982-2000**, SEP, SPP, SHCP, México, 1982.

Casullo Nicolás. **El debate modernidad-posmodernidad (compilador)**. Punto Sur, Buenos Aires, Argentina, 1989.
Calderón, Jorge A. **Agricultura, industrialización y autogestión campesina**, CEHAM-UACH, México, 1986.

- Cordera, Rolando y Carlos Tello. **México, la disputa por la nación, Siglo XXI, México 1981.**
- De Alba, Alicia. **Curriculum: crisis, mito y perspectivas, UNAM, México, 1991.**
- Didriksson Tacayanagui, Axel. **De la planeación a la evaluación. Los primeros pasos de la revolución educativa. CISE-UNAM, México, 1987.**
- Díaz Polanco, Héctor, et al. **Teoría y realidad en Marx, Durkheim y Weber, Juan Pablos, México, 1981.**
- Dos Santos, Teotonio. **Imperialismo y dependencia, México, Era, 1978.**
- Durkheim Emile. **Educación y sociología, Shapire, Buenos Aires, 1978.**
- Espeleta Justa y Ma. Elena Sánchez. **En busca de la realidad educativa. Un estudio sobre las maestrías en educación, DIE, México, 1982.**
- Esquivel Juan Eduardo y Lourdes Chehaibor Nader. **Profesionalización de la docencia (perfil y determinaciones de una demanda universitaria), UNAM, 1987.**
- Follari, Roberto. **Modernidad y posmodernidad. Una optica desde América Latina. REI Argentina, Buenos Aires, 1990.**
- Fuentes Molinar, Olac. **Educación y política en México, Nueva Imagen, México, 1983.**
- García Canclini, Néstor. **Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad, CNCA-Grijalbo, México, 1990.**
- Germani, Gino. **Política y sociedad en una época de transición. PAIDOS, Buenos Aires, Argentina. 1963.**
- Gilli, Adolfo. **Nuestra caída en la modernidad, Juan Boldo Climent Editores, México, 1988.**
- Guevara Niebla, Gilberto. **Las luchas estudiantiles en México, Línea T. II, México, 1986.**

_____. **El saber y el poder.** UAS, México, 1983.

Gramsci, Antonio. Metas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno, (T.1, Cuadernos de la Cárcel), Juan Pablos, México, 1978.

Habermas, Jürgen. El discurso filosófico de la modernidad. Taurus, Madrid, 1989.

Hirsch Adler Ana. Formación de profesores-investigadores universitarios en México, UNAM, 1984.

Huacuja, R. y José Woldenberg. Estado y lucha política en el México actual, El Caballito, México, 1981.

Jiménez Mier y Terán, Fernando. El autoritarismo en el gobierno de la UNAM, Cultura Popular, México, 1982.

Kosik, Karol. Dialéctica de lo concreto, Grijalbo, México, 1986.

Kent Serna, Rolin. Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM, Nueva Imagen, México, 1990.

Labarca, Guillermo, et al. La educación burguesa, Nueva Imagen, México, 1977.

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

Lazcano Espinosa, Enrique. Política Económica en México, MEF, México, 1987.

Levy Daniel E. Universidad y Gobierno en México, CFE, México, 1987.

Marx, Carlos. Prólogo de la Contribución a la crítica de la economía política. Obras escogidas, Progreso, Moscú, sin fecha.

Martínez Della Roca, Salvador. Estado, educación y hegemonía, Línea, México, 1983.

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

Medina Echaverría, José. **Filosofía, educación y desarrollo**, Siglo XXI, México, 1967.

Osborn, Thomas N. **La educación superior en México**, FCE, México, 1987.

Palmade, Guy. **Interdisciplinarietà e ideologías**, Narun, Madrid, 1979.

Pearsons, Talcott. **El sistema de las sociedades modernas**, Trillas, México, 1974.

Poulantzas, Nicos. **Las clases sociales en el capitalismo actual**, México, 1980.

Rangel Guerra, Alfonso. **La educación superior en México**, El Colegio de México, 1978.

Reyes Heróles, Jesús. **Educar para construir una sociedad mejor**, SEP, Vol. II, México, 1985.

Saldívar, Américo. **Ideología y política del estado mexicano**, Siglo XXI, 1978.

Semo Enrique, et al. **México un pueblo en la historia**, Vol. 4, UAP-Nueva Imagen, México, 1982.

Sirvent, Carlos y Regina Vergara. **El sistema de educación para adultos, una evaluación sociológica**, UNAM, México, 1981.

Solari, Aldo, et al. **Teoría, acción social y desarrollo en América Latina**, Siglo XXI, México, 1973.

Tello, Carlos. **La política económica en México 1970-1976**, Siglo XXI, México, 1979.

Tecla Jiménez, Alfredo. **Universidad, burguesía y proletariado**, Ed. Cultura Populares, México 1978.

Todd, Luis Eugenio y Antonio Gago Uguet. **Visión de la Universidad 1990**, Ed. Castillo, Monterrey, Nuevo León. México, 1990.

Valenzuela F. José. **El capitalismo mexicano en los ochentas**, CRA, México, 1986.

Varios autores. **Economía política de la educación**, Nueva Imagen, México, 1980.

----- . **Estudio comparativo de la oferta y la demanda actual y potencial de profesores con nivel de postgrado para las instituciones de educación agrícola superior en México (1983-1985)**. CONACYT, SEP, SESIC, México, 1986.

----- . **Fundamentos de la didáctica, t.2**, Gernika, México, 1987.

----- . **México ante la crisis, Siglo XXI**, México, 1985.

----- . **Sociología de la educación**, Centros de Estudios Educativos, México, 1981.

----- . **Sobre el método marxista**, Grijalbo, México, 1973.

----- . **México, hoy. Siglo XXI**, 1979.

----- . **Ideología educativa de la revolución mexicana**, UAM-Xochimilco, México, 1984.

Vitale, Luis. **La formación social latinoamericana**, Fontana, Barcelona, 1979.

Zazzar Charur (compilador). **Formación de profesores universitarios: Análisis y evaluación de experiencias**, SEP-Nueva Imagen, México, 1988.

2. Artículos

Aguirre Lora, G. Ma. Esther. "Una crisis dentro de la crisis: La identidad profesional de los docentes universitarios". **Revista de educación superior**, núm. 66, ANUIES, abril-junio, 1988.

Antelo Montero, Absael. "En búsqueda de la excelencia académica". **Revista de educación superior**, No. 52, ANUIES, México, 1984.

Brunner, José Joaquín. "La cultura autoritaria y la escuela", **Cuadernos políticos**, núm. 46, ERA, abril-junio, México, 1986.

Carabias, Julia. "Recursos humanos y alimentación". **Foro Universitario**, núm. 45, STUNAM, agosto, 1984.

Cacciari, Máximo. "Transformación del Estado y proyecto político", **Cuadernos políticos**, núm. 25, ERA, Julio-Septiembre, 1980. Mexico.

Cardoso, F.H. **La originalidad de la copia: la CEPAL y la idea del desarrollo**, Revista de la CPAL, Segundo semestre, 1977.

Castro, Ma. Teresa, et al. "La trayectoria en la formación docente en Chapingo". **Foro Nacional sobre Formación de Profesores universitarios**, ANUIES-SEP-UNAM, México, 1987.

Cortázar Martínez, Alfonso. "Retrospectiva. Escuela Superior de Agricultura Hermanos Escobar", **La semilla**, núm. 9, ESAHE, Ciudad Juárez, Chihuahua, octubre, 1987. México.

Didrikson Tacayanagui, Axel. "Año negro para las universidades", **Fin de Siglo**, núm. 2, año 1, mayo, 1986, UAS.

_____. "Las desventajas del SNI", **Revista Proceso**, Núm. 437, 18 de marzo, 1985.

Espeleta, Justa. "Modelos educativos: notas para un cuestionamiento", **Cuadernos de formación docente**, No. 13, ENEP-Acatlán-UNAM, 1983.

Finkel, Sara M. "Hegemonía y educación", **Revista de Ciencias de la Educación**, núm. 13-14, AXIS, enero-septiembre, 1975, Buenos Aires.

Follari, Roberto. "Universidad, modernización y crisis de la razón", *Revista Mexicana de Sociología*, enero-marzo 1989. México, UNAM.

Foucault, Michel. "La escuela: ¿microfísica del poder?", *Cuadernos políticos*, núm. 27, ERA, enero-marzo, 1987.

Fuentes Molnor, Olac. "Cuatro facetas del sistema educativo que nos legó el sexenio de la crisis". *La Jornada*, 5 de enero, 1989.

García Medrano, Renward. "La educación en México". *El economista mexicano*, núm. 1, Vol. XII, enero-febrero, 1979, México.

Galtung, G. "Después del proyecto Camelot", *Revista mexicana de Sociología*, núm. 1, México, 1968.

Giroux, Henry A. "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico", *Cuadernos políticos*, núm. 46, ERA, julio-diciembre, 1985.

Guevara Niebla, Gilberto. "Educación superior y desarrollismo", *Cuadernos políticos*, núm. 25, ERA, julio-septiembre, 1980.

González Casanova, Pablo. "Declaración de Villahermosa sobre la reforma de la educación superior", *Gaceta UNAM*, Núm. 26, tercera época, Vol. II, abril, 1971.

Gómez Jara, Francisco y Nicolás Pérez. "Evaluación crítica de la Educación Agrícola Superior en México", *Foro Universitario*, Núm. 9, STUNAM, agosto, 1981.

Ibarrola, María de, "La formación de investigadores en México", *Universidad Futura*, No. 3, UAM-Azcapotzalco, octubre, 1989.

Latapi, Pablo. "El Plan de educación a salvo del cambio de Secretario". *Entrevista en Proceso*, núm. 59, 19 diciembre, 1977.

Malo, Salvador, et al. "El SNI. Distribución geográfica e institucional", *Ciencia y Desarrollo*, núm. 78, CONACYT, enero-febrero, 1988.

----- "El SNI", *Ciencia y Desarrollo*, núm. 67, CONACYT, México, 1986.

_____. "Cien preguntas sobre el SNI", *Ciencia y Desarrollo*, núm. 95. CONACYT, México, noviembre-diciembre, 1990.

Méndez Ramírez, Ignacio. "La formación de científicos sociales en México", *La Canicula*, (Suplemento) sin fecha, Sociología Rural, UACH.

Méndez Lugo, Bernardo. "Tendencias recientes del Estado mexicano en la política de la educación superior", *Foro universitario*, núm. VI, STUNAM, abril, 1984.

Mendoza Rojas, Javier. "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1965-1980)" *Perfiles educativos*, No. 12, CISE-UNAM, abril-junio, 1981.

Mowffe, Chantal. "Hegemonía e ideología en Gramsci", *Arte, sociedad e ideología*, núm. 5, febrero-marzo, 1978. México.

Negrín, Edith. "Intelectuales, Estado y lucha de clases en México", *Sábado* (suplemento del periódico Uno Más Uno), enero 9, 1982.

Paoli Bolio, Francisco José. "Universidad y sociedad", *La universidad que México necesita*, UAG, Chilpancingo, Gro. 1988.

Pereyra, Carlos, "Gramsci, Estado y sociedad civil", *Cuadernos políticos*, núm. 21, ERA, julio-septiembre, 1979. México.

Pérez Islas, José A. "Entrevista a Olac Fuentes", *Estudios sobre la Juventud*, CREA, Nueva Epoca, núm. 2. abril-junio 1984. México.

Portantiero, Juan Carlos. "Sociedad civil, Estado y sistema político", *Foro Universitario*, núm. 24, STUNAM, noviembre, 1982. México.

Ratseh M. "La cuestión ganadera en México", *Cuadernos del Centro de Investigación para la Integración social*, México, 1980.

Sandoval, Miguel. "Crisis social y reforma universitaria". *La cultura en México*, (suplemento). Revista *Siempre*, núm. 723, Mexico, diciembre, 1975.

Varios autores. "La crisis de la educación en México". *Problemas de latinoamérica*, núm. 13, Vol. III, noviembre, 1986, México.

Victorino Ramirez, Liberio. "Comentarios al PROIDES, Boletín UPOM, núm. 45, noviembre, 1985-Febrero 1987, UACH.

Victorino Ramirez, Liberio y David Oseguera, "Entrevistas a tres Ex-Directores de la ENA", Boletín UPOM, núm. 48, año 2, octubre 1987, UACH. México.

_____. La Universidad pública y la UACH en las perspectivas de transformación. Debate Universitario, Núm. 12, STAUACH, marzo 1990 (primer lugar serie Ensayo, Concurso, 1989).

_____. "Enseñanza Agropecuaria y formación de profesores: Notas para un estudio inicial". Debate Universitario, núm. 7, septiembre 1989. STAUACH.

Waggoner, G.R. "La educación superior en Estados Unidos y en Latinoamérica", Revista de educación superior, núm. 3, ANUIES, México, 1975.

Weiss Eduardo y Enrique Bernal. "La educación técnica agropecuaria de nivel medio (1976-1981)", Textual núm.10, UACH, diciembre, 1982.

Zapata Mortelo, Emma. "Sociología y desarrollo rural", Cuadernos del Centro de Estudios del Desarrollo Rural, núm. 3, año 2, julio-septiembre, 1986. Colegio de Postgraduados.

Zepeda del Valle, Juan Manuel. "Estudio histórico de la educación agropecuaria en México, Textual, núm. 10, UACH, diciembre, 1982.

3. INFORMES, DOCUMENTOS Y ENTREVISTAS.

AMEAS, Plan de Desarrollo de la Educación Agrícola Superior en México, 1989..

ANUIES. Programa Nacional para la Educación Superior, 1981.

----- . Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior, 1986.

----- . Anuario estadístico, 1985.

----- . Anuario estadístico, 1988.

Castaños, Carlos Manuel, Ideas preliminares del cambio, UACH, 1988.

COEPES, Plan Estatal Indicativo para el Desarrollo de la Educación Superior, México, 1989.

Colegio de Postgraduados. Programa de Desarrollo del CP a mediano y largo plazo, Montecillos, México, 1987.

Comboni S. Sonia. Evaluación al proyecto de Maestría en Ciencias y Técnicas de la Educación (inédito), Chapingo, 1986.

Consejo Universitario, UACH. Propuesta de formación de profesores, Chapingo, 1986.

Charla con el M.C. Bernardino Mata García, Depto. de Sociología Rural, Julio, 1991.

Departamento de Servicios Educativos, UACH. Programa de Formación de Docentes, (inédito), Chapingo, 1987.

Departamento de Fitotecnia, UACH, Programa de Maestría y Doctorado en Agronomía: una alternativa para el Programa de Formación de Profesores, (inédito), Chapingo, 1986.

Depto. de Bosques, UACH. Programa de Formación de Profesores, (inédito), Chapingo, 1983.

Depto. de Preparatoria Agrícola, UACH. Programa de Formación de Profesores (inédito), Chapingo, 1976.

De la Madrid Hurtado, Miguel. Primer informe de gobierno, 10. de Septiembre de 1983.

Dirección Académica, UACH. Proyecto de Maestría en Ciencias y Técnicas de la Educación, Chapingo, México, 1984.

Dirección Académica, UACH. Propuesta para establecer el Programa de Formación de Profesores de la UACH (fotocopia). Chapingo, 1988.

Dirección Académica, UACH. En busca de la excelencia académica. inédito, Chapingo, 1990.

-----, Programa para la Formación y Perfeccionamiento del personal docente, Chapingo, 1975.

Dirección de Planeación, UAEM. Plan de Desarrollo Institucional 1988-1994, Morelos, México, 1988.

Díaz Barriga, Angel, et al. Evaluación del Proyecto de Maestría en Ciencias y Técnicas de la Educación (inédito), Chapingo, 1986.

-----, Panorama general del currículum en la universidad pública, (Charla), Jornadas, Proyecto: El currículum universitario frente a los retos del siglo XXI, CESU-UNAM, 29 de abril al 18 de mayo de 1991.

ENA, HCU. Proyecto Universidad Nacional Autónoma Chapingo, México, 1974.

Entrevista al Director Académico del C.P. 15 de julio, 1989, Montecillos, México.

----- al Coordinador del Programa del Bachillerato UNICO, SEP, Ciudad Juárez, Chih. 18 de enero de 1989.

----- al Subdirector del Colegio de Graduados de la ESAHE, M.C. Luis Alberto Martín Guerra, 17 de enero de 1989.

_____ al Secretario General del SITESHAE, Ing. Vicente Díaz Montaña, 17 de enero de 1989.

_____ al Rector Interino de la UACH, Ing. Alberto Jiménez Merino, abril 1991.

_____ al Director Académico de la UAAAN, noviembre, 1990. Buenavista, Saltillo, México.

Hernández X. Efraim. La enseñanza en la Preparatoria Agrícola de la UACH, Chapingo, México, 1975.

Herrera Graciela, et al. Proyecto para el Programa de Formación de Profesores del Depto. de Preparatoria Agrícola, (inédito), Chapingo, 1980.

INFOPROF. Síntesis de la Propuesta de Restructuración del Plan de Estudios de la PAUACH, Chapingo, 1986.

_____. Memoria del Foro Académico, PAUACH, 1987.

Ornelas Navarro, Carlos. Evaluación al Proyecto de Maestría en Ciencias y Técnicas de la Educación (inédito). Chapingo, 1986.

Presidencia de la República. Plan Global de Desarrollo, 1980-1982, México, 1982.

_____. SPP. Plan Nacional de Desarrollo, México, mayo, 1983.

_____. SPP. Ley de Planeación, 5 de enero de 1983. México.

Poder Ejecutivo Federal. Programa para la Modernización Educativa; 1989-1994, México, 1989.

Presidencia Municipal, Ciudad Juárez, Chihuahua. Perfil socioeconómico municipal, inédito, junio 1985.

Remedi, Eduardo. Evaluación al proyecto de Maestría en Ciencias y técnicas de la educación (inédito), Chapingo, 1986.

Salcedo Baca, Ramés. Programa de trabajo (1988-1991) Preparatoria, UACH, 1988.

SEP-ANUIES, Plan Nacional de Educación Superior. Lineamientos generales para el periodo 1981-1991, CONPES, México, 1981.

SHCP. El Sistema Nacional de Investigadores. Diario Oficial de la Federación, 25 de julio. 1984.

SNI, Acuerdos y Reglamentos, 1989.

SPP-SARH. Lineamientos y criterios para el otorgamiento de las becas al desempeño académico, 14 de marzo, 1990.

STAUACH, Contrato Colectivo de Trabajo, 1987-1989, UACH, 1989.

UACH. Ley Orgánica, 1975.

----- . Estatutos, 1977.

UAAAN. Ley Orgánica, 1975.

UAAAN. Anuario Estadístico, 1988.

UAAAN. Informes del Rector, 1988.

UPOM, UACH. La UACH en cifras, 1985, 1988 y 1989.

Varios autores. Semblanza de la Preparatoria Agrícola, UACH, 1986.

Victorino Ramírez, Liberio. Programa para el Mejoramiento Profesional de los trabajadores Académicos de la Preparatoria (INFOPROF), Chapingo, 1987.

----- . El investigador de Carrera en la UACH, (propuesta), COSI, Chapingo, 1990.

----- . Programa Institucional de Investigación Educativa, (propuesta), PAUACH, 1990.

_____. La investigación y el servicio en la preparatoria, 1987-1990, (informe). Chapingo, 1990.

_____. et al. Política académica, Cuadernos del Congreso, núm. 1, PAUACH, marzo, 1990.

4. PONENCIAS, CONFERENCIAS Y TESIS.

Castañeda Rincón, Javier. Los programas de formación y capacitación en la UACH, (proyecto de investigación), Subdirección de Investigación de la PAUACH. 1988.

Estivil Riera, Lilia. La formación profesional de los maestros de la UACH. (proyecto de investigación), Subdirección de investigación de la PAUACH, 1985.

Ornelas Navarro, Carlos. Formación de cuadros profesionales, mercado de trabajo y necesidades sociales, trabajo presentado en el Seminario: Universidad Nacional y proyecto Nacional, UNAM, 28 de marzo de 1988.

Redeslac, Taller Interregional, La Habana, Cuba, 19-28 de septiembre, 1988.

García Winder, Miguel. ¿Qué hay después del programa de formación de profesores? 1er. Coloquio sobre experiencias de docencia en el C.P. Montecillos, México, mmayo 1988.

Hernández X. Efraim. Problemática de la docencia en el C.P. 1er. Coloquio sobre experiencias de docencia en el C.P. Montecillos, México, mayo, 1988.

Piña Osorio, Juan Manuel. Modernización y cotidianidad escolar. Estudio de la UACH. Tesis de Maestría, Sociología Rural. UACH. 1990.

Morales, Sofia Leticia y Jaime Navarro. Programa de desarrollo de maestro, la experiencia del ITESM en: Reunión Regional Norte de la Comisión de Investigación sobre la formación de trabajadores para la educación, 121 y 122, 1981.

Mata García, Bernardino. Una tesis educativa para la educación agrícola superior en México (caso: UACH), Chapingo, 1981.

Martínez Saldaña, Tomás. La filosofía del C.P. y el currículum general: Tronco común para el C.P. 1er. Coloquio sobre experiencias de docencia en el C.P. Montecillos, México, mayo, 1988.

Téliz Ortiz, Daniel. Problemática de la docencia en el C.P. 1er. Coloquio... C.P. Montecillos. México, 1989.

Troccoli Moreno, Alfredo. Aspectos didácticos pedagógicos de la docencia, 1er. Coloquio sobre experiencias de docencia en el C.P., Montecillos, México, mayo, 1988.

Victorino Ramirez, Liberio. La política-educativa del Estado en la UNAM, Tesis de Maestría en Sociología, DEP-FCPyS-UNAM, 1987.

----- La descentralización educativa: el caso del INEA, (ponencia) Normal Superior, México, 1984.