

EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR: CAMBIO DE ÉPOCA

*Liberio Victorino Ramírez y Salvador Díaz Sánchez
(Coordinadores)*



LXII LEGISLATURA
CÁMARA DE DIPUTADOS



CEDRSSA

Centro de Estudios para el Desarrollo
Rural Sustentable y la Soberanía Alimentaria

México, agosto de 2014

Educación Agrícola Superior: Cambio de Época
Liberio Victorino Ramírez, Salvador Díaz Sánchez

D.R. © Honorable Cámara de Diputados
LXII Legislatura / Congreso de la Unión
Av. Congreso de la Unión, núm. 66
Col. El Parque, 15960 México, D.F.

ISBN: 978-607-7919-80-3

Centro de Estudios para el Desarrollo Rural Sustentable
y la Soberanía Alimentaria

Responsable de la Edición
Dr. Emilio López Gámez

Supervisión técnica de la edición
Ma. Alejandra Martínez Ramírez e Irma Leticia Valera Jaso

Corrección de estilo
Genera Estrategias

Formación de portada e interiores
Milenio3

Diseño de la colección
Kinética / Irma Leticia Valera Jaso

Diseño de la portada de la colección
Kinética

Fotografía de la portada
macbrianmun/Shutterstock

Las opiniones y conclusiones en cada uno de los ensayos son responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente coinciden con las del CEDRSSA.

Impreso en México / *Printed in Mexico*

EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR: CAMBIO DE ÉPOCA

***Liberio Victorino Ramírez
Salvador Díaz Sánchez***
(coordinadores)

**Colección: Situación, Retos y Tendencias
para el Desarrollo Rural Sustentable**

**CENTRO DE ESTUDIOS PARA EL DESARROLLO RURAL SUSTENTABLE
Y LA SOBERANÍA ALIMENTARIA. CÁMARA DE DIPUTADOS, LXII LEGISLATURA**

México, 2014

CÁMARA DE DIPUTADOS LXII LEGISLATURA

Mesa Directiva

Presidente: *José González Morfín*

Vicepresidentes: *Marcelo de Jesús Torres Cofiño, Aleida Alavez Ruiz, Francisco Arroyo Vieyra, Maricela Velázquez Sánchez*

Secretarios: *Angelina Carreño Mijares, Merylyn Gómez Pozos, Xavier Azuara Zúñiga, Magdalena del Socorro Núñez Monreal, Ángel Cedillo Hernández, Fernando Bribiesca Sahagún, Javier Orozco Gómez*

Cuerpo Administrativo de la H. Cámara de Diputados

Secretario general: *Mauricio Farah Gebara*

Secretario de Servicios Parlamentarios: *Juan Carlos Delgadillo Salas*

Secretario de Servicios Administrativos y Financieros: *Francisco de Jesús de Silva Ruiz*

COMITÉ DEL CEDRSSA

Presidente: *Marco Antonio González Valdez*

Secretarios: *Darío Zacarías Capuchino, Víctor Serralde Martínez, Pedro Porras Pérez*

Integrantes: *José Rubén Escajeda Jiménez, Roberto López Rosado, Juan Luis Martínez Martínez, Leslie Pantoja Hernández, Sonia Rincón Chanona, Amílcar Augusto Villafuerte Trujillo*

CENTRO DE ESTUDIOS PARA EL DESARROLLO RURAL

SUSTENTABLE Y LA SOBERANÍA ALIMENTARIA

Director general: *Jorge Cárdenas Elizondo*

INDICE

Prefacio

Liberio Victorino Ramírez y Salvador Díaz Sánchez

Sobre las orientaciones metodológicas	14
Pal de los coordinadores y autores	18
Objetivos, premisas y carta de navegación	18
Comentarios sobre los variados capítulos	23

Cambio de época y educación agrícola superior.

Enfoque y ejes analíticos de prioridad

José de Souza Silva y Liberio Victorino Ramírez

Introducción	29
Cambio de época, visiones de mundo y los tres paradigmas	31
Paradigma neorracionalista	32
Paradigma neoevolucionista	34
Paradigma constructivista	37
Cambios que cambian la esencia de las épocas	40
Cuando la revolución industrial y la revolución francesa cambiaron al mundo	41
Las nuevas condiciones y los ejes analíticos como políticas públicas	45

Lo que el viento se llevó y las TIC que llegaron para quedarse	57
La revueltas en la generación, apropiación y producción del conocimiento	61
La globalidad e internacionalización de la época y la gestación del nuevo patrón de acumulación de capital	63
Nos quedó chica la soberanía nacional y el estado-red supranacional	64
Los derechos sociales y la ciudadanía invisible. Desarrollo humano y social sustentable	65
El constructivismo como numen epistemológico del estudio	67
Una mirada prospectiva. Los proyectos emblemáticos hacia 2030	70
A modo de reflexiones temporales	71
Referencias	73
Bibliografía	74

Agrarismo, Industrialismo. Rumbo a la era de la información

Salvador Díaz Sánchez

Introducción	77
CONQUISTA, COLONIA E INDEPENDENCIA: LA SOCIEDAD AGRARIA	80
La "bondadosa" evangelización y la educación de los retablos	83
Comulgando con ruedas de molino: la sacrosanta educación superior	87
De la independencia a la construcción del Estado-Nación	89
La educación de los mexicanos en la independencia y las trabes y castillos para la construcción del Estado-Nación	94

La educación entre los vientos monárquicos de liberales y conservadores	98
Los administradores instruidos en el jardín de los senderos que se bifurcan (breve historia de civiles y militares)	100
El espíritu laico, el positivismo juarista y la pax porfiriana	100
Los efebos sueños del Ateneo de la Juventud, la Universidad Popular, la Universidad de México y la SEP	104
La Educación Agrícola Superior, los estertores de la dictadura, los saldos del porfiriato. Algunos cambios en las relaciones de poder	106
La insurrección de los "mande usted" y los "¿cómo no patroncito": la Revolución Mexicana y las relaciones de poder	108
La generación y producción de conocimientos. Entre la tracatera de la revolufia y el Primer Congreso Científico Mexicano	110
La <i>intelligentsia</i> en el México posrevolucionario	113
La ENA cambia de aires, Chapingo con cédula de identidad	115
FIN DEL AGRARISMO Y LA EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR EN LAS VERDES CHIMENEAS DE LA INDUSTRIALIZACIÓN	119
Del estado educador al represor "desarrollo estabilizador"	121
Las turbulencias estudiantiles en los maizales chapingueros	123
La tropa ilustrada: sardos, reclutas, sorchis, guachos o soy soldado de levita de esos de caballería	126
El <i>estriptis</i> militar: el fin del militarismo	128
Las inconfundibles señas de identidad	129

La UACH, productora de profesionales multidimensionales	131
De la sociedad urbana y rural en el México industrial a la era de la información	133
La docena trágica y el boom de la educación superior	136
LA ERA DEL INFORMACIONALISMO, FIN DEL ESTADO DE BENEFICIO SOCIAL, EL NEOLIBERALISMO Y LA GLOBALIDAD	137
El azul celestial de la educación panista: Fox y Calderón	139
Cuando el Informacionalismo nos alcanzó el dinosaurio ya se había modernizado	141
Referencias	144
Bibliografía	148

**Neoliberalismo educativo y evaluación para la
acreditación nacional de la educación superior**

Liberio Victorino Ramírez y Héctor Rueda Hernández

Introducción	151
El neoliberalismo, la doctrina del capitalismo global	152
Los antecedentes neoliberales	153
Peculiaridades, comportamiento e idiosincrasia del neoliberalismo	160
El neoliberalismo mexicano	172
Quien paga manda: los organismos internacionales	179
a) <i>El Banco Mundial</i>	180
b) <i>La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico</i>	188
c) <i>La Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)</i>	192
Calidad y evaluación	196
¿Qué evaluamos a las instituciones de educación superior?	199
De la E a la A. Evaluación y acreditación	203
En los altares de la excelencia, o principales logros en busca de la calidad	208

En la devoción del ora pronabes	209
La oferta académica, evaluación y su acreditación	
nacional	210
Referencias	217
Bibliografía	221
Universidad-sociedad rural: vinculación y servicio	
<i>Antonio Mena Bahena y Liberio Victorino Ramírez</i>	
Introducción	229
Brans que derraman ternura: la vinculación	
universitaria	231
La vinculación universidad -sociedad- estado colonial	
(1553-1848)	232
Universidad-sociedad-estado de rasgos liberales	
(1848-1870)	232
Universidad-sociedad-estado absolutista (1870-1910)	233
Universidad-sociedad-estado mexicano post	
revolucionario (1910-1940)	234
Universidad-sociedad-estado industrializador (1940-1970)	235
Universidad-sociedad-estado de desarrollo	
compartido (1970-1982)	236
Universidad-sociedad-estado de rasgos neoliberales	
(1982-2012)	237
Los signos vitales de la vinculación en la educación	
agrícola superior	239
Las huellas de la historia: los inicios de la vinculación	
en la UACH	243
Los perfiles seductores de la UACH	251
La reciprocidad y la amistad a la sociedad rural:	
el servicio universitario	252
La vinculación estudiantil: el servicio social	255
La odisea de la formación integral: difusión cultural	257
El mester de juglaría: las artes y la cultura	261

Con la cultura auestas el andar de la DGDCyS	263
Derribando muros, construyendo brazos: los centros regionales	264
Los alucines del billete: el servicio profesional remunerado	266
En el vértigo de los cambios... la educación continúa	267
Las relaciones externas: intercambio académico	268
La vinculación en la esfera del futuro	269
El servicio en la UCh encara al futuro	271
El deseo de servir	275
Bibliografía	278

La educación agrícola superior y su reestructuración curricular hacia el futuro

Dennis Paul Huffman Schwocho y Liberio Victorino Ramírez

Introducción	283
Las prisas del capital: cambios curriculares requeridos	285
Lo que el viento se llevó: antecedentes	287
Los atributos del subsistema de la EAS	289
De veres y deberes...la visión y la misión de la EAS	290
En la espesura de la tecnociencia: los paradigmas	293
Los apremios del saber: la formación tecnocientífica en EAS	294
El paradigma emergente... propuestas de acción	307
Al socaire de la educación ambiental y de la sustentabilidad	311
Cambiar para que todo cambie: transformación curricular en EAS	313
La letra con sangre entraba: enfoques centrados en el aprendizaje	314
La reconstrucción de comunidades rurales	315
Referencias	318
Bibliografía	320

**Proyectos educativos emblemáticos en el
siglo XXI. Principios, políticas y estrategias
de desarrollo a 2030**

Liberio Victorino Ramírez

Introducción	325
En las dehesas de la historia	326
Con K de capitalismo. Marco de referencia y contexto internacional	328
"Gris es el pensamiento, verde el árbol de oro de la vida": las universidades en el mundo	331
Cambios de piel: relaciones de producción, de poder, lo cultural, lo educativo y la producción de conocimientos	331
Entre escapularios y retablos... una fotografía del medio rural	334
Hilando en las alturas, Sistema Nacional de Educación Agrícola Superior	336
Leyendo la cartilla del diagnóstico interno: el marco legal	338
Sumando fortalezas y oportunidades, un ente saludable	340
Combatiendo debilidades, enfrentando amenazas	343
Para devanarse los sesos: los postulados y la filosofía de la UACH	344
Paso a pasito llegaré: la UACH en prospectiva a 2030	346
Al pie de la letra, la misión, la visión y los objetivos de la UACH	354
Venialidades y genialidades en el diagnóstico externo e interno del posgrado	356
Aterrizando y desanudándonos con los diversos ejes analíticos: escenarios deseables y posibles en prospectiva universitaria en 2030	362
Ver para creer: las relaciones de producción	363
Divide y reinarás: relaciones de poder	365
Como lo vi lo cuento, o el mitote de la experiencia humana y movimientos sociales	366

Sin quitar el dedo de renglón, los cambios culturales	367
A ciencia y paciencia, la educación superior agropecuaria	369
A ciencia cierta, la generación y producción de materia gris	371
A fin de cuentas, cuentas claras y amistades largas	373
Referencias	376
Bibliografía	377

**Reflexiones finales: discusiones y sugerencias
sobre el porvenir de los proyectos emblemáticos**

Liberio Victorino Ramírez y Salvador Díaz Sánchez

Las enseñanzas de la historia sobre los proyectos emblemáticos educativos ante las crisis recurrentes	381
Impacto del neoliberalismo educativo en México	386
Agotamiento y cambio del modelo económico social de rasgos neoliberales	396
En la mesa de discusiones	397
Sugerencias a la carta	403
Bibliografía	408

Cambio de Época, Educación Agrícola Superior y Proyectos Emblemáticos. Retrospectiva y Prospectiva en México, 1810-2030

Liberio Victorino Ramírez
Salvador Díaz Sánchez
(Coordinadores)

Texcoco, México, febrero, 2013

INTRODUCCIÓN.....	5
SOBRE LAS ORIENTACIONES METODOLÓGICAS.....	3
ROL DE LOS COORDINADORES Y AUTORES	6
OBJETIVOS, PREMISAS Y CARTA DE NAVEGACIÓN	7
COMENTARIOS SOBRE LOS VARIADOS CAPÍTULOS	12
CAPÍTULO I.....	19
CAMBIO DE ÉPOCA Y EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR. ENFOQUE Y EJES ANALÍTICOS DE PRIORIDAD	19
RESUMEN.....	20
INTRODUCCIÓN.....	21
CAMBIO DE ÉPOCA, VISIONES DE MUNDO Y LOS TRES PARADIGMAS.....	23
PARADIGMA NEORRACIONALISTA.....	24
PARADIGMA NEOEVOLUCIONISTA.....	26
PARADIGMA CONSTRUCTIVISTA	28
CAMBIOS QUE CAMBIAN LA ESENCIA DE LAS ÉPOCAS.....	31
CUANDO LA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL Y LA REVOLUCIÓN FRANCESA CAMBIARON AL MUNDO	31
LAS NUEVAS CONDICIONES Y LOS EJES ANALÍTICOS COMO POLÍTICAS PÚBLICAS.....	34
LO QUE EL VIENTO SE LLEVÓ Y LAS TIC QUE LLEGARON PARA QUEDARSE	46
LA REVUELTAS EN LA GENERACIÓN, APROPIACIÓN Y PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO.....	50
LA GLOBALIDAD E INTERNACIONALIZACIÓN DE LA ÉPOCA Y LA GESTACIÓN DEL NUEVO PATRÓN DE ACUMULACIÓN DE CAPITAL.....	51
NOS QUEDÓ CHICA LA SOBERANÍA NACIONAL Y EL ESTADO-RED SUPRANACIONAL	52
LOS DERECHOS SOCIALES Y LA CIUDADANÍA INVISIBLE. DESARROLLO HUMANO Y SOCIAL SUSTENTABLE ..	54
EL CONSTRUCTIVISMO COMO NUMEN EPISTEMOLÓGICO DEL ESTUDIO.....	56
UNA MIRADA PROSPECTIVA. LOS PROYECTOS EMBLEMÁTICOS HACIA EL 2030.....	59
A MODO DE REFLEXIONES TEMPORALES	60
BIBLIOGRAFÍA.....	61
CAPÍTULO II	64
AGRARISMO, INDUSTRIALISMO. RUMBO A LA ERA DE LA INFORMACIÓN.....	64
RESUMEN	65
INTRODUCCIÓN.....	66
CONQUISTA, COLONIA E INDEPENDENCIA: LA SOCIEDAD AGRARIA	69
LA “BONDADOSA” EVANGELIZACIÓN Y LA EDUCACIÓN DE LOS RETABLOS.....	72
COMULGANDO CON RUEDAS DE MOLINO: LA SACROSANTA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	77
DE LA INDEPENDENCIA A LA CONSTRUCCIÓN DEL ESTADO–NACIÓN.....	79
LA EDUCACIÓN DE LOS MEXICANOS EN LA INDEPENDENCIA Y LAS TRABES Y CASTILLOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL ESTADO–NACIÓN.....	84
LA EDUCACIÓN ENTRE LOS VIENTOS MONÁRQUICOS DE LIBERALES Y CONSERVADORES.....	88
LOS ADMINISTRADORES INSTRUIDOS EN EL JARDÍN DE LOS SENDEROS QUE SE BIFURCAN (BREVE HISTORIA DE CIVILES Y MILITARES)	90
EL ESPÍRITU LAICO, EL POSITIVISMO JUARISTA Y LA PAX PORFIRIANA	91
LOS EFBOS SUEÑOS DEL ATENEO DE LA JUVENTUD, LA UNIVERSIDAD POPULAR, LA UNIVERSIDAD DE MÉXICO Y LA SEP	95

LA EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR, LOS ESTERTORES DE LA DICTADURA, LOS SALDOS DEL PORFIRIATO. ALGUNOS CAMBIOS EN LAS RELACIONES DE PODER.....	97
LA INSURRECCIÓN DE LOS “MANDE USTED” Y LOS “CÓMO NO PATRONCITO”: LA REVOLUCIÓN MEXICANA Y LAS RELACIONES DE PODER.....	100
LA GENERACIÓN Y PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS. ENTRE LA TRACATERA DE LA REVOLUCIÓN Y EL PRIMER CONGRESO CIENTÍFICO MEXICANO	102
LA INTELIGENCIA EN EL MÉXICO POSTREVOLUCIONARIO	104
LA ENA CAMBIA DE AIRES, CHAPINGO CON CÉDULA DE IDENTIDAD.....	107
FIN DEL AGRARISMO Y LA EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR EN LAS VERDES CHIMENEAS DE LA INDUSTRIALIZACIÓN.....	111
DEL ESTADO EDUCADOR AL REPRESOR “DESARROLLO ESTABILIZADOR”	113
LAS TURBULENCIAS ESTUDIANTILES EN LOS MAIZALES CHAPINGUEROS	115
LA TROPA ILUSTRADA: SARDOS, RECLUTAS, SORCHIS, GUACHOS O SOY SOLDADO DE LEVITA DE ESOS DE CABALLERÍA	119
EL ESTRIPTIS MILITAR: EL FIN DEL MILITARISMO	122
LAS INCONFUNDIBLES SEÑAS DE IDENTIDAD	123
LA UACH, PRODUCTORA DE PROFESIONALES MULTIDIMENSIONALES	124
DE LA SOCIEDAD URBANA Y RURAL EN EL MÉXICO INDUSTRIAL A LA ERA DE LA INFORMACIÓN	127
LA DOCENA TRÁGICA Y EL BOOM DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	130
LA ERA DEL INFORMACIONALISMO, FIN DEL ESTADO DE BENEFICIO SOCIAL, EL NEOLIBERALISMO Y LA GLOBALIDAD.....	131
EL AZUL CELESTIAL DE LA EDUCACIÓN PANISTA: FOX Y CALDERÓN	133
CUANDO EL INFORMACIONALISMO NOS ALCANZÓ EL DINOSAURIO YA SE HABÍA MODERNIZADO	135
BIBLIOGRAFÍA.....	138
CAPÍTULO III.....	140
NEOLIBERALISMO EDUCATIVO Y EVALUACION PARA LA ACREDITACION NACIONAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	141
RESUMEN	141
INTRODUCCIÓN.....	142
EL NEOLIBERALISMO, LA DOCTRINA DEL CAPITALISMO GLOBAL	144
LOS ANTECEDENTES NEOLIBERALES	145
PECULIARIDADES, COMPORTAMIENTO E IDIOSINCRACIA DEL NEOLIBERALISMO	152
EL NEOLIBERALISMO MEXICANO	167
QUIEN PAGA MANDA: LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES	169
<i>A) EL BANCO MUNDIAL</i>	<i>175</i>
<i>B) LA ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y DESARROLLO ECONÓMICO.....</i>	<i>184</i>
<i>C) LA ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO)</i>	<i>188</i>
CALIDAD Y EVALUACIÓN	191
¿QUÉ EVALUAMOS A LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR?.....	194
DE LA E A LA A. EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN.....	198
EN LOS ALTARES DE LA EXCELENCIA, O PRINCIPALES LOGROS EN BUSCA DE LA CALIDAD	203
EN LA DEVOCIÓN DEL ORA PRONABES.....	205
LA OFERTA ACADÉMICA, EVALUACIÓN Y SU ACREDITACIÓN NACIONAL	206
BIBLIOGRAFÍA.....	213
CAPÍTULO IV.....	218
UNIVERSIDAD–SOCIEDAD RURAL: VINCULACIÓN Y SERVICIO	210
RESUMEN	219
INTRODUCCIÓN.....	220

BRAZOS QUE DERRAMAN TERNURA: LA VINCULACIÓN UNIVERSITARIA.....	222
LA VINCULACIÓN UNIVERSIDAD–SOCIEDAD–ESTADO COLONIAL (1553-1848).....	223
UNIVERSIDAD–SOCIEDAD–ESTADO DE RASGOS LIBERALES (1848-1870).....	223
UNIVERSIDAD–SOCIEDAD–ESTADO ABSOLUTISTA (1870-1910).....	224
UNIVERSIDAD–SOCIEDAD–ESTADO MEXICANO POST REVOLUCIONARIO 1910-1940.....	225
UNIVERSIDAD–SOCIEDAD–ESTADO INDUSTRIALIZADOR (1940-1970).....	226
UNIVERSIDAD–SOCIEDAD–ESTADO DE DESARROLLO COMPARTIDO (1970-1982).....	227
UNIVERSIDAD–SOCIEDAD–ESTADO DE RASGOS NEOLIBERALES (1982-2012).....	228
LOS SIGNOS VITALES DE LA VINCULACIÓN EN LA EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR.....	230
LAS HUELLAS DE LA HISTORIA: LOS INICIOS DE LA VINCULACIÓN EN LA UACH.....	234
LOS PERFILES SEDUCTORES DE LA UACH.....	243
LA RECIPROCIDAD Y LA AMISTAD A LA SOCIEDAD RURAL: EL SERVICIO UNIVERSITARIO.....	244
LA VINCULACIÓN ESTUDIANTIL: EL SERVICIO SOCIAL.....	247
LA ODISEA DE LA FORMACIÓN INTEGRAL: DIFUSIÓN CULTURAL.....	249
EL MESTER DE JUGLARÍA: LAS ARTES Y LA CULTURA.....	254
CON LA CULTURA A CUESTAS EL ANDAR DE LA DGDCYS.....	255
DERRIBANDO MUROS, CONSTRUYENDO BRAZOS: LOS CENTROS REGIONALES.....	257
LOS ALUCINES DEL BILLETE: EL SERVICIO PROFESIONAL REMUNERADO.....	259
EN EL VÉRTIGO DE LOS CAMBIOS... LA EDUCACIÓN CONTINÚA.....	260
LAS RELACIONES EXTERNAS: INTERCAMBIO ACADÉMICO.....	261
LA VINCULACIÓN EN LA ESFERA DEL FUTURO.....	262
EL SERVICIO EN LA UACH ENCARA AL FUTURO.....	265
EL DESEO DE SERVIR.....	268
BIBLIOGRAFÍA.....	271
CAPÍTULO V.....	274
LA EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR Y SU REESTRUCTURACIÓN CURRICULAR HACIA EL FUTURO.....	296
LAS PRISAS DEL CAPITAL: CAMBIOS CURRICULARES REQUERIDOS.....	277
LO QUE EL VIENTO SE LLEVÓ: ANTECEDENTES.....	279
LOS ATRIBUTOS DEL SUBSISTEMA DE LA EAS.....	281
DE VERES Y DEBERES...LA VISIÓN Y LA MISIÓN DE LA EAS.....	282
EN LA ESPESURA DE LA TECNOCENCIA: LOS PARADIGMAS.....	285
LOS APREMIOS DEL SABER: LA FORMACIÓN TECNOCIENTÍFICA EN EAS.....	286
EL PARADIGMA EMERGENTE... PROPUESTAS DE ACCIÓN.....	301
AL SOCAIRE DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL Y DE LA SUSTENTABILIDAD.....	305
CAMBIAR PARA QUE TODO CAMBIE: TRANSFORMACIÓN CURRICULAR EN EAS.....	307
LA LETRA CON SANGRE ENTRABA: ENFOQUES CENTRADOS EN EL APRENDIZAJE.....	309
LA RECONSTRUCCIÓN DE COMUNIDADES RURALES.....	310
BIBLIOGRAFÍA.....	312
CAPÍTULO VI.....	375
PROYECTOS EDUCATIVOS EMBLEMÁTICOS EN EL SIGLO XXI. PRINCIPIOS, POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS DE DESARROLLO AL 2030.....	315
INTRODUCCIÓN.....	315
EN LAS DEHESAS DE LA HISTORIA.....	316
CON K DE CAPITALISMO. MARCO DE REFERENCIA Y CONTEXTO INTERNACIONAL.....	318
“GRIS ES EL PENSAMIENTO, VERDE EL ÁRBOL DE ORO DE LA VIDA”: LAS UNIVERSIDADES EN EL MUNDO.....	321
CAMBIOS DE PIEL: RELACIONES DE PRODUCCIÓN, DE PODER, LO CULTURAL, LO EDUCATIVO Y LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS.....	322

ENTRE ESCAPULARIOS Y RETABLOS... UNA FOTOGRAFÍA DEL MEDIO RURAL	325
HILANDO EN LAS ALTURAS, SISTEMA NACIONAL DE EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR.....	327
LEYENDO LA CARTILLA DEL DIAGNÓSTICO INTERNO: EL MARCO LEGAL	329
SUMANDO FORTALEZAS Y OPORTUNIDADES, UN ENTE SALUDABLE	330
COMBATIENDO DEBILIDADES, ENFRENTANDO AMENAZAS.....	332
PARA DEVANARSE LOS SESOS: LOS POSTULADOS Y LA FILOSOFÍA DE LA UACH.....	333
PASO A PASITO LLEGARÉ: LA UACH EN PROSPECTIVA AL 2030	335
AL PIE DE LA LETRA, LA MISIÓN, LA VISIÓN Y LOS OBJETIVOS DE LA UACH	342
VENIALIDADES Y GENIALIDADES EN EL DIAGNÓSTICO EXTERNO E INTERNO DEL POSGRADO.....	344
ATERRIZANDO Y DESANUDÁNDONOS CON LOS DIVERSOS EJES ANALÍTICOS: ESCENARIOS DESEABLES Y POSIBLES EN PROSPECTIVA UNIVERSITARIA EN EL 2030	350
VER PARA CREER: LAS RELACIONES DE PRODUCCIÓN.....	351
DIVIDE Y REINARÁS: RELACIONES DE PODER	353
COMO LO VI LO CUENTO, O EL MITOTE DE LA EXPERIENCIA HUMANA Y MOVIMIENTOS SOCIALES.....	354
SIN QUITAR EL DEDO DE RENGLÓN, LOS CAMBIOS CULTURALES	355
A CIENCIA Y PACIENCIA, LA EDUCACIÓN SUPERIOR AGROPECUARIA	357
A CIENCIA CIERTA, LA GENERACIÓN Y PRODUCCIÓN DE MATERIA GRIS.....	359
A FIN DE CUENTAS, CUENTAS CLARAS Y AMISTADES LARGAS	361
BIBLIOGRAFÍA.....	363

REFLEXIONES FINALES: DISCUSIONES Y SUGERENCIAS SOBRE EL PORVENIR DE LOS PROYECTOS EMBLEMÁTICOS.....	367
LAS ENSEÑANZAS DE LA HISTORIA SOBRE LOS PROYECTOS EMBLEMÁTICOS EDUCATIVOS ANTE LAS CRISIS RECURRENTES	368
IMPACTO DEL NEOLIBERALISMO EDUCATIVO EN MÉXICO	378
ÁGOTAMIENTO Y CAMBIO DEL MODELO ECONÓMICO SOCIAL DE RASGOS NEOLIBERALES	383
EN LA MESA DE DISCUSIONES.....	384
SUGERENCIAS A LA CARTA	391
BIBLIOGRAFÍA.....	395

INTRODUCCIÓN

A partir de un escudriñamiento que inicia en los albores de la Colonia y arriba a la coetánea Era de la Información, exploramos uno de los temas más agrestes, menos cultivados por la comunidad epistémica del campo de la investigación educativa,

como lo es sin duda lo sucedido en la época del agrarismo, incluidos por supuesto el periodo colonial, la telúrica fase de la Independencia y la convulsa etapa de la Revolución Mexicana. Estos hitos, no sólo imprimieron estilo, carácter y personalidad a la vida de millones de mexicanos, sino que confirieron lustre y valores nacionales al territorio que habitamos. Por supuesto, no intentamos darle brillo estelar a nuestra querida patria para incurrir en un nacionalismo barato o craso *chovinismo*, no, acaso otorgarle valor intrínseco al fulgor de tantas batallas contra los oprobios, deshonras, brutalidades e iniquidades –perpetrados por los opresores– en pos de darnos soberanía y dignidad, en el rigor de tantos avatares y conflictos que han transcurrido en nuestro suelo patrio y que, aún hoy, no hemos conquistado para bien de los connacionales. Entre otras razones y proyecciones al estudio lo postulamos “Cambio de época, educación superior y proyectos emblemáticos. Retrospectiva y prospectiva en México, 1810 – 2030”.

En la construcción del andamiaje teórico otro tema nos ocupa sobremanera, a éste lo denominamos Los proyectos emblemáticos, esto es, la educación agrícola superior y la formación de docentes en instituciones rurales que simbolizan representaciones sociales de primer orden en la defensa de la educación pública. En estos proyectos se concibe a la educación pública como un bien social, gratuito y laico con valores nacionalistas y democráticos propios de una educación crítica, con un compromiso social hacia los sectores más vulnerables de nuestro México profundo.

Comprender el talante, cambios y transformaciones en la epidermis de tantos maizales donde crece la historia es una ingente tarea. En esta que emprendemos nos abocaremos a cultivar los nexos entre la educación agrícola y la evolución

histórica del Estado Nación; el influjo de éste en la vinculación universitaria, y la trascendencia de aquélla en la sociedad civil y productiva a lo largo de las épocas que se comentan desde el primer capítulo: el agrarismo, el industrialismo hasta arribar a la época del informacionalismo, incluyendo su prospectiva para realizar un estudio de la Educación Agrícola Superior y los procesos de la formación de docentes en las escuelas normales rurales

Sobre las orientaciones metodológicas

Lo que da pábulo y color a un análisis con enfoque de épocas de larga duración son las relaciones entre la educación y el efecto de las políticas agrícolas y educativas en el nivel superior del medio rural que pregona el Estado desde sus distintas visiones: absolutista, de bienestar social, hasta un Estado neoliberal con sus respectivos gobiernos. Sobresalen algunos ejes analíticos como las relaciones de producción, las relaciones de poder, la experiencia humana y sus movimientos sociales, la cultura, la educación y la generación, apropiación y producción de conocimientos. Del mismo jaez e índole es el estudio de algunas acciones y políticas universitarias referentes a la cobertura y la oferta académica, al financiamiento, privatización, reestructuración curricular, evaluación y rendición de cuentas; a la evaluación de la calidad en los procesos para la acreditación nacional, vinculación universidad-sociedad, orientación y alcances de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la educación a distancia virtual, y a la generación, apropiación y producción de conocimientos. Este tratamiento metodológico fue uno de los propósitos que, con sus ejes temáticos, pusimos empeño en lograr: diseñar un libro integrado, fuera de las viejas usanzas de

memorias o compilaciones en las que no se puede identificar el objetivo general de la obra, ni el principio ni el fin en la redacción de sus capítulos o el enfoque que cada uno le imprime según su formación como investigador.

De esta forma, acordamos el encuadre con rasgos epistémicos comprensibles, asumiendo una corriente teórica acorde al tratamiento de la realidad social y educativa mexicana en el contexto de la desigualdad social, y compartimos una metodología cuyas estrategias para recabar, sistematizar e interpretar la información permiten profundizar en la época actual, lo cual allana el camino para entender el presente y el futuro, por lo menos hasta los próximos veinte años.

Aunque se pretendió abarcar de una mirada general las instituciones de educación superior del país, decidimos tomar algunas universidades públicas, federales y autónomas cual muestras representativas, como la Universidad Autónoma Chapingo y las autónomas públicas de control federal-estatal (que también reciben financiamiento federal): Universidad Autónoma del Estado de México y Universidad Autónoma Estado de Morelos, particularmente en sus facultades de ciencias agropecuarias. Complementariamente se retoman, en forma tangencial, experiencias de universidades nacionales del sector agropecuario como la Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro, ubicada en Saltillo, Coahuila y la Escuela de Agricultura Hermanos Escobar, en Ciudad Juárez, Chihuahua, por lo menos hasta el inicio de los noventa del siglo XX cuando desaparece esta última como institución de educación agrícola superior (IEAS) en el espectro del sector agropecuario.

Por el lado de las escuelas normales rurales se pasaron a bistori aquellas de mayor tradición en su generalidad como formadoras de los cuadros docentes que forjó el

porfiriato y que institucionalizó la Revolución Mexicana hasta la era del informacionalismo, cuando la decadencia de estos proyectos pareciera que va en picada.

Conviene advertir que el estudio sobre el conjunto de las universidades cuyos contenidos se recogen en estas reflexiones, fue posible gracias a la complementariedad de los autores con equipos de trabajo en dos programas de posgrado, especialmente del Doctorado en Educación Agrícola Superior (DCEAS) de Sociología Rural de la UACH y del Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM): del primero cada uno de los participantes realizó estudios específicos de las universidades de Morelos, Guerrero, Estado de México, Guanajuato y Universidad Autónoma Chapingo. En tanto que del segundo se desarrollaron estudios sobre los Institutos Tecnológico de Estudios Superiores de la entidad mexiquense. El equipo se propuso como meta realizar una revisión documental de lo producido en este campo de conocimiento en los últimos 20 años como una aproximación al estado de conocimiento en el campo de la educación agrícola y sus procesos de vinculación y reformas universitarias.

Antes de iniciar este proyecto editorial, en algunas universidades, se efectuó el seminario “Impacto de las políticas públicas en la educación superior agropecuaria, 2000-2006”, y se organizó un círculo de discusión con egresados del Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior de la UACH y profesores e investigadores de la UAEM (Cuernavaca, Morelos, en noviembre de 2006 y en mayo de 2009). Este segundo encuentro se realizó cuando estaba en marcha el presente proyecto editorial. Desde el inicio del estudio nos afanamos en un programa que incluía una

serie de estrategias de la cual sólo destacamos dos: un seminario permanente y simultáneo en el que se presentaron ideas sobre el enfoque, la perspectiva teórica, los ejes analíticos, la propuesta de prospectiva, y la presentación de algunos conferencistas en temas específicos del capitulado que también se propuso en el seminario. Mientras, en otras sesiones, visitamos a universidades para hacer círculos de discusión con los expertos, o bien efectuar entrevistas en profundidad con los prospectivistas de la educación superior de algunas universidades mencionadas.

Los seis capítulos que conforman este libro cuentan con resumen, introducción, conclusiones parciales y bibliografía. El desarrollo del trabajo asume una propuesta metodológica que va de lo general a lo particular, en aproximaciones sucesivas de lo histórico más remoto y de lo universal o global, hasta lo más concreto del subsector de educación agrícola superior del sistema educativo nacional, particularizando a la Universidad Autónoma Chapingo que se mantiene como una de las instituciones significativas que sintetiza el viejo modelo de la educación rural y el proyecto de universidad de compromiso social con las clases sociales más necesitadas.

Rol de los coordinadores y

autores

Este trabajo inició su travesía en febrero de 2007, empezamos a repensarlo como un proyecto del bicentenario y centenario de la Independencia y de la Revolución mexicana, respectivamente, sin embargo lo pospusimos por cuestiones de prioridad de otros proyectos, particularmente las tesis doctorales de los estudiantes del

Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior de la Universidad Autónoma Chapingo y el Instituto Iberoamericano de Cooperación para la SAgricultura (DCEAS-UACH-IICA). Finalmente lo retomamos en el 2012 y el primer semestre de 2013 lo concluimos.

Al inicio del proyecto contábamos con una quincena de compañeros participantes todos estudiantes de posgrado y profesores-investigadores de la UACH, pero con el paso del tiempo fueron disminuyendo en su participación y compromiso. En el penúltimo mes de trabajo, contábamos con siete participantes regulares en la discusión de la metodología y del contenido de los distintos aportes, finalmente, todos los integrantes terminamos el trabajo de revisión, reestructuración de algunos capítulos y discusión de los aspectos generales y particulares del libro que se presume integral y que intenta hacer un verdadero aporte a la discusión general sobre los problemas de la educación agrícola y la vinculación en el contexto universitario.

Objetivos, premisas y carta de navegación

Describir, analizar, interpretar, validar, aplicar y proponer opciones de cambio son los verbos que pueblan los objetivos generales y específicos de los seis capítulos del libro que nos ocupan.

Como ideas fuerza y a manera de premisas generales, sostenemos lo siguiente:

1. En nuestra investigación argumentamos que el desarrollo del apasionante campo de la educación, la enseñanza, la vinculación, la difusión cultural y la investigación científica está condicionado, histórica y políticamente, al proyecto de nación. El Estado imprime a la educación las orientaciones que considera pertinentes para el

fortalecimiento de la sociedad. De ahí que, como premisa central observamos que cada tipo de Estado, en las principales épocas o momentos coyunturales del desarrollo histórico del país, ha diseñado la política educativa nacional, y por tanto, la educación agrícola y su vinculación universitaria, en concordancia con sus intereses, propósitos y necesidades.

2. En el análisis del diagnóstico educativo, cual fotografía de la cultura de su tiempo, se reconoce que los lazos entre el Estado y las instituciones de educación, en general; y agrícolas educativas, en particular, se han mantenido en la vorágine de una crisis estructural generalizada (CEG), que ha sido el principal detonante para cuestionar el subsidio de la educación pública. Ésta es acusada de ineficaz en la solución de problemas nacionales, costosa para un Estado que siempre “busca racionalizar su gasto”, y pernicioso cuando se sitúa ideológicamente del lado de los sectores sociales más vulnerables. Los efectos de la CEG se manifiestan desde el inicio de la década de los ochenta: crisis de crecimiento económico, insuficiente financiamiento al sector educativo en general, estancamiento en la ampliación de la cobertura e inversión monetaria para resolver los problemas propios de las necesidades sociales como promesas y premisas para la educación de calidad, especialmente de la educación agropecuaria superior, amén del incremento de problemas graves como el narcotráfico, pobreza, desempleo, inseguridad y corrupción en todos los niveles gubernamentales. Hoy podemos hablar no de una década perdida (1980-1990) como lo afirman oficialmente organismos internacionales sino de tres décadas perdidas, además de la anterior, las propias décadas (1990-2000 Y 2000-2010) sobre todo porque las crisis económicas y

sociales, estructurales y coyunturales lejos de resolverse, se agudizan cada día más.

3. En las propuestas alternas ante los distintos rostros de la crisis socioeducativas, pocas novedades se descubren. En los sectores universitarios la vinculación docencia–investigación, vinculación universidad-sectores productivos, vinculación universidad–necesidades sociales, la educación basada en problemas, la educación de calidad y equilibrio entre teoría y práctica, entre otras, toman raíz desde el siglo XIX pero, sin advertirlo del todo, en ocasiones las consideramos acciones innovadoras. Algunas de ellas todavía se postulan, aunque no con la misma fuerza de antaño, hacia el final del siglo XX y es muy probable que nos acompañen en el trayecto del siglo XXI. Pese a los anteriores intentos de cambio, persiste una tendencia fuertemente conservadora de enseñanza tradicional que, aun cuando incorpore parcialmente las tecnologías de la información y comunicación (TIC), se limitan al salón de clases, gis o marcador de agua y pizarrón, solo que ahora de vez en cuando, usan el power point.

En ese inmenso piélago, la educación agrícola y la vinculación en el contexto universitario, orientan su andadura con el astrolabio filosófico, legal y organizativo del Estado y su burocracia política para diseñar su estrategia educativa (significando todos sus niveles en las diferentes épocas) en cada una de sus fases y en función del proyecto económico social dominante.

Aunque se reconoce la importancia de los acontecimientos históricos del pasado más remoto y de los años recientes, es en la época del informacionalismo, como coyuntura emergente de las últimas tres décadas del siglo XX, cuando nuestro país arriba a las políticas neoliberales en la transición del Estado mexicano. El gobierno

de la “renovación moral de la sociedad” de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988), marca realmente el inicio del proyecto neoliberal, aunque se profundiza durante la gestión de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), con el distintivo de la “modernización social integrada a la órbita global”, con una economía abierta y una supuesta competitividad internacional, vía la mayor apertura con los tratados de libre comercio que se concretaron, principalmente como acuerdos comerciales que llevaron al desmantelamiento de la infraestructura de desarrollo nacional y al quiebre del mercado interno. Y como acuerdos secundarios y solo complementarios se incluyeron la migración, la cuestión ambiental y la educación entre otros, aspectos también importantes para el desarrollo del país y que desgraciadamente afectaron negativamente y siguen impactando al sistema educativo nacional.

Fue el salinismo, y el Partido Revolucionario Institucional (PRI), quien acabó con el ala progresista del gobierno federal que construyó el Estado nacional benefactor, que desde la Independencia (1810), los liberales (1862), y los revolucionarios de 1910 forjaron en un país sacudido por innumerables conflictos sociales. Salinas de Gortari, con los cambios estructurales de los artículos 3º y 27 constitucional, referidos a la educación pública, gratuita y laica, y a la tenencia de la tierra ejidal, cierra el ciclo de la revolución mexicana y convierte al país en una suerte de nación de primer mundo en la macroeconomía y de quinto mundo en la microeconomía y en los servicios educativos, de salud y de apoyo al sector agropecuario mexicano.

La reforma al Art. 3º consintió que la educación pública, tradicionalmente en manos del “Estado Educador”, se abriera a espacios del mercado para una privatización indirecta y disminuir sus responsabilidades gubernamentales en algunos niveles educativos; y el Art. 27, que permitió inicialmente la privatización ejidal, y con ello

imprimió una nueva orientación en la formación de los agrónomos, dejando atrás la carrera de Ingeniero Agrónomo como profesión de Estado, y reiniciar una formación de faz liberal y neoliberal.

La transición del Estado mexicano nos lleva a situar diversos estilos de desarrollo durante los últimos siglos. De un crecimiento fermentado en la conquista y colonización con Estados absolutistas, desde el inicio de la época del agrarismo o *agrarianismo*, a un desarrollo “nacional popular” con la apuesta de los trabajadores, campesinos y demás sectores sociales, desde la revolución mexicana hasta 1938 y fin del periodo cardenista ya iniciado el industrialismo; de un modelo coyuntural de industrialización acelerada conocido como el “milagro mexicano” sobre todo por su alto crecimiento y desarrollo económico desde los años 40 hasta 1968, al estilo de un “desarrollo estabilizador compartido” de economía mixta durante los sexenios de Luis Echeverría Álvarez (1970–1976) y José López Portillo (1976–1982) en los 70 e inicio de los 80 y en el contexto más global emergente del arranque de la llamada era de la información.

En los últimos tres sexenios 1988–2006 hemos padecido un Estado de fuertes tientes neoliberales. Primero con gobiernos priistas de tendencias centristas y autoritarios, seguidos por el derechista gobierno de *transición* (2000-2006), con “democracia formal” y fortalecimiento del neoliberalismo, alejado de una verdadera democracia participativa de la sociedad civil y, finalmente, el ejercicio del segundo panista en Palacio Nacional, al frente de un sistema que, por un lado, desaira la educación pública y lo grita a los cuatro vientos con los recortes presupuestales en el 2009, un régimen en el cual se pierden las fronteras entre el poder del ejército en las calles y el poder de los traficantes de drogas con sus feudos en todo el país y,

por otro, una sociedad civil disminuida que pierde su soberanía ante la criminalización de la protesta social.

El neoliberalismo como doctrina económica, y como ideología para la reproducción de la desigualdad social ha golpeado en todos los ámbitos de la vida a la sociedad civil (económica, social, cultural, salud, trabajo, valores, entre otros); cómo ha afectado los rasgos y estilos políticos en todo el sistema educativo, y en particular, en la educación agropecuaria y la vinculación universitaria.

En esta obra se estudia el comportamiento de las instituciones de educación superior agropecuarias, a lo largo de más de 200 años de vida universitaria, documentando las características de las principales políticas educativas que influyen en los institutos literarios, la escuelas de agricultura y las hoy universidades agropecuarias en México.

Comentarios sobre los variados capítulos

En el primer capítulo disertamos e intentamos conferirle color y claridad al universo de la educación superior en México, para entender el rol de la sociedad actual y de la educación agrícola. También el enfoque de épocas y las visiones de mundos, la realidad educativa y social desde una óptica contextual y constructivista para continuar con el conocimiento del desarrollo de los hechos relevantes de la transformación de la educación agrícola y la vinculación en el contexto universitario a lo largo del desarrollo histórico de México. Esta sección de referencia teórica, metodológica e histórica no pretende ser un estudio pormenorizado de los acontecimientos del pasado, sino breve recuento de los principales cambios, rupturas o continuidades que han caracterizado a las políticas sociales y educativas

en las tres épocas: el agrarismo, el industrialismo y la era de la información, esta última como época emergente en la actualidad (desde las últimas tres década del siglo XX y primera década del siglo XXI), sin olvidar su aplicabilidad en el desarrollo histórico del país, en las diferentes etapas del Estado mexicano contemporáneo, y las implicaciones que la misma ha tenido para la educación agrícola y su vinculación en el contexto universitario en las circunstancias actuales y una mirada prospectiva al 2030.

Esta visión prospectiva no es la misma que desarrollan los especialistas con base en proyecciones según escenarios tendenciales. Nosotros imaginamos el futuro como escenarios posibles y deseables. Los rasgos, los escenarios, son políticas y estrategias para la construcción o asunción de compromisos para la creación de bases sociales para el cambio, con certezas en la utopía como principio–esperanza o como el bien de lo posible.

El segundo capítulo dibuja las líneas y contornos de la época del agrarismo y sus correspondientes etapas de la Colonia, la Independencia, la Reforma, así como la época del industrialismo en las etapas de la Revolución Mexicana –las primeras tres décadas del siglo XX– y el desarrollo de la educación agrícola en el contexto educativo de su tiempo en el Estado mexicano posrevolucionario, donde se retoma la visión de la educación como un bien social ligado a clamores de justicia y democratización educativa. Empero, esta línea popular se ha abandonado con la asunción de los neoliberales al gobierno mexicano, aunque no por eso deja de estar en las demandas de la sociedad. En las últimas décadas, incluyendo la primera del siglo XXI, las exigencias crecientes de ampliación matricular, las políticas de financiamiento, privatización, producción de conocimiento, vinculación, calidad y

rendición de cuentas, calidad y evaluación, transformación curricular y otros aspectos del llamado desarrollo social y educativo, ya entrado en el industrialismo y en la época emergente de la era de la información, han sido motivo de gran efervescencia, de debates y contradicciones.

En el tercero el abordaje teórico recae sobre la cobertura, la oferta educativa y la evaluación de la calidad para la acreditación nacional como una estrategia fundamental para la reforma universitaria. Ésta transitó de una política indicativa arraigada en la planeación de los años setenta y ochenta del siglo XX, a una política de rendición de cuentas, no sólo del comportamiento del subsidio, sino también la vida académica curricular de los centros educativos. Como línea gubernamental se creó una infraestructura de expertos evaluadores que condujera a crear un padrón de carreras profesionales en licenciatura y posgrado de alto nivel, mediante los procesos de autoevaluación y evaluación externa para conseguir la acreditación nacional como un reconocimiento de su calidad. Aquí, lo importante, además del análisis de todas estas medidas, es el lanzamiento de una concepción propia y fresca de la calidad y los procesos evaluativos, destacando interrogantes vitales como ¿evaluación para qué o para quién?, ¿quién evalúa a los evaluadores de los organismos evaluadores y acreditadores? ¿Cuál es el enfoque de calidad y su propio método de evaluación para una universidad de compromiso social y de una calidad educativa ligada a una calidad de vida?

En el cuarto capítulo se ahonda en la vinculación de la universidad con los sectores sociales y productivos. Los antecedentes de vinculación de las instituciones de educación agrícola superior (IEAS) con el medio rural se remontan al siglo XIX, aun cuando su institucionalización se concrete en el sexenio de Lázaro Cárdenas, entre

1934 y 1940, con el establecimiento del llamado servicio social en el contexto del primer plan sexenal de los gobiernos posrevolucionarios. La vinculación contiene diversos ejes y ámbitos que nos pueden llevar de una vinculación internalista a una vinculación externa de la IEAS con los diversos sectores sociales del entorno. Lo mismo puede entenderse de los viajes de estudio de los universitarios hacia las comunidades rurales hasta la vinculación mediada por el empleo, pasando por las llamadas estancias pre-profesionales de los estudiantes que practican su especialidad durante los últimos semestres de la carrera profesional y en las distintas empresas o instituciones sociales y educativas externas.

La vinculación universidad–sociedad también remite a la venta de servicios profesionales remunerados. De este modo, se coloca al rojo vivo de la crítica el papel de la privatización indirecta y mercantilización de la educación superior, incluyendo el posgrado. Como evidencia de lo anterior, se aprecia sin excepción, la creación y el crecimiento de las instancias universitarias de Educación Continua, Direcciones de Vinculación y organismo gestores de servicios educativos científicos y tecnológicos. Otro aspecto es la formación de investigadores, la generación y producción del conocimiento en todos los órdenes que emparentan con la ciencia, su concreción en las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y su influencia en la educación superior a distancia y virtual.

Por su parte el capítulo cinco se ocupa de la generación, apropiación y producción de conocimientos, que incluye la formación de investigadores en las escuelas que componen el sector agropecuarios con énfasis en la UACH y se remata con algunas experiencias innovadoras de lo que ha sido en ese nivel educativo la vinculación entre la universidad y la sociedad rural de su tiempo; asimismo, se abordan los

mismos tópicos en los programas universitarios de investigación y servicio, y en los centros e institutos de investigación de la UACH, amén de las repercusiones en la función sustantiva de difusión de la cultura no sólo en el entorno local e institucional, sino también en la esfera nacional e internacional.

En el capítulo seis, por cuestiones metodológicas se deja de lado la situación histórica para pensar en los escenarios globales y locales, según la nueva reorganización económica mundial, así como las incertidumbres y crisis estructural generalizada. Se retoma a los estudiosos que han teorizado estas realidades en los ámbitos globales, nacionales, locales e institucionales en la educación superior y educación superior agropecuaria. Al centrar el análisis en la época emergente actual de la era de la información, se dibujan distintos escenarios deseables y posibles con la única finalidad de reconocer que las IES y las IEAS: sí diseñan una direccionalidad acorde con sus comunidades universitarias, sí es posible lograr en el mediano y largo plazo, la universidad que todos queremos.

Las formas de reestructuración curricular, las maneras de incorporar los enfoques por competencias en los contenidos universitarios, así como la tecnociencia en la misión y visión de la EAS, se analizan en el capítulo séptimo. Se precisan los aprendizajes en los diferentes paradigmas científicos, dando prioridad a la educación que se orienta a la formación de profesionales con educación crítica sobre el medio ambiente y cuidado de los recursos naturales para contribuir al desarrollo sustentable. El reconocimiento y crítica a las propuestas derivadas del neoliberalismo educativo en estos subniveles de la EAS, como el enfoque por competencias, la flexibilidad curricular, la incorporación de los sistemas por créditos y la movilidad magisterial y estudiantil, son retos que en cualquier universidad que

avance a la vanguardia de los cambios curriculares emergentes debe considerarlos de manera pertinente y oportuna, pero sobretodo, desde una perspectiva crítica.

Después de hacer un recorrido de los aspectos más generales a los específicos, de acuerdo a la metodología indicada en páginas anteriores, el capítulo octavo sintetiza muchos de los planteamientos amplios de los capítulos anteriores y nos conduce al análisis de la institución que goza de mayor significación histórica: la UACh. En él se imaginan los futuros deseables y posibles de la Universidad Autónoma Chapingo, cuya trayectoria es señera por tradición y prestigio educativo y social en América Latina. Máxime que al calor del desarrollo de este trabajo de prospectiva universitaria, en el mes de junio de 2009 el Honorable Consejo Universitario de esta universidad aprobó el Plan de Desarrollo Institucional 2009–2025, cuyo contenido sin duda le da certeza a mediano y largo plazo. La intelegibilidad teórica, el camino metodológico y referencial descansó en un enfoque contextual céntrico, apoyado en una visión constructivista y una orientación de la planeación estratégica y prospectiva. Varias de sus políticas, orientaciones y estrategias no son tan diferentes a las que se encuentran en este capítulo, sobre todo en aquellas a mediano y largo plazo, especialmente las imaginadas al 2030.

Por último se presentan las reflexiones finales como balance y cierre metodológico de los objetivos generales, específicos y metas de todo el libro. Con ello se espera que las argumentaciones desarrolladas en esta publicación sirvan para adentrarse en la búsqueda de más fuentes bibliográficas y en la profundización sobre temas de interés institucional. Con esto nos daremos por bien servidos, pues esta empresa significó una aventura fascinante en tanto que constituyó un re-conocimiento de una

historia social de las instituciones de educación agrícola en el contexto de la educación superior.

En síntesis, con las distintas razones aquí planteadas en torno al papel de la Educación Agrícola y la Vinculación en el Contexto Universitario, a propósito del Bicentenario de la Independencia y el Centenario de la Revolución mexicana, deseamos que dicho trabajo sea útil a los potenciales lectores y, especialmente, a las comunidades universitarias, académicas y científicas, en aras de colaborar en la redefinición del rumbo del país y destacar el nuevo rol que deben jugar las universidades públicas en general y las universidad del sector agropecuario, de manera particular.

□

CAPÍTULO I

□ CAMBIO DE ÉPOCA Y EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR. ENFOQUE Y EJES ANALÍTICOS DE PRIORIDAD

□ **CAMBIO DE ÉPOCA Y EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR. ENFOQUE Y EJES ANALÍTICOS DE PRIORIDAD**

JOSÉ DE SOUZA SILVA Y LIBERIO VICTORINO RAMÍREZ

RESUMEN

En este capítulo se ponen las cartas sobre la mesa: le tomamos el pulso a las propuestas sobre el enfoque de épocas y las visiones de mundo en la cultura de nuestro tiempo, la educación y vinculación universitaria. Se ejerce esta labor destacando la visión céntrica contextual como disyuntiva al pensamiento único de las visiones neoevolucionista y neorracionalista. El ánimo es que los estudiantes, profesores y autoridades de las universidades y de las instituciones educativas y sociales de nuestro país, estén al tanto de las diversas formas de interpretar las relaciones entre la sociedad y la educación como portadoras de futuro, por ello es imperativo diseñar el mejor escenario para los países y las instituciones educativas en el contexto de las reformas académicas relevantes y pertinentes, esto es, la mudanza de época y sus interacciones en los ejes analíticos planteados: las relaciones de producción, las relaciones de poder, la experiencia humana y los movimientos sociales, los cambios culturales, la educación formal y no formal, envolviendo en su égida el área agropecuaria, la producción de conocimiento de los sistemas educativos en México y en América Latina, la vinculación universidad–sociedad que contiene una comparación entre los subsistemas educativos y las transformaciones del entorno, son algunos de los problemas, apremios, desafíos y

opciones alternativas de cambios en las distintas épocas que analizaremos poniendo énfasis en la época actual denominada como la era de la información o informacionalismo.

Palabras clave: *épocas, visión de mundo, transformaciones culturales, educación y generación de conocimientos.*

Introducción

Los estragos del neoliberalismo en la educación son incontestables. Se tocan palmo a palmo con la yema de los dedos. Sus políticas modernizadoras propensas a la privatización, descentralización, reducción del presupuesto público y la modificación curricular al servicio del mercado, asentado en un sistema de evaluación de la función de los centros escolares y del desempeño docente, se han diseminando como una de las siete plagas bíblicas, tanto en el medio rural como en el urbano, en toda Latinoamérica.

El neoliberalismo educativo ejerce su aplastante dominio con teorías que auspician su desarrollo y consolidación (teoría del capital humano y de las competencias); amén de posturas sociopedagógicas vigentes (pedagogía crítica y corrientes que ven a la educación como un bien social), que permiten desde otra orientación columbrar nuevas posibilidades en aras de la recuperación de la función social educativa como subalterna en la formación de una sociedad más justa y democrática. Así, el debate teórico ante los cambios de diferentes gobiernos en la primera década del siglo XXI, adquiere relevancia y actualidad en México y América Latina.

Ante las puritanas posturas del pensamiento único es menester imaginar otras concepciones como la crítica al planteamiento filosófico dominante mediante un nuevo paradigma social sostenido en las organizaciones institucionales, moldeándolo de tal jaez que plante su imperio en las universidades, en los procesos de formación de profesores, investigadores, así como de profesionales técnicos y no técnicos, con la mira de transitar de la administración meramente burocrática a la gestión e innovación institucional.

De esta forma, nuestro empeño es correr el velo para mostrar las implicaciones de las teorías que postulan las principales líneas conductores de la educación en México y Latinoamérica. Específicamente las reflexiones críticas sobre la teoría del capital humano desde un horizonte amplio y la teoría del modelo de competencias desde una perspectiva cercana al desarrollo curricular impuesto en los planes y programas de estudio.

Como contraparte a estas teorías, referimos varias corrientes sociopedagógicas alternativas surgidas en las últimas décadas del siglo XX, que mantienen vigencia en el siglo XXI. Destacan la pedagogía crítica, la corriente de la educación como bien social y el constructivismo céntrico contextual como posturas que posibilitan una visión humanística de una urgente transformación social, que encauce a los hombres y mujeres hacia la construcción de una sociedad más justa, democrática, racional, alejada de la injusticia y la explotación.

Como se perfila arriba, se cuestiona el predominio, límites y alcances del pensamiento único. Se palabrean las formas diversas de entender la realidad social y educativa y se caracterizan las distintas épocas de estudio, enfatizando la época emergente actual que nos permita vislumbrar el papel de seis referentes

conceptuales como ejes analíticos que se usan en forma constante a lo largo del trabajo, estos se identifican como: relaciones de producción; relaciones de poder, experiencia humana y movimientos sociales, transformaciones culturales, educación en general y educación agrícola en particular, y la generación, apropiación y producción del conocimiento.

Cambio de época, visiones de mundo y los tres paradigmas

Una visión de mundo es una *ventana conceptual* a través de la cual se percibe e interpreta el mundo para comprenderlo y transformarlo. Este mirador funciona como una especie de *lente cultural*, donde los ingredientes para su elaboración incluyen valores, creencias, principios, premisas, conceptos, enfoques, entre otras apreciaciones, que moldean la percepción de la realidad y, por lo tanto, las decisiones y acciones hacia todos los aspectos de la experiencia humana en el universo. En un cambio de época, tirios y troyanos son presionados a cambiar de lente, pues revelan un paisaje fuera de foco, cuya interpretación parece imposible.

Asumiendo el estatus de *paradigma social*, una visión de mundo es la *herramienta cultural* más poderosa de que dispone un grupo, una comunidad o una sociedad, para (re)interpretar su pasado, comprender su presente y construir su futuro. Es el método de observación el que permite comprender la realidad y reconocer que la visión de mundo moldea los modelos mentales, por los cuales se observa, sistematiza, interpreta y aporta significado a las propias experiencias en el entorno.

Si toda época enristra y afianza una visión de mundo dominante, un cambio de época establece una competencia entre visiones de mundo en conflicto. Las tres

revoluciones generan dichas visiones en conflicto (la mecánica, la económica y la holística), que luchan entre sí para imponerse en la época emergente. Aun cuando una de ellas llegue a apuntalarse como dominante, la humanidad va a convivir con las contradicciones y consecuencias de la lucha dialéctica entre los intereses e influencias generados a partir de las premisas, promesas y compromisos de las tres. Por razones de espacio se caracterizarán esquemáticamente las tres vertientes. La coincidencia de las dos primeras consiste en ver a la sociedad y sus integrantes como elementos que son controlados por la visión cibernética de mundo y la visión mercadológica, por lo tanto, su opción consiste en más mercado, menos sociedad y escaso Estado como estructura de gobierno.

Paradigma neorracionalista

En los siglos XVI y XVII, fincó sus reales, junto con la ciencia moderna, una visión mecánica de la realidad, bajo la cual el mundo pasó a ser entendido mediante la metáfora de una máquina. El *marco conceptual de Galileo y Descartes*, de una realidad objetiva gobernada por leyes matemáticas exactas, fue perfeccionado por la *mecánica Newtoniana* y la *teología cristiana*, legitimando el mecanicismo y validando sus implicaciones: reduccionismo, determinismo, linealidad y monocausalidad. Esta visión de mundo, arraigó el *pensamiento duro*. Solamente los “hechos” cuantificables, traducidos al *lenguaje matemático*, imperaron como los “únicos” conceptos relevantes. Con la *Revolución Industrial y la revolución cultural francesa*, segunda mitad del Siglo XVIII, esta visión se consolidó, y ha prevalecido sobre otras. Con la tecnología de la información sigue ganando terreno influido por

el pensamiento único. Es la versión cibernética. De esta vaina se desprenden los siguientes principios:

- **El mundo** es percibido como una máquina desprovisto de sentimientos. La razón mecánica excluye a la emoción humana. Lacónico espacio para valores morales o principios éticos. Este reinado de la racionalización es “habitado” por *piezas del engranaje* que permiten funcionar a la máquina, convertido en sistema de información auto-regulado.
- **La historia** no existe o es irrelevante para la máquina. El pasado y el futuro se unen a la idea de progreso, esto es, más soluciones mecánicas. El eficiente funcionamiento de la máquina es lo que cuenta en el *corto plazo*.
- **El contexto** corresponde a “la” realidad “objetiva”, independiente de nuestra percepción, decisiones y acciones. Cabe a las organizaciones “descubrir” qué parte de esta realidad puede o debe ser considerada como “su” entorno. Los “hechos” relevantes son los hechos “duros”, visibles y cuantificables. Estos son predecibles a partir del manejo de las leyes “naturales” que rigen el funcionamiento de la realidad, con relaciones lineales de causa y efecto.
- **La organización** (en nuestro caso la institución universitaria) es una máquina que transforma insumos en productos, consumiendo, procesando y produciendo información. Esta máquina cibernética es dinamizada por sus *recursos humanos*, que son autómatas biológicos capaces de ejecutar tareas rutinarias, replicar “recetas” e imitar comportamientos, pero no son capaces de crear, porque no se les da el espacio para pensar.
- **Los modelos de intervención** para el desarrollo (o las reformas universitarias propuestas) son *centrados en la oferta*, como resultado de los excesos de la racionalización, eficiencia, cuantificación, control, precisión y predicción, que genera rigidez y linealidad. Para la máquina, el progreso es sinónimo de crecimiento, y los medios —crecimiento económico y desarrollo tecnológico— son privilegiados sobre los fines, que son plurales e individuales.
- **La tecnociencia** (la fusión de la ciencia moderna con la tecnología moderna) es un factor de transformación de ciertos insumos en información y tecnología, para aumentar la eficiencia de ciertos procesos productivos. Desde una *base mecanicista*, que selecciona la eficiencia productiva como la máxima referencia para el proceso de innovación, la especialización científica es descontextualizada de otras

especializaciones, y es desvinculada de los valores humanos: *ciencia para la eficiencia*.

- **La metáfora** de la máquina continúa siendo clave en esta visión. Con la revolución en torno a la tecnología de la información, la visión mecánica de mundo gana sofisticación cibernética. Para la mayoría de los físicos e ingenieros, la máquina apenas se ha hecho más compleja, pero la *tecnología de la información* y la *teoría del caos* les permiten comprender esta complejidad, por el lenguaje y la precisión de la matemática. Con la tecnología de la información, la máquina gana vida, pero es una vida cibernética como la de los robots más sofisticados: sin emoción, pasión, sentimientos, valores, aspiraciones o compromisos sociales.
- **Los conceptos** propuestos a partir de la *metáfora de la máquina* son: progreso, eficiencia, control, cuantificación, predicción, precisión, producción, productividad, engranaje, recursos humanos, resultados, metas, impactos, disciplina, orden, equilibrio, cadena de comando, redes (electrónicas) entre los más importantes.

Paradigma neoevolucionista

Desde antaño, cuando el capital mercantil impulsó el comercio entre los continentes, la visión mercadológica de mundo siempre estuvo presente, aunque no era dominante. Sin embargo, a partir de la revolución económica actual, esta visión ha ganado un nuevo y mucho más poderoso *momentum*. A finales de los años 70 del siglo XX, el régimen de acumulación de capital de la *época del industrialismo* empieza su declinación. Ahí se inicia una revolución económica para formar otro régimen de acumulación: corporativo, transnacional, informacional y global. Con el derrumbe del socialismo en la Unión Soviética y en el Este Europeo a finales de los 80, el sistema capitalista aprovechó para reemplazar a la ideología del Estado por la *ideología del mercado*, imponiendo esta visión como dominante. Desde este enfoque:

- **El mundo** es percibido como un *mercado sin sociedades*. Las transacciones comerciales prevalecen sobre las relaciones sociales. Mundo constituido de arenas comerciales y tecnológicas, habitado por proveedores, productores, procesadores, vendedores, industriales, competidores, consumidores, clientes, inversionistas, etc. Mundo Darwiniano: *la existencia es una lucha por la sobrevivencia a través de la competencia*. Sobrevivirá el más fuerte, el más competitivo.
- **La historia** no existe o no es relevante para el mercado. El pasado es apenas una reconstrucción cronológica, de carácter evolucionista, de los hechos objetivos cuantificables. El futuro se restringe a las tendencias del mercado. En el largo plazo, la finalidad es la acumulación; en el corto plazo el lucro máximo es lo que importa.
- **Contexto** constituido por diferentes tipos de mercados, clientes y demandas. Contexto comprendido principalmente desde las *leyes naturales* del mercado—oferta y demanda. La premisa es que los individuos son necesariamente egoístas. Toma decisiones basadas siempre en sus propios intereses particulares. La realidad “objetiva” relevante es la realidad económica. Ésta resumirse en la realidad del mercado, con todas sus necesidades e implicaciones. Lo que no tenga valor económico es desechable.
- **La organización** (la institución universitaria) es un “proveedor” de productos y servicios para el mercado, y debe ser manejada como tal. La dinámica de este proveedor depende de su “capital humano”—una cosa, y de su “capital intelectual”—una *mercancía*; su fuente de motivación es el lucro máximo en el presente, su finalidad última es aportar a la acumulación de capital, y su fuente de inspiración y referencia en cualquier tiempo es únicamente el mercado.
- **Los modelos de intervención** para el desarrollo son centrados en la demanda y en la lógica aportada por las leyes del mercado. Se ignoran aspectos sin voz ni voto en la realidad material y social (como seguridad alimentaria y conservación de recursos naturales). La modernización es sinónimo de globalización económica y tecnológica. Los medios—crecimiento económico y desarrollo tecnológico—son privilegiados sobre los fines, que son plurales e individuales.
- **La tecnociencia** es un proveedor de ciertos productos, procesos y servicios intensivos de conocimiento, para aumentar la competitividad de los que innovan basados en la ciencia. Desde una base economicista que selecciona al mercado como la máxima referencia para el proceso de innovación, la especialización tiene al mismo mercado como el único contexto relevante a considerar, generando una tecnociencia comercial dirigida apenas para el lucro: *ciencia para la acumulación*.

- **La metáfora** del mercado es central. Traslada las realidades sociales, económicas, políticas e institucionales de la sociedad a la *lógica evolucionista* de la realidad “natural”, donde *la existencia es una lucha por la sobrevivencia*. Representa un organismo biológico y su lógica de *competencia por la sobrevivencia*. Con la revolución tecnológica de la información, esta metáfora gana un componente mecánico –las redes electrónicas– que aporta versatilidad a los actores de este mundo particular. La *teoría del caos* ayuda a entender mejor la complejidad del mercado.
- **Los conceptos** propuestos a partir de la *metáfora del mercado* son: competitividad, calidad, eficacia, valor agregado, igualdad de oportunidad, ventaja comparativa, ventaja competitiva, competencia, acumulación, oferta, demanda, utilidad, ciclo de vida, modernización, cliente, retorno, capital humano, capital intelectual, lucro, sobrevivencia, pragmatismo, individualismo.

Paradigma constructivista

Al socaire de la visión contextual de mundo, convertida en enfoque teórico y metodológico del presente análisis, echamos nuestro *cuarto a espadas* con los siguientes razonamientos.

Antes del imperio del capitalismo la visión de mundo congeniaba con la naturaleza orgánica y espiritual. Significaba una invitación a la convivencia comunitaria. Pero esta visión fue demolida por un mundo mecánico durante la revolución industrial. No obstante, con el cambio sociocultural en marcha, este modo de ver ha sido revalorado, ampliado, profundizado, transformado y diversificado, para incluir elementos del contexto que van más allá del simple evolucionismo.

De esta manera, mediados de la década de los años 60 del siglo XX, varios movimientos socioculturales pusieron en la picota de la crítica a la civilización occidental y la sociedad industrial de consumo. Asumiendo que éramos todos vulnerables, los promotores de esta revolución propusieron una visión sistémica de

mundo, en la que todo está interconectado así en la Tierra como en el cosmos. Esta interdependencia no es sinónimo de armonía, pues los conflictos de intereses generan contradicciones. Desde esta loma donde fijamos la mirada, y a diferencia de las visiones cibernética y mercadológica de mundo, podemos apreciar que:

- **El mundo** es una trama de relaciones entre diferentes formas de vida, un sistema complejo *con* múltiples dimensiones interconectadas (espacial, temporal, ecológica, social, económica, política, institucional, ética, estética), y es habitado por una diversidad de entidades vivas interrelacionadas, incluyendo la especie humana organizada en sociedades. En este mundo, la ciudadanía por *derecho* debe generar ciudadanos *de hecho*.
- **La historia** es relevante en la comprensión; pues el pasado, presente y futuro están inevitablemente conectados, pero no de forma lineal. Para construir un futuro diferente y mejor es preciso, a partir de hoy, pensar, actuar diferente, interpretando el pasado, analizando críticamente el presente y negociando creativamente escenarios (futuros) alternativos.
- **El contexto** es constituido por diferentes realidades que emergen de las percepciones de los variados grupos de actores sociales, que comparten distintas visiones de mundo. Existen, por lo tanto, “contextos”, como realidades socialmente construidas por las decisiones y acciones derivadas de estas diferentes percepciones de la realidad. En este sentido, es un espacio donde interactúan sociedad, cultura y naturaleza. Cualquier contexto incluye el mercado (con sus clientes y demandas), pero va más allá, considera otros aspectos de la realidad material y social que el mercado no expresa.
- **La organización** (la institución universitaria) es dinámica, refleja las principales características y contradicciones de los sistemas más amplios con los cuales intercambia, es gerenciada con un enfoque sistémico. Entre sus múltiples contribuciones, la organización de desarrollo asume el papel fundamental de un *facilitador de cambio y desarrollo*. En las organizaciones, los seres humanos son percibidos como ciudadanas y ciudadanos con imaginación, con capacidad para discernir, crear más allá de su conocimiento y experiencias previas, y son vistos como “talentos” humanos.
- **Los modelos de intervención** para el desarrollo son centrados en el entorno, que incluye el mercado, clientes y demandas, pero que va más allá; el contexto incluye otros aspectos y otras dimensiones relevantes de las realidades material, social, espiritual, etc. *El desarrollo sostenible* incluye el desarrollo humano y social, subordinando los objetivos-medios (crecimiento económico y desarrollo tecnológico) a los objetivos-fines: mejores condiciones, nivel y calidad de vida.
- **La tecnociencia** es apenas un sistema facilitador de cambio y desarrollo. Desde un compromiso con la totalidad, implica considerar el desarrollo como el encuentro entre sociedad, cultura y naturaleza, la tecnociencia es desarrollada bajo control social ampliado, en el contexto de su aplicación e

implicaciones: *ciencia con conciencia, para la sociedad y la vida en el Planeta*. La dimensión de eficiencia y la económica, que prevalecen en las visiones mecánica y económica, respectivamente, están presentes entre las dimensiones del sistema. Pero eso ocurre en un relativo balance con otras dimensiones, como las de sostenibilidad o sustentabilidad y de equidad, necesarias para la existencia de todas las formas de vida en el Planeta. Con la revolución en la tecnología de la información, los actores del desarrollo ganan también mucha versatilidad para actuar bajo esta visión de mundo. La *teoría del caos* aporta una mejor comprensión de la complejidad de la realidad.

- **La metáfora** de la trama de relaciones es dominante en esta visión, pues le permite aceptar las diferentes, complejas y frecuentemente contradictorias dimensiones de la realidad, evitando el reduccionismo, linealidad y determinismo comunes en otras visiones de mundo, que reducen la realidad apenas a una de sus múltiples dimensiones. No es un sistema en equilibrio, sino en constante proceso de cambio.
- **Los conceptos** propuestos a partir de la *metáfora de la trama de relaciones* son: sostenibilidad o sustentabilidad, relacionalidad, valores, complejidad, diversidad, multicausalidad, no-linealidad, interdependencia, naturaleza, sociedad, cultura, equidad, participación, interacción, construcción, sistemas *blandos*, talentos humanos, solidaridad.

Mientras tanto, el pensamiento único y la visión dominante dentro de una época es compelida a coexistir con aspectos e influencias de otras visiones de mundo. Lo que ocurre es una combinación de algunos elementos de las diferentes visiones, pero sobre la prevalencia del conjunto de premisas de una de ellas. Una organización de desarrollo debe hacer una reflexión ética antes de tomar la decisión política para la adopción del conjunto de premisas de una de estas visiones de mundo. Después deben importarse algunos elementos de las otras visiones, desde la regla no negociable estos elementos no pueden estar en conflicto con las premisas de la visión adoptada. Verbigracia, el hecho de que una organización adopte la visión contextual de mundo no le impide incorporar el concepto de eficiencia diseñado por la visión mecánica, y el concepto de calidad, formulado por la visión mercadológica. Sobre una faceta multidimensional, la visión contextual de mundo acepta y considera estos conceptos, pero en armonía con otros, como

pueden ser las categorías de sustentabilidad y equidad, por señalar algunos términos fundamentales.

Cambios que cambian la esencia de las épocas

Según la opinión de Castells (1996), una época histórica cambia cuando se transforman de forma cualitativa y simultánea las relaciones de producción, las relaciones de poder, la experiencia humana, la cultura, la educación y la generación y producción de conocimiento. Hace más de 200 años que la lógica del agrarismo fue enfrentada a la lógica del industrialismo emergente. La Revolución Industrial forjó un amurallado baluarte con un nuevo sistema de ideas para desarrollar técnicas y crear mecanismos institucionales para lograr la viabilidad de ambos sistemas. Se generaron profundas transformaciones que alteraron radicalmente esas relaciones. Los cambios transformaron el alma de la época. La tesis central es que desde estas conversiones, tanto el periodo de la Revolución Industrial como el momento actual (últimas tres décadas del siglo XX y la primera que corre del XXI) representan un cambio de época, no una simple época de cambios.

Cuando la Revolución Industrial y la revolución francesa cambiaron al mundo

El siglo XVIII determina el fin de una época y el comienzo de otra. Los problemas que se plantearon durante este siglo no hallaron solución en el marco del régimen social imperante y, por lo tanto, forzaron el cambio. Un cambio social que... marcaría el fin de una época (Rousseau, 1985)

En 1780 la Revolución Industrial estaba instaurada. Por articular algunos ejemplos simbólicos, se puede concluir sobre el fin de una era y la llegada de otra en torno a 1780. (Hill, 1969: 282).

Entre los siglos XVIII y XIX, algunos pensadores se percataron con creciente estupor de que algo cualitativamente diferente ocurría en su entorno y que

renovaría para siempre el destino de la humanidad. Juan Jacques Rousseau fue uno de estos agudos pensadores sociales. Él entendió que los problemas del siglo XVIII, antiguos y nuevos, no lograban ser comprendidos ni resueltos a partir de las hipótesis, premisas y enfoques que habían predominado hasta entonces. Por ello confutó e impugnó las opiniones contrarias en su obra fundamental: *El Contrato Social*. A pesar de la premura del escarnio, Rousseau arriesgó una contribución para la época emergente que había logrado vislumbrar. Los análisis estudios históricos sobre aquel periodo (Hill 1969, 1962, 1969; Held *et al.* Hobsbawm 1999) revelaron los cambios cualitativos y simultáneos que se desarrollaron en las relaciones de producción y de poder, experiencia humana y cultura. Las referidas transformaciones pueden sintetizarse como sigue:

- **Cambios cualitativos en las relaciones de producción.** La Revolución Industrial se soltó la melena con los bienes y servicios más distinguidos, creados a partir del conocimiento tácito y mano de obra familiar. Ahora las máquinas producían esas mercancías en el entorno de un sistema de técnicas del industrialismo emergente. La economía basada en el trabajo de los artesanos y el fin social y económico de la relación entre maestros y aprendices dijo adiós para siempre. El conocimiento tácito de estos actores fue sistematizado, traducido para el lenguaje mecánico y materializado en las líneas-de-montaje de las fábricas. Ya no se necesitó de las mentes sólo de las manos que generaban aquellos bienes y servicios. La economía productiva se basó en tres factores tangibles e interdependientes: tierra, capital y trabajo. La idea de progreso fue culturalmente introducida con la premisa de que el crecimiento material era ilimitado y que beneficiaría a toda la humanidad.
- **Cambios cualitativos en las relaciones de poder.** Durante la Revolución Industrial, el poder fue transferido de las manos de los que poseían la tierra y el conocimiento tácito, a las manos del capital industrial. Los dueños de las fábricas y las máquinas se encaramaron en los pináculos de la riqueza. La dinámica de la *ecuación del poder* (integrada por los factores *fuerza, dinero y conocimiento*), fue perturbada. Desde el descubrimiento de la agricultura, hace más de 10 mil años, la fuerza había sometido al dinero y al conocimiento dentro de esta ecuación. A partir de la Revolución Industrial la fuerza fue reemplazada por el liderazgo del dinero mediante las reglas nacionales establecidas por los Estados–Naciones, cuyo poder creció rápidamente para proteger la propiedad privada y promover los intereses

mercantilistas y (principalmente) industriales del sistema capitalista en expansión.

- **Cambios cualitativos en la experiencia humana.** La Revolución Industrial generó modificaciones radicales, por ejemplo, la institución de la familia y el concepto de sexualidad. Familia: toda su existencia fue planificada en torno al tiempo mecánico establecido por los relojes de las fábricas. Los ritmos de la naturaleza que habían gobernado la dinámica de las comunidades se perpetuaron en las campanas de la iglesia. Las fábricas separaron a los padres de sus hijos durante el día y quedaron privados de la interacción frecuente a que estaban acostumbrados. En la sexualidad, los esposos fueron también apartados de sus esposas durante el día. Esta nueva realidad determinó la hora en que podían hacer el amor: antes o después del horario de la fábrica. Los casados y enamorados fueron presionados a programar el periodo en que sus deseos y sentimientos podrían ser estimulados y cultivados, la fábrica se interponía entre las parejas durante el periodo más largo en que estaban despiertos.
- **Cambios cualitativos en la dimensión cultural.** Las relaciones sociales, antes de naturaleza orgánica, fueron superadas en volumen e importancia por relaciones de naturaleza mecánica, generadas a partir de la proliferación de las fábricas del industrialismo naciente. Éstas reunían a extraños que debían relacionarse entre sí, independientemente de su origen geográfico e historia social. La eventualidad de nuevos negocios en las ciudades industriales también atraía a extraños (fenómeno de la urbanización), que se relacionaban de forma impersonal en el espacio del mercado. En paralelo, el nuevo sistema de ideas promovía los valores requeridos por el industrialismo mecánico: individualismo, eficiencia, productividad, comando, control, cuantificación, disciplina, puntualidad, asiduidad. Estaba en marcha la consolidación de la cultura de la realidad mecánica, donde la metáfora de la máquina servía para interpretar el mundo y comprender la vida cotidiana, actuaba sobre la realidad general y decidía sobre las rutinas domésticas, inspiraba a la educación de las masas y moldeaba la práctica científica.

No exige asaz imaginación educir los trastornos generados por la Revolución Industrial: turbulencia, inestabilidad, incertidumbre, desorientación, discontinuidad, inseguridad, fragmentación, perplejidad y, por lo tanto, vulnerabilidad generalizada. El resultado fue la dominación de la *lógica mecánica* de la época del industrialismo sobre la *lógica orgánica* del agrarismo. Pero el imperio del industrialismo no tuvo una suerte longeva. Doscientos años después de la revolución que le dio origen, la época del industrialismo agoniza en su ocaso, abriendo paso al alba de una nueva

era. No obstante, la época emergente es una fotografía fuera de foco, que no permite ver con claridad la evolución de la humanidad después del 2030, a pesar de que algunas de las tendencias actuales apuntan hacia un mundo más sofisticado tecnológicamente e interdependiente, pero más fragmentado política y socialmente, con desigualdades sociales, antiguas y nuevas.

Las nuevas condiciones y los ejes analíticos como políticas públicas

Un nuevo mundo está emergiendo desde el final del pasado Milenio e inicios del siglo XXI (...) La revolución en la tecnología de la información indujo la emergencia del informacionalismo como la base material de una nueva sociedad. Bajo la era de la información, la generación de la riqueza, el ejercicio del poder y la creación de códigos culturales, pasan a depender de la capacidad tecnológica de las sociedades y de los individuos, con la tecnología de la información como el centro de esta capacidad (Castells, 1998: 336).

El sistema-mundo, como un sistema histórico, ha entrado en una crisis y es improbable que exista, tal como lo conocemos hoy, en los próximos cincuenta años (Wallerstein, 1999:1).

Si la humanidad experimenta un cambio de piel, se debería contar con el genio de identificar las transmutaciones profundas y simultáneas en las relaciones de producción, poder, experiencia humana y movimientos sociales, cultura, educación y generación y producción de conocimientos, como fueron claramente reconocidos durante la Revolución Industrial. Los efectos combinados de las revoluciones sociocultural, económica y tecnológica –ya mencionadas– enfrentan la lógica de la *época histórica del industrialismo* y crean la lógica de la *época histórica del informacionalismo* de naturaleza capitalista, de base corporativa, con actuación transnacional, alcance global y funcionamiento basado en la razón electrónica de las redes virtuales y en la magia digital de la tecnología de la información.

Los seis referentes que cruzan las tres grandes épocas de las que hemos hablado y se hablan en diferentes capítulos del trabajo, juegan el papel de ejes analíticos que ofrecen una coherencia interna a la lectura de las grandes épocas y etapas históricas. Las grandes épocas que se expresan en el presente estudio son: el agrarismo (desde la conquista hasta las primeras tres décadas del siglo XX), el Industrialismo (desde los años cuarenta hasta los setenta del siglo XX) y la Era de la Información desde los ochenta hasta la actualidad y el futuro próximo del siglo XXI.

Las etapas históricas que descuellan en esas tres épocas son la conquista, la independencia, la reforma, la revolución mexicana, y el Estado mexicano postrevolucionario en sus distintos modelos económicos y sociales de desarrollo estabilizador, desarrollo compartido hasta el modelo económico social de aires neoliberales en la actualidad. Estos ejes, muestran una filiación entre el contenido y la realidad del entorno marcado por la desigualdad social y por políticas educativas oficiales, como expresión de las relaciones de poder entre los grupos políticos y clases sociales que han detentado el mando gubernamental desde hace más de dos siglos en México. En seguida se intiman ciertos aspectos básicos de las épocas y las principales etapas históricas en el contexto de los seis ejes analíticos para, posteriormente, en cada capítulo contar con más detalles según el eje central de análisis de los mismos.

Estos seis ejes analíticos y su breve caracterización, son los siguientes:

1. Transformaciones cualitativas en las relaciones de producción

Así como en el tránsito del agrarismo al industrialismo los cambios para fortalecer la época fueron fuertemente influidos por la revolución industrial y las transformaciones de las relaciones de producción generada por la misma. En

México estas dos épocas se sitúan históricamente en distintas etapas, por ejemplo, se tiene la Conquista y la Colonia en el siglo XVI; la Independencia en el siglo XIX, iniciada en 1810 que avanza hacia la fase de la Reforma juarista, cuyo mérito principal consiste en que fueron sentando las bases del Estado–Nación; la Reforma en ese mismo siglo, con fuerte impacto del liberalismo, las relaciones de producción agrarias con el apoyo de la burguesía y los terratenientes. Después la Revolución mexicana donde se presume no sólo de revolucionar las relaciones de producción sino, y sobre todo, se busca iniciar el proceso de institucionalización de las relaciones de poder mediante el posicionamiento del Estado nacional y con ello fijar un nuevo rol de las relaciones de producción hacia la industrialización del país, consolidándose en las primeras cinco décadas del siglo XX.

Como auténtico pistón de cambio en la industrialización, la revolución en la tecnología de la información altera estructuralmente las relaciones de producción. En la *economía informacional*, la información es simultáneamente insumo y producto. El conocimiento retoza en las arcas del capital y *niagarea* como cascada para generar más productos. Los procesos y servicios relevantes son los intensivos. Así, la productividad y la competitividad comandarán la economía emergente; la productividad se derivará de la *innovación tecnológica* y la competitividad de la *innovación institucional* y de la capacidad gerencial. La *capacidad cultural* para usar la tecnología de la información será crítica para la *sociedad informacional*. Por primera vez en la historia, más allá de la economía productiva, una economía inmaterial fue inventada a partir de un factor intangible: *información*. En la economía informacional, el rico no depende del pobre, pues en ella el trabajador del conocimiento (mejor pagado) reemplaza al trabajador manual (sobreexplotado) en la economía productiva. El *informacionalismo* conlleva a la concentración y a la globalización descentralizada del capital, por el uso del poder de las redes

electrónicas. En la época emergente, el control sobre la *propiedad intelectual* es más importante que el control sobre la *propiedad física*; el valor de los *bienes culturales* es más alto que el valor de los *bienes materiales*; y el prestigio aportado por el *acceso* al uso de los bienes materiales es mayor que el prestigio aportado por la *posesión* de estos bienes. La revolución en la tecnología de la información también viabiliza otras revoluciones tecnológicas, como la robótica, nuevos materiales, nanotecnología¹, ingeniería genética (o biogenética, biotecnología),² etc. También cambian las relaciones entre capital y trabajo: en su base, el capital es global; como regla, el trabajo es local. El capital es globalmente coordinado; el trabajo es individualizado. El trabajo es desagregado en su desempeño, fragmentado en su organización, diversificado en su existencia y dividido en su acción colectiva. El *contrato social* entre el capital y el trabajo ha sido violado para permitir la movilidad global del capital y construir la vulnerabilidad local del trabajo. El capital ahora no solamente tiene alas sino que vuela solo. Desde luego, conviene acotar que esto sucede en algunos sectores del mundo rural y urbano de la nación mexicana.

2. Transformaciones cualitativas en las relaciones de poder

El incubamiento en el huevo de la serpiente de un nuevo régimen de acumulación de capital, apoyado por la tecnología de la información, está poniendo de cabeza las relaciones de poder. El conocimiento finalmente pasó a liderar la fuerza y el dinero en la ecuación del poder. En esta dimensión, el Estado-Nación y la democracia representativa están en crisis. Mediante acuerdos multilaterales, nuevas relaciones de poder son

¹ Para comprender la revolución tecnológica conocida como nanotecnología, que hace posible el manejo de fracciones mil veces más pequeñas que el milímetro y mil veces más veloces que un segundo, ver Joy (2000).

² Para reconocer las implicaciones científicas, tecnológicas, ambientales, sociales, económicas, políticas, institucionales y éticas de las nuevas biotecnologías, ver, por ejemplo, Doyle (1985), De Souza Silva (1988, 1996), Busch et al. (1991), Rifkin (1999).

institucionalizadas y tonificadas por agencias multilaterales, bajo las reglas de mecanismos *supranacionales*, que se colocan por encima de la institucionalidad de los Estados-Nación, en representación de los intereses de actores transnacionales con ambiciones expansionistas. Las reglas nacionales de los Estados-Nación son redefinidas como “barreras” por derrumbar, para abrir paso a las reglas supranacionales del capitalismo corporativo transnacional. Las redes electrónicas crean un tipo de *poder inmaterial* que no respeta ni necesita de fronteras nacionales; al contrario, estas se han transformado en inconveniencias para los intereses transnacionales. Con la reducción de la soberanía y autonomía relativas de los Estados-Nación³, la democracia representativa se transforma en el arte de engañar al pueblo. El poder político para formular líneas de acción y tomar decisiones relevantes, está institucionalmente situado principalmente en mecanismos supranacionales. De forma deliberada, la ideología del Estado es reemplazada por la ideología del mercado, que exige el adelgazamiento del sector público en beneficio del sector privado. También hay una tendencia hacia la globalización del poder de la sociedad civil, que se organiza en redes de poder social e institucional, para ejercer su influencia sobre cuestiones generadas a partir de la revolución sociocultural: el respeto a los derechos humanos, la conservación de los recursos naturales, la justicia global, etc. Sin embargo, al nivel del sistema político nacional (formal), la sensación generalizada es que la democracia representativa ya no es suficiente para la *práctica democrática* porque, en el mundo globalizado y neocorporativizado, *los que son electos no deciden y los que deciden no son electos*. En la actualidad, los sujetos sociales y actores individuales más poderosos del Planeta son las corporaciones

³ Los Estados-Nación no desaparecerán ni perderán toda su soberanía y autonomía. Estos conceptos son deliberadamente erosionados para que el poder del Estado-Nación pueda ser alterado y debilitado en sus antiguas funciones, asociado a las reglas nacionales que privilegian el régimen de capital de la época del industrialismo, y para fortalecerlo en sus nuevas funciones con la mira de establecer, proteger y perfeccionar las reglas transnacionales del régimen de acumulación de capital de la época del informacionalismo. Al Estado lo desmantelan, y lo reconstruyen con una nueva lógica: soberanía subordinada. Un Estado autoritario moldeado al antojo del régimen corporativo emergente, ahora hasta el Banco Mundial y el FMI lo están valorando, pero, obviamente, bajo las nuevas “reglas del juego” de lo que es un “buen gobierno” en la época de la acumulación transnacional. El ejemplo más flagrante es el reciente asalto policial contra la Compañía de Luz y Fuerza y contra el Sindicato Mexicano de Electricistas (SME) y el decreto de liquidar la empresa, lo que constituye un atentado contra los derechos laborales de decenas de miles de trabajadores y la probable privatización de la industria eléctrica.

transnacionales que representan hoy la versión moderna de la monarquía absolutista.

Si bien es cierto que en México las relaciones de poder están representadas por el tipo de Estado-gobierno que se detenta en una coyuntura histórica determinada, se puede decir que después de la colonia y por lo menos hasta la independencia las relaciones de poder estuvieron dominadas por grupos cerrados y absolutistas. Precisamente la Revolución mexicana iniciada en 1910 siempre estará buscando la democratización de las relaciones de poder vía la institucionalización de un poder gubernamental civilizado. Sus primeras demandas plantea acabar de una vez por todas con la dictadura militar porfiriana y evitar posteriores gobiernos autoritarios. El lema maderista “Sufragio efectivo, no reelección” proyecta en el imaginario social la futura democracia representativa y justicia social en bien de los mexicanos. Pero desgraciadamente el paso imposible fue el que no se ha dado de la democracia formal a la democracia real o participativa, pues esa institucionalización conservadora llevó al partido en el poder (PRI) a lograr una democracia pasiva y a un conformismo conservador que duró setenta años gobernando a este país siempre en alianzas con el capitalismo transnacional y la burguesía local nacional.

3. Cambios cualitativos en la experiencia humana y los movimientos sociales

La forma como se vive la experiencia humana –la familia, la sexualidad, las relaciones interpersonales, de género, las sociales, las relaciones con la naturaleza, los movimientos sociales, entre otros aspectos importantes.– sufren transformaciones profundas, cuyos impactos en la experiencia humana son difíciles de anticipar. A partir de los años 60 del siglo XX, varios movimientos socioculturales en Europa, América Latina y México criticaron las premisas de la civilización occidental y desafiaron los valores de la sociedad industrial de consumo. Por ejemplo, el movimiento ambientalista propuso el concepto de *desarrollo sostenible*, y después en La Cumbre de la Tierra (1992) en Río de Janeiro, Brasil, se habló de Desarrollo Sustentable cuya práctica implica cambios profundos en nuestra percepción, para que

cambiamos radicalmente nuestro modo de producción, patrón de consumo y estilos de vida. Después de tres mil años de hegemonía, la autoridad patriarcal fue desafiada, generando la *crisis del patriarcado* y abriendo paso al ascenso de la cuestión de género. La heterosexualidad no será el único tipo de relación sexual social y legalmente aceptable; ya hay países que permiten el casamiento entre parejas del mismo sexo biológico. El impacto potencial del *eclipse electrónico* de la dimensión espacio-tiempo sobre la experiencia humana es impresionante. La tecnología de la información ha hecho posible la creación electrónica del *octavo continente⁴ del Planeta*: un *continente digital*, donde Internet es un *puerto virtual* en *la era del acceso* (Rifkin, 2000). En este *continente virtual*, el tiempo histórico no cuenta, el espacio geográfico desaparece y las relaciones sociales son innecesarias. Por ello, el concepto de “red” asume consecuencias prácticas para la nueva *morfología social* de las sociedades avanzadas del futuro. Finalmente, el cuestionamiento de la ciencia, practicada bajo la influencia de la tradición filosófica conocida como Positivismo, estimula la generación de nuevos paradigmas, que cambiarán la percepción sobre uno mismo y la forma como se relacionan unos con otros y con la naturaleza. Como resultado, un nuevo modo de generación y apropiación de conocimiento está emergiendo desde la lógica de *la generación de conocimiento en el contexto de su aplicación e implicaciones*. Esta revolución cambia la experiencia humana, y la percepción sobre ella y, por lo tanto, las decisiones y acciones para transformarla. Irónicamente, la misma experiencia humana es mercantilizada, pues la comercialización de los *bienes culturales* crece más que la comercialización de los *bienes materiales*; el turismo global es la industria del futuro: ya no se paga para *conocer* lugares diferentes sino para *sentir* nuevas experiencias.

Lo importante de este tercer eje analítico a lo largo de estas dos épocas del agrarismo y el industrialismo, así como sus respectivas etapas históricas efectivamente el poder patriarcal, también conocido como machismo en la

⁴ Los siete continentes geográficos existentes son: América del Norte, América del Sur, Europa, Asia, África, Australia y Antártica (TIME Almanac 2000:484). El grupo de islas del Pacífico, conocidas como Oceanía, no es considerado un continente.

modernidad caló profundo en la sociedad mexicana. Sin duda movimientos sociales como el magisterial de los años cincuenta del siglo XX, el movimiento campesino de los sesenta y setenta, el movimiento estudiantil de 1968 y otros movimientos populares contribuyeron decididamente para abrir las instituciones autoritarias y para buscar equidad de género no solo a nivel nacional sino vía la solidaridad internacional en el nivel global. Precisamente en los últimos acontecimientos en el campo de la convivencia entre personas del mismo sexo el impacto internacional no se hace esperar. Ergo, con toda libertad se publicó el matrimonio del cantante inglés Elton John en el 2007, al año siguiente en la ciudad de Monterrey, México ya había parejas que pedían gozar de ese derecho humano y social y de hecho se les concedió.

4. Transformaciones cualitativas en la cultura

A causa de la penetración de la tecnología de la información en todos los medios y formas de comunicación, gran parte de la humanidad camina hacia la *cultura de la realidad virtual*. La sociedad-red desincorpora de forma electrónica las relaciones sociales: el tiempo se a-temporaliza, el espacio pierde su dimensión material; la historia se des-historializa; y la sociedad se queda de-secuenciada. Valores e intereses dominantes son construidos sin referencia al pasado ni al futuro. La realidad es la presentada por los medios de comunicación, no la experimentada diariamente. Los que controlan redes de comunicación aumentan su poder de moldear y manipular percepciones, opiniones, aspiraciones y hasta juicios de valor. Sólo lo visible en las pantallas de los *vehículos electrónicos de imágenes* es considerado como real; metafóricamente, lo que no aparece en CNN no existe. Mientras la *realidad real* aísla individualmente en la lucha desigual por los medios materiales de la sobrevivencia, los fabricantes de la *realidad virtual* invitan a integrarse para compartir los riesgos globales: ecológicos, ambientales, atómicos, etc. Muchos padres ya no interactúan con sus hijos, prefieren comprarles equipos de tecnología digital y juegos electrónicos. Crece de forma vertiginosa la organización de redes virtuales que reemplazan a los contactos cara-a-cara, creando una especie de *vecindario electrónico global*, donde las relaciones sociales y políticas parecen innecesarias. Mientras la

facilidad de acceso a la información no encuentra precedente en la historia, las futuras *generaciones punto com: punto X y punto Y*, corren el riesgo de asumir que ya no será necesario caminar para conocer el mundo y transformarlo, una conveniencia para los poderosos que no enfrentarán las fuerzas vivas de la sociedad, apenas mensajes electrónicos. Solamente el *terrorismo cibernético* alterará la calma del *octavo continente*, vacío de valores morales, principios éticos y energía humana. Pero el terrorista cibernético no mata a nadie; *sin domicilio geográfico* actúa en un continente no habitado.

México no puede escapar a este tipo de choque cultural. Desde la larga época del agrarismo la cultura de la convivencia familiar estuvo marcada por la unidad ligada a las relaciones de producción en la casa habitación; es decir, la fuente de trabajo, la empresa familiar artesanal y la convivencia con los hijos era monolítica, no tenían horarios marcados para disfrutar de la familia. En la transición a la industrialización la cultura de convivencia familiar se disgregó, en el peor de los casos se acopló a los ritmos y tiempos de la fábrica o de la industria. En esta época, la vinculación entre hombre y naturaleza llevó a un segundo modo de apropiación ahora pasando a un segundo lugar la agricultura, y en primer término los procesos de industrialización.

En la era de la información como ya se señaló, este tipo de relaciones de convivencia social y cultural influyen para mantenerse con relaciones más tecnológicas o virtuales. En síntesis las relaciones de ciertos sectores de la familia mexicana son sustituidas por la convivencia vía internet y redes sociales.

5. Cambios cualitativos en la educación

En la sociedad de la información la escuela ya no es la fuente primaria de conocimiento y a veces ni siquiera la principal. Son muy pocas las primicias informativas reservadas para ella. Los alumnos son bombardeados por distintas fuentes que llegan incluso a producir una saturación informativa; ni

quiera deben buscar la información, es esta la que los busca en formatos casi siempre más ágiles y atractivos que los escolares.

Como consecuencia de esta multiplicación informativa, y de cambios culturales más profundos que tienen que ver con la prevalencia del “relativismo”, vivimos también en una sociedad de conocimiento múltiple y descentrado. Quedan pocos saberes o puntos de vista absolutos que deban asumir los futuros ciudadanos, es más importante aprender a convivir con la diversidad de perspectivas, con la relatividad de las teorías, con la existencia de interpretaciones múltiples de toda información para construir su propio juicio o punto de vista a partir de ellas.

En la vorágine del cambio tecnológico y científico actual resulta difícil prever qué tendrán que saber/conocer/aprender los ciudadanos dentro de 10 o 15 años para afrontar las demandas sociales existentes. Queda claro que deben seguir aprendiendo porque vivimos en la transición de épocas. Nos encontramos ya en el informacionalismo que, desde la década de los 70 del siglo XX hasta la actualidad (primera década del siglo XXI), ha puesto más énfasis en una sociedad de aprendizaje continuo.

Con la finalidad de distinguir los conceptos de “sociedad de la información”, “sociedad del conocimiento” de manera coloquial, coincidimos con Castells (2000) al señalar que la primera se imagina como ese mar de información revuelto e incluso contaminado, en tanto que la sociedad del conocimiento son las “perlas finas” de ese mismo mar. En otras palabras, la sociedad del conocimiento es más selecta porque la información que ahí se encuentra está organizada, ofreciendo ventajas para el análisis hacia los propósitos de la investigación y los investigadores. Uno de los fenómenos más espectaculares asociados a este conjunto de transformaciones es la introducción generalizada de las Nuevas Tecnologías de la

Información y Comunicación⁵ (NTIC) en todos los ámbitos. Este hecho modificó el accionar cotidiano a nivel familiar y laboral, el modo de trabajar, de divertirse, de relacionarse, de comunicarse y de aprender. El concepto de las NTIC proviene de una innovación no sólo para reforzar el valor agregado a las relaciones de producción, sino para acortar y eficientar los procesos de comunicación. En el ámbito educativo, implica un proceso específico de digitalización para fortalecer el aprendizaje en el marco de un nuevo paradigma educativo: la educación a distancia o virtual. El uso de estas NTIC en la educación, específicamente la red de Internet, en América Latina y México apenas cumple 24 años en el 2010.

Conviene decir que en México como proyecto cultural de educación a distancia tiene dos grandes momentos desde la industrialización de los años setenta del siglo XX: primero, inicia la educación abierta hasta la conformación de carreras universitarias (González, 1972) en las que usó el correo tradicional; segundo, en los noventa usa el correo electrónico y la red de Internet. La diferencia es que la educación a distancia o abierta era gratuita, en tanto que en la educación a distancia o virtual se cubren cuotas, además de exigir la infraestructura electrónica del estudiante, que no puede tener a la mano fácilmente.

Aunque los cambios han sido generalizados, la educación superior universitaria y no universitaria no han seguido el mismo ritmo de transformación social. Es inevitable pensar que los alumnos que llegan a las instituciones educativas, poseen una percepción diferente de la realidad y que traen consigo expectativas sobre el tipo de interacción en el aula que, posiblemente, no tiene mucho que ver con lo que ocurre.

⁵ En 1986 cuando aparece la Internet y con ella el fortalecimiento de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, tal vez era correcto llamarlas así. Pero en la actualidad, cuando ya hay más cosas nuevas, las llamaremos Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs).

La escuela y la Universidad son, desde su origen, en las épocas del agrarismo e industrialismo mexicanos, instituciones transmisoras de conocimiento. Esto definió claramente el rol de docentes y alumnos, planteándose desde allí los modos de enseñar y de aprender.

Mientras los extraordinarios avances de la ciencia y la tecnología han transformado gran parte del mundo, la educación, y sobre todo la forma en que los estudiantes aprenden y los profesores enseñan, casi no ha cambiado. Suele suceder que el docente monopolice y acapare el espectáculo mediante lecciones *magistrales* donde recita datos e información y mida el conocimiento de sus alumnos por medio de exámenes. En estos casos los alumnos se limitan a escuchar callados durante horas, a tratar de no aburrirse, a memorizar lo necesario para aprobar el examen y a continuar avanzando.

La llegada de las TIC es uno de los factores que contribuye a la caída de los bastiones de la educación tradicional porque implica nuevas concepciones del proceso: el énfasis se traslada desde la enseñanza hacia el aprendizaje, por lo que los roles y responsabilidades de alumnos y docentes deben reformularse.

A fines de la década de los 90 del siglo XX, y con el desarrollo de Internet, se plantea la idea de diseñar un marco de referencia para la creación de los sistemas educativos desarrollados en la llamada "sociedad de la información". Las *tecnologías educativas* se adaptarán a la producción de herramientas con el objetivo de facilitar el acceso de los ciudadanos a la educación en el marco del desarrollo tecnológico de la informática y de las telecomunicaciones.

Surge así lo que puede considerarse un nuevo paradigma educativo, que enfoca los sistemas de enseñanza desde la ingeniería informática aplicada y el diseño de

herramientas de aprendizaje, como una necesidad de proporcionar soluciones realistas, pero avanzadas desde el punto de vista de la investigación.

La meta de la educación parece ser la forma de disponer de un espacio educativo apoyado en lo tecnológico para favorecer las posibilidades de nuevas composiciones y creaciones, a partir de las actuales condiciones del saber, reemplazando la simple reproducción o adquisición de los saberes.

Lo que el viento se llevó y las TIC que llegaron para quedarse

Las tecnologías de la información y comunicación en su momento inicial a mediados de los ochenta posibilitan internamente el desarrollo, uso y combinación de cualquier modalidad de codificación simbólica de la información. Los códigos verbales, icónicos fijos o en movimiento, el sonido, son susceptibles de emplearse en los sistemas informáticos.

El medio por excelencia que se incluye en esta categoría es la computadora. Sin embargo, la evolución de la informática es tan acelerada que la computadora como hardware (teclado, pantalla, unidad central, impresora), no representa la totalidad de posibilidades de la informática. También tenemos que incluir los denominados sistemas digitales que consideran medios como el video, la videoconferencia, el CD-Rom, la realidad virtual, y los distintos servicios de Internet: www, correo electrónico, chat, blog, postcast, Facebook y twitter, entre otros.

En relación a estos profundos cambios, Santamaría y Sánchez-Elvira (2004) señalan que la popularización de Internet en los 90 abrió esta nueva etapa. Desde el punto de vista tecnológico, en la última década del siglo XX hemos visto que la web actuaba como un crisol tecnológico que ha sido capaz de integrar y amalgamar

el conjunto de medios técnicos utilizados por la enseñanza a distancia. Internet permite integrar y, por tanto, facilitar el acceso a los diferentes medios de apoyo con que cuenta esta enseñanza, pero el cambio decisivo que introduce, respecto a la forma tradicional de organización de la enseñanza a distancia (hasta su aparición), tiene que ver con la nueva estructura de comunicaciones que posibilita y con el establecimiento de redes de intercambio personal, cultural y científico que anteriormente eran inviables.

En el momento actual, la publicación en la Web está a disposición de cualquiera de los participantes en un curso en línea, por lo que todos pueden contribuir con su trabajo a la distribución de la información y a la construcción del conocimiento.

La red ha permitido el desarrollo de un tipo de aplicación informática especializada en el desarrollo de cursos en línea. Este tipo de software ha recibido diferentes denominaciones. Una de las más extendidas es la de plataformas de teleformación o de e-learning que incorpora diferentes funcionalidades para facilitar el desarrollo de actividades formativas. Integra, en una única aplicación informática, las diferentes funcionalidades que ofrece la red y que resultan de utilidad para desarrollar cursos.

Estos elementos promueven que el sistema de educación a distancia vaya más allá del mero servicio social de asistencia a los alumnos, que en razón de limitaciones de edad, tiempo y espacio no pueden acceder a la educación formal tradicional, básica y superior, o la cada vez más importante formación permanente para incursionar como ningún otro sistema puede hacerlo, en el área de las comunidades virtuales de aprendizaje. (Santamaría y Sánchez-Elvira, 2004).

La utilización de tecnologías de información y comunicaciones (TIC) en actividades de docencia ha ido cambiando la visión que se tenía de la educación a distancia y ello, a su vez, ha llevado a “universidades presenciales” a interesarse por desarrollar experiencias de este tipo en América Latina y México (Victorino, 2009).

En un análisis acerca del uso de las TIC en Universidades Tradicionales Europeas y su aplicación a educación a distancia, Collis (1999) señala que a veces las TIC son específicamente usadas para flexibilizar la participación en actividades y relación a distancia con sus estudiantes, para elevar la eficiencia y enriquecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes presenciales y de aquellos que se incorporan a la universidad a través de una creciente variedad de formas mas flexibles de vinculación. ¿Son estas mismas razones las que llevan a universidades tradicionales latinoamericanas y mexicanas, incluyendo las escuelas y facultades agropecuarias a incorporar crecientemente el uso de las TIC en sus métodos didácticos y a desarrollar educación a distancia?

El informe del Grupo de Trabajo de la Asociación Internacional de Universidades, encargado de analizar los cambios que se producen en las TIC, concluye que “las nuevas tecnologías de información, y particularmente la Internet, están transformando el acceso a la información, al desarrollo de la investigación y los modos de enseñanza y aprendizaje (y que)... el futuro de las universidades depende de la capacidad de adaptarse a la nueva sociedad de la información y satisfacer las demandas de un mucho más demandante mercado profesional” (citado en Langlois 1997). En la misma línea argumental Collis (1999), señala que hay tres poderosas razones por las cuales las universidades deberían aprovechar las TIC para enriquecer sus métodos de enseñanza:

- La necesidad de reafirmar principios de buenas prácticas docentes, las TIC permiten generar procesos de aprendizaje orientados al aprendiz;
- Los *cambios demográficos* en los estudiantes de la educación terciaria que muestran que este grupo ya no sólo está representado por los jóvenes recién egresados de la educación secundaria, sino que es una población diversa en términos de cohortes, edad, niveles culturales y educacionales, experiencia, distancia a la que viven de las sedes universitarias, idioma materno, pero homogénea en su demanda por educación para mejorar sus posibilidades de empleabilidad y movilidad laboral;
- La necesidad de introducir mayor flexibilidad en los programas de enseñanza, de tal manera que los estudiantes opten por alternativas de aprendizaje que se adecuen de mejor manera a la situación particular en que ellos se encuentran. Respecto a la discusión en América Latina, Labbe (2003), argumenta que la aplicación de las TIC a la educación a distancia está permite el desarrollo de proyectos educativos que difunden conocimientos útiles para el desarrollo económico y social, que favorecen la cooperación y la integración, que profundizan la democracia y que permiten avances en la superación de la exclusión.

La revaloración que ha tenido la educación no presencial, a propósito de la incorporación de la TIC, ha significado que el interés en ella haya registrado un vertiginoso incremento. En el año 2004, el 80 por ciento de las universidades más prestigiosas de Europa y Estados Unidos desarrollan programas de educación no presencial, lo cual revela que mientras en el año 2000 las actividades de *e-learning* registraban movimientos por 200 millones de dólares, en el 2004 la recaudación de

este tipo de educación a distancia será de 2,300 millones de dólares (PUCP, 2004). En América Latina y el Caribe, al año 2003, 175 instituciones de Educación Superior que desarrollaban educación a distancia usando TIC, registraban una matrícula para este tipo de cursos de 165,000 estudiantes (Silvio, 2003).

La revueltas en la generación, apropiación y producción del conocimiento

Para argumentar los cambios que provoca esta revolución científica conviene plantearnos la siguiente pregunta: ¿Cómo avanzar hacia un nuevo modo de generación y apropiación de conocimiento?

Los países pobres (los pueblos pobres) difieren de los países [y de los pueblos] ricos no porque tienen menos capital sino porque ellos tienen menos conocimiento. La generación del conocimiento es muy cara, y este es el porqué la mayor parte del conocimiento es generado en los países industriales. (...) El Informe del Desarrollo Mundial propone que miremos los problemas del desarrollo desde una nueva forma—desde la perspectiva del conocimiento. (...) el conocimiento provee a los pueblos de un control más grande sobre sus destinos (...) Sin embargo, los países en desarrollo no necesitan reinventar la rueda. (...) En vez de re-crear el conocimiento ya existente, los países más pobres tienen la opción de adquirir y adaptar mucho conocimiento ya disponible en los países más ricos. (...) *Adquirir conocimiento* implica acceder y adaptar conocimiento disponible en otras partes del mundo, por ejemplo, a través de un régimen abierto para el comercio, inversión extranjera y [*licensing agreements*], (...) *Absorber conocimiento* implica (...) asegurar una educación básica universal. (...) *Comunicar conocimiento* implica sacar ventaja de la nueva tecnología de la información y comunicación—a través del incremento de la competencia, provisión del sector privado y regulación apropiada—y asegurando que el pobre tenga acceso (...) La distribución desigual de la información no puede jamás ser completamente eliminada, pero puede ser mejorada. (Banco Mundial, 1998/1999:1-14)

La historia nos cuenta con detalle que el poder ha sido para los que generan y usan su propio conocimiento. Sin embargo, en los últimos siglos, el conocimiento/poder ha sido monopolizado por imperios europeos occidentales y potencias modernas, con el apoyo de la ciencia moderna occidental (Goonatilake, 1984). Las sociedades más acaudaladas han impuesto el poder del conocimiento generado por su ciencia sobre los dominados y los más débiles, como forma de control y acceso a nuevos

mercados, materia prima escasa y mano de obra baratas. En su informe “Conocimiento para el Desarrollo”, 1998-1999, el Banco Mundial propone la continuidad de este tipo de dominación: los países en desarrollo compran el conocimiento ya generado por los países desarrollados, antes de producir su propio conocimiento. Pero la ciencia occidental es una ciencia positivista, que ha aportado a la vulnerabilidad del Planeta, y que hoy se encuentra hundido en el desaliento de la crisis.

Estas transformaciones se aceleran por la ocurrencia de varios procesos. Cuatro de ellos parecen ser los más relevantes para comprender el cambio de época: (i) la construcción de un nuevo régimen de acumulación de capital; (ii) el establecimiento de un Estado-red supranacional; (iii) el esfuerzo hacia el desarrollo sustentable del Planeta; y, (iv) la emergencia de un nuevo modo de generación de conocimiento.

La globalidad e internacionalización de la época y la gestación del nuevo patrón de acumulación de capital

La acumulación de capital se expande como un canto de flores negras tanto en la época industrial como en la emergente (informacionalismo), con rasgos y características distintas una de la otra. *El régimen de acumulación de la época del industrialismo* se articula en el regazo de una economía productiva, dependiente de factores tangibles (tierra, capital y trabajo), practicado por capitalistas individuales que tienen una *Patria* definida, que actúan con la disciplina de las reglas nacionales del juego de acumulación establecidas por el Estado-Nación, dependiente del espacio geográfico basado en el transporte como infraestructura básica, el cual es acusado de sobre-explotar a los trabajadores manuales. En cambio, *el régimen de*

acumulación de la época del informacionalismo toma cuerpo en torno a una economía evanescente, inmaterial dependiente de un factor intangible: la información. El timonel lo constituye esa visible/invisible red de corporaciones transnacionales sin *Patria* definida, ejecutantes de una disciplina con reglas transnacionales del juego de acumulación, establecidas por mecanismos supranacionales, independiente del espacio geográfico, basado en la comunicación como infraestructura básica, el cual es acusado de exclusión social, por su indiferencia con el destino de los que no tienen acceso a sus redes de poder, capital, decisiones e información. Simultáneamente, parte de la economía productiva es estructuralmente transformada mediante la formación de cadenas productivas transnacionales que promueven la *producción flexible* (la posibilidad de ensamblar un producto en cualquier parte del mundo), y venderlo en todos los mercados donde exista dinero para comprarlo. Para el nuevo régimen de acumulación de capital las reglas nacionales de los Estados-Nación son una inconveniencia; pues diariamente circulan USD 1.5 trillones fuera del control de los bancos centrales nacionales. El Fórum Económico Mundial, realizado anualmente en Davos, Suiza, desde hace 30 años, ha sido el espacio privilegiado para la invención de estrategias para la generación e implementación de las nuevas reglas del juego de acumulación del nuevo orden corporativo transnacional mundial. Este evento reúne las mil corporaciones transnacionales más poderosas del Planeta.

Nos quedó chica la soberanía nacional y el Estado-red supranacional

La mala salud del régimen de acumulación de capital del industrialismo se lleva entre sus agónicos estertores la institucionalidad vigente (los mecanismos

institucionales). En la época emergente se robustece una nueva institucionalidad que asume la configuración de un Estado-red supranacional, estructurado bajo el sistema de ideas dominantes; surge en torno a los intereses de las corporaciones transnacionales con acuerdos multilaterales de mecanismos supranacionales, como la Organización Mundial del Comercio (OMC) y la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI), con el apoyo de agencias multilaterales, como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM). Algunos de estos acuerdos son establecidos en torno a bloques económicos regionales, como el *North American Free Trade Agreement* (NAFTA); el Mercado Común del Sur (Mercosur) y Unión Europea, mientras otros son globales, como el Acuerdo Multilateral sobre Inversiones (AMI). Una especie de *gobierno mundial* se encuentra en formación, incluso con una suerte de banco central supranacional, en el cual no existen presidentes ni elecciones; además existe un conjunto de nuevos actores poderosos que institucionalizan la desigualdad internacional estableciendo *reglas iguales para capacidades desiguales*. El Estado es presionado para asumir una posición en contra de la sociedad civil, perdiendo legitimidad frente a ésta, porque si representa a la sociedad no puede estar en contra de intereses de las élites del poder. Empero, como consecuencia de la revolución sociocultural, afortunadamente la sociedad civil también se organiza para actuar globalmente. En áreas relevantes para el medio ambiente, derechos humanos, justicia, y otros aspectos de importancia para el futuro de la humanidad y del planeta, diferentes grupos sociales crean instancias formales e informales para monitorear y promover los intereses de la sociedad civil de todos los países, intentando reconstruir la lógica de la

globalización económica y tecnológica, para incluir, por ejemplo, la globalización de la solidaridad y la responsabilidad con todas las formas de vida en la Tierra.

Los derechos sociales y la ciudadanía invisible. desarrollo humano y social sustentable

La vulnerabilidad del Planeta, denunciada por los movimientos socioculturales de orientación ecológica y ambiental, inspiró el concepto de desarrollo sustentable para moldear un nuevo modelo de desarrollo. Pero mucho se ha hablado y poco se ha realizado. La Cumbre de Río, realizada en 1992, no ha sido suficiente para establecer este paradigma en todas las sociedades. Cabe señalar que la mayoría de las iniciativas concretas ocurre en los países en desarrollo. Las naciones con el mayor número de corporaciones transnacionales, cobijadas a la sombra de los billetes esmeraldas, adoptan los dictámenes de la nueva revolución económica, en vez de los principios de la revolución sociocultural. Una muestra, los Estados Unidos aún no han firmado la Convención de la Biodiversidad, y posiblemente la firmen con el apremio de los ciudadanos del planeta, pero atendiendo a la presión de sus corporaciones transnacionales, que quieren pase automático a la biodiversidad de los países tropicales sin asumir responsabilidades con su conservación. En la economía inmaterial, la dependencia por ciertas materias primas naturales disminuye drásticamente. Así, el desarrollo sustentable se queda como una responsabilidad de los que dependen de la economía productiva, mientras recibe la indiferencia de los actores más comprometidos con la economía virtual. Sin embargo, varias redes virtuales globales fueron creadas para monitorear el Estado-red capitalista supranacional y para promover las propuestas de la

revolución sociocultural. Pero estas redes no han logrado movilizar el poder necesario para neutralizar la propuesta neoliberal, en tanto actúan de forma aislada y territorialista. Las mujeres defienden principalmente la cuestión de género; los de los derechos humanos están contentos con denunciar los abusos a estos derechos; los ambientalistas quieren apenas salvar a la flora y a la fauna, y así por delante. Hasta ahora, los objetivos de la revolución económica y de la revolución tecnológica se enseñorean sobre las propuestas derivadas de la revolución sociocultural. Hay más recursos para reforzar los intereses corporativos transnacionales que para viabilizar la Agenda 21 y la Convención de la Biodiversidad. Preocupados con los desastres ambientales y sociales generados por la prevalencia de las reformas neoliberales en el mundo, al menos hasta el 2006, muchos de los grupos comprometidos con un paradigma de desarrollo más humano y más sostenible, han creado el Forum Social Mundial, el cual asume que si la globalización neoliberal (González, 2002) es socialmente construida, esta puede ser socialmente transformada; se clama por una globalización construida en torno a la solidaridad, la inclusión social y la sustentabilidad de todas las formas de vida en el Planeta; una reacción directa al Forum Económico Mundial de Davos, Suiza.

En México el debate sobre el desarrollo sustentable siempre pasó por la crítica. Ésta tiene que ver con la actitud de muchos gobiernos que tomaron el documento “Nuestra Propia Agenda” de una manera mecanicista, sin considerar las llamadas desigualdades regionales de los países del tercer mundo, especialmente para el caso de América Latina (Victorino, 1998).

El constructivismo como numen epistemológico del estudio

Sin duda en México el impacto del positivismo como modelo clásico de producción de conocimiento, como filosofía y como método científico fue recepcionado sin haberlo tocado ni con el pétalo de alguna crítica durante la época del agrarismo, el industrialismo y seguramente hasta la primera mitad del siglo XX. Cabe mencionar que en la etapa de la Reforma en las últimas dos décadas del siglo XIX, pero sobre todo en la primera mitad del siglo XX, el positivismo no sólo modeló a las comunidades científicas mexicanas sino que usó como máxima comteana de “orden y progreso” durante los poco más de treinta años de la dictadura porfiriana. Posteriormente como modelo científico impactó fuertemente en los centros de investigación en las ciencias naturales y sociales en las universidades mexicanas, incluso en las Escuelas y Facultades, a tal grado que ha reinado en la última centuria como el único método científico existente.

En las universidades, escuelas y facultades de orientación agropecuaria desde los años cuarenta del siglo XX su impacto fue convertirse en el principal artífice de la llamada Revolución Verde. En la Escuela Nacional de Agricultura (ENA) hoy Universidad Autónoma Chapingo, la expresión más clara de la orientación de la Revolución Verde fue el Plan Chapingo cuyo objetivo principal entre otros, consistía en eficientar los procesos de producción agrícola sin medir las consecuencias medio ambientales futuras.

La revolución sociocultural iniciada en los años 60 y 70 del siglo XX en el mundo desarrollado también desafió la creencia de la civilización occidental de que la

ciencia es la única fuente legítima de generación de conocimiento válido. Simultáneamente, esta revolución valoró el conocimiento tácito y el conocimiento local, y estimuló la generación de nuevos paradigmas para conducir una práctica científica más comprometida con la totalidad, complejidad, multicausalidad, no-linealidad, interdependencia, diversidad y contradicciones que caracterizan la co-existencia de las diferentes formas de vida en el planeta. No hay duda de que un nuevo modo de generación de conocimiento surge con la nueva época. La consecuencia más relevante de la revolución sociocultural es el enfrentamiento entre tradiciones filosóficas que influyen el proceso de generación y apropiación del conocimiento científico. De un lado está el Positivismo, que agoniza bajo ataques inexorables; por otro, están varios esfuerzos filosóficos y metodológicos que luchan por desplazarlo, como el Constructivismo y la Teoría Crítica, cuya sensibilidad social y contextual ofrece muchas esperanzas.

El Positivismo, en su dimensión ontológica, asume la realidad como única e independiente de nuestra percepción y acción. En la dimensión epistemológica propone para la ciencia la función de descubrir y describir las leyes “naturales” que rigen el funcionamiento de esta realidad, como “realmente es” y como “realmente funciona”, para predecirla y explotarla. En la dimensión metodológica se proponen técnicas de investigación que alejan al investigador del fenómeno, para evitar la contaminación de los resultados por parte de los valores e intereses humanos, que disminuyen la supuesta “objetividad” de la ciencia. El Positivismo no exige una dimensión axiológica, pues desconoce y niega la presencia de valores e intereses humanos en la práctica científica. Entre las tradiciones filosóficas emergentes, el **Constructivismo**, asociado con la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt (Held,

1980), surge con más fuerza, y forja un modo de generación de conocimiento radicalmente diferente: crítico, humano y contextual. En su ontología, el Constructivismo asume la existencia de múltiples realidades socialmente construidas por diferentes percepciones y acciones de grupos sociales, que construyen sus visiones de mundo. En su epistemología, propone la comprensión de los procesos a través de los cuales estos actores construyen sus percepciones de la realidad; si es socialmente construida, puede ser socialmente transformada. En su metodología, prevalecen los métodos interactivos que incluyen la participación de los actores en el contexto de investigación. En su dimensión axiológica, el Constructivismo revela que no existe práctica social, incluyendo la científica, sin la presencia activa de valores e intereses humanos, que deben quedar explícitos al inicio de cualquier interacción.

Así, mientras el **modo clásico** (*positivista*) de producción de conocimiento se caracteriza por la rigidez aportada por la excesiva penetración de los modelos de la racionalización (*eficiencia, cuantificación, control y predicción*); el **modo contexto-céntrico** (*constructivista*) emergente se caracteriza por la flexibilidad aportada por su *sensibilidad teórica, metodológica y contextual*. El primero es conocido por su: (i) organización compartimentalizada; (ii) actuación disciplinaria, aislada del contexto; (iii) mecanicismo; (iv) reduccionismo; (v) linealidad; (vi) foco en *problemas sencillos de investigación*, no en *problemas complejos para la investigación*; y, (vii) dependencia en la lógica de la relación causa-efecto. El principal atributo del modo emergente es la generación de conocimiento en el contexto de su aplicación e implicaciones, de lo que resultan sus otras características: (i) esfuerzo transdisciplinario, (ii) inclusión de la participación de la diversidad de actores y

organizaciones del contexto, (iii) conocimiento socialmente apropiado en el proceso de su generación, (iv) alto contenido ético derivado de su reflexividad y compromisos sociales y control social ampliado sobre la calidad del conocimiento generado y sobre la validez de sus impactos. Con este modo de generación y apropiación de conocimiento, la práctica de la ciencia ocurre **en, para y con** el contexto.

Una mirada prospectiva. Los proyectos emblemáticos hacia el 2030

Si nuestro interés fuera tan general de caracterizar los distintos escenarios, deberíamos pensarlos en función de los paradigmas como visión cibernética de mundo en el marco del neoevolucionismo; o como visión mercadológica de mundo en el marco del neorracionalismo; y en la visión contextual, en el marco del constructivismo crítico. Pero el propósito es profundizar en uno de ellos, por eso nosotros nos posesionamos del tercero.

La postura epistemológica de este estudio, se encauza por el paradigma de una visión contextual céntrica en donde los valores y las relaciones humanas, se ven como elementos muy importantes del patrimonio cultural de México. De igual manera, se aprecia a la educación como un bien público, y en consecuencia, la educación y la vinculación universitaria, se relaciona en prospectiva como la búsqueda de una mejor calidad de vida (Freire, 1995, Sen, 2006).

De acuerdo a lo anterior, la visión de futuro al 2030 como prospectiva se diseña sobre una visión futurible como algo que puede ser o que puede suceder, con el ingrediente fundamental de que los escenarios deseables y posibles se forjan desde un contexto determinado donde los sujetos y actores canalizan sus esfuerzos hacia

una misma direccionalidad; es decir; los profesores, estudiantes y autoridades universitarias de toda la educación pública de los niveles media superior y superior, incluyendo el posgrado, avanzan conjuntamente en un proyecto de reforma universitaria con una visión de futuro con objetivos y metas.

Los establecimientos educativos como universidades públicas y autónomas, deben unir trabajo y esfuerzo para la previsión de su futuro, no sólo para superar el reto de la incertidumbre, ligada a los recurrentes conflictos económicos, políticos y sociales que revelan la existencia de la crisis estructural generalizada (De Alba, 2009), sino que deben aprender a convivir y generar esperanzas en un archipiélago de certezas (Morán, 2004). En ese sendero, la creación de certidumbre para prever el futuro deseable y posible, jugarán un papel de primer orden las redes sociales universitarias que se han convertido en la vanguardia del desarrollo sustentable, redimensionando las funciones sustantivas: docencia, investigación, servicio y difusión cultural, en donde la vinculación universidad–sociedad y la incorporación de las TIC, deberán influir en la producción de un nuevo estilo de generación, apropiación y construcción de conocimientos en el contexto de aplicación y sus implicaciones.

A modo de reflexiones temporales

Como todos los estudiosos en la problemática de la educación superior, incluyendo la educación agrícola, sabemos que para darle a un libro integración lógica y metodológica, es importante que todos los participantes compartan el mismo punto de vista. Ésta es la razón de ser del primer capítulo con la expectativa que sea el sextante orientador de toda la obra.

Pudimos invitar a distintos investigadores y que cada quien presentara su ponencia o su capítulo sin importar desde dónde analizara el fenómeno socioeducativo indicado, pero no optamos por eso. Aspiramos a que el trabajo adquiriera un orden mediante el enfoque de épocas con énfasis en etapas históricas significativas, un referente teórico del constructivismo, además de ejes fundamentales de análisis, por ello fijamos una intencionalidad epistemológica, una corriente teórica y la forma metodológica para el tratamiento de la información, así como la interpretación y la exposición de la misma.

Esperamos que el trabajo logre una articulación que le confiera coherencia interna a las ideas y discursos en toda la obra, al tiempo que exprese una correspondencia o consistencia externa entre los planteamientos teóricos y la metodología, para abordar las distintas problemáticas referente a la educación agrícola y vinculación en el contexto universitarios en cada una de las épocas analizadas, así como las etapas históricas que se abordan a lo largo de los distintos capítulos del texto.

Bibliografía

Banco Mundial, 1998/1999, *World Development Report: Knowledge for Development*, pp.1-14

Busch, Lawrence; William B. Lacy; Jeffrey Burkhardt; y Laura R. Lacy 1991, *Plants, Power, and Profits: social, economic, and ethical consequences of the new biotechnologies*, Cambridge, Massachusetts: Basil Blackwell.

Castells, Manuel, 1998, *End of Millenimum*, Rowmans & Littlefield Publishers, USA.

Castells, Manuel, 2000, *La era de la información*, Paidós, Educador, Barcelona.

Collis, B.1999. Tecnología de la información en la educación. Universidad de Barcelona, España.www.voc.edu/rusc/esp/collis.html.6k).

De Alba, Alicia, (Compiladora), 1995, *El curriculum universitario de cara al nuevo milenio*, SEMARNAP-UNAM, México.

De Alba, Alicia. 2009. “La crisis estructural generalizada” en Berta Orozco, Coordinadora. Configuraciones y experiencias curriculares, IISUE-Plaza y Valdez, México, pp. 13-45.

De Souza Silva, José.1988. "The contradictions of the Biorevolution for the Development of Agriculture in the Third World: biotechnology and capitalist entrests". *Agriculture and Human Values*, Summer, pp. 61-70.

De Souza Silva, José.1996. "From Medicinal Plants to Natural Pharmaceuticals: the marketing of nature", pp. 109-129, in Pan American Health Organization Biodiversity, Biotechnology, and sustainable Development in Health and Agriculture: Emerging connetions. Washington, D.C.: PAHO.

ECOESAD, 2008. La oferta educativa en licenciatura en el Espacio Común de Educación Superior en México.www. RIISAED-ECOESAD.COM, México.

Freire, Paulo, 2003. *Hacia una Pedagogía de la pregunta: conversaciones con Antonio Faúndez*, Ediciones La Aurora, Buenos Aires.

Goonatilake, Susantha, 1984, *Abortes Discoveries: Science and Creativity in the Third World*. London. Zed Press.

González Casanova, Pablo, 2002. *La universidad del siglo XXI*, Siglo XXI, Editores, México.

Joy, B. 2000. "Why the future Doesn't Need Us". Disponible en <http://www.wirednerws.com/wired/8.04/joy.html>.

Held. D. 1980. "Aportaciones a la Red Nuevo Paradigma" en La innovación de la innovación institucional, pp. 57-67, COSUDE-IFPRI-RED NUEVO PARADIGMA, Universidad de Carolina del Norte, EUA.

Held, D. y McGrew, A, 2000,*The Global Transformations Reader: on intrucction to the globalization debate*. Cambridge: Polity Press.

Hill, Christopher, 1969, *Reformation and Industrial Revolution*,

Hobsbawm, Eric, 1981, *Looking Forward: history and the future*, New Left Review.

Langlois, R.N. 1997.Capacidad y gobernanza: el renacimiento de la producción en la teoría de la organización económica. Blakwel Publishing, voñ.52, Londres, Reino Unido.

Labbe Carmen G. 2003 "La Educación Virtual en Chile: Historia, estado del arte y proyecciones". En: *Seminario Internacional sobre Universidades Virtuales en América Latina y el Caribe*, IESALC, Quito, Ecuador. 13-14 de febrero.

Miklos Tomás y María Elena Tello. 1996. Planeación prospectiva. Una estrategia para el diseño del futuro. Fundación Barros Sierra, A.C. Editorial Limusa, México.

Morín, Edgar. 1999. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO, Paris, Francia.

Osorio Francisco, Arnold Marcelo, González Sergio, Aguado Eduardo. Coordinadores. 2008. *La nueva Teoría Social en Hispanoamérica. Introducción a la Teoría de Sistemas Constructivistas*, Colección Pensamiento Universitario No. 11, CEU-UAEM, México.

Rifkin, Jeramy, 2000. *La era del acceso*, USA.

Rousseau, Juan Jacobo. 1985, *El Contrato Social*. Barcelona. Editores Mexicanos Unidos.

Santamaría, M. y Sánchez-Elvira, A. 2004. *Formación permanente y enseñanza en-línea. Curso de Experto en Administración de la Educación*. Módulo I. UNED, Madrid, España.

Sartori, Giovanni. 2007. *Homo Videns. La sociedad teledirigida*, Punto de Lectura, México.

Sen, A, 1997, "Desigualdad y desempleo en la Europa contemporánea", *Revista Internacional del Trabajo*. 116 (2), pp.167-187.

Time Almanac, 1998, *Gane Piracy: some ecologists are sounding dark warnings of a coming gane war between industrialized and emerging nations*, november 30, pp. 20- 25.

Victorino Ramírez, L. 2008. "Nuevo paradigma educativo en educación superior a distancia en el porvenir" en *Revista Geografía Agrícola*, no. 40, UACH, México, pp. 35 50.

Victorino Ramírez, L. 1998. *Los investigadores sociales ante el cambio. Problemas y expectativas*. UACH, México.

Wallerstein, Immanuel, 1999, *The End of the World as We Know It, USA*.

-
-
-
-

-

CAPÍTULO II

AGRARISMO, INDUSTRIALISMO. RUMBO A LA ERA DE LA INFORMACIÓN

AGRARISMO, INDUSTRIALISMO. RUMBO A LA ERA DE LA INFORMACIÓN

SALVADOR DÍAZ SÁNCHEZ

Resumen

En este capítulo procuramos conferirle sustancia y fundamento a las variables aludidas en el primer apartado durante las tres épocas sometidas a estudio: agrarismo, industrialismo y la era de la información. A partir del brutal fenómeno de la Conquista y la Colonia se abordarán las mudanzas esenciales de la transición del México independiente a la formación del Estado–Nación, y del México revolucionario al país de la industrialización acelerada, desde los años 40 a los años ochenta del siglo XX, así como el examen de las principales transformaciones que se viven en la educación, la vinculación universidad-sociedad, realizando un análisis más profundo

sobre la Universidad Autónoma Chapingo, sin dejar de lado la producción de conocimientos en la época emergente de la era de la información.

Palabras clave: *Agrarismo, Industrialismo, Informacionalismo, Conquista, Colonia, educación agrícola, Independencia y Reforma, Revolución Mexicana, Escuela Nacional de Agricultura, Universidad Autónoma Chapingo, Prospectiva.*

Introducción

¿A qué hora se nos perdió el sendero que conduce al jardín de la utopía en nuestro largo peregrinar por la historia? ¿En qué momento se nos escapó de las manos la piedra filosofal que apacigua los demonios de la existencia? ¿Quién nos arrebató el Santo Grial que prodiga los saberes y milagros de la vida?

¿Acaso fueron los impostores que llegaron babeando sangre por sus bellos descarnados? ¿Fueron aquellos falsos centauros que además de la pólvora, las tizonas y las culebrinas, cargaban con viruelas, gripes y tifus como armas letales? ¿Fueron aquellos embusteros iconoclastas que pisotearon nuestros dioses, destruyeron nuestros templos, quemaron nuestra lengua para imponernos su verbo, sus blasfemias y sus profetas?

¿O fuimos nosotros mismos que no hemos podido resistir tantas inequidades, a través de la historia, de los ruines, los viles y los canallas?

Las respuestas a estas preguntas se desarrollan a lo largo de este texto que pisa fuerte en la época del agrarismo, y sin duda recoge experiencias desde antes que los pueblos originarios se hicieran sedentarios –previo al gran despojo de su

territorio, de sus saberes, de sus dioses, de sus adjetivos—, a la extinción de sus principales rasgos culturales y, desde luego, considerando el desarrollo campesino que tiene su origen en el descubrimiento del maíz.

La llegada de los españoles a fines del siglo XV, y durante el siglo XVI, a un continente inexplorado para los europeos de lo que bien se conoce como la Conquista, y que alteró la historia mundial toda, es un aspecto medular en este repaso histórico.

En seguida se profundiza sobre el modo en que los indios vencidos resistieron 300 años a los conquistadores en un territorio, ahora incomprensiblemente extraño, llamado la Nueva España. Es la etapa del México colonial. Y sin saber bien a bien, bajo las órdenes de los hijos y nietos de los tataranietos de los conquistadores, los indios habían alcanzado la independencia. Por lo menos en la forma.

Pero muy poco había cambiado. Pronto se vieron envueltos en revueltas, asonadas y cuartelazos. Para los indios las relaciones de poder, de producción, de generación de conocimientos y de experiencia humana, eran parecidas a la fase de las encomiendas. Después llegó al poder un indio como ellos, Benito Juárez, y pensaron que con él lograrían mejor vida, su piel, su lengua, su cultura india era una garantía, pero las cosas no son como uno piensa, con Juárez les fue peor. Los hacendados, con la venia de las leyes juaristas, rapiñosamente se apoderaban de sus tierras y se hicieron más ricos.

En estos tiempos la Escuela Nacional de Agricultura ya andaba a gatas y pronto aprendería a “hacer solitos”, hasta que llega la *bola* y, ahora sí, los huarachudos, calzonudos, bigotones y sombreroños se unen a la *montonera* pero ya no como carne de cañón sino muchos como jefes militares. Y los emilianos y los doroteos

hicieron *panchos* con los álvaros y venustianos y la revolución por fin había logrado algo para los de abajo. Sigue la etapa posrevolucionaria. Y luego que llega Tata Lázaro y hace una segunda *revolufia* sin la tronadera de 20 años atrás.

Y los indios/campesinos ya se sienten bien tratados. Pero con Cárdenas termina la época del agrarismo y en 1940 se inicia una nueva época: la del industrialismo. La de los gobiernos “emanados de la revolución”, una nueva burguesía llega al poder, la revolución se institucionaliza, mientras la ENA vive ya en Chapingo y los indios/campesinos exigen la devolución de sus tierras. Lucha de clases, enriquecimiento, demagogia, levantamientos aislados y modernización, son los signos de esta época a la que no deja de brotarle sangre inocente como la de los caídos en Tlatelolco, como para que no se nos olvide la brutalidad de los conquistadores españoles. Otros déspotas: la misma bellaqueza. Los excluidos se juntan, se organizan, se apegan a las leyes, exigen, demandan, gritan, protestan: el silencio es la respuesta oficial. Mientras las empresas, los dueños de la tenaza de oro y del gran capital, no gritan ni protestan, ordenan. La miseria con su pata de palo se multiplica, nuevamente cuando abrimos los ojos, la insolencia de los *perfumados* es insoportable, cada día quieren más.

Hasta que llegan órdenes de más arriba, del Fondo Monetario Internacional, del Banco Mundial, lo quieren todo. Petróleo, agua, más recursos, no tienen llenadera. Hace su arribo la nueva época, la tercera: el informacionalismo. Una globalización más moderna que la de 1521, las nuevas tecnologías, los nuevos tótems desparraman estulticia, canallez, sevicia, pero así nos gobiernan. Nuevamente los excluidos se juntan, se organizan, se apegan a las leyes, exigen, demandan, gritan, protestan: el silencio es la respuesta oficial. Pero ahora se levantan en armas. Indios.

Zapatistas. Guerrilleros. La historia de las rebeliones se acrisola en Chiapas. La alta burguesía tiene cañones más sofisticados: los noticieros. Pero la sociedad civil hace caso omiso y así los indios del siglo XXI se alzan. APPO, Atenco, son botones que brillan en el pecho del pueblo. Estos son los temas que con imperio se apersonan en este capítulo.

CONQUISTA, COLONIA E INDEPENDENCIA

El pasado es un inmenso pedregal que a muchos les gustaría recorrer como si se tratara de una autopista, mientras otros pacientemente van de piedra en piedra y las levantan porque necesitan saber que hay debajo de ellas.

José Saramago. *El viaje del elefante.*

A un continente con los pies descalzos, anegada su alma en lagos y leyendas, crecido entre obsidianas, exuberantes chinampas y floridos jardines flotantes, nutrido con ubérrima fauna silvestre y cultivos generosos, y venerado por pirámides y templos majestuosos, la llegada del Quinto Sol le auguraba una luminosa civilización y una alta cultura. Ese país era cuna de hombres del color del barro, sangre de maíz y poética epidermis. Dueños de dulces idiomas, los moradores de estas fabulosas regiones eran respetuosos amigos y honradores de la naturaleza. Mexicas, mayas, incas, aymaras, quichés, purépechas, y muchos más eran los nombres de estos naturales.

Eran culturas bien estructuradas. Verbo y gracia, la cultura del Anáhuac, que comprendía el centro y sur del actual México y parte de Centroamérica. Asentamiento de numerosos pueblos con distintas tradiciones, enfrentados entre sí,

la mayoría de ellos tenía un enemigo común: los últimos pobladores del Valle de México, los mexicas, erróneamente denominados aztecas.

La agricultura, el uso y consumo del maíz, el juego de pelota, y los sacrificios humanos, eran rasgos característicos de los pobladores de Mesoamérica. Se regían por un sistema teocrático y militar. Dentro del mismo culto, los dioses Tláloc, Tezcatlipoca, Huitzilopochtli, Mixcóatl, entre otras representaciones simbólicas, anticipaban en mitos, profecías y augures, el arribo de hombres extraños⁶. Nadie supo con certeza cómo llegaron hasta ellos mortíferas armas que vomitaban fuego, erizadas alabardas y terríficas culebrinas empuñadas por centauros con armaduras, panoplias y arneses. Eran los “descubridores” del *nuevo mundo*, los conquistadores. El escenario es un continente desconocido para los europeos, tanto, que a los indígenas les nombran indios, y a ese gran territorio lo bautizan con el nombre de América. Por acá un mundo con miles de pueblos desperdigados, cada uno con su propia lengua, con su propio verbo, con su propia cultura; por allá un pueblo que se sacude el yugo de ocho siglos impuesto por los árabes. Los españoles victoriosos en la última de las cruzadas llegaron con ese ánimo. El “Santo Santiago” es su grito de guerra, y el catecismo, el violento ariete que le abre las puertas de los mexicas a Dios y al verbo *sagrado*.

Los españoles aprovecharon a los pueblos sometidos por los mexicas que vieron en ellos los artífices de una posible liberación para consumir la conquista. Como los Tlaxcaltecas que se aliaron a Cortés, lo cual no impidió que, posteriormente, también fueran subyugados. La meta inmediata era el control de Tenochtitlan.

⁶ Esta hermenéutica de la predestinación ha dado lugar a una profusa literatura carente de rigor que hasta José López Portillo tiene su propia versión (Varea Falcón, 2006: 28)].

Moctezuma, emperador Azteca, vislumbra el advenimiento de una nueva era cósmica. Ciertas señales o presagios lo llevan a esa creencia. Espera el supuesto regreso de Quetzalcóatl, la serpiente emplumada que prometió su retorno. Moctezuma recibe a Cortés como a un dios con ofrendas y presentes.

Esto fue el principio, después... el caos, la muerte goteando por los muros de las pirámides, la muerte escurriéndose por los harapos de la viruela, deslizándose por los maderos de las cruces, sangre aborigen, india, mexicana, inca, maya... épica maldita, epopeya macabra, alevosa guerra, proveya muerte, nación mutilada.

El nuevo Sol se convirtió en siniestra visión fantasmal que perturbó para siempre la vida y el talante de los aztecas, los chichimecas, los chibchas, aymaras y otras culturas. Yuxtapuesto a este bélico paisaje, hicieron su aparición la cruz y las sotas, las ruedas, los caballos y un lenguaje ininteligible, fueron imágenes infernales que pronto desplazaron la iniciática idea de que los barbudos españoles encarnaban extrañas divinidades.

Esto aconteció en tantos lados, pero quizá en ninguna parte como en Matanzas, Cuba, símbolo del “descubrimiento” y conquista. Único lugar en el planeta con ese nombre (Cabrera, 74: 19). Homenaje al exterminio, al asesinato en masa de los taínos y los caribes. Colón manda cortar orejas y narices a los naturales, degüella a muchos, suelta sabuesos asesinos para rastrear siboneyes y taínos (Varea Falcón, 2006: 26). Cortés perfecciona los métodos de aniquilamiento. Masacre repetida una y mil veces en los señoríos indígenas del continente. Matanzas, este nombre sintetiza, alberga, condensa toda la sevicia con la que se alimentaron los europeos del siglo XVI en el altiplano de México y el imperio Inca... después arribarían, más al norte, otros conquistadores no menos crueles.

Los indios van perdiendo su saber y su cultura, para conservarlos se van lejos del alcance de los asesinos. Se aíslan. Desde la Amazonia a la Patagonia, desde el norte de Anáhuac al Círculo Polar Ártico. En las Antillas los límites se terminaron, el genocidio fue total y temprano. Sólo una nación indígena, aborigen, supo resistir y hasta hoy resisten: los mapuches de lo que hoy es Chile y Argentina. Pero ésta es otra historia.

Lo cierto que nuestras tierras fueron, son, un continente botín, continente jauja, continente dorado, continente esclavo. América sufre desde entonces infamias e ignominias de todo tipo que apagaron los sueños de tantas generaciones de indios. Herida inicial de nuestros pueblos. De esta desgarradura surge el mestizo, y con él el fanfarrón, el macho... el oprimido, el ofendido, es decir, el mexicano, el peruano, el ecuatoriano, el chileno, el paraguayo, el boliviano y otros congéneres latinoamericanos. “Si México nace en el siglo XVI hay que convenir que es hijo de una doble violencia imperial y unitaria; la de los Aztecas y la de los Españoles” (Paz, 1979: 90). España era, entonces, una nación medieval, que tomó su lugar en la Europa renacentista, gracias a su ‘descubrimiento’.

El catolicismo se convierte en el corazón de la Nueva España y los indígenas, conscientes de su orfandad, abrazan al Cristo ensangrentado, al Cristo humillado pues de alguna manera, ven un certero reflejo de su realidad.

La “bondadosa” evangelización y la educación de los retablos

Todo terminó con la conquista. La visión racista de los europeos les impide ver la riqueza de los saberes culturales de los indios. Estos producen papel (amate),

estelas con jeroglíficos, monumentos, frisos, arquitectura, rituales, cantos, danzas, ceremonias, su modo de comunicarse y resguardo de su pasado, de sus tradiciones que dan cuerpo a su historia. Además, tienen un sistema numérico, adelantos en la astronomía, en la ingeniería y un sistema de irrigación con canales, acequias, y sistemas agroambientales sustentables. Los conquistadores nunca reconocieron la grandeza de los pueblos indios que habitaban la cuenca del altiplano. Jamás aceptaron que los conquistados eran gente educada con un sentido existencial que ellos mismos no tenían.

Entonces desarrollan el saber de la violencia (Varea, 2006: 32, 155) con la destrucción de sus iconos, arquitectura y religión. La estrategia de la piratería estaba delineada. Ya tenían la venia de los reyes, sólo faltaba la autorización del Papa. Labor de evangelización y de apropiación de territorios. Con la bula de Alejandro VI de 1493, el Papa Borgia “donaba” a sus paisanos las tierras “descubiertas”. Los portugueses, fieros competidores en las conquistas, reclaman su parte. Se quedan con Brasil.

La evangelización es la justificación de la conquista y la legitimación de la expoliación y del saqueo. Los conquistadores comienzan la labor de alfabetización pero la suspenden prontamente pues esto significa la liberación del espíritu con las letras. Imponen el catecismo que sólo pueden interpretar los sacerdotes para mantener sometidos y en la ignorancia a los indígenas. Esta fue la razón de la destrucción de templos, monumentos y pirámides, y los centros de educación de los acolhuas. La hoguera para su escritura y sus códices.

Por ello, “después de un período de ‘frialdad’, atribuible sin duda al pasmo de ver sus ídolos derribados y destruidos, los indios acudieron por millares a oír el

Evangelio y a aprender los rudimentos de la doctrina cristiana” (Brading, 2003:123). En ese horrendo cuadro, Cortés reunió a más de mil niños de la nobleza india confiándolos a los franciscanos para su educación. Estos párvulos indios “no sólo dominaron el español y aprendieron a leer y a escribir, sino que algunos de los más talentosos hasta estudiaron latín y teología, tan impresionados quedaron los franciscanos por sus progresos, que tres o cuatro jóvenes discípulos fueron admitidos en la Orden” (Ídem: 126). No obstante, la gran masa de los recién denominados indios son los excluidos de los nuevos saberes.

Los españoles reinventan mitos como el de Quetzalcóatl para hacer de los indios víctimas de una predestinación, descontextualizan y amplifican la “crueldad” de los sacrificios para validar sus propios asesinatos, les atribuyen un “pasado bíblico”, los denominan “Hijos de Israel”, “Fenicios” y por fin determinan que son “Hijos de Noé” (Varea, 2006: 49), todo para someter al indio a su cultura, a su historia, a su religión y legitimar la expoliación, el saqueo y la piratería en términos monstruosos que no tiene parangón con ninguna de las conquistas en el mundo y en la historia.

Pero el feroz coloniaje no impidió el arribo de otro tipo de españoles: humanistas críticos y conscientes como Bartolomé de las Casas y Bernardino de Sahagún, que amaron estas tierras como las propias, pero pocos como Vasco de Quiroga, que creó comunidades indias “naturales” a quienes dotó de tierras, viviendas multifamiliares en Cuajimalpa, Santa Fe y Michoacán. Desarrolla cultivos, ganadería. Invierte de su propio peculio para fundar otras Repúblicas de la Fe. Quiroga es el primer agrarista, ingeniero agrónomo y promotor comunitario.

La educación fue utilizada para reproducir la cultura de los conquistadores. Ésta quedó en manos de la Iglesia católica y consistía en el adoctrinamiento de los indios

en la fe católica, la anulación de las culturas aborígenes y la imposición del idioma castellano. El catecismo como único libro de aprendizaje. Los conquistadores se negaban a que los indios tuvieran otro tipo de libros por temor a que se sublevaran. Entonces se fundaron los primeros colegios que favorecían a los hijos de los caciques.

Una sucesión de hechos influyen en el proceso de la conquista y colonización española. Es el fin del Medioevo. Rigen los Breves, Encíclicas y Bulas papales. Son los comienzos del Humanismo y el Renacimiento que no impidieron la reapertura de la inquisición en España en 1480, revigorizada por la reconquista de los territorios ocupados por los musulmanes después de ocho siglos. Con el renacimiento aparece en escena el monje agustino Martín Lutero, quien escribe su “95 Tesis Contra las Indulgencias” en 1517. Es un manifiesto contra la corrupción de la iglesia católica. Juan Calvino, Tomás Moro y Erasmo de Rotterdam se unen a Lutero en su crítica a las autoridades papales. Es el cisma. El inicio de la Reforma y de la iglesia protestante. Un tercio de los cristianos le dicen adiós al catolicismo y se convierten en “protestantes”. El clero sufre un sacudimiento interno, pero en vez de reformar, el Vaticano replica con excomuniones, el papa Adriano VI postula la Bula “*In Coena Domini*” en 1518. Se refuerza el catolicismo ortodoxo. Es el embrión de la Contrarreforma.

En este periodo surge una poderosa orden religiosa: la Compañía de Jesús, encabezada por San Ignacio de Loyola, autorizada en 1541, la cual se convertirá en el batallón de vanguardia de la Contrarreforma después del Concilio de Trento (1545-1563), en el que ésta se formaliza. La Contrarreforma es una involución del humanismo renacentista en la cual se ordena la redacción de un catecismo universal

cuyo sentido es la instrucción y el apuntalamiento de la doctrina cristiana como base de la enseñanza. La doctrina católica se convierte en la educación tridentina (por el Concilio de Trento), que prevalecerá por tres siglos en la Nueva España. Sus repercusiones gravitan mayúsculamente. La Cartilla/"Silabario" fue el mismo ¡desde el S. XVI al XIX! El texto deja de ser pretexto. A diferencia de los luteranos "todo cristiano es un sacerdote, todo creyente es su propio sacerdote", al texto se prohíbe interpretarlo. Sólo los sacerdotes tienen tal atribución (Varea Falcón, 2006: 68). La coartada perfecta para evitar la lectura en la educación elemental. Una concepción totalmente distinta a la protestante, ésta sostiene que para que un individuo pueda interpretar la Biblia y convertirse en su propio sacerdote, debe saber leer e interpretar. La educación católica prescinde de la lectura porque los sacerdotes son los que leen el Evangelio. De ahí la educación memorista fundada en el juego de las "preguntas" para acceder a la Primera Comunión, cuyas respuestas son dogmas. Para memorizar no es necesaria la lectura, mucho menos saber escribir. Ni más ni menos, la educación doctrinaria (Ídem: 70).

Para los indios, las personas "educadas" son "gentes de razón", ellos son los "excluidos", objetos de una educación doctrinaria, oral y repetitiva (sin alfabetización). La educación/ evangelización como sustento de la conquista de un continente.

En esta república de indulgencias, doctrinas y catecismos, los jesuitas son la catapulta de esa gran cruzada contra los indios *infieles*. Sus misiones americanas tienen su culmen en Paraguay, con los guaraníes. Fundan colegios, conventos, internados desde los cuales fiscalizan la vida cotidiana de los indios. Un Estado eclesiástico que admite también la modernización de la agricultura, los oficios mecánicos, los sistemas de riego, y la puesta en marcha de sistemas policiales.

Pero la doctrina y educación es en guaraní, no hay castellanización. Lo mejor es seguir en estado de neófitos, de niños o imbéciles. Los indios son catecúmenos, es decir, “los que se instruyen”. La otra educación, la de los internados, es para hijos de caciques. Una educación clasista. El propósito de estos colegios en todo el continente esencialmente era formar a los hijos de los caciques como una estrategia de gobierno y dominio sobre los indios. Para los indios sólo se instalaron escuelas de lengua castellana para que pudieran entender mejor las tareas que se les encomendaban.

Comulgando con ruedas de molino: la sacrosanta educación superior

Si los menesteres educativos elementales eran restringidos para los indígenas, la educación superior lo fue más. El acceso de los jóvenes indígenas a la educación se limitaba a las habilidades superiores que demostraban, y pocos eran los que lograban continuar su educación. La enseñanza superior de los indígenas de la Nueva España se inicia con la creación del Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco. Y fue el mismo Carlos V quien mostró gran interés por impartir esa enseñanza. En 1536 ordenaba que 20 niños indios fueran llevados a monasterios y colegios de España con el propósito de que recibieran educación superior, quienes a su regreso, deberían transmitir a sus connaturales. Aunque nunca fue cumplida esa ordenanza, fue una base para la apertura del Colegio citado (Larroyo, 1986: 126). Pero, atenazados por miedos e intrigas, brotó la inconformidad de algunos españoles que intentaron combatir este Colegio. Uno de los principales enemigos de la institución fue Jerónimo López, consejero del Virrey, quien dirigió una carta a Carlos V, en 1541. En ella advertía que si se permitía que el Colegio continuara la formación de

los indios, podría traerles serias consecuencias pues éstos cuestionarían incluso la forma de gobernar. Su protesta no prosperó del todo porque, finalmente, pocos eran los indígenas que podían tener acceso a este servicio.

Pasarían siglos antes de que se les reconociera a los excluidos el derecho a afiliarse a escuelas superiores. En todo caso, existían criollos de alto talento que podían continuar sus estudios superiores en esos colegios universitarios que serían el preludeo de la instauración de la universidad.

Comprender el carácter de nuestra educación superior exige buscar en las meras raíces y trasladarse a los mismísimos preludios de la Nación y aún más antes. *A fuer* de ser precisos, nos desplazaremos desde la nacencia de la mismísima Real y Pontificia Universidad de México en 1553, pleno Siglo XVI, y dúplice lejana del orden educativo, cultural y religioso de la Madre Patria en el Nuevo Mundo, también así llamada la Nueva España. Fue la primera universidad en México. Una universidad imperial que se nutría con estudiantes de las clases pudientes y de jóvenes criollos de sobrada capacidad intelectual desprovistos de recursos económicos suficientes.

Por más de 250 años el modelo salmantino escolástico rigió el currículum de la dicha Universidad, donde se cursaban asignaturas de limitada índole como teología, cánones, sagrada escritura, leyes, artes, retórica y gramática. Los grados concedidos en tan piadosa y santificada institución correspondían al bachillerato, licenciatura (o maestrazgo, o lo que es lo mismo: oficio de maestro, especialmente en un arte) y doctorado. Esta universidad miraba con ternura al Estado absolutista español. Durante el temporal de las encomiendas y la Colonia la sacrosanta educación se extendió en la ciudad con la creación de seminarios e instituciones

como el Colegio de Nobles Artes de San Carlos, o el Real Seminario de Minería, todos de corte confesional.

De la Independencia a la construcción del Estado– Nación.

¿Cuáles son las causas que originaron los procesos independentistas en Hispanoamérica?, ¿qué fue lo que llevó a la ruptura del orden colonial?, ¿cómo se formaron los estados nacionales en nuestra América? La independencia de la Nueva España, es tan ambigua como la conquista. No es una independencia propositiva en ideas, no hay postulados ni ideas universales. Es una lucha ciertamente barnizada de claroscuros que no distingue medios tonos ni acepta matices de grises. Sólo vislumbramos lo que el lejano polvo de los siglos nos deja ver: una historia cargada de heroísmos asiendo de próceres y canallas, en la que desaparecen las clases sociales, y en la cual indios, mestizos y criollos presuntamente luchan hombro con hombro contra hijos y nietos de los conquistadores, para imprimirle huella e identidad a nuestros sojuzgados territorios. Nuestra independencia es el producto de una historia acrítica que se diluye en las bautismales aguas de la anécdota y de los lugares comunes.

De la monarquía brasileña y los triunviratos argentinos, a los procesos separatistas del Uruguay, Paraguay y Bolivia a la consumación de la independencia en México; de Tupac Catari a Artigas, Rivadavia y San Martín, de Simón Bolívar a Belgrano y Vicente Guerrero, hay algo más que una historia de bronce y de exaltación patriótica.

Lo cierto es que los patriotas de este orbe indiano, como llama a esta América Nuestra, David Brading, reconquistaron un territorio saqueado por la monarquía

ibérica, otorgándole una cultura distinta, un aspecto y rostro diferentes. En esta búsqueda de identidad, de territorios, fronteras delimitadas, acuerdos constitucionales, ciudadanía y gobiernos constituidos con representaciones diplomáticas, que dan forma a un Estado–Nación, los distintos países hermanos, adquirieron fisonomías particulares, producto de sus diferentes procesos manumisores, y cada uno de ellos cabalga en la historia con diferentes ritmos y con maneras específicas.

La ausencia de una auténtica lucha de clases en los procesos de rebelión contra la Colonia, los alzamientos liderados por la casta de los criollos —con las honrosísimas excepciones de los levantamientos armados de los indígenas peruanos Juan Santos Atawalpa en 1742 y de Gabriel Túpac Amaru en 1780 y, por supuesto de la heroica resistencia de los australes mapuches—, la influencia que recibieron de la revolución norteamericana, el primer gran ejemplo de descolonización en el mundo y que tendrá un impacto severo en las correlaciones de fuerza en Europa, de la revolución francesa de 1789 y, sobre todo, la imperial expansión napoleónica que extendió sus tentáculos a España, arrebatándoles la corona a los Borbones en 1808, fueron factores desequilibrantes en los virreinos de ultramar.

Todo esto ha originado discusiones y polémicas acerca de la caracterización de los movimientos porque no fue sólo un enfrentamiento entre criollos y españoles, también entre caciques indios y la población de los indios. Las guerras civiles son alentadas por intereses económicos, sociales, ideológicos y políticos distintos, mientras el criollaje americano poco a poco va tomando conciencia de su fuerza.

“Las sociedades americanas adquirieron gradualmente identidad desarrollando fuentes de riqueza, reinvertiendo en la producción, mejorando su economía de subsistencia de alimentos, vinos, textiles y otros artículos de consumo... el crecimiento económico fue acompañado del cambio social, formándose una

élite criolla de terratenientes y otros, cuyos intereses no siempre coincidían con los de la metrópoli, sobre todo por sus urgentes exigencias de propiedades y mano de obra” (Lynch, 2007:10).

La élite criolla observaba la fragilidad de la Metrópoli pues repentinamente se entera de la derrota de los Borbones ante Napoleón y el encumbramiento de José Bonaparte como rey de España y de las Indias, que provocó una situación paradójica pues, en los hechos, en América aun con todas sus debilidades, el poder español seguía intacto, pero en España el Rey Fernando VII padecía la soledad del calabozo.

Este fue el principal argumento para que en toda América los criollos se inmiscuyeran en la política. Estos movimientos emancipatorios fueron políticos toda vez que no tocaron las coloniales estructuras económicas. Las revoluciones anticoloniales se desataron violentamente en el continente, impelidas por una multicausalidad, entre las que destacan las externas, y por la agrupación de los criollos en torno a una identidad y una conciencia común. Las luchas de liberación, además, son el culmen de un proceso de marginaciones y desigualdades que los españoles nacidos en la Nueva España recibían de los peninsulares, pues si al “indiano” los ibéricos lo llamaban el ínfimo grado de animal racional (Brading, 2003: 524), a los españoles oriundos de Las Indias los denominaban “españoles adulterados”.

En la Nueva España, se lucha por liberar a los criollos de la burocracia peninsular pero, al igual que en el Cono Sur, no se pretendía cambiar las estructuras económicas ni sociales. Los insurgentes vacilan entre la independencia total o formas modernas de autonomía. De inicio la guerra estalla por los abusos de la

burocracia española contra los latifundistas, pero también por la bárbara opresión de los latifundistas hacia los indios.

Aunque, en rigor, los indígenas siempre fueron considerados súbditos libres de la Corona para legitimar la evangelización que no puede aplicarse a los esclavos según la Bula papal emitida por Sixto IV en 1483⁷, la Encomienda que declinó definitivamente a mediados del siglo XVII, y luego la Hacienda, ejercieron sobre ellos violentas formas de explotación como los trabajos forzados cercanos al esclavismo. Por ello en la noche del 15 de septiembre de 1810, el insumiso sacerdote Miguel Hidalgo y Costilla con el redoble de la Campana de Dolores y al rugiente grito de ¡Viva México! y ¡Libertad!, convoca a los descamisados indios de la Nueva España a formar una nueva Patria. Es la guerra contra la corona española: la Revolución de Independencia.

Hidalgo se pronuncia contra el esclavismo y las gabelas (impuestos o tributos), al levantarse contra la tiranía europea el 15 de septiembre de 1810. En diciembre del mismo año en Guadalajara decreta la “abolición de la esclavitud”. A Hidalgo se suman los egregios combatientes Ignacio Allende, Josefa Ortiz de Domínguez, Ignacio y Juan Aldama, Leona Vicario, Mariano Jiménez y, junto a ellos, legiones de guerrilleros mexicanos marchan con instrumentos de labranza a manera de catapultas, fusiles y cañones, en pos de demoler la descomunal montaña de inequidades.

Al calor y euforia de una serie de estruendosas victorias, los independentistas sufren una dolorosísima derrota, y en el paredón sucumben los paladines que sólo anidaban en su pecho irredentos deseos de justicia. Las cabezas de Hidalgo,

⁷ En 1537, el Papa Paulo III emite la Bula *Sublimus Deus*, que prohíbe la esclavitud de los indios (Zavala, 1991: 52), y en 1542, Vasco de Quiroga con el apoyo de Francisco de Vitoria y Bartolomé de las Casas, logra formalmente por cédula real de Carlos V, la prohibición de la esclavitud en el “Nuevo Mundo”.

Allende, Aldama y Jiménez, fueron colgadas de las cuatro esquinas de la Alhóndiga de Granaditas para escarmiento de los rebeldes. Pero la irritación popular fermentó como una marejada en una noche violenta, y más y más revolucionarios continúan la guerra contra los gachupas: José María Morelos y Pavón, Mariano Abasolo, Ignacio López Rayón, Francisco Javier Mina, Nicolás Bravo y Vicente Guerrero, se encargarán de darle verbo y sustancia a la lucha por la liberación.

Morelos, la expresión militar más radical de la independencia después de Hidalgo y Allende, proclama también en “Los Sentimientos de la Nación”, la erradicación de la “esclavitud”, misma que se refrenda en la, considerada por muchos, primera constitución de la nación mexicana, la Constitución de Apatzingán de octubre de 1814, en la que también se establece la “República” como sistema de gobierno. Morelos reparte latifundios en su lucha popular, sin embargo, después de varias campañas victoriosas contra las fuerzas realistas, es fusilado en diciembre de 1815, así el movimiento independentista netamente popular empieza a menguar. Hermenegildo Galeana, Mariano Matamoros, Nicolás Bravo y Vicente Guerrero, van aislándose en su lucha contra la Monarquía: “Falto de un centro de dirección, desaparecida la gran figura que podía encarnar el movimiento popular, el movimiento se divide y atomiza. Cada caudillo se hace un dueño celoso de un territorio en pleito con los demás. Las victorias realistas... van poco a poco terminando con las partidas insurgentes”⁸.

La oligarquía criolla, en colusión con la monarquía y las fuerzas realistas de la colonia, después de haber sofocado la revolución morelense, no tiene muchos problemas en someter la proeza del internacionalista Francisco Javier Mina, llegado

⁸ Villoro, Luis, “La Revolución de Independencia”, en *Historia General de México, Tomo 1*, El Colegio de México, México, 1981, p 632.

a México en abril de 1817, quien después de combatir el absolutismo político de los reyes, logrando algunas victorias, es apresado y muerto en noviembre de 1817, este fue el último intento de insurrección popular del proceso independentista.

Finalmente la oligarquía colonial se pone al frente en un movimiento político militar, y de manera paulatina, al igual que en otros países de América austral, desplaza el poder del gobierno peninsular. Agustín Jerónimo de Iturbide, jefe de las fuerzas monárquicas y del criollismo mexicano, en su lucha contra Vicente Guerrero, y después de sufrir varios descalabros, convence a los independentistas para luchar conjuntamente en torno al Plan de Iguala que, nuevamente, declaraba la independencia, establecía la católica como única religión, y la unión de todos los sectores sociales para constituir una sola nación. Estos principios fueron la base del Ejército Trigarante (Independencia, Unión y Religión). Así, mientras en España, los liberales toman el poder, transforman la monarquía en constitución y amenazan seriamente los intereses del clero, en México, la iglesia y los grandes propietarios, temiendo quizá una reacción en cadena, mediatizan a los insurgentes y consuman la Independencia de la Nueva España el 27 de septiembre de 1821.

La educación de los mexicanos en la independencia y las trabes y castillos para la construcción del Estado–Nación

La independencia significó la abolición del índice de Libros Prohibidos, de la Inquisición y de otras instituciones acordes con la concepción medieval del mundo. Con la independencia los mexicanos pudieron acoger en sus mentes el pensamiento libre y la ciencia moderna, aunque la pobreza económica y los viejos hábitos intelectuales demoraron algún tiempo. Los indígenas no leían ni conocían el castellano y su cultura estaba excluida.

Consumada la Independencia, la intención era alcanzar el desarrollo nacional, pensaban los liberales. Pero un país donde imperaban los indios (más del 60% en 1810) no podía seriamente aspirar a la modernidad y el progreso. La civilización de los indios era un primer paso. “El indio era un lastre. El rompimiento con el pasado se consideraba una obligación patriótica” (Bonfil, 1986: 153). El chiste era desindianizar. Esto era un elemento presente en los liberales.

La educación superior intentó abrir nuevos espacios para los estudiantes indígenas, las primeras escuelas formadoras de maestros constituyeron una oportunidad para que estos jóvenes indígenas y de comunidades rurales continuaran sus estudios.

La Nueva España, que viajó de la etapa colonial a la independencia, se asume como una de las expresiones más oscuras y represivas de la época del agrarismo. No sobresalió por un movimiento artístico o una corriente de pensamientos originales. No poseemos ningún reformador o místico de importancia. Quizás Sor Juana Inés de la Cruz sea la figura más representativa de la colonia. Hasta ahí.

El dominio español en América, desfallece inexorablemente con la Independencia del virreinato más poderoso de Las Indias, la Nueva España. En 1824, se colocan las trabes y los castillos para edificar una república federal con la promulgación de la Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos, que sustituía a la simbólica constitución de Apatzingán de 1814.

Después del eclipsamiento definitivo del imperio español, las naciones de estirpe indígena liberadas, comienzan la búsqueda y consolidación de sus estados nacionales, cuyos actores principales se mueven entre las aguas movedizas de los liberales y los conservadores, y los proyectos del caudillaje; entre los aterciopelados

senderos de la monarquía cimarrona y la agreste superficie de la república centralista.

Los procesos independentistas desembocaron, no en el desarrollo y triunfo de los proyectos nacionales, sino en pugnas entre los grupos económicos de presión como los comerciantes; entre el liberalismo y el poder de la iglesia y la conservación de los fueros; en la integración de los ejércitos y los intereses de las nuevas élites y, en seguir explotando a las inmensas comunidades indígenas bajo nuevas relaciones capitalistas, haciendo a un lado sus ancestrales reivindicaciones.

La formación de los estados nacionales no fue tersa, las resistencias a un nuevo orden social, político, alteraron también las relaciones económicas dentro y fuera de la periferia y su relación con las naciones europeas. Porque como afirma Waldo Ansaldi, la construcción de un Estado nacional

“implicaba la ruptura del pacto o la situación colonial mediante la declaración de la independencia jurídica y política, paso necesario para constituir nuevas entidades soberanas, reconocidas como iguales por aquellas preexistentes en el concierto internacional. Es decir, establecer un nuevo orden político, fundado en nuevas formas de legitimidad y formas de hacer y de pensar la política y en la apelación a valores y una ética igualmente diferentes, disruptivas de la tradición ideológica colonial”⁹.

En síntesis, los estados nación emergen y se constituyen “a través de un lento y penoso proceso, hasta afirmarse como expresión de la sociedad nacional en vías de organización, como regulador de las relaciones entre las clases y grupos nacionales y entre el país y las metrópolis, y como clave e instancia definitiva de la hegemonía. Este proceso se da con diferencias considerables de ritmos, rasgos y peculiaridades entre los distintos países latinoamericanos” (Kaplan, 1969: 201).

⁹ Ansaldi, Waldo: “No por mucho pregonar se democratiza más temprano. La aplicación singular de los principios universales”, *III Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores de História Latino-Americana e Caribenha (ANPHLAC)*, Universidade de São Paulo, Brasil, 22-24 de julio de 1998, p.6. en <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/udishal>

En el naciente México, la independencia de la corona española quedó lejos de resolver los problemas de los indios. La ruptura del orden colonial no alcanzó para que los pies descalzos del mexicano pudieran andar libremente por la aromática arcilla. La anárquica situación no auguraba dividendos a los desplazados.

“Entre 1821 y 1850 reinó la inquietud en todos los órdenes. En treinta años hubo cincuenta gobiernos, casi todos producto del cuartelazo; once de ellos presididos por el general Santa Anna. La vida del país estuvo a merced de divididas logias masónicas, militares ambiciosos, intrépidos bandoleros e indios relámpago. Los generales producían guerritas a granel para derrocar presidentes y gobernadores (...) En medio de la guerra civil la economía no hace mayores progresos (...) Cada partícula de México recayó en el autoconsumo. Cada región llegó a producir lo estrictamente necesario para satisfacer sus necesidades. La norma fue la pobreza y el aislamiento en todos los sectores de la actividad humana” (González, 1973: 102).

En medio de esta confusión civil/militarista, el ejército como estructura de poder dominaba entre todos los sectores a una deteriorada República en la que se mezclaban sin ton ni son las ideologías. “El ejército constituía esencialmente una estructura autónoma de poder, no sólo paralela sino con frecuencia superior a la autoridad civil” (Brading, 1993: 98). Los estados eran mangoneados por militares, quienes se servían de los políticos civiles de ambas ideologías para administrar el país. Con frecuencia los generales manejaban más presupuesto que los propios gobernadores. Era un anárquico sistema institucionalizado en que ni la mano fuerte del conservadurismo ni el radicalismo se pudieron establecer:

“Fue la participación de este grupo ideológicamente amorfo de conservadores liberales, liberales moderados y santanistas el que más contribuyó a perpetuar el estancamiento político de los años 1824–1853. A pesar de los muchos pronunciamientos, interminables cambios de gabinete, virajes a hacia la derecha y la izquierda política, el equilibrio de fuerzas que subyacía en las capas superficiales no se vio afectado sino hasta la guerra mexico–norteamericana(...) Siempre había un general listo para pronunciarse contra el gobierno existente. Siempre había políticos dispuestos a ingresar en la nueva administración” (Brading, 1993: 99).

Estas inacabables luchas sangrientas tenían a la República hecha jiras, por lo que eran un obstáculo insalvable para la formación de un Estado–Nación que, aunado a la actuación ignominiosa de Antonio López de Santa Anna, favorecieron la mutilación de nuestro territorio por parte de los Estados Unidos. Pero algo tenía que resultar de ese periodo de caos y estancamiento. Mientras, el pueblo mexicano se hartó del autodenominado “Napoleón del Oeste” o “Su Alteza Serenísima” y lo envía al exilio en 1854. El Estado mexicano y su impulso liberal lo lleva a la promulgación de la Constitución Política de 1857, que fijó los cimientos para un Estado laico y soberano desplazando al Estado confesional habido hasta entonces, lo que produjo aún más conflictos internos, y otra guerra civil que, poco a poco va integrando al país, lo que finalmente le dará forma cuasi definitiva al Estado nacional.

La educación entre los vientos monárquicos de liberales y conservadores

La Independencia y la promulgación de la Constitución de 1824 menearon un tanto la dirección de los vientos educativos y dieron pábulo al nacimiento de otros colegios que buscaron alejarse de las costas de los modelos educativos escolásticos, para circunnavegar tímidamente en torno a la filosofía liberal que empezaba a arreciar la galerna y a airear la lúgubre atmósfera de la sagrada instrucción universitaria.

En 1833 ocurren las primeras reformas educativas de fragancias liberales promovidas por el presidente Valentín Gómez Farías. La apostólica universidad de México es suprimida efímeramente bajo el influjo de las reformas con la imputación de “inútil”, “irreformable” y “perniciosa”. La sustituyen institutos de educación superior laicos.

En la Constitución de 1857 se concreta la filosofía que pastoreaba las mentes de los pensadores y políticos de la época, con un artículo 3º. que pergeñaba el carácter liberal del régimen predominante: “La enseñanza es libre”, era el fundamento de la educación que se despojaba lentamente de la vestimenta sacerdotal, y durante la *Guerra de los tres años* y el *Segundo Imperio*, la educación fue una preocupación prospectiva, ya, de un México moderno (aunque se restringiera al Distrito Federal y a los territorios). En esta época aparece una institución fundamental para la ciencia, el arte y la cultura del siglo XIX e inicios del XX: la Escuela Nacional Preparatoria.

Así, la Ley Orgánica de 1867 y 1869 ordenaba la gratuidad de la enseñanza y la supresión de la religión. Este era el gran influjo de la masonería que gravitaba en la élite gobernante y que tiene un efecto considerable en el desarrollo de la ciencia liberal. La masonería Juarista planta las bases para la modernización del país y el apuntalamiento de la educación como una función pública moldeada por el Estado. En algunas ciudades de la mutilada nación estrenan institutos de educación superior. A la sazón, el rostro educativo adquiere una fisonomía más herética y mundana. Medicina, veterinaria, farmacéutica, arquitectura, topografía son carreras que desplazan a las materias que comulgaban y confesaban sus pecados en las hostias del conocimiento de la devotísima universidad de antaño.

Mientras, las grandes haciendas prodigaban otros males, tutelaban más agravios, prohijaban más ultrajes: el “mande usted” fue el baldón cotidiano que aún perdura en nuestra habla; el peonaje sufrió, como el vientre ajado de la tierra, llagaduras, injurias, insolencias, mitigadas apenas con un puñadito de frijoles, chiles y tortillas.

En el entorno popular no había más que de estas sopas en el universo educativo: sacerdotes, abogados... o militares, los cuales no servían de mucho al sistema

hacendario que exigía cuadros de dirección. De este modo nace la Escuela Nacional de Agricultura (ENA) en la Hacienda de San Jacinto, como una propuesta conservadora, al servicio absoluto de los finqueros, terratenientes, latifundistas o hacendados, no obstante, los sucesos históricos le irán imprimiendo un sello diferente que le permitirá jugar un papel trascendental en la historia de los hombres y mujeres pobres del campo mexicano. En palabras más académicas, Palacios (1999: 9) afirma sobre el alumbramiento de la ENA: “la instrucción agrícola en México nació respondiendo a un proyecto de desarrollo nacional que enfrentaba los retos de una economía–mundo en su fase expansiva, que buscaba antes que nada, integrar a las ex colonias americanas a la esfera de los circuitos comerciales agroexportadores dominados principalmente por Inglaterra y Francia”.

Los Administradores instruidos en el Jardín de los Senderos que se Bifurcan (breve historia de civiles y militares)

En el proyecto de recrear la educación agrícola con instituciones de carácter superior, destaca la Universidad Autónoma Chapingo, uno de los últimos reductos de las conquistas populares de la Revolución Mexicana, que se ha desenvuelto en el universo pedagógico de nuestro país como una entidad especial, inconfundible, peculiar, *sui generis*. Transitando por ese inmenso jardín de la historia, la institución se ha desplazado por dos grandes senderos que le han marcado un estilo, una impronta, un *ethos* personal, y la han colmado de experiencias pletóricas de sapiencia. Chapingo no ha podido despojarse de ataduras y grilletes sujetadores a un cordón umbilical que le ha dejado cicatrices prominentes.

Las instituciones, son productos histórico–sociales nacidos de múltiples avatares, y no se diga, nuestra escuela como muy pocas, tiene una riqueza abundante, no en

balde ha gastado más de 150 años de vida. El recuento es imperativo, máxime si consideramos que “todo estudio sobre la universidad y su devenir implica tomar en cuenta sus funciones, organización, herencia histórica y su contemporaneidad o su anacronismo, respecto al momento histórico que vive la sociedad en la situación concreta que se pretenda estudiar” (Valdivia, 1985: 76). Lo siguiente es un rastreo de la esencia chapinguera en su historia civil y su carrera militar.

El espíritu laico, el positivismo juarista y la pax porfiriana

Producto de los anhelos de los gerifaltes gubernamentales preocupados por la prosperidad de los ya florecientes hacendados, el Colegio Nacional de Agricultura (CNA)¹⁰, institución precursora de la ENA y de la UACH, había nacido en 1853, en un país que aún sangraba, con la mitad de su cuerpo mutilado por la “bestia del norte”, al fin del período de los cuartelazos, pronunciamientos y los golpes de Estado del autonombrado “Su Alteza Serenísima”, Antonio López de Santa Anna, más conocido por el *popolo* como “Quince uñas”¹¹, por la falta de una de sus piernas, unos años antes de la decisión tajante de los mexicanos de socorrerse con una nueva constitución desplazadora de la de 1824, y de la ascensión de Juárez al poder

¹⁰ El Colegio Nacional de Agricultura es producto de la fusión, entre la Escuela de Veterinaria y una escuela de Agricultura que funcionaba en el Colegio Nacional de San Gregorio en 1853. La Escuela Nacional de Agricultura había sido concebida 10 años antes, cuando “fue mandada establecer por decreto de 2 de octubre de 1843” (Gómez, 1976: 34) pero dicho proyecto no logró consolidarse por las circunstancias políticas del país; inclusive el conservador Lucas Alamán, autor de la idea, designó oficialmente, en 1845, al liberal Melchor Ocampo como el director de la Escuela Nacional de Agricultura, pero este “no llegó a cobrar nunca sueldo como Director de la Escuela Nacional de Agricultura, ni la escuela misma se abrió sino muchos años después, pero fue, de todas maneras, el primer director oficial de la Escuela, y un director que honra mucho al plantel (Ibidem).

Bajo la bandera del Plan de Ayutla y en contra del dictador López de Santa Anna, los alumnos del Colegio toman posesión del edificio de la Hacienda de San Jacinto, el **22 de febrero de 1854**, fecha que después será reconocida como la de la fundación de la ENA (Ibidem: 40).

¹¹ Aunque, como lo documenta Leopoldo Zamora Plowes en su novela *Quince Uñas y Casanova, aventureros*, “se le llamaba ‘quince uñas’ a Santa Anna, por las diez de las manos y las cinco de su único pie y por su fama de ladrón; en realidad debería de ser ‘catorce uñas’, pues le faltaba un dedo de la mano derecha, el cual perdió con la pierna” (Zamora, 1945: 23).

itinerante, en el año preciso en el cual perdimos a manos de los yanquis la franja de nuestro territorio conocida como La Mesilla.

El CNA, surgido en un periodo crítico, bamboleante y tempestuoso, consideraba en su plan general la preparación de Administradores Instruidos y Mayordomos Inteligentes, con un programa curricular absolutamente reaccionario... “(pues) lo que en realidad se proponían los inspiradores y redactores del plan de estudios era capacitar a los hijos y parientes de los hacendados para administrar sus fincas” (Garmendia, 1990: 5). El CNA, como posteriormente ocurriría con la ENA, constituía un mero espejo de las condiciones políticas y sociales prevalecientes en el país.

Pero la inestabilidad heredada y las secuelas dolorosas de la primera mitad de siglo, amén de las convulsiones políticas producidas por la Guerra de Reforma entre liberales y conservadores, la invasión extranjera y el intento de reinstalar la monarquía como sistema de gobierno, la ENA detiene su epiléptico caminar en 1861 y reanuda su andar asmático e incierto en 1869 con un nuevo programa de estudios incluyente de nuevas especialidades como la de Agricultor y la de Médico Veterinario.

Ya para entonces Ignacio Comonfort ha promulgado La Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos de 1857 con sus libertades de expresión, de conciencia, de asamblea y la libertad de levantarse en armas; ha separado la educación de la religión y disminuido el poder de la iglesia católica, entre otros ordenamientos. También se ha decretado la Ley Lerdo de desamortización de las tierras que más que afectar a la Iglesia constituyó el gran despojo de tierras a las comunidades indígenas y el consecuente fortalecimiento de las haciendas (Florescano, 1997: 377).

En 1867, el emperador liberal, Maximiliano de Habsburgo ha muerto, pero antes, ha cancelado definitivamente la Real y Pontificia Universidad de México; la Guerra de Reforma ha sido ganada por los liberales y el gobierno juarista se regulariza y se establece el positivismo¹² como ideología de Estado, como le dice Gabino Barreda, creador de la señera Escuela Nacional Preparatoria (la matriz de la “mentalidad mexicana”) a Mariano Riva Palacio, “el proyecto liberal mexicano adopta entonces el orden como condición indispensable para el progreso y se distingue del liberalismo clásico, al sostener ideas revolucionarias como fuerza positiva que se opone a la fuerza negativa que retarda el proceso hacia el progreso”¹³.

Todo esto da pie a que la añejada reforma educativa de 1833 de Gómez Farías¹⁴, que impactara más contundentemente a la enseñanza superior que a la primaria, organizara estudios técnicos y carreras científicas laicas, y promoviera instituciones de educación superior alejados del catecismo y del rosario y que, a la sazón, había sido ahogada por los intereses clericales y hacendarios, por fin viera el camino llano para su puesta en marcha: “las instituciones de enseñanza superior establecida por gobiernos estatales, comenzaban a dar frutos: la iglesia había perdido el monopolio sobre la educación y ahora era posible llegar a ser abogado y practicar una profesión sin haber pasado por escuelas clericales” (Bazant, 1984: 62), esto

¹² Durante el porfiriato el positivismo promovido por Barreda, fue adquiriendo matices de acuerdo a las necesidades del Estado. “El viejo lema del positivismo ‘Libertad, Orden y Progreso’, se fundió con el de Díaz, ‘Paz, Industria y Progreso’ [...] Díaz no modifica el modo de ser de la colonia sino que lo concilia con el aparato externo liberal, al mismo tiempo que fomenta el anhelo de conseguir la modernidad con la industrialización. Así, el mexicano quiere ser un hombre moderno en todos los órdenes, incluso en el religioso, y aquí es donde interviene la educación encaminada a fomentar el cambio de mentalidad hacia lo moderno, el ‘cientificismo’ positivista con el corolario de la industrialización”, en Meneses Morales, Ernesto (1999), *Tendencias educativas oficiales en México. 1821-1911*, Vol. II. Centro de Estudios Educativos. UIA. México, p.76 y 78.

¹³ Ducoing, Patricia, “Escuela de altos estudios y el origen de la Pedagogía Universitaria en México”, en Piñera, David, 2001, *La educación superior en el proceso histórico de México, Tomo II, Siglo XIX/siglo XX*, UABC/ANUIES, p. 282.

¹⁴ En esta reforma liberal se suprimió provisionalmente la Universidad Real y Pontificia y se estableció la Dirección General de Instrucción Pública. “Con estas medidas se combate el monopolio educativo de la iglesia y se establece la libertad de enseñanza. La idea fue crear una política educativa en consonancia con las necesidades del nuevo orden social: formar verdaderos ciudadanos para la constitución del nuevo proyecto nacional”. Schara, Julio César (2002) *Educación y cultura: políticas educativas*. UUAL/Plaza y Valdés. México, p. 41.

implicaba también, desde luego, un cambio en la relación entre Estado–sociedad, ahora el Estado

“asumía una función activa y positiva en materia de los derechos y libertades mismas. Este tránsito es relevante en el campo de la educación y da cuenta de la conformación del Estado educador y, por tanto, promotor del positivismo. La consolidación del liberalismo mexicano provoca la redefinición de un sistema de conceptos sobre el mundo secular, laico y positivo, pero y al mismo tiempo, es el positivismo el que le da vida al liberalismo”¹⁵.

Después de reanudadas las actividades, la ENA se propone abrir escuelas de agronomía en varios estados del país, por lo que en 1879 se expide el primer decreto para regionalizar la educación agrícola, formando en cuatro años administradores de fincas rústicas; se crean escuelas que dependerían de la ENA (Bazant, 1982: 191); varios estados abrieron escuelas de agricultura pero al poco tiempo cerraron por falta de alumnos, por ejemplo, Oaxaca, Chiapas, Zacatecas, Campeche, Tabasco, Nuevo León; algunas permanecieron funcionando como centros de investigación, en donde asistían los estudiantes de otras escuelas agrícolas, quienes contaban con becas para concluir sus respectivas carreras.

Para 1881, la ENA pasa a depender de la Secretaría de Fomento Económico, con un presupuesto 7 veces mayor que el que tenía en Instrucción Pública, además de crear un sistema de asignación de becas. Cada estado de la república podía enviar un alumno que tendría esa dispensa. En 1891 regresa a Instrucción pública y un nuevo retorno a Fomento Económico hasta 1907 (Ídem). Las carreras que se ofrecían eran la de Ingeniero Agrónomo, que se cursaba en tres años; Médico Veterinario Zootecnista en cuatro años; y Mayordomo de Fincas Rústicas y Mariscal Inteligente en dos años.

¹⁵ Ducoing, Patricia. *Op. Cit*, p.283.

En 1892, cuando los mexicanos seguían padeciendo el gobierno surgido de la “Rebelión de Tuxtepec”, subyugados por la proterva tutela dictatorial, aherrojados por los alicates del “orden y progreso”, y bajo el amago de la “matona” y las medallas de sangre colgadas en la levita guerrera de Porfirio Díaz, el rasante académico menguó considerablemente, lo cual produjo una escasa y desmedrada cantidad de especialistas moldeados en la ENA, a tal nivel que en el período de 1854 a 1907 tan sólo habían alcanzado a graduarse 172 profesionistas, es decir, tres por año (Gómez, 1976: 92), aunque Bazant (1982), da cifras distintas, afirma que de 1876 a 1910 se recibieron 205 especialistas en agricultura.

La temperatura no variaba sustancialmente en otros ámbitos de la docencia como en la educación superior o en la escuela primaria, que olvidaba a los miles de pueblos descalzos, alejados de la mano de dios y a los indios huérfanos de toda educación pero pletóricos de mitos. Don Porfirio no era un tipo educado precisamente, por más que lo rodearan “científicos” que jugaban el papel de asesores áulicos, que no de aula como aseguran hoy los cortesanos de la didascalía, iten más, cómplices del régimen opresor. El Tirano de la Noria sólo volteaba a ver a las escuelas preparatorias y normales en las cuales sí veía futuro. Las 77 preparatorias y 45 normales en todo el territorio nacional así nos lo hacen saber.

Los efebos sueños del Ateneo de la Juventud, la Universidad Popular, la Universidad de México y la SEP

Quizá una excepción a la regla sobre la despreocupación en esta atmósfera positivista por el saber lo constituya el *Ateneo de la Juventud*, que implanta, dice Carlos Monsiváis, “un proyecto intelectual distinto al muy reconocido, actualiza el

conocimiento filosófico, reivindica el humanismo clásico y le concede a la literatura un espacio amplísimo” (Reyes, 2005: 30). El Ateneo lo integran talentosos jóvenes que, incluso después de la Revolución, jugarán un papel importante en la vida intelectual mexicana. Entre ellos se encuentra Alfonso Reyes, hijo del descollante porfirista Bernardo Reyes, el dominicano Pedro Henríquez Ureña, Antonio Caso, Martín Luis Guzmán, Julio Torri, José Vasconcelos y otros que no rebasan la edad de 30 años, todos brotados de la Escuela Nacional Preparatoria (entonces mucho más que un bachillerato, dice Monsiváis) y de la Escuela de Jurisprudencia.

Ya desde entonces Henríquez Ureña alertaba a Alfonso Reyes contra las voces privatizadoras de la educación media superior como la de Francisco Vázquez Gómez (después, impulsor del antimaderista Plan de Tacubaya) a quien señalaba como instrumento de la Compañía de Jesús y que proponía a Porfirio Díaz dejar que la enseñanza preparatoria “se dejara en manos de particulares; así, se dedicaría ese dinero a la primaria..., es decir, en manos de los curas, pues ¿qué particulares sino ellos con medios de instalar colegios?” (Reyes, y Ureña 2005: 93). El Ateneo, en su intento de contrarrestar a la *reacción* de Vázquez Gómez, y de reformar la sociedad responde con la creación de la Universidad Popular (UP), ya cuando el régimen porfirista paseaba parisinamente por los Campos Elíseos, dándose aires de pureza. En diciembre de 1912 los ateneístas fundan la UP, que era una “escuadra volante que iba a buscar al pueblo en sus talleres y en sus centros para llevar, a quienes no podían costearse estudios superiores ni tenían tiempo de concurrir a las escuelas...” (Reyes, 2005: 42). Finalmente, la marejada revolucionaria se llevó al proyecto al piélago de la confusión. De cualquier modo, José Vasconcelos retomará

gran parte de los proyectos del Ateneo de la Juventud para ponerlos en práctica en la concreción de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Pero antes, ya casi cuando las golondrinas y el Ipiranga lo esperaban en el Puerto de Veracruz y los revolucionarios se aprestaban a tomar los bártulos del poder, el 22 de septiembre de 1910, el veterano gobernante, Porfirio Díaz inauguraba la Universidad de México, pilar por siempre de la educación superior en nuestra nación.

La educación agrícola superior, los estertores de la dictadura, los saldos del porfiriato. Algunos cambios en las relaciones de poder

Con el elegante ropón de los niños bonitos nace en Ciudad Juárez, en 1906, la primera escuela particular superior de agricultura en el regazo de los ingenieros agrónomos Don Rómulo Escobar y Don Numa P. Escobar, bautizada como la Escuela Particular de Agricultura Hermanos Escobar (EPAHE), que inicia con planes de estudios de cuatro años, pero su andar es incierto debido a la revuelta de los sombrerudos de 1910, por ello en 1912 se traslada a El Paso, Texas, a causa de su ideología porfiriana. Mucha agua correrá por el río de los años para que la EPAHE se pinte de rojo y negro por primera vez en su historia buscando el mejoramiento de la educación y del trato en la atención para los alumnos internos y no internos de esta escuela. Pocos años después la EPAHE adquiere jaez y talante popular, aunque no público, pues mantuvo su carácter privado: en 1963, después de un movimiento huelguístico estudiantil para demandar mayores derechos, la EPAHE se transforma en la Escuela Superior de Agricultura Hermanos Escobar (ESAHE). En 1967, los alumnos, exigen su federalización, la supresión de los altos costos que

implicaba estudiar en esa escuela y la destitución de algunos profesores. Entonces estallan otro movimiento de huelga de mayor fuerza y *abolengo* y mayor repercusión en el país, toda vez que la ENA y otras escuelas agronómicas como la de Ciudad Mante en Tamaulipas, la de Roque en Guanajuato, la Antonio Narro en Coahuila, la Universidad de Nuevo León participaron activamente y se fueron a huelga también. También recibieron apoyo del IPN y de la UNAM y de muchas normales rurales de diversos estados. Fue un momento histórico en la historia de la educación agrícola en el país. Como respuesta a las demandas estudiantiles se crea la Escuela de Agronomía en la Universidad Autónoma de Chihuahua, que en gran medida resolvió el problema a los dueños de la ESAHE. Ésta queda descobijada pues de aproximadamente 550 estudiantes matriculados, 450 se trasladan a Chihuahua y los huelguistas triunfantes mantienen las ideas de los movimientos de 1957 y 1963. En 1973 la ESAHE adquiere el talante de Sociedad Civil con subsidio del gobierno. Los estudiantes esaheistas, según algunos testimonios, también se nutrieron de estos movimientos que los acercaron necesariamente a un compromiso social con el entorno y a buscar un proyecto más democrático, pero las autoridades comenzaron a hacer uso político de la Escuela lo que fue abismando las diferencias, por un lado los maestros y alumnos que reivindicaban las causas campesinas y por el otro los directivos quienes se afiliaron al PRI. Se creó un caciquismo interno en la Hermanos Escobar con todo y porros. La crisis llevó a reyertas internas que condujeron, en 1989, a que la UACH le retirara su reconocimiento académico (desde 1970 la ENA había aprobado el Reglamento General de Exámenes de la ESAHE y en 1981 incorporaba los estudios impartidos en la misma). Con las contradicciones agudizadas y con la derecha en el poder estatal, el panista Francisco Barrio

Terrazas, en contubernio con la SARH, dirigida por Hank González, decretan su extinción definitiva en 1993.

Volviendo a la ENA, en 1909 ésta realizó una reforma curricular con las ingenierías de Agronomía, Hidráulica, Veterinaria, y Montes. Se otorgaban puestos de gracia (becas) a hijos de campesinos, pequeños propietarios, arrendatarios o administradores de fincas, por ser quienes pondrían en práctica de manera inmediata sus conocimientos; así, aunque el alumno desertara, lo aprendido sería útil, la formación sería completada con un año o seis meses de práctica en una finca o hacienda.

Para 1910 los saldos del porfiriato revelaban un 70% de índice de analfabetismo, en una población de 15 millones de mexicanos, de los cuales alrededor de seis eran indígenas, de ellos 2 millones no hablaban español, por lo que de acuerdo con el régimen, no valía la pena gastar en educación en estos sectores y menos en condiciones de pobreza. A la sazón, estudiar primaria era privilegio de urbanícolas y algunos rurales acomodados. Afiliarse a preparatorias y universidades era cosa buena sólo de aristócratas o gente con las faltriqueras hinchadas. Durante el porfiriato la educación fue un lujo supino, el peladaje y los calzonudos no eran clientes asiduos de las escuelas. Las desigualdades e injusticias sociales, políticas, económicas (y educativas) del porfiriato, detonaron a la Revolución Mexicana, lo que provocó en pocos meses el derrocamiento de la dictadura y, más tarde, una nueva organización del Estado mexicano.

En ese alborotado ambiente, las vicisitudes políticas y sociales ponían a prueba la persistencia de la ENA, reflejada en la consolidación de una matrícula. Por lo pronto

los costillares de la tierra sintieron un sacudimiento por los tronidos de los máuseres y los gritos de ¡Tierra y Libertad! Las relaciones de poder entran en nuevo escenario.

La insurrección de los “mande usted” y los “cómo no patroncito”: la Revolución Mexicana y las relaciones de poder

Fuera de los anarcosindicalistas Flores Magón, Práxedes Guerrero, Juan y Manuel Sarabia, y Librado Rivera, que dirigían el Partido Liberal Mexicano y se expresaban en el periódico *Regeneración*, la Revolución Mexicana no tuvo precursores ideológicos conscientes de la verdadera situación del país. Francisco I. Madero, un místico convencido, resumió el cambio que, según él, México necesitaba en el lema: “Sufragio Efectivo no reelección”. Los males del país se debían a la eterna presencia del general Díaz y sus “científicos” en el poder.

Madero, de cuna terrateniente, hizo caso omiso de la naciente clase obrera mexicana y de la explotación de los caciques hacia los campesinos. Doroteo Arango, el famoso Pancho Villa y Emiliano Zapata, el libertador del sur, ambos de la corteza del pueblo mismo, así lo entendían. Los revolucionarios se amparaban en sus respectivos planes para cambiar las estructuras políticas y económicas del pueblo. Desterrado el viejo general, Madero asume el poder. Nada cambia. La situación política se enrarece con una asonada militar perpetrada por Victoriano Huerta y auspiciada por los Estados Unidos. Madero y Pino Suárez son fusilados. Villa, Zapata, Álvaro Obregón y un viejo porfirista, Venustiano Carranza, forman sus bandos para derrocar al *Chacal* Huerta. Caído éste con la incontenible fuerza militar de los *Dorados de Villa*, ocurre la Convención Nacional celebrada en Aguascalientes donde villistas y zapatistas se unen en torno a su identidad popular. Después de una

breve pausa donde el pueblo se viste de gloria tomando el Palacio Nacional bajo el mando de Zapata y Villa, la guerra civil entre los líderes revolucionarios deja un saldo trágico pues de alguna manera, todos mueren a manos de todos y a la postre, se convierten en mitos populares:

“Villa cabalga todavía en el norte, en canciones y corridos; Zapata muere en cada feria popular; Madero se asoma en los balcones agitando la Bandera Nacional; Carranza y Obregón viajan aún en aquellos trenes revolucionarios, en un ir y venir por todo el país. Todos los siguen: ¿a dónde? Nadie lo sabe. Es la Revolución, la palabra mágica, la palabra que va a cambiarlo todo y que nos va a dar una alegría inmensa y una muerte rápida”. (Paz, 1979: 133).

Lo cierto es que el llamado a la rebelión de Madero, atrajo a millones de mexicanos de la indolencia en la cual se encontraban sumergidos. Desde luego, algunos agrónomos jacintenses se arrebataron al llamado sedicioso del “apóstol” de la democracia.

Pero, en rigor, fueron Villa y el Gran Zapata quienes insurreccionaron a los millones de “mande usted” y a los “cómo no patroncito”, entonces el peón dejó de cepillar el penco del amo y montó el suyo propio para combatir a la aristocracia pulquera. Los cuellos almidonados, el sombrero de bombín y lavanda inglesa de los porfiristas sufrieron un colapso, y el avispero de *los de abajo* forzó a los “perfumados” a doblar el hocico para treparse al “Ipiranga” y jamás saber de su regreso. El campesino ya no tuvo que torear a la miseria en el patio de la hacienda sino paliar su pobreza a las orillas de los jagüeyes y a la espera de tiempos más generosos.

“nuestra escuela se volcó a favor de las nuevas ideas y se constituyó como uno de los focos más activos de la capital. Varios de los compañeros de antigüedad escucharon desde ese mismo año el llamado de la patria y se incorporaron a echarle fuego a las chimeneas de la revolución armada. Después de 30 años de paz mecánica, esa fue para ellos, en cierto sentido, una forma de escapismo contra la monotonía de una vida que transcurría sin proporcionarles mayores satisfacciones” (Gómez, 1976: 143).

De esta suerte, la escuela y los alumnos de San Jacinto se encontraron involucrados en la sublevación; la ENA interrumpe sus clases en 1914. Las ráfagas libertarias llegaron al viejo edificio de San Jacinto y encendieron los efebos espíritus obligándolos a tomar conciencia. Su enlistamiento en los distintos frentes revolucionarios se produjo de inmediato. Zapata y Villa, principalmente, recibieron el pequeño influjo de los estudiantes de agronomía.

La generación y producción de conocimientos. Entre la tracatera de la revolufia y el Primer Congreso Científico Mexicano

Pero en la vida nacional no todo era tronidos, borucas, cañones y carrilleras; también había hombres que les fascinaba fijar los ojos en el ocular de los microscopios, orejudos estudiosos que proponían ya sorprendentes investigaciones sobre la plasmogenia, u odontólogos que le rascaban la caries a la ciencia de la estomatología, investigando sobre las mutilaciones dentales entre los antiguos mayas, o médicos que buscaban una cura a la lepra tan común en los “léperos”¹⁶ de la época, así como educadores, ingenieros de muchas áreas, filósofos, literatos, geólogos, arqueólogos, filósofos, agrónomos, etcétera. Todos ellos se juntaron en un huequito de la *revolufia* donde se disimulaba un tanto la *tracatera* de los máuseres y retrocargas para participar en el Primer Congreso Científico Mexicano, inaugurado en diciembre de 1912 por el flamante presidente Francisco I. Madero. El Congreso fue revelador por su carácter de pionero, por su realización en tiempos convulsos y por reunir a la “*intelligentsia*” formada necesariamente en el porfiriato,

¹⁶ “Lépero, de leper, lepra. Hijos de padres desconocidos los más, desde pequeños eran abandonados para ganarse la vida por sí mismos” (Zamora, 1945: 54).

con signos positivistas y deslindándose de los “científicos”¹⁷ que sostenían intelectualmente al Dictador, toda vez que en el memorial del Congreso, dice uno de los *científicos* (así les decía la gente) sobrevivientes, Porfirio Parra, “se aprecia de inmediato una escasa participación de figuras destacadas de la generación anterior y la presencia de nombres nuevos(...), entre los ponentes había uno que otro ‘hijo de la preparatoria’, como Miguel Otero y José Terrés, en ciencias médicas, y Jerónimo López de Llergo y Agustín Aragón en exactas”¹⁸.

Era de esperar que los científicos porfiristas se abstuvieran de participar en una actividad que, aunque promovida

“por una de las instituciones más prestigiadas nacidas al abrigo de los estímulos del positivismo mexicano [y del porfiriato], la Sociedad Científica Antonio Alzate, fundada en 1884 por un grupo de estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria –casa del positivismo comteano injertada en México por Gabino Barreda–, entre los que se encontraban Rafael Aguilar y Santillán, Rafael Cicero y G. Beltrán y Puga, apoyados por científicos ligados a la Escuela Nacional Preparatoria, como Alfonso Herrera y Alfonso Pruneda” (Granja, 2001: 272),

finalmente el Congreso respondía a los intereses revolucionarios, tanto, que Madero mismo inauguró la asamblea de los estudiosos.

Antes de la revolución, los hombres del saber porfiristas, integraban “un equipo de licenciados, tribunos, maestros periodistas y poetas (...), hubo un par de médicos y otro de ingenieros (...). Todos sin excepción fueron tribunos de primer orden” (González, 1981: 956) y todos gustaban de las mieles del poder, tanto o más que su amor a la ciencia. Ellos también organizaron

“tres concursos científicos en la última década del siglo XIX por corporaciones científicas prestigiadas, con el fin de estimular el trabajo en las diversas áreas del conocimiento [...y] diversas reuniones de ese tipo en disciplinas sólidamente

¹⁷ Como es sabido Porfirio Díaz, el *Dictador del palo y el mando* se sustentaba ideológica e intelectualmente en el grupo de “los científicos”, uno de sus ideólogos principales era el matemático franciscano Bulnes, pero el célebre historiador Justo Sierra no quedaba a la zaga, así como Jacinto Pallares, Emilio Rabasa, José López Portillo y el líder de todos ellos, José Ives Limantour.

¹⁸ Citado por Granja Castro (2001).

establecidas, como la geología, la medicina y la meteorología, e incluso en ramas del conocimiento como educación y pedagogía, que todavía discutían su estatuto de cientificidad. Igualmente nuestro país había sido sede de reuniones internacionales, como los congresos americanistas” (Granja, 2001: 271).

Sin embargo estas reuniones científicas no tuvieron el alcance del Primer Congreso Científico Mexicano. Esto, a pesar de que hay autores que cuestionan su importancia como Ruy Pérez Tamayo, quien sostiene que “por su contenido, el I Congreso Científico Mexicano no reflejó el estado de la ciencia en ese momento en el país, ni tampoco tuvo mayor influencia en su desarrollo ulterior” (Pérez, 2006:72). Lo cierto es que el Congreso marcó un hito en la historia de la ciencia en México por ser una actividad de carácter nacional dedicado a presentar y discutir trabajos científicos en diversas ramas del conocimiento.

La intelligentsia en el México Postrevolucionario

La falta de cohesión y objetivos comunes por parte de los principales líderes emanados de la Revolución, generan numerosos conflictos internos. Hacia 1917, la Revolución inicia un proceso de institucionalización que parte de la renovación del máximo ordenamiento jurídico de la nación, la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos de 1917. Se incorporan preceptos que van a servir de base a la política social de futuros gobiernos posrevolucionarios, de tal modo que se busca dar atención a los sectores agrario, obrero y educativo entre los más importantes, y así otorgar nuevas orientaciones políticas a la sociedad, propias para cimentar el nuevo tipo de Estado de la nación¹⁹.

¹⁹ “La Revolución mexicana, considerada en su conjunto, podría caracterizarse de movimiento político que, como suele ocurrir en las revoluciones políticas, afectó la estructura social al dar tierra a los campesinos y derechos económicos a los trabajadores urbanos, y en consecuencia abolir el privilegio de los grandes latifundistas; pero tal conquista suponía instaurar un régimen democrático apto para brindar a las masas trabajadoras la oportunidad de organizarse independientemente. Empero la Revolución mexicana evolucionó desde un típico movimiento político a uno de masas, el cual, mientras de una

En el México posrevolucionario, se respiraban otros aires, la cultura recibía el influjo de otras savias, el país no era el mismo, la estructura hacendaria había desaparecido para siempre, la nueva clase política se movía entre la fuerza de la “No reelección” y el poder militar de los caudillos, y la *intelligentsia* mexicana había adoptado el pensamiento crítico como punta de lanza en la concreción de demandas populares.

La cosa había empezado a cambiar con la Constitución de 1917. Su artículo 3º, ratifica la laicidad y la gratuidad de la educación como un derecho fundamental de los mexicanos. En 1921 la SEP pega sus primeros lloriqueos, José Vasconcelos, figura señera de la *intelligentsia* mexicana de nuevo cuño, fue su paridor. Vasconcelos pretende ampliar la educación elemental y perfeccionar la enseñanza superior. La nueva educación, según su concepción filosófica, se funda en la sangre, la lengua y el pueblo. En esta empresa colaboran bardos, literatos, pintores, artistas de todo tipo que formaban parte de esta *intelligentsia*. El periodo revolucionario es la verdadera cara de México. Emergen las artes populares, los muros son para los muralistas y se construyen escuelas en todos los rincones de México. La literatura mexicana reflexiona sobre la conquista y el pasado indígena.

Había que levantar al país y quién mejor que los intelectuales para hacerlo. Los caudillos se allegaron de gente de estudios. Los poetas estudiaron economía, los novelistas se hicieron abogados. Un México en busca del progreso y el bienestar.

En este cuadro debe mencionarse que la educación superior resintió las consecuencias del movimiento armado. Algunas instituciones cerraron. Pese a ello,

parte enarbolaba el lábaro de la Revolución, de otra las manipulaba para aniquilar los movimientos independientes de estas y establecer un régimen autoritario, apto para servir a los postulados de la revolución política que se cifraba entonces en el desarrollo del capitalismo como siguen haciéndolo hasta la fecha” (Córdova, 1978; Hamon, 1971; Córdova, Aguilar y Semo, 1984), en Meneses Morales, *Op. Cit.*, p. 87-88).

esa *intelligentsia* impulsó el crecimiento y consolidación de la Universidad Nacional de México, como entidad promotora de nacionalismo y de vanguardia del nivel superior.

Durante el gobierno de Plutarco Elías Calles (1924-1928), se incorporaron a la Universidad Nacional, diversas escuelas y facultades (la Escuela Superior de Administración Pública, la Escuela Nacional de Bellas Artes) además se buscó acercar la Universidad al campo con acciones como la afiliación a esta casa de estudios del Departamento de Educación rural en 1928. En 1929²⁰ durante el “gobierno” del presidente Emilio Portes Gil, en pleno Maximato, se agrega el jugoso adjetivo de “Autónoma” a la Universidad Nacional de México, hecho que sienta precedentes para la caracterización de las universidades y la educación superior de México hasta nuestros días.

En 1933 germina la Universidad Obrera, 1934 es el año en que Cárdenas proclama la educación socialista. En 1937, un parto inesperado fortalece la educación, el Instituto Politécnico Nacional (IPN) da sus iniciales pataleos con todo y su internado. Nace una opción de estudios superiores para las clases populares. Desde entonces, las universidades públicas autónomas mantienen una relación peculiar con los gobiernos federal y estatales a partir del proyecto político y económico que proclame.

De esta mata de intelectuales que impulsa las universidades brotarán después Samuel Ramos, autor de *El perfil del hombre y la cultura en México*, antecedente directo de *El laberinto de la soledad*, de Octavio Paz; Jorge Cuesta, que al igual que Xavier Urrutia, Salvador Novo, Gilberto Owen, Paz, poeta e integrante del mismo

²⁰ Mismo año en el que nace el engendro político llamado Partido Nacional Revolucionario (PNR), padre del Partido de la Revolución Mexicana (PRM) y abuelo del Partido Revolucionario Institucional (PRI).

grupo “Contemporáneos”, dedicó su obra a indagar el sentido de nuestras tradiciones; Daniel Cosío Villegas, fundador del Fondo de Cultura Económica; Alfonso Reyes, escritor apasionado, poeta crítico y ensayista, quien pretendía “Buscar el Alma Nacional”; Leopoldo Zea, historiador y sin duda el principal representante del positivismo mexicano, y algunos otros intelectuales de más talante político.

En esta tradición mexicana de cambios coincidimos con Paz, quien sostiene que “exceptuando la revolución, hemos vivido nuestra historia como un episodio de la del mundo entero. Nuestras ideas, asimismo, nunca han sido nuestras del todo, sino herencia o conquista de las engendradas por Europa” (Paz, 1979: 151). México, a partir de la conquista, fue influenciado por ideas que se tenían que actualizar. Europa era la vanguardia de las artes, las guerras, las ideas y el pensamiento filosófico; México un país nacido de la violencia y cursando un tiempo histórico distinto.

La ENA cambia de aires, Chapingo con cédula de identidad

En 1919, sosegada un poco la trifulca revolucionaria, se reabre la ENA con estudios frescos como los de Mecánica Agrícola que intentaban ir a tono con los tiempos modernos de la tractorización en el campo; no obstante, los programas de estudios despojados de continuidad, deficientes e improvisados, así como la incompetencia para superar los problemas y dificultades de un país semidestruido por un largo período de escaramuzas y hostilidades revolucionarias, truncaron las aspiraciones

de fabricar profesionales preparados para prosperar la agricultura, y los resultados más bien fueron pobres.

Aunado a lo anterior, “el plan de estudios abrigaba todavía la esperanza carrancista de hacer avanzar el agro por la vía de la mecanización, sin pasar antes por la intensificación de la reforma agraria” (Garmendia, 1989: 14). Por ello, se enfocó la mira a la ex hacienda de Chapingo como posible receptáculo de las funciones de enseñanza de la ENA con edificaciones, espacio, instalaciones y ordenación apropiada para llevar a buen fin el objetivo de formar entendidos en la agricultura.

Después de todo, la ENA ejecuta el tránsito de San Jacinto a Chapingo terminada la Revolución de 1910-1920 y adquiere una verdadera cédula de identidad con el sello de institución de enseñanza superior. Con ello demostraba su importancia nacional. En ella fueron depositados los anhelos de desarrollo en el agro mexicano, como lo manifiesta la Carta de Inauguración de 1923²¹:

“Pretendemos que el pequeño agricultor sea árbitro de sí mismo, amigo de su comarca, apoyo de la ciudadanía campesina... preconizamos una filosofía sin privilegios; creemos que la forma suprema de ser libre se encuentra en lograr que las organizaciones agrícolas se dediquen a producir para bien común y no para halagar las concupiscencias de los amos... enseñar la explotación de la tierra, no la del hombre” (Fernández y Fernández, 1991: 80).

La consolidación de la ENA significó indudablemente una más de las auténticas conquistas de la Revolución Mexicana.

La ENA estuvo estigmatizada en muchas ocasiones por las veleidades de los gobernantes, Álvaro Obregón, por ejemplo, el último de los caudillos militares de la revolución, quien inauguró hasta en dos ocasiones a la ENA, quiso transmitirle a

²¹ El 4 de octubre de 1921, el presidente Álvaro Obregón por primera vez había “inaugurado” la ENA en Chapingo cuando no existía el mínimo de instalaciones para trasladar a los alumnos a su actual sede. En la segunda inauguración celebrada el 20 de noviembre de 1923 las edificaciones aún no estaban terminadas pero ahí se leyó la trascendental acta que daría filosofía y lema a la ENA. El 1o. de mayo de 1924, superados los problemas, la ENA comenzó a funcionar en la ex hacienda de Chapingo.

ésta el espíritu pequeño burgués²² que a él lo gobernaba, además de su esencia castrense y sus afanes recalcitrantes de agricultor dinámico, emprendedor, moderno. Propósitos pergeñados en la renombrada carta de inauguración de 1923, donde se dibujan los rasgos de un pequeño agricultor fecundo e independiente, más bien situado en las condiciones socioeconómicas de los *farmers* norteamericanos que en la realidad de los campesinos mexicanos.

En ese mismo año el régimen revolucionario dio a luz, en Saltillo Coahuila, a otra institución agrícola, la Escuela Superior de Agricultura “Antonio Narro” (ESAAN), que ofrecía la carrera de Ingeniero Agrónomo, con el auspicio de Antonio Narro y de su hermano Rafael B. Narro. Era la tercera de ese rango y familia en el país. La ENA y la ESAHE, podría presumirse eran sus hermanas mayores. La enseñanza agrícola se ensanchaba, máxime que un conjunto de escuelas de diversa estirpe eran promovidas por la Secretaría de Agricultura, entre las que se encontraban las primeras escuelas regionales agrícolas, que daban sus primeros pasos tratando de seguir el compás que la ENA marcaba, aunque, como en todo proyecto ocurre, muchas de ellas desaparecieron. En este concierto educativo espigan en 1925 la Escuela Central Agrícola, las escuelas rurales y las misiones culturales que intentaban estimular el potencial de las comunidades rurales.

Por su lado, los flamantes chapingueros observaron de lejos (sujetos a las líneas políticas de los diferentes presidentes) los fenómenos sociales prevalecientes en el país; apartados 40 kilómetros de la gran urbe, situados en la mera campiña de

²² La victoria del grupo en el poder cuyo líder era Obregón se vio obligado a legitimarse socialmente, por ello tuvo la necesidad de otorgar concesiones a las masas campesinas y obreras, de ahí que en 1921 “daba principio la verdadera reconstrucción nacional... el latifundio, ahora proscrito, iría cediendo ante la pequeña propiedad, pues según el criterio oficial del momento, esa era la forma óptima de explotación de la tierra” (Blanquel, 1973: 146), aun cuando el *Manco de Celaya* manifestaba abiertamente su defensa de las propiedades extensas; por otra parte, cabe señalar que el propio Obregón era un acaudalado agricultor, exitoso, diligente, inventor de una cultivadora de garbanzo y experimentador de nuevos sistemas de cultivo con los más modernos implementos agrícolas de la época en su finca de Cajeme, Sonora. Era esto lo que anhelaba implantar como modelo agrícola en el país.

Texcoco, en una exuberante ex hacienda, los chapingueros se enteraron de la guerra santa de los cristeros (entonces no había viajes de estudio), de la muerte de Obregón y del *teatro guiñol* urdido por Plutarco Elías Calles durante el sexenio de 1929–1934, apodado por los enterados como el “Maximato”, a consecuencia de que el mismo Calles se había autoproclamado “jefe máximo de la revolución”, para manejar a su antojo las hebras más fuertes de la política nacional y en particular los hilos de los cuales pendieron tres *polichinelas* con la investidura presidencial.

En ese lapso, Chapingo también recibe los efectos de las políticas educativas establecidas por el Gobierno, continuadoras de las misiones culturales de José Vasconcelos con la implantación de un

“sistema de enseñanza agrícola compuesta por las escuelas rurales, las centrales agrícolas y las escuelas de agricultura, veterinaria y forestería, estas tres últimas ubicadas en Chapingo. La Secretaría de Agricultura pasa a jugar un papel importante en tanto crea instituciones para la construcción, de infraestructura rural y apoyo a la agricultura... (de este modo) la educación agrícola se encontró en un dualismo entre el pragmatismo que sostiene la formación fundamentalmente técnica y utilitaria, y las necesidades de vinculación y correspondencia de la educación con las masas campesinas” (De Pina, y Sánchez M. 1983: 10).

Esta disyuntiva se resuelve con el empuje de las ideas socialistas en el campo de la educación, reflejo fiel de las propuestas colectivistas y el espíritu cooperativista de Lázaro Cárdenas. En los primeros años del experimento cardenista, la ENA se deslizaba entre las ideas progresistas imperantes en el plano político y social y una realidad manifiestamente empañada por las prácticas de la institución, receptora de la mayoría de los agrónomos egresados de la Escuela: la Secretaría de Agricultura, cobijado de caciques y políticos profesionales, como Tomás Garrido Canabal o Saturnino Cedillo, titulares, a la sazón, “sin capacidad de dirigir y orientar adecuadamente la dependencia... (lo cual la había convertido) en el refugio de la

hez burocrática mexicana” (Fernández y Fernández 1991: 136, 137) que había ahuyentado a los agrónomos de Chapingo del organismo rector de la agronomía nacional. Después de algunos intentos de reforma del plan de estudios, de movimientos de protesta y huelga en julio de 1937, finalmente en 1938 la escuela ensaya un nuevo programa curricular

“no sólo con la mira de equipar al agrónomo con los conocimientos necesarios, abandonando la preparación enciclopédica, sino también con la de formarle una ideología socialista que lo capacite para ejercer la profesión en el medio social en que normalmente tiene que actuar... Todo lo anterior significa que se están rompiendo las tradiciones de la escuela; que se están rompiendo los viejos moldes a que se ajustaba la preparación de profesionistas agrónomos de tipo liberal”²³.

El reglamento de ingreso indicaba como requisito “ser hijo de proletariado, obrero o campesino, preferentemente procedente de organizaciones campesinas’... Este reglamento no establece régimen militar, sino un sistema disciplinario a base de prefectos y alumnos distinguidos” (Fernández y Fernández, 1991: 147).

FIN DEL AGRARISMO Y LA EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR EN LAS VERDES CHIMENEAS DE LA INDUSTRIALIZACIÓN

Estas líneas democráticas, acentuadas en el régimen cardenista, fueron depositadas en el purgatorio del gran capital cuando llega el periodo de industrialización forzada marcado por el ascenso de Manuel Ávila Camacho a la presidencia de la República (1940–1946), quien puso de manifiesto terminar con la experiencia cardenista, auténtica pesadilla para la burguesía mexicana de aquel tiempo. De hecho en este régimen hay un giro en el patrón de acumulación y en las relaciones de dominación²⁴

²³ Declaración de Emilio López Zamora, director de la ENA, en febrero de 1938 (citado por Fernández y Fernández, 1991: 148).

²⁴ El Estado mexicano adopta un modelo llamado “Desarrollo estabilizador” a partir de estos momentos y hasta 1970. Este modelo puso en práctica “una política económica que se podría resumir en los siguientes aspectos: endeudamiento interno y

donde “se reprivatiza el campo, se modifica el Artículo 3º sobre educación (...) el modelo nacionalista sustitutivo de importaciones llega a su fin y se establecen las bases para el nuevo modelo de ‘desarrollo estabilizador’ o ‘desarrollismo” (Valdivia, 1985: 321).

El último general presidente es el primero que da un brusco viraje al Estado agrario abandonando las pretensiones socialistas de su antecesor. La clase capitalista nacional es favorecida y busca atraer capitales extranjeros para crear industrias explotadoras de nuestros recursos naturales y con ello, presuntamente, dar empleo a los mexicanos. Pero los capitales foráneos llegados a México exigieron, y hasta la fecha reclaman, un trato preferencial para instalarse en nuestro suelo patrio. Ávila Camacho paró en seco a la Reforma Agraria y comenzó a abonar la maleza burocrática del Departamento Agrario (posteriormente transformado en Departamento de Asuntos Agrarios y Colonización [DAAC], actualmente, Secretaría de la Reforma Agraria [SRA]) que deliberadamente hizo eternos los trámites para la entrega de la tierra a los campesinos²⁵.

Las instituciones creadas por Cárdenas para facilitar asesoría de labranza y créditos a los campesinos, se vuelven rémoras y atascos de la Reforma Agraria y, por el contrario, se robustecen las propiedades agrícolas y ganaderas capitalistas. Se

externo (como palanca de impulso a la inversión privada); creciente déficit presupuestario (como medio de creación de la infraestructura económica y la creación de servicios sociales básicos); proteccionismo estatal a la industria interna (como medio de consolidación de la burguesía nacional) que a la postre benefició al capital extranjero, política monetaria y crediticia de corte conservador y orientada claramente al apoyo a la acumulación privada” Saldívar, Américo (1980). *Ideología y política del Estado mexicano: 1970-1976*. Siglo XXI. México. p.88.

En lo político, el PRI se consolida como el partido que heredó e institucionalizó a la Revolución y que monopoliza el control político desde 1929.

²⁵ En agosto de 2009 el gobierno de Felipe Calderón apuñala las esperanzas de los aferrados campesinos mexicanos al decretar la desaparición de la Secretaría de la Reforma Agraria junto a las de Función Pública y la Turismo. Sin embargo el 10 de noviembre del mismo año el Senado de la República revierte su desaparición y le asignan presupuesto para 2010, quizá en una jugada política para que el Centenario de la Revolución tenga justificante para celebrar a los campesinos revolucionarios.

camina por la ruta de la libre empresa y se fomenta la invasión de los capitales norteamericanos al campo mexicano. Ingresan así al país las empresas alimentarias norteamericanas como la *United Fruit, Anderson and Clayton* y tantas otras. Esta política modernizante en el campo mexicano tuvo efectos inmediatos en las líneas programáticas académicas de la agricultura, pues

“desaparecen las escuelas de niveles básico y medio en este renglón y sólo prevalecen las escuelas de nivel superior que monopolizan los recursos públicos y privados: Chapingo, Juárez y Saltillo... En realidad la educación agrícola se modificó en dos aspectos que van ligados y son consecuencia del modelo de desarrollo económico y social que adopta el Estado. Por un lado, se inicia un desmoronamiento de la educación socialista fomentada en el sexenio de Cárdenas y por el otro se asigna a la agricultura la función de sostén del desarrollo industrial” (De Pina, y Sánchez M., 1983: 14).

Los experimentos políticos y ensayos capitalistas, industrializadores y modernizantes, tienen repercusiones en la ENA: se amplía la infraestructura habitacional y educativa del plantel, se exige la secundaria y preparatoria para estudiar la carrera de ingeniero agrónomo, y se privilegian a algunos aspirantes de nuevo ingreso como los familiares de egresados, pues antes se seleccionaban a “hijos de campesinos y proletarios procedentes de las Escuelas Regionales” (Palacios, 1999: 150).

Del Estado educador al represor “desarrollo estabilizador”

En estos proyectos participaban destacadamente firmas, fundaciones e intereses imperialistas que abonarán el terreno y franquearán el paso en 1946 a la Ley de Educación Agrícola y sentarán las bases, en 1959, para la primera piedra del Plan

Chapingo²⁶, de cuyo seno crecerá el Colegio de Postgraduados, formante a su vez de lo que más tarde habría de llamarse Centro de Educación, Investigación y Extensión Agrícola (CEIEA).

Sobre esta misma ruta, la investigación en el agro olfatea y sigue las huellas efficientistas: en 1961 se funda el Instituto Nacional de Investigaciones Agrícolas, y dos años más tarde asienta sus reales en México el Centro Internacional de Mejoramiento de Maíz y Trigo (CIMMYT), en El Batán, Texcoco, cercano a Chapingo; asimismo, la Fundación Rockefeller y otros organismos “bienhechores” trasnacionales impulsan proyectos de instituciones y centros de investigación agrícola del país y, justamente, el Plan Chapingo recibe apoyos fuertes de esta agrupación estadounidense.

“En este contexto podemos ubicar el proceso de transformación académica de la ENA. En 1957 se decide formar Departamentos de Enseñanza e Investigación, sobre la discusión de dos alternativas consideradas excluyentes: Departamentos por especialidades vs. Departamentos por campos científicos. Finalmente se optó por la primera y se formaron ocho departamentos de acuerdo a las siguientes especialidades: Bosques, Economía Agrícola, Fitotecnia, Industrias Agrícolas, Irrigación, Parasitología, Suelos y Zootecnia” (íbidem: 22).

Este paso dado por la ENA marca el derrotero a seguir. Se adopta un modelo educativo cercano al germano/yanqui que da un carácter modernizante a la organización de la Institución por medio de Departamentos en lugar de Facultades, los cuales tienen como fin racionalizar los recursos de la Institución y programarlos sobre las prioridades de la investigación interdisciplinaria, así como para la formación de recursos humanos por medio de procesos que los vinculan estrechamente a la investigación. La prioridad es la investigación, más que la

²⁶ Sobre este punto, David Ocegüera asegura que “por iniciativa de la Secretaría de Agricultura y Ganadería (SAG), y con el patrocinio extranjero, el gobierno intentó un funcionamiento integrado de la enseñanza, la investigación y la extensión agrícola. Adoptando un modelo norteamericano (el Land Grant College), y con préstamos de bancos extranjeros y fundaciones estadounidenses, en 1965 comenzó el Plan Chapingo”. Para abundar sobre el tema consultar a De Pina, y Sánchez M., 1983: 17; y Ocegüera, 1992: 45.

formación de profesionales liberales, como se hacía en la universidad napoleónica²⁷ (Valdivia, 1985: 64).

La muestra más clara de esta tendencia modernizadora, germánica/yanqui es la eliminación, a finales de 1962 (concretada en 1963), del Departamento de Preparatoria para adelgazar la estancia de los ingenieros agrónomos en sus distintas especialidades a cinco años. Los argumentos no ocultaban esta inclinación, se trataba de abultar las especialidades para dar a luz mayor número de ingenieros, elevar el nivel académico y congregar los esfuerzos en los estudios profesionales para formar más cuadros en la investigación científica; esto dejaba a su suerte a alumnos imberbes, sin propósitos y metas diáfanas; por otro lado, daba una vuelta de tuerca más a la educación selectiva, lo cual profundizaba su elitismo, aunada a la práctica conocida del *amiguismo*, el *padrinazgo*, el trato preferencial y las recomendaciones a aspirantes para ingresar a la institución. Después de todo, el Colegio de Postgraduados clamaba por una mayor cantidad de egresados con capacidades para realizar estudios de más alto rango.

Las turbulencias estudiantiles en los maizales chapingueros

El soliviantamiento estudiantil no tardó en dejarse ver en 1964. Un movimiento rebelde demandaba darle al sistema educativo chapinguero un matiz más congruente con la realidad mexicana, como aminorar los intereses tecnocráticos constrictores de la autonomía, acceder a una paridad en el Consejo Directivo, reincorporar a la Preparatoria Agrícola y colocar en el cadalso al responsable

²⁷ Sin embargo, en la UACh, actualmente se le ha dado un impulso a los objetivos de la tradición napoleónica (la cual elimina la investigación pura), puesto que las becas, programas de estímulos, alicientes académicos como complementos al salario, se otorgan con más puntaje en el trabajo docente frente a alumnos, y poco se estimula a la investigación.

inmediato de tales disposiciones: el director del plantel. El pronunciamiento estudiantil consiguió la rehabilitación de la Preparatoria Agrícola y el ingreso del director al *ejército industrial de reserva*. En 1966 se restablece el ciclo de *Prepa Agrícola* y se ofrece al aspirante la opción a ingresar con estudios de secundaria o de preparatoria. En 1967 la conciencia se prende en el corazón de los agrónomos y estallan una huelga solidaria con sus hermanos de la ESAHE que preludian los boteos y las brigadas que se multiplicarán en el movimiento estudiantil un año más tarde. En 1968, las armas pertenecientes a la institución son entregadas a la Primera Zona Militar de México, hecho coincidente con los sacudimientos políticos y sociales ocurridos en ese año. Del movimiento estudiantil de 1968, resultan prominentes militantes políticos de la ENA, a la sazón integrantes del Consejo Nacional de Huelga. Entre otros frutos conseguidos por el Movimiento (por ejemplo la mayor vinculación de los chapingueros con los sectores más empobrecidos del campo mexicano), en particular, se logra una mayor conciencia política, forjadora de procesos más amplios que desembocarían (aprovechando la propuesta gubernamental echeverrista de convertir a la ENA en universidad), en la formulación de los anteproyectos Universidad Nacional Rural Autónoma de México (UNRAM), Universidad Nacional Autónoma Chapingo (UNACH) que fraguarían el proyecto de la UACH, en 1974, y en la democratización de sus órganos de gobierno.

Los primeros años de 1970 se caracterizaron por una marea de cambios e innovaciones en el terreno político y académico que dejaron una impronta a la Escuela, la cual aún enarbola: su índole popular, su condición de entidad comprometida con las clases de escasos recursos, sobre todo del campo. La ENA avanza de la abolición del sistema marcial al prohijamiento de un utópico orden

autodisciplinario; permuta los mandatos autoritarios por las decisiones colectivas desprendidas de las frescas asambleas generales y departamentales, sigue el mismo paso al elegir la vía del Consejo Departamental como máximo poder de decisión académica en los Departamentos de Enseñanza e Investigación; alcanza la equidad en el Consejo Directivo; se incrementan las materias humanísticas en los planes curriculares, se instauran los viajes de estudio y las prácticas de campo; el Departamento de Promoción y Divulgación Agrícola se convierte en la especialidad de Sociología Rural, oficializándose la transformación en diciembre de 1973; al mismo tiempo, Economía Agrícola luchaba por vincular la educación con la realidad campesina.

Eran los momentos populistas del régimen de Luis Echeverría, acompañados con el torbellino crítico en la producción agrícola, fase de deterioro ecológico, de crecimiento poblacional y desempleo rural, de compra de granos básicos a otros países, es la etapa de la propuesta gubernamental de metamorfosear a la ENA en universidad. Ante los planteamientos innovadores y radicales de sectores progresistas subsisten las posiciones harto escrupulosas de los conservadores. De los primeros emerge el proyecto Universidad Nacional Autónoma Chapingo (UNACH), de las segundas el retorno a las viejas tendencias elitistas. Las ideas marxistas fecundan al proyecto UNACH: la idea básica es un mayor enlace al campo. La percepción de la universidad crítica, democrática, científica y popular arraiga en Chapingo, como se propaga también en la universidad de Nayarit, propulsora de la transformación radical de la sociedad, o como en la universidad-pueblo en Guerrero, en Puebla o en Sinaloa.

Jamás, después del ensayo cardenista, el fulgor de los ideales y la utopía educación–pueblo brilló tanto como en esos días. Sin embargo, en todas ellas las fuerzas se encontraron, los músculos se tensaron, las fibras se endurecieron. Los grupos radicales y conglomerados conservadores enfrentados agudizaron las contradicciones. Estas condiciones adversas, mórbidas, desde luego, abortan cualquier criatura sana y rozagante. En Chapingo, después de intensas escaramuzas en el periodo de batalla política, el proyecto se desdibuja por sus propias carencias y por el pugilato ideológico desde el mismo momento de la promulgación de la Ley creadora de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), en diciembre de 1974.

Las sinrazones e iniquidades imperan; el asalto al cielo del poder emponzoña las tendencias políticas. A partir de octubre de 1975, y durante casi un año, la conquista de un proyecto se anquilosa en el légamo de la conjura y la delación. El Estado toma partido. La inteligencia, en un espacio donde debe cultivarse, desaparece ante el blasón militar y las botas represivas. El efecto es dramático para la moribunda ENA: expulsión impía de estudiantes, maestros y trabajadores. El proyecto innovador original, progresista y de avanzada planteado en 1974, de hecho quedó guillotinado antes de nacer en una refriega entre camarillas presuntamente radicales de izquierda, provocadores de derecha y agrupaciones moderadas. En diciembre de 1977 se reforma la Ley creadora de la UACH la cual determina la separación del Colegio de Postgraduados de la institución.

Las aguas virulentas retoman su cauce en 1978 cuando se aprueba el Estatuto de la UACH, se elige democráticamente a un rector y toma forma el Consejo Universitario. La faz civilista de Chapingo parecía alcanzar su consolidación. Pero, aun con ello,

los planteamientos populares de la UNACH no pudieron cristalizar en los planes y programas de estudio, el fulgor de la utopía democrática había adquirido un tinte mortecino desde los escabrosos enfrentamientos políticos.

La UACH nace, a pesar de los *slogans* populistas, con una cierta tendencia burguesa y con los viejos vicios de la ENA, lo cual ha llevado a la discusión sobre qué tipo de educación debe impartirse. Dilema que gravita en nuestra universidad desde su misma creación/transformación. Desde entonces las discusiones sobre el tipo de hombre que se debe formar para responder al tipo de sociedad a la que está destinado han tenido un caldo de cultivo permanente.

La tropa ilustrada: sardos, reclutas, sorchis, guachos o soy soldado de levita de esos de caballería

Chapingo tiene una historia atípica, ha transitado entre los atavismos religiosos, la educación militarizada y los mitos modernos de su vida civil. Según Marte R. Gómez, algunas facciones del temperamento militar ya los cargaba la ENA desde el principio de sus funciones. En su *Episodios de la vida de la Escuela Nacional de Agricultura* (1976), detalla las malas condiciones de, al parecer, el internado y, sugiere, cierto perfil militar del plantel desde 1857 además de cierto influjo religioso (no en vano la escuela fue establecida en un ex convento, y no por mera coincidencia). En San Jacinto existía una capilla donde los alumnos *pasaban revista* ante Dios, como los uniformes y los arrestos, los toques de queda, los rezos y las oraciones²⁸ para, posteriormente, cobijarse en un abierto orden militar.

²⁸ En 1856 en San Jacinto había una Capilla donde el alumnado “asistía diariamente a misa todas las mañanas, rezaba por las tardes el rosario, lo mismo que una oración corta para dar gracias por los beneficios recibidos en el día y, los domingos, después de la misa, escuchaba al capellán del plantel leer el Catecismo de perseverancia, de Gaume, o alguna otra obra

Gómez sostiene que a principios de 1911, México era un polvorín y que hasta la ENA, alejada del bullicio de la capital, llegó la marejada de un descontento que subió primero como oleaje encrespado y se extendió después como tupida polvareda. “De repente nos hicimos levantiscos y gruñones, nos dimos a protestar por la mala calidad de la alimentación, por las exigencias del sistema puesto en vigor para calificarnos, por la mala calidad de nuestros uniformes, de grueso dril plomo los de diario, de buen paño negro los de gala, por el rigor de los domingos de arresto que se nos aplicaba” (Gómez, 1976: 147). El resultado de esa inconformidad fue una huelga estudiantil tornada, de inmediato, en manifestación y petición de renuncia a Porfirio Díaz.

Al hablar de uniformes “de gala” y “de diario”, de “los domingos de arresto”, del “toque de silencio”, no hay vacilación alguna para aseverar que los estudiantes de la ENA pagaban ya cierto servicio castrense en San Jacinto; pero el mismo Gómez menciona que “al iniciar el año de 1912, nos encontramos con un nuevo director... y con una nueva forma de disciplina interna: el régimen militar... fuimos varios quienes criticamos duramente aquel régimen y, aunque ya íbamos en años superiores, lo pagamos al quedar clasificados como humildes soldados rasos” (Íbidem: 150). Esta disciplina fue impuesta como consecuencia de la huelga de 1911 estallada por los jacintenses.

Este orden militar terminó abruptamente en mayo de 1914, durante el régimen de Victoriano Huerta, cuando dos oficiales y algunos soldados del 9º regimiento de caballería adyacente a la ENA, en Santa Julia, se sublevaron al régimen usurpador y

religiosa” (Gómez, 1976: 109), desde luego que esta disciplina estaba debidamente reglamentada, 50 años más tarde la capilla fue convertida en dormitorio .

los rebeldes fueron sometidos rápidamente. Apagado el amotinamiento, los alzados fueron trasladados a San Jacinto donde se les realizó un juicio sumario y los dos cabecillas fueron condenados a muerte. Después de varios procedimientos e intermediaciones de los directivos académicos se logró el perdón a los sentenciados, pero la orden de amnistía no llegó a tiempo y fueron ejecutados. Lo anterior dio pábulo a la toma de conciencia de los estudiantes jacintenses que habían observado con asombro la ejecución, estábamos maduros para ir a engrosar las filas de la Revolución (Gómez, 1976: 206).

Siete años después, en el país languidecían las llamas de la rebelión, las armas se silenciaban poco a poco y la revolución comenzaba una larga transición a su institucionalización. En mayo del 21, Obregón había enjaretado por decreto, el *corset* militar al cuerpo de San Jacinto, aun cuando los bélicos avíos no los portaran los todavía alumnos tacubeños.

Lo manifiestamente claro es que, con o sin fornituras, la disciplina militar se había establecido muchos años antes, lo cual trajo como consecuencia protestas abiertas de los estudiantes contra este régimen. En 1938 hubo una intentona fallida de volver a colocarles las carrilleras, pero con el ingeniero Héctor Lazos como director y mediante “acuerdo presidencial de marzo de 1941 se decretó la militarización de los alumnos y en agosto, se estableció otro acuerdo que señalaba la militarización progresiva para todo el personal de la Escuela” (Palacios, 1999: 150), de esta suerte, se ciñen las armas a los estudiantes de agronomía. De nuevo, vestidos de sardos y acuartelados. La tropa ilustrada transitaba por los vericuetos políticos reseñados anteriormente.

El estriptis militar: el fin del militarismo

El *estriptis* militar ocurre con la requisita de los arreos militares en marzo de 1968, como producto de la protesta estudiantil que puso en jaque al autoritarismo gubernamental y cavó la sepultura de la disciplina castrense. El 22 de febrero de 1968 tras de bloquear la expresión estudiantil en el inicio de cursos de la ENA, el Secretario de Agricultura Juan Gil Preciado, es repudiado. Esto determina que al mes siguiente, el gobierno retire el armamento asignado a la Institución (Ocegüera, 1992: 50).

Esto fue prelude de la abolición definitiva del Reglamento Militar en agosto de 1971, y de la adopción de un quimérico reglamento autodisciplinario. Por otra parte, la figura militar de la ENA se acompaña siempre de su naturaleza asistencialista, y por eso es conocida como una institución que ofrece los servicios de internado a una gran cantidad de alumnos, además del carácter de escuela nacional, como se puede observar claramente en los requisitos de ingreso en 1907, en el cual se advierte la presencia de estudiantes becados por la ENA. La beca aparecía disimulada como pago de colegiatura anual; además los alumnos más menesterosos podían disfrutar de la exención de esta cuota.

El carácter asistencialista ha sido una tradición que ha acompañado, desde principios de siglo pasado –y al parecer desde antes– a la institución agronómica y que hasta ahora no ha sido abandonada; así pues, tanto en la educación cenobita o monacal (claustro religioso) como en la educación militar (claustro militar) existen múltiples signos paralelos producto de una herencia que ha pastoreado la vida chapingüera. Lo curioso es que, sin saberlo, silenciosamente, por su piel, por la comisura de sus labios, por todos sus poros, a través de sus sentidos, por los

párpados y los oídos, por sus órganos internos, esos signos de identidad se han ido apoderando de los estudiantes de agricultura, dejando caer el azar y la historia como lanza sobre sus cabezas, un destino forjado en más de siglo y medio de recorrido.

Las inconfundibles señas de identidad

Aunque el aserto resulta asaz temerario, los orígenes militares y religiosos de la ENA han perfilado una sombra y prefigurado un espíritu, le han heredado una esencia o substancia, de la cual Chapingo no ha podido despojarse del todo. Podríamos aventurar la hipótesis de un nacimiento, crecimiento y desarrollo convulso bajo el influjo de ese signo de los tiempos, que ha proyectado sorprendentes afinidades hasta el presente: una organización educativa desprovista ya de los ropajes castrenses muestra, todavía, señas de identidad militares y religiosas. Podemos hallar ciertas analogías: convento-cuartel-escuela, sotana-guerrera- uniforme, congregación-regimiento-pupilaje, beneficencia-sueldo-beca, ordenanza-reglamento militar-disciplina, conceptos todos que simbolizan encierro en internados como monasterios o recintos armados.

La severidad en la instrucción escolar, implícitamente, conduciría a un mejor desarrollo en el aprendizaje. De ahí, la primera etapa de la ENA en la cual sin llevar precisamente un sistema militar o frailesco, adoptaban esquemas rígidos, propios de esos regímenes como el internado, los uniformes y conductas marciales como la obediencia a los rezos y oraciones, a los toques de silencio o los arrestos y encarcelamientos. Esto, sin duda, trascendió a futuras generaciones que han sufrido, directa o indirectamente, el estigma del orden militar principalmente. Del militarismo heredó el machismo y del sacerdocio el moralismo.

Significativa es la añoranza de las etapas más oscuras del militarismo expresadas en signos militares renuentes a fenecer como la nomenclatura de la universidad, vg., “compañías”, “tenientes”, “makinoff”, “disciplinario”, o como la realización de honores a la bandera en el Departamento de Suelos impregnada de chauvinismo.

Los rasgos marciales no han desaparecido, inclusive en la UACH resurgió la banda de guerra, que recuerda los lastres militaristas como las prohibiciones, las antiguas marchitas mañaneras “estúpidas” en la ENA, incompatibles con la exigencia académica, las ofensas a la dignidad humana, las novatadas y otra serie de despotismos, como asegura Hiram Núñez, académico de Sociología Rural²⁹. La solución, según el sociólogo, es la formación de espíritu crítico y democrático en el agrónomo “para lograr la igualdad, la libertad y la justicia”, que no es otra cosa que la formación integral del alumno. Pero la crítica no queda ahí, también desenfunda la espada contra la compra de uniformes, contra la banda de guerra, contra esas prácticas atrasadas que originan el enorme gasto de la Quema del Libro, de la Semana de los departamentos, de la Asociación de Paisanos (formas atrasadas de organización que sólo traen discriminación), además aboga por mayor tolerancia en el *campus* universitario, incluyendo, desde luego, a la libertad sexual de la mujer y la despenalización de las drogas³⁰.

La UACH, productora de profesionales multidimensionales

Larga ha sido la navegación de la Universidad Autónoma Chapingo en el proceloso río de la historia, pues con 156 años a cuestas, ha logrado resistir incólume a pesar de vendavales y tormentas que intermitentemente azotan sus muros. Quizá esto sea

²⁹ Jiménez, Vladimir, “Castrenses castrados”, en *La hija de La Cornada*, UACH, No.8, nov. de 1995, p.9.

³⁰ Ídem.

su mayor baluarte, la historia y tradición de una institución con raigambre e identidad en el entorno nacional.

Entender su presente es apreciar su legado histórico, por ello es menester señalar hitos en su desarrollo. La historia de Chapingo no comienza, como los datos parecen indicarlo, en 1854, sino mucho antes; empieza a fermentar cuando las fuerzas políticas pugnaban por equilibrar poderes, después que el proceso independentista desembocó no en el desarrollo y completo triunfo de un proyecto nacional sino en las rencillas y reyertas entre liberales y conservadores, y en las pugnas y pujas de los poderosos grupos económicos de presión como los acaudalados comerciantes o los emperifollados y perfumados hacendados.

No podríamos concebir la fecundación de la Escuela Nacional de Agricultura (ENA), sin conocer el proceso de formación del Estado–Nación, como tampoco podríamos entender a Chapingo como institución de educación agrícola superior si no se considera el estallamiento y triunfo de la Revolución Mexicana. Descifrar la historia de la UACH significa captar sus múltiples dimensiones y condiciones históricas que le dieron sustancia, carácter e identidad.

Si el propio nacimiento de la ENA en situaciones de rebato le confirió una primera identidad que respondió al inicial intento de modernización educativa en el terreno que avizoraba el liberalismo juarista, aun cuando estuviera dirigido al campo de los explotadores, como lo indican sus primeras carreras de Mayordomos Inteligentes y Administradores Instruidos, al obsequio de una porfirista aristocracia pulquera, la montonera revolucionaria le otorga a la ENA chapinguera una institución más liberal y de servicio al campo mexicano que pugnaba por terminar con la “concupiscencias

de los amos” sobre los fundamentos de una carta inaugural obregonista que bien a bien no ha podido cumplirse cabalmente.

Aunque no ha logrado proscribir atavismos históricos, desplazándose algunas veces en la cuerda floja de los conflictos internos, y otras más en las turbulencias externas, Chapingo se mantiene vivo. La UACH, a quien tantas veces le han querido cerrar los ojos, tiene en esa historia forjada desde las barricadas de la ciencia y la técnica una de sus imbatibles murallas. Chapingo (y la ENA), institución señera, madre putativa de un titipuchal de generaciones de ingenieros agrónomos, mayordomos, administradores de haciendas, de fincas rústicas y personas instruidas, ha sido el emblema y la esperanza de millones de mexicanos pobres anudados a la tierra a lo largo de su existencia. Y si bien esta historia, casi de leyenda, constituye una de sus principales fortalezas, también ha dado pie a la manifestación de sus principales debilidades. Un botón de muestra, en el aspecto del currículum, históricamente la abundancia de materias técnicas le ha forjado la fuerte coraza de sólidos ingenieros agrónomos, pero también le ha impreso a la UACH la fama de formadora de profesionales unidimensionales. Esta es una de las metas por alcanzar: la formación de profesionales integrales, multidimensionales, cultos, y por tanto, libres.

La universidad –en general– es el lugar donde el estudiante alcanza los más altos conocimientos poniéndose en contacto con las más destacadas y últimas manifestaciones del pensamiento, por lo cual debe ser un centro productor de cultura, ciencia y técnica por excelencia. El objetivo inmediato de la formación integral es la hechura de hombres libres preparados en todas las ramas del saber. Esta es una educación de vanguardia, su propósito es cultivar profesionales multidimensionales, reduciendo a su mínima expresión las personalidades

mazmorra, sin que por esa causa esta formación deje de ser el camino más corto de movilidad social, ascenso económico e, inclusive, de adquisición de prestigio y de acceso a las altas esferas del poder. Ésta y no otra es la educación integral.

Éste sería uno de los propósitos urgentes de una educación agrícola superior que cumpla con las exigencias de una sociedad campesina cada vez más al borde de la desesperanza.

De la sociedad urbana y rural en el México industrial a la era de la información

Para entender la transición de la época del industrialismo a la era de la información en el México del siglo XX y XXI, es necesario reconocer algunos acontecimientos mundiales como la revolución industrial inglesa, la revolución francesa o la propia guerra de Estados Unidos que influyeron de manera indirecta, e incluso de manera inversa a lo sucedido en aquellos países, en los procesos revolucionarios mexicanos.

Como todas las revoluciones del mundo –la de México fue la primera del siglo veinte–, ninguna ha cumplido satisfactoriamente sus propósitos. ¿Cuál sería el punto culminante de nuestra revolución? Dice Octavio Paz: “En primer término, liquidar el régimen feudal, transformar el país mediante la industria y la técnica, suprimir nuestra situación de dependencia económica y política y, en fin, instaurar una verdadera democracia social” (Paz, 1979: 156).

En México, el crecimiento demográfico, no previsto por los primeros gobiernos, se presentó como una máscara que esconde el actual desequilibrio. La reforma agraria no ha resuelto la pobreza de millones de campesinos; principal causa de braceros

en Estados Unidos. La industria y los centros de producción son insuficientes para absorber la demanda de trabajo en las ciudades. Si bien el General Lázaro Cárdenas al expropiar el petróleo y los ferrocarriles, entre otros aspectos importantes, impulsó la economía interna del país, también es cierto que tocó fibras muy sensibles de los Estados Unidos.

De 1940 hasta llegar a los 70, hay una fase industrializadora donde se ausentan las pretensiones socialistas y las políticas se orientan al reforzamiento de la economía de los caballeros de la tenaza de oro y los señores del dinero. No obstante lo anterior, dentro del “milagro económico mexicano”, se va gestando la consolidación del Estado educador³¹. El sistema de enseñanza aparentemente se preocupa en brindarle educación básica a la población. Los niveles medio superior y superior también toman fuerza, aunque de manera moderada.

Como un engendro de ese sistema nace el SNTE en 1943, el instrumento sindical con el que serán controlados los maestros y sometidos como lacayos al aún PRM y, después, al dizque Revolucionario e Institucional, bajo el corrupto y autoritario gobierno del *Mister Amigou* de Estados Unidos, Miguel Alemán Valdés. En 1950, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, ANUIES, salta a la cancha como el árbitro de las universidades públicas, pieza fundamental del sistema de educación superior en México.

Con el presidente de las mariposas moteadas a manera de corbatín, Adolfo Ruiz Cortines, se inicia la fase económica del “desarrollo estabilizador”, basado en el

³¹ El Estado, según Gramsci “debe ser concebido como ‘Estado educador’ en cuanto tiende justamente a crear un nuevo tipo o nivel de civilización, educar la ‘civilización’ y la moralidad de las más vastas masas populares a las necesidades del continuo desarrollo del aparato económico de producción y, por ende, de elaborar también físicamente los nuevos tipos de humanidad.” Gramsci, *Notas sobre Maquiavelo y el Estado moderno*, en Victorino Ramírez, Liberio (2003). *Perspectivas socioeducativas e innovación curricular. Ideas para comprender la universidad en una transición de siglo*. UACH, México. p. 207.

crecimiento de bienes manufacturados y ensanchamiento del mercado interno. Con costos manifiestos como la devaluación del peso para llegar a una estabilidad cambiaria y el consecuente encarecimiento de la vida para los obreros y campesinos, la economía creció en forma creciente hasta 1970. Ruiz Cortines “desarrolló una reestructuración al sistema de normales y brindó un fuerte apoyo presupuestal a la UNAM, IPN e instituciones de educación superior del interior del país” (Victorino, 2008: 24). Sin embargo, este aliento económico insuflado a la educación superior no le impidió golpear en 1956 la huelga de los politécnicos que demandaban una Ley Orgánica y una Ciudad Politécnica en Zacatenco. El movimiento fue reprimido y el internado desapareció.

En ese lapso “estabilizador” asume el poder su tocayo Adolfo López Mateos. Marcado por los conflictos ferrocarrileros y magisteriales heredados por su antecesor. Por un lado prosigue apoyando la educación básica desde su *Plan de expansión y mejoramiento de la educación primaria*, y por otro, continúa la línea represiva apenas disimulada por sus elegantes formas. El asesinato de Rubén Jaramillo y las matanzas de miembros de la Asociación Cívica Guerrerense en 1962, la represión al movimiento médico de 1965, aunado al uso de las fuerzas policiacas y militares contra ferroviarios y normalistas, mancharon de líquido escarlata al gobierno de López Mateos.

Pero esta época se ve sacudida por el sangriento asesinato en masa, en 1968, por parte de Gustavo Díaz Ordaz, detonante de sensibles transformaciones sociales, que lleva a una crisis política, económica y social del sistema.

La docena trágica y el boom de la educación superior

Cuando los años 70 comparecen, uno de los responsables de la masacre tlatelolca, Luis Echeverría, sucede al calígula Díaz Ordaz. Quizá para limpiar su imagen de represor impone una línea populista a su gobierno, practica una política exterior progresista y se muestra extraordinariamente solidario con la lucha antifranquista, con el gobierno socialista de Salvador Allende, con la Revolución Cubana y con las causas progresistas mundiales, aunque al interior lleve una política de guerra sucia a sus opositores, dejando un saldo de más de 500 desaparecidos políticos en su régimen, por el cual fue sometido a juicio penal y cínicamente exonerado de culpa en el otoño de 2009.

Y con las masacres universitarias del 68 y del 10 de junio del 71 a cuestas, paradójicamente, Echeverría lleva a la educación superior a su máximo periodo de desarrollo. El paraguas de la educación superior se abre espectacularmente y el número de alumnos y académicos se eleva cuantiosamente y sin precedentes. Se inaugura el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) en 1970; los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH) en 1971; la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) en 1974; se multiplica casi seis veces el presupuesto a la UNAM, y se construyen nuevos planteles llamados *unidades profesionales* (Acatlán, Aragón, Cuautitlán, Iztacala y Zaragoza), de igual modo el IPN recibió un fuerte incremento en su presupuesto y también en su matrícula.

A finales de los setenta, José López Portillo obtiene la presidencia sin opositores políticos en la contienda electoral, su gobierno completaría el período de la economía nacional conocida por algunos como la “Docena Trágica”. En ésta se agudiza la crisis social, política y económica del país, conjugada con un cínico

discurso que alardea de riqueza y abundancia petrolera. A pesar de la nacionalización de la banca, la espiral inflacionaria no se pudo detener, la corrupción, la fuga de capitales, la devaluación, etc., condujeron al país a una crisis de la que no se ha podido recuperar hasta nuestros días.

En la educación superior, en 1978 brota el primer capullo: la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), como proyecto mixto de alcance nacional, pero sin Autonomía Universitaria, dependiendo directamente de la SEP. Hacia 1979 asoma el morrillo del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), que buscó la incorporación de mano de obra calificada al mercado de trabajo y así desincentivar las aspiraciones a la educación superior. Pero, finalmente, a esta le cortan los grandes apoyos presupuestales, lo que frena sustancialmente la matrícula, aun cuando en 1980 se eleva a categoría de ley fundamental de las universidades, la autonomía y la libertad de cátedra.

LA ERA DEL INFORMACIONALISMO, FIN DEL ESTADO DE BENEFICIO SOCIAL, EL NEOLIBERALISMO Y LA GLOBALIDAD

A partir de 1982, Miguel de la Madrid Hurtado³² comienza la planificación institucional. En 1983 decreta la descentralización educativa, en 1984 la educación normal alcanza las galas de educación superior, por lo que el bachillerato pasa a ser su antecedente obligado. Reduce drásticamente el gasto social y la educación básica y superior ven enflacar su presupuesto irremediablemente. El neoliberalismo

³² En el gobierno de De la Madrid, nuestro país muestra las primeras tendencias de un Estado de tintes neoliberales, antagónico al Estado de beneficio social. La crisis de 1982, según analistas gubernamentales, puede ser atribuida al agotamiento del modelo de industrialización sustitutiva de importaciones y a los excesos del gasto público en que se incurrió para sostenerlo (Ortiz, 1998:48). Se afrontó con el ajuste estructural de la economía cuyos ejes fueron: la liberalización comercial y financiera, las privatizaciones de los bienes públicos y el ‘adelgazamiento’ del Estado. La propuesta neoliberal es esta: pasar de un Estado propietario a un Estado rector, o bien como lo define el Banco Mundial (BM): ‘Un Estado que oriente pero no reme’”, Ornelas Delgado, Jaime (2002), *Educación y neoliberalismo en México*, BUAP. Méx. P. 45.

empezaba a asomar sus filosos colmillos para clavarlos en los sitios donde más duele: ineficiente infraestructura, sueldos de hambre a los autonómados *pobresores*, y mengua de recursos en todos los órdenes. La enseñanza también se ve exigida por los centros usureros internacionales, signos claros de un sistema económico rapaz que hace pura agua de borraja del estado benefactor. Esto provoca que la expansión educativa lograda en años precedentes diera frutos en cantidad, no en calidad; se encienden los focos rojos para la educación superior (pública), por lo que a pesar de haber planteado al inicio del sexenio una “revolución educativa” los logros fueron pobres.

Su sucesor, Carlos Salinas de Gortari, se ajusta al modelo neoliberal y la educación es zarandeada en todos sus niveles y modalidades. Modifica el artículo 3º constitucional, que anexó la educación secundaria a la primaria, por lo que la secundaria pasó a ser obligatoria. Reforma al artículo 130, referente a las relaciones Estado-Iglesia, y da luz verde a la educación religiosa en las escuelas privadas. Así, la educación laica se restringe a las instituciones públicas. En 1993 promulga la Ley General de Educación, sustento de la modernización educativa salinista y constituye la tercera oleada de modernización que se conoce en la historia de la educación pública en el Estado mexicano contemporáneo. Es el imperio de la globalidad y el neoliberalismo donde se ponen de moda las escuelas como la Unitec, el ITAM y otras universidades que buscan amparo en el manto protector de Salinas.

Ernesto Zedillo (1994–2000) apoyó la política educativa que él había iniciado como titular de la SEP con Salinas y que plasma en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. Sigue acciones sistemáticas iniciadas para la educación del nivel básico

(preescolar, primaria y secundaria) como la federalización, cambios curriculares, carrera magisterial, impulso a las funciones directivas y de supervisión, participación social, aseguramiento de la calidad, evaluación, entre otros.

En educación superior buscó ampliar la cobertura, sobre todo a la educación tecnológica orientada a los mercados laborales y a las necesidades del sector productivo. La calidad, como en el sexenio anterior y el actual, es emblema de su programa educativo. Además toma acciones a favor de la cobertura, el personal académico, pertinencia y la coordinación de la educación superior.

Por otra parte, es válido puntualizar que las principales medidas generadas durante el sexenio de Zedillo para la educación superior, han tenido continuidad, al arribo del gobierno panista de Vicente Fox Quezada (200–2006).

El azul celestial de la educación panista: Fox y Calderón

El entorno de la educación superior de nuestra magullada patria se completa con las políticas regresivas de Vicente Fox y Felipe Calderón que transitan entre las celestiales categorías y los utópicos vocablos de “calidad”, “evaluación y acreditación”, “transformación curricular”, “competencias”, “supervisión”, “estímulos diferenciados a docente”, y otros términos que se separan de los contenidos humanísticos y sociales de la educación que marcaron el ritmo durante décadas a partir de la propuesta vasconcelista. Las políticas académicas en la actualidad se acentúan en las “líneas curriculares”, en la siempre inquietante matrícula y la eficiencia terminal, dando un corte de manga a las políticas públicas educativas,

todo ello, en el entendido del *arribo* del país al concierto de los grandes países capitalistas del mundo.

“Nuestro” *culto* presidente, Vicente Fox Quesada *integró* a la educación superior en una serie de instituciones complejas no articuladas entre sí, diversificadas y por ende heterogéneas. Este conglomerado de instituciones fue caótico, pues englobaba en esta égida a universidades públicas, tecnológicas, institutos tecnológicos federales y estatales, universidades y tecnológicos privados, universidades públicas especializadas, centros públicos de investigación y posgrado, escuelas normales, universidades politécnicas o universidades interculturales (creadas en 2004).

El Programa Nacional de Educación 2001–2006, indica que el Sistema de Educación Superior (SES) está conformado por más de 1500 instituciones públicas y particulares, donde se incluyen centros de investigación y de posgrado. En el ciclo escolar 2000–2001, la matrícula de este nivel escolarizado alcanzó la cifra de 2’047,895 estudiantes, de ésta, 128,947 correspondieron a estudios de posgrado, cifra significativa si se compara con los 9,846 alumnos de ese nivel en 1974.

Felipe Calderón, segundo presidente de la República del PAN, cabeza de un gobierno que ha hecho de la seguridad y de su combate contra los narcos y la delincuencia sus banderas de lucha, emblemas y divisas, militarizando un país cada vez más pobre, agraviado, y cada vez más indefenso, poco se puede esperar de él en el campo de la educación, que no sea el aparecer en actos públicos entregando diplomas de calidad a universidades particulares, reduciendo el presupuesto a la educación superior y estancando la economía nacional, a pesar que se anunció

como el “presidente del empleo”, y sólo ha logrado ser el “Elliot Ness” (Obama *Dixit*) que combate a los cárteles de las drogas.

Un Presidente y jefe de un partido cada vez más fascitizado que sólo ha profundizado las medidas restrictivas, neoliberales, globalizantes que no ha logrado sacar a México del último lugar en el rubro de la educación en los exámenes que aplica la OCDE a sus países miembros, y que intenta reclutar a unos 8.000 jóvenes universitarios graduados y adiestrarlos, durante un periodo inicial de tres meses, en labores de investigación e inteligencia para combatir la delincuencia. "Es muy grande el apoyo que hemos encontrado en las instituciones académicas. En primer lugar, en el reclutamiento entre sus egresados y estudiantes; en segundo, en el uso de las instalaciones universitarias para la formación de investigadores policiales y, en tercer lugar y más importante, en el apoyo del personal docente para diseño e impartición de los cursos de formación inicial", dice Genaro García Luna, titular de la SSP³³. En verdad que Calderón “sí sabe” cómo hacer las cosas, de un plumazo resuelve tres problemas nacionales: el desempleo, educación y combate a la inseguridad. Genial.

Cuando el informacionalismo nos alcanzó el dinosaurio ya se había modernizado

La situación por la que atraviesa México es siniestra: apenas el 18 noviembre de 2009, la noticia principal en los diarios nacionales fue que en nuestro país, según *Transparencia Internacional*, la corrupción había empeorado pasando del lugar 72 al 89 en la escala planetaria (más corrupto que Guatemala y El Salvador), además, se lee en las noticias que México se encuentra entre los cinco países con más fraudes

³³ EL PAÍS.COM, 17/06/2009

en el mundo, que somos el último lugar de los países de la OCDE en educación y desarrollo, que el robo de autos crece 15% a nivel nacional, que en los últimos tres años la delincuencia ha perpetrado 14 mil asesinatos; todo esto, combinado con las actitudes autoritarias de un régimen inepto que postula la injusticia y la ilegalidad para con los pobres y la clase trabajadora, ha sumido al país en un cuadro de agonía en el que sus ciudadanos se mueven entre el desencanto, la apatía, la desconfianza, la desesperanza y la pobreza moral.

Este es el espectro en el que la maraña digital del informacionalismo nos alcanzó... y cuando nos despertó, el dinosaurio priista ya se había modernizado y *democratizado*. Sonreía disfrazado de panista, de perredista, de petista, de ecologista y se divertía con el pueblo que no aprendía a usar los pizarrones electrónicos y sólo usaban el internet para *chatear*. Los avances científicos y tecnológicos, especialmente el impacto de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en todas las actividades científicas y sociales habían llegado a nuestro país y no sabía qué hacer con ellas.

¿Por qué el destino nos alcanzó y seguimos como si nada? Porque casi a todo hemos llegado tarde. Con la industrialización del país la clase obrera surgió desde las entrañas mismas del poder. Primero apoyó a Venustiano Carranza, luego a Álvaro Obregón y finalmente a Plutarco Elías Calles. El Estado desde entonces ha protegido a las organizaciones sindicales corruptas. La burguesía por su parte, se alió directamente con el gobierno, así, el banquero se convirtió en legisladores y los grandes empresarios tienen voz y voto en las cámaras de diputados y senadores. Carecemos de una industria básica porque somos un país productor de materias primas. Los grandes capitales nos imponen condiciones cual viejos conquistadores.

Carecemos de una industria pesquera, el turismo y los dólares equilibran, sensiblemente, la economía pero nada más. Estas carencias se reflejan en un proceso económico, político, social y cultural conocido (de manera ya un tanto cuanto vulgar) como globalización. Esta mundialización, planetarización, modernidad radicalizada o globalización imaginada, implica un cambio importante en la economía y la cultura en todo el globo terráqueo, es la transición de la producción de bienes materiales vía relaciones de producción material hacia una época dominada por el conocimiento como eje de transformación en la producción de una economía inmaterial, más abstracta y compleja basada en el poder de las ciencias en su modalidad de inter y transdisciplinariedad del conocimiento.

De tal forma que la utilización de las herramientas como las TIC en la educación construyen un nuevo paradigma, casi convertido en *paradigma*, científico-educativo que puede resolver milagrosamente grandes problemas de cobertura, equidad y calidad educativa en nuestro país. El problema es que debemos despertar con soluciones factibles, viables, para que esos puntos problemáticos tengan solución, que no podían ser otras más que las que surgen, muchas veces caóticamente, de las demandas de una sociedad viva como las que impulsan los movimientos estudiantiles o la fuerza magisterial; asimismo, la exigencia de llevar las demandas a niveles constitucionales, la realización de proyectos estratégicos amén de los cambios que promueven desde arriba. Por supuesto, esto requiere una nueva política de Estado que fomente la educación, la cultura, la ciencia y la tecnología.

Es entonces cuando el problema deja de morderse la cola y se avizora un derrotero de las políticas públicas educativas, allende las investigaciones sobre el mismo tema, las relaciones con el entorno social y las acciones políticas.

Mucho tuétano queda en el caldero, por ello, adentrarse en los vericuetos de la educación superior en México, exige mayor profundidad. De este asunto, entre otros, tratarán los siguientes capítulos.

Bibliografía

Bazant, Jan, 1984. *Breve historia de México. De hidalgo a Cárdenas (1805–1840)*, La Red de Jonás/Premiá, México.

Bazant, Milada, 1982. “La República Restaurada y el Porfiriato”, en Arce, Gurza, Francisco, et. al. *Las profesiones en México*, El Colegio de México, México.

Blanquel, Eduardo, 1973. “La Revolución Mexicana”, en Cosío Villegas, Daniel, et. al. *Historia Mínima de México*, El Colegio de México, México.

Bonfil, Guillermo, 1986. *El México Profundo. Una civilización negada*. México, Editorial CIESAS/SEP.

Brading, David A, 1980. *Los orígenes del nacionalismo mexicano*, Era, México.

Brading, David A., 2003. *Orbe indiano, De la monarquía católica a la república criolla*, FCE, México.

Cabrera Infante, Guillermo, 1974. *Vista del amanecer en el trópico*, Seix Barral, Barcelona.

De Pina, Juan Pablo, y Sánchez Mondragón, 1983. Alfredo, *Agricultura y educación agrícola: el caso de la Universidad Autónoma Chapingo*, Lecturas 8, Difusión Cultural/ UACH, México.

Fernández y Fernández, 1991. Ramón, *Chapingo hace 50 años*, Centro de Economía/Colegio de Posgraduados, México.

Florescano, Enrique, 1997. *Etnia, Estado y Nación. Ensayo sobre las identidades colectivas en México*, Aguilar, México.

Garmendia, Arturo, 1990. *Historia de la Escuela Nacional de Agricultura. 1854–1929*, Universidad Autónoma Chapingo, México.

Gómez, R. Marte, 1976. *Episodios de la vida de la Escuela Nacional de Agricultura*, Colegio de Posgraduados/Chapingo, México,.

González, Luis, 1981. “El liberalismo triunfante”, en Cosío Villegas, Daniel, et. al. *Historia General de México*, El Colegio de México, México.

González, Luis, 1973. “El período formativo”, en Cosío Villegas, Daniel, et. al. *Historia Mínima de México*, El Colegio de México, México.

Granja Castro, Josefina, 2001. “El Primer Congreso Científico Mexicano y la reflexión sobre la educación”, en Piñera Ramírez, David, et. al., *La educación superior en el proceso histórico de México: Siglo XIX, siglo XX*, T.II, EP/UABC/ANUIES, 4 tomos, México.

- Kaplan, Marcos, 1969. *Formación del Estado Nacional en América Latina*, Amorrortu, Argentina.
- Larroyo, Francisco, 1986. *Historia comparada de la educación en México*. Porrúa, México.
- Lynch, John, 2007. *Las revoluciones hispanoamericanas 1808-1826*, Ariel, Barcelona, 10^o edición.
- Morales Meneses, Ernesto, 1999. *Tendencias educativas oficiales en México. 1821-1911*, Vol. II. Centro de Estudios Educativos. UIA. México.
- Oceguera Parra, David, 1992. *Evolución histórica de la ENA-UACH, 1854-1985*, Universidad Autónoma Chapingo, México.
- Palacios Rangel, Ma. Isabel, 1999. *Los Directores de la Escuela Nacional de Agricultura. Semblanzas de su vida institucional*. UACH, México.
- Paz, Octavio, 1979. *El laberinto de la soledad*, FCE, Col. Popular, México.
- Piñera, David, 2001, *La educación superior en el proceso histórico de México, Tomo II, Siglo XIX/siglo XX*, UABC/ANUIES.
- Pérez Tamayo, Ruy. 2006. *Historia general de la ciencia en México*. FCE, México.
- Reyes, Alfonso, 2005. *México*, FCE, México.
- Reyes, Alfonso, y Henríquez Ureña, Pedro, 2004. *Correspondencia I. 1907-1914*, FCE, México.
- Schara, Julio César (2002) *Educación y cultura: políticas educativas*. UUAL/Plaza y Valdés. México.
- Steger, Hans-Albert, 1974. *Las universidades en el desarrollo social de América Latina*, FCE, México.
- Valdivia Santamaría, 1985. Luis Miguel, *Universidad y hegemonía en América Latina*, Tesis de Licenciatura, FCPS/UNAM.
- Varea Falcón, M^a de los Ángeles, 2006. *La educación sin zapatos. Una genealogía latinoamericana*, Pomares/ UPN, Barcelona – México.
- Victorino Ramírez, Liberio, 2008, *Puntos críticos en la agenda universitaria. Las IES públicas y autónomas del centro-sur de México*, Colección Pensamiento Universitario, no. 10, CEU – UAEM, México.
- Zamora Plowes, Leopoldo, 1945. *Quince Uñas y Casanova, aventureros*, Talleres Gráficos de la Nación, 2 Tomos, México.
- Zavala, Silvio, 1991. *Repaso histórico de la Bula Sublimis Deus de Paulo III en defensa de los indios*, UIA/Colegio Mexiquense, México.

□

□

□

□

□

□

□

CAPÍTULO III

□

NEOLIBERALISMO EDUCATIVO Y EVALUACION PARA LA ACREDITACION NACIONAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

□ NEOLIBERALISMO EDUCATIVO Y EVALUACION PARA LA ACREDITACION NACIONAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Resumen

El neoliberalismo educativo ha impactado gravemente a la Educación Agrícola Superior en nuestra patria en los últimos 30 años (década de los 80 a 2010) como consecuencia de las *sabias* políticas económicas y educativas perpetradas por el gobierno federal que se ha sometido a los designios y lineamientos aplicados a rajatabla por organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial (BM).

En la presuntuosa sociedad del conocimiento y la información, tomando como catapulta los contextos globales y locales, las instituciones de educación agrícola aderezan su oferta educativa en un contexto de crisis estructural generalizada (CEG) desde nuevos puntos de vista que recogen la agronomía y la agricultura, en la perspectiva de una relación de tú a tú con el medio ambiente.

De manera similar, la búsqueda de la calidad de la enseñanza volvióse ineludible al sujetarse el financiamiento federal a los resultados obtenidos en las evaluaciones institucionales diseñadas y aplicadas para tal fin. Conceptos como *evaluación*, *acreditación* y *certificación* son ya de uso común y silvestre y forman parte de la política de rendición de cuentas del Estado. Empero, la problemática que enfrentan las Instituciones de Educación Superior (IES) no difiere mucho de la de hace décadas, lo cual las obliga a reflexionar en ello y a impulsar acciones más decididas que permitan dar un giro importante a su quehacer académico, para estar a la altura de las necesidades del siglo XXI.

Palabras clave: *neoliberalismo educativo, rendición de cuentas, calidad educativa, evaluación, acreditación, certificación.*

Introducción

Es incuestionable que, antes de hablar del neoliberalismo como corriente filosófica, como ideología o como sistema político, debemos de remontarnos a su antecedente inmediato, aunque de diferente opción económica y política, vale la pena reflexionar sobre sus planteamientos más esenciales: el **liberalismo**. En esta caso nos ocupamos de hacer una remembranza sobre los planteamientos básicos de las fuentes y las partes integrantes de estas doctrinas que históricamente promueven nuevas hipótesis, innovadoras categorías y conceptos, así como elementales visiones de la vida teórica para mediar las nuevas realidades económicas, políticas y sociales en un mundo social que cada día se transforma de una manera acelerada.

El mundo de la vida educativa no puede mantenerse al margen de estas globalizantes políticas económicas y sociales. Por distintas razones y en diversas modalidades la escuela a fin de cuenta, es la expresión de lo que pasa en toda la sociedad, más aun en la educación y sus propias orientaciones ideológicas y políticas. Si bien es cierto que el hecho esencial del neoliberalismo económico es la primacía del mercado ante escasa sociedad y reducido estado, la escuela o la educación pública son de los pocos y más complejos espacios para imponerles sin ninguna reacción en contra del neoliberalismo, su propia percepción, ya que como dicen los sociólogos clásicos, un lugar tan importante como es la educación no puede mercantilizarse, ni puede quedar al libre capricho de los dueños del capital financiero, pues la misión de la educación es formar gente culta, hombres y mujeres modernos

con base en los grandes principios educativos que las nuevas épocas y contextos nos imponen.

Arrancamos con los antecedentes del neoliberalismo que, si estamos de acuerdo, lo conforma el liberalismo clásico de los siglos XVII y XVIII y de paso se retoma la discusión de la controversia que este opone ante los planteamientos de la economía política de inspiración marxista, como fuente principal del socialismo científico. En función de estas dos tendencias se establecen las formas y mecanismos del tipo de Estado como liberal-neoliberal o bien como Estado de beneficio social. Sus actuales consideraciones como Estado de tintes neoliberales o un Estado con equidad social y con una propuesta de democracia social. A partir de este debate se tiene que diferenciar dos fenómenos más: los avances científicos tecnológicos y la globalización, junto a ellos el papel que juegan los organismos internacionales y las políticas del Estado–Nación ante el Estado Global en función de las políticas públicas de la educación superior.

El Neoliberalismo, la doctrina del capitalismo global

Como elementos recurrentes, conviene decir que las críticas condiciones actuales en los ámbitos económico, político, social y cultural, de la mayoría de la población del mundo, son una invitación a analizar los fundamentos o razones que han favorecido el surgimiento y vertiginosa consolidación de un nuevo orden mundial, de escasas décadas de existencia: el neoliberalismo.

El neoliberalismo es la doctrina e ideología que sustenta la fase actual de desarrollo del capitalismo global, donde predomina el interés financiero internacional, sobre los capitalismos industriales nacionales; cuyas premisas fundamentales, al igual que las

ideas liberales clásicas son: modernización, desarrollo industrial, papel limitado del Estado y libertad absoluta de los mercados; ahora bajo la presión asfixiante del mercado mundial.

El antecedente más remoto y fundamental de esta corriente económica, es el liberalismo clásico del siglo XVIII. El neoliberalismo, en términos simples es el “nuevo liberalismo”, es el retorno del libre mercado como panacea detonante de desarrollo, si bien estas doctrinas tienen como propósito central favorecer el desarrollo del capitalismo, en particular presentan características diversas en función de la contextualización histórica, cultural, social y política; así como la génesis de las necesidades específicas a que respondió en cada caso.

Los antecedentes neoliberales

Entre los precursores del liberalismo se encuentran grandes pensadores ingleses del siglo XVII y XVIII, entre ellos, Thomas Hobbes y David Hume.³⁴ Filósofos que brindan aportaciones sobretodo en el ámbito político, pero que circunstancialmente se enfocan a la incipiente teoría económica.

Filósofos de la ilustración como Hobbes en su obra más importante llamada Leviatán, expone una teoría sobre el Estado y un contrato social. En ésta dedica un capítulo a la naturaleza y procreación de un Estado, entre las ideas que resaltan acerca de la libertad económica y la intervención del Estado se encuentran:

³⁴Thomas Hobbes (1588-1679) de nacionalidad inglesa, escribió importantes obras acerca de teoría política. David Hume, pensador inglés (1711-1776), representante del empirismo, quien realizó aportaciones a diversas ciencias como la filosofía y economía política. Aunque hay que aclarar que la economía adquirió categoría independiente hasta con las aportaciones de Adam Smith.

“Que el Estado se abstenga de intervenir en toda clase de asuntos de carácter económico. El interés personal es la fuerza que mueve la actividad humana. El liberalismo perfecciona esta idea a tal grado que la convierte en ley”³⁵.

Con la primera sola idea bastaría para colocar a Hobbes en la lista de los precursores del liberalismo económico.

Por su parte David Hume realiza importantes observaciones en el campo de las relaciones económicas, mismas que se encuadran a las ideas liberales del ámbito político del momento. Así en su obra *discursos políticos*, entreteje algunos tópicos de la economía como el comercio, la moneda y el crédito; respecto a este último indica que el Estado no debe de interferir en la reglamentación de las tasas de interés, sino que estas se deben dar con base en la demanda de préstamos y la oferta de dinero.

A pesar de la importancia de sus ideas, la economía logra consolidarse como ciencia independiente de la política, a partir de la exposición de las obras de otro renombrado pensador inglés: Adam Smith³⁶, a quien se le considera fundador de la escuela clásica del liberalismo económico.

Smith, publica hacia 1776 su *Investigación acerca de la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*, obra mejor conocida como simplemente *La riqueza de las naciones*, texto que elabora –a lo largo de cinco capítulos– una teoría de la producción, el valor y la distribución de la riqueza; considera también las condiciones y consecuencias del progreso económico con base en el proceso de acumulación del capital, el ahorro y la inversión. La historia económica de Europa desde el feudalismo, el mercantilismo y por supuesto del capitalismo, es otra temática que se incluye en su

³⁵ Gómez Granillo, Moisés. (2003) **Breve Historia de las Doctrinas económicas**. Esfinge, México, p 39-40

³⁶ Pensador de origen escocés (1723-1790), mantuvo estrecha amistad con D. Hume, influencia que se reflejó en su futura obra económica.

texto el cual cierra con importantes ideas acerca de las finanzas del Estado, especialmente el gasto público, los impuestos y las aduanas.

A lo largo de su obra, Smith destaca las ventajas del comercio libre, también conocido como “laissez-faire”³⁷ entiende la no intervención del Estado en la vida económica, principalmente en el campo de la producción. De este modo se empiezan a conformar los principios del liberalismo económico.

El pensamiento de Smith es una alabanza a la libertad económica, donde el orden y la prosperidad se imponen por sí mismos en condiciones de libre competencia, siempre y cuando no haya coacciones o intervenciones estatales. Se tiene la convicción que ante los desequilibrios, los precios reaccionan; si hay exceso de oferta, los precios bajan, así se resta estímulos a la producción, y viceversa. El equilibrio se realiza de por sí a través de la acción natural de “la mano invisible” que reestablece un orden justo; por ello la intervención del Estado se considera perjudicial ya que alteraría las condiciones naturales y sanas del equilibrio justo.

Para él las funciones que el Estado debía desempeñar se concentraban en:

- 1.-*Administración de la justicia.*
- 2.-*Defensa del país, y*
- 3.-*Promover y sostener, aquellas instituciones que para la iniciativa privada no tengan ningún interés, es decir, que no fuesen lucrativas.”*³⁸

Considera además, que no sólo la agricultura es productiva, sino también las actividades económicas (secundarias y terciarias).

Una de las leyes que propone y que va a ser pilar del liberalismo es *la ley del interés personal*, que consiste en considerar la motivación psicológica y el esfuerzo de cada

³⁷ Expresión de origen francés, que completa “*laissez-faire, laissez-passer*” se interpreta como: dejar hacer, dejar pasar.

³⁸ Gómez Granillo. Op cit. p.65

individuo para mejorar su condición económica, hecho que posibilita la consolidación del progreso de la sociedad.

Es importante resaltar que el momento histórico en que surge la obra de Smith es coyuntural, para el vertiginoso desarrollo económico y tecnológico de Inglaterra y Europa, en plena efervescencia de la Revolución Industrial y consolidación del capitalismo industrial.

Los empresarios industriales, que surgieron con la Revolución industrial, encontraron en el pensamiento de Smith, lo que necesitaban para consolidar su actividad, ya que la "*Riqueza de las naciones*" contribuyó a que desaparecieran recelos sociales contra el comercio y se estableciera claramente, que esa era una actividad digna y beneficiosa para la nación; así como que la intervención del Estado (o del Rey), no era necesaria, sino más bien un obstáculo que frenaba las mejores condiciones del desarrollo comercial.

Las ideas de Smith fueron el pilar del liberalismo económico del siglo XVIII y XIX, algunos de sus correligionarios y grandes exponentes de esta corriente fueron David Ricardo y Jhon Stuart Mill, juntos integran el trío representativo por excelencia del liberalismo clásico.

Algunas de las ideas más importantes de la obra de David Ricardo, es la defensa absoluta por el libre mercado (idea fundamental del capitalismo), y la importancia del libre cambio, en materia de comercio internacional.

Dentro de las principales características del liberalismo se encuentran:

- “1.- Respeto a la propiedad privada de los medios de producción.
- 2.- Fortalecimiento de la libre empresa.
- 3.- Sustento en las leyes de la economía, del mercado y de la oferta y la demanda.
- 4.- Lo más importante es el interés personal y el libre comercio.

5.- Los mecanismos económicos deben ser libres y automáticamente lograr el equilibrio.

6.- Libertad de comercio y de empresas, no intervencionismo del Estado, supervivencia de los mejores y los más aptos como producto de la libre competencia.”³⁹

No se debe pasar por alto que el liberalismo, fue un movimiento integral, que si bien inició en el ámbito político, llegó a trascender a todos los ámbitos de las sociedades capitalistas. Así se impactó la esfera filosófica, social y económica, manifestándose en las tendencias de la cultura de las sociedades.

El liberalismo político luchó por los derechos fundamentales del hombre y las libertades inherentes a él, como la libertad de expresión, de religión, de reunión, de prensa, etc. además de favorecer la libre elección de gobernantes en un sistema democrático con pluralidad de partidos.

En cuanto al liberalismo filosófico tuvo como características:

“1.- La razón humana es el árbitro supremo.

2.- El individualismo implica independencia y libertad del individuo.

3.-El laicismo es un camino lógico de su concepción de vida”⁴⁰

Es importante considerar que el liberalismo europeo del siglo XIX, impactó de manera determinante los principales debates y conflictos histórico-políticos y sociales de nuestro país en esa centuria, tales como la Independencia, la Constitución de 1824, las leyes de Reforma y la Constitución de 1857, entre los más importantes.

Retornando al liberalismo clásico, resulta pertinente mencionar que a lo largo de su desarrollo fue adquiriendo diversos matices e interpretaciones, así como fuertes críticas debido a la miseria de grandes masas de trabajadores; la teoría crítica más

³⁹ Gómez F., Carina. (2000). **Introducción a la Teoría política.** UNAM, Oxford University Press. México. p 59.

⁴⁰ Ibidem.

importante, surgió a mediados del siglo XIX, elaborada por Carlos Marx⁴¹. Autor de una teoría económica diametralmente opuesta al liberalismo capitalista: el socialismo científico.

El marxismo es la doctrina que acusó a la economía clásica de la alienación⁴² de los trabajadores; argumentó, que el liberalismo despliega una ideología que sirve para reproducir y justificar las relaciones de explotación entre los trabajadores (proletariado), por parte de los dueños de los medios de producción y del capital (burguesía), contribuyendo a perpetuar injusticia y explotación.

Resulta importante mencionar que como secuela de la implantación en 1917 del modelo de Estado socialista en la Unión de Repúblicas Soviéticas Socialistas (URSS), aunado a grandes trastornos económicos y sociales en los países capitalistas, así como, la sobreproducción y el desempleo masivo, la teoría liberal entra en crisis y aparece entonces un paradigma alternativo “la teoría keynesiana” propuesta por Jhon Maynard Keynes⁴³

La teoría de Keynes, se aleja de los ideales clásicos sobre el equilibrio natural y el sistema de libre mercado. Para él la intervención del Estado en la economía se hace necesaria para poder resolver dos de los aspectos indispensables para el desarrollo económico de una nación: disminuir el desempleo y aumentar la producción.

El esquema de las teorías de Keynes se pronuncia a favor de un esquema proteccionista, donde el Estado modere la libertad económica y oriente la integración

⁴¹ Filósofo alemán (1818-1883) creador junto con Federico Engels del socialismo científico. Autor del Manifiesto Comunista y del Capital, uno de los pensadores más influyentes del la historia del siglo XX y de bastante uso teórico en los tiempos actuales.

⁴² La pérdida del hombre en sí mismo, ajeno o alejado de su realidad.

⁴³ Economista inglés (1883-1946) quien fundamentó su teoría económica a partir de explicar que la producción, el empleo y los precios dependen de la demanda efectiva integrada por demanda de inversión y demanda de consumo.

de la iniciativa privada. El modelo keynesiano de sustitución de importaciones reconoce al Estado como rector de la economía, el cual mediante su intervención, tiende a acaparar la paulatina absorción de diversas actividades económicas.

En cuanto a las teorías de Keynes destacan ideas como el fin del *laissez-faire* donde se pronuncia a favor de una política proteccionista en lugar de la postura clásica; la necesidad de igualar el ahorro e inversiones para conseguir la estabilidad económica; la preocupación básica por la plena ocupación; y favorecer el consumo a través de hacer operante una política de redistribución de ingresos⁴⁴

Las aportaciones de Keynes fundamentaron una nueva forma de organización de un Estado, con una economía de pleno empleo y beneficio social a toda la población, denominado de “bienestar social o benefactor”.

Esta forma de organización económico-política busca otorgar como derechos, las condiciones mínimas de ingreso, seguridad social, vivienda, alimentación, salud y educación a todos los ciudadanos, a través de la intervención reguladora del Estado.

Las condiciones o características sobre las que se finca un Estado de bienestar social responde a:

- a) La responsabilidad estatal en el mantenimiento de un nivel de vida mínimo.*
- b) La provisión pública de servicios sociales.*
- c) La intervención del Estado en la economía”⁴⁵*

Los primeros indicios exitosos de un Estado interventor en la economía de un país capitalista se dan en Estados Unidos de América en la década de los treinta, ante los terribles estragos de la crisis de 1929⁴⁶. Poco a poco, el desarrollo del Estado de

⁴⁴ Cfr. Gómez Granillo, op. Cit.

⁴⁵ Gómez F., Carina. Op cit., p. 60

⁴⁶ El entonces Presidente Franklin D. Roosevelt, dirigió la aplicación de una serie de medidas económicas denominadas “New Deal” donde se desarrollaron varias medidas intervencionistas, con la finalidad de superar la crisis.

bienestar social fue logrando consenso a nivel mundial al finalizar la Segunda Guerra Mundial.

“Durante los 25 años posteriores a la segunda guerra mundial (1945-1979), el keynesianismo constituyó el paradigma dominante para entender la determinación de la actividad económica. Esta fue la época en que se desarrollaron los instrumentos modernos de la política monetaria (control de las tasas de interés) y fiscal (control de los gastos de gobierno e impuestos). Fue un periodo en el cual la cobertura de los sindicatos se elevó a máximos históricos, y se amplió el New Deal de las instituciones de seguridad social y regulación”⁴⁷

El desarrollo del Estado de bienestar social, sustentado en la orientación keynesiana, (dominante de 1945 a 1980), va a ser el punto de arranque y de contraste, en la conformación de una propuesta diferente de organizar la economía de los Estados: el neoliberalismo.

Peculiaridades, comportamiento e idiosincracia del neoliberalismo

Para iniciar, es importante conceptuar al neoliberalismo de manera más profunda. He ahí un primer problema, ya que existen diversas interpretaciones de lo que éste significa; se presentan a continuación algunas de ellas (se enfatizan con negritas), de algunos expertos en la materia, para finalizar con la construcción de una definición propia que sintetiza las ideas que se exponen.

Inicialmente Ana María Ezcurra, quien en su texto trata de clarificar el significado de lo qué es el neoliberalismo, indica que el concepto de neoliberalismo permanece

⁴⁷ Palley Thomas. (2005). **Del keynesianismo al neoliberalismo: paradigmas cambiantes en economía**. En: Revista ECONOMÍA UNAM, N° 4, enero-abril 2005. Facultad de economía UNAM. P.139.

difuso, ya que adopta sentidos diversos, pero que no se trata de una suerte abecé de economía, sino un paradigma cambiante de un modelo excluyente.⁴⁸

El creador teórico, del neoliberalismo señala: *“el liberalismo es la única filosofía política comparable con las ciencias exactas”*⁴⁹

Bajo un cuestionamiento crítico, Garrido manifiesta que el neoliberalismo:

“Es una doctrina que ha sustentado una verdadera guerra económica contra la mayoría de la población que son los asalariados. Las políticas del “neoliberalismo” decididas por los centros de poder financiero trasnacional, y que han sido bautizadas como de “globalización” pretenden alcanzar la eficiencia económica”⁵⁰

Hay algunos analistas que difieren del sentido predominantemente económico al afirmar que:

“El neoliberalismo,...no es otra cosa que la estrategia política con la cual el capital monopólico y las burocracias políticas o élites gubernamentales de las grandes potencias se adaptan al contexto de la globalización”.⁵¹

El anterior autor, por supuesto distingue al neoliberalismo de la globalización, colocando al primero como proyecto estratégico a desarrollar a partir de particulares políticas que buscan consolidar un nuevo orden internacional (sistema económico

⁴⁸ Cfr. Ezcurra, Ana María. (1998) **¿Qué es el neoliberalismo? Evolución y límites de un modelo excluyente**. Lugar editorial IDEAS. Buenos Aires, Argentina.

⁴⁹ Oriol Anguera, Antonio y Espinoza Hernández, Patricia. **Filosofía de la ciencia** IPN. México. p190.

Este personaje es considerado el maestro de todos los liberales modernos: los neoliberales, de ahí que su concepción de neoliberalismo como filosofía política se aplica, por supuesto también al neoliberalismo.

⁵⁰ Garrido L.J. Introducción del texto de Chomsky y Dieterich. **“La sociedad global. Educación, mercado y democracia** (2001) Joaquín Mortiz. México. pp.7-8.

⁵¹ Ramos Pérez, Arturo (2001) **Globalización y neoliberalismo: ejes de la reestructuración del capitalismo mundial y del Estado en el fin del siglo XX**. Plaza y Valdés. México. p. 100

global). La trascendencia del ámbito político que brinda el autor se fortalece cuando también se refiere al neoliberalismo, como una forma de Estado (Estado neoliberal).

Por su parte Rocío Hernández sostiene que:

“el neoliberalismo es la corriente teórica que acompaña a la globalización y la que se ha encargado de denostar al Estado y descalificar el papel del sector público y sus interferencias, rescatando de las escuelas clásicas y neoclásicas de los siglos XVIII y XIX su abierto rechazo al estado y la postulación de que el mercado es el mecanismo más eficiente para la asignación de recursos y la maximización del bienestar social”⁵². Aún más, reconocidos autores y grandes sociólogos, al observar que entre la globalización como faceta condicionada por la reestructuración geopolítica y los avances científicos tecnológicos se establece una relación dialéctica en sus accionar social con el neoliberalismo, prefieren denominar al actual proceso en la primera década del siglo XXI, como un fenómeno sintetizado en la dupla “globalización neoliberal” (González, 2004)

Filosofía política, paradigma, doctrina, estrategia política, forma de Estado, corriente teórica, dupla ideológico-política; son las nociones empleadas por los autores referidos para iniciar la conceptualización del neoliberalismo.

Estas nociones no son ajenas o contradictorias, sino que se complementan y articulan, pues una doctrina es un conjunto de nociones o reglas rígidas, hasta cierto punto dogmáticas; que sirven de base a un modelo o paradigma de pensamiento o ideología y que requieren de un sustento teórico (principalmente económico en este caso), y de una política o estrategia de aplicación que repercute en toda la organización del Estado donde se desarrolla.

⁵² Hernández O., Rocío C. (2001) **Globalización y privatización: el sector público en México, 1982,1989**. INAP México, p. 205

A pesar de su difusión, expansión e incluso de la cotidianeidad con la que actualmente se hace referencia al neoliberalismo, es claro que no hay consenso respecto a lo que éste significa. Más bien se trata de un concepto resbaloso, polisémico, complejo, multireferencial e incluso, difuso y escurridizo.

Sin embargo, para efectos de este trabajo, se entiende al neoliberalismo como una postura teórica económica-política a escala mundial que sustenta la modalidad contemporánea del capitalismo global y que trasciende en todas las relaciones económicas, culturales, laborales, políticas, éticas, sociales, etc. de los hombres y las mujeres en la sociedad.

El término globalización es una noción que invariablemente acompaña a la de neoliberalismo, en algunos casos se les emplea como causa-efecto, sinónimo o complemento.⁵³

Pese a lo anterior, al igual que sucede con el neoliberalismo, el concepto de globalización es multirreferencial y en ocasiones contradictorio,⁵⁴ de igual modo “de poca utilidad serían las interpretaciones que constriñeran la globalización al terreno exclusivo de la economía, ya que ella implica también una clara dimensión política social y cultural irreductible.”⁵⁵

⁵³ “En el terreno del discurso, el término globalización sustituyó al de neoliberalismo... la globalización es la continuación del neoliberalismo por otros y los mismos medios” En: Gandarilla Salgado José Guadalupe. (2003). **Globalización totalidad e historia. Ensayos de interpretación crítica.** Ediciones Herramienta Argentina. p109

⁵⁴ “Globalización rima con integración y con homogenización, del mismo modo que con diferenciación y fragmentación. La sociedad global está siendo tejida por relaciones, procesos y estructuras de dominación y apropiación, integración y antagonismo, soberanía y hegemonía. Se trata de una configuración histórica problemática, atravesada por el desarrollo desigual, combinado y contradictorio. Las mismas fuerzas que promueven la integración suscitan el antagonismo.” Ianni, Octavio.(2001). **La era del globalismo.** Siglo XXI. México, p. 29.

⁵⁵ Ramos Pérez, A. Op. Cit. p. 25

Neoliberalismo y globalización, son un binomio de mutua relación y correspondencia, que en ocasiones se envuelven en las mismas vestiduras, al respecto se coincide con Calvo Pontón al indicar que “la globalización y el neoliberalismo son parte de un proceso dialéctico: a la vez que genera riqueza acumulada en pocas manos, también reparte pobreza y miseria extrema, entre los grupos mayoritarios”⁵⁶.

En pocas palabras, la globalización puede ser identificada a partir de cinco campos problemáticos:

- 1) La mundialización de la economía,
- 2) la tercera revolución científica y tecnológica,
- 3) la crisis Estado nación y la integración regional,
- 4) la presencia de un nuevo orden político internacional,
- y 5) la emergencia de una especie de cultura global.⁵⁷

Un aspecto que vale la pena destacar es, que a pesar de la interconexión entre los fenómenos neoliberales y de globalización actuales, el primero antecede al segundo en la ubicación espacio temporal; si bien Inglaterra fue el primer país capitalista consolidado, donde se aplicó el neoliberalismo, no se puede afirmar que en ese momento se manifestara también la globalización, más bien ésta es la consecuencia de la mundialización del primero, aunado a una serie de condiciones como, los veloces medios de comunicación dinamizados por la tecnología que facilitan el intercambio de ideas, los proceso productivos, el intercambio comercial y la intermediación financiera que atraviesa las fronteras en todos los puntos del planeta⁵⁸ y que como se mencionó, repercute en los ámbitos sociales, políticos y culturales de los pueblos.

⁵⁶ Calvo Pontón, Beatriz. (2005) apuntes del seminario de investigación educativa. ISCEEM, abril 2005

⁵⁷ Ramos Pérez, A. Op. Cit. p. 27

⁵⁸ “emisiones, sondas, mensajes, signos, símbolos, redes y alianzas que tejen los lugares y las actividades, los campos y las ciudades, las diferencias y las identidades, las naciones y

No obstante las consideraciones anteriores, se insiste en que para entender integralmente lo que el neoliberalismo significa, es necesario revisar su génesis y características más importantes.

Como se mencionó anteriormente el desarrollo del neoliberalismo se generó a partir de una reacción teórica aferrada contra el keynesianismo y por ende el Estado interventor o de bienestar social.

El primer gran teórico del neoliberalismo fue Friederich von Hayek.⁵⁹ Enemigo ideológico de Keynes y del socialismo, publicó a mediados del siglo pasado un texto denominado "*Camino a la servidumbre*" en él denuncia y ataca abiertamente las limitaciones a los mecanismos de mercado por parte del Estado, a la que califica de amenaza letal a la libertad, no sólo económica sino también política de los hombres. En el mismo texto también "acusa a los gobiernos británico y americano por volverse al socialismo so pretexto de ganar la guerra, al concentrar todos los medios económicos en manos del Estado"⁶⁰

La pretensión de Hayek es la afirmación de la economía de mercado (libre) por todos los medios al alcance, entre sus ideas más importantes destacan:

- Es necesario que el Estado deje de controlar los precios y la cantidad de mercancía producida...
- El fundamental que el acceso a los diferentes empleos se abra para todas las personas, y bajo las mismas condiciones. La ley debe prohibir cualquier restricción al derecho del trabajo en una industria determinada. Los sindicatos no tienen, entonces, razón de existir, ni mucho menos actuar sobre el mercado de trabajo.

las nacionalidades. Éstos son los medios por los que se desterritorializan los mercados, las tecnologías, los capitales, las mercaderías, las ideas, las decisiones, las prácticas, las expectativas y las ilusiones". Ianni Octavio, op. Cit. p.25

⁵⁹ Nació en Viena en 1899, de origen alemán se nacionalizó inglés a mediados del siglo XX. Fundó en Estados Unidos la llamada "Escuela de Chicago" institución exponente más importante del neoliberalismo en nuestros días.

⁶⁰ Oriol Anguera, Antonio y Espinoza Hernández, Patricia. Op. cit p189

- Si la formación de un monopolio es inevitable es necesario impedir por todos los medios posibles que éste caiga en manos del Estado. Cuando existen diferentes actividades monopolistas, como el transporte o el suministro de energía, es preferible que éstas se encuentren en manos de la iniciativa privada...
- Es necesario evitar el control estatal del comercio exterior para “salvar” a los individuos de la tiranía del Estado. De este modo, la libre circulación de individuos y de mercancías es uno de los puntos centrales de las propuestas de Hayek.⁶¹

En 1947 Hayek invitó a Mont-Pélerin (Suiza) a cuarenta intelectuales⁶² de prestigio con la finalidad de compartir sus ideas y definir los medios de preservar los principios básicos del liberalismo, creándose a partir de ahí la Sociedad Mont-Pélerin, foro de defensores acérrimos del nuevo neoliberalismo, *que desarrollaron un cuerpo doctrinario sistemático, muy elaborado y coherente: una ortodoxia neoliberal originaria*⁶³ y que a partir de la década de los ochenta, observaron vertiginosamente el éxito de su ideología. (Actualmente la Sociedad referida cuenta con alrededor de cuatrocientos miembros del selecto club)

Hacia 1950, Hayek deja Europa para trasladarse a Estados Unidos, particularmente a la Universidad de Chicago, donde prácticamente funda la escuela económica a la que actualmente se le considera cuna del neoliberalismo mundial. Figuras importantes de dicha institución son: Milton Friedman, Ronald Coase y Gary Becker, todos ellos, al igual que Hayek, acreedores al Premio Nobel en Economía (la mayoría en la década de los setentas).

“Actualmente el neoliberalismo se relaciona principalmente con la Escuela Económica de Chicago, la cual privilegia la eficiencia del mercado competitivo, el

⁶¹ Guillen Romo, Héctor (2000). **La contrarrevolución neoliberal en México**. Ediciones Era. México, p. 16

⁶² Entre los que se encontraban M. Friedman y K. Popper, destacados estudiosos de la economía y la filosofía de las ciencias, respectivamente.

⁶³ Ezcurra, Ana María. (negritas del autor) Op. Cit. p 36

papel de los individuos en la determinación de resultados económicos y las distorsiones asociadas con la intervención y regulación gubernamental en los mercados”⁶⁴

La crisis del modelo económico de la posguerra, en 1973, cuando todo el mundo capitalista avanzado cayó en una larga y profunda recesión, combinando, por primera vez, bajas tasas de crecimiento con altas tasas de inflación, hizo que las ideas neoliberales pasaran a ganar terreno.

Las raíces de la crisis, afirmaban Hayek y sus compañeros, estaban localizadas en el poder excesivo y nefasto de los sindicatos y, de manera más general, del movimiento obrero, que había socavado las bases de la acumulación privada con sus pretensiones reivindicativas sobre los salarios y con su presión parasitaria para que el Estado aumentase cada vez más los gastos sociales.

Estos dos procesos destruirían los niveles necesarios de beneficio de las empresas y desencadenarían procesos inflacionarios que no podían dejar de terminar en una crisis generalizada de las economías de mercado. El remedio, entonces, era claro: mantener un estado fuerte, sí, en su capacidad de romper el poder de los sindicatos y el control del dinero, pero parco en todos gastos sociales de la población más desprotegida y en las intervenciones económicas. La estabilidad monetaria debería de ser la meta suprema de cualquier gobierno.

El primer ejemplo del Estado neoliberal fue el modelo inglés⁶⁵. Bajo el gobierno de la primer ministra Margaret Thatcher en los 80, se contrajo la emisión monetaria, elevaron las tasas de interés, bajaron drásticamente los impuestos sobre los ingresos

⁶⁴ Palley Thomas. (2005). Del keynesianismo al neoliberalismo...Op. cit., p.138.

⁶⁵ Algunos autores, entre ellas Ezcurra, indican que el primer estado neoliberal fue Chile en 1973, pero bajo una dictadura (la de Augusto Pinochet).

altos, abolieron los controles sobre los su flujos financieros, crearon niveles de desempleo masivo, aplastaron huelgas, impusieron una nueva legislación antisindical y cortaron los gastos sociales. Finalmente, se lanzó a un amplio programa de privatización, comenzando con la vivienda pública y pasando enseguida a industrias básicas como el acero, la electricidad, el petróleo, el gas y el agua. Este paquete de medidas fue el más sistemático y ambicioso de todas las experiencias de neoliberales en los países del capitalismo avanzado.

Uno de los factores que contribuyó en gran medida a la rápida expansión neoliberal fue la caída del comunismo en Europa oriental, donde no pocos países tomaron políticas similares a las neoliberales: la deflación, el desmantelamiento de los servicios públicos, las privatizaciones, el crecimiento del capital, etc; favoreciendo así la polarización social.

Lo que se puede apreciar luego entonces, que el fenómeno conocido como neoliberalismo no es sólo un conjunto de medidas de carácter económico por “ordenar” la situación de los países endeudados. Es decir, su objetivo en la actualidad, no es únicamente garantizar que paguen los créditos que tengan pendientes con las potencias mundiales, sino evitar que caigan en la tentación de cambiar los esquemas dominantes y asegurar que no tengan problemas de insolvencia en el futuro. “Así de un mero modelo económico, pasó a ser un proyecto totalizador de la vida social de los países que lo aplican de una manera obligada” (González, 2006).

El neoliberalismo alcanzó rápidamente hegemonía como ideología. En un principio, a solamente gobiernos explícitamente derecha radical se atrevían a ponerlo en práctica,

pero el modelo se fue adaptando a diferentes condiciones o discursos⁶⁶ en países de todo los continentes, presionados en gran medida por las orientaciones de organismos económicos internacionales como el FMI, el BM o la OCDE.

A diferencia del Estado Benefactor, que interviene al aumentar el gasto público, para crear pleno empleo, al disminuir los impuestos en el ingreso personal, para propiciar mayor consumo y al favorecer una política de seguridad social; el neoliberalismo mantiene como premisas básicas:

“a) la teoría de la distribución del ingreso, y b) la teoría de la determinación del empleo agregado. Respecto a la distribución del ingreso, el neoliberalismo afirma que los factores de producción (trabajo y capital) se pagan conforme a su valor. Ello se realiza mediante los procesos de oferta y demanda, por lo cual el pago depende de la escasez relativa de factores (de oferta)...Respecto a la determinación del empleo agregado afirma que los mercados libres no permiten que los factores de producción valiosos (incluyendo el trabajo) se desperdicien. En cambio los precios se ajustarán para asegurar la demanda futura y se empleen todos los factores”⁶⁷.

Las medidas propuestas por los neoliberales fomentan así el desempleo, puesto que el haber mas oferta de mano de obra, ésta se abarata. Por ello criticaron fuertemente al keynesianismo, ya que argüían, favorecer el pleno empleo por parte del Estado genera inflación. Y recordemos controlar la inflación (principalmente con el congelamiento de salarios) es una prioridad para los neoliberales.

⁶⁶ Por ejemplo en México a partir del gobierno de Salinas se le catalogó como liberalismo social.

⁶⁷ Palley Thomas (2005) **Del keynesianismo al neoliberalismo...** Op. Cit., p.138

Los rasgos del neoliberalismo, no son independiente entre sí, sino que por el contrario se articulan, condicionan e interrelacionan frecuentemente, entre los más importantes se encuentran:

- Libertad absoluta de mercados.
- Abatimiento del costo de la fuerza laboral.
- Generación de subempleo y desempleo.
- Política antisindical (debilitamiento de las instituciones defensoras de los trabajadores).
- Cierre de instituciones de bienestar social.
- Eliminación de subsidios a los sectores populares.
- Baja de salarios reales.
- Pérdida paulatina de soberanía.
- Reducción del tamaño del Estado (adelgazamientos del Estado).
- Privatización de empresas paraestatales.
- Se propicia mayor lucro del capital privado.
- Se favorece la libertad económica para empresarios, banqueros y comerciantes.
Eliminación del déficit presupuestal.
- Apertura a la inversión extranjera.
- Se favorece el crecimiento del poder trasnacional.
- Aumento de las diferencias sociales.
- Apertura de tratados comerciales internacionales
Política cambiaria flexible; donde las compañías multinacionales adoptan estrategias globales de producción para conectar mercados sin intermediarios y para trasladar el capital a diversos puntos del mundo.

En general el neoliberalismo ha pasado por tres etapas:

- La fundacional,
- etapa estatal y
- el “aggiornamiento” neoliberal.⁶⁸

La etapa fundacional (inicia hacia 1947) se refiere al trabajo y propuestas de Hakek y sus seguidores (de las cuales ya se ha hecho referencia) que dieron origen a un cuerpo doctrinario teórico: la ortodoxia neoliberal,

La etapa estatal, se da cuando el neoliberalismo se implanta en Inglaterra (1979), EEUU (1980, durante el gobierno de Ronald Reagan); más tarde en los primeros países de América Latina y en buena parte en países de Europa occidental. Esta

⁶⁸ Cfr. Ezcurra, Ana Maria. Op. Cit.

etapa se inicia con la operacionalización en diversos Estados de las propuestas elaboradas por los miembros de la Sociedad de Mont-Pélerin aunada a una rapidísima expansión mundial que se desarrolla en cadena, casi como epidemia, a todos los puntos del orbe; con sus respectivas particularidades, síntomas y tendencias, pero conservando el sustento ideológico neoliberal en esencia.

Es entonces cuando el neoliberalismo como filosofía y doctrina económico-social “vivió una primera fase evolutiva: fijó los parámetros de un programa de política económica relativamente uniforme y de alcance mundial que, en el caso del Sur (y luego Europa oriental) plasmó en los llamados ajustes estructurales, que por encima de sus diferencias nacionales exhiben un orden común, *inspirado en el credo neoliberal*”⁶⁹

Los ajustes estructurales implicaron la reorganización de los Estados (a través de la modificación jurídica, administrativa y financiera en muchos casos), para facilitar la libertad de mercado; alentando políticas de adelgazamiento estatal y apertura a empresas trasnacionales.

En esta etapa se produjeron dos cambios importantes respecto a la etapa precedente: Por un lado se dio un ensamble del ideario neoliberal con valores democráticos, típicamente neoconservadores, mientras que en el neoliberalismo clásico siempre ocuparon un lugar expresamente *subordinado*.⁷⁰

En segundo lugar, despuntó una firme voluntad internacional, también de estirpe neoconservadora, que impulsó deliberadamente la expansión mundial del proyecto de capitalismo democrático en clave neoliberal.⁷¹

⁶⁹ Ibidem. P.41

⁷⁰ Ibidem, p. 44 (Cursivas y negritas del autor)

⁷¹ Ibidem, p.45 (subrayado y negritas del autor)

Estados Unidos de Norteamérica, se ocupó de difundir una ideología reivindicatoria de la democracia,⁷² como una condición del capitalismo neoliberal, desarrollando de este modo, ante la caída del bloque socialista, una hegemonía de influencia mundial, unidimensional, careciente de alternativas ideológicas opositoras. En la consolidación de esta etapa fue fundamental la participación de organismos económicos supranacionales⁷³, que impactaron en las decisiones políticas de los Estados subalternos.

La tercera etapa inicia en la década de los noventa, ésta surge ante los catastróficos resultados sociales y económicos para los grupos marginados y la población trabajadora de las naciones pobres; producto de la aplicación de las políticas neoliberales del capitalismo salvaje durante los años ochenta.

El panorama de la última década del siglo XX fue deplorable: crecimiento alarmante de la desigualdad, millones de seres humanos sobreviviendo en condiciones de miseria extrema, desnutrición infantil y muerte de seres a causa de enfermedades curables; millones de desempleados en el mundo, indigentes, marginación, etc.

Ante tales situaciones y sobre todo, por el peligro del posible desequilibrio de la sociedad el Banco Mundial a principios de la década de los noventa, anuncia su intención de dar prioridad al abatimiento de la pobreza en los países subdesarrollados del mundo, originando así lo que Ana Ma. Ezcurra denomina el “aggiornamiento”⁷⁴ neoliberal y el abandono de la ortodoxia.

⁷² Recordemos que los países del bloque oriental, se habían forjado básicamente en regímenes autoritarios y antidemocráticos, así que EEUU propugnó por la democratización global logrando un expansionismo ideológico arrollador.

⁷³ Principalmente el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial.

⁷⁴ Palabra de lengua italiana que significa: *actualización*

“La pobreza es calibrada como un asunto prioritario en tanto se perciben riesgos para la “sustentabilidad” política del programa neoliberal. En otras palabras se teme:

- * una erosión del *consenso* social mínimo necesario (en especial cuando se vive en regímenes electorales),
- * así como la generalización de *conflictos distributivos* (incluso violentos) y
- * la aparición de *alternativas* o movimientos anti-reforma.”⁷⁵

A pesar de que en la retórica neoliberal, los estragos sociales y económicos para la clase trabajadora serían transitorios, la realidad emerge con tal crudeza que los dueños del capital mundial “se curan en salud” para evitar (o postergar) estallidos sociales que desajusten el orden establecido. De ahí que se despliegan una serie de medidas revalorando el papel del Estado con fines distributivos (restringidos) a los grupos marginados.

En este sentido, esta etapa se reconsidera el papel del Estado como regulador, pero al fin y al cabo esa acción no es más que un medio que justifica el fin (preservar al neoliberalismo).

“...se aboga por una intervención módica, “amistosa con los mercados” y, más aún, se auspicia la *generalización de criterios y mecanismos de mercado en el Estado*, incluso en servicios públicos sociales como la educación y la salud (por ejemplo, en los procedimientos de asignación de recursos estatales o el arancelamiento de ciertas prestaciones). Se trata, pues, de una intervención mercantilizada. Éste es el sentido del cambio. En definitiva, se perfila un pensamiento transaccional, sí, pero dominado por el dogma primario, la apología de origen (el mercado como óptimo social).”⁷⁶

⁷⁵Ezcurra Ana María. Op. Cit. p.20-21.

⁷⁶ Ibidem, p.24

Así se generan políticas en pro del crecimiento económico y el empleo, pero que finalmente resultan ineficaces y contribuyen a erosionar lo que supuestamente quieren favorecer. De igual modo se favorece la operación de políticas sociales de corte neoliberal, de Intervención mercantilizada caracterizadas por su focalización, es decir, por su minuciosa selección y acotamiento de los destinatarios, (como los programas compensatorios); con la finalidad de reducir el gasto, pero a la vez generar retórica sobre la preocupación del modelo por aspectos del orden social y que de ningún modo implican trascendencia efectiva de mejoras sustanciales en los grupos pobres (muy) seleccionados en los que se aplican.

Esta etapa de aggiornamiento prosigue en los albores del siglo XXI, donde la intervención estatal se conecta inexorablemente con la mercantilización, promoviendo la privatización de los servicios sociales públicos y elogiando la aplicación de mecanismos de mercado en el Estado, que finalmente contribuye a los objetivos primigenios del paradigma planteado por Hayek.

La posición que como ciudadanos nos queda por asumir, es el sometimiento y la resignación a lo establecido, o la participación como actores sociales conscientes y propositivos⁷⁷

Se concluye parafraseando a Ezcurra quien indica que ante la vulnerabilidad ascendente de grandes masas de población generadas por el neoliberalismo, *la*

⁷⁷ Empieza a haber reacciones locales y regionales en contra del neoliberalismo, en México en 1994, la rebelión zapatista en Chiapas dio un ejemplo al país y al mundo entero. Actualmente en países latinoamericanos (Venezuela, Brasil, Chile, Bolivia) las alternativas al neoliberalismo empiezan a ser escuchadas.

*construcción de una visión alternativa resulta ineludible, ya que concierne a la sobrevivencia y dignidad de vastísimos contingentes humanos.*⁷⁸

El neoliberalismo mexicano

Aunque ya desde las ideas anteriores, se dieron algunas pinceladas acerca del arribo del neoliberalismo a nuestro país, se hace necesario puntualizar algunos aspectos importantes de su operación en México, así como presentar esquemáticamente sus principales rasgos, contrastados con el modelo estatal de bienestar social, que le precedió.

En congruencia con las etapas de desarrollo del neoliberalismo que se presentaron en el apartado anterior, en nuestro país el neoliberalismo en su etapa estatal inicia el 1982 con el mandato presidencial de Miguel de la Madrid, este modelo teórico económico-político se consolida estructuralmente de 1988 a 1994, durante la gestión de Carlos Salinas de Gortari, y se le da continuidad, con sus particulares matices de 1995 a la fecha.

Los ajustes más representativos se pueden agrupar en varios rubros según Guillen (2000), entre los más importantes destacan:

- Disciplina fiscal,
- privatización de las empresas públicas.
- Desregulación económica.
- Inversión extranjera directa
- Liberalización financiera
- Reforma fiscal y tributaria

Más de veinte años de tendencia neoliberal en la conformación del Estado mexicano, han dejado huella en todos los ámbitos de la vida de la sociedad. En lo económico, entre otros se ha provocado: el adelgazamiento del Estado mediante la

⁷⁸ Ezcurra, Ana Maria. Op. Cit. p.169 (subrayado del autor)

desincorporación de un gran número de empresas paraestatales, altos niveles de desempleo, disminución del gasto en áreas sociales, baja de salarios reales de obreros y profesionistas, incremento de la pobreza, polarización de la sociedad.

En el rubro social se han incrementado problemas como: la inseguridad, debido a los altos índices de delincuencia (informal y organizada); problemas familiares debido a la situación económica, el desempleo y la forzada participación de la mujer al ámbito laboral, lo que genera el abandono de los hijos y el hogar; incremento de suicidios; migración del campo a la ciudad, etc.

La cultura, las costumbres, los valores, la ideología, se ha ido transformando con el apoyo de los medios electrónicos de comunicación que introyectan, sobre todo en la niñez y la juventud un modelo único individualista, pragmático, fundado en la racionalidad económica y la competitividad. A esta modalidad, en otras palabras, se le ha denominado como la imposición del pensamiento único en el entendimiento y la comprensión de los fenómenos sociales (Souza, 2005)

Los rasgos actuales del Estado neoliberal, difieren mucho de su predecesor, el Estado de bienestar social, esquemáticamente, en el siguiente cuadro se presentan algunas categorías y su representación en cada uno de ellos en nuestro país.

ESTADO DE BIENESTAR SOCIAL	ESTADO DE RASGOS NEOLIBERALES
Corporativismo	Neocorporativismo
Intervención económica	Regulación económica
Creación de paraestatales	Venta de paraestatales
Economía mixta con predominio estatal	Propiedad privada sin límite.
Prioridad para otorgar servicios públicos	Servicios públicos con participación privada
Responsabilidad estatal para mantener niveles de vida mínimos	Responsabilidad individual para obtener niveles de vida mínimos.
Fomento del nacionalismo y sus valores.	Fomento de la globalización y los valores capitalismo
Se busca favorecer el empleo	Se busca favorecer el desempleo

	y promover el autoempleo
Asignación de subsidios a sectores populares	Eliminación de subsidios a sectores populares.
Se pretende consolidar la soberanía nacional.	Pérdida paulatina de la soberanía nacional.

Fuente: elaboración propia en base al análisis crítico comparativo entre los dos tipos de Estados.

Una aproximación al Neoliberalismo educativo

Las bases filosóficas, legales y organizativas de todo sistema educativo, se sustentan en un proyecto de sociedad y de hombre, por formar y consolidar. Dicho proyecto se elabora y opera, de acuerdo a los intereses económicos y sociales de cada Estado, en un contexto histórico determinado.

Así, caracterización de la educación, no se da de manera independiente, está estrechamente vinculada al modo de cómo la sociedad se organiza políticamente para producir sus satisfactores económicos, aspectos que no son estáticos, sino que por el contrario, se van transformando con el devenir histórico, social, político y cultural de cada pueblo en particular. De este modo las tendencias oficiales de la educación en todos los países del planeta, se han ido transformando, conforme evolucionan últimamente las estructuras económicas nacionales e internacionales.

Toda esfera educativa encuentra su explicación o caracterización en la forma particular y objetiva, en que un país planifica y opera el sistema educativo. De hecho un sistema educativo, es un subsistema inserto en el contexto de la organización política, cultural, social y económica de un país. De ahí se genera la política educativa del Estado, también denominada oficial.

En muchos países incluyendo el nuestro, la política educativa oficial se ha redefinido en virtud de su capacidad de responder a la sociedad de mercado, con su irrefutable

lógica de producción-mercado-tecnia-consumo. “La economía, las transformaciones que promueve el actual capitalismo de funcionamiento más salvaje, [] explican en gran parte la reestructuración y la reforma de los sistemas educativos”.⁷⁹

De ese modo la axiología de la empresa ha suplantado los antiguos ideales humanistas y una versión de educación pragmática y competente ha cobrado vigor en la mayoría de las instituciones de educación, de todos los niveles educativos desde el básico hasta el posgrado.

Desde las últimas décadas del siglo XX la influencia de unas naciones sobre otras y el impacto de la globalización⁸⁰ han dado la pauta a nuevos rumbos y tendencias, para la reforma de la política educativa en los diversos países tanto del primer mundo como en vías de desarrollo.

El impacto del neoliberalismo globalizado en la educación se manifiesta a través de políticas modernizadoras tendientes al desarrollo de competencias y hacia la privatización, reducción del presupuesto al rubro educativo, implantación de sistemas de evaluación, descentralización, etc.

A pesar de considerar a la educación como una expresión histórico-cultural (por supuesto con una visión humanista) las reformas a este precepto se han vuelto globalmente similares. Estas se basan en el adelgazamiento del Estado y la libertad

⁷⁹ Torres Santomé, Jurjo. (2001) .**Educación en tiempos de neoliberalismo**. Ediciones Morata. Madrid, España. p. 28

⁸⁰ “Ante la globalidad, la educación es considerada como un instrumento inapreciable para aunar todas las dimensiones del desarrollo: para lograr la modernización de toda la sociedad.” En: Fernández, Juan Manuel (1999). **Manual de política y legislación educativas**. Síntesis educación. España.

de comercio; premisas básicas del neoliberalismo económico,⁸¹ que se asumen cabalmente en el área educativa en los diferentes continentes:

“Los gobiernos de América, África, Asia y Australia, han reducido drásticamente los subsidios, obligando a las instituciones de educación superior a depender del financiamiento privado y a competir entre ellas para conseguir los financiamientos y atraer a los estudiantes. Actualmente se desarrollan nuevos marcos legislativos para impulsar la reestructuración de las universidades y una oleada de planes, acciones, normativas y recomendaciones gubernamentales empujan las universidades hacia el mundo del comercio.”⁸²

La política educativa que caracteriza actualmente a la educación en nuestro país, se enmarca en los preceptos de modernización, los cuales tienen como propósito, brindar a la educación un enfoque de carácter económico, que magnifica su relevancia para la producción; donde los individuos son considerados como factores productivos y recursos para el desarrollo del capitalismo. Lo anterior se da en un contexto delimitado por las transformaciones económicas, sociales, tecnológicas y culturales generadas por la doctrina neoliberal en el mundo.

Precisamente, la inserción de la educación, así como los rasgos que adquiere en el marco del paradigma neoliberal, (como puede ser la educación particular o privada

⁸¹ Uno de los principios fundamentales del modelo neoliberal se refiere a la reducción de la participación del Estado en diferentes ámbitos y funciones. Por eso bajo esta estrategia, renglones como la seguridad social, la salud, la alimentación, la vivienda o la misma educación, disponen de recursos fiscales gubernamentales limitados e insuficientes considerando la magnitud del problema social. Aún más, en tanto la satisfacción de esas necesidades colectivas muestra una clara tendencia a su mercantilización y privatización se encarece socialmente su satisfacción, se hace mayor la brecha entre las clases sociales, excluye a crecientes sectores sociales del bienestar y reduce drásticamente los niveles de vida de la mayor parte de la población. En: Ornelas Delgado, Jaime. (2002).*op. cit.* p. 79.

⁸² Torres, Carlos Alberto y Schugurensky, Daniel. (2001). **La economía política de la educación superior en la era de la globalización neoliberal.** En Revista Perfiles Educativos, CESU-UNAM,, vol. XXIII, núm. 92, p.18

que funciona por pago del servicio) es el fenómeno al que se le denomina “neoliberalismo educativo” en analogía al antiguo liberalismo educativo mexicano de la primera mitad del siglo XIX, que fuera su antecedente inmediato, pero que sin embargo ha adquirido dimensiones, propósitos y características que distan mucho de la esencia de su “hermano mayor”.

Actualmente, desde la óptica neoliberal, la educación, particularmente la de nivel superior, es reconocida “sólo como un servicio mercantil por el cual es necesario pagar un precio para adquirirlo en el mercado y permitir la ganancia de quienes intervienen en su producción”.⁸³ Esta tendencia es favorecida por organismos internacionales como el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) que en la mayoría de los casos estandarizan una serie de recomendaciones para definir el quehacer en materia educativa de muchas naciones en el mundo.

La estandarización de las reformas se dividen según Christian Laval en:

- Reformas orientadas por la competitividad, y
- Reformas centradas en la productividad.

“Las reformas orientadas por la competitividad tienen como finalidad la mejora de la productividad económica a través de la mejora de la calidad del trabajo. La estandarización de objetivos y de los controles, la descentralización, la mutación de la gestión empresarial educativa, y la formación de docentes, son fundamentalmente reformas centradas en la productividad. Pero la escuela neoliberal pretende también elevar la calidad de la fuerza de trabajo en su conjunto.”⁸⁴

⁸³ Ornelas Delgado, Jaime. Op. Cit. p. 13

⁸⁴ Laval, Christian (2004). **La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública.** Paidós. España. P.44

En nuestro país, a la par de las reformas económicas de abandono del modelo de bienestar social (que para los tecnócratas, estaba en profunda crisis) y su inserción al neoliberalismo, se desarrollan políticas educativas acordes al nuevo modelo de desarrollo (retóricamente denominado liberalismo social). Así la corriente neoliberal a través de la política educativa, (y a su vez sus diversas acciones de financiamiento, descentralización, privatización, etc) inicia su incursión frontal en la educación en nuestro país a partir de 1989, con el Programa Nacional para la Modernización Educativa de la Secretaría de Educación Pública (PME-SEP) concretizándose en 1992 con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización Básica (ANMEB) y con las reuniones para la evaluación de la calidad de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES); desde esos años y hasta la actualidad, con distintas vestiduras y maquillajes el neoliberalismo permea en la esencia de las directrices educativas del país, producto de la influencia de organismos internacionales que extienden los tentáculos de su poder mediante orientaciones a diversos sectores de desarrollo, la educación entre ellos.

Los principales rasgos o características generales que el neoliberalismo educativo ha acarreado, son tendencias y proyectos (interconectados) tales como:

- Reducción del financiamiento por parte del Estado.
- Política de rendición de cuentas.
- Competitividad.
- Transformación de la gestión y procesos de supervisión.
- Tendencia a la privatización.
- Creación o ampliación de sistemas de evaluación.
- Descentralización educativa.
- Focalización de apoyos.
- Mecanismo de asignación de recursos económicos diferenciados.
- Preeminencia por el logro de la calidad.
- Diversificación de las fuentes de financiamiento.
- Implementación del modelo de competencias.
- Vinculación escuela-industria.

Algunos de estos rasgos han sido delineados en otros ensayos sobre la educación de rasgos neoliberales, no obstante la definición y mecanismos de implementación de éstos de manera más amplia, se abordarán en el apartado “El neoliberalismo educativo en las instituciones de educación superior en el país”, por considerarse más apropiado. Pero antes se analizará, en el apartado siguiente, la influencia de los organismos internacionales en la conformación de la política educativa en nuestros días, donde se dilucida el neoliberalismo educativo, el cual en los hechos desplaza y sustituye cualquier planteamiento pedagógico de raigambre nacional.

La influencia de organismos internacionales en la conformación de la política educativa neoliberal para el nivel superior.

Se ha dicho que los organismos supranacionales, operan al servicio del capitalismo neoliberal, en diversos ámbitos, entre ellos la educación. En ese sentido resulta importante, conocer la influencia de tres de los principales organismos internacionales: El Banco Mundial (BM), La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en la conformación de políticas educativas orientadoras de la educación en nuestro país. Que si bien no son los únicos organismos que intervienen en el diseño de tales políticas⁸⁵, son con mucho, de los más significativos en todo el mundo.

Quien paga manda: los organismos internacionales

⁸⁵ Algunos autores consideran en el caso de América Latina, también como organismos influyentes, al Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y a la CEPAL (Comisión Económica para América Latina).

En este apartado se aborda el análisis en tres secciones: uno para cada organización internacional, donde se trata de dilucidar el particular enfoque de cada institución supranacional hacia la educación superior y su repercusión en nuestro país, para finalmente elaborar una serie de conclusiones en relación a sus enfoques, coincidencias y discrepancias.

Se parte de la premisa que hay más coincidencias entre el BM y la OCDE respecto a la privatización de la educación superior, esencialmente en sus recomendaciones de productividad y rentabilidad del sistema educativo, ante los planteamientos de la UNESCO, quien promueve una mejora de la calidad bajo principios no sólo economicistas, sino retomando criterios éticos que durante muchos años la misión de la educación ha promovido la formación cultural y una formación permanente para toda la vida, como un derecho de todos los ciudadanos del mundo. Para ello, la UNESCO recomienda que el Estado debe jugar un papel central en el financiamiento de la educación superior en las distintas naciones del orbe.

a) El Banco Mundial

Hoy en día parece de dominio común la influencia del BM en diversas esferas de desarrollo de muchos países en el mundo, especialmente de los países subdesarrollados, los cuales tienen grandes necesidades de recurrir a esta instancia en búsqueda de apoyos (préstamos) que apuntalen sus estrategias de crecimiento.

Sin embargo algo que se ignora en términos populares, es que el BM “recomienda” (léase orienta o condiciona) ciertas políticas educativas, al conceder beneficios económicos en el área educativa, como por ejemplo préstamos para la infraestructura escolar o creación de nuevas escuelas, a los ministerios de educación de las naciones del mundo.

El BM es actualmente la institución con mayor capacidad de financiamiento en el área educativa. Desde la década de los 70s el BM ha manifestado influencia creciente en el diseño de implementación de las políticas educativas de los países en desarrollo en todos los rincones del planeta.

Aunque las políticas que el BM ha otorgado a la educación, han variado a través de los años, se conoce que:

A partir de los 90s “la política del Banco mundial apoyó a la educación básica y dentro de ésta a la primaria. Sin embargo, su interés se orientó hacia la calidad y el reforzamiento de los mecanismos de independencia y responsabilidad de las escuelas. Así, la calidad, como requisito esencial de los sistemas educativos es un elemento central que ha permeado las reformas educativas de los distintos países de la región”.⁸⁶

El Banco Mundial generaliza, la mayoría de las veces una serie de medidas prescriptivas a las naciones en desarrollo, las cuales en su mayoría aceptan o se ajustan mecánicamente a las mismas, sin un análisis o posición crítica. De ese modo, el Banco mundial sugiere políticas homogéneas de corte neoliberal, a diversos países, de historias, culturas y contextos políticos y sociales diversos. Dichas líneas de orientación, que no varían en esencia, constituye indudablemente el mejor y efectivo mecanismo de globalización educativa que se desarrolla actualmente.

El enfoque que predomina en la visión del BM hacia la educación es fundamentalmente económico, de tendencia neoliberal.

⁸⁶ Sánchez Cerón, Manuel. **Influencia del Banco Mundial y la CEPAL en las tendencias educativas recientes de algunos países latinoamericanos.** En Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México) Vol XXXI, núm 4. 2001.p 66

“no debe extrañar que su propuesta básica para el sistema educativo consista en (hasta donde sea posible) dejar librada la actividad educativa al mercado y a la competencia, de modo que sea la interacción de demandantes y oferentes de servicios educativos la que defina cuánta educación, con qué contenidos y pedagogías, estructurada de qué manera, en qué ramas ya qué precios debe ofrecerse”.⁸⁷

No hay que olvidar que el BM es un organismo especializado y que pertenece a la Organización de las Naciones Unidas (ONU), cuya función originaria no ha variado en esencia: fomentar el crecimiento económico y alentar una economía basada en el mercado, que como hemos sostenido se ha traspulado también al rubro educativo. Esta visión mercantil empresarial no se conforma con empapar al sistema económico, sino que busca impactar también al interior de las escuelas, en particular a los procesos áulicos de enseñanza y aprendizaje.

“La escuela es vista como una empresa que ensambla y organiza insumos de la educación y produce recursos humanos con un cierto nivel de aprendizaje. Y se pretende que lo haga, como cualquier empresa sometida a la competencia, al mínimo costo posible”.⁸⁸

Dentro de las recomendaciones genéricas que últimamente ha otorgado el BM en materia educativa a diversos Estados del planeta, (alrededor de cien) dentro de los cuales México se encuentre como protagonista, se encuentran:

- >Descentralización.
- >Desarrollo de habilidades y competencias.
- >Prioridad por la educación básica.

⁸⁷ Coraggio J.L. y Torres, Rosa María. (1999). **La Educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos.** Miño y Dávila editores. España. p. 45

⁸⁸ Ibidem, p. 50

- >Reducción del gasto público.
- >Tendencia a la privatización.
- >Mecanismos de evaluación.
- >Búsqueda de la calidad.

La política descentralizadora persigue brindar mayor autonomía en la toma de decisiones a las escuelas, para propiciar a su vez responsabilidad sobre sus actos y la posibilidad de poder exigir respuestas sobre los resultados obtenidos ante las autoridades o la propia comunidad, así se recomienda la participación de los padres de familia y comunidad en general en la supervisión y administración de las escuelas. La descentralización también implicó acabar con estructuras monolíticas y pesadas administradoras de la educación. En nuestro país en 1992 con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEBN) la SEP central, (gobierno federal) transfirió a las Entidades federativas, la administración de los centros educativos con los cuales la SEP había estado prestando servicios de educación preescolar, primaria, secundaria y para la formación de maestros en cada entidad federativa.

Así, las escuelas normales federales y las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional pasaron a formar parte de la jurisdicción del sistema educativo de la entidad federativa en el que se localizaban. Por lo que se afirma que la descentralización también afectó a la educación superior, aunque esta sólo se refirió a las instituciones de formación docente, más que en las universidades.

Por otra parte, el BM recomienda desarrollar en la niñez las capacidades básicas de aprendizaje, en el trayecto de la escuela primaria, debido a que con esta estrategia se contribuye a solventar la demanda de trabajadores flexibles que pueden fácilmente adquirir nuevos conocimientos. En este sentido los documentos del Banco mundial expresan:

“La educación básica proporcionan los conocimientos, capacidades y actitudes esenciales para funcionar eficazmente en la sociedad. Las competencias básicas en esferas generales como la expresión verbal, los conocimientos de computación, la aptitud para comunicarse y para resolver problemas se pueden aplicar en una amplia gama de medios laborales y pueden permitir a la gente adquirir capacidades y conocimientos específicos para el empleo en el lugar de trabajo”.⁸⁹

Lo anterior confirma la visión funcionalista y pragmática que el Banco mundial le otorga a la educación.

Como apoyos importantes para el logro de estos fines, en particular el BM recomienda la capacitación de los maestros de servicio, ampliar el tiempo de trabajo de los maestros frente al grupo y una mayor oferta de libros escolares, especialmente de aquellos textos que contribuyan al desarrollar las habilidades y competencias señaladas.

En nuestro país, el currículo basado en el desarrollo habilidades y competencias, es una realidad que se plasma en planes y programas de estudio desde el nivel básico hasta el medio superior y superior. Un ejemplo claro de ello es el plan de estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria, que la Secretaría de Educación Pública ha desarrollado para la formación de los futuros maestros.

Con la implementación de la pedagogía del desarrollo o modelo de competencias de los normalistas, se busca garantizar que las futuras generaciones de niños y jóvenes en lo sucesivo adquieran plenamente las habilidades que la sociedad demanda, cerrando así un círculo de formación que asegure los intereses económicos de los empresarios.

⁸⁹ Banco Mundial, (1996) **Prioridades y estrategias para la Educación.** P107.

Por otra parte también como prioridad fundamental, el BM estimula la reducción del gasto público en materia educativa, privilegiando la inversión pública en educación básica, esto no significa aportar más recursos a ese nivel, más bien se trata de desincentivar la inversión en educación superior para traspolar parte de ese gasto al nivel básico.

Para justificar el apoyo financiero a la educación básica y desalentar al nivel superior, el Banco mundial argumenta que las tasas de rentabilidad son mayores en la educación básica que en la superior. Sin embargo no se debe de olvidar que el interés central de ese organismo es dotar de capital humano flexible, adaptable, mano de obra barata, que no requiere masivamente ser altamente especializada, de lo contrario no podría ser tan flexible ni tan barata. Así la población deseada por el Banco mundial es la que posea sólo educación básica ya que ésta:

“contribuye a reducir la pobreza, al aumentar la productividad de los pobres, reducir la fecundidad y mejorar la salud, al dotar a las personas de las aptitudes que necesitan para participar plenamente en la economía y en la sociedad”⁹⁰.

De este modo se clarifica que para el BM la mejor educación, es la básica, a la que se le observa como panacea para la realización de sus aspiraciones encubiertas en un discurso contradictorio, lleno de promesas y utopías en pro de un inalcanzable beneficio social.

Vale la pena puntualizar, que el Banco mundial representa los intereses de los países capitalistas ricos, dueños de las innovaciones tecnológicas e industriales del mundo que en la actualidad están representadas principalmente por grandes avances en software informático, microelectrónica y biotecnología. A los dueños del capital y de

⁹⁰ Ibidem. P. 2

esos adelantos no les interesa apuntalar el desarrollo de la educación superior de los países pobres, para qué iban a propiciar competencia en un rubro que les genera altísimos rendimientos.

“desde la óptica global de estos países (ricos) descuidar o postergar hoy el desarrollo y el mejoramiento de los niveles educativos superiores, la formación de profesionales y técnicos competentes, el desarrollo de la investigación, la ciencia y la tecnología, equivale a condenarlos al eterno subdesarrollo y dependencia”⁹¹

En uno de los documentos más recientes publicados por el BM, titulado “La educación superior en los países en desarrollo. Peligros y promesas” se suavizan las posiciones tradicionales del organismo para la educación superior, donde se reconoce que ésta no es más (que) un lujo, sino elemento esencial para el desarrollo social y económico de los países. Sin embargo, es difícil concebir un cambio radical de la postura habitual del Banco, sobretodo cuando la cotidianeidad, la confirma en nuestro país, donde el financiamiento a los programas compensatorios de concentran en el nivel básico, principalmente a la escuela primaria, y en el mejor de los casos a la enseñanza técnica y capacitación para el trabajo, además recordemos que el “aggiornamiento” del BM es sólo una estrategia para perpetuar sus propósitos esenciales.

“El esfuerzo federal (en México) se ha orientado y la educación primaria y como consecuencia, la fuerte brecha que había entre el gasto por estudiante de ese nivel respecto al universitario se ha ido cerrando, pues mientras que a principios de los años ochenta el gasto federal por estudiante universitario era 10 veces mayor que el

⁹¹ Coraggio, Op.cit. p.158

gasto por estudiante de primaria, en la actualidad esa diferencia se ha reducido a la mitad”⁹².

Como medida que equilibre la contracción del gasto público para la educación, la privatización es vista como una opción viable por el BM, de ese modo se amplía la oferta educativa (privada) y se contribuye a contraer el presupuesto público para ese sector. Debido a que la educación primaria goza de los beneficios que otorga el BM “la privatización ha sido especialmente impulsada en los niveles de enseñanza secundaria y superior. Ello se debe por un lado, a la necesidad de expansión de estos niveles educativos como mecanismo fundamental para la mejora de la productividad laboral y el aumento de la competitividad en una economía global”⁹³.

El BM recomienda para la educación superior ir paulatinamente minimizando la gratuidad; procurar la recuperación de costos; diversificar las fuentes de financiamiento; obligar a los estudiantes a pagar por la educación que reciben además de:

- “Obtención de fondos mediante los ex alumnos y fuentes externas.
- Actividades de generación de ingresos, como los cursos breves de formación profesional, los contratos de investigación para la industria y los servicios de consultoría.
- Venta de productos por empresas auxiliares”⁹⁴.

En las propuestas a favor de la privatización que han sido otorgadas por el BM subyace la postura de la doctrina neoliberal, que busca transformar a los sistemas educativos en función de las necesidades de la economía y el mercado.

⁹² Loria Díaz, Eduardo.(2002).**La competitividad de las universidades públicas mexicanas**. Edit. Plaza y Valdés. México. P.40

⁹³ Bonal, Xavier. **Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina**. En: Revista Mexicana de sociología. Vol.64, núm 3, jul-sep 2002. México. P.15

⁹⁴ Maldonado, Alma. (2000). “**Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial**” en Perfiles Educativos. Vol XXII N° 87. CESU-UNAM. México. p 63

Otro elemento recurrente en la postura del BM respecto a la educación superior es que el aumento de la matrícula ha contribuido al deterioro de la calidad. Como mecanismo que contribuya al logro de la calidad y la eficiencia, el organismo recomienda la implantación de sistemas de evaluación, bajo esta lógica se deduce que la calidad es un objeto de medición objetivo y observable que explica, sustenta y justifica la competitividad y productividad, olvidándose que la vieja misión de la educación sigue siendo fomentar la calidad educativa como estrategia de calidad de vida (Freire,1978).

En nuestro país, en todos los niveles escolares se han incrementado los sistemas de evaluación (individual e institucional) y además se ha condicionado la asignación de recursos extraordinarios en función de los resultados obtenidos en los programas de evaluación, favoreciendo así la competencia entre unidades académicas para conseguir los recursos económicos.

En particular en el nivel superior, se han implementado políticas de recorte de presupuesto o asignación diferenciado de éste con base a resultados de evaluaciones institucionales y/o al personal académico en lo individual. De ahí la creación de organismos tales como los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), que tienen a su cargo la evaluación interinstitucional de programas, funciones, servicios y proyectos ubicados en el quehacer sustantivo de las instituciones. La Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA), que entre sus funciones más relevantes están las de promover las tareas de evaluación de la educación superior, [javascript:popUp\('http://www.ceneval.edu.mx'\)](http://www.ceneval.edu.mx) que se creó en 1993 como asociación civil para impulsar la calidad de la educación superior. El Centro Nacional de

Evaluación (CENEVAL) es un organismo privado, supuestamente no lucrativo y que, últimamente se ha convertido en el organismo oficial para regular el nuevo ingreso de estudiantes a los niveles medio superior y superior, desplazando con estas acciones una potestas y un derecho que las propias universidades públicas venían desarrollando (Victorino,2000). Más recientemente se creó el Sistema Nacional de Evaluación Científica y Tecnológica (SINECYT), para apoyar la mejora de la calidad en las instituciones de investigación y posgrado de este sector nacional.

Una vez puntualizado las principales políticas orientadoras del BM hacia la educación, pasemos a dilucidar las propuestas de la Organización para La Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) realiza al respecto.

b) La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico.

Esta organización fundada en 1961 en París, tiene dentro de sus propósitos promover políticas de cooperación y expansión económica a sus países miembros. Comúnmente se le conoce como la organización internacional que representa a los países ricos.

México es parte de este organismo desde 1994, ingresando al final del sexenio salinista, ya que, con dicha acción pretendió llevar a nuestro país al llamado primer mundo. Entre sus miembros que en la actualidad suman treinta, se aglutinan los países de más alto desarrollo tecnológico, económico y social.

Hacia 1996, el gobierno mexicano solicitó y financió a la organización un informe acerca del estado de la educación de nivel medio superior y superior de nuestro país. La OCDE entonces procedió a la elaboración del estudio con base en un informe básico, (como diagnóstico), preparado por las autoridades mexicanas. Así a principios de 1997 se publicaron los resultados de la investigación, en el que se

destacaron los problemáticas que enfrentaban los niveles referidos y se brindaron además, una serie de orientaciones y recomendaciones para encauzar la política educativa del nivel medio superior y superior de nuestro país.

Vale la pena puntualizar que el organismo enfatiza que en sus exámenes a los sistemas escolares se esfuerza por ver en *“qué medida el sistema educativo responde a las necesidades de la economía y de la sociedad actuales y en qué medida puede contribuir a la consecución del desarrollo económico y el progreso social⁹⁵”*.

De este modo se puntualiza que su actividad no se concreta solamente en el análisis y evaluación del sistema educativo, sino que es mucho más amplia y compleja, al determinar la importancia y necesidad de la función de la educación en la estructura económica y social del país.

Según la óptica del organismo entre los principales problemas que aquejan a la educación superior, se destacan: la baja calidad de la educación superior, (sobre todo la pública); la escasa eficiencia, ya que muchos estudiantes que ingresan a una licenciatura no la concluyen; el excesivo tiempo para concluir los estudios superiores, los estudiantes mexicanos, según señalan los evaluadores, requieren de doce y catorce semestres para egresar de una carrera de ocho; la alta concentración de la educación superior en la ciudad de México y su área metropolitana; la existencia del pase automático; y la necesidad de formar gente capacitada, que responda a las necesidades de la modernización tecnológica de la industria.

Como resultado de su estudio los expertos de la OCDE plantearon cinco áreas críticas en las que las reformas son sumamente necesarias, por lo que conminan al

⁹⁵ OCDE. **Exámenes de las políticas nacionales en educación**. México. 1997. p145

gobierno mexicano a realizarlas. Las áreas o campos críticos son: Flexibilidad, pertinencia, calidad, personal académico, y recursos financieros. Para cada área se elaboró una serie de recomendaciones, de las cuales en general se presentan a continuación algunas de las más representativas:

- Prever un crecimiento de la demanda y aumentar la parte de las formaciones profesionales y tecnológicas del nivel medio superior.
- Para la educación superior prever un aumento de la matrícula a mediano plazo, pero bajo la reserva de controlarla mediante pruebas de calidad al ingreso y a la salida.
- Ampliar el sistema de becas de estudio.
- Encarar un aumento de la contribución de los estudiantes al costo de sus estudios, simultáneamente con el desarrollo de las becas.
- Desarrollar prioritariamente a los institutos y universidades tecnológicos.
- Estimular a las instituciones a efectuar trabajos para las empresas.
- Implantar para los candidatos a ingresar a la educación superior a un procedimiento de admisión selectivo.
- Elaborar referencias nacionales para los conocimientos y competencias de cada rama, y evaluar en referencia a ellas.
- Respaldarse permanentemente en los esfuerzos del CENEVAL.
- Establecer un sistema nacional de acreditación de las instituciones y de sus programas.
- Mantener la política de evaluación de las instituciones de educación superior y hacer participar en ella a los representantes de los medios económicos.
- Mejorarla con fiabilidad de las evaluaciones de los estudiantes a través de exámenes diseñados en la academia.
- Hacer seguimiento de egresados.
- Monitorear y ampliar la aplicación del sistema de estímulos salariales y verificar que no haya un deslizamiento hacia una atribución por antigüedad.
- Establecer un marco nacional para los docentes, que favorezca su movilidad entre instituciones.
- Aumentar la matrícula de las maestrías y doctorados.
- Favorecer la flexibilidad de la licenciatura para obtener posibilidad de cambiar de carrera o de universidad.
- Reservar dentro de lo posible las contrataciones de nuevos docentes permanentes en la educación superior a titulares de un doctorado.

Tal y como lo acostumbra, la OCDE solicitó la rendición de cuentas de las “sugerencias” elaboradas, al paso de dos años. En 1999 el Comité de Educación de la OCDE, recibió un informe de los progresos realizados con base en sus recomendaciones precedentes de las autoridades educativas de nuestro país. Así, la

OCDE redactó otro documento (difundido a inicios del año 2000) como respuesta al informe presentado, titulado: *Seguimiento de las reseñas de políticas educativas nacionales: la Educación Superior en México*.

“En este se muestra la complacencia de la OCDE con las tareas encomendadas al gobierno mexicano, se señalan nuevos énfasis para la aplicación de las políticas, se marca la agenda de prioridades y se elabora una nueva síntesis de recomendaciones”⁹⁶.

El segundo documento que presentó la OCDE orientando la política educativa para el nivel superior de nuestro país, incorpora conceptos y nociones presentados dos años antes en la Conferencia Mundial de la Educación Superior para el siglo XXI, (organizada por la UNESCO) llevada a cabo en la ciudad de Paris en 1998. Si bien no traza orientaciones antagónicas respecto de sus primeras sugerencias, en éste segundo informe se refuerza la oleada globalizadora impulsada también por la UNESCO, incorporando un lenguaje común y promueven ciertas coincidencias, aunque hay matices precisos que plantean sus diferencias.

De esta manera se confirman algunas orientaciones prioritarias para la educación superior en nuestro país y en el mundo tal y como lo confirma la Directora ejecutiva del Centro de la OCDE para México y América Latina, quien en una entrevista expresa algunos de los puntos de mayor interés del organismo para la educación son:

- a) “La transición entre educación superior y empleo. Por ello, la organización propone como dos aspectos fundamentales: la integración social y productiva de los individuos, así como la flexibilidad del conjunto de educación superior para adecuarlo mejor a las necesidades productivas.
- b) La solución de los problemas concernientes a la educación media superior, basándola en “el conocimiento real, efectivo y cualitativo de conocimientos”...

⁹⁶ Villaseñor García, Guillermo. (2003). **La función social de la educación superior en México**” UAM, UNAM, UV. México. P 194

- c) La reducción de los recursos económicos que se emplean en la educación superior. Para ello, la organización propone la diversificación de las fuentes de financiamiento en el nivel terciario”.⁹⁷

La influencia que dicho organismo ejerce en la política educativa de nuestro país, son reales, así lo demuestran: las prioridades cuantitativas (creación de tecnológicos, incremento de postgrados, etc.) para el crecimiento del sistema educativo del nivel superior; la diferenciación y flexibilidad de los conjuntos educativos; el establecimiento de políticas de evaluación del sistema; así como la generalización de los programas de estímulos para el personal docente, como opción para incrementar sus ingresos ante la imposibilidad gubernamental de incrementar el salario y la búsqueda de la diversificación del financiamiento, entre otras (victorino, 1999).

c) La Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

La UNESCO es el órgano especializado en el área educativa dependiente del Organización de las Naciones Unidas, (ONU) creado desde 1945. Su propósito central es el de contribuir a la paz, a la seguridad, promoviendo la colaboración entre las naciones a través de la educación, la ciencia y la cultura.

Dentro de sus actividades más importantes está el realizar estudios prospectivos, favorecer el intercambio de conocimientos, de información especializada y de cooperación técnica de expertos.

La actividad de la UNESCO se enfoca sobre todo los niveles educativos, además de programas a grupos minoritarios, educación permanente, educación a las mujeres y de nuevas tecnologías de información.

⁹⁷ Maldonado, Alma, op. Cit. P 59

En concordancia con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en la que se declara: "toda persona tiene derecho a la educación", la UNESCO lucha contra la discriminación en el área de enseñanza. Así respecto a la educación superior manifiesta que ésta debe de ser accesible a todos, en condiciones de igualdad total y según la capacidad de cada uno.

El documento más importante que sobre educación superior ha generado este organismo multilateral últimamente, es la Declaración Mundial Sobre Educación Superior en el siglo XXI, producto de la Conferencia Mundial que se llevó a cabo en la ciudad de París, Francia, del 5 al 9 de octubre de 1998.

Los propósitos generales de la conferencia mundial fueron los siguientes:

1. "Definir los principios fundamentales que sustentan una transformación profunda de la educación superior, mediante la cual ésta se convierta en promotor eficaz de una cultura de paz sobre la base de un desarrollo humano sostenible fundado en la equidad, la democracia, la justicia y la libertad.
2. Contribuir a mejorar la pertinencia y la calidad de las funciones de docencia, investigación y extensión, ofreciendo igualdad de oportunidades a todas las personas mediante una educación permanente y sin fronteras, donde el mérito sea el criterio básico para el acceso.
3. Fortalecer la cooperación universitaria, movilizándolo todo lo que interviene en la educación superior."⁹⁸

Cabe aclarar que a diferencia del Banco mundial o la OCDE, los propósitos y declaraciones de la Conferencia Mundial se dialogaron y consensaron de manera plural y democrática, con representantes del sector educativo de todo el mundo. La Conferencia Mundial contó con la participación de más de 4000 representantes de 183 países.

Varias conferencias regionales precedieron a la Conferencia Mundial, las cuales se desarrollaron entre 1996 e inicios de 1998 en diversos puntos del planeta.

⁹⁸ Tunnerman Berheim, Carlos. **La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI.**

En: Revista Universidades, n° 16, jul-dic. 1998. UDUAL, México, p 6.

La Conferencia Mundial aprobó como fruto de las conferencias regionales, de las mesas de trabajo y sesiones plenarias, una Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior. En ésta se reconoce, que la educación es uno de los pilares fundamentales de los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible y la paz, por lo que deberá hacer accesible para todos a lo largo de toda la vida.

El documento se integró con una introducción y tres secciones, las cuales son:

- I. Misiones y funciones de la educación superior.
- II. Formar una visión de la educación superior, y
- III. De la visión a la acción.

La Declaración hace hincapié en la necesidad de colocar a los estudiantes en el primer plano de sus preocupaciones, en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida a fin de que se puedan integrar plenamente en la sociedad mundial del conocimiento en el siglo XXI.

Algunos de los puntos más importantes que se incluyen en la Declaración son, entre otros:

La misión clave de la educación superior es contribuir al desarrollo sostenible el mejoramiento del conjunto de la sociedad mediante:

- La formación de diplomados altamente calificados que sean a la vez, ciudadanos participa activos, críticos y responsables.
- La constitución de un espacio abierto para la formación superior, que propicia un aprendizaje permanente.
- La promoción, generación y difusión de conocimientos por medio de investigación científica y tecnológica.
- La protección y consolidación de los valores de la sociedad.
- Preservar y desarrollar sus funciones fundamentales sometiendo todas sus actividades a las exigencias de la ética, y del rigor científico e intelectual.
- Opinar sobre los problemas éticos, culturales y sociales con total autonomía y responsabilidad.
- Igualdad de acceso(ajena cualquier tipo de discriminación)
- Equidad en el acceso.

- Fortalecimiento a la participación y promoción del acceso de las mujeres.
- Promoción del saber mediante la investigación en los ámbitos de la ciencia, el arte y las humanidades y la difusión de sus resultados.
- Incrementar la investigación en todas las disciplinas.
- Reforzar la cooperación con el mundo del trabajo y el análisis y la previsión de las necesidades de la sociedad.
- Diversificación como medio de reforzar la igualdad de oportunidades.
- Implementar métodos educativos innovadores.
- Crear nuevos entornos pedagógicos desde los servicios de educación a distancia hasta los establecimientos y sistemas virtuales.
- Adaptar nuevas tecnologías a las necesidades nacionales y locales.
- Evaluar la calidad de la educación a través de todas sus funciones y actividades.
- Crear instancias nacionales independientes y definir normas comparativas de calidad.
- Manejo eficaz a los recursos, y crear fuentes alternativas de financiamiento
- El financiamiento de la educación superior requiere a recursos públicos y privados. El estado conserva una función esencial en ese financiamiento.
- Articulación entre la enseñanza secundaria educación superior.
- Mejoramiento de los procesos de gestión.

Calidad y Evaluación

La calidad de la educación es un elemento de discusión que ha permanecido de manera continua en los últimos tiempos. Sobre la definición de "calidad" ocurre lo mismo y no se ha logrado llegar a un consenso sobre los aspectos y enfoques que puede incluir. En gran medida se debe a que el término en sí mismo es polisémico y varía con la percepción subjetiva desde la que se aborde, sin embargo, se considera que al existir atributos de la calidad en los que todos estamos de acuerdo, es factible pensar en la posibilidad de llegar a un consenso.

El Diccionario de la Real Academia (1970) indica que calidad es la "Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie".

Kaoru Ishikawa, en su conocida obra *¿Qué es el control de calidad?* (1988), plantea definiciones, estrategias y acciones para alcanzar la calidad total en procesos productivos industriales, definiendo que “practicar el control de calidad, es desarrollar, diseñar, manufacturar y mantener un producto de calidad, que sea el más económico, el más útil, y siempre satisfactorio para el consumidor”, indica también que puede reconocerse como “un sistema de métodos de producción que económicamente genera bienes o servicios de calidad, acordes con los requisitos de los consumidores”.

Varios de estos planteamientos han sido retomados y adaptados en diversas actividades, entre ellas la educación.

El diccionario de Tecnología de la Educación (Sánchez, 1991), indica que por Calidad de la educación se entiende “Expresión genérica con la que se denomina un complejo o constructo valorativo basado en la consideración conjunta de tres dimensiones interrelacionadas: funcionalidad, eficacia y eficiencia; es expresión de un sistema de coherencias múltiples entre los componentes básicos de los sistemas y centros educativos”. La calidad educativa es, pues, un continuo cuyos puntos representan combinados de funcionalidad, eficacia y eficiencia, altamente correlacionados, y su grado máximo, la excelencia, supone un óptimo nivel de coherencia entre los componentes fundamentales del sistema.

Tiana (1999), en el Seminario Internacional de Evaluación de la Calidad de la Educación, ya planteaba las dificultades que existen para definir la calidad de la educación, debido a que “calidad”, es un término complejo y polisémico, el cual tiene diferentes interpretaciones.

Sáenz y Trippano (1991), consideran que la calidad debe ser un constructo en vez de considerarse un producto, para que sea aceptada por los actores en una dimensión socio-histórica determinada. Esta calidad puede hacer referencia a:

a) La relación costo-beneficio. b) La evaluación de los productos finales. c) La evaluación de productos institucionales varios. d) La inserción en el medio social.

Estos autores concluyen que la calidad es un concepto histórico, un resultado definido derivado de un largo proceso con múltiples intereses, significaciones e interpretaciones que se multiplican, entrecruzan y resignifican y además, es un producto social e histórico que los sujetos definirán en el campo de las relaciones

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (1990), plantea su concepto de calidad para la educación superior, con base en la relevancia, la equidad, la eficiencia, la eficacia y la internacionalización. También incluye otros criterios como la formación integral del egresado con una visión de universalidad, pertinencia social y con correspondencia entre objetivos y medios.

De Miguel (1991), plantea que la evaluación de toda Institución debe buscar los siguientes principios: igualdad, calidad, desarrollo social y "accountability", haciendo referencia al modelo que considera la evaluación de las IES desde la productividad de una organización, efectúa un análisis de los factores que influyen en el desarrollo de la misma, buscando calidad para los clientes y los recursos. Plantea también una serie de indicadores y aspectos a evaluar.

La misma Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, (OCDE), considera que en realidad, 'calidad' significa cosas diferentes para distintos observadores y grupos de interés; no todos los que trabajan por alcanzarla

comparten las mismas prioridades ni razones para ello, razón por la cual no es extraño que resulten a menudo controvertidas las afirmaciones acerca de la calidad de la educación (OCDE, 1991).

Alcántara (2000), cita el criterio de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en su propuesta de 1995 respecto a que las respuestas de la educación superior deberán guiarse por tres principios: *relevancia, calidad e internalización*. Zaid (2000) por su parte, hace una aguda crítica al concepto de calidad utilizado en la industria, aplicado ahora a toda actividad cultural, afirmando que la estandarización para la industria es deseable, pero para la cultura es lamentable, además de expresar la imposibilidad de distinguir lo malo con base en los criterios establecidos para identificar calidad en un producto, de lo diferente a la estandarización, lo cual no necesariamente es malo, sino simplemente eso: diferente. Pregunta: ¿Quién tiene la autoridad para decidir que un producto cultural es malo? Concluye estableciendo que una forma de conocer la calidad de un elemento, es por su trascendencia.

Victorino (2008a) considera que la calidad es una construcción social que se forja en la colectividad y concienciación de las comunidades educativas. Para lograrla es necesaria una ruptura con el paradigma dominante centrado en la estandarización y su escala clasificatoria, y buscar un equilibrio entre ambas vertientes con el interés de un nuevo contrato social de calidad humana.

Un resumen bastante ilustrativo sobre la concepción que de la calidad tiene el Estado Neoliberal, lo presenta Victorino (2008b) al identificar que los procesos de evaluación con miras al logro de la calidad, es consecuencia de la aplicación de políticas de intervención a partir de la evaluación y supervisión de insumos,

procesos y resultados educativos, que responden a organismos internacionales como el Banco Mundial, donde predominan aspectos como la cobertura, el financiamiento, la orientación tecnicista en la reestructuración curricular y la rendición de cuentas.

¿Qué evaluamos a las instituciones de Educación Superior?

La evaluación no es algo nuevo en el ámbito educativo, la evaluación del aprendizaje de los estudiantes es una función que se realiza desde el nacimiento de los sistemas educativos; pero que, en general, había quedado limitada al espacio del desempeño observable de los estudiantes, hacia los resultados obtenidos basados en la medición a través de datos cuantitativos como elementos de control del rendimiento escolar y, sólo en años recientes, ha surgido el interés por evaluar otros elementos como los maestros, los métodos de aprendizaje, los materiales de estudio, o las instituciones y los sistemas educativos en su conjunto (Pérez, 2000). La evaluación institucional como estrategia para la “rendición de cuentas”, si lo es. En la década de los ochentas del siglo pasado, época de máximo crecimiento en la educación superior, se principia a sentar las bases de los acuerdos nacionales y estrategias para evaluar a las instituciones educativas, con la justificación de “evaluar para mejorar”.

El reforzamiento de la evaluación de todos y cada uno de los actores universitarios, y sus propias funciones sustantivas y adjetivas, se complementó con la oleada de influencias neoliberales en el ámbito económico y político en nuestro país, como se ha reiterado, desde 1982, y casi se consolida en los primeros años del siglo XXI, que ocasionaron sucesivos recortes al presupuesto de los servicios públicos, por lo

que se cuestionó la calidad educativa y el estatus del sector público en la educación, con especial énfasis en la educación superior universitaria.

En ese sendero, el “tradicional modelo de Estado proveedor dio paso velozmente a las políticas de evaluación y supervisión de insumos, procesos o resultados, y de ahí se ha transitado hacia un esquema de intervenciones basado en la búsqueda de una mejor calidad,”⁹⁹ dirigida por algunas políticas educativas de ciertos organismos internacionales economicistas, de las cuales los rasgos de coincidencia tienen que ver con “el mejoramiento de la calidad de la educación, tema que junto con la cobertura, el financiamiento, la orientación tecnicista en la reestructuración curricular y la rendición de cuentas, fueron las recomendaciones dominantes en la agenda internacional de las dos décadas anteriores.

Según Acosta (2000), en México la cuestión clave o estratégica de las políticas educativas para el nivel superior a partir de 1982, lo constituye la calidad de la educación y, además, los temas relevantes de las políticas federales han sido la planeación, la evaluación y el financiamiento. Igualmente reitera la trascendencia por el logro de una “buena calidad” educativa, así como las políticas de evaluación que la educación superior contempla en el PNE 2001-2006.(1)

No se debe pasar por alto que de manera sistemática se ha favorecido una creciente intervención gubernamental en las IES en gran parte del mundo, específicamente en el ámbito latinoamericano, “la injerencia de las políticas gubernamentales en la regulación de la calidad en las IES es más directa. El establecimiento de estándares mínimos de calidad, la fijación de criterios de asignación de fondos financieros a través de fondos especiales, o la creación de

⁽¹⁾Acosta Silva, Adrián. (2000) “Presentación” del Análisis temático: Políticas Públicas en Educación Superior. ¿Hacia una Nueva Agenda? En: **Revista de la Educación Superior** N° 134. ANUIES. México. p. 42.

exámenes de Estado, constituye un movimiento que se está reproduciendo en varios países de la región” (Acosta, 2000).

El proceso regulatorio, que implica la evaluación y muchas veces la rendición de cuentas, conlleva según algunos autores a un proceso de paulatina disminución de autonomía en las IES¹⁰⁰, por otra parte, algunos investigadores consideran que tales hechos alejan a las políticas actuales de la concepción tradicional del neoliberalismo, ya que favorecen la intervención y regulación estatal. Sin embargo, es claramente reconocible un proyecto político productivo de tintes neoliberales, pues aunque el discurso oficial se pretenda neutral, lleva consigo la concreción del proyecto dominante que se orienta a la restricción presupuestal a toda costa.

A los procesos de evaluación de la educación superior en los 90, continuaron los procesos de la evaluación para la acreditación de programas académicos y la certificación de profesionales. Pese al cuestionamiento de distintos sujetos y actores universitarios los procesos de evaluación y acreditación, a fin de cuentas, estuvieron asociados al otorgamiento de financiamiento extraordinario de las IES.

Las limitaciones económicas han impuesto retos a la imaginación de las instituciones educativas y les exige buscar nuevas formas en el cumplimiento de sus funciones sustantivas. De manera particular, la UACH, como parte fundamental del Sistema de Educación Agropecuaria Superior, debe realizar acciones que le permitan insertarse y participar en los procesos de cambio de la economía nacional, tomando en cuenta la orientación que le imponen los procesos de globalización.

Para Mora (1991) la evaluación institucional ha sido definida típicamente como un intento de medir cómo se están cumpliendo las metas preestablecidas de una

⁽²⁾ Crf. ANUIES Revista de la Educación Superior N° 129.

Institución, lo cual exige haber definido previamente y con claridad cuáles son las metas que persigue la institución, encontrándose dos enfoque básicos: aquellos que centran su atención en las magnitudes contables y de control, y los que enfatizan los aspectos organizativos del proceso de aprendizaje. Mora cita a Frackmann y Maassen (1987), quienes señalan la existencia de tres posibilidades de evaluación, según sea la posición de dependencia que se manifieste: regulada por el Estado, regulada a través de un organismo "amortiguador" y las autorreguladas.

La primera es aquella en la que el Estado es responsable de todas las normas financieras, educativas, de personal y las referentes a los estudiantes; la segunda es aquella en la que las normas son adoptadas por un organismo intermedio entre el gobierno y las instituciones. En el tercer caso, las IES toman por sí mismas la mayoría de las decisiones al respecto.

Santoyo (1988), al hacer un análisis de la situación de la Educación Superior en México, concluye que la evaluación, como elemento integrante del fenómeno educativo, debe entenderse en el marco de la Institución Universitaria y del tipo de aprendizaje, hombre y sociedad que desde ahí se promueve. Que la evaluación es un ejercicio social que tiende a ampliar el conocimiento y la conciencia de los universitarios sobre sus acciones académicas.

Existen muchas otras definiciones y conceptos sobre el tema, pero en general, refieren y justifican la misma actividad.

De la E a la A. Evaluación y acreditación

En México, en el año 1989, fue constituida la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Conaeva) con la finalidad de promover y coordinar los procesos de evaluación de las universidades públicas.

En junio de 1990 nace el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SNEES) a partir de los acuerdos de la IX Reunión Extraordinaria de la Asamblea General de la ANUIES, donde las instituciones participantes acordaron adquirir el compromiso de autoevaluarse. Los lineamientos generales y estrategias se publicaron en septiembre de 1990 por SEP, (Modernización Educativa No. 5, 1989-1994).

En 1991, comienzan a operar los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), los cuales desempeñarían cuatro funciones: a) La evaluación diagnóstica de los programas, b) La acreditación y el reconocimiento que puede otorgarse a un programa o Institución determinada, c) La dictaminación sobre proyectos y programas que solicitan financiamiento, y d) La asesoría a las Instituciones de Educación Superior para la formulación y puesta en marcha de proyectos.

En 1994, se crea el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval), con la tarea de elaborar pruebas consensuadas para evaluar habilidades académicas y aprendizajes en los Niveles Medio Superior, y Superior.

En esa misma década surgen también numerosas agencias acreditadoras, especializadas en diversos campos del conocimiento y se empiezan a definir y homogeneizar los instrumentos de evaluación, así como los criterios fundamentales para el proceso, lo cual se ha ido perfeccionado con las experiencias adquiridas al paso de los años y al analizar los resultados de las metodologías aplicadas.

Según la Conaeva (1992), la acreditación de un Programa Educativo se define como “el reconocimiento público de su calidad, es decir, constituye una garantía pública de que dicho programa cumple con determinado conjunto de estándares de calidad”.

Pérez (1993), considera que la acreditación consiste básicamente “en la producción de información garantizada acerca de la calidad de los servicios educativos; el órgano o instancia que acredita es el garante de la precisión y confiabilidad de dicha información”, afirma que hasta ahora ha sido el Estado quien ha jugado el papel de “acreditador”, reconociendo que debido al rápido crecimiento y diversificación de nuestro sistema educativo, éste no cumple este cometido adecuadamente, por lo que “debe ser vista con buenos ojos la constitución de instancias colegiadas ampliamente participativas que contribuyan a integrar, junto con la acción del Estado, un sistema eficaz y confiable de acreditación de programas de educación Superior.

De acuerdo a Pallán (1993), “la acreditación en su connotación, tanto institucional como individual, implica una búsqueda de reconocimiento social y de prestigio por parte de los individuos que transitan por las instituciones educativas y por estas mismas para lograr dicho reconocimiento”.

En forma general, todos los procesos de acreditación que se llevan a cabo están constituidos por dos fases: una autoevaluación o evaluación interna y una evaluación externa realizada por un comité de expertos que puede ser integrado por los CIEES, o por Asociaciones Civiles de profesionales o Escuelas y Facultades de las áreas correspondientes. Entendiendo la autoevaluación como un proceso interno de planificación, identificación, de análisis crítico y prospectivo sobre la evolución y el desarrollo académico alcanzado por una Institución en una disciplina o profesión

que busca interpretar y valorar, a través de un proceso participativo, dialogal, reflexivo y crítico, el estado de avance de un programa académico.

De manera complementaria, la certificación se define como el proceso mediante el cual se reconoce a una persona como poseedora de un conjunto de destrezas y habilidades que le permiten realizar una actividad o conjunto de actividades específicas.

Los elementos a evaluar traducidos en indicadores, los procedimientos, así como la metodología en general aplicada en los procesos de acreditación, se perfeccionan gracias a los esfuerzos de organizaciones como los CIEES, Conacyt, Ceneval, etc.

Respecto a las ventajas que ofrecen estos procesos, diversas publicaciones de los CIEES mencionan que proporcionar información confiable sobre las cualidades de un programa acreditado puede ser la base para que un estudiante seleccione la escuela donde realice sus estudios superiores, y un profesor elija en qué Institución trabajar, así como orientar las tomas de decisiones de las instancias que proporcionan financiamiento, además de informar a los empleadores respecto a la formación de sus futuros colaboradores.

Un elemento que merece mención aparte, es que se considera que la acreditación le proporcionará a la institución educativa una indicación acerca de “la forma de cómo aprecian sus servicios las instancias acreditadoras y que de ahí pueden derivarse acciones orientadas a satisfacer los requisitos de dichas instancias” (CIEES, 2001).

En México ha crecido en los últimos años el número de asociaciones y organismos profesionales que ofrecen procesos de acreditación a Facultades y Escuelas de Estudios Superiores. Las Agencias acreditadoras de estudios relacionados con la Agronomía que operan en México son las siguientes: Comité Mexicano de la

Acreditación de la Educación Agronómica A.C. (Comea), Consejo de Acreditación en la Enseñanza de la Contaduría y Administración A.C. (Caceca), Consejo de Acreditación de Enseñanza de la Ingeniería (Cacei), Consejo Nacional de Acreditación de las Ciencias Económicas (Conace), y Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales (Acceciso).

Hasta ahora, los procesos de acreditación y certificación en México, son voluntarios. Las metodologías que desarrollan las agencias acreditadoras difieren poco entre sí, sobre todo en lo referido a las particularidades de cada especialidad, pero en lo general, se abocan a evaluar los siguientes elementos: (Conace, 2007).

a) Recursos: *Normatividad institucional, Personal académico y alumnos del Programa, Plan de Estudios, Servicios institucionales de apoyo al aprendizaje, Infraestructura y equipamiento.*

b) Procesos: *Formación y actualización de profesores, Enseñanza.*

c) Resultados

En este contexto, las variables e indicadores a evaluar en cada procedimiento, hacen referencia a los apartados anteriores. Un aspecto destacable es que en la propuesta metodológica de quienes llevan a cabo el proceso de evaluación para la acreditación, no se hace énfasis ni se define claramente el concepto y análisis de lo que significa calidad y de cómo alcanzarla, lo cual tiene que deducirse de los indicadores que utilizan para la evaluación.

Como en los últimos años en nuestro país han surgido diversas asociaciones que tienen como finalidad la acreditación de programas académicos, y no había regulación estricta de su actividad, ha surgido la necesidad de la creación del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes), un organismo

regulador para la acreditación de Programas Académicos de Nivel Superior (PANS), creado en octubre de 2000 por acuerdo de la SEP y la ANUIES.

La Universidad Autónoma Chapingo, como la mayoría de instituciones de Educación Superior en el País, está plenamente inmersa en los procesos de acreditación de sus especialidades, buscando contar con el 100% de ellas a corto plazo. Los programas acreditados hasta julio de 2009 alcanzan el 90% de su totalidad. (Subdirección de Planes y Programas de la UACH, 2009).

Una vez acreditados los programas académicos, son sometidos a visitas de verificación (evaluaciones de seguimiento), en los dos y cuatro años siguientes: la acreditación tiene una vigencia de cinco años, al término de los cuales debe ser evaluado nuevamente para poder mantener la acreditación respectiva.

Del mes de noviembre de 2002, cuando se otorgó la primera acreditación a un programa de formación agronómica, el de Ingeniero Agrónomo del Centro de Ciencias Agropecuarias de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, al mes de julio de 2009, se han acreditado 96 programas en el país, dentro de los cuales se encuentran el programa de formación del Ingeniero Agrónomo, el de Ingeniero Agroindustrial, de Ingeniero Mecánico Agrícola, el Ingeniero en ecología, y muchos otros relacionados con la formación agropecuaria (Comeaa, 2009).

En este contexto, puede afirmarse que los procesos de acreditación de las IES mexicanas desarrollan sus procesos basándose en estos últimos lineamientos, no obstante, estos procedimientos necesariamente deberán ser revisados y modificados en la medida en que se continúe con el análisis y la reflexión del concepto de calidad aplicado a la educación, al incorporarse nuevos enfoques como el de Amartya Sen, quien concibe la calidad de vida en forma sensiblemente

diferente a lo manejado hasta ahora, o como el objetivo de la educación que busca alcanzar Paulo Freire al propugnar una educación liberadora, que permita a todos los individuos, gozar de igualdad social, e identificar con ello el aporte que debe brindar la educación.

En los altares de la excelencia, o principales logros en busca de la calidad

Como resultado de las políticas educativas promotoras de la calidad en el sexenio 2000-2006 en México, se fomentaron 3 ejes estratégicos: el fortalecimiento estatal de las IES; el fomento de enfoques educativos flexibles centrado en el aprendizaje; y el aseguramiento de la calidad de los programas educativos a través de la evaluación y la acreditación.

Del primero se conoce una serie de acciones en torno al Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), como una plataforma que integra diferentes programas en la vida institucional de las IES: mejoramiento del profesorado, fortalecimiento de la infraestructura educativa, actualización de programas de estudios, de tutorías, evaluación y gestión.

Estas estrategias tenían la ventaja de que las IES, con un claro compromiso del cumplimiento de estos programas, accedían a financiamiento extraordinario o adicional al presupuesto anual, aunque en sus inicios apenas representaba el 4% del subsidio ordinario. Es conocido, incluso, que aunque la SEP hacía la oferta y propuesta de que el mecanismo para que las IES que desearan subsidio extraordinario debían someterse a evaluación para obtener la acreditación de sus programas académicos (Rubio, 2005), a fines de 2005 la Cámara de Diputados puso en ejercicio un fondo compensatorio para las “universidades pobres” para

lograr la igualdad social de las IES (Della Roca, 2005), por tanto, la apuesta de la SEP a los subsidios extraordinarios vía la acreditación, no se puso en práctica.

En cuanto al segundo eje, las estrategias propuestas incluyeron revisiones curriculares de actualización y pertinencia que llevaran a modificaciones sustantivas en los planes y programas de estudio que permitieran a los estudiantes enfrentar los retos y problemáticas del siglo XXI. Estas revisiones quedarían incluidas en los procesos de evaluación y acreditación, lo cual corresponde al tercer eje estratégico que se desarrolla en forma significativa.

En la devoción del ora Pronabes

De acuerdo al Programa Nacional de Educación 2001-2006 de la SEP, se establecieron tres objetivos estratégicos para fortalecer el SES: 1) Ampliar la cobertura con equidad; 2) Mejorar la calidad de la educación superior y, 3) impulsar la integración, coordinación y gestión del SES. Estos objetivos los comparte el subsistema nacional de educación agropecuaria. Las acciones se agrupan en dos grandes políticas: a) la ampliación de la matrícula con equidad; y b) la ampliación y diversificación de la oferta educativa. Los logros se muestran a continuación:

La política más notable del gobierno foxista es la creación del Programa Nacional de Becas (Pronabes), que ha sido una estrategia efectiva para apoyar el acceso y permanencia de jóvenes con escasos recursos en la Educación Superior. La meta lograda para el nivel de educación superior en ese sexenio fue razonable, sobrepasando para 2006 la cifra de 322 mil becas. Pese a ello, existieron preocupaciones por una mala distribución de estas ya que no corresponden con el apoyo decidido hacia entidades federativas con mayor nivel de marginación. Se conocen los casos de Oaxaca, Guerrero y Chiapas que, teniendo un nivel de

marginación muy alto, presentan una menor proporción de becas, comparado con otros estados con un menor nivel de marginación (OCE, 2005).

Además, Pronabes ofrece becas a todos los niveles educativos, incluyendo el posgrado. En una sola bolsa cuantifica las partes de las becas (1/4,1/2,3/4), y becas completas que se otorgan, tanto a la educación pública, como a las escuelas particulares. Con cierta seguridad también acaparan los beneficios anteriores del Progresá y las tradicionales becas de las instituciones agropecuarias como las universidades Antonio Narro y Chapingo.

La oferta académica, evaluación y su acreditación nacional

La oferta académica del área de agronomía, ha estado fundamentada desde los años setenta del siglo XX básicamente en tres carreras: Ing. Agrónomo, Ing. Agrónomo en Fitotecnia, Ing. Agrónomo en Zootecnia. De manera paralela, la carrera de Médico Veterinario Zootecnista conjuntamente con otras carreras, integran una subárea dentro de la agronomía que ha mostrado en todo el periodo analizado un peso muy similar al que suman todas las carreras de la subárea de agronomía y que en 2007 repunta aumentando su proporción.

La conformación básica (Agronomía, Fitotecnia, Zootecnia) ha sufrido algunos cambios que pueden ser indicios de un énfasis importante que favorece la formación general sobre la especializada, al observarse que la disminución en la matrícula ha afectado principalmente al Ing. Agrónomo en Fitotecnia, con un incremento de la población estudiantil del Ing. Agrónomo, marcando una distancia importante entre ellas a favor de la segunda. Otra tendencia que se observa desde 1999 y sobre todo

en 2004, es que el Ing. Agrónomo Parasitólogo sede su lugar al Ing. Agrónomo en Producción.

A pesar de la tendencia que muestra una mayor preeminencia de la carrera de Ing. Agrónomo, nos parece que el modelo especializado, que se refleja en la diversidad de carreras que en 2007 están presentes en el área, y en cierta forma se amplía abarcando incluso nuevos objetos de estudio.

La recomposición del área, tiene otra expresión en el desplazamiento de carreras hacia subáreas dentro de la misma agronomía y en áreas fuera de ella. Tal es el caso de la economía, la administración, la agroindustria y la mecánica agrícola, que ahora se asumen como disciplinas propias aplicadas a lo agronómico y no como agrónomo especialistas en alguna disciplina o campo del conocimiento agronómico.

En los últimos años, que marcan el inicio del presente siglo, presenciamos algunos objetos de estudio emergentes, aunque algunos estuvieron presentes desde los setenta u ochenta pero de manera marginal, tales como el comercio o los agronegocios, los recursos naturales, el desarrollo sustentable, la agroecología, la agrobiotecnología, agroalimentos y el aspecto ambiental. Esta tendencia se refuerza rápidamente, incluso la oferta existente en 2004 es distinta a la de 2007 al aparecer carreras nuevas en estos ámbitos.

Llama la atención que las subáreas de desarrollo rural y desarrollo agropecuario estén entre las más débiles y que la oferta académica sea la misma que existía en 1999. Este es un aspecto que habrá que valorar con detenimiento ya que implica la escasa formación de profesionales que se encarguen de aspectos relacionados con proyectos de desarrollo, de organización, de planeación y evaluación que no son menos importantes en el desarrollo de lo rural y las actividades agropecuarias. En la

búsqueda de una mayor pertinencia seguramente tendrán que enriquecerse de perspectivas como la gestión del desarrollo, la relación entre lo local y lo global, al igual que aquellas que estudian el desdibujamiento entre las fronteras campo-ciudad, y procesos como la interculturalidad, entre otros.

En algunos análisis sobre la formación agronómica, organismos como la FAO y académicos están llamando la atención sobre atender una formación más general, que responda mejor a las necesidades complejas e integrales que presentan los sistemas agrícolas y en general el medio rural. Sin embargo, la discusión entre el agrónomo general y el especializado ya no es el único referente, más bien es el de una formación que en cada construcción curricular, recupere elementos que deben aparecer horizontalmente, la formación ecológica, el sentido social y moral, la perspectiva interdisciplinaria, entre otras. Un agroecosociólogo por ejemplo (MATA, 2009). La flexibilidad es otro elemento sobre el que debemos trabajar, al igual que los diseños a distancia o semipresenciales.

Con las transformaciones más recientes en la oferta académica, podemos apreciar la respuesta que las instituciones de educación agrícola superior están dando para vincular a la práctica agropecuaria, no solamente en lo que respecta a la formación profesional, sino a la generación de conocimiento y la vinculación, a los nuevos contextos sociales y ambientales.

La tendencia de un número mayor de instituciones privadas, que en el conjunto de la educación superior alcanzó proporciones muy significativas, también se muestra en esta área, sin modificar la predominancia del sector público.

La presencia de la educación agrícola en el país nos demuestra que el rezago educativo es importante, aun ahora, cuando es clara la presencia del área en todo el

territorio nacional, observamos que, en por lo menos nueve estados, la educación agrícola no alcanza el 1.5% de la matrícula en educación superior.

Otra característica importante, es el hecho que otras áreas del conocimiento propongan programas de formación profesional relacionados con el sector agropecuario y el medio rural. La diversidad de problemas sugiere la necesidad de abordajes multi y transdisciplinarios en los que profesionales varios se vean involucrados. Esta oferta académica va cobrando mayor fuerza y diversificándose, con la participación en mayor medida de las ingenierías, así como de la ecología, la administración, la economía, las relaciones comerciales, entre otras; incorporando a su vez varios de los objetos de estudio que hemos ubicado como emergentes.

En síntesis queremos señalar que de este acercamiento a la oferta académica nos queda sin conocer su contraparte, la demanda potencial y la real; y provoca el ánimo para otros estudios sobre los contenidos curriculares y así como la relación entre la docencia, la investigación y la vinculación con la sociedad, la relación educación - trabajo, o educación–necesidades sociales, de las cuales se hacen algunas consideraciones en capítulos posteriores.

El retroceso en el porcentaje de la educación agrícola respecto a la educación superior, presente desde fines de los ochenta, y que en 2009 ha tenido un pequeño repunte, es un elemento más de la crisis del sector agropecuario en el país, y cuestiona la política de desarrollo para el sector que impone el gobierno. Aun con este escenario, que en algún estudio llegó a plantearse más severo al implicar la desaparición inercial del área; es necesario que el conjunto de las IEAS reviertan este proceso. Si un reto central es mayor cobertura con calidad y equidad, la educación agrícola debe enfrentarlo, aprovechando las ventajas que la tecnología proporciona,

sin perder de vista la función social que hasta ahora caracteriza a la educación pública como un bien social y a favor principalmente de los menos favorecidos.

Podemos pensar que estamos ante la presencia de una etapa de redefinición de la agronomía para mantener, profundizar, renovar y crear espacios de formación profesional; el cambio de época hacia el informacionalismo coloca al conocimiento ante nuevas perspectivas en su producción y en las formas y contenidos de su transmisión.

La concepción imperante en las políticas educativas actuales, tanto nacionales como internacionales, sobre calidad educativa, así como de las formas de alcanzarla y evaluarla, han modificado sensiblemente el quehacer académico de las Instituciones Educativas de Educación Agrícola Superior.

Estas políticas promueven una visión neoliberal economicista que busca eficiencia empresarial como sinónimo de calidad educativa. Basta recordar que una de las principales influencias en el desarrollo de los procesos de evaluación educativa, fueron los propuestos por Ishikawa (1985), en su búsqueda del control total de calidad, en procesos productivos industriales. En consecuencia, se han diseñado estrategias de evaluación que buscan la eficiencia administrativa y formación técnica, antes que la formación integral del individuo y el desarrollo social y colectivo.

Esta búsqueda de eficiencia, se ha visto reflejada en los continuos cambios efectuados a la educación, al tornar su enfoque hacia la formación de competencias, las cuales en el nivel superior, se ven traducidas en competencias laborales. Las recientes reformas aplicadas a este subsistema, dan muestra de ello.

En el esquema actual de evaluación el logro de las acreditaciones correspondientes, le otorgan a las IEAS, un *status de Institución Educativa de Calidad*, aunque su

valoración, sea predominantemente administrativa, y para su asignación no se consideren elementos académicos esenciales como la actualización curricular, la pertinencia de sus programas educativos, o la formación y actualización del profesorado ni que posea las características que se reconoce, deberán tener las Universidades del Siglo XXI.

Por otra parte, ante la problemática tan compleja que enfrenta el desarrollo del campo mexicano, y en consecuencia la producción de alimentos, las IEAS deberán participar en forma mucho más decidida para alcanzar su solución.

Entre las acciones inmediatas, se pueden distinguir el fomento al desarrollo rural y agroindustrial mediante tres aspectos importantes: a) formación de recursos humanos capacitados para usar de forma eficiente, eficaz y funcional la capacidad instalada en las universidades y centros académicos; b) cooperación en los programas y proyectos del desarrollo político, económico, social y cultural de las comunidades en el campo, impulsando la vinculación de la investigación científica, tecnológica y humanística con las necesidades del sector, y c) colaborar en la ejecución operativa de propuestas estratégicas consensuadas por los diversos sectores que conforman el medio rural, mismos que deben ser reflejados en los procesos evaluatorios.

Por otra parte, y esto se fortalece en el siguiente capítulo, es necesario incrementar la vinculación de las instituciones Educativa con el sector productivo, favoreciendo la formación de profesionales de la Agronomía, acorde con las necesidades del sector agropecuario y productivo, realizando proyectos de investigación y servicio que contribuyan a la solución de problemas concretos de interés nacional.

Más allá de su concepción como parte de un proceso de mejora, la evaluación ha desembocado en ser generadora y promotora de acciones, líneas de desarrollo y

proyectos de investigación que las IES deben seguir fielmente si quieren alcanzar la tan preciada acreditación.

De ahí que sea fundamental trabajar en el trazo de una concepción de calidad educativa más cercana a la realidad social y económica del país. Una concepción que considere nuevos enfoques como el que la educación contribuya en forma real, a la mejora del nivel de vida de los ciudadanos a través del desarrollo de la economía del bienestar (Nussbaum Y Sen, 2004), la cual concibe la calidad de vida en forma radicalmente diferente a lo manejado hasta ahora: una burda convicción de que elevando el ingreso *per cápita* de un país mejorará a toda su población en general, marginando la mejora de diferentes áreas de la vida humana, como la salud, la justicia entre los géneros, la satisfacción de los individuos o sus expectativas en la vida; o como propone Freire, que al demandar una educación libertaria, busca que todos los individuos gocen de igualdad y bienestar social.

Si bien los procesos de evaluación y acreditación por ahora no pueden ser evitados, y se reconocen sus bondades como procesos de seguimiento, y herramientas que nos permiten conocer el estado del arte del trabajo institucional, habría que hacerle algunas modificaciones: además de realizar un análisis serio sin simulaciones, de los resultados académicos y de la eficiencia económico-administrativa, reconocer las particularidades de cada institución y evaluarlas en consecuencia. No es posible evaluar a todas de la misma manera, sin atender a su orientación, su población, su valoración estratégica para el desarrollo nacional, reconociendo su Misión, su Visión y Filosofía.

Las evaluaciones para la acreditación, deben dejar ser vistas y consideradas como jugoso negocio económico por parte de quienes las realizan y promover en cada Institución Educativa, una mayor visión crítica de su propio ser y hacer.

Es necesario que las evaluaciones realicen efectivamente los análisis de los elementos propuestos como pertinencia y actualización continua de sus programas educativos, seguimiento de egresados, qué tanto aprenden los estudiantes, y muchos otros, que han quedado hasta ahora como simples recomendaciones para ser cubiertas en un futuro. De no ser así, las acreditaciones debieran ser negadas.

Por último, al identificar como problemas importantes de la educación superior agropecuaria la cobertura, financiamiento, privatización, calidad-evaluación, reestructuración curricular, vinculación, gestión, desempleo y subempleo de sus egresados, crisis de los perfiles de formación y otros más, se reconoce que no son distintos al resto del Sistema de Educación Superior, por lo que es impostergable efectuar los cambios necesarios que les permitan enfrentar con éxito los retos tan complicados que nos presenta el naciente siglo XXI.

Bibliografía

Alcántara S.A. 2000. *Tendencias mundiales en la Educación Pública: el papel de los organismos multilaterales*, en: *Estado, Universidad y Sociedad: entre la globalización y la democratización*. Vol. I Col. Educación Superior. Encuentro de especialistas en Educación Superior. UNAM, Méx.

Anuarios estadísticos 2009. UNAM, UAM, UAAAN, UACH. México.

ANUIES 1990. "Propuesta para la Evaluación de la Educación Superior, en: *Revista de Educación Superior* No 75. Julio-Septiembre. ANUIES. México".

ANUIES. 1995-2005. *Anuarios Estadísticos de Licenciatura y Postgrado*, ANUIES, México.

ANUIES. 2001. *Plan maestro de educación superior abierta y a distancia. Líneas estratégicas para su desarrollo*, México, ANUIES.

ANUIES, 2002. *Mercado laboral de profesionistas en México. Diagnóstico y prospectiva al año 2010*, México.

ANUIES. 2004. *Propuesta marco de referencia para la evaluación de la educación superior a distancia*, México, ANUIES, (material mecanografiado).

ANUIES. 2004. *Estudio sobre el uso de las tecnologías de comunicación e información para la virtualización de la educación superior en México*, México, ANUIES (material mecanografiado).

Boltvinik, Julio, .1990. "Economía campesina y tecnología agrícola". Revista Chapingo, nos 35-36, UACH, México.

Bonte-Friedheim, 1994. "Desafíos, oportunidades y perspectivas para la investigación agrícola en el umbral del siglo XXI", Conferencia, Santiago de Chile, Septiembre, 23.

Bruner, José Joaquín, 1983. *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*, FLACSO, México.

Carranza, E. y J. B. Santos. 2005. "La educación agropecuaria: un panorama general de su problemática y tendencias de desarrollo". Ponencia presentada en el Congreso nacional de instituciones de educación e investigación agrícola. Universidad Autónoma Chapingo. México. Mimeografiado.

CENEVAL 2000. *Estándares de Calidad para instrumentos de Evaluación Educativa*. México.

CIIES 2001. *Marco de referencia para la evaluación*. Comité de Ciencias Agropecuarias, SEP-CONAEVA. México.

Comeaa 2009. Programas acreditados del área agronómica. México.

CONACE 2007. *Marco de referencia para el proceso de acreditación de programas académicos en las áreas de las Ciencias Económicas*. México.

Conacyt. 2001. *Programa Especial de Ciencia y Tecnología 2001-2006*, México.

Consejo Consultivo Científico y Tecnológico. 2005. Seminario regional para la innovación científica tecnológica, Puebla, Puebla, febrero, México.

CONAEVA 1992. *Guía Metodologica para el ejercicio de autoevaluación anual*. México.

De la Fuente, Juan, et al. 1990. *El Estado y la investigación agrícola*, UACH, México.

De Alba, Alicia, 1991. *Currículo: crisis, mito y perspectivas*, CESU-UNAM, México.

De Alba, Alicia. 2002. *Currículo universitario. Académicos y futuro*. UNAM-Plaza y Valdés, México.

Della Roca, Salvador, 2005. "Las universidades y su financiamiento", Conversación educativa, VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Hermosillo, Sonora del 1 al 5 de noviembre, México.

De Miguel D.M. 1991. "Utilización de Indicadores en la Evaluación de la Docencia Universitaria", en: De Miguel M., J.G. Mora y S. Rodríguez. *La Evaluación de las Instituciones Universitarias*. Consejo de Universidades. Madrid.

Descalçi T. 1991. *La Calidad de la Enseñanza Universitaria: Una aproximación desde la perspectiva de la financiación*, en: Ier Congreso Internacional sobre Calidad de la Educación Universitaria. I.C.E. Cádiz.

Diccionario de la Lengua Española 1970. Real Academia de Española. Madrid.

Estevan José Antonio.1991, "La dimensión Tecnológica en la formación universitaria" Ponencia Primer Coloquio Internacional: Curriculum y siglo XXI, CESU-UNAM, octubre 5-7, México

Fernández Hernández, Patricia 2002. "Competencias y habilidades para el uso de nuevas tecnologías en la educación", en *Foro de planeación académica, Área de Ciencias Sociales: diálogo con expertos*, (2 de agosto), Preparatoria N° 7, Nuevo León, Monterrey, (material mecanografiado).

García González, Eva Laura et al. 2004. *Gestión de la educación continua y la capacitación*, México, Manual Moderno.

Gayol Yolanda 2005. "La educación a distancia y las tecnologías de la información y comunicación en la promoción del desarrollo comunitario sostenible" en *Revista de la educación superior*, ANUIES, Vol. XXXIV (3) No. 135, Julio-Septiembre, pp.101-117.

González Casanova, Pablo. 2006. "Las ciencias sociales y la democracia en México (lo que sí dije)" en *La Jornada*, lunes 22 de mayo, México.

Guevara Niebla, Gilberto 1994. *La catástrofe silenciosa*. FCE, México.

Ibarrola María de.1989."La formación de investigadores en México" en *Universidad Futura*, no.3, octubre, México.

INEGI 2004. *Anuarios*. México.

Ishkawa Kaoru 1988. *¿Qué es el control total de calidad?* NORMA. México.

Lagos Ricardo, 2005. "América Latina requiere una política con dirección social" en *La Jornada*, octubre, México.

Martínez Rizo F. 2000. *Nueve retos para la Educación Superior, Funciones, actores y estructuras*. ANUIES. México.

Malo Salvador y Arturo Velásquez Jiménez. 2000. *La calidad de la educación superior en México*. UNAM-Porrúa, México.

Martín Rodríguez, Eustaquio y Manuel Ahijado Quintillán (Coordinadores) 1999. *La educación a distancia en tiempo de cambios: nuevas generaciones viejos conflictos*, Madrid, Ediciones de la Torre.

Martínez de la Roca, Salvador 2005. *Conversación educativa*, no.10

VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Hermosillo, Sonora, 30, 31 de octubre-1 y 2 de noviembre.

Mora R.J. 1991. *La Evaluación Institucional: Una perspectiva general, en la Evaluación de las instituciones universitarias. Consejo de Universidades*. Madrid.

Millán B. Julio B. Alonso Concheiro Antonio, 2001. *México 2030 Nuevo Siglo, Nuevo País*. FCE, México.

Nussbaum Martha. y Sen Amartya. 2004. *La calidad de vida*. FCE. México.

OCDE 1991. "Educación de alta calidad y capacitación para todos". Reunión de Ministros de Educación de los países miembros de la OCDE. (traducción de Carlos María Allende). *Rev. De la Educación Superior*. ANUIES. Vol XX no 2 (78) abril-junio, pp. 113-122. México.

OCDE. 1997. *Exámenes de las políticas nacionales de educación: México, Educación Superior*, París, OCDE.

Ortiz, Luis 2004. *Un modelo de universidad de excelencia para la UACH*, Tesis de Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior, UACH-ILCA, México.

Pallán F.C. 1993 "La Acreditación en América latina: Una cuestión relevante", en:

Acreditación Universitaria en América Latina. ANUIES-OUI. México.

Panera M.F. 1991 "Calidad de la Educación Universitaria: Propuesta para una mejora continua". I Congreso Internacional sobre Calidad de la Educación de la Educación Universitaria, ICE. Cádiz.

Pérez R.M.1993. *Evaluación, Acreditación y Calidad de la Educación Superior*. CIEES-CONAEVA-SEP. México.

Pérez R. M. 2000. Evaluación de la Universidad en *Encuentro de especialistas en Educación Superior. Re-conociendo a la Universidad, sus transformaciones y su porvenir*. Tomo II. EVALUACION, FINANCIAMIENTO Y GOBIERNO DE LA UNIVERSIDAD: EL PAPEL DE LAS POLÍTICAS. CIICH UNAM. México.

Piñeres Martínez, David (Coord.) 2002. *La educación superior en el proceso histórico de México: Tomo III. Cuestiones esenciales. Prospectivas del siglo XXI*, Baja California, Secretaría de Educación Pública, Universidad Autónoma de Baja California, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
SEP.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. 2007. "Programa Nacional de educación, 2007-2012", México.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA–Sagarpa. 2002. "Programa Sectorial SAGARPA, 2001-2006", México

Plan Nacional de Educación, 1001-1006. Gobierno Federal. México.

Rodríguez Gómez, Roberto 2006. "El PROMED" en Campus Milenio, o. 178, abril, pp.07-08

----- 2006. "Las universidades patito y la SEP. Relaciones peligrosas" en Campus Milenio no.169, 16 de marzo,pp.08-09, Periódico Milenio, México

Saenz I., F. y Tripanno S.A. 1991. "La Evaluación de la Calidad : Un obstáculo o una posibilidad". En: Primer Encuentro Interuniversitario Nacional de Evaluación de Calidad. Univ. de Salta, Argentina.

Sánchez Cerezo, S. (Coord). 1991. *Tecnología de la Educación.* LEXICOS. Santillana, Madrid.

Santoyo S.A. 1988 "Notas acerca de la valoración educativa y evaluación del trabajo académico". Rev. de la Educación Superior. ANUIES, vol. XVII núm. 2(66) abril-junio, pp. 89-105. México.

SEP 1991. *Evaluación de la Educación Superior.* Cuaderno 5. Modernización Educativa. SEP. México.

Serrano Gálvez, Enrique 2004. "Hacia el fortalecimiento del sistema universitario de investigación y postgrado de la UACH". Documento presentado al HCU, UACH, México.

Subdirección de Planes y Propgramas de la UACH. 2009. Archivos.

Tiana F. A. 1999. *La evaluación y la calidad: dos cuestiones de discusión.* UNED. Madrid.

UACH-DGlyP. 2006. *Los estudios de postgrado en la UACH.* Informe del Director de Investigación y Postgrado de la UACH. México.

UACH-Postgrado Sociología Rural. 2006. *Informe de la Coordinadora de Posgrado de Sociología Rural de la Universidad Autónoma Chapingo,* México.

Reyes, Carlos. 2006. Entrevista a Javier de la Garza, Director de COPAES. "Se Arraiga la evaluación externa en las universidades", en Campus Milenio, no.182, 22 de junio. 05-06.

UAEM-CEU. 2006. Postgrado de calidad en el PNP- Conacyt de la UAEM. Entrevista al Director del CEU-UAEM. Toluca, México.

UNAM 2004. *Agenda estadística 2003,* México, UNAM.

UNESCO - UNIVERSIA, (13 y 14 de febrero de 2003), *Declaración de Quito sobre el rol de las universidades en la sociedad de la información*, Quito, UNESCO, UNIVERSIA, (documento impreso).

Vega García, Rosario 2004. "Aplicación y evaluación de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación", en *Evaluación y tendencias en la educación profesional técnica en Hispanoamérica en el siglo XXI*, México, Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica y Agencia Española de Cooperación Internacional, (CD-ROM).

Vega García, Rosario 2005. "La educación continua y a distancia en México: Transformaciones y retos" en *Revista de la educación superior*, Vol. XXXIV(1), No. 133, Enero-Marzo de 2005, pp.79-86.

Victorino Ramírez.L. 2000. *El Horizonte de la educación pública*. Castellanos Editores-UACH, México..

Victorino Ramírez, L. 2005. "Evaluación y universidades. Políticas controversiales". Ponencia. COMIE.VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, 30 -31 de octubre -1-2 de noviembre, Hermosillo, Sonora, México.

Victorino Ramírez, L. 2005. "El postgrado regional e institucional de las IEAS" en Congreso Internacional de Desarrollo Rural Regional, 25-27 de octubre, Morelia, Michoacán, México.

Victorino Ramirez L. 2008a *La Educación Agropecuaria Superior ante los retos y desafíos del Desarrollo Sustentable. Prospectiva y escenarios deseables*. En prensa. Universidad Autónoma Chapingo (UACH). México.

Victorino Ramirez. L. 2008b. *Puntos Críticos en la Agenda Universitaria. Las IES Públicas y Autónomas del Centro-Sur de México*. UAEM. México.

Zaid Gabriel. 2000. "Cultura y Calidad". en: *Revista Letras Libres* No. 14. Vuelta. México.

CAPÍTULO IV
UNIVERSIDAD–SOCIEDAD RURAL: VINCULACIÓN Y
SERVICIO.

UNIVERSIDAD–SOCIEDAD RURAL: VINCULACIÓN Y SERVICIO

ANTONIO MENA BAHENA, LIBERIO VICTORINO RAMÍREZ

Resumen

En este capítulo se aportan elementos de raciocinio sobre algunos tópicos de particular significado para la educación superior, la educación tecnológica superior, la educación agrícola y la Universidad Autónoma Chapingo, así como su vinculación con la sociedad, amén de los antecedentes de ésta; no se paran mientes sobre la participación de sus profesores y alumnos en diferentes actividades de vinculación con el medio rural ni se olvida la formación profesional de los universitarios y, por otra parte, se pone sobre la mesa de disección el papel que juega el agrónomo en la promoción del desarrollo sustentable en el campo mexicano.

Es inaplazable el hecho de que a esta función universitaria se le vaya reconociendo ya como la 4ª función sustantiva de las IEAS, en tanto que se debe a la vinculación de nuestra Universidad con la sociedad, el desarrollo de un conjunto de actividades que ha involucrado a la docencia, la investigación y la difusión de la cultura, con el fin de contribuir al desarrollo comunitario.

Se trata, en rigor, de proyectar en el abigarrado horizonte de la educación agrícola superior un panorama más completo sobre las diferentes formas de vinculación universidad-sociedad. En este marco la UACH, como institución líder de las ciencias agropecuarias, ha plasmado como uno de sus propósitos primordiales la relación con su entorno social desde su fundación, aun cuando las formas de vinculación no

han logrado una consolidación plena que se refleje cabalmente en el desarrollo sustentable del agro mexicano.

Palabras clave: Vinculación, servicios universitarios, relevancia, educación agrícola y desarrollo sustentable.

Introducción

No hay lugar a controversia, las convulsiones sociales, económicas y políticas globales, perturban de diferentes modos a las universidades. Ellas deben tomar conciencia del papel que les toca desempeñar: repensarse como creadoras de conocimiento, donde no sólo formulen políticas tendientes a replantear el papel y la forma de administrar la investigación, la docencia, la extensión y la difusión cultural sino también articularse con su entorno y forjar conocimientos acordes a las necesidades sociales y del país.

La base del desarrollo universitario debe centrarse en encontrar soluciones a los enredados problemas de la sociedad, que por siglos se han tratado de solucionar con reduccionismos en el pensamiento y en el desarrollo científico. La universidad como parte de la sociedad civil se debe a la sociedad toda, tanto en el ámbito político, incluyendo al propio Estado, como a la sociedad intelectual que navega en la sociedad de la información y del conocimiento. Por tanto, la universidad debe ser interdisciplinaria, centrada en el estudio y resolución de problemas.

Desde su nacimiento, la UACH ha dirigido sus dardos al blanco u objetivo de la formación de cuadros profesionales que la sociedad necesita. Hoy, la exigencia de una mayor vinculación con su entorno gravita por todos sus poros, aun cuando

pareciera que este propósito se pierde en el *maremagnum* de una educación obligada a cumplirle a las fuerzas invisibles del mercado. La razón de ser de la UACH es esta vocación de servicio al medio social, ya sea presentando solución a problemas concretos mediante sus funciones de investigación, o vinculándose a los diferentes sectores sociales y productivos, participando con atinencia en actividades que satisfagan las necesidades de conocimiento e información de los grupos o estamentos sociales que buscan opciones para mejorar su nivel de vida.

Por otro lado, se debe tener en claro que la huella de los profesionales que se integran a la vida productiva tiene repercusión sólo a mediano plazo y en ocasiones resulta difícil de cuantificar, y que la investigación requiere de procesos elaborados y tiempos prolongados para generar resultados apreciables. La mejor forma en que la Universidad puede vincularse con la sociedad es aplicando su accionar de manera más inmediata y concreta mediante los servicios universitarios.

En este arcoiris social los servicios adquieren relevancia toda vez que su naturaleza, objetivos y funciones son de interés de los hombres del campo, de los académicos y de las universidades en general, al concretarse en proyectos que aseguran la vinculación de las universidades con su entorno.

Hasta ahora, la atención institucional a la práctica de esta actividad estrictamente social ha constituido toda una oportunidad para enriquecer el trabajo académico universitario, habida cuenta de sus funciones multidimensionales: contribuir a la formación de los estudiantes, posibilitar la retroalimentación del conocimiento, ofrecer alternativas inmediatas de solución a algunos de los problemas concretos de la sociedad y retribuirle en forma concreta el apoyo que las Universidades reciben para su existencia. Adicionalmente, los servicios universitarios representan una

posibilidad de generar prestigio en la medida en que su imagen universitaria se fortalece al desarrollar acciones en beneficio de la sociedad.

Brazos que derraman ternura: la Vinculación Universitaria

La educación universitaria se orienta y se sustenta de acuerdo con las bases filosóficas, legales y organizativas del Estado, diseñadas para la educación considerando todos sus niveles y referida en al artículo 3º Constitucional de la Carta Magna mexicana; en consecuencia existen diferentes etapas históricas por las cuales ha transitado la universidad.

Conocer los hechos históricos y sociales nos abre un abanico de posibilidades para comprender el presente, pero sobre todo para conocer e imaginar el futuro de la educación superior en el territorio nacional.

Éste análisis pone los ojos de hito en hito en el nivel educativo superior a lo largo del desarrollo histórico sintetizado en tres grandes épocas: el agrarismo y el industrialismo, así como en la era de la información de las últimas tres décadas del siglo XX y la primera década que corre del siglo XXI. Éstas tres grandes épocas incluyen las etapas de la Colonia, la Independencia, la Revolución mexicana y todo el proceso posrevolucionario hasta nuestros días donde se estrechan las relaciones entre la Universidad–Estado, y cubre los 90 años de lucha por la autonomía universitaria. Además, se realiza una apretada síntesis de las siete etapas específicas en el proceso de vinculación de la Universidad con la Sociedad y el Estado (Victorino, et al, 2008).

La vinculación Universidad–Sociedad–Estado colonial (1553-1848)

Las relaciones entre la universidad, la sociedad y el Estado se inicia desde el momento mismo de la inauguración en 1553 de la Real y Pontificia Universidad de México, que respondía, con sentido de trascendencia, a las santísimas necesidades e intereses de los españoles colonizadores de fijar y extender sus raíces en el nuevo continente hasta lo profundo de las entendederas. Esto significaba mantener inalterable el vínculo Iglesia–Estado y en consecuencia una forma eficaz de dominio hacia la población indígena. El modelo didascálico correspondía al patrón de la institución fundada por Alfonso El Sabio, la Universidad de Salamanca España. Esta educación estaba más emparentada con el dogmatismo de la Santísima Trinidad, con el Santo Oficio y con la catequesis doctrinaria que con desarrollo del pensamiento o la reflexión científica, apapachando una filosofía escolástica donde se daba prioridad a las asignaturas relevantes en esa época, tales como teología, cánones, sagradas escrituras, leyes, artes, retórica y gramática que fueron cátedras recurrentes desde su fundación, lo cual orientaría el cultivo del conocimiento en la Nueva España durante el período de la Colonia y aún en los albores del México independiente, como resultado de las hondas cepas que arraigaron la ideología y filosofía religiosa de la educación en todos los niveles.

Universidad–Sociedad–Estado de rasgos liberales (1848-1870)

Paulatinamente, a lo largo de las primeras décadas de vida de México independiente la filosofía de la época empieza a cambiar necesariamente. Los preceptos catequistas y las materias teológicas van perdiendo su poderío y logra

cristalizarse la enseñanza libre en el Artículo Tercero de la Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos de 1824. Un gran paso dieron los políticos mexicanos en el campo de la educación, aunque a todas luces insuficiente y, sobre todo, porque la misma Constitución adhería la religión católica como la única oficial prevaleciente en la Nación. Además se logró que “la ley determinará qué profesiones necesitan título para su ejercicio y con qué requisitos se deben expedir”. La educación es considerada por primera vez como cimiento para la construcción del México moderno. Posteriormente, en la ley orgánica de Instrucción Pública de 1867 se crean los preceptos jurídicos para la organización de la didascalia en la nación (aunque solo se aplica en el DF y territorios). En esta etapa a lo largo de las primeras décadas de vida independiente del país se crearon en algunas ciudades más importantes instituciones de educación superior (Institutos literarios, liceos, colegios, institutos científicos, entre otros (Victorino, et al, 2008).

Universidad–Sociedad-Estado absolutista (1870-1910)

No fue la educación motivo de boato o lujo supino ni de preocupación durante el porfirismo, más bien el dictador enfocó sus baterías hacia la pacificación e industrialización del país, por lo cual el área educativa, la educación primaria no fue razón de grandes avances materiales, ni de cobertura. La población descalza y huarachuda no fue sujeta de instrucción pública. Su condición de peonaje los excluía de todo tipo de educación pues es sabido que un pueblo instruido tiene más posibilidades de tomar conciencia y de rebelarse ante las condiciones inicuas. En la dictadura existió solamente la Secretaría de Instrucción Pública que sólo se ocupaba de la educación superior destinadas exclusivamente para las clases sociales adineradas. Así que durante el porfiriato sólo fueron inauguradas algunas

Instituciones de Educación Superior como liceos, institutos científicos y literarios; las existentes apenas mejoraron sus condiciones materiales y sus contenidos. Con este desprecio hacia el cacumen y a la inteligencia que se desarrollan obligadamente con estudio e instrucción, el hombre del palo y del mando, sólo se preocupó un poco por las modalidades escolares de las escuelas preparatorias y las normales. La pueblada sólo recibía escasa instrucción en escuelas llamadas “rudimentarias” que en algunas regiones rurales sobrevivían, pero esto realmente era insignificante, así que los indios y campesinos se tenían que conformar con la instrucción religiosa, la iglesia era para los descamisados y los calzonudos la única fuente de “conocimiento” que permitía perpetuar la explotación y el conformismo.

Dentro de las últimas acciones que Porfirio Díaz realizó en torno a la educación superior, en plena etapa de decadencia de su gobierno destaca la *premiere* de la Universidad Nacional, (22 de septiembre de 1910) institución pilar de la educación superior en México.

Universidad–Sociedad-Estado mexicano post revolucionario 1910-1940

Las aspiraciones revolucionarias tuvieron, aparte de la lucha por la tierra, también en la educación un baluarte y un arma ideológica que se volcaron en los preceptos del artículo 3° de la Carta Magna de 1917. Un hito en el campo de la enseñanza, pues en ésta la gratuidad y laicidad de la educación primaria, se elevan al rango de garantías constitucionales. El sueño de muchos mexicanos de salir de la calidad de brutos y zopencos para alcanzar la categoría de gente de razón empezaba a concretarse.

Con este mismo espíritu revolucionario el sistema educativo nacional ya en la época posrevolucionaria da grandes pasos hasta alcanzar la madurez en sus miras y objetivos con la fundación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921. Ésta impulsa fuertemente la alfabetización y la educación primaria y la federalización de la enseñanza. Fueron grandes los esfuerzos de los gobiernos revolucionarios para brindar educación escolar a campesinos e indígenas, que habían estado a la zaga por siglos. En la primera década después del surgimiento de la SEP, se crearon alrededor de 40 normales de las cuales el 25% fueron normales rurales. (Victorino, 2008)

Universidad–Sociedad-Estado Industrializador (1940-1970)

En estudios realizados por Victorino (2005), afirma que las universidades públicas mantienen una relación peculiar con los gobiernos federales y estatales a partir del proyecto político y económico que éste pregone. Por ello es que a partir de las década de los cuarenta, el viraje del estado abandona sus pretensiones socialistas, favoreciendo en ese modelo a la clase capitalista nacional. Sin embargo se va gestando la consolidación del Estado educador y el milagro mexicano, en el aspecto económico, en el sistema educativo mexicano avanzó sobre todo al brindar educación básica a la población.

Así mismo se concluye que algunos aspectos relevantes de esta década en el rubro educativo fueron:

El surgimiento del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación en 1943, desarrollo del primer Congreso en Educación Normal, llevado a cabo en Saltillo, Coah, en 1944, y la expropiación de más de setecientas hectáreas de terreno para

la construcción de un mega proyecto destinado a la educación superior (Ciudad universitaria) de la hoy Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Hacia el final del gobierno de Plutarco Elías Calles, la Universidad Nacional ya contaba con más de 8,000 estudiantes de un total de 16,822 a nivel nacional, de tal forma que la Universidad alberga para ese momento cerca del 50% de la población estudiantil a nivel superior.

En 1948 en la ciudad de Oaxaca se aprobó una agenda para la celebración posterior a fin de constituir la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior (ANUIES), la cual quedó formada y legalmente establecida en la ciudad de Saltillo, Coahuila en marzo de 1950.

Universidad–Sociedad-Estado de Desarrollo Compartido (1970-1982)

En la gestión de Luis Echeverría Álvarez la educación superior toma un aire renovador, lo cual queda demostrado con la ampliación de la matrícula y la creación de nuevos espacios académicos para más jóvenes mexicanos. Creación de nuevas universidades, entre ellas, además de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y la creación en la UNAM de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEPs), hoy Facultades de Estudios Superior en las sedes de Acatlán, Aragón, Cuatitlán, Iztacala y Zaragoza en el Estado de México, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Al inicio de su gobierno se creó el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), de igual modo el IPN recibió un fuerte incremento en su presupuesto que repercutió en el ascenso de su matrícula.

En 1979 se creó el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) donde se buscaba otorgar opciones educativas terminales para jóvenes, como medida de incorporación de mano de obra calificada al mercado laboral y desincentivar las aspiraciones al nivel superior.

Universidad–Sociedad–Estado de rasgos neoliberales (1982-2012)

Con la llegada de Miguel de la Madrid Hurtado a la presidencia, se marcan cambios del rumbo del país, la planificación institucional fue base de la política gubernamental, se abandona paulatinamente el modelo de bienestar social para ir al encuentro de una serie de medidas de ajustes y orientación de mercado.

El cambio de orientación económica promueve la austeridad del gasto social, respecto a la educación dio frutos en cantidad pero no en calidad, se empiezan a encender focos rojos para la educación superior pública, asimismo se reconocen y aplican limitaciones presupuestales para la educación.

Otro aspecto importante de este periodo es que el destino que toma la nación se ve influenciado por lineamientos y tendencias sugeridas por organismos internacionales, los cuales actualmente ejercen una fuerte influencia en las políticas públicas nacionales.

En los primeros años de los noventa en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, quien se ajusta al modelo neoliberal para dirigir el destino del país en sus ámbitos económicos y sociales es donde la educación es impactada en todos sus niveles; a partir de este periodo se empiezan a instrumentar medidas estructurales para formar el tipo de educación acorde con las necesidades del país, medidas que han tenido continuidad y vigencia hasta nuestros días.

Se modificó el artículo 3° constitucional, se anexó la educación secundaria a la primaria, para conformar la educación básica, por lo que la secundaria paso a tener categoría de obligatoria, con la responsabilidad de los padres mexicanos de enviar a sus hijos a cursar la misma (art. 34 constitucional).

En cuanto a la educación superior el artículo 3° constitucional señala en su fracción V: el Estado promoverá y atenderá todo tipo de modalidades educativas, incluyendo la educación superior, en éste sentido por la adjudicación del término “incluyendo” se hace patente la falta de reconocimiento legal y tácito del derecho (de los mexicanos), y la obligación (del Estado) para con la educación superior.

También reformó al artículo 27 constitucional que modifica la tenencia de la tierra y por tanto hay nuevas propuestas para la formación de los ingenieros agrónomos muy diferentes al perfil de egreso de los años anteriores permeados por la ideología de la revolución mexicana.

El otro artículo que empujó cambios en la educación fue la reforma al artículo 130 constitucional, referente a las relaciones Estado-Iglesia, donde se reconoció oficialmente la personalidad jurídica de las corporaciones religiosas por lo que legítimamente esas organizaciones accedieron a la vida social y política del país. Así en lo educativo, la educación laica se limitó a las instituciones públicas fundamentalmente.

En el proyecto de modernización salinista, la educación tuvo como principal objetivo mejorar la calidad de la educación superior para formar los profesionales que requiere el desarrollo nacional. Atender la demanda de la educación superior universitaria y tecnológica en la medida que lo necesite la modernización de la sociedad. Fortalecer el sistema vía la coordinación y planeación nacional de la

educación superior orientar su actividad mediante un esfuerzo de evaluación y reordenación interna de las instituciones.

Durante el gobierno de Ernesto Zedillo apoyó decididamente las distintas políticas educativas que el mismo había iniciado, siendo Secretario de Educación Pública en el periodo salinista, en este periodo es importante señalar la reforma aplicada a las escuelas normales del país llevada a cabo en 1997, la cual tuvo como finalidad fortalecer y transformar las instituciones formadoras de docentes hacia los requisitos del mundo moderno.

Las principales medidas generadas durante el sexenio de Ernesto Zedillo, para la educación superior, han tenido continuidad, al arribo del gobierno panista de Vicente Fox, en donde el Programa Nacional de Educación 2001-2006 indica que el sistema de educación superior (SES) está conformado por más de 1500 instituciones públicas y particulares, donde se incluyen centros de investigación y de postgrado, en el ciclo 2000-2001, la matrícula de educación superior escolarizada alcanzo la cifra de 2,047,897 de esa matrícula 128,947 estudiantes correspondieron a estudios de postgrado, cifra impresionante si se comparan con los 9,846 alumnos de ese nivel en 1994 (Victorino et al, 2008)

Los signos vitales de la vinculación en la Educación Agrícola Superior

En México la relación universidad–sector productivo agrícola se caracterizó por seguir un modelo organizativo público semiautónomo para adaptar y crear los adelantos en materia de tecnología biológica. Se concebía la vía de desarrollo agrícola con la creación de campos experimentales en todo el país así como un sistema de educación e investigación agrícola para formar personal capacitado en

producir tecnologías adaptables al país a partir de tecnologías prototipo del exterior (Pérez, 1998).

El modelo propuesto por el Estado se consolida en 1961 y es conformador por: Instituto Nacional de Investigaciones Agrícolas (INIA), productora Nacional de Semillas (Pronase), Servicio Nacional de Inspección y Certificación de Semillas (SNICS), Registro Nacional de Variedades de Plantas (RNVP), Comité Calificador de Variedades de Plantas (CCVP). Se conformó un segundo grupo encargado de transferir al sector productivo la tecnología generada, integrado por empresas estatales, las cuales eran: Servicio Nacional de Extensión Agrícola, Banco Nacional de Crédito Rural, Aseguradora Nacional Agrícola. Esta etapa se orientó hacia el desarrollo de prácticas agronómicas y al dominio de variedades mejoradas sobre todo en granos básicos; otras áreas como el desarrollo de fertilizantes y la maquinaria agrícola fueron excluidas y dominadas por empresas transnacionales.

La educación agrícola superior jugaba un papel preponderante en la formación de los profesionistas que responderían con métodos y conocimientos a las demandas del sector productivo, sin embargo, los problemas reales agrícolas no fueron resueltos y el modelo desarrollado para el campo se desmanteló, algunos de estos organismos se transformaron y otros más desaparecieron de manera irregular para dar paso a una nueva relación del estado frente a la vinculación con las universidades, sus egresados, y los productores agrícolas.

La globalización ha obligado a ingresar a nuevos escenarios de competitividad; los esquemas de transformación han repercutido en la Educación Agrícola Superior, ahora las nuevas formas de subsistir ante la globalización son tomando en cuenta los indicadores y estándares internacionales determinantes para el éxito

universitario donde se ha impulsado sistemas de valoración del prestigio académico avalados en el reconocimiento internacional.

Frente a los nuevos retos la educación agrícola superior ahora debe tener la capacidad de formar de manera incluyente (donde los beneficios sean para todos), utilizando como herramientas la didáctica y las técnicas de enseñanza que garanticen una formación integral, que permita a los agrónomos enfrentar el problema del desempleo. La vinculación debe pensarse en función de incrementar la producción agrícola pero sin alterar el ecosistema, en armonía con la naturaleza teniendo seguridad alimentaria, para lograrlo es necesario conjugar los conocimientos tradicionales y convencionales con las nuevas innovaciones biotecnológicas que permitan encontrar respuestas a los problemas de insuficiencia alimentaria.

Es un reto para la educación agrícola, es el momento de iniciar una vinculación con los productores, campesinos, resolviendo los problemas y los insumos que se necesitan para producir, que no dependan del mercado; donde la universidad aterrice los conocimientos a la realidad, en beneficio de su sociedad. “La formación de recursos profesionales juega un papel fundamental y es una de las razones para que la universidad se proyecte en buena perspectiva; buscando una verdadera articulación entre los procesos de producción y circulación de conocimientos y una socialización de los saberes” (Victorino, 1997, p.129).

Transformar no es fácil menos con las inercias que se viven dentro de la educación agrícola pero continuar de la misma manera es preparar el camino para la extinción. Construir y reconstruir día a día la educación agrícola ese es el nuevo papel pero tomando en cuenta a todos los actores sociales que tienen estrecha relación con

está, para transformar desde la realidad y no desde inventos. Dar oportunidad a las nuevas generaciones de decidir que camino es el correcto con la asesoría de los expertos, pero dejando espacios de acción a los jóvenes.

La idea de resarcir a las clases sociales más castigadas del campo desde una oferta educativa sustentada en la calidad del profesorado y la aceptación de jóvenes del medio rural de escasos recursos económicos se plantea como una situación viable y plenamente justificada; sin embargo en la bondad de dicho planteamiento encontramos una contradicción muy fuerte entre las condiciones materiales y el ambiente cultural que se les prodiga a estos jóvenes y que termina por favorecer su desarraigo.

Los resultados de las investigaciones son limitados en su mayoría; en muchos casos hay financiamiento, pero no resultados. Se publican los avances o los productos obtenidos pero su impacto es interno, no logran trascender de manera importante el campus universitario.

El currículum formal es objeto de cambios constantes que no incluyen proceso de evaluación de planes y programas anteriores, las propuestas adolecen de elementos psicopedagógicos que les dan congruencia y viabilidad; no hay una cultura pedagógica que apoye las elaboraciones y decisiones pertinentes, mucho menos un proceso de vinculación que permita a los estudiantes interactuar con las problemáticas agrícolas, reduciéndose su campo de acción.

Se aspira a tener un currículum integrador donde se conjunten diferentes elementos de una realidad concreta, para buscar la percepción y comprensión de sus relaciones como un todo. La propuesta es dar cabida a la interdisciplinariedad, globalización, pertinencia, coherencia, comprensión y a la contextualización. Por lo

tanto, se exige renovar las prácticas curriculares que permitan construir y cambiar el currículum, tanto en el plano formal como en el real; tanto en su dimensión explícita como en su dimensión oculta (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Institución Superior, 2001).

La vinculación en la educación agrícola tiene que superar los modelos establecidos y generar su propia propuesta, que ya venía utilizando en décadas pasadas, que tuvieron impacto en los estudiantes, y donde pudieron contrastar lo aprendido en clase (teórico) con el conocimiento práctico, no se puede olvidar esos antecedentes, que permiten hoy plantear desde otro ángulo la vinculación; desde el lado personal de los estudiantes donde el compromiso es un componente importante, tiene que ver con ir más allá; involucrarse con las problemáticas sentidas por las comunidades, la mayoría de las veces no se busca contrastar lo aprendido en el salón con lo que se aprende afuera.

Generar una nueva forma de participación de los actores sociales universitarios en beneficio de la sociedad, que permita la pertinencia de la universidad como un eje rector articulador de cambios sociales, tecnológicos y avances científicos en beneficio del país.

Las huellas de la historia: los inicios de la vinculación en la UACH

La Escuela Nacional de Agricultura (ENA) surge como una necesidad de la nueva clase terrateniente que requería de administradores, mayordomos y especialistas en atender las propiedades hacendarias que crecieron con las leyes de desamortización juaristas, donde la vinculación ya estaba presente como un objetivo de profesores, alumnos y autoridades.

La Revolución Mexicana también llegó a la ENA y la conciencia de estudiantes y profesores retumbó por toda la escuela, se prendió la mecha revolucionaria. Los jacintenses guardaron los libros, los laboratorios cerraron y las aulas callaron en espera de mejores tiempos para el tintineo de matraces y el garabateo de cifras en los pizarrones.

Después del triunfo de la Revolución, en 1924, la ENA se trasladó a la ex Hacienda de Chapingo, lo que le imprimió un toque más popular al servicio con el medio rural, a pesar, de la ideología obregonista la cual pretendía formar pequeños agricultores “árbitros de si mismos”, y en apoyo de la “ciudadanía campesina”, la vocación de servicio se dirigía a la formación de cuadros para atender a pequeños propietarios.

A partir del período presidencial de Lázaro Cárdenas se fortalece la Reforma Agraria y se extiende el reparto de tierras a las masas campesinas; la ENA tuvo que adecuar sus propósitos de servicio a los nuevos tiempos.

En 1943, un reglamento señala que la ENA se destine preferentemente a los hijos de proletarios, lo cual inclinaba sensiblemente el timón de la Escuela hacia los sectores populares, pero no es sino hasta 1960 cuando se consolidaron los Departamentos de Enseñanza Investigación y Servicio (DEIS) con el objeto de coordinar e impulsar actividades de vinculación las cuales tienen un gran impacto a nivel regional e incluso nacional, creándose programas encaminados a resolver problemas del campo mexicano. En ese mismo año, se crea con el mismo objetivo, el Departamento de Promoción y Divulgación Agrícola (DPDA), el objetivo de este era: “hacer llegar a los agricultores más cercanos a Chapingo, los beneficios de la nueva técnica agrícola y, por otro lado, establecer un área de trabajo que permitiera la práctica de los estudiantes, y lo que es más importante, el poder enseñar a este

grupo de futuros profesionistas, en forma objetiva, el resultado de lo que ha aprendido en el terreno del propio agricultor” (Cinco Años de un Proyecto Educativo, 1979, p.1).

El departamento generó programas de asistencia técnica fundamentalmente relacionados con el cultivo de maíz, así como cursos regulares sobre reforma agraria, organización rural, producción frutícola, huertos familiares.

La mayor parte del trabajo se centro en el maíz, ya que se reconocía como el cultivo mexicano por excelencia, además la mayoría de los campesinos se dedicaban a cultivarlo de diversas formas, utilizando sus conocimientos ancestrales para subsistir y por ser parte de su vida. En el DPDA se generaron los siguientes:

Cuadro 1. Programas de asistencia técnica:

Programa	Años
Programa de Altos Rendimientos en Maíz de Riego	1967 -1972
Programa de distribución de semilla de maíz híbrido	1967-1975
Programa de demostración de fertilizantes en maíz de temporal	1967-1972
Programa Chapingo para la agricultura de temporal	1971-1973
Programa de Conservación de suelos en San Pablo Ixayoc	1969 -1972
Programa de rehabilitación de pozos para riego	1967- 1974
Programa de mejoramiento frutícola	1967-1972
Programa de construcción de graneros familiares	1967-1972
Programa de huertos familiares y escolares	1967-1972

Fuente: Elaboración propia datos tomados de Cinco Años de un Proyecto Educativo, 1979, p.3.

El programa de altos rendimientos (PAR), fue uno de los de mayor trascendencia, pues abarcaba varios municipios del Estado de México; se contaron con parcelas demostrativas; le imprimió una imagen favorable a la Universidad, pues tanto campesinos, como estudiantes y académicos tuvieron una participación constante y resultados favorables lo que permitió transferirse a otras regiones (López, 1996).

Estos programas permitieron que muchos estudiantes tuvieran noción de lo que era trabajar en campo, de contrastar los conocimientos, pero sobre todo de entender los problemas tan complejos que aquejaban al campo y a los cuales había que dar soluciones que muchas veces no conocían; la vinculación se dio de forma natural, los estudiantes acudían por información y muchas veces terminaban involucrándose en algún proyecto.

“El último director del departamento fue Bernardino Mata García; para 1972 se convirtió en profesor del Departamento de Divulgación y Promoción, que coincidió con un movimiento social en Tlaxcala, el cual tuvo apoyo del presidente Luís Echeverría; el que era secretario de agricultura pidió apoyo de la ENA; así que en dicho departamento se desarrolló un proyecto para el Estado que contó con recursos para resolver los problemas de los tlaxcaltecas. Se dieron las brigadas de alumnos; se compraron automóviles tipo safaris lo cual tuvo apoyo directo de la secretaría y permitió a muchos estudiantes salir a campo” (Betancourt, 2008).

“Las brigadas permitieron que estudiantes de diversos departamentos coincidieran tanto en objetivos como en que la gente estaba demandando la participación para asesorías; interpretación de la ley; ganado; cuestiones técnicas; así como apoyo para realizar boletines que permitieran difundir a las comunidades aledañas la problemática existente. Los estudiantes aprendieron el valor de interactuar en las comunidades así como contrastar los conocimientos adquiridos teóricamente con la realidad” (López, 2008).

El DPDA se transformó, un director interino de la ENA propuso realizar un proyecto que generará una nueva propuesta de departamento y surgió entonces el Departamento de Asistencia Agrícola y Agraria (Dasaya), aprobado en 1975, con

una estructura formal, donde se apoyo a los estudiantes en la vinculación con comunidades, pues sentían que les hacia falta la práctica; se integraron equipos de trabajo interdisciplinarios con otras escuelas de agricultura que tenían las mismas necesidades.

En este marco, la Universidad planteó los Trabajos de Campo Universitarios (TCU), la finalidad era integrar la práctica–educación–investigación a una realidad concreta y objetiva en comunidades y especialmente con la gente que desarrollaba una agricultura de temporal, tradicional y de subsistencia (Mata, 1981). Pretendía transformar la educación tradicionalista, mediante la incorporación de estudiantes y docentes a la realidad campesina de los pobres que les permitiera formar una conciencia social crítica, además de conocer el ambiente real al que se enfrentarían cuando egresarán de la Universidad.

Entre 1968 y 1970 se desarrollaron acontecimientos políticos y económicos que trascendieron y llegaron a atraer la atención de la población en el país, que fue un detonador para el cambio de actitud de los estudiantes en Chapingo, respecto a la problemática del campo. Se formaron grupos de alumnos y profesores que desarrollaron programas secuenciados en comunidades rurales. El objetivo iba más allá de la observación y las críticas ya que se plantearon con los campesinos, trabajos de experimentación, de asistencia técnica y de alfabetización (Mata, 1992)

El trabajo de campo se realizaba en los estados de Tlaxcala, estado de México, Querétaro, Hidalgo, Morelos, Puebla y Guerrero. Se integró como materia optativa “trabajos de campo” a partir 1977 en el plan de estudios del Departamento de Preparatoria Agrícola y en 1979 como optativa en el plan de estudios de Fitotecnia (Mata, 1981).

Los objetivos que se planteaban cumplir, fueron formulados a partir de los trabajos que se desarrollaron en diversas comunidades rurales del país, los cuales era “Conocer la realidad, rural mediante la convivencia de alumnos y maestros con los campesinos. Confrontar y complementar los conocimientos teóricos con las experiencias que se adquieren en las prácticas de campo y con los campesinos. Comprobar y fundamentar, en la práctica, el desarrollo desigual de la agricultura. Obtener experiencias que sirvan para genera la trasformación de la enseñanza tradicional” (Mata, 1992, p.81)

Sin embargo, una de las críticas que recibieron los TCU fue la falta de sistematización en cuanto a registros y evaluaciones que reflejaran el carácter formativo; pero contribuyeron a ser un enlace entre varias comunidades y la Universidad durante una década.

En 1978 se aprobó el Estatuto Universitario y con él, la transformación de Dasaya en el Departamento de Trabajo de Campo Universitario (DETCU) que tenía como objetivos la promoción y coordinación de las actividades de servicio, que incluía desde las prácticas de campo de cualquier curso hasta los viajes de estudio cortos a comunidades aledañas con el fin de llevar a cabo alguna práctica, dando lugar a lo que hoy se conoce como practicas estudiantiles. La necesidad de vinculación de la universidad y la sociedad favoreció el surgimiento de una gran diversidad de formas e instancias encargadas del servicio, la participación no sólo de profesores, sino también de alumnos; implicaba que los primeros refrendarán y actualizarán sus conocimientos y que los segundos brindarán su servicio social, elaborarán su tesis y lograrán establecer contactos para sus futuros empleos como agrónomos (Méndez, 1995).

Existían los Campamentos de Trabajo de Campo (CTC), que eran realizados por universitarios y campesinos, durante el período de vacaciones intersemestrales; se caracterizaban por ser una actividad académica interdisciplinaria e interdepartamental, “que sustitúan al viaje generacional de la UACH, y cuya programación, preparación, realización y evaluación se basaba en proyectos específicos de enseñanza, investigación, servicio y difusión de la cultura”, desarrollados en torno a una problemática específica presentada por los campesinos (Mata, 1992).

Desde este departamento se generaban propuestas pedagógicas para el trabajo en campo; realizando reuniones de sensibilización, orientación y realización de proyectos con los alumnos, los cuales se involucraban de manera directa y total con las comunidades. Una de las limitantes fue el tiempo que tenían los estudiantes para desplazarse a las comunidades donde realizaban actividades y los costos se incrementaban considerablemente para la Universidad; es por eso que ya no pudieron realizarse en todo el país, pues, ya no había tanto presupuesto como en años anteriores y la participación se hizo abierta para todos los estudiantes.

Otro de los problemas fue que estas actividades no se incorporaron curricularmente a los DEIS en sus programas de formación académica; por lo que su impacto en términos educativos era limitado y esto se reflejaba en lo que se aportaba a las comunidades. El departamento tuvo gran impulso entre 1978–1980; había 20 profesores participando, se contaba con suficientes recursos materiales, se tenían asignados varios vehículos y 8 choferes, alcanzó su mayor momento de participación de alumnos a finales de los ochentas.

El trabajo realizado por el DETCU fue un parteaguas en la creación de las Coordinaciones Regionales que tuvieron mayor influencia en lugares donde existían organizaciones campesinas independientes del gobierno, regionales o nacionales, lo que permitió la elaboración de proyectos con un contenido de mayor compromiso mutuo de campesinos y universitarios, lo cual redundaría en una mayor trascendencia para ambas partes. Una consecuencia de ésta nueva forma de trabajo, es que ahora se procura en lo posible, establecer convenios más puntuales entre la universidad y las organizaciones campesinas, sobre las acciones que se emprenderán, de tal forma que la responsabilidad del éxito o fracaso debe ser plenamente compartido (DETCU, 1988, p.32).

En la década de los ochenta, se crearon los centros regionales universitarios de Oriente (CRUO), del Sur (CRUS), del Noroeste (CRUNO), De la Península de Yucatán (CRUPY), de Centro Occidente (CRUCO) y la Unidad Regional de Zonas Áridas (Uruza), así como nuevas entidades de servicio como el Centro de Educación Continua y Servicios Universitarios (CECYSU) y la Coordinación del Servicio Social.

En 1989, el HCU, acuerda la creación del Comité de Servicio Universitario (CSU), afiliado a la Subdirección de Investigación y Servicio, dependiente ésta de la Dirección General Académica, como resultado de un convenio entre los DEIS y los Departamentos de Apoyo, para que una instancia intermedia analizara la factibilidad de los proyectos de servicio y propusiera apoyos para su financiamiento, para lo cual se instituyó el fondo común de servicio. El CSU definió al servicio como: “la realización de una serie de actividades de investigación, asesoría, educación,

capacitación y difusión cultural, etc., que se desarrolla en forma permanente con la sociedad y en especial con la rural” (Mata, et.al., 1991, p.168).

En el mismo año, se lleva a cabo el Foro y Taller para la Definición de la Investigación, Posgrado y Servicio. La Subdirección de Investigación y Servicio presenta ante el HCU una propuesta para la creación de la Dirección General de Investigación y Posgrado, y una jefatura de Servicio en la Dirección General de Difusión Cultural. La propuesta fue aprobada y el servicio universitario se situó en la Coordinación de Extensión Universitaria, que fue elevada a nivel de Subdirección con el nombre de Subdirección de Servicio y Extensión Universitaria (Ortiz, et.al., 2000, p.5), lo cual, representaba un logro hacia el compromiso institucional con la sociedad; el artículo 3° del Estatuto de la Universidad Autónoma Chapingo establece como objetivos encontrar nuevos procedimientos que respondan a las necesidades del desarrollo nacional independientes; pugnar porque las innovaciones científicas y tecnológicas lleguen oportunamente al sector rural para promover el cambio social, para lograr un mejor nivel económico y cultural de sus miembros, así como procurar con otras instituciones del sector agrícola una adecuada planificación de la agricultura, a fin de elevar la productividad, ingresos y nivel de vida de los campesinos y otros trabajadores del campo (Capítulos. II, VI VII). Es ésta una visión diferente a la empresarial, donde la vinculación con la sociedad tiene como objetivo elevar su nivel de vida, por medio del incremento en la productividad de bienes y servicios a través de la transferencia de tecnología desde la universidad, con la finalidad de asegurar productos de mejor calidad y de menos costos (Acuña, 1993, p.125).

Los perfiles seductores de la UACH

En términos generales, la universidad pública vive una situación poco alentadora; no solo se reducen sus presupuestos, además, en el caso de las universidades agropecuarias, ha descendido su matrícula, y su espacio de influencia hacia la sociedad en particular la rural, se halla en riesgo. De tal manera tal que se encuentra ante la necesidad de una transformación profunda; se ha privilegiado su función docente olvidando que la universidad es productora y transmisora de conocimientos no solo intra muros sino extra muros, cumpliendo solo un aspecto de sus objetivos sociales, marginando la prestación de servicios educativos.

El conocimiento se enriquece en la praxis social, por ello debe conferirle un valor sustantivo a su inserción con el entorno, interviniendo con sus acciones en el medio social, garantizando así el cumplimiento de sus funciones primordiales de docencia, investigación y servicio, por lo que debe revisarse y organizar esa acción de intercambio con la población rural; y no solo eso, sino elaborar un nuevo tipo de interacción con dicha sociedad, en este sentido se considera necesario atender los aspectos de vinculación.

Consciente de la profunda crisis que enfrenta el campo mexicano, la UACH se plantea cooperar en la solución estrechando sus vínculos con la sociedad rural y con la sociedad civil. Esta relación obliga a observar un proceso detallado de las actividades desarrolladas como el servicio universitario; servicio profesional; intercambio académico; difusión cultural; centro de educación continua que permitirán reconstruir una nueva relación con la sociedad; sólo se podrá avanzar en un marco de compromiso institucional-comunitario, fincado en la responsabilidad y

seriedad de la UACH, con una claridad normativa para ambas partes, para quien presta y quien recibe el servicio.

La reciprocidad y la amistad a la sociedad rural: el Servicio Universitario

El servicio universitario es considerado una función sustantiva en la UACH que fue concebido como un mecanismo de retroalimentación para enriquecer las actividades sustantivas de la universidad; el cual asume una doble función, una de carácter social y otra de orden académico centrada en la población más vulnerable del medio rural (UACH–UPOM, 2006). Se conforma por un conjunto de actividades estrechamente articuladas a los procesos de organización de los productores rurales.

Antes de 1989 el servicio universitario no tenía un área de coordinación y articulación, se desarrollaba en diversas instancias de la UACH; es hasta ese año cuando el Consejo Universitario autorizó la conformación de fondos comunes para varias actividades que hasta ese momento no contaban con recursos, uno de ellos es el servicio universitario, es cuando se crea el Comité de Servicio Universitario (CSU), su función es definir y publicar la convocatoria, a evaluar los proyectos y distribuir los fondos.

Es hasta 1992 que se organiza el primer foro interno sobre esta actividad académica, donde se propone incorporar al CSU a la Coordinación General de Servicio Universitario (Corgesu), la cual quedaría adscrita a la Subdirección de Investigación y Servicio, sin embargo, no logro concretarse y el servicio universitario continuó con indefinición orgánica (UACH–UPOM, 2006).

En 2001 el Consejo Universitario incorporó el CSU y la Coordinación de Servicio Social a la Dirección de Difusión Cultural, esto significó que la administración fluyera a través de la Subdirección de Servicio y Extensión (UACH–UPOM, 2008).

A pesar de los esfuerzos por incorporar al servicio universitario en la estructura orgánica de la universidad no se ha logrado afianzar; en el 2003 se le asignó al CSU un espacio con la finalidad de impulsar una dinámica de discusión y análisis para la evaluación de los proyectos; en el plano normativo en 2004 “se planteó como propósito promover que el H. Consejo Universitario sancionara la normatividad de este comité de modo que los reglamentos y normas para la evaluación de proyectos sean una guía que otorgue confianza a la comunidad académica” (UACH, 2007, p.38).

En el período comprendido entre 2003 – 2007 se registraron 221 proyectos; Centros Regionales ha recibido en los últimos tres años un presupuesto mayor ya que presentaron un mayor número de proyectos, en especial el Centro Regional del Anáhuac (CRUAN); en cuanto a los departamentos de Ingeniería Mecánica, Ingeniería Agroindustrial, suelos, zootecnia, División de Ciencias Económico Administrativas y la División de Ciencias Forestales tienen un papel menor en el servicio universitario, pues presentan un número reducido de proyectos y reciben un bajo financiamiento (UACH, 2007; UACH, 2004).

Los departamentos de enseñanza tienen al servicio como una actividad obligatoria, éste propósito fundacional no se ha cumplido como sugiere la filosofía de la UACH, inclusive se le margina en su totalidad, pues en algunos departamentos ni siquiera se le otorga un peso en la currícula, desdeñándolo al rango de actividad secundaria (Pérez, *et. al.*, 1995, p.54).

La participación de profesores de la universidad en el servicio universitario se muestra el siguiente

Cuadro 2. Participación de profesores

Académicos	2003-2004	2004-2005
Titulares de proyecto	46	48
Colaboradores	124	195
Total	170	195
% de la planta de académicos	14%	20%

Fuente: Elaboración propia. Datos tomados UACH, Informe integral de labores 2003- 2007.

El porcentaje de académicos que participan en el servicio universitario es bajo, todavía un gran número de profesores se resisten a movilizarse hacia el campo mexicano, es un reto que debe superar la universidad, para continuar consolidando su participación con la población rural, ejidatarios, comuneros, pequeños propietarios para aportar alternativas a la solución de sus problemas.

Los estudiantes que han participado en el servicio universitario, algunos lo han hecho para cumplir el servicio social, otros para realizar sus tesis o sus estancias pre-profesionales y otros han trabajado de manera voluntaria para adquirir experiencia directa con el medio rural.

Cuadro3. Participación de los estudiantes en los proyectos de servicio universitario.

Estudiantes	2003	2004
Servicio social	300	439
Titulación	42	42
Estancias preprofesionales	16	27
Voluntarios	33	264
Total	391	772

Fuente: Elaboración propia. Datos tomados de la UACH del Primer informe de trabajo, 2004.

Como se observa en el cuadro a pesar de que ha aumentado la participación de los estudiantes en el servicio universitario, aún hay mucho por hacer, para que el

número de involucrados se incremente, además de diversificar las ofertas de servicio que permita a lo estudiantes adquirir conocimientos prácticos y conocer la realidad del campo mexicano desde su interacción directa.

En cuanto a los estados en donde hay una presencia del servicio universitario es en: el estado de México, Veracruz y Oaxaca, Puebla, Morelos, Tlaxcala, Chiapas, Zacatecas, Guanajuato, Durango, Nayarit, Yucatán, Hidalgo, Guerrero, Tabasco, Sonora y Jalisco (UACH, 2006; UACH, 2007). Se puede observar que en 17 entidades federativas es inexistente el servicio universitario, por lo que se hace necesario darle una mayor difusión a este tipo de servicios.

El servicio universitario ha tenido altibajos, debido a una serie de problemáticas que hasta ahora no han sido resueltos; pues carece de lineamientos y normas institucionales que orienten y regulen su operación y gestión; los recursos destinados a estas actividades son insuficientes; esto le ha impreso un carácter de marginalidad a esta modalidad de servicio en la UACH, sin embargo, se sigue desarrollando en diferentes Estados y aunque son pocos los docentes que continúan trabajando en esta modalidad todavía tiene presencia, anualmente sigue desarrollándose los Foros de Servicio Universitario donde se presentan los avances de los trabajos en diversas comunidades y exponen las problemáticas y ventajas que tiene el servicio universitario, así como las dificultades que se presentan en el campo.

La vinculación estudiantil: el servicio social

El servicio social fue pensado como una acción educativa que retribuye a la sociedad. El Estado, se constituye en el interlocutor entre las necesidades sociales, las instituciones educativas y los propios prestadores. En consecuencia, el Estado y

sus organizaciones merecen un lugar aparte, en consonancia con su importancia en la orientación del servicio social a través de la normatividad y los esquemas de retribución que han puesto en operación.

Al establecerse su obligatoriedad, las IES facultadas por el artículo 3o. Constitucional se encargan de organizarlo y supervisarlo de acuerdo con sus propios reglamentos.

El H. Consejo Universitario de la UACH en 1990, reglamenta que el Servicio Social de los alumnos debe ser parte de la currícula. Esto fue el resultado de tantos debates sobre el compromiso social de los estudiantes, en los que se buscaba concretar propuestas y acciones que permitieran establecer mejores condiciones institucionales para su desarrollo; de este modo se fortalecería al interior de la universidad la actividad de servicio en el ámbito social.

Se ha tratado de recuperar su carácter de institución del desarrollo social, brindando una experiencia de aprendizaje y fomentando en los jóvenes “valores tan preciados como la solidaridad y la reciprocidad tan necesarios en la sociedad actual, donde el individualismo a ultranza y la competencia salvaje han terminado por debilitar la cohesión social” (Mungaray y Ocegueda, 2002, p.84).

En la UACH el servicio social es una actividad que concreta la filosofía institucional que plantea dirigir la vinculación a comunidades rurales marginadas y organizaciones de productores, y al sector público y privado; así como formar personas comprometidas y capaces de asumir los retos para impulsar el desarrollo rural del país (UACH, 2007).

En la universidad existe un departamento de servicio social el cual se ha concentrado en trabajar permanentemente en la promoción, difusión, evaluación y

verificación del desarrollo de los proyectos de servicio social con la población estudiantil con el fin de contribuir en la solución de los problemas sociales, agropecuarios, forestales y ambientales del país.

En cuanto a la cobertura del Servicio Social en el período del 2003-2007 se logró incidir en 30 estados y 988 municipios, con 1,623 alumnos distribuidos en 2,915 proyectos de asesoría, capacitación, divulgación, comunicación, investigación y de estudios técnicos en zonas rurales, sub-urbanas, favoreciendo al sector social. Las entidades de mayor atención e incidencia de proyectos de servicio social fueron: estado de México, Oaxaca, Veracruz, Puebla, Chiapas, Morelos, Hidalgo, Tlaxcala, Distrito Federal, San Luis Potosí y Tabasco (UACH, 2007).

El financiamiento para la realización del servicio social se gestionó ante la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol) en sus diferentes programas como: Jóvenes por México y Micro- regiones, que se han ido transformando y los montos a financiar también han variado dependiendo en gran medida de las reglas de operación de Sedesol; “en el 2006-2007 se realizó el servicio social sin ningún apoyo en materia de becas o financiamientos” (UACH, 2007, p.40).

Se han tenido grandes avances en el servicio social, sin embargo, se requiere fortalecerlo en cuanto al financiamiento, y dar seguimiento a los proyectos que permitan cuantificar su importancia por falta de un mecanismo que registre y centralice estas actividades, lo cual revela que aún no se ha consolidado la vinculación universitaria (Ortiz, *et.al.*, 2000, p.8).

La odisea de la formación integral: difusión cultural

Como una necesidad de la universidad de comunicar, y con la finalidad de reforzar las experiencias culturales como eje analítico fundamental, así como divulgar y esparcir el conocimiento se define en la UACH a la Difusión de la Cultura como una de las funciones sustantivas. Es una forma de establecer vinculación y comunicación de la universidad con la sociedad. "... a través de esta función la Universidad rebasa y trasciende los planos puramente académicos y entra en contacto con la realidad social, cultural y posibilita su participación en esta realidad" (Méndez, 1995)

Con este propósito legalmente se constituyó en la Ley que crea a la UACH (1977) y en el Estatuto de la Universidad Autónoma Chapingo (1978). En ambos documentos se señala en su Artículo 3º, párrafo III, correspondiente al Título Primero, Naturaleza, Objetivos y Atribuciones del Estatuto Universitario la importancia de esta función sustantiva: "Preservar, difundir y acrecentar la cultura y promover la realización del hombre especialmente en el medio rural para lograr una sociedad más justa y creadora" (UACH, 1978). El 17 de agosto de 1978 el H. Consejo Universitario aprobó la creación de la Dirección de Difusión Cultural (DDC). Desde su formulación como actividad prioritaria en el proyecto de creación de la UACH, ha atravesado por diferentes procesos de cambio para lograr su consolidación como función sustantiva, a pesar de su carácter marginal dentro de la universidad, de la falta de recursos económicos y de escasa relevancia que se le ha dado (UACH-UPOM, 2009).

La década de los ochenta fue significativa en la discusión y reestructuración de la DDC. En 1982 a pesar del proceso de discusión que enfrentó sobre su estructura orgánica se mantuvo sin presentar cambios significativos, sin embargo, fue

importante en virtud de la definición de sus funciones. En el siguiente cuadro se concentran las cinco funciones que estableció la Dirección.

Cuadro 4. Funciones de la Dirección de Difusión Cultural (1982)

Difundir expresiones y actividades culturales que permitan a la comunidad universitaria el conocimiento de los procesos y expresiones culturales e históricas del hombre y reflexionar sobre su propia realidad
Incidir y participar en el proceso de desarrollo de la cultura nacional y regional
Incidir en la formación integral y en el desarrollo académico de la comunidad
Vincular la Universidad con los problemas técnicos, sociales y culturales del campo y los campesinos mexicanos, a través de las actividades de extensión universitaria.
Llevar al campo los avances técnicos y científicos y las expresiones culturales que en su seno se generen.
Un sentido horizontal aportar a la capacidad y educación del campesino, así como recoger sus expresiones culturales, técnicas y artísticas y revertirlas a la comunidad universitaria de la UACH.

Fuente: Elaboración propia, información tomada de (Méndez, 1995, p. 48)

En 1989 se autorizó la creación de fondos comunes para el comité de difusión y el de publicaciones, recursos que estaban a cargo de la Dirección de Difusión Cultural (DDC). Doce años después, en marzo de 2001, hubo cambios significativos en la estructura de la DDC porque se integraron dos funciones sustantivas: la Difusión de la Cultura y el Servicio en la Dirección General de Difusión Cultural y Servicio (DGDCyS).

Si bien en esencia se recupera el espíritu de la DDC en la definición de funciones existen algunos cambios como se puede observar en el cuadro siguiente.

Cuadro 5. Funciones de la Dirección General de Difusión Cultural y Servicio (2009)

Coadyuvar a la formación integral de la Comunidad Universitaria.
Articular la función de difusión de la cultura con las funciones de enseñanza, investigación y servicio.
Difundir y divulgar a la sociedad los avances técnicos, científicos; expresiones de la cultura universal y las expresiones de la sociedad contemporánea.

Vincular a la Universidad con otras instituciones, organizaciones productoras para recibir a prestadores de servicio social.
Preservar y desarrollar el patrimonio histórico y cultural de Universidad propiciando la participación de los estudiantes, profesores trabajadores de la institución.

Fuente: UACH, 2009.

Más allá de la estructura que haya adoptado la DGDCyS es importante señalar que el trabajo que desarrolla se enfoca en cuatro actividades fundamentales que sustentan la vida de la universidad: la difusión, la divulgación, la promoción y el servicio.

Con base en estos ejes rectores los diferentes departamentos desarrollan sus actividades. A continuación se presentan un esbozo de los objetivos de los departamentos y las actividades que desarrollan.

Departamento de Publicaciones. El Departamento de Publicación trabaja para difundir la producción científica, técnica y artística de la comunidad; así como planear las diferentes publicaciones. Actualmente el este Departamento tiene un fondo de alrededor de 300 títulos. La producción en el área de la universidad es fundamental porque concentra temas relacionados con la agronomía y la agricultura. Además publica trabajos en otras áreas del conocimiento: ciencias sociales, humanidades, ciencias exactas, títulos vinculados con la cultura, el arte y la literatura.

Departamento de Programación Artística. Este Departamento encarga de difundir, promover, organizar actividades relacionadas con las expresiones artísticas y culturales nacionales e internacionales. Este Departamento ha promueve actividades artísticas de danza, teatro, música, cine, entre otros con una

participación de la comunidad universitaria y público en general superior a 20 mil espectadores.

Departamento de Radio. Este Departamento colabora en la educación no formal del estudiante porque por este medio se difunden actividades relacionadas con las funciones sustantivas de la universidad. Se dan a conocer resultados de investigación en ciencias exactas, sociales, desarrollos tecnológicos, se transmiten actividades relacionadas con la docencia: desarrollo de proyectos que pretendan mejorar esta función sustantiva, actividades que promueven y fortalecen el aprendizaje; difusión de actividades artísticas y talleres culturales (música, teatro, cine); y finalmente se trasmite información relacionada con el Servicio social y universitario. Este espacio está abierto a la comunidad universitaria (profesores, estudiantes y trabajadores administrativos) para dar a conocer no sólo su trabajo académico, sino también expresar problemas políticos y sociales del país. El impacto que tiene esta radiodifusora tiene alcance en comunidades de Texcoco como Tocuila, San Felipe, San Diego, San Dieguito, Santa Cruz, San Simón, Pentecostés, y municipios como Chiautla, Chiconcuac, Tepetlaoxtoc y Papalotla.

Departamento Medios Audiovisuales y Nuevas tecnologías. Este departamento tiene como misión y objetivo "... realizar actividades encaminadas a la producción audiovisual y sus elementos afines (fotografía, diseño, etc.); con el propósito central de difundir y promover el quehacer de la institución dentro y fuera de la misma, a través de los medios de comunicación adecuados" (UACH, 2009). Dentro de estas funciones se encuentran la producción audiovisual, fotografía, videoteca central universitaria, fototeca universitaria y el banco de imágenes.

El Mester de Juglaría: las artes y la cultura

Otra forma de vinculación con el entorno social es el oficio de artistas, juglares, trovadores, poetas, ajedrecistas, bailadores y comediantes, que espiga en la actual Dirección General de Difusión Cultural y Servicio (DGDCyS), y en particular en el departamento de Talleres Artísticos, donde es constante la atención de los diferentes grupos artísticos y culturales a las casas de cultura, ejidos, comunidades, organizaciones campesinas, rancherías de muchas partes del país, entre 250 y 350 presentaciones diversas por año en el periodo que va de 2002 a 2007. Cabe mencionar que al interior de la UACH Talleres Artísticos también juega un papel, aunque todavía modesto, en el contrapeso a una carga abrumante en materias técnicas que soporta el estudiante chapinguero.

Y es que desde sus inicios la UACH juzgó importante integrarse a los procesos vivos de una sociedad tan dinámica y rica como la mexicana y, en particular, la rural que ostenta una cultura riquísima en tradiciones, folclor, artes, que da pie a la existencia de una Dirección abocada a *resguardar* estos tesoros comunitarios. Por ello, entre sus objetivos esenciales se encuentra el de la difusión de las expresiones y actividades culturales que afirman los valores sociales del pueblo mexicano y que le permiten participar en el desarrollo de la cultura nacional y regional. La extensión universitaria y la difusión de las expresiones artísticas y científico-técnicas forman parte de la base metodológica que expresa esa inquietud de las fuerzas políticas de la universidad.

De esta manera, estas responsabilidades se extienden a las actividades propias de cine y medios audiovisuales y, sobre todo, las producidas en el departamento de

Talleres Artísticos que abarca especialidades como Pintura, Artes Escénicas, Rondalla, Periodismo, Ajedrez, Guitarra Clásica, Creación Literaria y otras que eventualmente aparecen como Modelado o Coro, además de las exposiciones temporales que se desarrollan en la Galería J. Clemente Orozco. A pesar de esas importantes acciones, la DGDCyS no alcanza a cubrir las exigencias de formación cultural de una comunidad de cinco mil estudiantes y las múltiples solicitudes de atención del entorno.

Por ello, Difusión Cultural debe elaborar una propuesta académica que contenga una gama variada de materias artísticas y culturales para ofrecer a todos los departamentos y especialidades incluyéndolas como materias optativas en su programa de estudios. Estas materias tendrían igual valor curricular que las obligatorias, lo que posibilitaría la conjunción de la cultura técnica del currículum obligatorio y la formación humanística o artística que permitiría aportar soluciones imaginativas a los problemas rurales y ampliar el horizonte académico del universitario.

Con la cultura auestas el andar de la DGDCyS

Por otra parte, se debe destacar que a DGDCyS tiene otras actividades como la Coordinación de Revistas Institucionales, encargada de la publicación de revistas como la Revista Chapingo serie Horticultura, Revista Chapingo serie Ciencias Forestales y del Ambiente, Revista de Ingeniería Agrícola y Biosistemas, Revista de Geografía Agrícola y la Revista Textual.

La DDCyS mantiene comunicación estrecha con los alumnos y con sus formas de organización, por ejemplo en 1991 había 7 estados organizados, en 1994 ya había 22 asociaciones de paisanos (UACH, 1994).

Como se observa en la UACH se realizan actividades de carácter cultural, lúdicas que contribuyen a la formación integral de los alumnos y forman parte de las actividades que se ofrecen a la población en general. Su contribución formativa de valores y actitudes no es medible y sus resultados se muestran de manera compleja y no inmediata. Forman parte del currículum oculto. A esto se suman festejos varios como la Independencia, las semanas culturales de los DEIS, la Quema del Libro, ofrenda de muertos, la siembra de manos, entre otras, que cumplen un papel de integración entre la comunidad universitaria, en algunas de ellas se cuenta con la presencia de población aledaña.

La Feria Nacional de la Cultura Rural (FNCR) es una actividad importante que reúne a productores y artesanos de diversos estados del país, en ella se realizan actividades culturales ya académicas que contabilizan más de 100. En los últimos cinco años la FNCR ha contado con la asistencia de más de 45000 personas. De manera paralela se realiza la Feria del Libro en la que han participado alrededor de 70 expositores en aproximadamente 100 *stands*.

Diversos certámenes y concursos convocan a los alumnos a participar, entre ellos Cuentos Campiranos “Marte R. Gómez”, Cartel de la FNCR, Festival de la Canción de Aficionados, ensayo “El Hombre y la Tierra”, entre otros.

Esta dirección también coordina el Comité Universitario de Difusión de la Cultura (CUDC), órgano colegiado que se integra con la representación de todas las unidades académicas de la universidad. El CUDC financia entre 30 y 40 proyectos por año, entre 2003 y 2007 sumaron un total de 139, destacando los referentes a producción de videos y programas radiofónicos, actividades museográficas, mesas

redondas, *simposium*, presentaciones artísticas, etc. De estos proyectos poco más de 70% se orienta a la divulgación científica.

La diversidad de actividades que se desarrollan en esta Dirección justifica plenamente la demanda de un incremento en el presupuesto para el desarrollo óptimo, porque a pesar de su transcendencia el presupuesto se ha venido reduciendo de manera paulatina. Con base en el reporte de la Coordinación de Finanzas, entre 1992 y 2003, el presupuesto del gasto operativo de la UACH en términos reales se redujo en un 33% y para Difusión cultural la reducción fue de 62% (UACH-UPOM, 2006).

Como se puede observar las actividades que se concentran en la DGDCyS son esenciales en la vida universitaria, son el corazón de la UACH. Por ello la universidad debe proyectarlas al interior y exterior, recuperarlas porque justamente la Difusión de la Cultura y el Servicio son dos de las funciones más olvidadas que se han mantenido en una situación de abandono y restricción (UACH-UPOM, 2007).

Derribando muros, construyendo brazos: los Centros Regionales

Con la creación, en 1979, del Centro Regional Universitario de Oriente (CRUO) en Huatusco, Veracruz y (CRUS) en Pinotepa Nacional, Oaxaca, se constituyen orgánicamente los Centros Regionales Universitarios (CRU), así como el establecimiento de una coordinación ubicada en Chapingo, que se encargó de ampliar la cobertura de los centros regionales, consolidando seis: Centro Regional Universitario Noroeste (CRUNO–Sonora); Centro Regional Universitario Centro Occidente (CRUCO- Michoacán); Centro Regional Universitario Península de Yucatán (CRUPY–Yucatán); Centro Regional Universitario Centro Norte

(CRUCEN–Zacatecas); Centro Regional Universitario de Occidente (CRUOC–Jalisco); y Centro Regional Universitario del Anáhuac (CRUAN–México) (Duch, 2005).

El Estatuto Universitario en su Artículo 18° define a los centros como entidades de investigación y servicio para el apoyo académico; y es así como definen su compromiso como agrónomos y universitarios en el conocimiento de la agricultura regional y nacional a fin de guiar (función del maestro) el aprendizaje y formación de cuadros técnicos capaces de influir y modificar la producción agrícola.

En sus inicios resulto difícil entender su misión, la cual estaba orientada a generar un verdadero cambio educativo donde la enseñanza agronómica pudiera ser reforzada, en sus contenidos y métodos de estudio, a partir de la realidad rural (Duch, 2005).

Desde 1980, en el Sistema de Centros Regionales Universitarios (SCRU) se encuentran elementos sobre los que se basa la concepción del Servicio, que ha sido enriquecida con diversas aportaciones que tienen una base teórica y metodológica en las que se halla la idea reiterada de que “el servicio es el medio de vinculación con la realidad, y de que eso debe ser parte medular en la formación del agrónomo, y una de las formas de implementar el compromiso social de los universitarios” (Primer Foro de Servicio, 1980).

Los Centros Regionales han desarrollado trabajos en sus diferentes áreas de influencia donde integran funciones de investigación-enseñanza- servicio que a posibilitado la vinculación regional. En el trabajo permanente ha sido obligada la integración de funciones en la solución de problemas reales. El principio sostenido para poder desarrollar el trabajo de servicio universitario es el de la articulación de

otras coordinaciones al interior de la UACH, que ha permitido transitar por caminos más convenientes (Mata, et.al., 1991, p.136).

Los alucines del billete: el servicio profesional remunerado

El Servicio Profesional Remunerado (SPR), una expresión de la política gubernamental en la UACH, es de reciente creación. Su introducción tuvo lugar como consecuencia de las restricciones presupuestales impuestas por el gobierno federal a las instituciones de educación superior; así el SPR, se constituyó en un mecanismo de diversificación de las fuentes de financiamiento de la universidad para compensar la reducción del subsidio. En Chapingo se convirtió en un instrumento de reorientación y refuncionalización de sus actividades académicas, al ponerse en marcha con un enfoque distinto a los fines que tradicionalmente ha impulsado la institución, pues el SPR busca vincularse con los sectores productivo-empresarial y gubernamental del campo mexicano.

En 2004 el monto global generado por SPR fue de más de 56 millones de pesos, de los cuales a la UACH solamente le corresponden el 15% de retribución patrimonial, pues la mayoría de los recursos son destinados a honorarios y compensaciones de académicos y personal que participa, así como el impuesto sobre la renta, trabajo de campo y gabinete, así como compras de equipo y material de oficinas (UACH-UPON, 2008). Estos lineamientos privatizadores comprenden los diversos trabajos de servicio, investigación y consultoría, que lleva a cabo principalmente el personal académico de la UACH, y sobre todo que obtiene una retribución económica por realizarlos (Méndez, 1995, p.40).

En el vértigo de los cambios... la educación continúa

El Centro de Educación Continua y Servicio Universitario (CECySU) de la UACH, surge de manera tardía pero congruente con las políticas que la ANUIES empieza a promover desde finales de los años setenta en la égida de la educación continua. La adscripción del CECySU a la Dirección Académica en 1988, señala la connotación docente de esta actividad, así como la intencionalidad de articularse con los principales productos del servicio universitario. El CECySU nace con el objetivo de “impartir cursos de actualización y asesoría técnica a comunidades rurales a fin de enfatizar en las técnicas agrícolas y la aplicación práctica de las mismas al desarrollo agropecuario y forestal; apoyar programas de titulación mediante la coordinación y supervisión de los seminarios de titulación. Así, desde sus primeros años centra la atención en las demandas de capacitación de organizaciones y comunidades rurales y en los requerimientos de actualización y titulación de los egresados de la propia universidad. La ANUIES define a la educación continua como una actividad complementaria al sistema educativo formal y considera la promoción de experiencias educativas no formales tales como los cursos, talleres, conferencias, seminarios, diplomados que no implican el otorgamiento de título o grado académico, pero sí un reconocimiento institucional mediante diplomas y créditos. El objetivo fundamental de esta área es impartir cursos de actualización y asesoría técnica a comunidades rurales, a fin de mejorar las técnicas agrícolas y la aplicación práctica de las mismas al desarrollo agropecuario y forestal; apoyar programas de titulación mediante la coordinación y supervisión de los seminarios de titulación, éste tipo de servicios no escolarizados tienden a cobrar importancia como fuente de financiamiento alterna, al mismo tiempo constituyen un mecanismo por el

cual los contratantes exigen mejor calidad de los servicios prestados (Méndez, 1995,p.42).

Las relaciones externas: intercambio académico

Este apartado se refiere fundamentalmente a los vínculos académicos establecidos al exterior mediante el departamento de Intercambio Académico y Asuntos Internacionales, que tiene como propósito (UPOM-UACH, 1990) establecer relaciones interinstitucionales para la elaboración de programas de colaboración, coordinarlos en el área de intercambio académico con otras universidades e instituciones nacionales y extranjeras; ordenar los departamentos para el diseño del catálogo de posibilidades de colaboración académica que ofrece la UACH, referente a otras actividades; evaluar los programas propuestos en intercambio académico y establecer la política para la firma de convenios, comúnmente de colaboración mutua que se establecen con instituciones de educación internacional y de educación nacional, organizaciones de productores, gobierno federal, gobierno estatal, e institutos de investigación.

Los convenios que la UACH lleva a cabo son de diferentes tipos, a saber, de colaboración general, de intercambio académico y científico; de colaboración, intercambio científico, académico y cultural; de colaboración académica y científica; de intercambio científico y tecnológico; de colaboración y apoyo mutuo en programas de investigación, enseñanza y capacitación agropecuaria; en general de colaboración para la realización de programas de investigación, desarrollo tecnológico y formación profesional; de colaboración en investigación y enseñanza.

Hasta el 2006 “se tenían firmados 24 convenios con 19 instituciones nacionales de educación superior; 32 convenios suscritos con 31 organismos sociales y

gubernamentales de nivel federal y estatal del país; y 47 convenios con instituciones de educación e investigación de 19 naciones” (UPON- UACH, 2006, p.118).

En cada uno de los convenios se determina la vigencia de éstos así como las actividades específicas de la colaboración, las condiciones generales en donde se asignan funciones, responsabilidades, y los aportes que cada una de las partes realiza (UPOM- UACH, 1990).

La vinculación en la esfera del futuro

La universidad se encuentra a las puertas de una serie de futuros posibles. En la actualidad hay una serie de tendencias y temas emergentes que crean los futuros, entre ellos la globalización, el multiculturalismo, la virtualización y la politización. Estas tendencias cambiarán la fisonomía de la universidad, interactuarán los modelos indígenas más antiguos con los más modernos que será imposible reconocerla, pero todos los esfuerzos encaminados a una reorientación más humana que permita proponer responder a las realidades sociales del país (Inayatullah y Gidley, 2000).

Anticipar el futuro no quiere decir vivir de prisa es tener la cartografía de futuros alternativos, significa poder aumentar la capacidad de influir en él, saber que se cuenta con la posibilidad de configurarlos de una manera flexible y creativa, buscando soluciones concretas a los problemas mundiales.

La universidad debe ser pensada como centros dedicados a la investigación de vanguardia, donde se desarrollen líderes competentes, gestores de asuntos humanos; asentada en la base de una sana base moral y ética para la sociedad.

Uno de las tareas es desarrollar la calidad y la capacidad de todos los actores involucrados en el proceso, esto exige inversión en planeación de largo plazo y de

reformas profundas, en las áreas estratégicas o fundamentales en correspondencia con el interés de la sociedad.

La universidad tiene que anticiparse y adoptar estructuras más flexibles y dinámicas, reorganizarse en un proceso de aprendizaje social.

La flexibilidad debe provenir desde las instituciones educativas para acercarse a las necesidades de la sociedad para acortar el distanciamiento con respecto a la problemática existente. Enfatizar en las necesidades de involucrar a la universidad en temáticas puntuales, como “el desarrollo sustentable, la ciudadanía, la paz, el medio ambiente, la democracia, la diversidad cultural; la armonía multirracial, la tolerancia, como factores para profundizar y consolidar sociedades democráticas” (Malagón, 2006, p. 83). “La nueva universidad más relacionada que nunca con su entorno, podría ser la institución más importante del futuro de México” (Fernández, 2005, p.683).

En el mundo planetarizado, la vinculación entre educación superior y sector productivo se convierte en una importante estrategia de política industrial horizontal para impulsar la competitividad de todas aquellas empresas nacionales medianas y grandes que, a través de la investigación, pueden mejorar sus procesos o productos. Pero también se puede conformar como en un poderoso instrumento de política social para apoyar la superación de restricciones de los sectores de empresas micro y pequeñas, tanto a través del desarrollo de recursos humanos que necesiten espacios de aprendizaje para realizar sus prácticas profesionales, como de prestadores de servicio social que les ayuden a través de la asistencia técnica solidaria. Sus beneficios sociales se asocian no sólo al impacto de las actividades de investigación para satisfacer las necesidades tecnológicas y organizativas de las

empresas, o permitir el acceso de las IES a fuentes adicionales de financiamiento privado; también a la formación de recursos humanos profesionales que pueden ofrecer a las empresas y al desarrollo empresarial, al apoyo técnico que pueden prestar a pequeños productores sin recursos suficientes para pagar servicios privados de asistencia profesional, y a la proyección social y comunitaria de muchas de sus actividades sustantivas.

Si bien el énfasis de esta relación no es nuevo, es claro que la falta de flexibilidad en las estructuras educativas y empresariales para la colaboración no se resolverá desde el mundo del trabajo, sujeto a fuertes regulaciones en el marco globalizador. En consecuencia, la flexibilidad deberá provenir de las instituciones educativas, para acercarse a las necesidades de los sectores productivos, y para acortar el distanciamiento con respecto a la problemática de los grupos sociales marginados. La ausencia de este perfil flexible no ha permitido la consolidación de una relación estable entre los actores involucrados en la promoción del tan anhelado crecimiento con equidad en todas las sociedades de fin de siglo.

Es importante contar con fuentes alternativas para el financiamiento universitario, estos recursos deben utilizarse en servicios que tengan impulsar la creación de nuevos espacios de aprendizaje donde se ponga en contacto a profesores y estudiantes con la realidad productiva y social, mediante actividades como la realización de prácticas profesionales, asesorías y experimentación que representen un beneficio académico y, al mismo tiempo, un apoyo a los sectores social y productivos. Realizar acciones coordinadas que tengan impacto en la formación de los estudiantes y profesores, que sean acordes con el modelo académico y el perfil que demanda la sociedad de los egresados.

El Servicio en la UACh encara al futuro

El Servicio como una función sustantiva de la universidad no debe perderse, la historia ha demostrado los resultados favorables que tuvo y que puede seguir teniendo. El compromiso debe ser una pieza fundamental en la reconfiguración del servicio, que tenga que ver con ir más allá: involucrarse con las problemáticas sentidas por las comunidades, que permita contrastar la teoría con la realidad. Esto implica un doble esfuerzo por parte de los estudiantes y los docentes, deben estar dispuestos a contrastar los conocimientos adquiridos en el escritorio con la práctica, “puede resultar que sean los que saben mucho de frijol de manera teórica pero al contrastarla con la realidad no dé los resultados esperados. Hay que integrarse ser parte de ellos, para poder tomar decisiones; tener bases organizativas y aterrizarlas con las cooperativas” (Rubio, 2008).

El servicio debe verse como un compromiso verdadero, consciente; donde el alumno realmente tenga la capacidad de asombro ante la problemática rural, y esté dispuesto a luchar hombro con hombro con la gente; sabiendo de antemano que puede correr riesgos pero que si existe realmente el deseo de compromiso nada de eso importará. Esto no es otra cosa que abonar a la formación integral del estudiante que autoconstruye su identidad.

Los currícula deben transformarse y vincularse con lo que sucede en el exterior de la universidad, ese tipo de conocimientos les permitiría contrastar lo aprendido en clase con la sociedad y sus complejidades. Interactuando con la gente de campo se logra más que haciendo aportaciones teóricas desde el escritorio.

El servicio debe ser visto como una manera de vincularse al exterior, con la idea de contrastar la teoría con la práctica, y donde los docentes asuman su papel como

piezas claves en el proceso de articulación con todos los actores involucrados; el objetivo es que los estudiantes se acerquen a la compleja realidad rural, lo que les permitirá desafiar sus conocimientos teóricos del salón con la práctica y la realidad de cada comunidad, para encontrar puntos de acuerdo generando propuestas de los campesinos y para los campesinos.

Es tiempo de aprender de la experiencia vivida por la UACh, de sus triunfos y sus derrotas en el terreno del servicio y poner en marcha políticas que permitan tener una universidad de vanguardia, pero sobre todo que responda a las necesidades de los diferentes sectores sociales, en materia de servicios tanto universitario como profesional, que es una característica particular y única del modelo Chapingo.

Para lograrlo es necesario que los profesionistas tengan una formación con mayor sensibilidad hacia la realidad social; “encontrar un modelo educativo” que permita lograr el cambio hacia la formación de gente con visión, comunicación, sensible y con una vinculación directa a los problemas de la sociedad. Reflexionar en los procesos de aprendizaje y reconocer el papel que debe desempeñar en las comunidades.

Una educación libertaria, que no sea sólo transferencia de conocimientos sino creación en conjunto con los actores involucrados en los procesos educativos. Integrar la teoría con la práctica para desarrollar trabajos interdisciplinarios, que permitan conocer e identificar los problemas de la sociedad.

Integrar en los planes de estudio la espiritualidad; la cultura, los aspectos metodológicos; tecnológicos; la interculturalidad; la planeación de recursos; autogestión; empoderamiento; temas generadores; participación y organización.

Permitir la apropiación de espacios Universitarios para desarrollar trabajos prácticos, como parte de la formación del agrónomo.

Si bien es cierto que tanto Centros Regionales como el CSU y el departamento de Intercambio Académico, por nombrar algunos, muestran una gama muy extensa de organismos, organizaciones de productores e instituciones con las que tienen alguna relación, también es cierto que existe una serie de irregularidades, que llevan a la institución a una situación no muy adecuada en cuanto a funcionamiento y normatividad en materia de servicio.

Así, el hecho de que muchas de las dependencias de la universidad realicen acciones de servicio, no significa que exista una a la que se pueda acudir y saber con exactitud qué se está haciendo y como se vincula la institución. Algunos DEIS conciben el servicio como una actividad que va desde la impartición de cursos, asesorías, colaboración en actividades de investigación, trabajos de tesis, organización de seminarios y pruebas de campo, hasta el uso de instalaciones para prácticas. Otros DEIS definen el servicio como aquel que se proporciona mediante alguna investigación aplicada de profesores y alumnos (tesis) efectuada fuera de la universidad cuyos resultados de manera secundaria benefician al dueño del predio o parcela donde se llevo a cabo el trabajo de campo.

El CSU lo entiende como la actividad curricular obligatoria realizada por estudiantes y pasantes de licenciatura, a través de la cual se aplican sus conocimientos y habilidades en beneficio del sector rural. Lo concibe como la realización de una serie de prácticas de investigación, asesoría, educación, capacitación y difusión cultural, que se desarrollan en forma permanente con la sociedad, especialmente la rural.

Para el Centro Regional Universitario de Anáhuac (antes Detcu) el servicio debe entenderse como una actividad que implica un proceso formativo y social, mediante el cual el universitario, vinculado con el campesino, debe tomar conciencia de cuáles es su función ante la naturaleza y la sociedad, y la forma como tendrá que integrarse a ella críticamente, para transformarlas en beneficio de la mayoría de la población rural (López et al., 1994)

Reconocer que el servicio ha sido una búsqueda constante de vinculación con la sociedad en dos vertientes: con el servicio universitario y con el profesional, la universidad debe impulsar esta función, que permitirá tener un mayor acercamiento al exterior para tener vigencia y pertinencia en este mundo circundante.

La UACH, deberá pugnar para fortalecer sus mecanismos de vinculación con el sector rural y productivo y buscar la vanguardia como institución líder nacional en las ciencias agropecuarias, esto permitirá seguir vigentes y no extinguirse.

El deseo de servir

La importancia que tiene la universidad en la formación de profesionales que se integran a la vida productiva mediante sus diferentes formas de vinculación con la sociedad, implica el desempeño de funciones que se desarrollan con el aliento de diferentes entidades que definen su marco normativo.

La práctica de esta actividad ha constituido una oportunidad para enriquecer el trabajo académico-universitario, ya que contribuye a la formación del estudiante, y a la retroalimentación del conocimiento que ofrece alternativas inmediatas de solución a algunos de los problemas de la sociedad.

Las universidades públicas autónomas, sin duda, han entrado en esta nueva visión de la vinculación, como una acción estratégica en donde empresas y organizaciones

de la sociedad civil participan activamente, no sólo aceptando que las universidades llevan el conocimiento sino que también reflejan sus experiencias a las empresas.

El objetivo de la vinculación desde el punto de vista y en el contexto universitario debe entenderse como un mecanismo que permita elevar la calidad de la investigación y de la docencia universitaria para lograr una mejor integración y comprensión de las necesidades sociales.

Las principales formas de vincularse de la UACH comprenden diferentes fases que van desde el servicio universitario, profesional, la transferencia de tecnología, cursos, servicios de asesoría, convenios de colaboración e intercambios académicos.

El servicio universitario es una función académica de vinculación reconocida y asumida en el Estatuto Universitario y en la Ley que crea a la UACH, y por diferentes razones no ha logrado situarse en el nivel que le corresponde en la estructura orgánica universitaria.

El servicio es una actividad que ha desarrollado una madurez significativa, como resultado de la ejecución de un importante número de proyectos realizados bajo las modalidades de, servicio profesional, servicio universitario, servicio social e intercambio académico, con los que se ha realizado asesorías, capacitación, extensión, investigación, para el servicio, proyectos productivos, dictámenes técnicos, cursos de formación, y actualización técnica, seminarios de titulación para egresados, diplomados, trabajos de peritaje, proyectos técnico-académicos de iniciativa personal o de grupos .

Aún cuando pudiera concluirse que las actividades relacionadas con el servicio en la UACH son significativas, quedan problemas por resolver, si es que se quiere lograr

una mayor trascendencia en la sociedad. Las asignaturas pendientes son la creación de una dependencia universitaria de nivel orgánico con las atribuciones y capacidades suficientes que permitan organizar, coordinar y planear de manera institucional las diferentes modalidades del servicio universitario que se desarrollan en la UACH.

La difusión de la cultura, debe dejar de ser una actividad secundaria de la universidad, trascender aún más los muros de ésta, con la finalidad de responder a las expectativas del exterior. Se hace necesario investigar sobre ésta a profundidad y conciencia, pues, es poco la información que existe. Sin embargo, hay que retornar a sus orígenes y como bien lo decía Octavio Paz, su origen es agrícola, significa cultivo. Por lo tanto hay que cultivar la ciencia, el arte y la tecnología por el ser humano y para el ser humano; para lograr que se incluya como una función necesaria en el desarrollo académico universitario.

La Universidad tiene una tarea ardua en materia de vinculación. Ya no puede esperar a que el cambio venga de fuera, es tiempo de refuncionalizar la universidad desde adentro; diseñar modelos alternativos con criterios consistentes que busquen mejorar, pero sobre todo tener una congruencia interna, para responder de manera contundente a la sociedad; que permitirá a la institución prevalecer a pesar de los cambios.

Bibliografía

- ANUIES, 1995. "Programa Nacional de Extensión de la Cultura y los Servicios, México, ANUIES" (Temas de Hoy en la Educación Superior No.11).
- ANUIES. 2001. "Plan maestro de educación superior abierta y a distancia. Líneas estratégicas para su desarrollo", México, ANUIES.
- ANUIES. 1980-2003. *Anuarios Estadísticos de Licenciatura y Posgrado*.
- ANUIES. 2004. "Propuesta marco de referencia para la evaluación de la educación superior a distancia, México", ANUIES, (material mecanografiado).
- ANUIES. 2004. "Estudio sobre el uso de las tecnologías de comunicación e información para la virtualización de la educación superior en México", México, ANUIES (material mecanografiado).
- Cinco Años de un Proyecto Educativo, 1979, *Informe de labores, Departamento de Trabajos de Campo Universitario*. Chapingo, México.
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Institución Superior. Comité de Ciencias Agropecuarias, 2001, *Marco de Referencia para la evaluación*, México
- Conacyt. 2001. "Programa Especial de Ciencia y Tecnología 2001-2006", México.
- Consejo Consultivo de Ciencia y Tecnología del C, 2006. "Seminario Regional del Consejo Consultivo de Ciencia y Tecnología", Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México, febrero 12 y 13.
- Didriksson, Axel. 2003. "La universidad diferente: presente y futuro de la Universidad de América Latina y el Caribe" En: Inayatullah S. y Gidley J. (comp.). Ediciones Pomares. Barcelona, España. p. 220.
- DETCU, 1988. "Proyecto de vinculación y servicio universitario. Propuesta para desarrollar y coordinar la vinculación y el servicio con la sociedad rural". Colección especial UACH-CP. Chapingo, Méx.
- Inayatullah S y Gidley J., 2000, *La universidad en transformación. Perspectivas globales sobre los futuros de la universidad*. Ediciones Pomares, México.
- López, M. S., Mata, G. B. 1994. "El servicio y su vinculación con la investigación y la docencia". Memoria del Seminario de Evaluación de Servicio Universitario. UACH.
- López, M. S. 1996. *Análisis crítico sobre la vinculación de la ENA-Universidad Autónoma Chapingo con los campesinos de la región oriente del estado de México: 1970-1995*. Tesis de maestría. UACH.
- Mata B., 1981, *Los trabajos de campo en la formación del agrónomo necesario*, Universidad Autónoma Chapingo, Dirección de Difusión Cultural, México.
- Mata García B., J. Ocampo L., E. Pérez V., J. Sosa S. 1991. "Propuesta para la creación de una instancia de coordinación general del servicio y la extensión universitaria en la UACH". Universidad Autónoma Chapingo. Chapingo, México.
- Méndez, Z. A. 1995. *El proceso de vinculación en la Universidad Autónoma Chapingo*. Serie: Diagnóstico Institucional, No. 3. Chapingo Méx.

Ortiz Martínez, G., Hernández Tapia, A. y Martínez Hurtado, B. 2000. "El Servicio universitario en la Universidad Autónoma Chapingo. Algunas consideraciones para su adecuada orientación institucional". Ponencia presentada en el Foro El Servicio Universitario en la UACH, realizado del 4 al 8 de septiembre del 2000.

Pérez, V.E., Guizar, N.E. y López, R. A. M. 1995. *Análisis y Perspectivas del Servicio en la Universidad Autónoma Chapingo*. Seminario de Evaluación del Servicio Universitario. Memorias. UACH.

SEP, 2000, "Programa Nacional de Educación", México.

UACH-UPOM, 2006, *Plan de Desarrollo Institucional 2006-2016*, Chapingo, México.

UACH, 2007, *Informe Integral de Labores 2003-2007*, Dr. José Sergio Barrales Domínguez, Gestión Administrativa 2003-2007, Chapingo, México.

UACH-UPOM, 2009, *Proyecto del Plan de Desarrollo Institucional 2009-2025*, Chapingo, México.

UPOM-UACH, 1990. *Manual General de Organización*. UACH.

Villaseñor García, Guillermo. 2003. *La función social de la educación superior en México*. UAM-UNAM-UV. México.

Victorino Ramírez, Liberio. 2000. "La vinculación estratégica universidad-sociedad rural" Coordinador Anibal Quispe Limallya. En: Memoria del Foro: Vinculación y Extensión en el Medio Rural. Colegio de Posgraduados, México, agosto 4 y 5, Puebla, Puebla, pp.11-30.

Victorino Ramírez, L. 2005. "Evaluación y universidades. Políticas controversiales". Ponencia. COMIE.VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, 30-31 de octubre al 1-2 de noviembre, Hermosillo, Sonora, México.

Victorino Ramírez, L. 2005. "El posgrado regional e institucional de las IEAS" en Congreso Internacional de Desarrollo Rural Regional, 25-27 de octubre, Morelia, Michoacán, México.

Victorino R, 1997, "La universidad pública y las perspectivas de transformación de la UACH" en De Alba A. (coordinadora), *El currículum universitario. De cara al nuevo milenio*. Centro de Estudios sobre la Universidad. Plaza y Valdéz Editores. México

Victorino, R. L. 2008. *Puntos Críticos en la Agenda Universitaria. Las IES Públicas y autónomas del Centro-Sur de México*. CEU-UAEM, México.

Victorino, R. L. y Lechuga, O. L. 2008. Universidad-Sociedad- Estado en la Transición: reflexiones sobre las etapas vinculación y la construcción de su autonomía universitaria a sus 90 años. En proceso de publicación por la UACH.

Otras Referencias

Betancourt G, 2008, entrevista, docente del Centro Regional de la Anahuac, Universidad Autónoma Chapingo, México.

López S, 2008, entrevista docente del Departamento de Sociología Rural, Universidad Autónoma Chapingo, México.

Malagón P. L., 2006, La vinculación Universidad- Sociedad desde una perspectiva social, consultada el 17 de abril de 2009 en: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1250/2330>

Palazuelos, C, J, s/a, La Noción de Extensión Universitaria y la Necesidad de su Vinculación Orgánica, consultado el 28 de agosto de 2009 en: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res081/txt5.htm

Rubio M, 2008, Entrevista, docente del Centro Regional de la Anahuac, Universidad Autónoma Chapingo, México.

UACH, 2009, Dirección General de Difusión, Cultura y Servicio; Universidad Autónoma Chapingo, consultado el 31 de agosto de 2009 en: www.chapingo.mx

CAPÍTULO V

LA EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR Y SU REESTRUCTURACIÓN CURRICULAR HACIA EL FUTURO



LA EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR Y SU REESTRUCTURACIÓN CURRICULAR HACIA EL FUTURO

Dennis Paul Huffman Schwocho, Liberio Victorino Ramírez

Introducción

Aunado a la diversidad operativa, académica y tecnocientífica¹⁰¹ que ofrecen los diferentes planes y programas en educación agrícola superior (EAS), México vive una transición que pone en alerta la estructura de su sistema político-económico. Transita de un tipo de sociedad a otra. Diversas opiniones expresan la gravedad de la situación para los sectores productivos del país. Aunque las expresiones más palpables derivan de la crisis económica global, la crisis en el campo refleja acciones oficiales que tienden a cobijar a las grandes empresas en desmedro de las micro y mediana unidades de producción agropecuaria y forestal. Esto desplaza el anterior modelo de desarrollo –basado en los excedentes de la renta petrolera–, por otro que tiende a engordar una economía capitalista más diversificada, independiente de los circuitos de acumulación financiera bursátil y del comercio internacional a gran escala. La fatiga de este modelo fundado en el contexto del industrialismo asomaba ya la cabeza desde finales de la década de los años 70, época en que México atravesaba por una profunda contradicción entre la facilidad de almacenar capital ampliando la producción y la posibilidad de que el mercado pudiera asumir una mayor producción y garantizar así una tasa de ganancia razonable; sin embargo, el *boom* petrolero nos ilusionaba con una economía de riqueza imaginaria basada en los excedentes rentísticos que no fueron generados por la economía interna. En dicha época se

¹⁰¹ La diversidad operativa, académica y tecnocientífica se entiende como los aspectos metodológicos, disciplinarios y epistemológicos, respectivamente, que constituyen la estructura de las funciones sustantivas de la educación superior: docencia, investigación, servicio y difusión cultural (Huffman, 2009).

produjo un cambio en las políticas económicas, ésta se ciñó a programas de corte heterodoxo, diseñados para control de precios, comercio exterior y políticas de extirpación de subsidios al sector rural. Esta postura económica se sustentó en el apogeo de la renta petrolera y un fuerte control de la economía por el Estado.

Para los años 80 esto provocó más restricción, impuesta por el Fondo Monetario Internacional (FMI) y del Banco Mundial (BM), entes definitorios y condicionantes de feroces estrategias encaminadas a la estabilización y ajuste estructural, basadas en la liberación de los precios de los bienes y servicios, la apertura de los mercados, la libre flotación del tipo de cambio, reformas financieras y fiscales, las políticas comerciales, fuertes estímulos a la inversión extranjera, privatización y reducción de la presencia del Estado en el campo, todo ello para debilitar el modelo de desarrollo rural y agroindustrial prevaleciente, buscando restablecer los equilibrios macroeconómicos y así iniciar el proceso de crecimiento en un contexto de baja inflación. Estos programas de ajuste determinaron el funcionamiento de la economía hasta finales de la década de los 90, basados en el incremento de la liberación del comercio exterior y la inserción del país en los mercados internacionales, promoviendo y afianzando los acuerdos de integración económica con Estados Unidos y países de América Latina.

Este comportamiento del sector agrícola jugaba un papel importante en el dinamismo de la economía mexicana, debido a los enlaces con otras actividades. Esto determinó un entorno de relaciones en la economía de las regiones; reflejado por los efectos mostrados por la reforma comercial agrícola que generó la eliminación de barreras al libre comercio para estimular las exportaciones, la definición de las normas para los circuitos sensibles, establecimiento de mecanismos de estabilización de precios agrícolas y procesos de integración en bloques de comercio. Estos eventos

potenciaron parcialmente el sector de la economía nacional no proveniente de la renta petrolera y las Instituciones de Educación Agrícola Superior (EAS) buscaron adaptarse a dicho entorno.

Las experiencias de varias instituciones de educación superior a partir de movimientos para vincular las EAS con la problemática rural llevó a la implantación de distintos modelos, programas y proyectos que buscaron integrar las funciones de investigación y servicio a las actividades docentes universitarias (Bravo y Santa María Galle, 2009; Mezerit, Castañeda y Moreno, 2009; y Ramírez y Navarro, 2009):

- A. Modelos educativos con base en competencias profesionales.
- B. Modelos innovadores de servicio y extensión universitaria.
- C. Programas de tutorías universitarias.
- D. Proyectos de educación ambiental y desarrollo rural.
- E. Proyectos de educación, desarrollo rural y juventud.
- F. Vinculación docencia-investigación-servicio social.
- G. Vinculación educación-desarrollo sustentable.
- H. Vinculación educación-microempresas rurales, etcétera.

Dichos cambios curriculares buscaron lograr mayor impacto en torno las funciones universitarias y promover así compromisos sociales entre los egresados de la EAS.

Las prisas del Capital: cambios curriculares requeridos

En este escenario, México no tiene una opción distinta al diseño de estrategias que mejoren sus niveles de efectividad en la producción de bienes y servicios agroalimentarios. Así podrá insertarse en los mercados internacionales y generar otros nacionales, en donde el nuevo entorno que enfrenta la agricultura reclama la puesta en marcha de políticas que se incluyan en nuevas estrategias de desarrollo

para conquistar la equidad y justicia para el campo y para el desarrollo rural, tecnológico y sustentable del sistema agroalimentario mexicano. Es impostergable que las IEAS asuman su papel en la formación de profesionales que enfrentarán estos desafíos en el ámbito de una economía cada vez más globalizada.

En cuanto al papel de la EAS, Tunnerman (2001) expresa que el continuo progreso de la globalización y sus efectos de la pobreza, desigualdad, exclusión, crecimiento excesivo de la población mundial, degradación del medio ambiente, emergencia de la sociedad del conocimiento, relevancia mundial del rol de la mujer y una nueva perspectiva hacia una mayor equidad de género en la educación y en la representatividad, indican que el siglo XXI debería ser de pluralismo cultural, diversidad y creatividad. Esto alentará el diálogo intercultural, por lo cual debería asignársele a la educación y la tecnociencia¹⁰² un papel cada día más estratégico e importante. Las apreciaciones de este autor coinciden con las anunciadas por la UNESCO (1998) en su mandato para la educación superior. La UNESCO quiere cambiar su modelo de instrucción por otro donde el valor del recurso humano se vea enriquecido con la agregación de valor que requiere un profesional formado con las competencias claves para actuar en su contexto, el cual está inmerso en el escenario de desafíos y tendencias que plantea la globalización que, con sus efectos perversos o no, es cada día el proceso al que se adscriben las sociedades más productivas.

Por lo tanto, la EAS debe replantear su modelo de enseñanza, investigación y extensión universitaria, en el arrebató de la modernización y cambios en la agricultura,

¹⁰² Por tecnociencia se entiende la actividad de investigar con rigor desde dos paradigmas: uno científico y el otro tecnológico complejo; el primer paradigma se estructura en torno a la explicación teórico-conceptual del mundo mientras que el segundo se centra en intervenciones en el mundo para innovar y mejorar prácticas socio-económicas y político-educativas (para mayor detalle véanse a Dennis Paul Huffman Schwocho, (2009), “Los paradigmas científico y profesionalizante en el posgrado agrícola”, en Dennis Paul Huffman Schwocho (editor) Filosofía de las Ciencias, Costa Rica: ITCR/UNED/UNA/UNAN-LEÓN.

especialmente en su relación con América Latina y el Caribe, el cual, según Quevedo (2000), se caracteriza por la integración de la agricultura en cadenas productivas desde la producción primaria hasta la distribución al consumidor final. Existe una demanda global marcada por el proceso de apertura y globalización de la economía; muchos proveedores en la región fijan los niveles de competitividad y hay una tendencia a la producción de alimentos con valor agregado. Se colocan productos diferenciados para determinados nichos de mercados; y la orientación general de la estrategia productiva es hacia el mercado nacional e internacional establecida por los precios de oferta y demanda. La información como factor de poder y penetración, y la capacidad laboral como inversión del proceso productivo, son las nuevas formas de organización económica; las alianzas estratégicas nacionales entre las cadenas productivas se encaminan a la competencia internacional y al cambio constante en un ambiente alterado por la flexibilidad y la incertidumbre; se promueve la investigación tecnocientífica como soporte de las innovaciones en procesos productivos ambientalmente seguros y orientados hacia una agricultura sostenible.

Este capítulo está organizado en cuatro apartados: introducción, antecedentes, paradigmas en tecnociencia, educación ambiental y transformación curricular. Se cierra con una serie de conclusiones breves en torno a la necesidad de reconstruir la educación superior agropecuaria en el contexto de las comunidades rurales.

Lo que el viento se llevó: antecedentes

En los contextos regional, nacional e internacional de la EAS en México, se detecta una necesidad apremiante de mejorar la gestión del desarrollo de recursos humanos, aunque tenga un alcance limitado, mediante:

- A. El cambio de paradigmas de docencia e investigación para la innovación societal.

- B. La ampliación significativa de proyectos educativo eco-ambientales.
- C. La reelaboración de políticas educativas con base en su relevancia, pertinencia y justicia social.
- D. El establecimiento de grandes proyectos curriculares de educación a distancia y
- E. La reconceptualización del vínculo de las IEAS con su entorno político, económico, social y cultural.

Lo anterior como circunstancias contextuales no deja de ser relevante; sin embargo, el propósito fundamental en el contexto de la EAS es el siguiente: si la educación media superior y superior aumenta su cobertura, se considera que para el futuro mediano, los estudios de posgrado deberán constituir uno de los pilares fundamentales de la educación superior, las acciones ya iniciadas para el fortalecimiento de este nivel habrán de continuarse y ampliarse en todo el territorio nacional (Arredondo, 2001). Ante esta tendencia histórica se propone un escenario compuesto por una matrícula de 2 000,000 estudiantes para el año 2030, lo que significa un incremento del 128% respecto a 1997 (ANUIES, 1997). Por su parte la EAS pasará de un rezago a un leve incremento que se mantendrá y llegará en el largo plazo promedio de entre 2.5 y 3% respecto al total de la matrícula de las otras áreas del conocimiento (Victorino, 2000).

Atendiendo a los principales escenarios de la educación superior hacia el 2030, Milán y Concheiro (2000) señalan que:

- A. Para el 2015 buena parte de la población de 15 años contará con la secundaria.
- B. En 2025 sólo el 23% de la población con 25 a 34 años terminará la educación media superior.

- C. En el escenario deseable para el año 2030 se intensificará la universalización de la educación media superior, lo que significa que se absorberá la demanda de educación tecnológica del 95% de la población de 25 a 30 años, y las que contarán con este nivel será del 36.6%.

De esta manera se ampliarán las carreras cortas de 2 años con una absorción del 50% de la demanda del nivel; y se logrará que el 42% cuente con educación superior.

Los atributos del subsistema de la EAS

El subsistema de educación agrícola superior podría contribuir a la reforma educativa requerida para mejorar el nivel de vida de todos los mexicanos, diversificando su oferta educativa como:

- A. Lugar de ciencia y tecnología que genera, difunde y gestiona los conocimientos especializados, a partir de la investigación científica y tecnológica amplia, requeridos para el desarrollo político, económico, social y cultural del país.
- B. Medio para adquirir la capacitación profesional y de posgrado conforme a las necesidades de la sociedad mexicana con respecto a conocimientos, habilidades y actitudes teórico-prácticos de alto nivel.
- C. Plataforma privilegiada de la educación durante toda la vida, al abrir sus puertas a los adultos que quieran reanudar los estudios, adaptar y enriquecer sus conocimientos, o satisfacer sus ansias de aprender en todos los ámbitos de la vida cultural.
- D. Interlocutor válido en una cooperación internacional que permita el intercambio de profesores y estudiantes, y facilite la difusión de la información relevante, pertinente y socialmente requerida para mejorar los niveles de vida de todos los mexicanos.

De esta manera, la EAS rebasaría la oposición que enfrenta erróneamente la lógica de la administración pública y la del mercado de trabajo. Mientras que la primera prioriza el bien común, mediante la distribución desigual de recursos para favorecer a los que tienen menos; la segunda busca maximizar los beneficios y minimizar los costos para concentra recursos en manos de unos cuantos. Además, encontraría de nuevo el significado de su visión y misión intelectual y social, siendo en cierto modo una de las instituciones garantes de los valores mexicanos y del patrimonio cultural del país. Al vincular ambas formas de razonamiento en una propuesta tecnocientífica de educación superior, la democratización de los beneficios de este tipo de formación se fortaleza más según el nivel de efectividad logrado en los procesos de enseñanza, aprendizaje y gestión curricular.

De veres y deberes...la visión y la misión de la EAS

La visión de un futuro deseable de la EAS¹⁰³, que se esboza en este capítulo, supone que para un mediano y largo plazos habrá un compromiso efectivo del gobierno en todos sus niveles (federal, estatal y municipal), de los poderes legislativos, y de la sociedad civil con este tipo de formación. Considera la existencia de un sistema de educación vigoroso, que realizará sus tareas sustantivas de formación de profesionales e investigadores, de generación y aplicación del conocimiento, y de extensión y preservación de la cultura y justicia equiparables con los indicadores internacionales. Finalmente, se establece que la educación en general, y en la EAS en particular, contribuya de manera fundamental a que los mexicanos disfruten de paz y prosperidad en un marco de libertad, democracia, justicia y solidaridad.

¹⁰³ Un grupo importante de estudiosos de la planeación, en su modalidad prospectiva, coincide en que la visión y misión es la dupla orientadora de una mirada al mejor futuro a partir de la razón de ser y el quehacer esencial de una determinada institución (Victorino y Huffman, 2001).

La EAS del futuro será una puerta de acceso a la sociedad del conocimiento, quizá la puerta más importante por su situación privilegiada en la generación, difusión y gestión del saber. En la nueva sociedad de la información y del conocimiento, la universidad tradicional coexistirá con instituciones educativas virtuales y con otras formas de educación presencial y virtual en formatos de educación continua, como son las “universidades corporativas” de las empresas, creadas para satisfacer la demanda de educación permanente de su fuerza de trabajo en diferentes niveles ocupacionales. Estas universidades tendrán una fuerte base tecnológica y se caracterizarán por una estructura y un funcionamiento reticulado, bajo el principio de llevar la educación al individuo y no el individuo a la educación.

En el futuro la EAS debe concebirse como un proceso integral sin limitaciones temporales de edad, de nivel o de instituciones educativas. El acceso a la formación y a la creación se desarrollará a lo largo de la vida, puesto que la sociedad de la información ofrecerá nuevos horizontes para el medio rural. Las EAS no se concebirán únicamente en una perspectiva de educación terminal, ni restringirán su misión educativa al otorgamiento de títulos y grados. Ellas estarán llamadas a desempeñar un papel estratégico para la actualización del conocimiento de los hombres y mujeres, sea con propósitos de actualización profesional y tecnocientífica o bien por el simple deseo de acceso a nuevos saberes.

En la era de la información y del conocimiento¹⁰⁴ –tal y como se ha estipulado desde el capítulo 1–, la EAS no cumplirá sólo un papel estratégico para el crecimiento económico. Ampliará sus fronteras a la configuración de un modelo de país que

¹⁰⁴ Varios autores conciben a la sociedad moderna, símil de la sociedad global, como una nueva era de la información (Castells, 2000), bajo una modernidad radicalizada (Giddens, 1989); que enfrenta cambios globales (De Souza, 2000); como una sociedad del conocimiento porque lo que tiene mayor valor, ya no son los productos terminados sino los procesos de información en redes internacionales (UNESCO, 1998).

proporcione bienestar a sus habitantes; disminuya las brechas entre regiones y grupos sociales; impulse la democracia como forma de vida en todos los campos de acción humana; promueva la tolerancia y el respeto para la convivencia social; coadyuve a la madurez política y facilite medios que los hombres y mujeres del país transformen e innoven constantemente sus condiciones de vida desde una perspectiva integral de desarrollo humano.

Para que la educación en general, y la EAS en particular, puedan cumplir con los nuevos roles que demanda la sociedad del conocimiento, éstas deberán constituirse en la inversión prioritaria del país. Sociedad y gobiernos tendrán que elevar significativamente la inversión a este sector estratégico para el desarrollo de todos los sectores de la sociedad. Un nuevo pacto social entre gobiernos, sociedad e instituciones de EAS deberá llevar a la definición de una política de Estado¹⁰⁵ para un proyecto nacional que se demanda con una visión de largo alcance.

Aunque se reconocen las dificultades que afrontan actualmente la EAS dentro del contexto de los cambios generados por los procesos de globalización y modernización en el contexto rural y agroindustrial de México, las líneas de acción que se proponen en este capítulo pugnan por una recompensación y reorganización a fondo de las IEAS, trascendiendo los meros trasplantes de modelos institucionales foráneos sin considerar las profundas diferencias y necesidades específicas de lo rural en su interacción con el contexto urbano.

Objetivos

Los objetivos del presente capítulo cubren tres ejes:

¹⁰⁵ Descartamos la vieja idea de concebir a la política de Estado como la responsabilidad exclusiva del gobierno en turno, por períodos sexenales. Una política de Estado incluye la responsabilidad gubernamental federal de las entidades municipales, instituciones educativas y demás organizaciones sociales, volcadas hacia la mejora, en este caso, de la educación agrícola superior, más allá de los períodos sexenales. Se vincula estrechamente con un impulso continuo y sustentable a corto, mediano y largo plazo.

- A. Presentar la construcción de nuevos futuros para la EAS ligada al desarrollo rural y agroindustrial,
- B. Proponer políticas y estrategias a corto (5 años), mediano (10 años) y largo plazos (20 años) y
- C. Contribuir a ubicar las etapas esenciales de la planeación estratégica y prospectiva aplicada al sector agropecuario y forestal del sistema educativo nacional.

Se habla de nuevos futuros y no de un solo futuro, por la visión anticipativa que le damos a la EAS. Desde esta concepción de escenarios futuros y dentro de ellos la inclinación por el más viable y posible que conviene a las IEAS, y beneficia a los sectores mayoritarios a corto, mediano y largo plazos; anticipamos un réquiem de la planeación normativa o de contingencia de medidas indicativas y de soluciones improvisadas e inmediatistas. Le apostamos a la anticipación de la acción y a una ubicación del presente para imaginar soluciones para el mañana.

En la espesura de la tecnociencia: los paradigmas

Una de las reformas más importantes previstas para los futuros posibles de la EAS es el cambio de paradigmas¹⁰⁶ en tecnociencia para la estructuración formal y procesual-práctica de los currícula. La investigación científica (IC) y la investigación tecnológica (IT), como procesos de generar conocimientos especializados y de producir e innovar prácticas respectivamente, se gestan en la EAS como productos sociales que obedecen a su organización y estructura, así como a la condición de los actores

¹⁰⁶ Los cambios paradigmáticos más importantes previstos son: dar prioridad a la formación tecnológica amplia de los egresados, revalorar los vínculos curriculares con contextos laborales específicos, fomentar competencias para innovar prácticas profesionales, promover la independencia tecnológica en cadenas productivas, sustentar la actualización permanente a lo largo de la vida profesional y flexibilizar el acceso, permanencia y promoción de estudiantes en sistemas formales e informales (tanto presencial como a distancia).

educativos. La IC y la IT, junto con la docencia, son funciones sustantivas que se atribuyen a las IEAS, para las cuales se organizan y estructuran acorde con distintos modelos, como el de Divisiones, Departamentos, Institutos y Centros. En cada uno de ellos se establecen las formas de distinción, relación y operación de estas funciones. Y dentro de las funciones atribuidas a las IEAS están las de realizar IC e IT con vista al avance del conocimiento, a la creación e innovación de prácticas agrícolas y al mejor aprovechamiento de los recursos naturales y culturales; así como formar profesionales e investigadores en los diversos campos de la ciencia y la tecnología, de acuerdo con los requerimientos del desarrollo económico, político y social del país; y además investigar, crear, conservar y difundir la cultura para fortalecer la conciencia de nacionalidad, procurando el desarrollo de un elevado sentido de convivencia humana y fomentando en los egresados el amor a la paz y los sentimientos de solidaridad hacia los pueblos que luchan por su independencia.

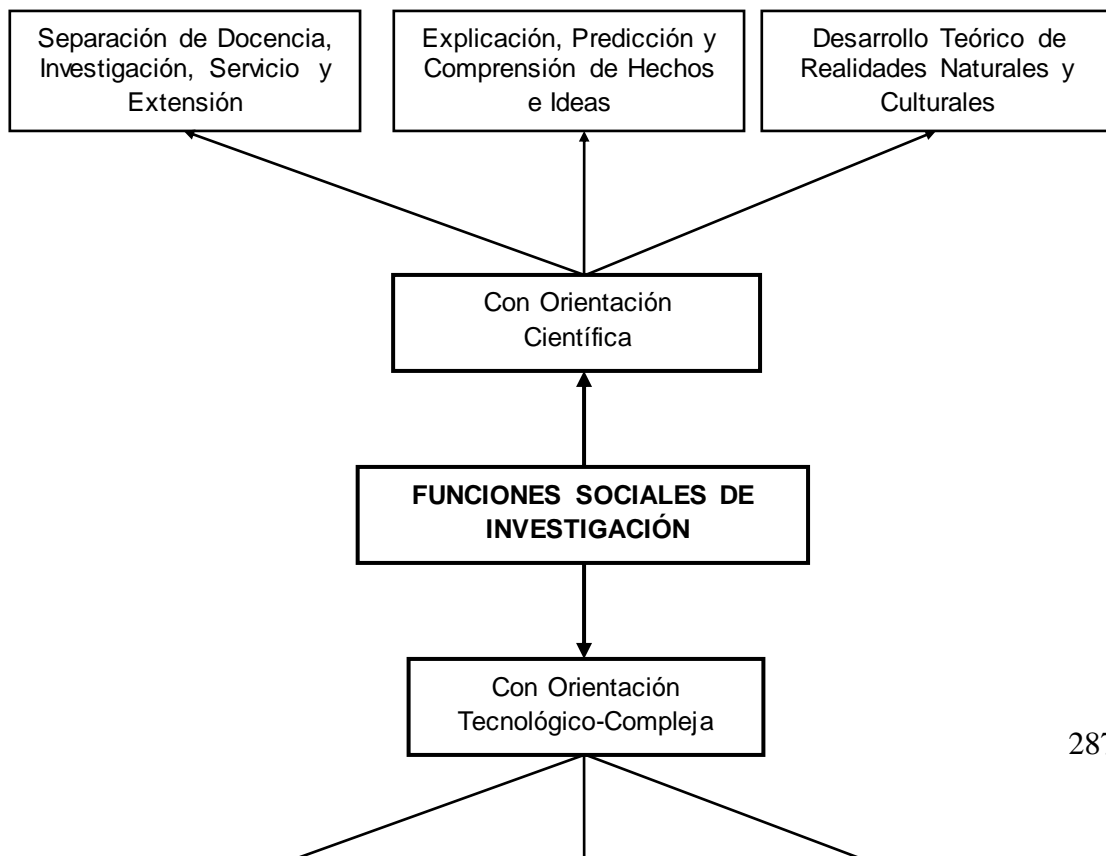
Los apremios del saber: la formación tecnocientífica en EAS

La investigación que se desarrolla en las IEAS se define como el conjunto de actividades que el personal académico realiza en programas de IC e IT, previamente aprobados por los Consejos de los Programas Educativos respectivos, los cuales se ubican en contextos académicos diferentes pero que, por razones de simplificación, se enmarcan en un solo paradigma dominante, el científico. Dicho paradigma no retoma las funciones sociales de la investigación tecnológico-compleja¹⁰⁷ promovida por los Programas de Estudio con Orientación Tecnológica (Véanse Esquema Uno:

¹⁰⁷ Por Investigación Tecnológico-Compleja en las IEAS se entiende el estudio metódico y sistemático de problemas relacionados con la innovación y mejoramiento de prácticas agrícolas y forestales orientadas a la satisfacción de necesidades de los miembros de la sociedad bajo estudio.

Funciones Sociales de Investigación y Desarrollo Tecnológico) que se diferencian del paradigma científico en cuanto a la integración de funciones sustantivas de las IEAS, los propósitos epistémicos de investigación y las funciones del desarrollo tecnológico.

ESUQEMA UNO: Funciones Sociales de Investigación y Desarrollo Tecnológico

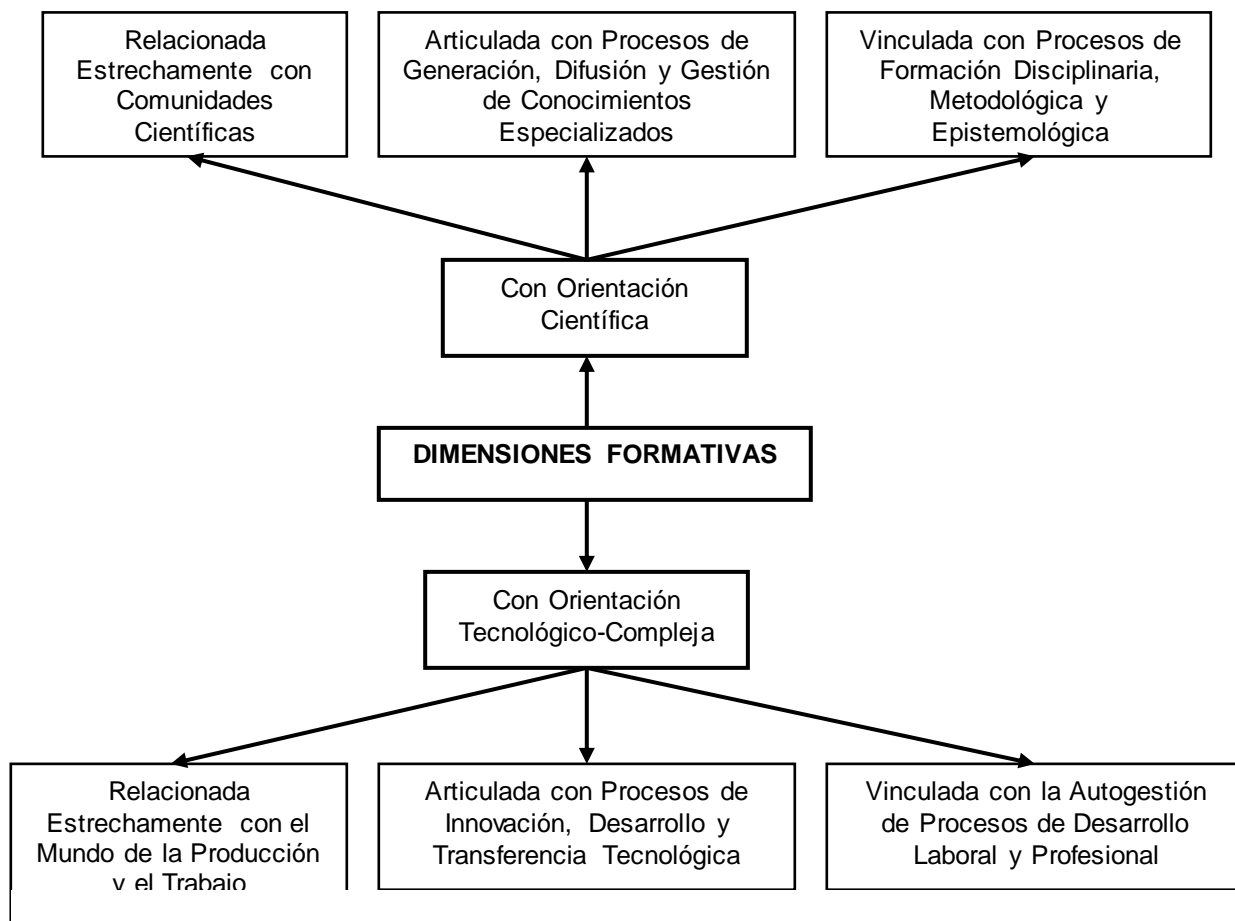


Fuente: Elaboración propia con base en “Los paradigmas científico y profesionalizante en el posgrado agrícola”, en Dennis Paul Huffman Schwocho, (2009), **Filosofía de las Ciencias**. Costa Rica: ITCR/UNED/UNA.

De acuerdo con Stenhouse (1996), las prácticas curriculares han estado dependiendo de las teorías y enfoques externos a lo educativo. Así, los modelos educativos que se han “aplicado” en la educación agrícola superior, con frecuencia, devienen de ámbitos diferentes a lo educativo: políticos, económicos y sociales. Dicho estudioso considera que los programas de enseñanza y aprendizaje son el lugar donde las teorías se ponen a prueba, pero no donde se origina teorías sobre la educación. Así, la IC e IT se dan en otras instancias desligadas de las prácticas educativas, ya que el paradigma científico dominante sólo persigue el conocimiento especializado pero no la intervención para la transformación de las prácticas socio-económicas mismas. Existen otros teóricos (Gimeno y Pérez, 1992; Carr, 1996; Bazdresch, 1997; y Fierro, Fortoul, y Rosas, 1999) que se han aventurado a proponer el estudio de las prácticas y las acciones como investigación alternativa a la búsqueda de solución a problemas mediante su descripción, explicación, predicción y/o comprensión desde un

paradigma científico, abriéndose así, a lo largo de los 90's en México, al desarrollo de los primeros programas de estudio con orientación tecnológico-compleja. Rescatar el campo, desde lo tecnológico-complejo¹⁰⁸ a través de la teorización de las prácticas y acciones agrícolas que se llevan a cabo en los programas de posgrado de las IEAS, trae consigo la inquietud que se ha manifestado en distintos modelos de organización académica de la Educación Superior (López, 2008).

ESQUEMA DOS: Dimensiones Formativas en Educación Superior



Fuente: Elaboración propia con base en “Los paradigmas científico y profesionalizante en el posgrado agrícola”, en Dennis Paul Huffman Schwocho, (2009), **Filosofía de las Ciencias**. Costa Rica: ITCR/UNED/UNA.

desde la innovación y mejoramiento de prácticas profesionales y de quehaceres formativos que vinculan lo académico con el mundo laboral desde el discurso educativo, y la reflexión y elaboración conceptual de la direccionalidad socio-económica de la educación agrícola superior en un plano epistemológico-teórico (relación entre teoría del conocimiento y teoría del objeto educativo).

Que las sociedades latinoamericanas han otorgado una gran importancia a las políticas de fomentar programas educativos con orientación tecnológica durante al menos toda la segunda mitad del pasado siglo está fuera de duda. Señal de ello es que la mayoría de los países tomaron, antes o después, la decisión de crear programas de formación tecnológico-compleja¹⁰⁹, de asignarles fórmulas estables de financiamiento en montos significativos, de dotarlos de esquemas de gestión que les aseguraran un cumplimiento eficaz de la misión que les había sido encomendada: proveer de trabajadores calificados y semicalificados a las industrias nacionales en expansión. Así, se ha propuesto promover una educación tecnológica orientada desde la práctica cotidiana, a partir del ejercicio del aprendizaje para la vida profesional, en

109 La Formación Tecnológico-Compleja se basa en la construcción social de los conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes correspondientes al ejercicio eficaz y eficiente de la profesión en cuestión.

el marco de un enfoque holista que asegure, en el mediano plazo, la consolidación de la cultura tecnológica que se precisa para la convivencia armónica y con equidad, como una nueva forma de abordar el compromiso ineludible con el desarrollo social.

Tal vez en parte por esta misma prioridad dada a la formación tecnológica, en general, se tendió a asumir que éste era un tema de competencia casi exclusiva de las IEAS. Esto aconteció aún cuando, en la mayoría de los casos, se había tomado las precauciones de involucrar en su gestión a diversos actores, tales como las cámaras empresariales y los sindicatos.

En contraste con esta situación, una de las características fundamentales de la formación tecnológica en la actualidad, y desde hace por lo menos una década, es que ella se sitúa centralmente en los debates nacionales. Señal de ello es su inclusión como un capítulo destacado en diversos acuerdos o pactos nacionales, generalmente tripartitos, pero en algunos casos también bipartitos, en materia de productividad, salarios, empleo y equidad social.

La estrecha relación que la formación tecnológica mantiene con el mundo de la producción y el trabajo le plantea a este campo de actividad un desafío permanente en términos de regular su desarrollo, tanto conceptual como operativamente, a los cambios que tienen lugar en materia tecnocientífica en aquel contexto. La historia de esta regulación, que se podría denominar como de actualización tecnológica, en las IEAS ha conocido momentos diferentes.

La relación entre formación científica y tecnológica posee, sin embargo, dimensiones diferenciadas (Véanse Anexo Dos: Dimensiones Formativas en Educación Superior). La primera, está dada por el hecho de que la propia actividad formativa constituye un proceso de transferencia tecnológica a los aprendices y, a través de ellos, a las

empresas. Ello marca de por sí un desafío para cualquier institución, programa, política o sistema de formación; el que los contenidos y los métodos de la formación se hallen actualizados tecnológicamente para asegurar su adecuación y pertinencia social demuestra una vinculación importante entre los contextos productivos y laborales concretos de cada país, sector o empresa.

La segunda dimensión de importancia es que la formación es parte de la base sobre la cual se asientan las políticas de desarrollo científico y tecnológico. En efecto, así resulta difícil concebir políticas activas en torno al mercado de trabajo sin el componente formativo; una política de desarrollo tecnológico no llega a estar completa sin adecuada preparación tanto de las personas que intervienen directamente en la generación de innovaciones, como de aquéllas que tendrán a su cargo su implementación operativa y su adaptación a las situaciones concretas de trabajo.

Pero existe una tercera dimensión en que la relación entre formación y tecnología cobra relevancia, una formación integral sólo es posible cuando está inserta plenamente dentro de los procesos de innovación, desarrollo y transferencia tecnológica.

Así se ha entendido en las IEAS, que, a la par de continuar expandiendo su oferta formativa, se debe procurar complementarla con servicios tecnológicos para los sectores productivos y las empresas de su entorno socio-económico. Ello encierra una serie de ventajas (Huffman, 2009):

- A. Se favorece la actualización tecnológica de las Instituciones.
- B. Se ofrece a los sectores productivos y empresas un abanico de servicios que buscan atender a la globalidad de las necesidades de las empresas y no sólo a

los que refieren a las demandas de calificación, brindando una mayor dosis de pertinencia a los propios servicios formativos.

- C. Se facilita la adquisición de aquellas competencias que hoy son requeridas por los nuevos enfoques de gestión de la producción y el trabajo, siendo el egresado no ya un mero ejecutor de tareas prescritas, sino un individuo capaz de entender y relacionarse con el cambio tecnológico, con capacidades de adaptar y manejar las innovaciones introducidas e involucrarse en procesos de mejora continua.
- D. Se estrecha el vínculo ciencia-tecnología-sociedad-innovación para que la EAS sea un factor esencial en el desarrollo sostenible del medio rural.

En todo caso, existe hoy un amplio consenso, tanto en el ámbito político como de la sociedad, en el sentido de que es preciso reestructurar la oferta de EAS y la formación tecnológico-compleja en términos suficientemente flexibles como para responder a la diversidad y mutabilidad de las demandas de calificación. Nadie puede esperar hoy que el acervo inicial de conocimientos constituidos en la juventud le baste para toda la vida profesional, pues la rápida evolución del mundo exige una actualización permanente del saber. La educación general y la formación tecnocientífica, efectivamente, están en mutación; en todos los ámbitos se observa una multiplicación de las posibilidades de aprendizaje que ofrece la sociedad fuera del ámbito escolar; y la noción de especialización en el sentido tradicional viene siendo reemplazada en muchos sectores sociales modernos por la de competencia evolutiva y adaptabilidad. Se trata de un cambio básicamente cualitativo¹¹⁰. Si antes alcanzaba con transmitir determinados conocimientos científicos y técnicos, y ciertas habilidades

¹¹⁰ En el sentido tradicional de especialización, se buscaban reducir el campo de acción profesional a contextos cada vez más restringidos conceptual y metodológicamente, buscando profundizar en el estudio de menos objetos; a diferencia de esta postura caduca de diseño curricular, la especialización moderna aborda competencias transdisciplinarias, aplicables a diversos contextos en forma simultánea.

manuales para que los individuos se incorporaran a un empleo que los estaba esperando, ahora es preciso entregar toda una gama de competencias que anteriormente no eran suficientemente enfatizadas: iniciativa, creatividad, capacidad de relacionarse con otros y disposición de trabajar en equipos, etcétera.

Morin (2001), en su libro “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”, argumenta que dichas competencias tienen que ver con la necesidad de promover una reforma de pensamiento que permita articular y organizar el conocimiento, enfrentar problemas cada vez más pluridisciplinarios, transversales, multidimensionales y globales.

Más que hablar del rol de investigación en las IEAS, debemos hablar de roles, no en el sentido de tareas a realizar, sino de la necesidad de la diversificación, donde cada institución debe buscar su propia identidad de acuerdo a su contexto, sus recursos y su demanda. Una oferta educativa de calidad exige necesariamente que las instituciones implicadas se especialicen en lo que mejor hacen (García, 2002).

Una de esas especialidades se está dando ya en el incremento del número de universidades tecnológicas, las cuales fueron creadas en un principio para actualizar las competencias de los empleados, donde se concedía más importancia a los conocimientos aplicados que a la producción de nuevos conocimientos. De esta manera, se replantearon sus modelos educativos, orientándolos hacia una educación transversal; promover el aprendizaje interactivo, utilizar métodos proactivos y pedagógicamente mejor sustentados en la enseñanza, actualizar al personal docente en diversas áreas, rediseñar el contenido de los programas, buscando un equilibrio entre humanismo, ciencia y tecnología (Michavila, 2002).

De acuerdo con Mentkowski (2000), el modelo que debe predominar es el de una “comunidad educativa centrada en el aprendizaje”, donde el objetivo es promover en el estudiante un aprendizaje que va más allá de las exigencias de su institución, que eleva al máximo el potencial de los egresados para aprender continuamente, desarrollarse como personas y contribuir al mejoramiento de su comunidad.

Así, se favorecería el aprendizaje empírico, a través de la experiencia, conectando el saber con el hacer, la teoría con la práctica. El currículum tecnológico-complejo debe estar centrado en el aprendizaje del alumno (Huffman, 2009), que conlleva:

- A. Experiencias de aprendizaje organizados, donde los aprendices se ocupan del trabajo en un contexto dado.
- B. Profesores y currícula que apoyan al alumno en su capacidad creciente de autoevaluación, que lo conduce al aprendizaje independiente.
- C. Diversidad de enfoques y apoyo para un análisis profundo que permita al alumno trabajar con otras personas y apreciar múltiples puntos de vista.

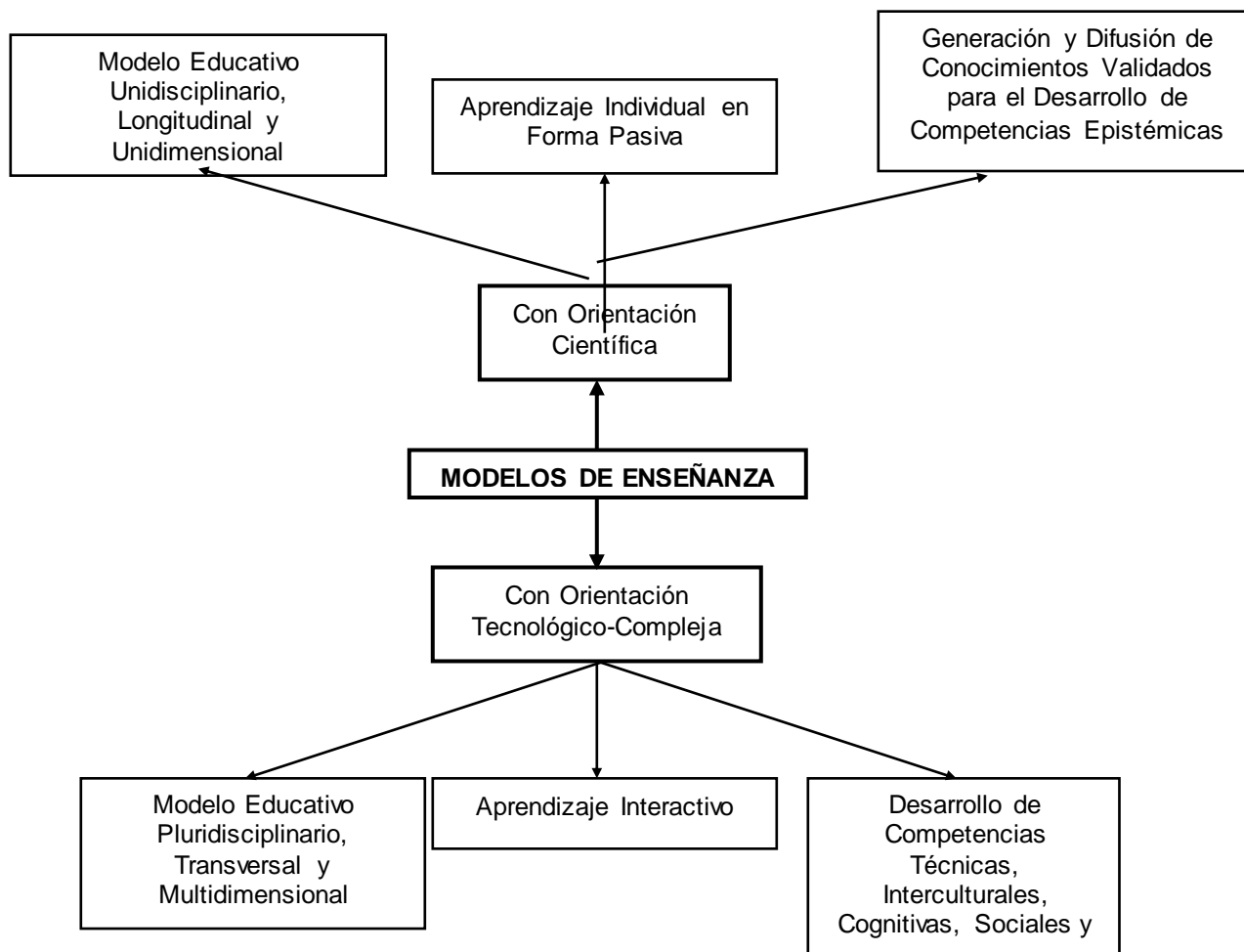
Asimismo, hoy en día gran parte de los programas con orientación tecnológica están centrados en el desarrollo de competencias ¹¹¹, siendo éstas muy diversas e indispensables de adquirir por parte de los estudiantes (Núñez, 2002).

El docente, como parte de una sociedad de la información donde se da la creación, distribución y manipulación de la información, convierte éste en conocimiento y adquiere un papel de gran importancia. En el paradigma tecnológico complejo se debe promover una serie de competencias y fortalecer una cultura de formación y capacitación, centrando el modelo de enseñanza en dimensiones múltiples con base

¹¹¹ El concepto de competencias surge de la necesidad de valorar no sólo el conjunto de conocimientos (saber) y las habilidades y destrezas (saber hacer) desarrolladas por un persona, sino de su capacidad de emplearlos en la solución de problemas. Igualmente implica una mirada a las condiciones del individuo y disposiciones con los que actúa, es decir, al componente actitudinal y valorativo (saber ser) que incide en los resultados de la acción.

en el aprendizaje interactivo y el desarrollo personal auto dirigido (Véanse Esquema Tres: Modelos Científico y Tecnológico de Enseñanza).

ESQUEMA TRES: Modelos Científico y Tecnológico de Enseñanza



Fuente: Elaboración propia con base en “Los paradigmas científico y profesionalizante en el posgrado agrícola”, en Dennis Paul Huffman Schwocho, (2009), **Filosofía de las Ciencias**. Costa Rica: ITCR/UNED/UNA.

Zapata (2007) señala que, como el docente no es el único poseedor de los conocimientos, responsable de su transmisión y generación, los profesores debemos manejar un horizonte de conocimientos más amplio que los de nuestra área disciplinaria. Otro aspecto importante dentro de esta renovación docente se refiere a la necesidad de dejar los hábitos de los viejos magisterios y asumir nuevos métodos que nos permita ser también protagonistas del aprendizaje y adoptar una nueva actitud ante nuestro quehacer universitario (Morán, 2002).

Según la RED ITSEM (1999), el aprendizaje basado en problemas (ABP) es un desarrollo del currículum y del sistema de enseñanza que simultáneamente desarrolla estrategias para la solución de problemas y facilita la adquisición de las bases y habilidades del conocimiento de ciertas disciplinas. Así, los estudiantes desempeñan un papel activo en la solución de un problema, el cual tiene más de una alternativa de solución, similar a lo que ocurre con los problemas del mundo laboral.

El ABP es simplemente una manera distinta de concebir la educación, que se organiza alrededor de problemas que los estudiantes resuelven para inducir el aprendizaje, lo que permite la interacción alumno-alumno para sumar esfuerzos, talentos y competencias para resolver problemas.

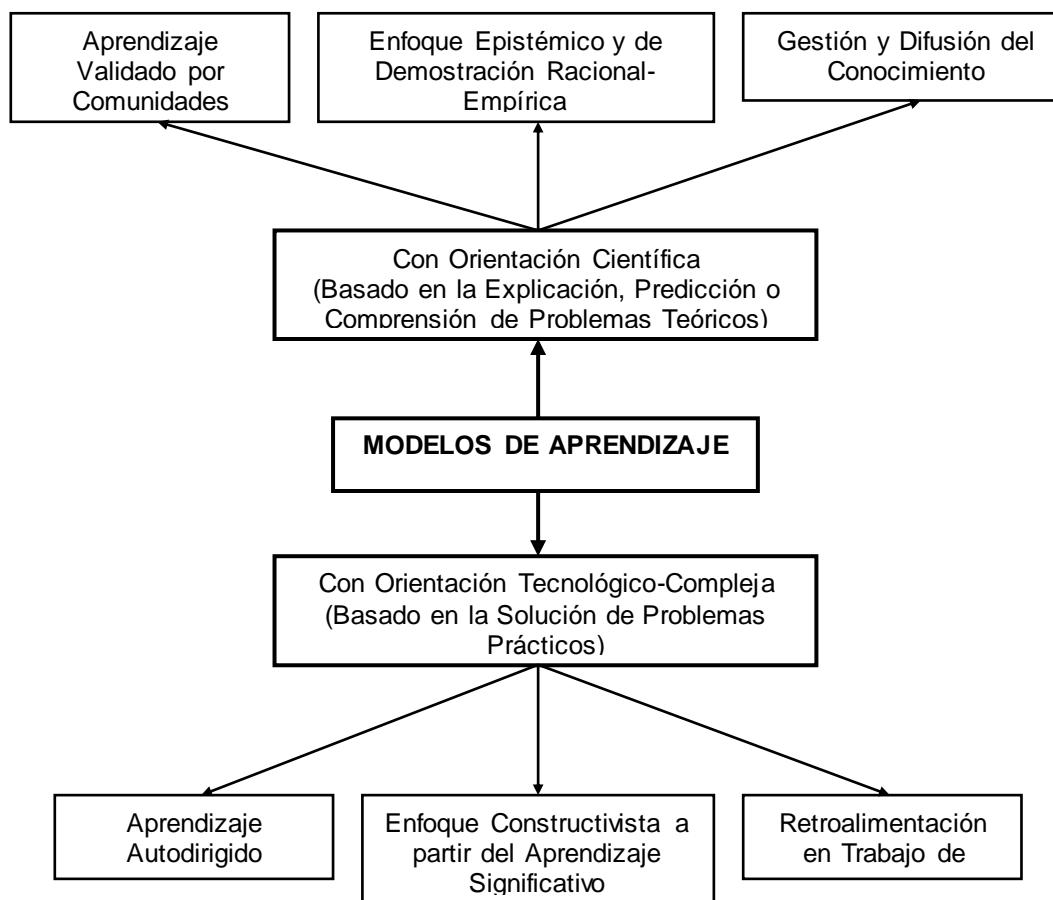
La habilidad para resolver problemas se aprende, como otras habilidades, practicándola, es decir, resolviendo muchos problemas por cuenta propia. Nótese

que se agrega que la práctica en la solución de problemas corre por riesgo del aprendiz, ya que nadie aprende con ver lo que otro sabe, es decir, el alumno no aprenderá con ver que el maestro resuelve los problemas en el pizarrón, por muy buena exposición que el maestro haga de la solución.

La educación tecnológico compleja se centra en el aprendizaje y pone al alumno en el papel de primer actor en los procesos de enseñanza y aprendizaje, gira en torno a la idea de enfatizar el logro del aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes en los alumnos y deshecha el modo educativo en el cual el maestro es el protagonista principal (Arce-Medina, 2007a). Aunque con renovada mirada, habría que poner énfasis no sólo en el alumno sino en la relación alumno-maestro que garantice un aprendizaje eficiente y duradero (Véanse Esquema Cuatro: Modelos Científico y Tecnológico de Aprendizaje).

Cuando se plantea un problema y se induce a los alumnos a que piensen en torno a la situación entre manos, se estimula no sólo la reflexión, sino también la creatividad. La ayuda del maestro para recordar conceptos y teorías, que supuestamente ya deban conocer, relacionados con el problema, es de vital importancia, no sólo se les pide que hagan memoria, se trata de que relacionen, que busquen conexiones entre situaciones parecidas con el problema. Se establecen así conexiones de conocimientos relacionados como en una estructura de soporte parecida a la que usan los pintores para alcanzar las partes altas de las paredes y de aquí se deriva el símil de andamiaje que Vigotsky propone para su aprendizaje constructivista (Tovar, 2001). Las redes conceptuales que construyen permiten llegar a una comprensión de mayor profundidad de la porción de la realidad que se estudia.

ESQUEMA CUATRO: Modelos Científico y Tecnológico de Aprendizaje



Fuente: Elaboración propia con base en "Los paradigmas científico y profesionalizante en el posgrado agrícola", en Dennis Paul Huffman Schwucho, (2009), **Filosofía de las Ciencias**. Costa Rica: ITCR/UNED/UNA.

□

Bajo un enfoque constructivista, el aprendizaje significativo mejora la retención de los conocimientos y habilidades en el alumno por varias razones (Arce-Medina, 2007b). Principalmente porque entra en juego un tipo de activación de conocimientos previos de los estudiantes y se incorporan nuevos conocimientos, como atando cabos. La retroalimentación, como elemento muy importante en el ABP, puede darse en diferentes etapas de la resolución de problemas, en el esclarecimiento del enunciado, en el análisis para desmenuzarlo en subproblemas, en la etapa de propuestas de solución o bien al desarrollar cualquiera de las posibles soluciones. Por supuesto es imperativo provocar que se dé la retroalimentación cuando los alumnos se encuentren confundidos o bloqueados para explicar y/o comprender problemas reales.

Es importante balancear el tiempo dedicado a la exposición de contenidos teóricos y el tiempo dedicado a la ejercitación en la solución de problemas, de preferencia en equipos.

Este modo de trabajo en la clase con la participación grupal es conocido como aprendizaje cooperativo (Tinzmann et. al., 2002). Con el aprendizaje cooperativo los estudiantes se hacen co-responsables de su aprendizaje además que se establece una interdependencia en el logro de los objetivos de aprendizaje de manera conjunta.

Para la discusión de resultados se recomienda dar atención a todas las respuestas, incluyendo las que puedan parecer absurdas y por supuesto, felicitar a los que hagan propuestas creativas y en caso de observar dificultades, como las arriba mencionadas,

aclarar las dudas y corregir los errores. Dice Polya (1989) que el maestro, desde la orientación tecnológica compleja, pone a prueba la curiosidad de sus alumnos planteándoles problemas adecuados a sus conocimientos, y les ayuda a resolverlos por medio de preguntas estimulantes, despertando en ellos el gusto por el pensamiento independiente, proporcionándoles ciertos recursos para ello.

El paradigma emergente... propuestas de acción

El reconocimiento cabal del paradigma tecnológico-complejo en los programas de posgrado de las IEAS implica la realización de una serie de acciones organizacionales y estructurales (Huffman, 2009) tales como:

- A. *El paradigma tecnológico complejo de la formación de egresados debe tener un mismo peso curricular que el paradigma científico.* A corto plazo (5 años), la formación tecnológica debe ser vista como un proceso social, una práctica que integra diversos factores: psicológico, social, económico, político, cultural, siempre influido por valores e intereses de los actores que conforman la organización académica y estructura escolar de las IEAS. Al revalorar este tipo de formación universitaria se debe:
 - a. Diferenciar los paradigmas científico y tecnológico en los Reglamentos correspondientes en cuanto a Perfiles de Ingreso y Egreso, Sistemas de Créditos, Requisitos de Egreso y Mecanismos de acreditar los estudios.
 - b. Propiciar las vinculaciones entre planes y programas de estudio con los centros de trabajo potenciales de los alumnos.
 - c. Promover programas de inducción a la formación tecnológico- compleja de los docentes.

B. *El diseño curricular en los Programas de Estudio con orientación tecnológico-compleja debe reflejar las especificidades del paradigma tecnológico de formación universitaria.* Los cambios tecnológicos son experimentos sociales que requieren proyección y control social. Sus actores, los profesionales de la técnica, precisan de una mentalidad y una visión social que necesita ser formada. Dicha educación debería fundarse en la idea de que la tecnología es un proceso social. Los problemas educativos aquí tratados, aunque no son los únicos, nos permiten concluir que sólo una nueva concepción de educación basada en principios humanistas, que sustente su desarrollo en una esmerada formación de sus profesionales, traerá consigo un conjunto de normas a seguir que podría resultar en nuevos códigos de ética profesional. A mediano plazo (10 años), la formación tecnológico-compleja requerida implicaría reformas tales como:

- a. Un sostenido incremento y diversificación de experiencias y ámbitos donde la formación profesional es objeto de negociación dentro de los sistemas laborales en el diseño de planes y programas de estudio.
- b. La formación profesional debe visualizarse simultáneamente como un instrumento de política productiva y de política social en la inversión de capital humano.
- c. La formación no sólo prepara para el trabajo, sino también para la vida en comunidad, para el pleno ejercicio de la ciudadanía.

C. *Se debe ampliar la formación unidisciplinaria de los docentes hacia la pluridisciplinaria requerida para impartir adecuadamente los planes y programas desde un paradigma tecnológico complejo.* También a mediano

plazo, una política de desarrollo tecnológico no llegaría a estar completa sin la adecuada preparación tanto de las personas que intervienen directamente en la generación de innovaciones, como de aquellas que tendrán a su cargo su implementación operativa y su adaptación a las situaciones concretas de trabajo.

D. *La formación tecnológica requerida para ofertar una capacitación actualizada de los egresados de los programas de estudio con orientación tecnológico-compleja en las IEAS nos obliga a desarrollar un pensamiento complejo en los procesos de enseñanza y aprendizaje.* A largo plazo (20 años), los cambios curriculares requeridos para asegurar una formación tecnocientífica amplia en la EAS implican renovar la forma de repensar lo humano, el conocimiento y el mundo en su unidad fundamental a partir de la diversidad. El fin del pensamiento complejo es él de ligar los conocimientos humanos fragmentados, mediante la aplicación de una serie de principios o saberes (Huffman, 2009) tales como:

a. *Principio sistémico u organizativo:* La interconexión de las partes con el conocimiento del todo. Este principio nos permite comprender las interrelaciones existentes entre conocimientos fragmentados, así como las reconfiguraciones dinámicas de un sistema y los fenómenos emergentes de este tipo de actividad.

b. *Principio del bucle retroactivo:* Donde el efecto actúa sobre la causa y la causa sobre el efecto. Este principio nos permite modelar y simular sistemas dinámicos con fines didácticos, de tipo explicativo o predictivo, donde es posible visualizar las consecuencias de una acción, ya sea en el

sentido de la búsqueda del equilibrio del sistema (retroalimentación positiva) o de su desestabilización (retroalimentación negativa).

c. *Principio del bucle recursivo*: Donde los productos y los efectos de una acción se convierten, ellos mismos, en productores y causantes de esa acción. Este principio nos permite comprender a nosotros mismos (condición de existencia de los seres vivos en la continua reconstrucción de sí mismos). En otro orden de ideas, también nos permite expandir nuestro nivel de comprensión de fenómenos complejos de tipo social o natural.

d. *Principio de autonomía/dependencia*: Donde la individualidad-autonomía de los estudiantes se encuentra fundada sobre la colectividad-dependencia. Este principio nos permite comprender la emergencia de un fenómeno y su contexto, el sistema observado, en función de la expresión de su autonomía y su dependencia con el contexto del cual emerge.

E. *Tenemos que adecuar la estructura organizacional de las IEAS a las demandas tanto de la población de su entorno social como del sector productivo*. También a largo plazo, las IEAS deben atender a su función rector en materia de políticas educativas de formación, tanto científica como tecnológica. Someramente expuestas, ellas podrían ser:

a. El análisis de la demanda de formación en toda su complejidad. Esto es, tomando en cuenta no sólo la demanda manifiesta de las personas y del sector productivo por calificación, sino también la demanda potencial y las necesidades, tanto de orden social como económico y productivo, que no alcanzan a ser formuladas como demandas.

- b. La formación tecnológica de los formadores de egresados altamente calificados.
- c. La búsqueda de nuevas fórmulas de articulación entre los procesos formativos, la innovación y el desarrollo tecnológico.

Las acciones propuestas aquí tienen la intención de que las IEAS logren una reforma de sus modelos educativos para posibilitar la construcción de un proyecto profesional, laboral y de vida; y que para ello debe contar con un sistema educativo lo suficientemente versátil y flexible como para permitir que sus egresados recorran itinerarios formativos a lo largo de sus vidas profesionales. Todo ello no debe enfrentar las barreras institucionales tradicionales y así obtener el debido reconocimiento tanto de los Programas de Estudio con Orientación Científica como aquéllos con Orientación Tecnológico-Compleja.

Al socaire de la educación ambiental y de la sustentabilidad

Una tendencia marcada en las reflexiones prospectivas sobre la EAS, con respecto a la tecnociencia, es la necesidad de repensar el modelo educativo actual, transitando del uso racional de recursos naturales y humanos hacia otro a partir de un futuro sostenible en torno a la educación ambiental. Vivimos una situación de auténtica emergencia planetaria, marcada por toda una serie de graves problemas estrechamente relacionados: contaminación y degradación de los ecosistemas, agotamiento de recursos, crecimiento incontrolado de la población mundial, desequilibrios insostenibles, conflictos destructivos, pérdida de diversidad biológica y cultural.

Esta situación de emergencia planetaria aparece asociada a comportamientos individuales y colectivos orientados a la búsqueda de beneficios particulares y a corto plazo, sin atender a sus consecuencias para los demás o para las futuras generaciones. Un comportamiento fruto, en buena medida, de la costumbre de centrar la atención en lo más próximo, espacial y temporalmente.

Los profesores, en general, no estamos prestando suficiente atención a esta situación, pese a llamamientos como los de las Naciones Unidas. Es preciso, por ello, asumir un compromiso para que la EAS, tanto formal como informal, preste sistemáticamente atención a la situación del mundo, con el fin de proporcionar una percepción correcta de los problemas, y de fomentar actitudes y comportamientos favorables para el logro de un desarrollo rural y agroindustrial sostenible. Se trata, en definitiva, de contribuir a formar ciudadanas y ciudadanos conscientes de la gravedad y del carácter global de los problemas, y preparados para participar en la toma de decisiones adecuadas. Hay que promover acciones educativas que, a corto plazo, fomenten un compromiso para la sostenibilidad del mundo (Tovar, 2001):

- A. Un consumo responsable, que se ajuste a las tres “erres” (reducir, reutilizar y reciclar), y que atienda a las demandas del “comercio justo”.
- B. La reivindicación y el impulso de desarrollos tecnocientíficos favorecedores de la sostenibilidad, con control social y con la aplicación sistemática del principio de precaución.
- C. Acciones sociopolíticas en defensa de la solidaridad y de la protección del medio, a escala local y planetaria, que contribuyan a poner fin a los desequilibrios insostenibles y a los conflictos asociados, con una decidida defensa de la ampliación y de la generalización de los derechos humanos al

conjunto de la población mundial, sin discriminaciones de ningún tipo (étnicas, de género, etcétera).

- D. La superación, en definitiva, de la defensa de los intereses y de los valores particulares a corto plazo, y la comprensión de que la solidaridad y la protección global de la diversidad biológica y cultural constituyen requisitos imprescindibles para una auténtica solución de los problemas.

Este compromiso de multiplicar las iniciativas para implicar al conjunto de los actores educativos de la EAS con campañas de difusión y de concienciación en los centros educativos, con congresos, encuentros, publicaciones, etcétera y, finalmente, el compromiso de un seguimiento cuidadoso de las acciones realizadas, dándolas a conocer para un mejor aprovechamiento colectivo, son elementos esenciales para promover un compromiso hacia la sostenibilidad del mundo.

Cambiar para que todo cambie: transformación curricular en EAS

En este análisis de la situación actual de la EAS en México y sus perspectivas futuras para favorecer el desarrollo rural y agroindustrial, se reconoce la relevancia de los sistemas de educación terciaria para el desarrollo económico, social y cultural del país, tanto por su función de formar y capacitar profesionales y técnicos en los diversos campos del conocimiento, como su contribución a la creación, transferencia y difusión de nuevos conocimientos, además de su papel en la crítica social que desempeñan las IEAS como focos pluralistas de debates.

Sin subestimar la gestión del desarrollo institucional a corto plazo ni descuidar la necesidad de adaptarse a los sistemas existentes, es importante adoptar un enfoque a mediano y largo plazos para llevar a cabo con éxito las indispensables reformas de

la EAS. Por esa misma razón, Morin (2001) previene sobre el hecho de que demasiadas “reformas en serie” anulan el objetivo perseguido, pues no dan tiempo al sistema para impregnarse del nuevo espíritu y lograr que todos los actores de la transformación curricular participen cabalmente en ella. Además, como demuestran las deficiencias señaladas anteriormente, muchos reformadores adoptan enfoques demasiado radicales o excesivamente teóricos y no capitalizan las útiles enseñanzas que deja la experiencia o rechazan el acervo positivo heredado del pasado: educar para la justicia, aprendizaje duradero, transformación de la sociedad, educación ambiental y competencias profesionales para el futuro. Ello perturba a los docentes y alumnos y, por consiguiente, condiciona su disposición a aceptar y, ulteriormente, llevar a la práctica la transformación curricular deseada.

Tres agentes principales coadyuvan al éxito o fracaso de las reformas educativas¹¹²: en primer lugar, la comunidad universitaria (sobre todo los profesores) y las autoridades institucionales; en segundo lugar, las autoridades públicas y, por último, las comunidades locales, regionales, nacionales e inclusive las internacionales. En el pasado, la falta de un compromiso por parte de alguno de los protagonistas mencionados provocó no pocas exclusiones. Resulta evidente, además, que los intentos de imponer reformas educativas desde arriba o desde el exterior fueron fracasos rotundos. Los países en los que este proceso, en mayor o menor grado, se vio coronado por el éxito son aquéllos que lograron una participación entusiasta de los

¹¹² En la transición del “Estado de planeación educativa sólo con políticas indicativas” al “Estado evaluativo” de rasgos neoliberales con políticas de rendición de cuentas, las IEAS no aceptaron inicialmente la evaluación externa a nivel institucional, de tal forma que algunas universidades, como la UACh, tardíamente aceptaron la evaluación de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) promovidos por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Secretaría de Educación Superior (SEP). La evaluación de la función administrativa se publicó en 1998 y la evaluación académica está apenas consolidándose en 2009. Para mayor información con respecto a los resultados de estos procesos evaluativos en las IES, véanse Victorino Ramírez López (2008). Puntos críticos en la agenda universitaria. Las IES públicas y autónomas del centro-sur de México. Colección Pensamiento Universitario, Número 10. México: CEU - UAEM.

tres agentes señalados, sustentada por un diálogo permanente y por diversas formas de ayuda externa, tanto financiera como técnica y profesional. En toda estrategia de aplicación satisfactoria de una transformación curricular en las IEAS ha sido clara la primacía de las comunidades universitarias respectivas.

La letra con sangre entraba: enfoques centrados en el aprendizaje

En este rubro las acciones se orientaron a la actualización continua de planes y programas de estudio, la flexibilidad curricular y el fomento efectivo de los estudiantes en el aprendizaje (Victorino, 2008). Una serie de valores (una suerte de equidad entre saberes tecnológicos y saberes sociales) y compromiso (pertinencia y vinculación con diversos sectores sociales y productivos) al menos formalmente estuvieron presentes en los distintos procesos de cambio institucional: reestructuración de planes y programas, fusión y creación de nuevas carreras y posgrados, y el establecimiento de equivalencias de créditos, así como la movilidad interna e internacional de los estudiantes y docentes. Aunque es difícil cuantificar este tipo de resultados, en la EAS, la discusión en torno a estas reformas llevó a reconfigurar las nuevas academias del profesorado, donde hay quienes apoyan totalmente la propuesta y quienes se ven poco comprometidos con estos cambios.

Un reconocimiento confuso entre el personal académico es la idea de que la transformación curricular ya no la generan los profesores inspirados en teorías pedagógicas como en los años 70 del siglo XX, sino que en estos años dichos cambios los impone la determinación externa a las IEAS. En este sentido, los proyectos de cambio pedagógico son impuestos por organismos internacionales con

visión neoliberal, anteponiendo la rentabilidad o el bajo costo, a la filosofía y los principios de la “buena educación” (Díaz, 2004).

Por ello, una propuesta consensual sobre transformación curricular en EAS debe surgir de los académicos, quienes deben analizarla con los estudiantes y las autoridades y devolverla a las academias o cuerpos académicos. La gran tradición que tienen los docentes supone que ellos junto con los alumnos desarrollan y fomentan los contenidos de cualquier propuesta curricular (De Alba, 1994).

La reconstrucción de comunidades rurales

La transformación curricular en las IEAS tiene como finalidad la reconstrucción de comunidades rurales. Proliferan las señales de impaciencia; la masificación y el individualismo que han caracterizado hasta ahora las Tecnologías de Informática y Comunicación, llevando al paroxismo el modelo económico vencedor. La sociedad cognoscitiva, fundada en una ética de intercambio de conocimientos y en fenómenos cognoscitivos generados por relaciones interpersonales sin fronteras, gracias a la globalización del planeta, deberá favorecer el surgimiento de valores colectivos, de solidaridad entre los miembros de la sociedad y de justicia para todos. De otra manera ¿para qué se buscaría una reforma educativa?

La educación ha sido, es y seguirá siendo, una tarea social. El desarrollo económico no podrá darse en forma cabal sin el desarrollo pleno de la personalidad de cada cual se sigue tanto del fortalecimiento de la autonomía personal como de la construcción de una alteridad solidaria o, dicho de otra manera, del proceso de descubrimiento del otro como actitud moral. La humanización, concebida como crecimiento interior del

individuo, llega a realizarse plenamente en el punto en que se produce la intersección permanente de las vías de la libertad y las de la responsabilidad.

En definitiva, todo lo que sucede en el espacio escolar tiene consecuencias en el proceso de construcción de sociedades estables, pues se educa para una ciudadanía plena mediante la edificación de *comunidades educativas plurales*, regidas por normas de participación democrática, en las que se da prioridad al método de la negociación entre las diversas posiciones y se rechaza toda forma de solución de los conflictos naturales por la violencia o el autoritarismo. En este marco educativo, se sustituye la tolerancia pasiva por una discriminación positiva de las minorías, en la medida en que el objetivo básico de la formación democrática es el acceso equitativo de todos a los derechos políticos fundamentales.

En EAS se adquieren las competencias indispensables para una socialización permanente, es decir, para una consolidación de las culturas activas, capaces de reinventar en cada etapa de la existencia funciones sociales inéditas y movilizadoras. La educación y la socialización están íntimamente ligadas durante toda la vida, es una simbiosis ineludible de todos los tiempos, pero más aún en la actualidad en una era de la informática como expresión de nuevos cambios.

La aportación de la EAS al desarrollo rural y agroindustrial de México está en propiciar esta formación continua de *capital humana*, de *capital cultural* y de *capital social* para mejorar los niveles de vida de todos en el México rural, rural-urbano o en el eminentemente medio industrial y urbano (Huffman, Victorino y Ayala, 1992).

Reconocemos que no hay tradición en la planeación estratégica y prospectiva, por que vivimos durante todo el siglo XX, en el mejor de los casos, en la planeación normativa de planes sexenales sin evaluaciones, y qué decir, de nula acción

participativa de la sociedad civil, incluyendo a las sociedades académicas y científicas. Por lo que de acuerdo con la experiencia de este nuevo siglo en donde las IES, incluyendo el área agropecuaria y forestal, pasando de facto de la planeación a la evaluación, y ahora, a la acreditación y certificación, como una mega tendencia de la transición del Estado Benefactor al Estado Acreditador. Nuestra participación como universitarios en el contexto de la apuesta a la transición democrática nacional, al reinventar la planeación en su modalidad estratégica y prospectiva, nos ubica como sujeto y objeto de participar en el diseño, construcción y conducción hacia un futuro deseable que alcance y preserve la excelencia académica con responsabilidad social de la educación pública mexicana en el corto, mediano y largo plazos. Estas reflexiones sobre los nuevos futuros para la EAS, es una aventura de ensayo, de investigación y de planeación estratégica-prospectiva en el campo socioeducativo.

Bibliografía

- ANUIES (1997). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. México.
- ARCE-MEDINA, E. (2007a). "Tácticas centradas en el aprendizaje que confieren al alumno cierta autonomía y mejoran su desempeño académico". *Enlace Químico* No. 8. Consultado: 28/VIII/2008, <http://quimica.ugto.mx/revista/>
- ARCE-MEDINA, E. (2007b). Aprendizaje de habilidades no técnicas como: la administración de proyectos en ingeniería. *Innovación Educativa*, 7(30), 43-56.
- ARREDONDO, M. (2001). "El posgrado nacional", en *Videoconferencia*, Canal 40, domingo, 25 de marzo, 15:00 horas.
- BAZDRESCH PARADA, M. (1997, octubre-diciembre). "Notas para fundamentar la intervención educativa crítica", en *Educar. Revista de Educación* [en línea]. Nueva Época. Núm. 3. Consultado: 28/VII/2008: <http://educar.jalisco.gob.mx/01/01Parada.html>.
- BRAVO, T. y SANTA MARÍA GALLE, O. (2009). *El desafío ambiental, orientador de los nuevos rasgos de la educación superior en México* [en línea]. 16 de octubre de 2009, de <http://www.anea.org.mx/docs/Bravo-DesafioAmbiMex.pdf>.
- CARR, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Morata/Fundación Paideia, España.

- CASTELLS, M. (2000). *La era de inconformación, Volumen 2. Poder de la identidad*. Argentina: Alianza Editorial.
- DE ALBA, A. (1994). *Currícula: crisis, mito y perspectivas*. México: CESU/UNAM.
- DE SOUZA SILVA, J. (2000). "El cambio de época, el modo emergente de producción de conocimiento y los papeles cambiantes de la investigación y extensión en la academia del siglo XXI", en las memorias de la **1era. Conferencia Interamericana de Educación Agrícola Rural Superior y Rural**, IICA, Panamá, del 16 al 19 de noviembre de 1999.
- DÍAZ BARRIGA, A. (2004). "La revisión curricular en el neoliberalismo mexicano", conferencia, 27 de marzo. México: Universidad Autónoma Chapingo.
- FIERRO, C., FORTOUL, B. Y ROSAS, L. (1999). **Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción**. México: Paidós.
- GARCÍA, J. L. (2002). **La educación universitaria en el Siglo XXI**. En *Documentos de un Debate*. España: Fundación Santillana.
- GIDDENS, A. (1989). **La tercera vía**. España: Taurus.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1992). **Comprender y transformar la enseñanza**. España: Morata.
- HUFFMAN SCHWOCHO, D. P. (2009). "Los paradigmas científico y profesionalizante en el posgrado agrícola", en Dennis Paul Huffman Schwocho (editor), **Filosofía de las Ciencias**. Costa Rica: ITCR/UNED/UNA.
- HUFFMAN SCHWOCH, D. P., VICTORINO RAMÍREZ, L. y AYALA, M. J. (1992). **El currículum universitario ante los retos del siglo XXI. Perspectivas en la UACH**. México: CIESTAAM/UACH.
- LÓPEZ GARZA, M. L. (2008). "Hacia una renovación educativa bajo el paradigma de complejidad", en **Memorias del 4to. Congreso Internacional de Metodología de la Ciencia y de la Investigación para la Educación [CD-ROM]**, 25 de junio. México: IPN/AMMCI.
- MENTKOWSKI, M. (2000). **Learning that lasts**. EUA: Jossem Bass Publishers.
- MEZERIT, M., CASTAÑEDA, J. y MORENO, N. (2009). *Una visión panorámica de la Universidad Autónoma Chapingo* [en línea]. Recuperado el 16 de octubre de 2008, de http://anuario.ajusco.upn.mx/site/static/27-Nestor_Moreno-BN.doc.
- MICHAVILA, F. (2002). "Como educar universitarios capaces de transformar la sociedad", en **Documentos de un Debate**. España: Fundación Santillana.
- MILÁN, J. A. y CONCHEIRO, A. A. (coordinadores) (2000). **México 2030. Nuevo siglo, nuevo país**. México: Fondo de Cultura Económica.
- MORÁN, J. (2002). "Nuevos empleos, nuevas organizaciones, nuevos aprendizajes", en **Documentos de un Debate**. España: Fundación Santillana.
- MORIN, E. (2001) **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. México: UNESCO.
- NÚÑEZ, J. (2002). "Cambios educativos y laborales: la educación ante el Siglo XXI", en **Documentos de un Debate**. España: Fundación Santillana.
- RAMÍREZ, P. y NAVARRO TÉLLEZ, M. (2009). *La traducción curricular de la responsabilidad social de la universidad. La experiencia de la Universidad Autónoma de Nayarit en*

México [en línea]. Recuperado el día 16 de octubre de 2009, de <http://ihm.ccadet.unam.mx/virtualeduca2007/pdf/129-PR.pdf>.

POLYA, G. (1989). **Cómo plantear y resolver problemas**. México: Trillas.

QUEVEDO, R. 2000. Educación y Capacitación para la Agricultura y la Ruralidad. Material mimeografiado. **Memorias X Congreso Latinoamericano y Caribeño de Entidades Estudiantiles de Agronomía. Conferencia Latinoamericana de Entidades Estudiantiles de agronomía. (CLACEEA). FAGRO-UCV**. Venezuela: Maracay.

RED ITESM (1999). Boletín Informativo del Rediseño del ÍTEMS [en línea], Año 1, Num.3. Recuperado el 28 de junio de 2008, de: <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/red/3/queabp.html>

STENHOUSE, L. (1996). **La investigación como base de la enseñanza**. España: Morata.

TINZMANN, M. B., JONES, B. F., FENNIMORE, T. F., BAKKER, J., FINE, C. y PIERCE, J. (2002). *What is the collaborative classroom?* [en línea] Recuperado el 28 de junio de 2008, de: www.ncrel.org/ncrel/sdrc/areas/rplesys/collab.htm

TUNNERMAN, C. 2001. "Avances en desarrollo curricular; autoevaluación, acreditación, certificación e integración de las IEAS en América Latina. Rol de la educación frente a los desafíos del nuevo milenio", en **XII Conferencia Latinoamericana de ALEAS**. México: Saltillo.

TOVAR SANTANA, A. (2001). **El constructivismo en el proceso enseñanza aprendizaje**. México: IPN.

UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. Documentos de trabajo. **Debate temático en "Conferencia Mundial de Educación"**. Francia.

VICTORINO RAMÍREZ, L. y HUFFMAN SHCWOCHO, D. P. (2001). **La educación agrícola superior y el desarrollo rural y agroindustrial. Nuevos futuros para la educación agrícola superior mexicana**. México: UACH.

VICTORINO RAMÍREZ, L. (2000). **El horizonte de la educación pública**. México: Castellanos Editores/UACH.

_____ (2008). **Puntos críticos en la agenda universitaria. Las IES públicas y autónomas del centro-sur de México**. Colección Pensamiento Universitario, Número 10. México: CEU - UAEM.

ZAPATA, O. (2007). "Competencias profesionales del docente universitario en las sociedades del conocimiento y la información", en **Memorias del Séptimo Congreso Internacional "Retos y Expectativas de la Universidad"** [CD-ROM], 21 de junio. Cd. de Monterrey, México: UANL.

□

□

CAPÍTULO VI

□ **PROYECTOS EDUCATIVOS
EMBLEMÁTICOS EN EL SIGLO XXI. PRINCIPIOS,
POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS DE DESARROLLO AL 2030**

PROYECTOS EDUCATIVOS EMBLEMÁTICOS EN EL SIGLO XXI. PRINCIPIOS, POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS DE DESARROLLO AL 2030

LIBERIO VICTORINO RAMÍREZ

Introducción

Sin más acicate que el ánimo de revelar –como cosecha de maíz en un ejercicio de planeación prospectiva y estratégica– un manajo de orientaciones, políticas y estrategias como escenarios posibles que guíen la utopía social y educativa hacia el 2030, el móvil de este capítulo es promover y retomar referentes teóricos y empíricos vía arquetipo de una universidad pública federal y autónoma, en la que la planeación sea un dispositivo de gran prioridad para prolongar los cambios y acciones políticas que requiere en el mediano y largo plazo. Descuella el aporte de la comunidad académica de la misma institución como eje de vital importancia para concretar y poner en marcha una serie de programas, políticas y estrategias convenidas por grupos, autoridades de la comunidad universitarias como metas similares a un Plan de Desarrollo Institucional consensuado.

Así las cosas, esta propuesta adquirió vigor y músculo después de muchos años de discusión del futuro institucional centrado en la planeación prospectiva y estratégica. Por fortuna, como primacía estelar, el 1º de junio de 2009 fue aprobado por el Honorable Consejo Universitario (HCU) de la UACH, el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2009 – 2025¹¹³. En él se incluye, el plan rector, que acopia las

¹¹³ En la noche del 1º de junio de 2009, estaba en la agenda del HCU presentar los avances del PDI. Con un trabajo previo de consultas y discusiones de la Comisión Integradora del HCU que ya llevaba más de un año de trabajo intenso en su

tonalidades de fuerza en torno a las orientaciones de las funciones sustantivas y adjetivas de nuestra Universidad. Además, se plasma la sustancia metodológica para construir la visión, la misión, los principios orientadores, las fortalezas y las debilidades, así como las orientaciones, políticas y estrategias avizoradas a mediano y largo plazo.

Conviene advertir que en las siguientes páginas se alude a ciertos elementos del diagnóstico tanto externo como interno, a sabiendas que en los precedentes capítulos se han tratado algunos temas al respecto, sobre todo en las funciones sustantivas como la docencia en el nivel licenciatura, en los capítulos tres, cuatro y siete; en lo tocante a la vinculación, servicio y difusión cultural en el capítulo cuatro; y en lo referente a la función de la investigación en el capítulo cinco. Por ello en el mejor de los casos, en este último apartado, se complementan con algunos contenidos básicos para construir los escenarios en la trayectoria de la UACH al 2030.

En las dehesas de la historia

Resulta imperioso comentar que el antecedente inmediato del PDI 2009-2025, lo es el Plan de Desarrollo Universitario (PDU) 2001-2025 que, hasta la aprobación del recién dictaminado PDI, fue el sextante orientador de la política institucional, tanto para justificar las finanzas anuales de la UACH como para tomarlo como referente en los distintos programas de posgrado y de investigación, fundamentalmente ante los trámites y papeleos en el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y

última etapa, se presentó el punto de acuerdo en voz de su Coordinador, Dr. Liberio Victorino Ramírez, consejero universitario por parte de Sociología Rural. El acuerdo sobre el PDI 2009-2025, queda en los siguientes términos. “Se aprueba el Plan de Desarrollo Institucional, 2009-2025 y se instruye a la UPOM para que proceda a su instrumentación y seguimiento”. Acta de la sesión extraordinaria No. 854 celebrada por HCU de la UACH. Recinto oficial, “El Partenón” Universidad Autónoma Chapingo, Texcoco, Estado de México, 1º de junio de 2009.

de la Sagarpa. En el Conacyt, específicamente, para solicitar su ingreso al Padrón Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC), amén de otras diligencias burocráticas. Conviene advertir que la aprobación del actual PDI 2009-2025 sintetiza una aspiración de la comunidad universitaria desde 1984 y que en las últimas cinco administraciones rectoriles fue caldo de cultivo de debates y discusiones sin que alcanzara cabal éxito.

Abundando a la reflexión anterior, la comunidad académica de la UACH, en un esfuerzo de muchos quilates para mantener en buena salud a la institución y apoyar de manera efectiva al desarrollo de México, particularmente en las milpas, los surcos y las amelgas, a principios del milenio lanzó al estrellato el Plan de Desarrollo Universitario (PDU) 2001–2025, que no satisfizo cabalmente las expectativas, ni fue aprobado por H. Consejo Universitario alguno, de años anteriores, pero sirvió de mucho y sacó de incontables apuros a la UACH. Varios de sus diagnósticos ahora actualizados, sus orientaciones y políticas pasaron a formar parte del actual PDI, 2009-2025.

Este plan agregó conceptos e iniciativas de diferentes dependencias y grupos de trabajo, del HCU, de los Consejos Departamentales de las Unidades Académicas, de prominentes universitarios que han tomado como objeto de estudio y de trabajo a la UACH, al igual que las ideas de peso completo contenidas en documentos institucionales, nacionales e internacionales, que enarbolan las corrientes educativas modernas y las necesidades del sector productivo agrícola y agroindustrial, en el marco de las pomposas relaciones comerciales, económicas, políticas y culturales en el mundo. Entre ellas está el aporte de la UACH al Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, contenidas en el libro *México Rural: políticas*

para su reconstrucción, publicado por la UACH (Mata y Villanueva, 2001), que toma por los cuernos asuntos tan ingentes como la visión del país que queremos; elementos de diagnóstico nacional e internacional, propuestas de políticas y estrategias para el desarrollo rural, agropecuario, forestal, agroindustrial de la educación agrícola superior (EAS) y su vinculación con la sociedad toda.

Así pues, aquí se proyecta la trayectoria de la UACH en las pantallas del siglo XXI. Algunos planteamientos pueden parecer análogos a los incluidos en los planes antes señalados, en todo caso, se avizoran escenarios deseables a largo plazo, tirados al ruedo no sólo por la comunidad de la UACH sino también por universitarios del ramo de algunas universidades públicas autónomas del país. Con todo ello, en la mayor parte del capítulo se hace referencia al futuro de la UACH al 2030¹¹⁴.

Con K de Capitalismo. Marco de referencia y contexto internacional

Vivimos en la profusa realidad del informacionalismo, el mundo va, viene y se entretiene en las profundas transformaciones económicas, sociales, políticas, culturales y educativas. El avance de la ciencia, las tecnologías de la información y comunicación (TIC), el acceso y la distribución de la información a través del uso de los medios informáticos y las formas de organización de las economías de los países que se han agrupado en bloques regionales para obtener mayor ventaja en la competencia internacional, han revolucionado la organización de los procesos productivos y educativos como nunca antes se había visto en la historia. El fácil

¹¹⁴ La principal diferencia del periodo entre el PDI 2009-2025 de la UACH y nuestra propuesta del 2009-2030 se debe fundamentalmente a que nuestros escenarios fueron pensados inicialmente en el contexto de las universidades públicas nacionales, y en varias de ellas, se han construido escenarios deseables al 2030 por las condiciones expuestas en las conclusiones de este capítulo.

acceso al conocimiento, la información (y en grado sumo la saturación de datos, mensajes e ideologías) por medios electrónicos multiplica el efecto formativo de las instituciones de educación superior (IES).

Los perfiles que distinguen a la globalización en la actualidad son, entre los más importantes, los siguientes:

- Transformación de las economías nacionales. El mercado interno pasa a un segundo plano y se consiente al desarrollo basado en el comercio exterior, con economías altamente monopolizadas.
- Las empresas transnacionales son la base de la economía mundial. Se otorgan amplias libertades y facilidades a la inversión extranjera directa.
- El trabajo se flexibiliza al máximo y tiene una menor participación en el valor agregado de los países. El salario real se ha hecho polvo, se intensifica la explotación. Se prioriza el trabajo de los jóvenes sobre los viejos.
- Se promueve el comercio exterior con políticas proteccionistas en los países desarrollados.
- Los recursos naturales se privatizan y explotan al máximo, provocando alteraciones ecológicas.
- Hay una nueva base tecnológica que abarata los equipos de alta tecnología y eleva la productividad.
- El papel del Estado se ha reducido al papel de organizador de la economía y los mercados.
- Los acuerdos regionales fortalecen a las economías más desarrolladas, a las empresas transnacionales y a los grandes grupos financieros internacionales.

Es un imperativo señalar el hecho flagrante de la globalización de la economía y la internacionalización del capital que proclaman el libre comercio como la turbina del crecimiento económico de los países. Esta gran avenida, abierta a las economías del mercado y los torrentes de inversión internacionales da pábulo a la nueva moda del desarrollo. Los gobiernos de los países periféricos que sobreviven en los suburbios del desarrollo, han perdido aún más su capacidad para dirigir sus economías en beneficio del pueblo raso. Su papel se reduce a custodiar bajo candados los intereses del sistema económico, social, cultural y político con miras a la competencia y a la inversión rentable. Aunado a esto, el sistema económico mundial lleva en sus venas distorsiones que ocasionan crisis cíclicas más pronunciadas y generalizadas.

Pero, el panorama mundial y nacional de crisis económica fuerza a los organismos internacionales a plantear correcciones a las estrategias económicas que depositaron un excesivo optimismo en la regulación de los mercados sin intervención de las naciones. Desde los anteriores capítulos hemos establecido que la vida social y educativa pervive en una crisis estructural generalizada, por lo que intentan acostumbrarnos a padecer los maquiavélicos rostros de las crisis. A tal grado hemos fondeado la situación que en 2009, además de las crisis económicas recurrentes, dimos la cara a la crisis sanitaria, identificada como epidemia, y cuyo tratamiento, en años anteriores, no rebasaba el límite de lo controlable. Sin embargo, en esta ocasión, el tema de todas conversaciones fue la llamada inicialmente epidemia del virus porcino y después (abril-mayo, 2009) influenza humana. Tal influenza no respetó fronteras, y pronto el mundo se *influenzó*,

colocando a nuestro país como el principal culpable de esa transmisión epidemiológica.

Según los cartabones posmodernistas, la disminución de las iniquidades existentes entre países ricos y países pobres exige sociedades nacionales, correctamente educadas, perfiladas en las aristas del conocimiento. Razón por la cual, la educación es un factor fundamental para una mejor inserción de México en el contexto mundial. La sociedad en su conjunto debe esforzarse para elevar el nivel educativo de la población y evitar que sus trabajadores sean lanzados hacia terrenos poco competitivos. Así fue reconocido por la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, organizada por la UNESCO en 1998 y reafirmada en 2004. No obstante, la interdependencia mundial presenta nuevas oportunidades a las IES del país para establecer alianzas estratégicas en lo cultural y educativo, fortaleciendo el intercambio y movilidad de estudiantes y profesores; la realización de proyectos de investigación y programas académicos conjuntos en los niveles de profesional asociado, licenciatura y posgrado y estableciendo redes de colaboración en los distintos campos del conocimiento.

“Gris es el pensamiento, verde el árbol de oro de la vida”: las universidades en el mundo

El aumento geométrico del acervo científico y tecnológico, la ansiedad por la informática y las telecomunicaciones, el afán de globalización económica y los nuevos modelos educativos disponibles, propulsan a las sociedades modernas al dinamismo de los sectores productivo y educativo, para montarse en las ancas de la competitividad internacional.

Las universidades, por un lado, espolean nuevos conocimientos mediante la investigación, por otro, son responsables de la educación superior de las nuevas generaciones. A la par, estas instituciones se angustian ante las limitaciones económicas de sus correspondientes países y, dado el dinamismo en el desarrollo del conocimiento y de la población mundial, deben resolver una problemática común, para mantenerse vigentes, sobre: 1) planificación; 2) diseño curricular y mejoramiento de planes y programas de estudio; 3) flexibilidad curricular; 4) movilidad de alumnos y profesores; 5) diversificación de sus fuentes de financiamiento; 6) evaluación y acreditación; 7) certificación de sus egresados y personal docente; 8) cobertura y pertinencia social, entre otros aspectos. Por lo anterior, toda universidad debe diseñar y aplicar un plan de fortalecimiento y desarrollo integral con visión de largo plazo.

Cambios de piel: relaciones de producción, de poder, lo cultural, lo educativo y la producción de conocimientos

Inmersa en una comunidad mundial socorrida por los tentáculos de la globalización y la interdependencia, la sociedad mexicana vive, a su vez, un proceso de transición en los órdenes de relaciones de producción (económico), relaciones de poder (político); lo cultural, la dimensión educativa y lo relacionado a la producción y generación de conocimiento.

En los últimos tres lustros han operado estrategias que buscan la asunción de México a los mercados mundiales, al aumento de la competitividad de la planta productiva y la modernización de las unidades económicas. Estas megapolíticas se rigen por el modelo económico social de alma neoliberal arraigado desde la época

del industrialismo de los cuarenta a los ochenta del siglo XX y al inicio de la era del informacionalismo ya en la primera década del XXI.

Entre 1980 y 2000 se columbraron cambios importantes que contravenían la tesis del nacionalismo revolucionario de la era industrial: se privilegió la incorporación de la economía mexicana al exterior, la privatización, la reducción del sector público y la inversión extranjera. La sociedad empujó hacia una mayor democracia representativa que presuntamente conduciría a un nuevo equilibrio de las relaciones de poder político, sin embargo, todos los planteamientos anteriores lanzados como señuelos de campaña por “el gobierno del cambio” (2001-2006), en el 2000, avanzaron insipidamente y sin un futuro sustentable.

No obstante, los resultados de estos últimos 20 años han sido híbridos: por una parte, la economía ha pujado por vincularse a los procesos de globalización y ha cambiado el perfil de la estructura exportadora pero, por la otra, se reduce el mercado interno y el poder de compra de la clase que busca el chivo diario en su lugar de trabajo, se mantienen déficits comerciales, la deuda externa prácticamente se ha duplicado y la interna ha aumentado de manera significativa, después de incluir los rescates bancario y carretero. Además, habrá que señalar las modificaciones al sistema de seguridad social, hechas en el sexenio anterior 1995 – 2000, (PND, 1995).

En el abstracto nivel macroeconómico, los intereses de ambas deudas se constituyen en factores limitantes del crecimiento económico, al tiempo que el efecto de la inserción acelerada y sin estrategia adecuada en los mercados mundiales no ha generado una economía competitiva ni se han establecido cadenas de valor, de acuerdo con el potencial productivo de la nación.

La salud de la economía mexicana está altamente influida por la evolución de los mercados de los países desarrollados y de los principales bloques económicos (Norteamérica, Europa, América Latina y Asia). De este modo, el vigor de la economía nacional constituye uno de los ámbitos del entorno de la educación superior que influye directamente en el desarrollo de la IES (ANUIES, 1998).

En lo correspondiente al socorro social, han aparecido nuevos procesos y estructuras que apuntan a la conformación de una sociedad más urbana, acompañada por amplias regiones del país con sectores y grupos sociales excluidos de los beneficios del crecimiento y desarrollo económico, como el sector rural.

En el ámbito cultural y de la generación y producción de conocimiento, aparecen fenómenos como el ímpetu acelerado de los conocimientos científicos, humanísticos y tecnológicos, la creciente escolaridad de la población en los niveles de la educación básica, y los avances en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Todas estas acciones, como innovaciones y políticas educativas inevitables, tendrán un impacto de primer orden en las universidades y otras modalidades de las IEAS (Victorino, 1998).

Políticamente el país ha ampliado su vida democrática con la consolidación de la estructura de partidos y asociaciones políticas, la alternancia en el poder y la emergencia de nuevos actores en el seno de la sociedad civil. México se prepara o debe prepararse, al menos esa es nuestra utopía social, para transitar en poco tiempo de la democracia formal a la democracia participativa (*idem*, 1998).

Entre escapularios y retablos... una fotografía del mediorural

Como efecto nefando de este modelo económico neoliberal perpetrado durante los últimos 20 años, en el campo se ha acentuado la bipolaridad entre un subsector moderno, tecnificado y orientado a la exportación, y un amplio subsector que produce granos básicos, maíz sobre todo, para el consumo familiar y la mera subsistencia. Razón por la cual, paradójicamente, México, el lugar donde vio la luz primera el maíz, es el mayor importador de granos básicos de América Latina. En los últimos diez años, las compras rozaron los 50 millones de toneladas.

El Producto Interno Bruto (PIB) agropecuario y forestal de 1993, en millones de pesos, indica que en 1990 el PIB fue de 69 604, en 1994 de 73 337 y en 1998 de 77 146, lo cual muestra su bajo dinamismo. El PIB agropecuario apenas representa 6% del nacional, y de lento crecimiento: 1.6% (agropecuario) vs 3.4% (nacional).

La balanza comercial agropecuaria y forestal durante el periodo 1994 y 1998 acumuló un déficit de 1 200 millones de dólares. Estos datos muestran que la inserción de México en los mercados externos no tenido el éxito esperado, debido al pobre comportamiento del sector.

En resumen, como diagnóstico externo a la universidad, la situación donde florecen los manzanos, las milpas y las calabazas, es la siguiente (Mata y Villanueva, 2001):

1. En México a los perros más flacos se les cargan las pulgas, en el campo hallamos el 75% de la pobreza y la pobreza extrema, la cual se agrava hasta la inopia en las comunidades indígenas.
2. Agroimportador. El sector agropecuario, tanto por el deterioro de los recursos naturales como por los limitados apoyos gubernamentales y por su inserción

desventajosa en el mercado internacional, ha mermado su nivel productivo en granos básicos, oleaginosas y productos pecuarios, por lo cual, año con año, se presenta la necesidad de realizar grandes importaciones de productos alimentarios.

3. Corporativismo. Los programas gubernamentales presuntamente para combatir la pobreza en el campo mexicano, debido al paternalismo y la dependencia institucionales que aún generan respecto a los habitantes del medio rural, no han logrado que los campesinos y los agricultores se apropien, mediante sus organizaciones, de dichos programas y, más bien, han propiciado la corporativización y el clientelismo al servicio de los grupos de poder.

4. Desigualdad. 75% de los hombres del campo sólo cultiva 25% de la tierra y, por el contrario, 25% de productores empresariales se agencia 75% de la tierra agrícola del país. Además, el campo compite en productividad con los cueros rescos y sin ventajas comparativas en la mayoría de los frutos de la economía campesina, pero con cierto grado de competencia internacional en productos hortícolas.

5. Ilusoria penetración en los mercados internacionales. Como consecuencia de ello la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) entre México, Canadá y Estados Unidos de Norteamérica, del 1 de enero de 1994, además de producir un alzamiento armado en el sureste mexicano, ha perjudicado a los campesinos que cultivan granos en México, aunque ha socorrido a otros productores como los de hortalizas. Las repercusiones de otros tratados como el de TLC-UE-MEX, así como el futuro acuerdo de Libre Comercio de las Américas (ALCA), aunque suspendido temporalmente, también podrían ser perniciosos de no modificarse hoy los criterios comerciales en la Organización Mundial del Comercio (OMC) y el ALCA. De sus 3.7 millones de unidades productivas, alrededor de 0.3%

presenta excedentes posibles de comercializar en el nivel internacional, mientras que más de 45% produce para el autoconsumo.

6. Botada del desarrollo, la mayoría de los mexicanos se debate en el insulto y la pobreza y mientras una minoría despilfarra los caudales, a resultas de un proyecto de crecimiento económico excluyente y centrado en el mercado, sustentado en el cerrojo de políticas neoliberales del gobierno mexicano desde 1982. Las políticas de desarrollo rural comparadas con las políticas sociales de los sectores urbanos han sido las más adversas para los campesinos de este país.

Hilando en las alturas, Sistema Nacional de Educación Agrícola Superior

El Sistema Nacional de Educación Agrícola Superior toma verbo y gracia en tres conjuntos de instituciones: el Sistema de la Secretaría de Educación Pública (SEP), las sectorizadas en la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (Sagarpa), y las del sector privado.

Las instituciones de educación superior dependientes de Sagarpa son las pioneras de los Sistemas Educativo y de Investigación Agrícolas Nacionales, con experiencia y prezo en el país por más de 155 años, con diversidad y calidad en sus funciones académicas.

El Subsistema Educativo Agrícola que se mueve al amparo de la SEP, aparece en los años setenta del siglo XX. En 1994 existían 85 instituciones de Educación Agrícola Superior, las que dependían orgánica y presupuestalmente de diversas instituciones: cuatro (5%) del Sistema Educativo de la SAGARPA; 40 (47%) dependientes de las universidades públicas autónomas y estatales; 29 (34%)

coordinadas por la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria de la SEP y 12 (14%) a la iniciativa privada.

En el Sistema Nacional de Educación Agrícola Superior, entre todas sus modalidades, existen problemas comunes como el enflacamiento de la matrícula (para 1998 representaba 2.6% del total en tanto que para 2008 ronda en 2.2%), el subempleo y desempleo de los egresados y la crisis en los perfiles de formación requeridos. Por ello es necesario incrementar la amistad de las instituciones con el sector productivo, en forma tal que ambas partes obtengan beneficios: favoreciendo la formación de profesionales de la Agronomía de forma acorde con las necesidades del sector agropecuario y realizando proyectos de investigación y servicio que contribuyan a la solución de problemas tangibles.

La EAS se apresta a fortalecer sus objetivos fundamentales, a insertarse en comunidades internacionales y atender sus necesidades sociales. Ésta se mueve con el ánimo de fomentar capacidades genéricas o desarrollar conocimientos específicos; entre responder a demandas de los empleadores o adelantarse y descubrir anticipadamente el mundo futuro del trabajo que se sustentará más en el autoempleo de los profesionales de las ciencias agropecuarias (Sagarpa, 2001).

Además, la EAS debe jugar un papel protagónico en el análisis crítico de los trastornos sociales mediante la generación y transmisión de conocimiento pertinente, encarando prioritariamente su propia transformación y desarrollo.

Las limitaciones económicas hacen trastabillar la imaginación de las instituciones educativas y les exige buscar nuevas formas en el cumplimiento de sus funciones sustantivas. La UACH, como parte fundamental del sistema de la EAS, debe realizar acciones que le permitan participar en los procesos de cambio de la economía

nacional, tomando en cuenta la trayectoria que le imponen los procesos de globalización, los avances científico-tecnológicos, la realidad del campo mexicano y su población; formando profesionales con pertinencia social que, en la práctica, además de la certificación, demuestren su capacidad técnica, integral, y sus valores en la toma de decisiones.

México y sus instituciones de educación enfrentan la amenaza de quedarse a la zaga en el desarrollo científico, tecnológico y educativo. La competencia y competitividad entre universidades mexicanas y de otros países apremia la incorporación de criterios como la calidad, pertinencia social, cobertura, equidad y vinculación, amén de la elaboración y ejecución de planes de desarrollo de las IES, con base en indicadores y estándares nacionales e internacionales, como ejes de transformación de las universidades latinoamericanas y mexicanas, la UACH incluida, por supuesto.

Leyendo la cartilla al diagnóstico interno: el marco legal

La normatividad que comporta a la UACH, se desprende de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que en su artículo 3º Fracción VII, señala:

[...] Las Universidades y las demás Instituciones de Educación Superior a las que la ley otorgue autonomía tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra, de investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio. Las relaciones laborales, tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el apartado A del artículo 123º de esta Constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere.

La Ley Federal de las Entidades Paraestatales, artículo 90º, establece que,

“...tiene por objeto regular la organización, funcionamiento y control de las entidades paraestatales de la Administración Pública Federal”, y en su artículo 3o., indica: “Las Universidades y demás Instituciones de Educación Superior a las que la Ley otorgue autonomía se regirán por sus leyes específicas...”.

Al interior, la ley que crea la UACH en su artículo 1º, a la letra dice:

“... se crea la Universidad Autónoma Chapingo como organismo descentralizado del Estado, con personalidad jurídica, patrimonio propio y sede de gobierno en Chapingo, Estado de México”; en su artículo 4º establece: “La Universidad Autónoma Chapingo, para el cumplimiento de su objetivo, tendrá las atribuciones siguientes: Fracción II. Planear y programar sus actividades conforme a los principios de libertad de cátedra y de investigación”. En su Estatuto, en el Capítulo IV, del Rector, artículo 42o., señala: “Serán facultades y obligaciones del Rector: Fracción VI. Proponer al H. Consejo Universitario las medidas que tiendan al mejoramiento académico, administrativo y patrimonial de la Universidad”, y en el título cuarto, en su artículo 107, establece que “... Unidad Regional irá creando las estructuras administrativas que de acuerdo a las necesidades académicas se requieran”. Esta Ley, aprobada por decreto presidencial en 1974, su Estatuto y Reglamentos aprobados por el H. Consejo Universitario, máximo órgano colegiado, reglamentan y norman el funcionamiento de la Universidad. Lo anterior, aunado a los reglamentos y normas complementarias aprobadas por los Consejos de Departamento, Divisiones y Unidades Regionales, constituyen el marco legal que rige la vida cotidiana de nuestra Universidad y contienen normas de diversa índole y jerarquía.

La UACH, debe pujar por su actualización permanentemente, esforzándose en tonificar su estructura institucional, integrando y armonizando las funciones de sus dependencias de acuerdo con su naturaleza y objetivos para participar en las transformaciones sociales, económicas y políticas, nacionales e internacionales. Por ende, su marco legal también debe actualizarse con el fin de seguir el proceso evolutivo que proporcione una mejor preparación de sus cuadros profesionales.

Sumando fortalezas y oportunidades, un ente saludable

La trayectoria y sapiencia de la UACH, adquirida durante 156 años de lozanía, le han permitido alcanzar notables niveles de organización y desarrollo institucional, reflejados en la calidad de su personal, egresados, marco legal, estructura, infraestructura y oferta académica. Sus aportaciones a la educación, capacitación,

investigación y fomento agrícola han sido pioneras y significativas en el desarrollo rural; con esto ha logrado presencia nacional y reconocimiento internacional. Sus principales fortalezas y oportunidades son (PDU, 2001-2025):

- 1) Su marco legal le confiere un carácter de universidad federal, con vastas facultades y alta responsabilidad, para promover el desarrollo nacional mediante el impulso al medio rural, con énfasis en los sectores más explotados de nuestra sociedad.
- 2) La vigencia de su objeto de estudio está garantizada, toda vez que la alimentación de la creciente población es un asunto de prioridad y seguridad nacional, al igual que la conservación y mejoramiento de los recursos naturales que le proporcionan.
- 3) El modelo educativo incluye el nivel medio superior, (el superior, incluyendo a los estudios de posgrado) y considera los servicios asistenciales y de becas, lo que le permite cumplir el mandato de brindar educación a estudiantes de escasos recursos, preferentemente del medio rural, incluidos los provenientes de grupos indígenas del país, (aunque las más recientes generaciones ya no se cumple cabalmente con este rasgo).
- 4) Su oferta académica, ligada al sector agropecuario y al medio rural, es amplia y diversa. Abarca las orientaciones disciplinarias en las áreas agrícola, ganadera, forestal, agroindustrial, ingenierías, recursos naturales, agroecología, economía, administración, sociología y desarrollo rural. La planta docente está formada por 1 246 profesores; 90% de ellos de tiempo completo; 63% cuenta con estudios de posgrado, y de éstos 42% tiene doctorado. Esto permite atender con calidad las funciones sustantivas de enseñanza, investigación, servicio y difusión de la cultura. Como parte de su organización e infraestructura para el impulso de sus programas y proyectos educativos, de investigación, desarrollo tecnológico y servicios universitarios, dispone de un sistema nacional de Unidades y Centros Regionales y campos experimentales, de producción y transferencia de tecnología, en 14 estados de la República que le permiten una vinculación y retroalimentación diversa y permanente.
- 5) Mantiene vinculación permanente con los diferentes tipos y niveles de gobierno, instituciones de enseñanza e investigación, con algunas organizaciones de productores y sociales, diversas empresas, así como con grupos indígenas de 30 estados del país, con proyectos de capacitación, investigación, organización, producción, fomento, difusión de la cultura y desarrollo rural.
- 6) Contribuye al rescate, conservación, estudio y mejoramiento de la biodiversidad, recursos genéticos y otros recursos naturales, en ciertas regiones del país, así como a la valoración de las técnicas tradicionales y cultivos de la milenaria agricultura, desarrollada por las diferentes culturas mesoamericanas (aunque sea en casos excepcionales).
- 7) Su sistema de gobierno democrático permite que las decisiones universitarias de mayor trascendencia sean consensuadas con la comunidad y con intervención de órganos colegiados. Pese a sus excesos por el poder de los estudiantes, esta condición garantiza el seguimiento y el control interno

permanente, lo cual se traduce en una protección contra el riesgo de equivocaciones y errores institucionales mayores.

- 8) La aplicación rigurosa de la normatividad académica institucional garantiza el cumplimiento estricto, en tiempo y forma, de los programas académicos por parte de los estudiantes, ya que la Universidad ofrece amplias facilidades y óptimas condiciones para el estudio y el esparcimiento.
- 9) En general, el rendimiento académico de los estudiantes es notable, ya que 75% de ellos obtiene calificación mayor o igual de 80 y 25%, mayor o igual de 90. Por otro lado, los estudios diagnóstico que hacen en algunos viajes de estudios en las diferentes comunidades rurales marginadas y los propios temas de tesis de licenciatura y posgrado, en una buena parte de sus reflexiones responden a cuestionar los problemas del medio rural, especialmente.

Combatiendo debilidades, enfrentando amenazas

Pese a la amplia experiencia en el sector educativo agrícola y en el nivel de desempeño de sus funciones sustantivas, a las facultades que le otorga su marco legal y a las bondades de su sistema de gobierno democrático, la UACh enfrenta diversos obstáculos para su desarrollo institucional. Ante el dinamismo en el desarrollo científico y tecnológico, las necesidades sociales, la globalización económica, el crecimiento de la población, las nuevas relaciones en el sistema gobierno-universidad-sector productivo, los avances en los métodos educativos y formas de aprendizaje, la movilidad académica, el ejercicio profesional y las crisis económicas del país, se manifiestan las siguientes debilidades y amenazas (PDU, 2001-2025):

- 1) Limitada coordinación horizontal entre las Unidades Académicas.
- 2) Baja diversidad en sus modelos educativos y de capacitación.
- 3) Métodos de enseñanza tradicionales y bajo dinamismo en la actualización curricular.
- 4) Reducida cultura de planeación y evaluación institucional en sus funciones sustantivas y adjetivas.

- 5) En general, el personal académico, debido a su poca formación y antecedentes como profesor-investigador, concentra su esfuerzo en la docencia, por lo que la investigación y el servicio son atendidos en menor grado.
- 6) Limitada integración del personal académico al trabajo en equipo, en proyectos institucionales estratégicos y en órganos colegiados.
- 7) Bajo nivel de percepción salarial en todo el personal de la Universidad, comparado con otras IES.
- 8) Mínima asignación de presupuesto para inversión en mantenimiento, modernización de la infraestructura, instrumental y equipo.
- 9) Escasa vinculación directa con el sector empresarial productivo y disminuida relación con el sector rural social.
- 10) Insuficiente desarrollo de la visión y actitud emprendedora de la institución, su personal y sus egresados.
- 11) La naturaleza agrícola de la Universidad está siendo afectada por el crecimiento urbano de la Zona Metropolitana del Estado de México y la Ciudad de México D.F., la cual tiende a envolver al *campus* universitario, lo que se evidencia con proyectos como la posible construcción del nuevo aeropuerto.
- 12) Políticas cambiantes de financiamiento a los sectores educativo y agrícola.

Para devanarse los sesos: los postulados y la filosofía de la UACH

La ENA–UACH es una institución federal mexicana que ostenta la cabellera blanca de los que han rebasado ya, y por mucho, la centuria. Con raíces desde la época del agrarismo, avanzó con éxito en el industrialismo y prosigue con la

responsabilidad acrecentada que asumió la Escuela Nacional de Agricultura, en la era de la información. De este modo, le ENA–UACH ha sido protagonista y heredera de los mejores anhelos de nuestra sociedad, de 1910-1920 a los conflictivos años treinta, a los movimientos estudiantiles y campesinos contemporáneos. La comunidad estudiantil y magisterial se ha involucrado en los apoyos solidarios y participación activa de la experiencia humana y del movimiento social de las universidades democráticas, críticas y populares de los setenta y ochenta del siglo pasado, así como su participación en las jornadas de lucha del neozapatismo chiapaneco de los primeros años del siglo XXI y en el movimiento popular “El Campo No Aguanta Más” de años recientes.

Su lema, “Enseñar la explotación de la tierra, no la del hombre”, aunque ha sido cuestionada por algún sector universitario por ser un proyecto distinto en ciertas ocasiones contrario a la sustentabilidad, su acta constitutiva, la declaración de motivos de la ley que crea la UACH y la propia Ley y el Estatuto Universitario contienen los siguientes principios filosóficos fundamentales, que rigen el compromiso social y el desempeño de la institución y de sus integrantes hacia la sociedad presente y futura a la que se debe (PDU, 2001-2025):

- 1) Reconoce la importancia de “la tierra” en la producción racional de alimentos, materias primas, satisfactores y como nuestro planeta hogar.
- 2) El objeto del trabajo creativo e innovador de los universitarios es el bienestar del género humano, “el hombre”, mediante la atención al sector productivo agropecuario, forestal y agroempresarial.
- 3) Enfatiza la educación, la capacitación y el mejoramiento de la calidad de vida de la población en los sectores más desprotegidos del país.

- 4) Su modelo educativo permite la admisión, la educación y la formación, principalmente de alumnos mexicanos destacados y de escasos recursos, en un ambiente académico propicio para el estudio.
- 5) Sostiene un compromiso permanente con el desarrollo sustentable del país, por medio del desarrollo rural integral, la conservación de nuestros recursos, valores e identidad nacionales.
- 6) Mantiene plena conciencia de su responsabilidad y compromiso social, como institución participante en la fundación y desarrollo de la nación mexicana.
- 7) El sistema de gobierno de la institución es acorde con la época que vive el país en su contexto internacional y garantiza un seguimiento cercano, por la comunidad universitaria y sus órganos colegiados, de la aplicación y administración eficiente, del patrimonio y de los recursos económicos públicos, que recibe para el desarrollo de sus funciones con los fines encomendados.

Paso a pasito llegaré: la UACh en prospectiva al 2030

Después del diagnóstico y la lectura de sus propias fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades –las cuales se han sintetizado algunas en este apartado y otras se han mencionados en los capítulos precedentes–, se plantean los principios rectores del desarrollo de sus políticas generales. Los planteamientos para el fortalecimiento y el desarrollo institucional, contenidos en esta propuesta de la UACh del presente–futuro al mediano y largo plazo se sintetizan y se sustentan en los 11 postulados que son elementales en su aplicabilidad en las políticas de desarrollo universitario, que a continuación se exponen.

1. **Calidad.** Las políticas que orientan el desarrollo reciente de la educación superior en México, tienen como meta intención mejorar la calidad de los procesos y productos de las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior (IES).

En los programas del ámbito institucional, estatal y nacional se despliegan acciones de fortalecimiento de la vida académica y de sus actores: profesores, investigadores, estudiantes, trabajadores y directivos. Incluyen mecanismos para evaluar la calidad integral de los insumos, procesos y productos.

La calidad como un proceso continuo de mejoramiento requiere la integración del conocimiento, los procesos de autoevaluación, evaluación diagnóstica y la acreditación de carreras, así como la certificación de profesores, egresados y directivos.

Las premisas para elevar la calidad y lograr niveles de excelencia son: el reconocimiento de las necesidades de la sociedad en general y la valoración de que la educación que imparte la UACH, se ofrece como un bien público y es una inversión que el país realiza para alcanzar mayor eficiencia en la administración de los recursos humanos y financieros; además de lograr eficacia en el cumplimiento de los objetivos y metas institucionales.

2. **Cobertura de la matrícula.** En el nivel nacional, el abrigo a tanto estudiante que requiere de educación superior es insuficiente. Es menester atender la formación de técnicos, profesionales y científicos. En México, por cada 100 aspirantes a las universidades sólo ingresan 14, mientras que en países como Brasil o Argentina lo hacen 25. La cobertura relativa es insuficiente para lograr la equidad social, homogeneizar la atención regionalmente y competir en el plano internacional (Victorino y Huftman, 2001).

El padrón de ciencias agrícolas o agropecuarias continúa disminuyendo en términos absolutos y relativos. En la primera década del siglo XXI, representa apenas 2% de la matrícula total nacional en el nivel licenciatura. Sin embargo, en el caso de la UACH ésta se mantiene, e incluso hay pequeños incrementos de la matrícula en el nivel propedéutico al ampliar el acceso hacia los Centros Regionales, principalmente en la región sur sureste de México, lo cual permite una continuidad a

sus programas educativos al actualizarlos regularmente (UACH, 2009). Por otro lado, de acuerdo con la pertinencia social, el nuevo profesional de la agronomía ha expandido su objeto de estudio, al dar apertura a nuevas carreras, ya sea con una mayor especialización o con un carácter general y orientación específica. Incluso, estos cambios han provocado nuevas carreras que van del Agrónomo especialista a Licenciado en otra especialización del área agropecuaria, aunque no necesariamente en Ingeniería Agronómica.

En el caso de la UACH, el modelo educativo está diseñado para la atención prioritaria de estudiantes de escasos recursos económicos, conforme al mandato de la ley que la crea. Su modelo es presencial; incluye el nivel medio superior (y superior. Incluyendo al posgrado) como parte integral de las carreras y otorga apoyos asistenciales y educativos especiales como becas, alimentación, internado, viajes de estudio y prácticas de campo, situación que tradicionalmente ha limitado la magnitud del ingreso. Sin embargo, en la actualidad es posible ampliar la cobertura de la matrícula institucional, mediante el impulso de modalidades educativas apoyadas en las nuevas tecnologías, especialmente la educación abierta y a distancia dirigidas a zonas rurales, marginadas e indígenas, sin detrimento de la calidad de la educación (PDI, 2009-2025).

3. Pertinencia. Una formación con pertinencia social debe reconocer y procurar la calidad y una constante adecuación de la formación profesional a las necesidades de la sociedad planteadas en torno a los grandes problemas nacionales, en particular los del medio rural. La constante transformación exige, del nuevo profesional, una amplia formación técnica, científica, humanista y ecológica que contribuya a la solución de los problemas.

En el ámbito de los planes y programas de estudio, la pertinencia social se evidencia a través de la coherencia que existe entre los objetivos y los perfiles terminales establecidos con las necesidades prevalecientes en el campo de influencia de la institución educativa, con el mercado de trabajo o con proyectos de desarrollo rural regional, nacional e internacional.

El criterio de pertinencia social debe estar presente en los procesos de actualización de planes y programas de estudio, y en la nueva oferta educativa de las IES para responder a las necesidades del desarrollo nacional.

En el terreno de la investigación es necesaria la existencia de programas y proyectos que asuman, como objeto de estudio, los problemas de la realidad nacional, comprometiéndose en la búsqueda de las soluciones y en la generación de alternativas para el desarrollo rural, social y productivo.

4. Relevancia Profesional. Uno de los ejes del desarrollo universitario tiene que ser implementar nuevas profesiones que correspondan a las principales necesidades sociales, en el caso de la UACH, a las del sector agropecuario, forestal y agroindustrial. Esto supone que la Universidad debe profundizar en lo que son las profesiones como estructuras sociales. Una profesión es un conjunto de relaciones estables entre hombres y mujeres, unos con necesidades y otros con capacidad para satisfacerlas. Así, las profesiones adquieren modos de funcionamiento acordes con el tipo de sociedad en la que se insertan.

Al planear las carreras, en las cuales subyace el perfil del egresado, se requiere que las IEAS respondan a la sociedad con base en una reflexión crítica del contexto social y del sentido del servicio de las estructuras profesionales, a las que se enfrentarán los egresados.

5. Vinculación. La vinculación de las instituciones de educación superior con los sectores social y productivo tiene como propósito orientar, retroalimentar y enriquecer las funciones sustantivas, ofreciendo soluciones a problemas específicos, para contribuir al desarrollo económico y social.

Entre los beneficios que generan las actividades de vinculación para las IES destacan la actualización de los planes de estudio; la innovación en métodos de enseñanza y aprendizaje; las estancias de alumnos en empresas, organizaciones de productores y el sector público; la creación de fuentes alternas de financiamiento; inserción de sus egresados al campo laboral; la creación de nuevas carreras y posgrados; el desarrollo de investigación; la transferencia de conocimiento y tecnologías; la promoción, capacitación y actualización de su personal; las

innovaciones en procesos y productos; la reducción de costos; la consolidación y conocimiento de mercados; venta de servicios tecnológicos, entre otros.

Por lo tanto, en la UACH, la vinculación que se da a través de las actividades de investigación, servicio universitario y difusión de la cultura, debe ser considerada en la revisión curricular de los programas académicos y en los procesos académicos que se desarrollan en los tres niveles de estudio: medio superior, licenciatura y posgrado.

La UACH deberá garantizar y fortalecer la coordinación y la vinculación entre los diferentes niveles y programas académicos que imparte, mediante los procesos de flexibilidad curricular, investigación, servicio social y universitario, estancia preprofesional, educación abierta y a distancia, autoevaluación, evaluación diagnóstica, y acreditación de los programas educativos.

6. Formación Integral y de Valores. La premisa institucional para la formación de un profesional integral es el balance entre la formación básica, especializada y humanística, y un conjunto de actitudes y valores éticos, morales y ecológicos, suficientes para desempeñarse de manera efectiva en la solución de los problemas del medio rural, y con creatividad para comprender, adaptar y aplicar los conocimientos e innovaciones tecnológicas recientes.

La formación de valores en el estudiante dará como resultado un profesional integral, con compromiso social, identidad personal, nacional y con perfil internacional; y nuevas actitudes como el respeto, tolerancia, responsabilidad, capacidad innovadora y emprendedora, liderazgo, sana convivencia, trabajo en equipo y la elevada autoestima, que son esenciales para su desempeño profesional y proyecto de vida exitoso.

7. Flexibilidad curricular. En la UACH, se entiende como currículo flexible aquel que, dentro de su organización, considera asignaturas obligatorias, optativas y elegibles, dentro de una estructura identificada en bloques de materias (básicas, específicas, de formación profesional y laboral), reconocidas mediante créditos académicos; esto permite la movilidad de recursos humanos intra e interinstitucionales, así como entre niveles educativos, en el nivel nacional e

internacional, donde el alumno, asesorado, se responsabiliza parcialmente de su especialización ordenada y gradual, en los últimos dos años de su carrera, y se incorpora a una estancia preprofesional, como un espacio educativo en el cual adquiere una actitud activa y aprende a probar su independencia, a valorar el trabajo profesional y a reconocer su relación con el entorno. De forma complementaria, permite a la institución prepararse para los procesos de autoevaluación, evaluación diagnóstica y acreditación de sus programas académicos.

El proceso permanente de revisión curricular en el cual se incluye la flexibilidad, plantea la necesidad de incorporar a los profesores a un proceso continuo de formación disciplinaria y profesionalización docente para, en forma complementaria, hacer posible el desarrollo de investigación, servicio y vinculación de alta calidad y pertinencia, ligada a la enseñanza, además de adecuar el marco normativo y de administración escolar.

8. Internacionalización del conocimiento. La necesidad de incorporar estándares internacionales en la academia obedece, esencialmente, al proceso de globalización que en la actualidad vive el mundo en los ámbitos económico, científico, tecnológico, social, y del ejercicio profesional, donde las telecomunicaciones y la informática y todas las TIC desempeñan una función fundamental.

La internacionalización educativa de la UACH se orientará a la formación de futuros profesionistas con perfil internacional, sin perder su identidad nacional, y a la acreditación y certificación de sus carreras y egresados, para que en el corto plazo puedan acceder sin dificultades a la movilidad del ejercicio profesional con otros países. En el mismo esquema se favorecerá la participación del personal académico y los estudiantes, en los programas de intercambio.

9. Organización y coordinación. Nuestra Universidad cuenta con suficientes instancias, estructuras, personal y experiencia para desarrollar con eficiencia sus funciones sustantivas. Por lo mismo, basta mejorar los mecanismos institucionales de coordinación y organización, así como enriquecer la normatividad, para ejecutar

los objetivos, políticas, proyectos y acciones que integran el PDI 2009-2025, una vez que fue aprobado por H. Consejo Universitario el 1º. de junio de 2009.

10. Desarrollo de la Investigación, el Servicio y la Difusión de la Cultura. En una universidad como la UACH, la investigación científica, la innovación, la transferencia de tecnología, la difusión cultural y el servicio universitario son funciones sustantivas indispensables en la formación de profesionales altamente calificados y para contribuir al desarrollo del país, en especial del medio rural en lo agropecuario, forestal y agroindustrial, introduciendo los conocimientos científicos y tecnologías de vanguardia, a los distintos órdenes de la actividad nacional.

Para ello, es necesario la formación y la actualización permanente del personal académico en el nivel doctorado, la integración de programas, proyectos y líneas de investigación afines; desarrollar y fomentar modelos y programas de desarrollo rural integral; gestionar y asignar recursos económicos, humanos y de infraestructura suficientes para la ejecución de los proyectos de investigación, servicio y difusión sin limitar la libertad de cátedra e investigación. Arribar a la organización matricial mediante las divisiones por campos de conocimientos y carreras afines en donde las funciones sustantivas se integren y donde la investigación interdisciplinaria sea el fortalecimiento de la docencia en todos postniveles y modalidades educativas

11. Desarrollo rural integral sustentable. Diferentes grados de pobreza afectan a millones de mexicanos, sobre todo a los de las zonas rurales e indígenas. Estos asuntos plantean grandes desafíos para la EAS. Su integración al desarrollo nacional requiere el impulso de sus habilidades productivas, incorporar los avances tecnológicos y aprovechar racionalmente sus recursos, con el propósito de elevar su nivel y calidad de vida en todos sus órdenes. Por ello, la UACH contribuye con el desarrollo e impulso de diferentes programas participativos e integrales de organización, capacitación, educación, autogestión, producción, comercialización, alimentación y salud que sistemáticamente promueven el desarrollo sustentable de las zonas rurales marginadas, preservando sus recursos naturales e impulsando acciones preventivas en los sectores rurales del país..

Al pie de la letra, la misión, la visión y los objetivos de la UACH

La siguiente caracterización de la misión se basa en el planteamiento que contiene la Ley que crea la UACH., aunque en ella no se explicita textualmente este aspecto.

Misión. La UACH, es una institución mexicana federal de carácter público, que contribuye al desarrollo nacional soberano y sustentable, preferentemente del sector rural a través del aprovechamiento racional, económico y social de los recursos naturales, agropecuarios, forestales y agroindustriales, para lo cual ofrece educación media superior y superior, lo que permite formar profesionales integrales con juicio crítico, democrático y humanístico, así como transferir de manera oportuna las innovaciones científicas y tecnológicas al sector rural preferentemente, a fin de elevar su calidad de vida.

Visión. La UACH es una institución mexicana pública pertinente, con liderazgo y reconocimiento nacional e internacional por su alta calidad académica en la educación; los servicios, la transferencia de las innovaciones científicas y tecnológicas que realiza; la importancia y magnitud de sus contribuciones en investigación científica y tecnológica, y el rescate y la difusión cultural que desarrolla. Enfatiza la identidad y el desarrollo nacional soberano, sustentable e incluyente, mediante el mejoramiento de las condiciones económicas, sociales, culturales y de calidad de vida de la población rural y marginada. Educa integralmente a sus estudiantes y egresados con juicio humanista y justo, científico, ecológico, democrático y crítico, con identidad nacional y perfil internacional; con valores que les permiten ser tolerantes, emprendedores, sensibles y capaces de adaptarse a los rápidos cambios que la era de la información exige. Su estructura,

organización y programas académicos son flexibles y con una actualización permanente que coadyuva a la educación para la vida. Esto se refleja en la presencia positiva de la institución y el protagonismo de sus egresados en la nación mexicana y en mundo.

Objetivos. La Ley que crea la UACH y su Estatuto establece los siguientes objetivos, los cuales, para los propósitos de los escenarios posibles y deseables al 2030, también reflejan plenamente y permiten la proyección de la filosofía institucional: 1) Impartir educación de nivel medio superior y superior (técnico, licenciatura y posgrado) para formar personal docente, investigadores y técnicos con juicio crítico, democrático, nacionalista y un elevado espíritu por el trabajo, que los capacite para contribuir a la solución de los problemas del medio rural. Si la Universidad lo estima conveniente, podrá prestar enseñanza en nivel medio, como de hecho lo hace en el nivel medio superior. 2) Desarrollar investigación científica, básica y tecnológica ligada a la docencia para obtener el mejor aprovechamiento económico y social de los recursos agropecuarios, forestales y otros recursos naturales del país. Encontrar nuevos procedimientos que respondan a las necesidades del desarrollo nacional independiente. 3) Preservar, difundir y acrecentar la cultura y promover la realización del hombre, especialmente en el medio rural para lograr una sociedad más justa y creadora. 4) Propiciar la libre investigación mediante la participación de alumnos y personal académico en un proceso educativo abierto a todas las corrientes del pensamiento. 5) Promover la formación de profesionales de alto nivel conforme a programas académicos y de investigación que colaboren con el establecimiento de una estrategia viable para combatir el subdesarrollo. 6) Pugnar para que las innovaciones científicas y

tecnológicas lleguen oportunamente al sector rural, con el fin de promover el cambio social y lograr un mejor nivel económico y cultural de sus miembros. 7) Procurar, en coordinación con otras instituciones de orientación agrícola o agropecuaria, una adecuada planificación de la agricultura, especialmente la de temporal, atendiendo a los aspectos ecológicos, de crédito, mecanización agrícola, perfeccionamiento de sus técnicas de producción e industrialización, fertilizantes, sanidad vegetal, seguridad agrícola, comercialización agrícola, formas de organización, servicios de asistencia y otros, a fin de elevar la productividad, ingresos y nivel de vida de los campesinos y otros trabajadores del campo.

Venialidades y genialidades en el diagnóstico externo e interno del posgrado

Una vez que se ha realizado el diagnóstico externo e interno de la institución, incluyendo por su puesto algunos rasgos del nivel de licenciatura y del nivel medio superior, incluidos en algunos párrafos de los capítulos precedentes. Enseguida se hace referencia al diagnóstico y situación actual de los estudios de posgrado, considerando que en lo referente a la función sustantiva de investigación ésta se remata con el diagnóstico señalado en el capítulo V de este libro.

En este aspecto hacemos referencia al nivel latinoamericano, porque la UACH es comparable con algunas IES de países de similar desarrollo que México, tomando las instituciones más representativas en cuanto a la vinculación de la investigación y el posgrado, en los niveles de licenciatura y los estudios del cuarto nivel considerado el posgrado, en la idea de que esta dupla es inseparable en el desarrollo de las instituciones de educación agrícola superior (IEAS) en cualquier parte del mundo. Desde luego se especifica al posgrado (maestría y doctorado)

porque es considerado como el principal espacio formal para la formación de investigadores, así como para la generación y producción de conocimientos.

Según José Joaquín Brunner, (2007) en “Universidad y Sociedad en América Latina”, al centrar su análisis sobre las grandes y complejas universidades que han visto incrementar su matrícula en los estudios de posgrado (Maestría y Doctorado), argumenta que se pueden distinguir en la realidad Latinoamericana, tres tipos de Universidades:

1º. Universidades complejas, comparables a las de los países desarrollados, con un buen equilibrio entre docencia (posgrado), investigación y servicio a la sociedad. Se sitúan casi exclusivamente en vinculación a cuatro grandes *clusters*: México, DF, (y su zona metropolitana); Santiago de Chile, Buenos Aires, Argentina; y unas cuantas ciudades de Brasil como Sao Paulo, Río de Janeiro, Campinas, entre otras. Entre todas ellas no llegan al 3%.

2º. Universidades importantes en las principales ciudades de todo el continente, bien organizadas, con importantes cuadros de profesores e investigadores de tiempo completo, en su gran mayoría con grados de Maestro en Ciencias y Doctores, y un impacto significativo en sus respectivos países, pero más centradas en docencia del posgrado y que sólo tienen algunas unidades de investigación aisladas. Aunque muchas de ellas con cierto desarrollo de investigación y formación de investigadores de vinculación internacional. Estimamos que constituyen no más del 7% de la realidad universitaria latinoamericana.

3º. El 90% restante son universidades centradas en la docencia en licenciatura, con poquísimos desarrollo del posgrado-investigación y un aporte a los contextos sociales muy limitado.

En México, la UNAM, la UAM, el IPN y la UACH, seguramente entre las más importantes, entran en la categoría de universidades complejas que han vinculado los estudios de posgrado a la investigación y el servicio. Lo curioso es que si bien están colocadas en el peldaño de universidades complejas vinculadas al posgrado y a la investigación, el empeño sigue siendo lograr un mayor impacto internacional, entablar convenios con universidades de otros países para ofrecer proyectos de investigación colectivos, e impulsar y desarrollar programas de formación de investigadores de manera compartida, con créditos de doble o triple reconocimientos y por tanto, grados homologados con validez oficial internacionalmente.

En este contexto la UACH impulsa políticas educativas que la colocan tanto en la licenciatura como en el posgrado como una institución con reconocimiento formal de programas de calidad, Dicho reconocimiento goza ya de pertenencia en todos sus programas de posgrado orientados a la investigación en el Padrón Nacional de Posgrado de Calidad (Conacyt, 2007). En la licenciatura con el reconocimiento por la acreditación nacional de casi la totalidad de sus programas académicos acreditados a fin de cuentas por la Secretaría de Educación Pública de México. Estas acciones son el primer paso para buscar la internacionalización de sus carreras y programas académicos.

La internacionalización del posgrado en la globalización significa incorporación de rasgos académicos con estándares de alta calidad que el mundo científico-tecnológico y económico-social demanda. La internacionalización educativa busca una formación común de los futuros profesionales e investigadores para que en el corto plazo se acceda, sin conflictos para el intercambio y movilidad magisterial y

estudiantil, a los distintos países incluidos en el TLCAN y aun a países de bloques regionales como la Unión Europea, la Cuenca del Pacífico o el Mercosur de América Latina.

En cuanto al diagnóstico nacional, regional e institucional se parte de las siguientes reflexiones: el éxito de las potencias económicas se debe, en gran medida, a su gran desarrollo científico–tecnológico y a la fortaleza de sus universidades. Pero hasta en esos países, la asignación de presupuestos gubernamentales para dichas actividades sigue siendo un problema que reclama de continuas negociaciones entre el aparato gubernamental y las pretensiones de los investigadores y de las propias instituciones.

En México, el presupuesto para la ciencia es raquítico y no parece que, ante las crisis económicas recurrentes en la crisis estructural generalizada (CEG), pueda mejorar en el futuro cercano. Las recomendaciones internacionales señalan que se requiere destinar al menos 1% del Producto Interno Bruto (PIB) para el despegue científico de un país menos desarrollado; en el nuestro, apenas se otorgó 0.33 por ciento en el sexenio foxista 2000-2006. En el actual gobierno, 2006-2012, en el primer semestre de 2008 en plena crisis alimentaria mundial, parece indicar que las políticas públicas hacia el posgrado se castigarán una vez más, por tratar de mitigar las grandes prioridades de alimentación y subsidios a la gasolina, *dísel*, entre otros productos que benefician también a la clase media y sectores acomodados.

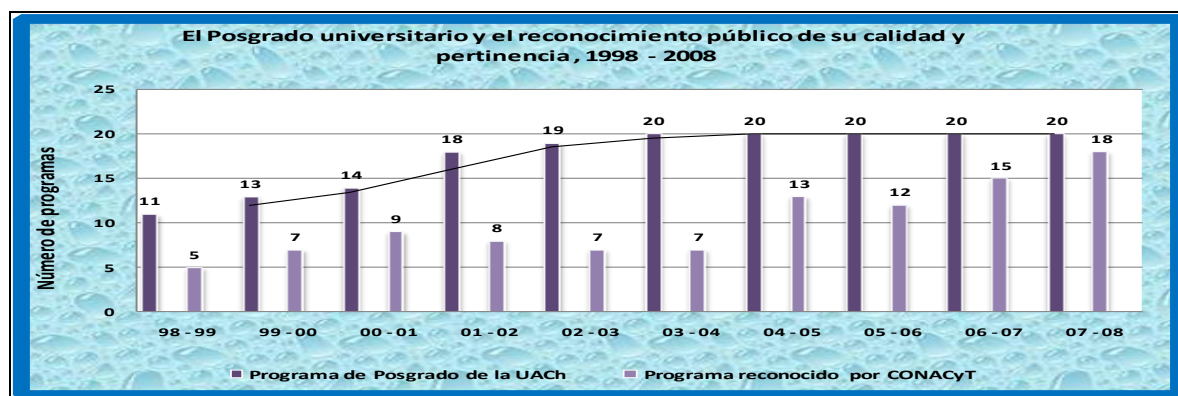
Son factores adversos para la enseñanza en nuestro país la exigüidad de condiciones socioeconómicas que afectan primordialmente a estudiantes pobres que truncan sus estudios (alrededor de 10 millones de mexicanos sobreviven con un dólar diario). Al igual que en otros países, la motivación económica para los

profesores es menor en muchas instituciones docentes que la proporcionada por la industria, y este hecho origina rotación desfavorable del personal. Lo que atenúa la gran vocación y conciencia social de los profesores hacia la trascendente labor formativa de los profesionales e investigadores en México.

En cuanto a la economía nacional, la aplicabilidad de las normas económicas en las distintas partes del mundo ha marginado a los sectores sociales mayoritarios, sectores medios y pobres del mundo. Desde que se instauró el neoliberalismo en los distintos bloques regionales, se han registrado varias crisis financieras y no se han podido superar problemas de carteras vencidas, endeudamiento de los sectores productivos, y tampoco se ha reactivado la inversión hacia la producción. En México las distintas promesas de beneficio para los sectores populares, apoyo a la educación pública, inversión al campo, programas específicos como PROCAMPO, y con una transformación estatal mediante cambios a los artículos constitucionales como el 3º, referente a la educación pública, gratuita y laica; el artículo 27º, relacionado con la tenencia de la tierra y ahora, una provocación a desaparecer el ejido, entre otros, indican que difícilmente lograrán sus objetivos, mientras tanto, se ha agudizado en el sentimiento y proyectos sociales y culturales del sector rural, el 24% de la población según INEGI (2007), con quienes la UACH tiene un gran compromiso social.

Pese a lo alcanzado en materia de evaluación para la acreditación nacional en la licenciatura y a su pertenencia al Padrón Nacional de Posgrado de Calidad del Conacyt, la calidad en la UACH, especialmente en el posgrado no puede resolverse sólo con mecanismos rígidos de evaluación. La calidad comprende un conocimiento de muchos cambios que va desde la filosofía misma, con visión, hasta una

planeación estratégica. El posgrado en la UACH, sobre todo el orientado a la investigación, ha logrado su incorporación al Padrón Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC) del Conacyt, esencial para mejorar la calidad y lograr niveles de excelencia. Es un reconocimiento de que la educación que se imparte en la UACH es una inversión que posibilita un constante mejoramiento del desarrollo de las funciones sustantivas y adjetivas con el propósito de alcanzar mayor eficiencia en la optimización de recursos humanos y financieros; así como eficacia en el cumplimiento de objetivos y metas en los procesos educativos y de su impacto social.



Fuente: UPOM-UACH. 1998-2008. Anuario Estadístico (PDI, 2009-2025).

Un hecho destacable es que durante el periodo 2003-2006, en lo referente a sus programas de posgrado, la Universidad Autónoma Chapingo fue una de las mejores evaluadas entre las universidades públicas del país, especialmente en el área agropecuaria. Con estos frutos la UACH afianza su reconocimiento público y su pertinencia social; aún así, es indispensable que los integrantes de la Universidad participen en los órganos de evaluación y contribuyan en la formulación de criterios de calidad que correspondan en mayor medida con los objetivos institucionales y

respondan adecuadamente a las problemáticas de los procesos productivos, económicos, ambientales, sociales, culturales y del medio rural (PDI, 2009-2025).

En el año 2007, los 18 (100%) programas de posgrado orientados a la investigación fueron considerados como de alto rendimiento y de excelencia por el Conacyt, ellos están incluidos en su PNPC. Las Maestrías profesionalizantes en Procesos Educativos y en Agroempresas por ser de esa naturaleza o de especialización, no pueden aspirar a estar dentro del PNP del Conacyt en las mismas condiciones que los de orientación hacia la investigación (PDI, 2009 - 2025). En concordancia con las políticas establecidas por el Conacyt y la SEP, la mayoría de los programas responden de manera creciente a los requerimientos del mercado y del sector productivo más dinámico del agro mexicano, pero a la vez, se margina a otros que pudieran ser compatibles con los fines institucionales.

Como consecuencia, se concibe una ambigua conformación disciplinaria del posgrado al no ser claros los contenidos curriculares de algunas maestrías y doctorados que tienen un mismo objeto de estudio, ni los niveles de confluencia de otros programas, como Desarrollo Rural Regional, Economía del Desarrollo Rural y Sociología Rural (PDI, 2009-2025).

Aterrizando y desanudándonos con los diversos ejes analíticos: escenarios deseables y posibles en prospectiva universitaria en el 2030¹¹⁵

Este apartado se apoya en varios ejercicios realizados con estudiosos de la temática sobre los futuros de la Universidad en el 2030 a lo largo de 2005 y el

¹¹⁵ Esta apreciación futurible con varios cambios de nuestra parte, aparece en el PDU 2001-2025, se retoma en el PDI 2009-2025; y con algunos cambios de imaginación y aproximación de certezas se consideran como escenarios, especialmente al 2030. Desde luego esta visión propuesta se redacta como realidad alcanzada, se desglosa en pautas que dan cuenta de los principales ámbitos del proyecto y del modelo universitario y de los atributos que tendría que construir, además de la implementación de políticas a mediano y largo plazo por el conjunto de los sujetos y actores universitarios en ese horizonte.

primer semestre de 2009 en la UACH, en la Universidad Autónoma del Estado de México y en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. En estas dos últimas se trabajó especialmente con las facultades de ciencias agropecuarias. En 2008 se participó con un proyecto de la UAM y la UNAM en el Centro Instituto de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades de la misma UNAM. Se incluye también una reseña de nuestra participación (2006) en una discusión de expertos en la prospectiva de la educación superior mexicana con el propósito de indagar escenarios hacia el 2030, organizado por el Conacyt de México. Desde luego se consideran las reflexiones al respecto que se señalan en algunos de los capítulos anteriores de esta obra. Lo que a continuación se expone, son distintos escenarios deseables y posibles en el contexto de la época del informacionalismo, en los cuales los principales sujetos sociales y actores universitarios se organizan para alcanzar y concretar acciones pertinentes que la UACH requiere en el contexto global y nacional, con miras al año 2030. Estos escenarios pensados y ordenados como alternativas institucionales se organizan en función de los ejes analíticos que desde el primer capítulo y en algunos de los posteriores apartados de esta obra se han señalado¹¹⁶.

Ver para creer: las relaciones de producción

- > La población nacional alcanzará entre 125 y 130 millones de habitantes. Un poco más de la tercera parte se ubicará entre la población económicamente activa.
- > Habrá una economía con más rasgos de procesos de producción inmaterial, con énfasis en la producción de alimentos sin la necesidad de contar con la tierra ni con

¹¹⁶ Algunas de estas aseveraciones son retomada por las reuniones que sostuvimos durante el Seminario de Educación Agrícola y Vinculación Universitaria, del 19 de febrero al 15 de junio de 2009. En especial se retoman algunos planteamientos de la sesión del 14 de mayo de 2009 con profesores e investigadores de la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, celebrado en Cuernavaca, Morelos.

los campesinos como elementos esenciales. Se dará curso a una producción de alimentos altamente mediados por las ciencias bajo la investigación transdisciplinarias y en entornos más virtuales.

> Pese a ello, habrá un equilibrio entre el crecimiento de la macroeconomía y la microeconomía. El actual modelo económico de rasgos neoliberales, después de más de 25 años de producir más pobreza, y pobreza extrema, ha tocado fondo. Aun con el regreso del Partido Revolucionario Institucional (PRI) a la presidencia de la república, el modelo neoliberal debe reorientarse y considerar recuperar el mercado interno, así como apoyar a los sectores rurales y urbanos más necesitados. El Estado debe invertir en aquellos rubros de infraestructura y de desarrollo donde la empresa privada ha mostrado ineficiencia, o incluso corrupción. En fin, se implementará una economía con dosis de desarrollo social y humano.

> La población que más demanda educación (de 4 a 25 años) se reducirá en términos absolutos de 42 a 32 ó 36 millones, en cambio la población que más demanda empleo, fluctuará entre de 25 y 64 años, casi se duplicará a unos 58 millones.

> El perfil de la PEA de México se aproximará más a la de los países miembros de la OCDE. Dicho perfil se acompañará de una expansión de la educación principalmente de la media superior y superior, incluyendo el posgrado.

> El carácter nacional de la UACH se apoya en las funciones sustantivas, así como en los dispositivos académicos que despliega articuladamente con el compromiso académico y social de contribuir a la revaloración, tanto de la educación como la investigación agrícola, el mundo rural, la agricultura y los sujetos del campo como factores cruciales del desarrollo nacional.

Divide y reinarás: relaciones de poder

> Se avanzará hacia la descentralización educativa económica, política y social. Se transitará de la desconcentración a la descentralización. La Secretaría de Educación Pública se dividirá en 32 minisecretarías; igualmente, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), se desgajará en la misma cantidad de medianos sindicatos localistas.

> Todavía sin acuerdo migratorio, pero el gobierno mexicano tendrá más influencia en el respaldo laboral para los migrantes de los consulados nacionales en el extranjero, especialmente en EU. El flujo migratorio de México a EU bailará al ritmo de las crisis coyunturales y estructurales, (esta última en lo que se ha denominado en este libro la crisis estructural generalizada) lo que implica que dependiendo del ritmo de crecimiento ocuparán más o menos mexicanos en trabajos temporales.

> México marchará de una democracia formal a una democracia participativa: habrá muchos pequeños partidos regionales y estatales-locales, y contadas coaliciones que participarán preferentemente en las elecciones presidenciales nacionales.

> Se incrementará la diferenciación de las universidades en función del uso de las TIC en sus funciones sustantivas. Las universidades federales, nacionales, públicas y autónomas con más población y más presupuesto serán las cabezas del desarrollo de la ESaD. Es decir, la UNAM, la UAM y el Instituto Politécnico Nacional como las principales IES públicas, llevarán la delantera en el desarrollo de programas y proyectos de ESaD como nuevo paradigma educativo con filosofía propia.

> No se podrá evitar la venta de servicios educativos como simple negocio de las grandes instituciones educativas privadas como el Instituto Tecnológico de

Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), el cual desde hace 20 años ya promueve la universidad virtual y ofrece diplomados a los gobiernos federal y estatales en el centro y norte del país, e incluso en varios países de América Latina.

> La UACH asienta su carácter crítico en la autoridad ética e intelectual resultante del desarrollo de un modelo académico en el que la docencia, la investigación, el servicio y la difusión de la cultura convergen en la generación de explicaciones, previsiones y respuestas integrales, académicamente consistentes y socialmente relevantes para la sociedad en su conjunto.

> El ejercicio responsable de la autonomía universitaria se refleja plenamente en la consistencia de su sistema democrático de gobierno, en la relevancia que asumen los asuntos académicos en la toma de decisiones colegiadas, en la congruencia del funcionamiento académico administrativo, así como en la participación de la comunidad universitaria a través de los distintos órganos colegiados en los que está representada.

Como lo vi lo cuento, o el mitote de la experiencia Humana y movimientos sociales

> Los movimientos sociales protagonizados por organizaciones estudiantiles, campesinas, magisteriales y sectores de la clase media, fortalecerán sus formas de lucha por distintos medios. Sin duda uno de los más recurrentes será el uso de las TIC mediante las redes sociales y la red internet sobre todo en la solidaridad internacional de sus organizaciones hermanas en distintos países del mundo. En perspectiva no desaparecerá sino al contrario se revitalizará el Foro Social Mundial en busca de “otra globalización es posible”. A nivel nacional, el pasado mes de octubre de 2009 la lucha de los twiteros y toda la comunidad de la red de internet

impidieron que los diputados y el gobierno federal grabaran impuesto a los usuarios del internet de México. Esto es una muestra de la revolución y el uso de las TIC en la lucha social.

> Se fortalecerá el respeto a los derechos humanos y sociales en general, porque entre otras medidas, existe una vigilancia de organismos internacionales de diferentes ideologías para su aplicación y transparencias y obviamente crece la organización y lucha de estos denominados grupos minoritarios.

> Especialmente los llamados derechos de los grupos autodenominados minoritarios tomarán fuerza social por la legitimidad de sus acciones y demandas en contra de los problemas de inseguridad, respetos a los derechos humanos, corrupción y justicia social.

> Las formas de convivencia que hasta hace 10 años eran inconcebibles e inaceptables como el matrimonio entre personas del mismo sexo, entre otros, será cada vez más reconocido mediante la vía legal y legítima.

Sin quitar el dedo de renglón, los cambios culturales

> El desarrollo, preservación y difusión de la cultura sintetizan de manera primordial la pluralidad de funciones que cumple la Universidad, creando los principales productos de su quehacer académico mediante una comunicación dialógica con las sociedades rurales, las comunidades epistémicas o científicas, intelectuales, la opinión pública en general y la propia comunidad universitaria que aumenta los beneficios de la cultura, la participación crítica de la sociedad en su desarrollo, así como la presencia y proyección de los fines universitarios.

> Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) forman parte de una realidad, tanto para nuestra vida cotidiana como para el cumplimiento de las funciones sustantivas y adjetivas de la Universidad, puesto que han ensanchado las capacidades físicas y mentales, así como las posibilidades de desarrollo social. Los continuos avances científicos y tecnológicos en el contexto de la globalización económica y cultural, contribuyen a la rápida obsolescencia de los conocimientos y a la emergencia de nuevos valores, provocando continuas transformaciones en nuestras estructuras económicas, sociales y culturales y repercutiendo en casi todos los aspectos de nuestra vida: el acceso al mercado de trabajo, la sanidad, la gestión burocrática, la gestión económica, el diseño industrial y artístico, el ocio, la comunicación, la información, la manera de percibir la realidad y de pensar, la organización de las empresas e instituciones, sus métodos y actividades, la forma de comunicación interpersonal, la calidad de vida y la educación.

> Las TIC se utilizarán más en investigación inter y transdisciplinaria, cine, televisión (TV) y seguramente en los libros y, aunque no totalmente, en los programas académicos de las universidades. Aunque no desaparecerá la publicación de libros impresos serán más dinámicas y eficaces las revistas y libros electrónicos.

> La generación punto X y punto Y estarán ascendiendo a la toma de decisiones en distintos rubros de la cultura científica. Esto será un factor determinante para la incorporación de las TIC en distintos órdenes sociales y culturales.

> Las TIC se usarán más en el trámite administrativo académico y laboral, aunque eso no es necesariamente ESaD. Los sistemas educativos convivirán entre la educación convencional y la educación virtual.

> Las TIC, traducidas como herramientas para el aprendizaje y la enseñanza, han incorporado la educación a distancia o virtual a los planes y programas de estudios en los distintos niveles educativos (bachillerato, licenciatura y posgrado) de la UACH. Con el apoyo de esta modalidad educativa se ha logrado incrementar la matrícula universitaria al menos en un 100% comparado con la del 2009, y su proceso de desconcentración ha configurado a la UACH como una universidad con grandes centros de aprendizajes en todas las sedes, preferentemente en sus Unidades y Centros Regionales de todo el país.

A ciencia y paciencia, la educación superior agropecuaria

> Los niveles de calidad alcanzados por la UACH están en correlación directa con los atributos que definen el funcionamiento holístico de su modelo académico, que integra a la investigación, la docencia, el servicio y la difusión de la cultura. De igual modo, se asientan en la intensa participación que despliega el personal académico en el desarrollo integral de las actividades sustantivas universitarias, así como en la existencia y operación de un sistema institucional de gestión de la calidad.

> La docencia se cimenta en un modelo de formación que, reconociendo las funciones básicas de los tres niveles educativos que imparte la Universidad, se orienta a la construcción del aprendizaje desde una enfoque integral con los aportes de la investigación, el servicio y la difusión de la cultura, para responder a las continuas demandas del desarrollo del conocimiento y la formación universitaria.

> El servicio universitario se constituye en la actividad académica articuladora por excelencia de los aportes de las demás funciones sustantivas y con perspectivas

propias, potencia su influencia directa y socialmente comprometida con el desarrollo integral de los sectores más desprotegidos del medio rural.

> La Universidad, bajo el principio de pluralidad, sostiene una amplia y diversa red de vínculos con la sociedad mexicana y con comunidades académicas, científicas tanto nacionales como extranjeras que abren nuevas oportunidades de desarrollo al continuo enriquecimiento de sus funciones sustantivas. La vinculación universitaria será reconocida como una más –posiblemente la 4ª función- de las funciones sustantivas de las universidades y esto será motivo de modificar sus objetivos y funciones fundamentales de las IEAS.

> Se ampliará la cobertura en educación superior del 17% al 35% y seguirá la disputa entre la educación superior pública y la privada o particular.

> El sistema educativo superior seguirá feminizándose: del 30% al 48%.

> En el mejor de los casos, apenas el 10% de la matrícula en el nivel de educación superior formal gozará la modalidad de ESaD. Es decir, las TIC seguirán usándose marginalmente en esta modalidad educativa. Pese a que los programas gubernamentales del sector educativo de los actuales gobiernos federal y estatales (2006-2012) dicen impulsar esta modalidad de ESaD para incrementar la cobertura en educación media superior y superior, no podrá acompañarse de financiamiento e infraestructura digital o virtual por los recortes presupuestales que se dan a las IES y a las IEAS en el contexto de las crisis recurrentes de largo aliento.

> En las universidades públicas estatales y autónomas ya no habrá construcción de grandes edificios para ampliar su cobertura. Estarán descentralizadas, existirán pequeñas universidades municipales y fungirán como centros de acceso donde no

se concentrarán grandes grupos de estudiantes y profesores como lo hacían en las formas tradicionales. Los profesores serán sustituidos por tutores o facilitadores.

> Se transitará entonces del proceso de enseñanza–aprendizaje al de aprendizaje y enseñanza semipresencial y virtual.

> La UACH se desconcentrará hacia sus centros regionales. Estos serán unidades regionales con carreras de fortalecimiento nacional, pero de impacto educativo regional. No se construirán nuevos edificios como los que existen en la sede central de Chapingo, sino serán centros de acceso conjuntados en un proceso de aprendizaje–enseñanza mediados por las TIC, especialmente en la educación superior a distancia (ESaD) en la educación media superior, en licenciatura y posgrado.

> La formación de los nuevos docentes e investigadores versará en torno al manejo de las guías didácticas, el diseño instruccional, la elaboración de unidades pedagógicas (antologías virtuales), redes de bibliotecas digitalizadas, y la investigación se situará en redes sociales de investigación y generación de conocimientos.

> No desaparecerá de tajo la profesión agronómica o agropecuaria, pero se diversificará el campo de conocimiento hacia las licenciaturas en carreras más sociales de lo rural–urbano con reconocimiento nacional e internacional.

A ciencia cierta, la generación y producción de materia gris

> La generación, producción y aplicación de nuevos conocimientos se constituye en el eje dinamizador del modelo académico, ya que la investigación aporta de manera sistemática innovaciones académicas y científicas que contribuyen a la permanente transformación de las perspectivas y prácticas académicas, prácticas

docentes, al fortalecimiento de los cuerpos académicos, redes temáticas, centros de investigación, al desarrollo de los campos científicos y tecnológicos estratégicos para el país, y a la posibilidad de generar soluciones, alternativas, así como las necesarias previsiones que exige el desarrollo rural integral y sustentable.

> La investigación social y política ya no tomará como objeto de estudio o de indagación al Estado Nacional, ni sólo a las políticas gubernamentales sino que buscará más la realización de investigación comparada de las acciones gubernamentales, públicas y privadas del Estado-red global.

> Se fortalecerán nuevas áreas de generación y producción de conocimientos que hoy se presentan como las emergentes: investigación en la biodiversidad, en bioenergéticos, el impacto de las TIC y los derechos humanos, la producción de alimentos en la agricultura inmaterial, y marginalmente en la agricultura tradicional, biotecnología y producción de alimentos, energías renovables, estudios sobre el calentamiento global, las opciones alternativas frente al cambio climático, la opción de un mejor aprovechamiento social del agua, de energías renovables y alternativas en general, entre otros temas interesantes.

>Las carreras y los estudios de posgrados de la UACH del futuro en la modalidad de ESaD buscarán de inmediato su acreditación de Calidad, nacional primero e internacional después, que serán evaluados con indicadores de impactos en el marco de referencia de organismos nacionales expertos en evaluación, acreditación y certificación.

> La organización de las comunidades epistémicas o científicas se fortalecerán con las redes sociales de generación y producción de conocimientos. Se avanzará en el modo 2 de la investigación en contexto de aplicación e implicaciones sociales

propuesta por la UNESCO desde 2002. Así como en las propuestas de generación y construcción de conocimientos en contextos de aplicación y sus implicaciones contenidas en esta obra. Las redes sociales de investigación se estructurarán en redes temáticas constituidas por diversos enfoques multi, inter y transdisciplinarios interinstitucionales tanto nacionales como con universidades y centros de investigación de otros países.

> La investigación educativa como una de las áreas prioritarias de la investigación en la UACH, seguirá siendo esencial para el autoconocimiento de la UACH y sus alternativas de cambios, para conocer el impacto en las trayectorias escolares, en el seguimiento de egresados, en las repercusiones de las políticas de financiamiento, calidad, evaluación, acreditación, de la modalidad de educación virtual o a distancia y de las nuevas carreras vinculadas a la cuestión ambiental y al desarrollo sustentable.

A fin de cuentas, cuentas claras y amistades largas

Aunque en otro apartado se precisan las circunstancias del por qué se tomó como referencia el lapso de 2009–2030 para la construcción de los escenarios, reiteramos que es un periodo de largo plazo en el tipo de planeación prospectiva y por que los grandes escenarios posibles y deseables desde la filosofía y misión de la UACH no deben perder la brújula del horizonte. Además, las principales dimensiones analíticas, entendidas como germen de cambios, se mueven constantemente, siguiendo la disputa entre dos grandes tendencias ideológicas en lo universal y en lo singular, que se concretan en la concepción de la educación y

de la universidad: como bien social público o como una educación para la rentabilidad y el negocio. Nosotros nos movemos en la primera apreciación.

Son muchos los obstáculos por superar para lograr una verdadera incorporación de innovaciones y cambios en la vida universitaria, como la ESaD, verbigracia. Es muy difícil que cada una de las universidades públicas estatales, especialmente la UACH, estudiadas en este trabajo conmemorativo del bicentenario de la Independencia y centenario de la Revolución mexicana se pongan a la vanguardia en esta modalidad educativa. Lo más probable, ante la cada vez difícil consecución de financiamientos para programas nuevos, es que se forme una Universidad Nacional a Distancia *ex profeso*, (con apoyo de las universidades públicas autónomas de más experiencia en la materia) que desde el seno de la ANUIES y la propia SEP, ofrezca servicios de formación y capacitación a las universidades estatales públicas autónomas. Acopiar recursos para concentrarlos en una nueva universidad pública nacional es más viable que una diversidad de apoyos para programas como éstos, que en algunos casos, las autoridades universitarias lo aprovechan para cubrir el proyecto que más le interese a la administración en turno.

Todo este conjunto de ideas y acciones que han trasminado los distintos tipos de reformas universitarias: estructurales y coyunturales, han venido a poner en crisis el mismo concepto de Universidad. Estos pensamientos de futuro en los hechos cambian la “idea de Universidad” que se proclamó en el industrialismo y en la modernidad, tanto en el modelo francés, como en el modelo alemán, al entenderse a la Universidad como “la más clara conciencia espiritual de la época”. No obstante, autores brasileños anticipaban esta visión de futuro como Ribeiro (1971) y actualmente Sousa Bonaventura (1994), al plantear sabiamente cambiar “la idea de

Universidad” por la de “Universidad de las ideas” e incluso este último, al analizar las limitaciones del concepto de Universidad tradicional, nos habla de una “pluriversidad” abierta al tiempo y a los grandes y complejos cambios sociales, como el avance científico-tecnológico, las nuevas formas de generación y producción de conocimientos, entre otros.

Si se prefiere, lo expuesto en este capítulo puede leerse como un sueño o como una utopía social, de hecho es más esto último. Decimos que puede ser, pero dejando claro que es un sueño bajo el “principio esperanza” y una utopía social pero no en la vieja concepción marxista del término de lo que no puede ser, sino una utopía social como “el bien de lo posible”, de lo que podemos realizar. Por lo tanto las bases de las propuestas están consideradas en este capítulo, que puede fungir, en el mejor de los casos como una guía para la acción universitaria del desarrollo en los próximos veinte años.

Bibliografía

Alonso Concheiro, J. Antonio y Julio Millán. 2000. *México: nuevo siglo nuevo país*. FCE, México.

Alonso Concheiro, J. Antonio. 2006. “Escenarios educación México 2030. Opiniones de expertos”, Seminario Taller, febrero 22, Ciudad de México.

AMEAS-Conacyt. 1989. *Plan de Desarrollo de la Educación Agrícola Superior*. México.

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

_____. 2000. “Programa Estratégico de Desarrollo de la Educación Superior 2000-2020”, México, ANUIES.

Beltrán Cabrera C. Victorino Ramírez L. 2007. “La Educación Agrícola Superior ante los retos y desafíos de la sustentabilidad: Propuesta de un Plan de Desarrollo Universitario, desde la planeación prospectiva. Caso UACH 2001-2025”. En: Oliva Rosas, Lesvia (Coordinadora) *La Educación Rural en México en el siglo XXI*. CEE, Ayuda en Acción y CREFAL, México, pp. 451- 484.

Brunner, José Joaquín 2007. *Universidad y Sociedad en América Latina*. Universidad Veracruzana, México, (versión electrónica, Hyperlink

<http://www.universidadveracruzana.com>).

Cazés, Daniel, Dridickson, Axel, Porter, Luis. Coordinadores. 2007. *Disputas por la Universidad: cuestiones críticas para confrontar su futuro*. UNAM, México.

CEPAL-UNESCO. *El conocimiento como eje de transformación en la Educación Superior*, Santiago de Chile, CEPAL-UNESCO, 1989.

COMITÉ INTERINSTITUCIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (CIEES) 1996. *Evaluación de la Función Administrativa de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH)*, México, CIEES.

Conacyt 1991. "Evaluación al Posgrado Mexicano", en Revista *Ciencia y Desarrollo*, núm. 19, México, Conacyt.

CONAEVA-ANUIES 1990. "Propuesta de Lineamientos para la Evaluación de la Educación Superior", Reunión de Rectores, Tampico, julio de 1990.

FUNDACIÓN JAVIER BARROS SIERRA A. C. 1996. "Planeación Interactiva", en Tomás Miklos y Ma. Elena Tello. Noriega Editores, México, España, Venezuela y Colombia, Ed. Limusa.

Huffman, Dennis y Victorino R.L. (coords.) 2001. "La educación agrícola superior. Nuevos Futuros", en Bernardino Mata y Clemente Villanueva (coordinadores). *Políticas para la reconstrucción del medio rural*, Centro Estratégico Nacional UACH. México.

Mata Bernardino y Villanueva Clemente (Coordinadores) 2001. "México Rural: Políticas para su Reconstrucción", UACH, México

OCDE 1995. *Examen de las Políticas Educativas*, París.

PODER EJECUTIVO FEDERAL 2001. "Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006", México, D.F.

_____ 2001. "Programa Nacional de Población 2001-2006 del Conapo", México.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA-SEP. 2001. "Programa Nacional de Educación 2001-2006", México

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA-Conacyt. 2001. "Programa Especial de Ciencia y Tecnología del Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006", México

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. 2007. "Programa Nacional de educación, 2007-2012", México.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA-Sagarpa. 2002. "Programa Sectorial SAGARPA, 2001-2006", México

SEP 2002. "Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional". Dr. Julio Rubio Oca. Subsecretario de Educación e Investigación Científica de la SEP. XVIII

UACH. 1976. "Estatuto Universitario de la Universidad Autónoma Chapingo", México, Chapingo.

UACH. 1977. "Ley que crea la Universidad Autónoma Chapingo". Escuela Nacional de Agricultura. Chapingo, México.

UACH-SAGARPA 2001. "Reporte Integral de Planeación de la UACH, para conformar el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006". Inédito, México.

UACH. 2001. Programa de Desarrollo Universitario, 2001-2025, México.

UACH, 2009. Plan de Desarrollo Institucional, 2009-2025, México. Versión electrónica, www.chapingo.mx

Victorino Ramírez, L. 1996. "Determinaciones en el proceso de reforma de la UACH", Universidad Autónoma Chapingo, México..

_____1998. "Prospectiva Universitaria ante la globalización. Diez estrategias de desarrollo para la educación superior", en E. González Ruiz y Rafael Monroy (Coords.). *La universidad en el contexto de la globalización*, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca, Morelos.

□ **REFLEXIONES FINALES: DISCUSIONES
Y SUGERENCIAS SOBRE EL PORVENIR DE LOS
PROYECTOS EMBLEMÁTICOS**

□

REFLEXIONES FINALES: DISCUSIONES Y SUGERENCIAS O UNA DEFENSA DE LA UNIVERSIDAD EMBLEMÁTICA

No es ésta una recapitulación de toda la obra, las sugerencias y recomendaciones se hallan en las conclusiones parciales de cada uno de los seis capítulos que le dan alma, talante y carácter a este libro. En consecuencia, las reflexiones finales se desplazan por varios planos que se enuncian como propuestas generales, pero sobre todo para situar la discusión sobre el qué hacer con las universidades públicas en general y las universidades públicas agropecuarias en lo particular, desde las azarasas tenazas de la contingencia y del porvenir.

Las enseñanzas de la historia sobre los proyectos emblemáticos educativos ante las crisis recurrentes

Sin lugar a dudas terminamos esta obra inmersos en el azoro de un desastre más, ya permanente ya a mediano y largo plazo de una crisis estructural generalizada (CEG), concretada en desbarajustes coyunturales de la economía y la sociedad, que pega donde más duele a las universidades: los recortes presupuestales, lo cual altera las funciones sustantivas y adjetivas de la institución universitaria. Sin embargo, conociendo el comportamiento histórico queremos resaltar que, a manera de síntesis, lo que se ha expuesto en diversos capítulos de esta obra, en momentos históricos/políticos muy complejos, en un contexto internacional amenazante, se tuvo la prioridad de asegurar la hacienda pública y fortalecer el sistema educativo nacional, cosa que ahora se ha desdeñado. Veamos algunos ejemplos:

- a) En plena época del agrarismo, en la sexta década del siglo XIX el gobierno juarista decidió ampliar la educación a las capas

desfavorecidas de la sociedad, dotándola del laicismo y gratuidad.
Se funda la Escuela Nacional Preparatoria.

Se vivía en un crucial contexto social en el cual fue secularizada la educación pública, sin eliminar las escuelas confesionales. La ciencia anclada en el positivismo dio un gran impulso a las academias, a la historia, a la geografía y al conocimiento del territorio. También se apoyó a la literatura, las bellas artes y la música. No obstante la vieja universidad fue clausurada, hasta que el proyecto de reapertura fue recogido por don Justo Sierra en 1910 para refundar la Universidad Nacional de México, hoy Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Sierra, desde inicios de 1881, presentó la idea de fundar una universidad pública e independiente, concretada en plena ebullición de la *revolución* que derrumbó a Don Porfirio. La universidad, al igual que otras escuelas nacionales como la de jurisprudencia, resultaron de primer nivel en la construcción del Estado nacional mexicano.

- b) Con la Revolución mexicana se creó la hoy conocida Secretaría de Educación Pública y con ella, la fundación de la Política Educativa Nacional.

Apenas apaciguada la revolución mexicana y sancionada la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917, precedida por el Ateneo de la Juventud, se funda en 1921, la hoy Secretaría de Educación Pública. En sus inicios la experiencia vasconcelista se había fijado en la vinculación de la universidad, la sociedad y el gobierno nacional. Su experiencia en la UNAM, entre 1919 y 1920, le espoléó la idea fundamental de las misiones culturales, entendidas como una suerte de extensión de la cultura nacional en los espacios rurales del país. Sin duda esta experiencia será básica para comprender el papel de la vinculación Estado, Sociedad y Universidad en el desarrollo ulterior del siglo XX y lo que llevamos viviendo en el siglo XXI.

Durante esta década de los veinte, plantan sus raíces escuelas nacionales o institutos literarios que más tarde se transformarán en universidades. Se reinaugura la Escuela Nacional de Agricultura (ENA), en el exrancho de Chapingo Texcoco, Estado de México en 1924. Así, la educación, al igual que en tiempos pasados, se vio como un elemento central para el progreso del país, que mejoraría la vida individual, colectiva, y comunitaria. Eran los inicios del desarrollismo educativo. La educación era necesaria para hacer una buena sociedad. Desde entonces se plasmaron en el Art. 3ro. Constitucional, las ideas y valores fundacionales que aún persisten entre los principales derechos sociales de los mexicanos (Victorino, 2006).

- c) En el arranque del industrialismo, en el apogeo de las nacionalizaciones del petróleo y los ferrocarriles, se crea el IPN.

En un momento de urgencia por la formación de los profesionales e ingenieros que apoyarían en el control y funcionamiento de la industria petrolera, surgieron, junto con el Politécnico, una gama de centros educativos del nivel superior y medio superior, para fortalecer el sistema educativo nacional y sentar las bases de la industrialización de la nación mexicana.

- d) Con el avance de la industrialización, en los años cincuenta del siglo XX en el agotamiento del “milagro mexicano”, el Estado mediante la iniciativa de Jaime Torres Bodet como secretario de educación pública, propone el Plan de Once Años.

Efectivamente estábamos a la mitad de los cincuenta y al país le urgía fortalecer su sistema educativo nacional. Es decir, requería incrementar la matrícula, ampliando la cobertura en educación básica. Con su experiencia francesa, durante su estancia en la UNESCO, Torres Bodet propuso el Plan de Once Años, con la meta de allanar el acceso a la niñez y a los adolescentes a la educación primaria y secundaria,

agregando aspectos de capacitación para el trabajo y con ello ensanchar la cobertura a nivel nacional en lo que ahora se conoce como la educación básica.

- e) En el industrialismo de los años setenta del siglo pasado. El gobierno federal decide duplicar la matrícula del sistema educativos nacional.

En esa época, especialmente en la etapa del Desarrollo Compartido como modelo de desarrollo estipulado por Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) se duplicó la matrícula sobre todo en los niveles medio superior y superior de todo el sistema educativo. Posiblemente fue una estrategia en su proyecto político-educativo de perfiles democratizantes y modernizadores o en realidad se orientó en la idea de imitar al sexenio cardenista, del General Lázaro Cárdenas del Río, 1934-1940, o bien buscó utilizar el crecimiento del sistema educativo como respuesta a las demanda de orden político que se expresaron dos años antes en las principales demandas del movimiento estudiantil-popular de 1968. Aunque varios analistas políticos señalan que la respuesta echeverriana de crecimiento educativo como el incremento matricular del sistema educativo nacional fue la negación a las demandas de apertura política de la sociedad civil (Latapí, 2000, Guevara, 1989)

Esto ocurre en un contexto de crisis nacional, no obstante se prioriza el apoyo a toda la educación superior: escuelas nacionales se transforman en universidades públicas, se establecen nuevas Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales al interior de la UNAM, se funda la Universidad Autónoma Metropolitana y la Universidad Pedagógica Nacional, entre otras.

- f) En la transición del industrialismo a la Era de la información, especialmente entre 1982 y 1989 se fortalece incipientemente la educación superior y el posgrado.

Aun con el nuevo modelo económico neoliberal, el gobierno decide darle cierta prioridad a la educación superior, y al posgrado, apoyando el nacimiento de Institutos tecnológicos, de universidades tecnológicas y algunas universidades indígenas e interculturales. Pero el oleaje de evaluaciones para la acreditación nacional, los recortes presupuestales y la política educativa de un gobierno que se sujeta a los dictados de los organismos internacionales como la OCDE, hace cada vez más difícil el crecimiento con dignidad de las instituciones de educación superior.

Las anteriores reseñas sobre la prioridad de la educación: de los liberales, de la República Restaurada, del positivismo comteano de Barreda, de la visión ilustre de Agustín Yáñez y de Jaime Torres Bodet, de los libros de texto gratuito, de la Escuela Nacional Preparatoria, de la UNAM y predecesoras, de la actual Universidad Autónoma Chapingo, del IPN y de otras universidades públicas mexicanas, ha nacido nuestro proyecto de nación. Y con ello la construcción de una sociedad mexicana producto, en rigor, de la Independencia y la Revolución mexicana en el agrarismo, en el industrialismo y en la era de la información. No obstante, en los sexenios foxista (2000-2006) y calderonista (2006-2012) siguen sin entender la importancia de la educación. Tal parece que las propuestas de corto y largo plazo sobre el papel de la ciencia, la educación y la tecnología como estrategia para agilizar el crecimiento económico y por su puesto el desarrollo social sigue sin interesarles a los gobiernos federales y estatales en turno.

Se puede sintetizar que las relaciones Estado-Universidad en la industrialización de los años cuarenta hasta los ochenta fue caracterizada en ciertos momentos conflictivos como una crisis recurrente o coyuntural escenificada en la esfera

política. Pero en ningún momento, por lo menos hasta antes de 1979 se había conocido la existencia de crisis permanente. Sin embargo después de 1982 las estructuras económicas e ideológicas se fracturan y no hay visos de solución de largo alcance. Desde entonces hemos señalado que las discrepancias entre las opciones de cambio o transformación propuesta por sectores universitarios y las expuestas por el Estado-gobierno son irreconciliables, por lo que se presenta una CEG tratada a lo largo de este trabajo, que es difícil de superar.

Impacto del neoliberalismo educativo en México

El neoliberalismo como pensamiento ideológico hegemónico, como postura teórica económica-política mundial que sustenta la modalidad contemporánea del capitalismo globalizado y que trasciende en todas las relaciones culturales, laborales, políticas, éticas, sociales, educativas entre otras percepciones de las distintas sociedades, ha repercutido en diferentes niveles y momentos en la configuración, propósitos y características de las problemáticas y políticas educativas en el mundo actual.

El industrialismo y el informacionalismo han acelerado una marejada de influencias articuladas y homogeneizadoras, controlada por diversos organismos internacionales como el BM, la OCDE y la UNESCO, que han globalizado las políticas educativas en el mundo contemporáneo. Así ha ocurrido desde hace más de dos décadas en que las estrategias destinadas a diversificar el financiamiento de los sistemas educativos han justificado la incorporación al sector privado de manera flagrante; a administrar las escuelas, vinculándolas al ámbito empresarial; a favorecer el desarrollo de las competencias indispensables para la empleabilidad de los trabajadores y, obviamente, de los egresados universitarios; a crear, ampliar y

consolidar los sistemas de evaluación para el aseguramiento de la calidad, entre las más importantes. Aunque conviene recalcar, que la UNESCO se diferencia del BM y la OCDE, porque no obstante la primera pugna por la transformación de la educación superior con las competencias, y con rasgos de flexibilidad curricular, entre otras medidas, pero su orientación esencial consiste en reivindicar el llamado “optimismo educativo” y la obligatoriedad del Estado-Nación de financiar a toda la cultura nacional. Mientras que los otros dos buscan sin más la rentabilidad y privatización de la educación superior con un claro alejamiento de la responsabilidad del Estado nacional.

Entre esos vientos del norte y de la disputa global por la educación, el neoliberalismo educativo resuena de diferentes maneras en el sistema educativo nacional. El Estado mexicano se caracteriza en lo fundamental por una transición contradictoria, que se expresa en el hecho de que (como se ha demostrado a partir del gobierno foxista) 1) hay un cambio de régimen o gobierno pero no de modelo económico social ni de las estructuras de regulación burocráticas ni, mucho menos, de proyecto de nación; 2) padecemos un gobierno que dice atacar el populismo y en los hechos resulta ser uno de los más populistas, especialmente por la manipulación de sus “programas sociales” como el Seguro Popular y Oportunidades entre los más conocidos, que sólo operan en el discurso pues en la realidad los problemas que presume *atacar* se incrementan cada vez más, y c) en que dice apoyar a la educación superior, al posgrado, a la formación de investigadores y producción de conocimiento y, simultáneamente, reduce el financiamiento público hasta llegar a la inanición en las universidades públicas y estatales (recordemos la controversia entre el ejecutivo y el legislativo en el 2005, e incluso en la más reciente de 2009), amén

de proponer iniciativas para desaparecer centros de investigaciones, universidades y centros de cultura en lo general (no olvidamos la propuesta presidencial de desaparición del Colegio de Posgraduado, la industria cultural del Cine, el raquíico apoyo al Conacyt durante 2004 y los años subsecuentes).

Lo que se observa es que con el neoliberalismo educativo la transición del Estado mexicano es una falacia, sobre todo si no se escucha a los más de 15 millones de mexicanos que han repudiado a este modelo económico (elecciones de 2006 con un 32.5 de los electores), aunque en las elecciones intermedias de 2009 disminuyó tal indicador a un 22.5% de los votos en contra del neoliberalismo. Pese a ello, los siguientes regímenes amenazan profundizar más la privatización de los pocos programas de beneficio social que nos quedan, entre ellos la educación, ensanchar más el mercado, disminuir más a la sociedad, restringir más las propiedades del gobierno, fortalecer la corrupción elitista, promover hasta el aborrecimiento la ideología del catolicismo del Yunque, de “Vamos México” y de Provida como en los tiempos del foxismo con la finalidad de demostrar que estos cambios se hacen “Para que vivamos mejor”. En síntesis, el país se mueve entre los estertores de un Estado educador en transición a la democracia, el afianzamiento de un Estado de rasgos neoliberales, autoritarios y una democracia formal sin el reconocimiento de una democracia participativa ni de una sociedad civil crítica.

Por otro lado, estamos conscientes que la etapización de los siete periodos de la vinculación Universidad–Sociedad–Estado y la construcción de la autonomía universitaria con los sectores sociales y productivos caracterizados en esta obra, en el capítulo cuarto, nos deja la problematización de los nexos entre las IES y los Estados-gobierno en sus distintas fases de desarrollo, a lo largo de un poco más de

200 años de institucionalización de los agentes sociales formadores de conciencia y de profesionales de distintas orientaciones político-ideológicas. Apenas son apuntes para una comprensión de la relación entre las IES y los sectores gubernamentales, sociales y productivos, sobre todo en la actualidad, profundizando el análisis del Estado mexicano en transición a la democracia.

El principal sustento teórico de la nueva versión en la vinculación universidad–industria o sectores productivos y en la vinculación universidad–sociedad reaparece en la teoría del capital humano y en la visión neoevolucionista y mercadológica. La revaloración de este enfoque permite considerar una visión racional de acrecentamiento de las posibilidades de productividad de los sujetos, tal justificación fomenta los estudios tecnológicos con un acompañamiento cercano del sector productivo, desde el inicio hasta el final de los procesos de formación.

La vinculación entendida como una relación de las funciones sustantivas de las IES a la sociedad, pasa necesariamente por la existencia de un Estado en transición que, aunque tenga rasgos neoliberales, no puede dejar de lado las políticas de bienestar social, pues la sociedad mexicana tiene una larga tradición de lucha y resistencia, acentuada en los sectores populares, y porque los gobiernos necesitan de un consenso social nacional para realizar sus cambios. Pero en la transición actual con base en un cambio de régimen y gobierno, no de proyecto económico social, se pueden identificar todavía con más precisión el estilo de las políticas educativas de vinculación internalistas y externalistas antes del año 2000 y después del inicio del nuevo siglo y milenio, con la llegada del panismo al Poder Ejecutivo Federal. En el Estado de transición, las formas de vinculación vía las políticas públicas educativas para las universidades, se han transformado en su interior y en los nexos de estas

IES con los sectores sociales gubernamentales y productivos. De cualquier manera, pese a la CEG en el futuro: mediano y largo plazo, una idea concreta de esta obra es la propuesta de que la vinculación universitaria debe reconocerse formal y prácticamente como la 4ª función sustantivas de todo el subsistema de educación superior, de manera prioritaria las IES del sector agropecuario.

Motivo de otro estudio será el observar el comportamiento de las políticas específicas de financiamiento, cobertura, calidad-evaluación, privatización, nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTIC), de difusión y servicio universitarios en la transición mexicana en la primera década del siglo XXI. Este tipo de relaciones se manifiesta en forma distinta entre las dependencias del gobierno federal y las que se rigen bajo el régimen de la autonomía universitaria.

Se pudo apreciar que desde los siglos XVI hasta el XIX para los Estados absolutistas y liberales realmente no existían las universidades públicas como espacio de libre pensamiento. No obstante con la reforma universitaria de Córdoba Argentina en 1918, se concibió a la universidad como un territorio de convivencia democrática, ejemplo y aspiración de las sociedades latinoamericanas. En México, desde 1929, 1933 y hasta 1944, con la consolidación de la autonomía universitaria de la UNAM, se han tenido menos obstáculos frente a las políticas cambiantes, sobre todo de financiamiento y libertad de expresión de los gobiernos en la transición mexicana actual.

En el grueso de las universidades públicas autónomas federales y estatales, la autonomía universitaria ha jugado un doble rol: garantizar una vida académica de pluralidad ideológica y asegurar la participación de los principales actores universitarios en los procesos de reformas a la institución universitaria. Más ahora

cuando se reconoce que el Estado mexicano vive su propia transición con una incipiente democracia formal. La función social de la Universidad como espacio de libre pensamiento y visión prospectiva alcanzaría un mejor desarrollo profesional y nacional si cuenta formalmente con su propia autonomía universitaria. He aquí la principal justificación de esta propuesta.

La educación agrícola y la vinculación universitaria vía las políticas educativas que se estudiaron para el nivel superior en México, están saturadas de las recomendaciones que los organismos internacionales proyectan al respecto. Las instituciones, directivos y cuadros medios, trabajadores administrativos, docentes, investigadores y estudiantes, viven, comparten, compiten, disfrutan, sufren y, en ocasiones, rechazan la creciente oleada de transformaciones de las últimas décadas, plasmadas en políticas regresivas. Al mismo tiempo, algunos grupos y sectores de profesores, trabajadores administrativos, investigadores y estudiantes se resisten a tales acciones, anteponiendo opciones que también promuevan el logro y el aseguramiento de la calidad en educación superior.

Como se expone en la primera parte de estas conclusiones, si bien las políticas educativas nacionales impactan y condicionan directamente a las estatales, éstas no son réplica fiel de aquéllas. Las mediaciones entre los procesos y actores en las condiciones socio-históricas particulares reconfiguran los proyectos y le asignan especificidad a veces de adhesión tácita, algunas de ajuste y otras más de divergencia y resistencia en la forma, aunque no en el fondo. Por ello sostenemos que la negociación de las políticas educativas es una realidad en las universidades públicas autónomas, pues son estas instancias de la sociedad civil donde se

disputan los proyectos de nación que cada sujeto social busca defender e implementar.

Es terrible que para la educación superior, del Estado dictatorial del porfirismo , al Estado mexicano posrevolucionario de beneficio social (1917-1982), pasando por el Estado de rasgos neoliberales, al “sexenio del cambio” foxista, hasta el actual gobierno (2006-2012), el discurso de las promesas siga prevaleciendo y lo real es que se ha castigado el apoyo financiero para el desarrollo de las IES. El 80% de éstas durante el sexenio de Vicente Fox, por ejemplo, se movió en la completa inercia sin ningún centavo adicional para desarrollar nuevos proyectos académicos o de investigación. Desde 2003, cumpliendo con los pagos de la deuda externa y la deuda privada (que Zedillo la transformó en 1998 en deuda pública con el fraudulento Fobaproa-IPAB), sin crecimiento de la economía, Fox y el secretario de la SEP, Reyes Tamez, retiraron el apoyo a las IES federales y estatales. A pesar de ello, algunas de éstas crecieron y se desarrollaron, sobre todo en algunas licenciaturas y posgrados, por el esfuerzo de sus comunidades universitarias y por el empeño de los legisladores de la Comisión de Educación de ese sexenio.

La tarea principal en relación al financiamiento de la educación terciaria en México, consiste en legislar sobre los criterios que aseguren la suficiencia de los recursos para el sector, como una distribución más conveniente, equitativa y diáfana, que permita mejorar el sistema educativo en su conjunto. Las propuestas mencionadas pueden servir de base para avanzar en el desarrollo sostenido de las universidades vinculadas al desarrollo nacional de un nuevo proyecto de país.

En otras palabras, conceptos ordenadores como el financiamiento de la educación superior, subrayado por nosotros como una de las políticas educativas más

sensibles en la transición del Estado mexicano para el lapso 1970–2006–2009, sigue siendo una de las más controversiales en los estudios actuales. Concretamente, en el lapso entre el Estado benefactor y el de rasgos neoliberales lo que se aprecia es un adelgazamiento cada vez mayor de los subsidios federales y estatales de las IES, y de las IEAS de manera particular. Aún peor y esta es una autocrítica para los gobiernos universitarios, que cada año en la autorización del presupuesto de egreso gubernamental esperamos pasivamente y sin proyecto y presupuesto argumentado o justificado, los escasos recursos del gobierno, cuando aplicando nuestra autonomía y una administración responsable, deberíamos justificar la cantidad de financiamiento que necesitamos previamente para desarrollar proyectos estratégicos de las funciones sustantivas de nuestra universidad.

Una manifestación sin precedente de estas políticas educativas, es el incremento de las IES privadas sobre todo en la zona centro del país y especialmente en el Estado de México, donde se han multiplicado a consecuencia de ese oleaje neoliberal que ha crecido en el océano educativo. Estas IES privadas, a diferencia del discurso oficial, tiene un apoyo decidido, abierto y generoso de los regímenes panistas. Queda claro que el arribo y la participación de los particulares en la educación superior y su paulatina consolidación es categórico. Si bien, esto responde al marco de políticas monetarias delineadas por organismos internacionales, no es copia exacta de los escenarios del primer mundo, puesto que en la entidad mexiquense creció de manera alarmante el fenómeno de las universidades *patito* de la educación privada.

En todas las entidades federativas, la búsqueda, mejora o logro de la calidad es un objetivo fundamental a la que se le ha agregado la política de evaluación y supervisión de alumnos, instituciones, docentes, proyectos, procesos y resultados. La concepción de calidad en la SEP y algunas universidades estatales controladas por los organismos evaluadores y acreditadores (CIEES, Copaes, entre otros), se inserta en una visión del paradigma positivista, mediante el uso de indicadores estandarizados con tendencia especialmente verificatoria y cuantitativa basados en procesos de medición o cuantificación. Lo que importa es la calificación y verificación de los indicadores de calidad para ser de las *mejores* instituciones, eso es lo esencial.

Para la mayoría de las IES y las universidades públicas estatales, la evaluación (y la planeación) es considerada como la principal estrategia para el logro y el aseguramiento de la calidad, de acuerdo a los cánones del neoliberalismo educativo. La intervención estatal para normar los criterios de evaluación es una práctica que comienza a consolidarse en ese tipo de instituciones. Al interior de las universidades los sectores y actores universitarios vivencian la calidad como una de las políticas pilares, pensada desde un proyecto o plan institucional.

Entre las IES federales, las estatales federales y las estatales no existe gran diferenciación en la aplicación de las políticas, ya que hay estrategias educativas homogéneas con procedimientos heterogéneos creadas de acuerdo a las instancias administrativas de las que depende cada institución. No obstante, varios de los programas académicos tales como el Fomes, Promep, Cuerpos Académicos, entre otros, que disfrutan presupuestalmente las universidades estatales, algunos de ellos

como el Fomes, no se aplican en la UACH por lo menos hasta el 2009, -por que alguna autoridad dijo- por no depender de la SEP sino de la Sagarpa.

Durante los dos siglos de estudio abordados aquí de manera general, pero sobre todo los últimos tres sexenios, se observa el predominio del eje tecnológico como política educativa gubernamental sobre el apoyo a las universidades públicas estatales. Como resultado, la educación tecnológica ha tenido un creciente impulso en nuestro país. Universidades e institutos tecnológicos y universidades politécnicas se han multiplicado al por mayor, situación no reflejada en universidades federales o estatales. La educación tecnológica plantea la función de vinculación en estrecha relación con los sectores productivos, mientras las universidades públicas se vinculan más con otros sectores sociales.

No hay duda que todas las universidades públicas estatales están en proceso de transformación en su función social, por tanto, sus tradicionales esquemas de formación se replantean en función de ejecuciones eficientes, circulación de conocimientos, máximo rendimiento o saberes instrumentales. En algunos casos esto produce confusión del personal académico, deviniendo crisis de identidad institucional de las propias IES.

Estas medidas de las grandes agencias del capitalismo desplazaron a las estrategias del Estado benefactor, conocidas como corrientes de pedagogía crítica y favorecieron una reestructuración educativa-productiva implantando planes y programas de estudio tendientes al logro de la calidad y la eficacia al servicio de las grandes corporaciones económicas, por medio de la formación de recursos humanos habilitados en el dominio de competencias necesarias para su óptimo desempeño en el medio laboral.

La formación que demandan las empresas para aumentar su productividad y ganancias, se ha infiltrado a los tradicionales espacios de reivindicación social y cultural inherentes a la educación superior del Estado de bienestar social. Su impacto en la educación se manifiesta claramente en el enfoque de competencias, en las capacidades y habilidades laborales sometidas a un estándar y a procesos de acreditación de programas académicos y certificación de los profesionales, primero a escala nacional y luego a nivel mundial.

Agotamiento y cambio del modelo económico social de rasgos neoliberales

Subrayamos que a partir de e propuestas como éstas, trabajadas en esta obra como escenarios deseables y posibles se desarrollan los escenarios como germen de cambio de las funciones sustantivas de las IEAS en los capítulos seis , siete y ocho. Para los sectores universitarios queda claro que el cambio que se propone por las principales fuerzas políticas es fundamental. Sin embargo las estrategias están en controversia. Para el poder gubernamental la profundización del modelo logrará el crecimiento económico y con ello las reglas del mercado regularán conflictos como el desempleo y la pobreza; para los sectores democráticos y de izquierda el cambio prometido en las relaciones de poder en año 2000 no hizo nada por cambiar ese modelo, por el contrario, la alternancia en el poder sigue en la inercia de los años noventa. Pese a estas limitaciones ¿cómo imaginar opciones de cambio con una nueva utopía social desde la universidad y sus funciones sustantivas?

O en otras palabras, como señala Fito Páez ¿quién dijo que todo está perdido?, y ¿cómo debemos aprender a vivir en un océano de incertidumbres y a caminar en un archipiélago de certezas?, palabras más palabras menos, reza uno de los siete

saberes de la educación del futuro de Edgar Morin. Hay que retomar el principio de la esperanza y de la utopía como el bien de lo posible y poder comprender que ¡hay tantas opciones como futuros imaginemos! Esto nos queda como alternativa en la defensa de avizorar a la educación como un bien social, público y gratuito. Existen diversos escenarios de distintas finalidades. Nosotros le arriesgamos a los escenarios posibles y deseables, y a partir de esta propuesta metodológica hacemos futuros a mediano y largo plazo, específicamente al 2030 en los reiterados capítulos seis, siete y ocho.

En la mesa de discusiones

Lo que queremos exponer en esta parte, son ciertas apreciaciones polémicas respecto a posturas asumidas por los sujetos y actores universitarios, que pueden ser objeto de discusión por el carácter teórico y la orientación de políticas educativas hegemónicas, e incluso por las propias acciones educativas subalternas de los razonamientos hechos en el análisis de los conceptos ordenadores y ejes analíticos como políticas educativas específicas.

En los albores del siglo XXI se va desdibujando la función social tradicional de las IES, e incluso de las IEAS por ello se nublan los espacios de crítica, reflexión y la extensión de los beneficios de la cultura universal a todos los sectores sociales. El ideal por la excelencia humana y beneficio para toda la sociedad se enturbia frente a la eficiencia para, y en el desempeño profesional, fomentada por el neoliberalismo, postura que genera un retroceso en la lucha por la dignificación de las condiciones de la mayoría de la población trabajadora del mundo.

En México, las relaciones de producción y de poder, puntualizadas en aspectos como el financiamiento de la educación con recursos públicos, ha sido en los últimos años, objeto de gran controversia, enmarcada en un discurso contradictorio de la administración pública federal que, por un lado resalta la importancia de la educación superior de buena calidad para los mexicanos, y por otro ofrece a cuentagotas la inversión para la educación pública. De este modo, los datos cuantitativos acerca del crecimiento del financiamiento público para la educación superior, denotan el interés soslayado y retórico de distintos sexenios a lo largo del siglo XX, pero sobre todo de las tres últimas administraciones federales (1988-2006), incluyendo los primeros tres años de la administración calderonista (2006-2009) sobre este aspecto. En las universidades públicas autónomas de México, de manera específica para la licenciatura y para el posgrado, el dinamismo observado en los últimos tres sexenios, es de un apoyo aparentemente general a la educación superior, aunque como ya se dijo, en lo particular tiene sus prioridades para la educación tecnológica por parte del gobierno federal y de los gobiernos estatales. Para muestra un botón: en el Estado de México, ha habido un mayor impulso a este nivel en la entidad, así lo prueba la creación de 10 unidades académicas de la UAEM, 14 tecnológicos de estudios superiores, 5 universidades tecnológicas, una universidad politécnica, otra estatal y una universidad intercultural, a lo largo del territorio mexiquense; lo que permite inferir que este nivel educativo empieza a cobrar importancia en la entidad. Algo similar ocurre en el resto de las entidades del país. Lo anterior significa que, la ola neoliberal paradójicamente posibilitó el despliegue de instituciones de educación superior, de carácter principalmente tecnológico bajo la responsabilidad del Gobierno Federal y del Gobierno del Estado

de México, hecho que si bien ha posibilitado el acceso de un mayor número de jóvenes a la educación superior, no elimina el rezago y el papel poco decoroso que ha tenido la entidad respecto a la cobertura de ese nivel educativo para juventud de 19 a 23 años, situado actualmente en un 14%.

El trasfondo que predomina en el discurso oficial internacional, nacional y estatal es el pensamiento único mercantilista, pragmático e instrumental, propio del capital humano y la visión mercadológica de la educación. Los propósitos de la educación superior que se traslucen, poco tienen que ver con anteponer los deberes y fines éticos, democráticos y justos. La formación de técnicos eficientes, trabajadores flexibles y competentes es prioritaria, la del ciudadano consciente y participativo que busque transformar su realidad social, resulta soslayada.

Mientras que en el país se disputan ya el control de la educación superior entre las IES privadas y públicas, en el Estado de México la educación superior privada está ganando terreno en la configuración simbólica de representaciones e imaginarios de los habitantes, que finalmente van integrando a sus esquemas cognoscitivos y éticos, que si quieren estudiar una carrera o un posgrado, hay que pagar el costo económico que esto implica.

El incremento de las IES privadas que ofrecen licenciaturas y posgrados en pedagogía o ciencias de la educación, frente a la radical disminución de la matrículas de las normales urbanas y rurales en los últimos años (reducción que se agudiza en el Estado de México y el Estado de Hidalgo), induce a una suposición hacia la paulatina inserción de una política para ir cerrando filas a las numerosas normales estatales, incluyendo las Escuelas Normales Rurales e ir abriendo

espacios a las instituciones privadas que quieran incursionar en el ámbito de la formación docente.

La oferta académica de las IEAS sigue siendo limitada a la creación de contadas carreras y la reorientación de algunas de las existentes. Mientras que la demanda potencial sigue esperando nuevas opciones y modalidades educativas en las que se incorporen las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en las distintas carreras del sector agropecuario.

En cuanto al logro de la calidad en relación con los procesos de evaluación, las políticas que se cimentan inducen a una mayor participación normativa que permite al Estado, por la vía de la regulación, llevar a las instituciones hacia las premisas privilegiadas por el neoliberalismo educativo. Porque, especialmente en el ámbito de la evaluación de los académicos, en general los profesores se han ajustado y aceptado tácitamente las reglas del juego, adecuando su desempeño a las demandas que se les presentan; la evaluación y sus implicaciones empieza a conformarse también en el imaginario profesional de los docentes. El trabajo académico se configura en algunos casos en un proceso de producción a destajo, sin reflexión y propósitos culturales, sociales o académicos trascendentes. Producir, entregar, publicar o perecer. Asistir a cursos más por el documento que por el contenido, coleccionar constancias que otorgan puntos, donde el objetivo económico y de prestigio se ajusta a la sentencia de “el fin justifica los medios”.

En las universidades públicas estatales el vínculo universidad–empresa fue una tarea soslayada en el pasado que ahora se ha vuelto preeminente o, peor aún, casi exclusiva; conduciendo a la formación de los estudiantes a enfoques pragmáticos y utilitaristas que sobrevaloran la aplicación de saberes útiles para el desarrollo de la

producción, el desarrollo económico y el uso comercial de los mismos. Ese vínculo si bien avanza sobre una ruta no allanada por completo, sobre todo en las IES públicas, el fortalecimiento de esa relación (en las IES de control estatal) ha sido tenue y asimétrica, debido a diversas resistencias y representaciones generadas por las condiciones sociohistóricas, que imposibilitan la celeridad de la vinculación. El hecho es que se perfila como una política a consolidar a largo plazo, ejemplo de esto es la transformación de la función de extensión de la cultura dirigida principalmente a ámbitos económicos.

La orientación instrumental va ganando terreno en el sustento de la formación de futuros profesionales en educación superior. Por supuesto que la educación tecnológica y para el empleo es importante, pero también lo es la educación política, ecológica o social, por lo que es necesaria la búsqueda de opciones que los educadores puedan desarrollar, desde sus espacios de influencia en las instituciones, para fomentar la visión crítica, humanista, democrática y liberadora de la educación; esto posibilitaría la construcción de una sociedad más consciente de su realidad, de su historia, sus problemas y necesidades favoreciendo probablemente así un desarrollo social más equitativo, democrático y sustentable.

La preocupación generalizada de nuestro Sistema Educativo Mexicano por desarrollar determinado tipo de conocimientos, habilidades y valores no debe atropellar la formación de la ciudadanía con capacidad, exigencia y ejercicio de derechos individuales y sociales, primordialmente en una sociedad como la nuestra donde la indolencia por problemas políticos, culturales o sociales se ha vuelto alarmante. Soslayar a la universidad humanística y al pensamiento crítico postergará la solución de los problemas sociales del país cada vez como la

profunda desigualdad social, delincuencia, drogadicción, migración, enfermedades de transmisión sexual, virus porcino o influenza, impunidad, corrupción, inseguridad, devastación ecológica, narcotráfico, entre otros.

Respecto a la incorporación de las TIC a las universidades convencionales, especialmente la educación superior a distancia, la universidad vanguardia en esta modalidad sigue siendo la UNAM. Las universidades públicas estatales cuentan con escaso apoyo a esta modalidad, y lo peor es que el profesorado se encuentra dividido entre unos que aceptan y solicitan el respaldo para interactuar y fortalecer programas encaminados hacia la ESaD; en tanto que otros los rechazan con el argumento de que los alumnos estudian menos y que la educación virtual no tiene grandes aportes. Al margen de esta discusión, en las universidades públicas estatales debe enfatizarse la importancia de las TIC haciendo lo posible por su aplicabilidad en los programas de posgrado y licenciatura, reconociendo el tránsito de la educación abierta a la educación a distancia, a la educación virtual y al programa *Learning* o educación en línea. En síntesis decimos que el principal problema de la incorporación de las TIC a los procesos curriculares somos nosotros los profesores e investigadores.

En cuanto al posgrado, ciencia y tecnología, generación y producción de conocimiento la principal discusión se da en torno a la disputa por el proyecto de nación al que aspiran y construyen las principales fuerzas políticas del país. Para los conservadores que detentan el poder político gubernamental, el financiamiento actual es lo más conveniente aun con los magros resultados, porque así lo impone el modelo económico neoliberal imperante; para los sectores democráticos que pugnan por otro proyecto de nación, los apoyos a la educación, la ciencia y la

tecnología no deben ser un apéndice del llamado desarrollo nacional, sino que debe constituirse como el principal eje estratégico del desarrollo social mexicano, por lo que debe considerarse de gran prioridad en nuestro país.

En ese tenor las propuestas que incluyen acciones desde el financiamiento hasta los procesos de formación de investigadores y consolidación de los existentes, son de organismos como la Academia de Investigación Científica (AIC) y el Foro del Consejo Consultivo Científico y Tecnológico (FCCCyT), entre las más conocidas, quienes pretenden consensuar a una importante masa crítica de profesores e investigadores de universidades públicas y privadas que llegue más allá de las comunidades epistémicas pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores. Es necesario lograr este cambio y construir una verdadera política de Estado transexenal y de largo plazo para construir una nueva política pública científica y tecnológica que de verdad sea palanca del desarrollo nacional, como las mencionadas en los capítulos seis, siete y ocho de esta obra.

Aquí conviene mencionar que en anteriores gobiernos la ANUIES ha presentado todo un plan de desarrollo para la educación en el nivel superior, que incluye propuestas concretas de cobertura, financiamiento, cambio curricular, educación a distancia, entre las más importantes, que busca precisamente la instauración de una política de Estado. Sin embargo, dicha propuesta no encaja en el Estado de tintes neoliberales y las universidades, por su propia autonomía y su distanciamiento del poder político gubernamental, no son tomadas en cuenta en la toma de decisiones por parte del ejecutivo federal. De tal suerte que esta organización como principal aglutinadora de las universidades públicas tiene que recurrir al poder legislativo para sobrevivir con los presupuestos adicionales prometidos en programas educativos

nacionales. Por su parte, los organismos sindicales universitarios para la defensa de sus derechos laborales, tiene que recurrir a medidas de fuerza o acciones de resistencia legítima como la huelga, marchas o mítines para que, por lo menos, se les respete lo conseguido en sus mejores tiempos: el incremento salarial y una estabilidad en el empleo.

Sugerencias a la carta

Sin duda la Educación Agrícola y Vinculación en el contexto universitario desde los albores de la Independencia, la Revolución Mexicana hasta la situación actual y su prospectiva, es una obra que intenta hacer aportes de primer nivel y pretende servir como referencia necesaria para aquellos investigadores noveles o maduros interesados en esta área de conocimiento tanto en el presente como hacia el futuro a mediano y largo plazo.

Desde el enfoque de épocas y en la corriente teórica del constructivismo crítico, los ejes analíticos estudiados, así como las políticas educativas analizadas, por supuesto, no son exclusivas, únicas o totales, ya que en la cotidianidad de los mismos procesos educativos, confluyen gran variedad de políticas que tienen que ver con diversos aspectos y procesos, ya sean administrativos, de enseñanza, de aprendizaje, o en lo general académicos y sindicales, entre los más importantes, que impactan de diversas maneras a los actores de las instituciones y las cuales pueden ser abordadas desde diversos enfoques.

Como se ha comentado desde el inicio de este estudio, algunas universidades fueron consideradas como objetos de estudio y se hicieron análisis concretos por parte de los miembros del equipo de investigadores. Las principales reflexiones del

presente trabajo constituyen una contribución al análisis de las políticas educativas de algunas de las IES y de las IEAS de la zona centro sur del país en la transición del Estado mexicano, –desde luego también en una retrospectiva histórica en grandes épocas como el agrarismo y el industrialismo– por lo que queda abierta la posibilidad de abrir distintos espacios de indagación al interior de las mismas por nivel, control, sectores, género, actores, políticas específicas diferentes, con la finalidad de ampliar y profundizar la comprensión de los criterios educativos, así como las repercusiones que las premisas universitarias neoliberales tienen en las IES y en las IEAS.

Los pendientes son muchos, y los puntos del diagnóstico y las opciones de cambio deben servir para formular propuestas alternativas de un nuevo proyecto de nación, en donde educación, ciencia y tecnología dejen de verse como apéndices y sean ejes prioritarios y estratégicos para el desarrollo nacional. Una buena parte de esas opciones de cambio se realizarían si, por ejemplo, las metas de financiamiento no sólo se anquilosaran en los planes de gobierno federal y estatales, sino que deberían presentarse como iniciativas de ley para conferirles rango constitucional y que cualquier presidente que llegue al poder político gubernamental debe acatar esa decisión sin menoscabo de las tendencias políticas en el poder legislativo. Ojalá que el porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB) pueda llagar y estabilizarse en el 8%, como una vieja demanda planteada por los sectores magisteriales disidentes y los movimientos estudiantiles, y aun de organismos internacionales como la UNESCO. Es menester que exista una continuidad de proyectos estratégicos independientemente del partido o del candidato que llegue la presidencia de la república mexicana para el 2012, 2018, 2024 ó 2030. Los anteriores rasgos

conformarían una nueva política de Estado y del gobierno federal, de aplicabilidad transexenal que, asumiendo su responsabilidad de gobernar en beneficio de los ciudadanos, deben colocarse como una estrategia para un mejor desarrollo nacional a la educación, la ciencia y la tecnología.

Distintas voces disidentes desde los líderes de movimientos sociales amplios y dirigentes partidistas de la izquierda mexicana como Cuauhtémoc Cárdenas Solórzano (2004) y Andrés Manuel López Obrador (2005) desde los primeros años del siglo XXI han postulado sus reclamos por el cambio del modelo económico neoliberal, el cual en casi tres décadas ha reproducido los índices de pobreza. La misma posición han asumido algunos intelectuales e investigadores de las ciencias sociales del Colegio de México y de la Universidad Nacional Autónoma de México. Más aún recientemente José Narro Robles Rector de nuestra máxima casa de estudios la UNAM ha sostenido que el modelo de organización nacional ya no da más, “ya no nos sirve ni para hacernos hacia fuera, mucho menos para resolver los problemas que tenemos ya adentro” (Narro, 2009). El cambio es imprescindible, éste debe acompañarse de un nuevo pacto nacional “...para avanzar hacia un nuevo modelo económico que genere más competitividad, pero entendiendo como una mejor distribución de la riqueza y no sólo como un incremento del capital”. En este sendero “es necesario privilegiar la educación superior, la cultura y las artes” (Narro, 2009). Subrayamos que a partir de propuestas como estas, trabajadas en esta obra se construyen alternativas como escenarios deseables y posibles se desarrollan los escenarios como germen de cambio de las funciones sustantivas de las IEAS en los capítulos seis, siete y ocho.

Estamos convencidos que las anteriores propuestas son factibles siempre y cuando se reorganicen las comunidades universitarias, las comunidades epistémicas y entiendan que el asunto de reactivar el sector agropecuario y los rubros sociales en general es un problema de producción de alimentos y seguridad nacional, por tanto debemos imaginar estrategias de difusión para la revalorización del sector; la segunda condición es la reorientación del modelo económico de rasgos neoliberales por uno que promueva el empleo a los jóvenes, el fortalecimiento del mercado interno y una competitividad con equidad y de cooperación social y nacional. En síntesis, se requiere de un gobierno que apoye a las universidades, que sustente una política agresiva para la generación de empleos y que las estrategias de educación, ciencia y tecnología sean el motor del desarrollo nacional.

La estrategia y orientación política que proponemos los profesores, investigadores y amplios sectores de estudiantes y autoridades universitarias del país, es contraria a los recortes presupuestales (SHCP, 2009); decimos y argumentamos “mayor financiamiento a la educación como estrategia anticrisis” (ANUIES, 2009). Precisamente nuestra historia ilustra, desde la herencia de la Revolución Mexicana que en tiempo de crisis el Estado ha expresado en la política educativa nacional el sentido y las orientaciones que guían el desarrollo. Sin embargo, lamentablemente, el gobierno actual (2006-2012), no obstante lo prometido ante la Academia Mexicana de Ciencias “de que no habría recorte en las áreas de educación y ciencia” (Calderón, 2009), anuncia un segundo recorte a este sector en el segundo semestre de 2009, y se anticipa que en 2010, seguirá el mismo derrotero.

Sabemos que en países avanzados una actitud de desarrollo social ante la crisis, es la búsqueda de fórmulas para abrir las universidades a todos los sectores sociales,

a reducir los promedios de escolaridad en los grupos de ingreso. Insistimos que en países como el nuestro, es recomendable que las prioridades se orienten a mejorar la enseñanza de habilidades que demanda cada carrera, así como la ampliación de la cobertura nacional en la educación media superior, y superior, incluyendo al posgrado nacional, y no preocuparse tanto por generar universidades de clase mundial para ofrecer un crecimiento en los rankings internacionales de la educación universitaria, como parece interpretarse en la política de acreditación nacional de la SEP y el Padrón Nacional de Posgrado de Calidad del Conacyt.

En fin, durante el recorrido histórico que hemos realizado para analizar los nexos entre la educación agrícola y su vinculación en el contexto universitario desde la Colonia, la Independencia, la Reforma, la Revolución mexicana, el industrialismo hasta la Era de la Información como época emergente actual, se reconoce que las IES y las IEAS se han venido transformando acorde a las épocas, a las etapas históricas referentes y desde luego, a la ideología de la clase y burocracia política del gobierno en turno. Seguramente en más de un aspecto será necesario profundizar en posteriores líneas de investigación, por lo que desde estas páginas invitamos a los jóvenes investigadores a que se dediquen a tan fascinante tarea intelectual en bien del fortalecimiento de este campo de conocimiento histórico social de nuestras universidades.

Bibliografía

ANUIES, 2009. "Estrategia para enfrentar la crisis y los recortes presupuestales" Entrevista de Carlos Reyes al Dr. Castañares, Secretario Ejecutivo de la ANUIES. Suplemento Campus Milenio, no. 333, 20 de agosto. Diario Milenio, México, p. 15

AMC. 2009. "Conacyt: ¿puede corregir el rumbo?. Suplemento Campus Milenio, no. 33, 20 de agosto. Diario Milenio, México, p.08

Cárdenas Solórzano, Cuahatemoc. 2005. *Un México para todos*, Diana, México.

Giddens, Antony. 2004. *La tercera vía*. Taurus, Madrid, España.

López Obrador, Andrés Manuel. 2005. *México: El proyecto alternativo de nación*, Diana, México.

Morin, Edgar. 2002. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. FCE, México.

Narro Roble, José. 2009 "A refundar la República, insta el Rector Narro" en Milenio, Diario de circulación nacional, México, p.05.

Victorino Ramírez, L. 2006. *Políticas educativas. Siglo XX y perspectivas*. Castellanos Editores, UACH-ISCEEM, México.