

LA MODERNIZACIÓN EN EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR, 1989-2003*

*Liberio Victorino Ramírez***
liberio_v@hotmail.com

RESUMEN

El siguiente trabajo sobre el impacto de la modernización en educación agrícola superior, tiene como propósito hacer una revisión crítica de las principales políticas educativas en el nivel superior, preferentemente en el área de la educación agrícola superior, que orientaron los cambios académicos en algunas universidades públicas autónomas nacionales desde el proyecto de la modernización educativa del presidente Salinas de Gortari (1989-1994), pasando por una política educativa de continuidad del gobierno del Dr. Ernesto Zedillo Ponce de León (1995-2000) hasta el primer trienio del sexenio del cambio representado por el gobierno del Lic. Vicente Fox Quezada (2000-2006). Dicho análisis se hace con el fin conocer ¿cuáles fueron las principales orientaciones de sus respectivas políticas educativa en el nivel superior y si estas representan realmente un cambio o sólo es la continuidad de la modernización educativa diseñada por el salinismo?

Palabras clave: modernización, política educativa, autonomía universitaria, continuismo y cambio académico.

ABSTRACT

This work is about the modernization on higher agriculture education, the proposal is to review the main educative policies on the higher level, preferably on higher agriculture education, that oriented the academic changes in some national autonomy public universities, from the project of educative modernization of the president Salinas de Gortari (1989-1994); after the educative policy of continuity of the president Ernesto Zedillo Ponce de León (1995-2000) to the first part of the government of Vicente Fox Quezada (2000-2006). This analysis is to response at the next questions: ¿what are the main orientations about the educative policies respective on the on the higher level and if these policies represent a real change or only are they the continuity of the educative modernization designed by the salinism?

Key word: modernization, policy education, autonomus university and change academic

INTRODUCCIÓN

Como premisa fundamental se sostiene que el proyecto modernizador iniciado incluso, un sexenio antes del salinismo, con el régimen del Lic. Miguel de la Madrid (1982-1988), cuando se inicia también el modelo económico social de rasgos neoliberales, se fortaleció con el gobierno del Lic. Salinas de Gortari (1989-1994), siguió vigente en el sexenio del

* Este trabajo proviene con adecuaciones específicas de una Ponencia por invitación al PRIMER CONGRESO NACIONAL SOBRE LA SITUACIÓN DE LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE LOS ESTADOS, los días 6 y 7 de octubre del 2003 en Los Cabos, Baja California Sur, México y se complementa con uno de los principales capítulos del libro: Modernización educativa. Su impacto en la educación agrícola, Victorino R., L. y Huffman S., D., Coordinadores. UACH., 1999.

** Profesor-investigador de la Universidad Autónoma Chapingo, Investigador Educativo de medio tiempo en el ISCEEM e Investigador Nacional Nivel 1 por el SNI-CONACYT-SEP. Tel. 01 595 95 2 16 27 email: liberio_v@hotmail.com y socposg@taurus1.chapingo.mx

Dr. Zedillo Ponce de León (1995-2000), y que no obstante, con el nuevo régimen del actual sexenio del “cambio” del Lic. Fox Quezada, en materia de educación pública, no se han dado reformas hacia el fortalecimiento de la misma; en el mejor de los casos, las acciones de cambios más importantes se mantienen como una continuidad de aquellos proyectos de sexenios anteriores. Las nuevas propuestas que se han presentado como modificaciones a la educación superior, como por ejemplo el Programa Nacional de Becas a la Educación Superior (PRONABES), el Apoyo Financiero etiquetado para la Acreditación de Programas Académicos y el Programa para el Fortalecimiento Institucional (PIFI) poco ha favorecido a la educación superior pública y son de muy pobre alcance para el fortalecimiento de la educación superior en general y para la educación agrícola superior, particularmente.

Las propuestas que se exponen en la parte final del trabajo, pretenden conformar una serie de políticas educativas que en el marco de la globalización neoliberal, descentralización o nuevo federalismo, diversificación de los subsidios y los procesos de evaluación diagnóstica, las universidades públicas estatales vuelvan a recuperar su prestigio social y restablezcan sus compromisos con las sociedades de su entorno regional.

Para hablar del impacto de la modernización en la educación agrícola superior se requiere una mínima conceptualización de los términos claves en este artículo, es decir precisar el significado de impacto, modernidad y modernización, además del de políticas educativas. Para entrar en materia se toma como base una conceptualización universal del término impacto. De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia de la Lengua, impacto “es la huella o señal que un proyectil deja en el blanco”. Traspolando el ejemplo a las instituciones de educación agrícola superior (IEAS) definimos al proyectil como el conjunto de acciones o políticas y el blanco son las IEAS, luego entonces cuando hablamos del impacto de la modernización nos referimos a las expresiones que las políticas educativas tuvieron en las IEAS, durante el período de 1989 hasta la actualidad. No se toma el proyectil como la bala que hiere de muerte a las instituciones, sino como el conjunto de acciones que presiona de muchas formas a las universidades públicas para que estas retomen sus cambios internos, así como la relación con externa con su entorno (Ornelas, 2002).

En lo que respecta a la modernidad y modernización, se observa como dos conceptos íntimamente vinculados pero que a lo largo del tiempo se confunden y hasta se generaliza por algunas políticas y líderes magisteriales, el uso de manera indistinta. Nos referimos a la Modernidad como a esa gran época que se perfila en Europa desde el siglo XVI y que tiene un auge importante en esa misma región durante el siglo de las luces (Siglo XVIII). La modernidad como nueva época (Habermas, 1985) se caracteriza por una serie de cambios que tienen que ver con el avance científico-tecnológico, con la educación pública gratuita y laica y con muchos derechos sociales universales y grandes principios como el reconocimiento del hombre como ciudadano y con grandes aspiraciones para una vida democrática.

Por su parte la modernización no es otra cosa más que el conjunto de políticas o acciones gubernamentales que, con base en la modernidad, buscan orientar las propuestas o medidas económicas, políticas, ideológicas, educativas para alcanzar mejores niveles de progreso social.

En alguna medida también la globalización debe entenderse como una modernidad radicalizada (Giddens, 1989) o como una mundialización de la economías regionales (Wallerstein, 1992).

El impacto de la modernización en educación agrícola, resumida ya como una obra colectiva, pretende conocer los alcances y obstáculos de la modernización en el campo educativo durante los sexenios iniciado con el Lic. Carlos Salinas de Gortari (1989-1994), que continuó con el régimen del Dr. Ernesto Zedillo (1995-2000), y lo que va del primer trienio del sexenio 2000-2006 en el contexto de la globalización y en el cambio estatal nacional.

En este ensayo se recogen los acuerdos y conclusiones especialmente de tres trabajos publicados en el libro referido al pie de página, producto de la revisión del impacto que han tenido las políticas educativas en su interior y su entorno exterior, analizado por académicos universitarios. Se complementa además, con notas de seguimiento sobre el comportamiento de las políticas educativas universitarias que de manera particular vengo realizando mediante una investigación en proceso sobre los cambios en la planeación, evaluación y acreditación de la educación pública agrícola superior (Victorino, 2003).

CONTEXTO, COYUNTURA Y PRINCIPALES ORIENTACIONES

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

La coyuntura política social en que surge la modernización impulsada por el gobierno del Lic. Carlos Salinas de Gortari desde 1989, está condicionada por una difícil situación de legitimidad: por un lado, su figura como presidente de la República proviene de un sospechoso fraude electoral, en donde amplios sectores populares no lo aceptaban como jefe de gobierno; por otra parte, su régimen tiene que decidir que nuestro país ingrese a la órbita global sin analizar las consecuencias que esto pudiere acarrear. En esas circunstancias, el régimen salinista tiene que aplicar un modelo económico de rasgos neoliberales, iniciado desde 1982 con el gobierno del Lic. Miguel de la Madrid Hurtado, cuyas principales políticas se inclinan hacia la destrucción del Estado Benefactor y hacia la construcción de un Estado no propietario, más bien, rector y coordinador de las privatizaciones de múltiples empresas estratégicas para la economía nacional y de un gran apoyo para los sectores sociales más necesitados. Un Estado que ya no le interesa beneficiar ni invertir en educación, salud, vivienda, agricultura y otros rubros en beneficio de los sectores mayoritarios.

Con esas características, la modernización educativa se ve ligada a las más amplias políticas de modernización social del país. Se hizo hincapié en que la modernización no es fenómeno nuevo, como conjunto de medidas que buscan el progreso social y de la ciencia y tecnología. Sus más remotos antecedentes provienen de la modernidad,

entendida esta última como una nueva época con valores universales novedosos, en donde por cierto: la educación pública, gratuita y laica, así como el respeto a los derechos humanos, aunque desvanecidos e incumplidos a lo largo de más de 200 años, constituían su principal preocupación.

La modernización educativa en nuestro país, especialmente en todo el siglo XX se ha presentado como oleadas modernizadoras, con intentos de varios gobiernos nacionales desde la década de los cuarenta, con mucho énfasis en los años setenta, especialmente, en el régimen del Lic. Luis Echeverría Álvarez (1970-1976). Sin embargo, ninguna de ellas había tenido tanto impulso, seguramente por la coyuntura internacional, como la del régimen salinista de 1989-1994.

Vale la pena enfatizar que durante el último sexenio anterior priísta , y lo que va del presente (2001-2006), las principales orientaciones hacia la modernización de la educación superior, tales como la diversificación en el financiamiento; la evaluación de las funciones sustantivas y del trabaja académico y de investigación de sus principales actores, preferentemente los profesores e investigadores, ya no provienen del Estado nacional sino que se sugieren desde el Estado global con fuerte participación del “Grupo de los siete” y de organismos internacionales de fuerte impacto financiero, como son: el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, así como la OCDE, la OMC y aunque con una orientación distinta también se incluye a la UNESCO (Chomsky, *et al.* 1995).

Por las anteriores razones, es que la mayor parte de las apreciaciones y los propios objetivos del estudio se dedicaron a entender y explicar este proyecto de modernización educativa, cuyo impacto, adelantamos para las instituciones de educación agrícola superior (IEAS) en muchos casos fueron desastrosos; en otros, tuvieron diferente recepción y distinto tratamiento. Así se reconoció que las actuales medidas en la presente modernización educativa, 1995-2000 y lo que va de los primeros tres años del gobierno foxista (2000-2003) representan un continuismo y una profundización de las primeras en las distintas IEAS en México.

MODERNIZACIÓN Y CAMBIO EN LA EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR

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

El marco legal en que se justificaron los cambios hacia las IEAS fueron (Victorino, 1997): La reforma al artículo 3°, Constitucional en 1993, en la que el Estado sólo se responsabiliza de apoyar a la educación básica; es decir, prioritariamente a la preescolar, primaria y secundaria, dejando en desamparo a los niveles medio superior y superior.

Especialmente para la educación agrícola superior en 1993, es esencial la reforma al artículo 27 Constitucional, la cual modifica la tenencia de la tierra, desapareciendo formalmente la propiedad social en la formación de los agrónomos. Se consolida y desaparece al igual que otras profesiones, el agrónomo como servidor y extensionista de

las políticas agrarias y agrícolas estatales y se inicia la formación de un agrónomo más de rasgos neoliberales, con sus connotados valores de alta “productividad” y “rentabilidad” de sus servicios.

La creación de la Ley General de Educación de 1993, que suplanta a la Ley Federal de Educación de 1975. En la nueva ley se complementan y se justifican legalmente medidas políticas hacia la educación superior, plasmadas en el Plan Nacional de Desarrollo, 1989-1994 y en el Programa para la Modernización Educativa del mismo periodo sexenal. Estas medidas legales, al igual que otras complementarias como la Ley de Planeación y la de Coordinación de la Educación Superior, además de las estrategias por excelencia de este embate de modernización educativa: la planeación y la evaluación, fueron los principales instrumentos de aplicabilidad hacia las universidades.

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

El financiamiento. El subsidio otorgado a las universidades hasta 1989 estaba mediado por el incremento matricular de estudiantes y por una negociación de las autoridades universitarias con la SEP o con la Secretaría de Estado que se tratara, según el tipo de institución que fuera, así como el carácter de la universidad (nacional o federal, estatal o privada). Desde 1990, la política de financiamiento no sólo se racionalizó con criterios de escasez de recursos públicos, sino que se exigió a las universidades diversificar sus apoyos financieros. Destacado lugar ocupa la medida de ya no aumentar los subsidios reales, apoyar con presupuestos adicionales y sobre todo, lograr que las IEAS generen recursos propios, sea por la venta de servicios o bien por cobrar las cuotas de inscripción y cuotas semestrales o de colegiaturas a los estudiantes. En el sexenio foxista no sólo se continúa con esta tendencia sino que se profundiza. Una expresión importante de esta política agresiva para la educación superior es lo que sucede con el empobrecido sistema de escuelas normales rurales, cuya red todavía en el 2002 sobrevivían 16. Sin embargo la orientación gubernamental avanza hacia la desaparición de estas con el fin de eliminar internados y subsidios, ofreciendo “becas dos mil pesos mensuales a los alumnos que vivirán fuera del campus normalista”(SEP-Hidalgo, México,2003).

Ligado a lo anterior, importante lugar tomó la contención salarial al personal académico. Desde 1990 cuando se instituyen los estímulos, mediante las becas al mérito académico, como medidas unilaterales implementadas desde la SEP y la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, se desvanece la ilusión de los incrementos salariales, y los académicos tienen que acceder, en el mejor de los casos, solamente a aumentar sus ingresos por concepto de becas, que de ninguna manera sustituye al salario. Desgraciadamente los estímulos al profesorado están etiquetados de origen sólo para el 30% del personal académico definitivo y de tiempo completo en cada universidad. A diferencia de otras, en algunas universidades, la evaluación de docentes se hace vía comisiones académicas que incluye pares académicos con cierta “representatividad”. Por otro lado, el impacto en el sindicalismo universitario desde 1989 hasta la actualidad fue doble: la representación sindical quedó al margen en la toma de decisiones para los estímulos de la carrera docente; y una buena parte de los profesores, abandonaron su militancia sindical, para abocarse más a la productividad en la docencia y la investigación.

Asimismo, de lo bueno que ha pasado con estas políticas, en varias de las instituciones universitarias están superando la vieja idea de evaluar productos para centrarse en evaluar procesos y sobre todo, valorar la incidencia real del cambio académico, en la docencia, investigación y servicio.

La descentralización de la educación. Esta medida se conjugó con la idea de diversificación del financiamiento, y en efecto, llevó a ciertos gobiernos estatales a subsidiar más a la educación. Por otra parte, el gobierno federal denominó más tarde –ya en 1995- a esta medida como “nuevo federalismo” que no es otra cosa más que la desatención del poder público federal a la educación pública nacional y a otros servicios asistenciales. En el presente “sexenio del cambio” 2003-2006, el gobierno federal ha tenido conflictos con ciertos gobiernos estatales que no han aceptado las políticas de descentralización, sobre todo las del financiamiento a la educación pública, quienes argumentan que bajo la coexistencia de dos sistemas educativos: el federal y el de los estados, no es posible absorber el gobierno estatal ambas responsabilidades. Estas acciones de descentralización autoritaria y federalista ha provocado la creación de una nueva organización de gobernadores de las entidades más inconformes con la asignación presupuestal del gobierno foxista: la Conferencia Nacional de Gobernadores (CONAGO, 2002). Y por supuesto el subsidio a las universidades de los estados que también se les apoya con financiamiento federal, en la perspectiva de la descentralización, tienen una gran desventaja de llevarse a fondo esta política financiera y de administración pública.

Reorientación de la matrícula. Desde hace 15 años las sugerencias de las instancias educativas del gobierno federal insisten en reorientar la matrícula estudiantil. La estrategia consiste en disminuir de diferentes formas el ingreso hacia los niveles medios superiores con carácter propedéutico, cuyo sentido es formar estudiantes para continuar sus estudios superiores. El propósito gubernamental consiste en ofrecer salidas laterales e incluso “universidades tecnológicas”, con el fin de gastar menos en la educación universitaria y sobre todo, optimizar la “amplia infraestructura” de educación tecnológica ya instalada a lo largo y ancho del país. Hay diversos estudios que muestran que una gran cantidad de jóvenes desean ir a las universidades, pero les indican que las mejores opciones están en las salidas técnicas. Aún así, la educación tecnológica media superior y superior sólo ha pasado de 15 a un 17% de 1975 a 1994, aunque hayan impulsado en el sexenio salinista las famosas “universidades tecnológicas”, que para el año 2000 suman ya 40 instituciones de tal naturaleza (ANUIES, 2000), y para el 2003 se incrementa a 45 con una ubicación en diferentes partes del país (ANUIES, 2003).

Ante la reorientación de la matrícula, desde la óptica gubernamental vía la ANUIES se dice que aquellas universidades con “más de 30 mil alumnos ya no deben crecer”; “las que tienen entre 10 y 15 mil deben crecer racionalmente”, y aquellas que tienen “menos de 10 mil pueden crecer o incrementar su matrícula”. Según estas medidas, una de las áreas que desde 1984 ha dejado de crecer, es el área agropecuaria, la que en efecto representa apenas el 3.4% de la matrícula total (AMEAS, 1997). Esta área en algunas universidades ha tenido muy poco incremento en el ingreso de estudiantes a pesar de crear nuevas carreras al interior de sus instalaciones. Desgraciadamente de 1985 a la fecha, las principales cancelaciones de proyectos educativos en el país, les ha tocado a la educación agrícola superior. De tal forma que la amenaza actualmente en el área de educación agrícola ya no sólo lo constituye el cierre por cuestiones “políticas” de las IEAS, sino la precaria promoción e interés de los estudiantes por acceder a ella. En este sentido, se ha popularizado la idea de algunas carreras ligadas a disciplinas como Topografía, Ciencias del Mar, Antropología y por supuesto Agronomía, se les ha difundido por

diversos medios impresos y electrónicos como “Carreras en extinción” (Mendoza y Márquez, 2003) en la primera década del siglo XXI. Por su puesto lo anterior, particularmente para la carrera de Ingeniero Agrónomo, ha generado diversas interpretaciones desde una perspectiva bajo un escenario fatídico que si no se modifican las políticas desaparecerían para el 2010 (ANUIES, 2003), hasta un escenario factible y deseable que para mantener o mejorar su matrícula, el gobierno federal y las autoridades universitarias reconozcan que la baja en la demanda para el nuevo ingreso de esta carrera no es un asunto de mera falta de información y de orientación vocacional de los aspirantes, sino que las presiones más fuertes se debe a una inestabilidad económica del país. En consecuencia, hay poco interés por financiar a estas carrera para ofrecer mejores oportunidades a los hijos de los productores del medio rural y del medio urbano. Ante el reconocimiento de una nueva realidad como los espacios de la “nueva ruralidad” (Llambí, 1998), los profesionales ligados a la agronomía y a la nueva agricultura están luchando por generar, entre otras alternativas, una agricultura regional urbana. En esa direccionalidad, lejos de extinguirse la carrera de agronomía, debe promover reformas y promoverse en sus diferentes modelos curriculares regionales y formación general y macroregional para un futuro factible y deseable (Victorino y Huffman, 2001).

La reforma académica. De acuerdo al punto anterior, el eje tecnológico fue lo esencial de la política dominante modernizadora. La creación de nuevas universidades tecnológicas, ampliación de los Conaleps, fuerte apoyo al los cecyts, a las unidades profesionales descentralizadas de Instituto Politécnico Nacional, así como el consentimiento a la educación privada tecnológica y su fuerte crecimiento matricular en los últimos 10 años, son ejemplos de que al régimen actual le interesa más la educación tecnológica y hay un menosprecio por la formación de profesionales en las universidades públicas. En este sentido, los espacios universitarios no se han incrementado ni siquiera en la zona metropolitana: “..desde la constitución de la UAM en los primeros años setenta hasta la fundación de planteles universitarios por la administración capitalina actual- es decir, en treinta años-, no se generó ninguna alternativa importante de educación superior pública...”(CEM, 2003). Este es un factor importante para comprender por qué surge fuertemente el movimiento de los estudiantes rechazados en el valle de México. De manera distinta a la tendencia dominante, en las universidades existen corrientes de profesores, alumnos y autoridades que durante el sexenio salinista crearon nuevas carreras sin responder estrictamente a los designios de la política gubernamental. Por el contrario, se conocen casos en donde las carreras novedosas y las reformas curriculares se inspiran más en el proyecto histórico institucional, su contribución a la solución de los grandes problemas nacionales y hacia la construcción de un desarrollo sustentable en la agricultura y en toda la vida rural social.

Planeación y evaluación de la educación agrícola superior. En el sexenio salinista se transitó de la planeación a la evaluación para alcanzar mejores niveles de calidad en toda la educación superior. En efecto, más que la planeación, la estrategia fundamental del Estado evaluativo (Neave, 1992) desde 1989 la conformó la evaluación. Esta estrategia se constituyó como el principal instrumento para crear y consolidar el Sistema Nacional de Educación Superior sin ninguna excepción de área alguna. Tanto este objetivo como la estrategia evaluativa quedó configurada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) desde 1990, según el documento sobre “ evaluación de la educación de la educación superior” (ANUIES, 1990).

De acuerdo con las principales orientaciones señaladas en el primer punto de este artículo, la planeación y la evaluación se presentan como estrategias desde diferentes

dimensiones. Tan sólo desde 1989, hemos vivido dos evaluaciones internacionales: una, del Centro Interamericano de Desarrollo Educativo, solicitado por el secretario de la SEP en ese año, y la más reciente, realizada por un órgano especializado de la OCDE, con el fin de sugerir algunas reformas que hicieran menos atípica la universidad pública mexicana. Hay muchas medidas que se detallan por estudiosos del tema, sin embargo, una de las acciones más polémicas es aquella que se refiere a la reforma al sistema docente, que no es otra cosa más que buscar una profesionalización de estos actores hacia los estudios de posgrado, especialmente en los niveles de maestría y doctorado, con miras hacia la competitividad internacional.

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

Primera etapa: Una autoevaluación, es decir, elaborar un diagnóstico propio en donde destacaran las fortalezas y debilidades. Capitalizar sus políticas de expansión y mejoramiento de la vida académica. En la mayor parte de las IEAS, desde ese año su carta de presentación han sido los planes de desarrollo institucional y en algunos casos, éstos han jugado un papel fundamental para el otorgamiento de subsidio.

Segunda etapa: Una evaluación institucional. Lo que se antepone y lo que sugieren las políticas gubernamentales a través de la SEP.

Tercera etapa: Una evaluación nacional. La instancia que recomienda esta evaluación es la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA) y aquí juega un papel importante la estandarización de criterios y nomenclaturas entre las más diversas instituciones del país, públicas y privadas. En todas estas etapas la evaluación se ha centrado en proyectos y programas educativos amplios, todavía no tocan el análisis y pertinencia de los contenidos de cada área o profesión.

Cuarta etapa: La evaluación de pares académicos. Su instancia por excelencia la conforman los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), organizado por áreas de conocimiento, donde hay un CIEES para las ciencias agropecuarias.

Quinta etapa y momento actual: Todas aquellas IEAS que fueron evaluadas por los CIEES en los 90s e inicio del 2000, con la llamada evaluación diagnóstica, hoy están corriendo el proceso de acreditación nacional por medio del Consejo Mexicano de Acreditación en Educación Agrícola (COMAEA).

Los CIEES abocados a evaluar los programas de licenciatura y posgrado en el área agrícola, cuyos miembros son destacados profesores e investigadores universitarios de este sector, han difundido la idea que una de las evaluaciones más razonables para este campo educativo, resulta ser la evaluación de pares académicos; es decir, expertos académicos someten a revisión programas de su área correspondiente. La mejor actuación de estos comités beneficia a las carreras porque sus recomendaciones están basadas en las pautas de rigor académico, sin implicar en lo inmediato cambios autoritarios (Zepeda, 1998).

Descentralización y resectorización de la EAS hoy

La descentralización de la educación pública en general y de la educación agrícola superior en particular desde 1994 parecía un hecho. Esta implicó un acelerado proceso de desconcentración del gobierno federal, las responsabilidades financieras y políticas de las universidades estatales y locales. En algunas secretarías de Estado la descentralización no sólo devino en fusión y desaparición de dependencias sino cancelación y cierre de instituciones educativas en los últimos 10 años (Victorino, 1998).

Actualmente en el 2003, el nuevo federalismo, se está profundizando en la descentralización y existe una mayor dosis de racionalidad en los quehaceres y responsabilidades del Estado. En esa lógica de racionalidad, en tanto, cualidad técnica para seguir un orden en la reorganización del Estado de rasgos neoliberales, no hay que olvidar que desde el sexenio salinista 1989-1994, se propuso conformar el Sistema Nacional de Educación Superior sin excepción alguna, cuya coordinación estaría a cargo de la SEP.

Sólo siguiendo esa forma de modernización se comprende la necesidad que, después de avanzar en la privatización y resectorización de muchos servicios relativos a los sectores sociales mayoritarios, no podrían ser la excepción las cuatro instituciones de educación agrícola superior: el Colegio Superior de Agricultura de Guerrero, la Universidad Agraria Antonio Narro, el Colegio de Posgraduados y la Universidad Autónoma Chapingo que dependen todavía de la Secretaría de Agricultura Ganadería y Desarrollo Rural (SAGDR), actualmente desde 2001 Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (SAGARPA).

Según la información oficial, desde septiembre de 1996 se les invita a estas instituciones a dialogar con la SEP y con la Secretaría de Hacienda y Crédito Público para ir previniendo la posible resectorización, en el contexto de la desregulación estatal. Conviene decir que junto a este asunto, para nadie es un secreto que durante los últimos años se ha solicitado aumento presupuestal para terminar los compromisos del gasto anual de la institución y como una complementación del presupuesto ante el crecimiento inflacionario.

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

Desde la óptica oficial, dicha resectorización no se ha concretado, sin embargo, se ha quedado consensado que en el mejor de los casos, la UACH proviene de una decisión federal con base en su Ley Orgánica y por decreto presidencial, de tal forma que si la resectorización implica una drástica modificación de la estructura universitaria, ésta tiene que ser aprobada nuevamente para la cámara de diputados.

La opción más viable para todos los universitarios y para la UACH ante el reto de la resectorización, consiste no sólo en discutir y analizar la situación por parte de profesores y alumnos, sino el pleno reconocimiento de que tenemos que hacer valer el principio de autonomía universitaria y los valores de una institución como organismo público descentralizado que sigue cumpliendo con sus funciones sustantivas de docencia, investigación y servicio, a los sectores sociales del medio rural. En la idea de que los

diferentes grupos universitarios de toda la institución entendamos el sentido y la implicación de una posible resectorización, no como una escuela común de esas que se incorporan a la SEP, sino como una universidad pública con las prerrogativas que impone su Ley Orgánica. Nuestras fortalezas de cambiar para mejorar la vida académica de la UACH, tienen que orientarse hacia una institución similar a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana o incluso al igual que otras universidades públicas autónomas de provincia, como la hoy Universidad Autónoma de Guadalajara o la Universidad Autónoma de Guerrero, cuyos intentos de control más férreos desde la SEP, no les hizo perder sus programas de enseñanza media superior, es decir, sus preparatorias. Su lucha se sostuvo en el ámbito de la autonomía universitaria, Aunque hay que reconocer, que las propias leyes como fundamento jurídico, sus propias estructura institucional requieren ser actualizadas y adecuadas para coadyuvar a la solución de los grandes problemas nacionales.

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

Reestructuración curricular en el nivel medio superior. Uno de los principales impactos se dio en el nivel medio superior, concretamente en la aplicabilidad del nuevo plan de estudios de la Preparatoria Agrícola de la UACH (PAUACH), iniciado con el primer ingreso de 1995 y que actualmente se está cursando de manera general con las presentes generaciones. Otra experiencia previa en el mismo nivel educativo y con similar orientación curricular se experimentó en una de las preparatorias de la Universidad Autónoma de Zacatecas, pensada también en perspectiva de fortalecimiento del bachillerato universitario con orientación propedéutica para que sus egresados puedan cursar sin dificultades una carrera universitaria (Remedi, 1994).

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

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

En cuanto al seguimiento del proceso de reestructuración, con casos específicos de ciertos grupos de estudiantes y de algunas materias disciplinarias particulares, se observa que los alumnos y maestros se enfrentan a un cambio brusco de aprendizaje y enseñanza. La principal justificación de este cambio se debe que ahora sí existe un plan

de estudios con objetivos adecuada y con una concepción curricular desde los requerimientos sociales y universitarios, que debe conocer un estudiante inscrito en un bachillerato universitario con orientación agronómica.

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

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

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

Los profesores que han aceptado participar activamente en el proceso de reestructuración, aunque no pertenezcan a comisión alguna, deben desarrollar talleres de discusión en sus áreas y qué mejor que sea entre áreas para entender todo el proceso, de lo contrario, la reestructuración quedará como uno más de los intentos. No como sucedió en años anteriores que sólo se visualizaban propuestas muy localizadas e incluso una de ellas, se aplicó a cierta generación de la cual no se hicieron estudios de seguimiento y evaluación. En la reforma actual que ya se está aplicando en este nivel educativo de la UACH, si no se sienten copartícipes los docentes, no sólo quedará truncada, lo que es peor, la Preparatoria se volverá un caos que repercutirá negativamente en las especialidades. Luego entonces la reforma no tendría un sentido claro.

Para no correr ese riesgo, es importante que los docentes y las autoridades se apoyen a través del análisis en el seguimiento evaluativo del proceso de reestructuración curricular, para buscar por distintos mecanismos el mejoramiento del proyecto.

EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR E INVESTIGACIÓN

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

Las principales universidades del país en esta materia: la Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro y la Universidad Autónoma Chapingo, algunos centros de investigación, el Colegio de Posgraduados, así como algunos institutos tecnológicos agropecuarios,

conforman los principales espacios para la investigación en problemas del agro y materias afines.

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

Sin duda, el sector de investigación más afectado en los últimos tres años han sido el INIA y el INIFAP, a quienes se les cancelaron más de 400 proyectos de investigación en el año de 1996, y consecuentemente, el despido de los investigadores. Desde el 2001 al 2003, el impacto de las políticas de apoyo hacia la investigación es doble: por un lado se ha seguido reduciendo el apoyo a los anteriores centros y sus investigadores buscan nuevos empleos; por el otro, a las universidades públicas se les ha castigado con no otorgar financiamiento para proyectos de investigación en el área agrícola de largo plazo, aduciendo contradictoriamente, según un investigador de reconocido prestigio, que para ese tipo de investigaciones existen centros de investigación como el INIFAP y el INIA (Méndez, 2003).

La anterior actitud gubernamental nos hace pensar que los gobiernos federal y estatales, le apuestan más a la transferencia de tecnología que a invertir en la investigación nacional, que se aboca a generar nuevos conocimientos sobre el análisis de situaciones de nuestro entorno, a nivel regional y nacional.

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

Desde los niveles medios superior, vale la pena la formación de investigadores que con el apoyo de los profesores-investigadores más aventajados o experimentados en un intercambio con los estudiantes, puedan hacer de la Preparatoria un semillero de la investigación. A los estudiantes que desde ese nivel educativo se inician y que muestren gran interés por hacer de esta actividad su posible profesión, es muy factible que en la licenciatura lograrán sin mucho problema, la elaboración de su tesis de grado y la obtención del título correspondiente. Asimismo, dicha iniciativa, si se pone en práctica desde ahora, provocará que para el año 2010, tengamos más investigadores jóvenes y equiparables en cantidad y calidad con algunos docentes e investigadores de países desarrollados. (Victorino, 1991).

LOS ESTUDIANTES ANTE EL IMPACTO DE LA MODERNIZACIÓN

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

Se sabe de distintos casos de grupos estudiantiles del medio rural, especialmente, el caso peculiar de los estudiantes de la UACH, analizando y mostrando cómo sus diferentes situaciones de crisis se vinculaban con su rendimiento académico. Asimismo, se estipuló el cómo los conflictos afectivos y socioeconómicos influyen en los niveles de reprobación y deserción escolar (Beltrán, 1998).

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

No se ha dejado de reconocerse que actualmente, (primer trienio del siglo XXI) con la reforma o reestructuración del plan de estudios de la PAUACH, los alumnos cuentan con menos carga horaria en su vida académica y tienen más espacios para relacionarse con otros compañeros y grupos para colectivizar un apoyo psicológico y social por parte de los expertos, quienes les recomiendan técnicas y otras herramientas para el desarrollo humano y para un mejor futuro profesional. (Avila, 1996). En otras universidades estatales como la de Zacatecas, Guerrero y Jalisco, e incluso el bachillerato de la propia UNAM, a partir de la reforma hacia un bachillerato universitario integral, se ha garantizado el cambio de actitud de los estudiantes en los niveles subsiguientes tanto a nivel licenciatura como en el posgrado, ya que la misma tendencia hacia la posgraduación de los profesionales y de los propios docentes, exige una formación fuerte y maciza desde los estudios de la preparatoria (Bazán, 2001).

ALGUNAS EXPERIENCIAS ACERCA DE LA REFORMA UNIVERSITARIA

La situación crítica de un mayor acceso de los estudiantes a la educación agrícola se observa desde su ingreso a la secundaria técnica agropecuaria (López, 1998), pues desde ese nivel los chiquillos y sus familiares no sienten vocación por el campo, por lo que es urgente establecer mecanismos de reforzamiento para promover más ingreso de estudiantes al área agropecuaria.

La reforma a la educación agrícola desde los niveles medios básico hasta el superior, ha tenido diferentes prioridades. En algunos casos como en la UACH se ha estado constantemente revisando los reactivos para el examen de admisión a los estudiantes que ingresan a la UACH. Se ha tratado por diferentes medios de que predominen los criterios académicos sobre otros criterios para valorar si un muchacho está apto para estudiar agronomía.

No dejó de reconocerse los cambios en el comportamiento regional de la demanda potencial de los estudiantes. Hay una tendencia que muestra que la demanda efectiva de los interesados por ingresar a la UACH se concentra en la zona metropolitana y Estado de México, seguidos por la región sureste y en último grado, la región norte del país. (Beltrán, 1998).

Se reconoció que en la medida en que cada año hay menos apoyos asistenciales a los estudiantes, ya no sólo disminuye la demanda potencial sino la inscripción real de los ingresantes, por lo que es urgente plantear estrategias que aseguren apoyos definidos con anticipación a la cantidad de plazas que como becarios, puede aceptar la institución. También se puntualizó que la reforma a la educación agrícola ha avanzado. La vieja idea de la formación de un agrónomo general ha sido posible en las instituciones agrícolas de

la DGETA de la SEP, en otras universidades y escuelas y facultades agrarias de América Latina, no ha sido, por el contrario, un avance como política general en nuestra casa de estudios. (Victorino, 1998).

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

REFLEXIONES FINALES

Es conocido por muchos investigadores que los cambios que viven las organizaciones cuyos ejes son las variables macroeconómicas propias del modelo económico neoliberal y del cambio a nivel global, son de tal intensidad que las organizaciones internas y nacionales, como el caso de las universidades, operan dichos cambios demasiado lentos a unos 5 ó 6 años después de las propuestas macrosociales.

Junto a lo anterior, en las IEAS son muy pocas las experiencias que se conocen de manera sistemática sobre los cambios en las universidades, no obstante al saber que uno de los principales esfuerzos al respecto son el apoyo institucional de la Universidad Autónoma Chapingo mediante el Programa Universitario de Investigación en Educación Agrícola, a través de los Seminarios de Investigación y los Programas de Estudios de Posgrado en el campo educativo, nos ha permitido recabar cierta información que muestra un panorama general del impacto de las políticas educativas ante analizadas y las reorientaciones universitarias en tanto resistencias políticas, social y educativa.

Así mismo como conclusiones generales nos permite observar, lo siguiente:

Definitivamente hay impacto en las políticas educativas que surgen de la globalización se legitiman como políticas de modernizantes en el país, mediante la orientación de la SEP y SAGARPA y de las organizaciones cupulares como es la ANUIES, sugiriendo la aplicación de sus programas específicos de planeación y evaluación, reorientación de la matrícula, programas de becas a estudiantes de licenciatura y posgrado; certificación y acreditación para el intercambio y la movilidad internacional; programas del estímulo al personal docente, de estímulos a los investigadores; y estímulos a los funcionarios de las universidades.

Se sobreentiende que las acciones de cambio en educación superior más importantes, provienen desde el proyecto modernizador del sexenio (1989-1994), se fortalecieron con el siguiente sexenio y se han profundizado con el "sexenio del cambio", ya que durante los últimos 3 años (2001-2003) se han impuesto a las universidades públicas autónomas la evaluación diagnóstica y la evaluación externa para la acreditación de los programas académicos para conseguir financiamientos adicionales para la mejora de sus funciones. Por otro lado el PRONABE como proyecto nuevo del sexenio foxista, reporta que hay aceptación de los estudiantes que desean cursar una carrera bajo la beca personalizada; es decir, hay mucha continuidad y poco cambio comparado con las expectativas de la "revolución educativa" prometida en la campaña para llegar a la presidencia de la república el Lic. Fox Quezada (Fox, 2000)

Simultáneamente frente a ese impacto de las políticas educativas globales y neoliberales nacionales, hay un movimiento emergente de actores sociales y educativos cuya resistencia crítica con signos de representaciones sociales y de alternativas diferentes, los que se orientan públicamente hacia los grupos mayoritarios en la construcción del proyecto nacional.

Ambas manifestaciones bloquean o fortalecen los procesos de determinación académica, de las decisiones en el cambio curricular y del desarrollo curricular en el nexo enseñanza y aprendizaje a tal grado que, me atrevo a decir, que la reforma universitaria de la educación pública siempre ha estado en debate, y en el futuro continuará con un desarrollo polémico, con momentos de avances y otros de pasividad, pero que dependerá de la concordia y consenso de todos aquellos grupos con liderazgo académico para dirigir e impulsar el cambio académico que necesita las universidades para recobrar su prestigio y responsabilidad social.

PROPUESTAS OPERATIVAS GENERALES

Diversificación presupuestal negociada. Que las universidades de las entidades federativas aun conservando su carácter público y autónomo, presenten su propuesta de reorganización estructural incluyendo el modelo institucional actualizado. El instrumento debe ser su Plan Institucional legitimado por el gobierno universitario. Rectificar o ratificar los subsidios obligatorios de los gobiernos estatales, del gobierno federal y los apoyos a programas específicos. Que se grave a nivel nacional un presupuesto del 3% sobre el consumo de gasolina y ese recurso se asigne al presupuesto de las universidades, tal y como se hace en Baja California Sur. Que se exija a las grandes y medianas empresas un impuesto significativo para beneficio de las universidades públicas autónoma, pues de estas provienen los variados cuadros de profesionales e investigadores que laboran en ellas.

Reorientación de los programas de política pública de apoyo externo. Reactivar y mejorar los programas: Fomento para la modernización de la educación superior (FOMES), Programa integral para el fortalecimiento institucional (PIFI), Programa para el fortalecimiento institucional del posgrado (PIFOP) y el Padrón de programas de posgrado de excelencia del CONACYT (PPPE-CONACYT). Recomendar que para el caso del PIFOP haya más diversidad de opciones de participación de programas de posgrado con pertenencia institucional, ante el Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia del CONACYT con el fin de no tener un ascenso meramente por antigüedad sino también que se analice su cobertura e impacto nacional e internacional.

Diseñar o en su defecto reestructuraron Plan de Carrera para el Profesor-Investigador universitario. Ante las amenazas de reforma a la Ley de ISSTE por elevar la edad y los años de servicios de los futuro jubilados y pensionados, es urgente que para los docentes universitarios exista una garantía de aseguramiento de una calidad de vida académica digna. Presentar esta iniciativa a los órganos legislativos y al propio poder ejecutivo federal.

Respecto a la evaluación diagnóstica de las IES. Promover mecanismos de participación autónomos que den confianza y certidumbre a las universidades estatales para llevar a feliz término la evaluación - autoevaluación para el fortalecimiento y apoyo vía la acreditación nacional de sus programas académicos y los profesionales que egresen de las IES.

Procurar una integración horizontal y vertical. Entre los distintos niveles de educación superior y posgrado, así como el establecimiento de formas de desarrollo de manera vinculada entre la investigación y los programas de posgrado institucionales. Estableciendo nuevos esquemas de competencias adecuados a la filosofía de cada universidad, su entorno y las condiciones globales.

Paralelamente las universidades deben comprometerse a reorganizar sus estructuras formales y actitudes internas de sus actores. Resolver por la mejor opción que las comunidades universitarias acuerden alternativas para resolver los obstáculos referente al mal uso de los recursos financieros que afectan el patrimonio universitario.

BIBLIOGRAFÍA

ANUIES.2002. La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES, fotocopia, México.

ANUIES. 2002. 3er. Congreso Nacional y 2º. Internacional. "Retos de la universidad", Ixtapan de la Sal, México, 11 y 12 noviembre.

Cosullo, Nicolás. Compilador. 1989. El debate modernidad-modernización. Punto Sur, Buenos Aires, Argentina.

CONAGO. 2002. "Por una reforma hacendaria equitativa" en La Jornada, 21 de noviembre, México.

CENEVAL..1996. Acerca del ceneval y los exámenes general para el egreso de la licenciatura. CENEVAL-ANUIES, México.

Comité Estudiantil Metropolitano.2003. Conferencia de prensa:"Rechazados de universidades públicas de la zona metropolitana, 189 mil jóvenes", 27 de julio del 2003, México, D.F.

Comité Estudiantil de Normales Rurales. 2003. "El secretario de la SEP de Hidalgo ofrece becas a los normalistas del Mexe", en la Jornada, 23 de septiembre del 2003.

Chomsky, et al, 1998. Globalización y educación. UAM, México.

Giddens, Anthony. 1989. Sociología, Alianza Editorial, Madrid, España.

Giddens, Anthony. 1991. Modernity and Self-identity, Londres, Polity Press, pp. 1-9. Traducción al español de José Luis Gil Arista, Modernidad e identidad del yo, Barcelona, Península, 1995.

Ornelas, Carlos. 2002."Los académicos ante los estímulos universitarios" Conferencia, en ANUIES, 3er. Congreso Nacional y 20. Internacional. Retos de la universidad. Ixtapan, México, 11 y 12 de noviembre.

Méndez Ramírez, Ignacio. 2003. "El futuro de la investigación y el posgrado en la UACH". Conferencia, 13 de agosto, UACH, México-

Victorino R., L. y Huffman S. D. Coordinadores 1999. Modernización educativa. Su impacto en educación agrícola, UACH, México.

Victorino R., L. 2000. El horizonte de la educación pública, Castellanos Editores-UACH, México.

Victorino R.L. 2003. "Las IEAS de la región centro sur del país ante la evaluación de los CIEES" 3er Informe parcial de investigación presentado en el ISCCM, CAMPUS Chalco, México, 25 de julio del 2003.

Victorino Ramírez y Huffman Denis. 2001. Nuevos futuros para la educación agrícola superior, UACH, México.

Wallerstein, Immanuel. 1995. "El marxismo después de la caída del comunismo" en La Jornada Semanal, núm. 194, enero, La Jornada, México, pp. 20-25.