



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
MÉXICO

**PERFILES  
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

**Christlieb Ibarrola, Carmen, Nieto Caraveo, Luz María, Sabath  
Heller, Susana, Hernández Domínguez, Gerardo (1990)**

**“UNA EXPERIENCIA DE PLANTACIÓN INTERINSTITUCIONAL:  
PLAN DE DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN AGRÍCOLA  
SUPERIOR EN MÉXICO”**

**en Perfiles Educativos, No. 49-50 pp. 64-76.**

## UNA EXPERIENCIA DE PLANEACION INTERINSTITUCIONAL

Plan de desarrollo  
de la educación agrícola  
superior en México

Carmen CHRISTLIEB IBARROLA\*  
Luz María NIETO CARAVEO\*\*  
Susana SABATH HELLER\*\*\*  
Gerardo HERNANDEZ DOMINGUEZ\*\*\*\*

*El artículo evalúa una experiencia de planeación interinstitucional de la Asociación Mexicana de Educación Agrícola Superior (AMEAS) que va de 1985 a 1990. Producto de esta experiencia es la publicación y puesta en marcha del Plan de Desarrollo de la Educación Agrícola Superior en México. Es un caso de trabajo coordinado entre personas de escuelas y facultades afiliados a la AMEAS; equipos de coordinación y organismos de apoyo financiero (DGICSA SEP, CONACYT) y técnico (DGES SEP, AMEAS). El artículo comprende la revisión de los antecedentes de la AMEAS; la descripción del modelo de planeación utilizado, etapas, actividades y formas de participación; organización y síntesis de resultados. En la parte medular se analiza el logro de los objetivos y las limitaciones del modelo. Se supera el concepto de planeación interinstitucional como la suma de "planeaciones institucionales" para sustituirlo por el que hemos denominado "Construcción concertada".*

### INTRODUCCIÓN

La Asociación Mexicana de Educación Agrícola Superior es una asociación civil que agrupa a la mayor parte de las instituciones que imparten educación agropecuaria en México. Incluye escuelas y centros que dependen de universidades estatales, universidades especializadas en educación agropecuaria, institutos tecnológicos agropecuarios e instituciones privadas. Actualmente están afiliadas cerca de 80 instituciones, incluyendo programas de posgrado.

En 1985, la AMEAS inició un esfuerzo continuo y sistemático de planeación, con base en los acuerdos y conclusiones de la XV Reunión de Directores. Desde el inicio se señalaron tres propósitos:

---

\* Directora de Participación Social del INEA;

\*\* Profesora Investigadora de la U.A.S.I.P.;

\*\*\* Directora de Planeación del Colegio de Bachilleres;

\*\*\*\* Profesor Investigador de la U.A.S.I.P.

1. Desarrollar, fomentar y consolidar una cultura de planeación conjunta entre las instituciones de educación agrícola superior.
2. Elaborar un modelo de planeación para la educación agrícola superior, aplicándolo inmediatamente, lo que permitiría ajustarlo a las condiciones específicas de la educación agrícola.
3. Elaborar un plan de desarrollo para la educación agrícola superior en México.

El trabajo que aquí se presenta pretende hacer una primera evaluación del logro de estos tres propósitos en su conjunto (no solamente de la obtención del documento final), y en su contexto (las circunstancias más relevantes en torno al proceso).

Creemos que el relato y la evaluación de esta experiencia de planeación interinstitucional valen la pena, sin embargo, lamentamos la forma como se han perdido otras experiencias colectivas, que solamente permanecen en la memoria de quienes participaron en ellas, por lo que no siempre es posible rescatarlas. Eventualmente, los logros y limitaciones de este proceso podrían ser tomados en cuenta en sucesivas experiencias de planeación.

Aunque hemos recibido todo el apoyo de la Mesa Directiva, de la Secretaría Ejecutiva de la AMEAS y de las instituciones miembros de la asociación para realizar este análisis, debemos aclarar que éste refleja exclusivamente la perspectiva de algunos de quienes fuimos llamados a colaborar desde el principio en el equipo asesor y organizador (grupo de apoyo), y no necesariamente la postura de la AMEAS o de la totalidad de este equipo.

Este trabajo se inicia con una breve revisión de los antecedentes de la AMEAS. En seguida se hace una descripción general del modelo de planeación utilizado. En la tercera parte se describen: 1) las actividades realizadas con base en este modelo y, 2) las formas como se organizó el trabajo en el seno de la AMEAS. En la cuarta parte de este reporte se analiza el logro de los objetivos planteados y las limitaciones encontradas. Finalmente, se presentan algunas conclusiones que permiten rescatar lo más valioso de esta experiencia.

Cabe señalar que durante el proceso mismo de planeación (aspectos conceptuales y metodológicos) y a través de la organización adoptada en el trabajo, el modelo de planeación fue continuamente revisado y ajustado. Se describe en la segunda parte solamente por motivos de sistematicidad en el análisis.

## **I. Antecedentes**

En febrero de 1959, cuando existían 19 instituciones que ofrecían educación agrícola superior en el país, se creó la Asociación Nacional de Directores de Escuelas Superiores de Agricultura (ANDESA), antecedente directo de la AMEAS, con los objetivos primordiales de promover la superación y el perfeccionamiento coordinado del sistema de educación agrícola nacional, así como la superación técnica de los agrónomos.

Ante la necesidad detectada por la ANDESA de fomentar la participación de todo el personal de las instituciones de educación agrícola superior se constituyó, en 1971, la Asociación Mexicana de Educación Agrícola Superior (AMEAS). En ese momento, existían 20 instituciones de educación agrícola superior, que en total tenían un poco más de 8 500 egresados.

Ya en esa fecha, en la I Reunión de Directores se señalaron los problemas básicos de este tipo de educación superior: la defectuosa estrategia para el desarrollo institucional, la parcial eficiencia de la educación agrícola superior y su inadecuado financiamiento<sup>1</sup>

Durante la década de los setentas, el trabajo conjunto de la AMEAS tuvo importantes logros en cuanto a apoyos para el desarrollo de las instituciones afiliadas. Se estableció un programa de apoyo al fortalecimiento de la infraestructura a través del CAPFCE; se creó el Fideicomiso para el Fomento a la Educación e Investigación Agropecuaria y Forestal; se obtuvieron subsidios para gasto corriente, y se formuló un programa de superación, formación e intercambio de profesores.

A partir de 1975, se establecieron, además, los siguientes programas: 1) programa de superación académica para la constante revisión y actualización de los planes y programas de estudio, 2) programa de apoyo didáctico, a través de la elaboración y distribución de material audiovisual, 3) programa para el autoestudio y acreditación institucional. Estos programas conllevaron un seguimiento durante las reuniones nacionales específicas organizadas para tal fin.

Esta década se caracterizó también por la expansión del sistema de educación agrícola superior, como resultado del impacto de las políticas nacionales de ampliación de las oportunidades de acceso a educación superior en el país, tanto en las universidades públicas como en la educación tecnológica (los institutos tecnológicos agropecuarios se crearon en 1973). Como se ha señalado ya:

Es importante hacer notar que, si bien en 1971 había un poco más de 8 500 egresados de las 20 instituciones de educación agrícola superior, se calcula que para 1983 se habían acumulado cerca de 51,000 egresados de 84 instituciones que imparten este tipo de educación, y de las cuales 80 estaban afiliadas a la AMEAS, distribuidas de la siguiente manera 27 institutos tecnológicos agropecuarios, 37 escuelas o facultades públicas, 5 escuelas privadas y 11 programas de posgrado<sup>2</sup>.

Para todo el sistema de educación superior, la década de los ochentas se caracterizó, entre otras cosas, por el establecimiento y operación del Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SNPPES), aprobado desde 1978. En 1984, la Comisión Nacional de Planeación de la Educación Superior (CONPES), organismo cúpula del SNPPES, elaboró y aprobó el Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES). En 1986, ante los problemas enfrentados por el PRONAES,<sup>3</sup> se elaboró y aprobó el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior 1986-1988 (PROIDES).

Así, en el seno del secretariado conjunto de la CONPES, se constituyó un grupo de apoyo técnico para la planeación de la educación superior, formado por personal de la ANUIES y de la SEP, que formuló un conjunto de guías metodológicas y se encargó de promover y asesorar procesos de planeación institucional y estatal<sup>4</sup>.

Mientras tanto, a partir de 1983 el número de instituciones que impartían educación agrícola superior se incrementó muy poco. Las inscripciones de nuevo ingreso disminuyeron en forma notable, provocando una disminución de la matrícula que, según estimaciones de 1988, para 1986 llegaba a un 60 por ciento promedio para las instituciones afiliadas a la AMEAS con respecto a 1982<sup>5</sup>.

En el Foro de Consulta sobre la Enseñanza, Ejercicio Profesional y Prospectiva de la Ingeniería Agronómica en México, efectuado en la Universidad de Guadalajara, en 1984, se discutieron y puntualizaron los principales problemas que enfrentaban las Instituciones de Educación Agrícola Superior<sup>6</sup>. Se mencionaron, entre otros aspectos: la falta de recursos económicos, la falta de planeación, la masificación de la enseñanza, la falta de congruencia entre los conocimientos y las habilidades enseñadas y los que demanda el ejercicio profesional.

En la XV Reunión de Directores se planteó el hecho de la dificultad y poca trascendencia de seguir revisando los contenidos de planes y programas de estudio, sin tener ideas más claras sobre los problemas de la educación agrícola superior y sus posibilidades de solución conjunta. Así, en esa reunión la AMEAS consideró necesario entre otras acciones,

Integrar un equipo de pedagogos, educadores agrícolas, expertos en diseño curricular, en planeación educativa y en agronomía, para redactar un proyecto de organización del Sistema de Educación Agrícola Superior, el Plan de Desarrollo de la Educación Agrícola Nacional, el currículum base o maestro y sus alternativas de ajuste a las necesidades cambiantes del medio<sup>7</sup>.

La necesidad de planeación se detectaba, aún sin mucha claridad, en el contexto de otros factores (curriculares, organización del sistema y financiamiento, principalmente). La planeación interinstitucional no se concebía como una condición previa, ni como un instrumento, para superar conjuntamente los problemas de las instituciones afiliadas.

En septiembre del mismo año se organizó la Reunión Nacional sobre Planeación Educativa, en Toluca, Estado de México. En esta reunión se presentó el modelo de planeación que entonces estaba desarrollando el grupo SEP-ANUIES. En esta reunión se concluyó:

Se considera prioritario el diagnóstico de la situación agropecuaria de manera que permita establecer las directrices de planeación en las Instituciones de Educación Agrícola Superior en base a las necesidades de dicho sector, y conjuntamente establecer el diagnóstico interno de cada una de las instituciones de educación superior<sup>8</sup>.

Se aprobó, entre otras medidas, el establecimiento de organismos de planeación dentro de las instituciones y la organización de un equipo de trabajo que fijara lineamientos indicativos de planeación desarrollara metodologías, asesorara y coordinara las actividades de diagnóstico, Conjuntara los diagnósticos y apoyara las demás actividades de planeación. Las conclusiones y acuerdos de esta reunión orientaron definitivamente las actividades de la AMEAS los siguientes cuatro años, pues a partir de entonces el trabajo de la AMEAS se enfocó hacia el diagnóstico y la planeación conjunta de la educación agrícola superior.

El Plan de Desarrollo de la Educación Agrícola Superior en México es, como se verá, uno de los resultados del esfuerzo realizado a partir de entonces.

## **II El modelo de planeación**

Como ya se mencionó, el modelo de planeación que se utilizó, tuvo como antecedente el elaborado entre 1985 y 1988 por el grupo SEP-ANUIES que, en forma simultánea, estuvo trabajando para la planeación de la educación superior a nivel institucional y estatal en el país. De este modelo se utilizaron y adaptaron los conceptos básicos sobre planeación y los elementos metodológicos. El Capítulo II del Plan de Desarrollo de la Educación Agrícola Superior en México<sup>9</sup> describe los conceptos básicos y la metodología propuesta<sup>10</sup>.

La planeación se definió como:

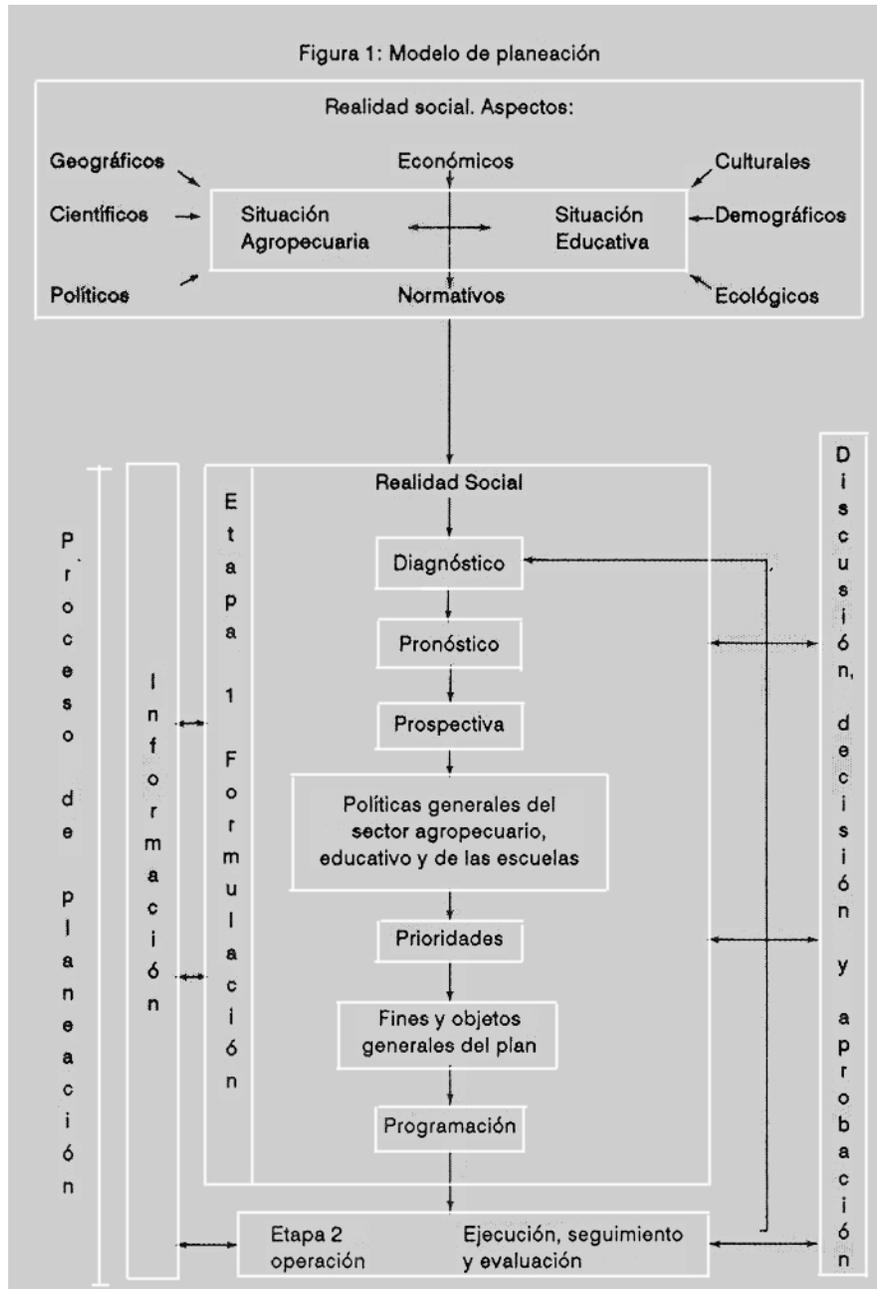
El conjunto de procesos participativos, coordinados, sistemáticos, generalizados y continuos que conducen a la prefiguración de una situación futura, como respuesta al reto de dar satisfacción a un conjunto determinado de necesidades y problemas concretos de las funciones, para el logro de los fines institucionales<sup>11</sup>.

La planeación se concibió como un proceso que, lejos de considerarse neutro, significa "un conflicto entre hombres, entre el hombre individual que mira por sus propios intereses y el hombre colectivo que mira por los intereses sociales". Tiene, por ello, varias dimensiones desde las que debe ser abordado: social, científica y tecnológica, cultural, económica y política<sup>12</sup>.

Tomando en cuenta que el proceso de planeación es continuo, la metodología propuesta distinguió dos etapas: 1) la de formulación, donde se identifican, precisan y elaboran los componentes que al final de la etapa servirán para diseñar los programas y proyectos; y 2) la de operación, que

prevé las acciones necesarias para llevar a la práctica, dar seguimiento y evaluar los programas y proyectos formulados. La figura núm. 1 muestra una representación esquemática del modelo.

En términos generales, las etapas y fases del modelo planeación utilizado (figura núm. 1) son las siguientes:



## 1. Formulación

- 1.1. Diagnóstico: Pretende interpretar la realidad institucional y social, muy compleja, donde, en este caso, está comprendida la situación agropecuaria en interacción con la situación educativa, ambas directamente relacionadas con un entorno donde predominan diferentes aspectos: geográficos, culturales, económicos, científicos, demográficos, políticos, normativos,

ecológicos, de los cuales hay que seleccionar aquellos que tienen relación directa con la educación agrícola superior. Para ello se dividió el diagnóstico en interno y externo. La información, y la interpretación de ésta, se plantean como elementos clave de diagnóstico. De aquí la importancia que revisten los datos y opiniones sobre la situación en las instituciones de educación agrícola superior y su entorno. La información obtenida se compara con los valores, los principios, los propósitos y expectativas de la educación agrícola superior, para llegar a detectar los problemas los obstáculos, los logros y los avances, y buscar la superación de los primeros y el mantenimiento y mejoramiento de estos últimos.

- 1.2. Pronóstico: Permite establecer hipótesis sobre "aquellos estados que se presentarían de continuar las tendencias históricas observada"<sup>13</sup>. Se obtiene así un futuro tendencial que servirá como instrumento de análisis de alternativas de acción, junto con la prospectiva.
- 1.3. Prospectiva: Significa "mirar hacia delante "Es una forma de estudiar el futuro a través de la configuración de escenarios como se desea o como puede presentarse dicho futuro"<sup>14</sup>. Se formulan así uno o más futuros deseables entre los cuales se seleccionará el futuro factible teniendo en cuenta el diagnóstico y el pronóstico. La prospectiva es un paso imprescindible si se desea la transformación de una situación que se encontró insatisfactoria. Se basa en la confianza de que el ser humano es capaz de cambiar el curso de los acontecimientos, y de identificar las tendencias históricas e intervenir en ellas. Se considera que la voluntad decidida, la unión de esfuerzos, el trabajo concertado y solidario para efectuar cambios, tienen un peso significativo en la historia.
- 1.4. Prioridades, políticas y finalidades: Las políticas se concibieron como lineamientos y orientaciones que deben permear la mayor parte de los propósitos, programas, proyectos y acciones del plan. Se toman en cuenta las políticas generales del sector agropecuario, de la educación superior, y para los planes institucionales, las de las propias escuelas y facultades. Ante la imposibilidad de contar a veces con los recursos y el tiempo necesarios para atender simultáneamente todos los problemas identificados, se establecen prioridades con base en criterios que pueden ser: la urgencia, la importancia, la viabilidad. Se precisan luego los fines y objetivos del plan. Ambos son propósitos con distinto nivel de concreción y diferente temporalidad. Los fines son permanentes, puesto que siempre se puede alcanzar un grado mayor de ellos, por ejemplo: elevar la calidad de la educación agrícola superior. Los objetivos son propósitos concretos que se pueden sujetar a un tiempo determinado para su cumplimiento.
- 1.5. Programación: Pretende hacer operativos los fines, las políticas, las prioridades y los objetivos del plan. Para ello se diseñan programas y proyectos.

## **2. Operación**

2.1. Ejecución: Prevé acciones y estrategias para ejecutar los proyectos; se detiene en analizar la viabilidad de estos desde los puntos de vista organizativo, económico técnico, normativo y político.

2.2. Seguimiento y evaluación: prevé mecanismos, criterios, tiempos, instrumentos, y responsables del seguimiento y la evaluación del plan, en todos sus programas y proyectos.

Existen actividades que de una manera continua acompañan el proceso de planeación: 1) la búsqueda y obtención de información que se necesita para elaborar todos y cada uno de los componentes del plan, 2) la discusión, 3) la toma de decisiones, y 4) la aprobación que se va dando en todas las etapas y fases de la planeación.

En el modelo propuesto se enfatizó la naturaleza flexible del proceso, es decir, el hecho de que todas las etapas y fases del plan se van enriqueciendo a medida que se avanza en su elaboración.

### **III. El proceso de planeación**

El capítulo III del Plan de Desarrollo de la Educación Agrícola Superior en México presenta con mayor detalle la metodología utilizada y las formas de trabajo adoptadas para discutir y elaborar el plan<sup>15</sup> A continuación se presenta un resumen que retoma los aspectos más importantes de este proceso.

#### *1. Actividades realizadas*

Mientras se diseñaba y adaptaba el modelo teórico que seguiría el proceso de planeación, se enfrentaba un reto aún mayor. Llevarlo a la práctica en una forma tal que satisficiera las características que lo iban conformando y que cumpliera con los propósitos definidos por la AMEAS. Como se mencionó antes, estos propósitos eran más ambiciosos que contar con un documento de planeación, que bien pudiera haber formulado un grupo de expertos desde el escritorio.

La fase de diagnóstico, que pretendía considerar los factores endógenos y exógenos de las instituciones y las relaciones y efectos que prevalecían entre unos y otros, no constituyó una tarea fácil. Dada la complejidad del trabajo, se organizó a través de categorías de análisis basadas en las funciones académicas y administrativas de una institución de educación superior (docencia, investigación, difusión y extensión). Para cada una se seleccionaron deductivamente variables e indicadores (como elementos observables y medibles que sirven para captar información) en forma exhaustiva, que después fueron discriminados para obtener los más relevantes, con el fin de que el diagnóstico no se convirtiera en una colección abrumadora de datos. Se establecieron asimismo criterios, que al definir la situación deseable para cada indicador, se tomaron como base de comparación entre la situación óptima y la existente, para detectar los problemas, los logros y las insuficiencias.

En lo externo a las instituciones, se discutieron y analizaron los principales factores que inciden sobre la educación agrícola superior. Cabe señalar que el diagnóstico externo es la parte del diagnóstico que más revisiones sufrió en todas las reuniones organizadas.

El diagnóstico, pronóstico y prospectiva se realizaron mediante técnicas informales, ya que la información disponible, más cualitativa que cuantitativa, no permitió utilizar métodos matemáticos más elaborados. Para la prospectiva se formularon tres escenarios: el tendencial, el ideal y el factible, cuya probabilidad de éxito se discutió desde el punto de vista de sus posibilidades económicas, organizativas, técnicas, normativas y de voluntad política, para modificar las situaciones insatisfactorias manifiestas en el diagnóstico.

En función del escenario factible, se establecieron prioridades, políticas y finalidades. Con base en éstas, se diseñaron los programas y proyectos generales que podían enmarcar la diversidad de acciones prioritarias que requiere la educación agrícola superior, asociando a cada uno de ellos las actividades necesarias, así como las modalidades del desarrollo y las formas de coordinación y participación.

Finalmente, se propusieron técnicas o instrumentos para continuar en la siguiente etapa de ejecución, seguimiento y evaluación del plan, lo que permitiría su retroalimentación constante, su actualización y por tanto su vigencia.

## 2. Formas de trabajo

La responsabilidad de planeación conjunta la tuvo principalmente la AMEAS, casi con las mismas formas de organización del trabajo grupal que esta asociación había utilizado en muchas de sus reuniones anteriores con excelentes resultados. Hubo, sin embargo, algunas experiencias que marcaron una diferencia importante en la continuidad y concreción de los trabajos.

Inicialmente, se decidió como mecanismo principal, la realización de reuniones que incluyeran mesas de trabajo; pero pronto se hizo necesario agregar talleres dentro de las mismas reuniones, para aprovechar la riqueza de la discusión generada en las mesas, a través de la producción de materiales concretos, y superar así, los esquemas declarativos que en ocasiones no reflejan la diversidad de las aportaciones.

Poco a poco se fueron consolidando dos grandes grupos de trabajo: el grupo de apoyo y el grupo que se denominó de participación-acción. El grupo de apoyo, formado por asesores y miembros de la Secretaría Ejecutiva de la AMEAS, fue responsable de la planeación, diseño, coordinación técnica y retroalimentación de las reuniones nacionales, talleres, reuniones técnicas y de coordinación, así como de la integración del documento. El grupo de participación-acción, formado por directores y representantes de las instituciones de educación agrícola superior, participó tanto en las reuniones nacionales y talleres, como en sus respectivas instituciones de procedencia.

En total, la AMEAS organizó trece reuniones nacionales, desde septiembre de 1985 en Toluca, donde se presentó el modelo preliminar de planeación; hasta octubre de 1989 en Guadalajara Jalisco, la asamblea de directores aprobó el plan. En total, asistieron las 82 instituciones de educación agrícola superior que conforman la AMEAS, que en conjunto logran abarcar los 32 estados de la República y el Distrito Federal. En promedio, asistieron 50 instituciones por reunión.

El grupo de representantes varió de sesión en sesión en un rango de 60 a 80, todos personal académico y académico-administrativo, que conformó un grupo interdisciplinario, de formación básica heterogénea donde predominaron los agrónomos. Los participantes en las reuniones intervinieron en un total de 104 plenarios, 416 mesas de trabajo y discusiones en grupo, invirtiendo para ello aproximadamente 18 000 horas/hombre, distribuidas en 29 días efectivos de trabajo. Se elaboraron relatorías, reportes, y propuestas en todas las reuniones. En cuanto al trabajo individual, en mayor o menor medida, cada participante trabajó en su institución de origen o en las reuniones, elaborando diagnósticos, programas y proyectos a nivel institucional.

Las sesiones plenarios se organizaron para introducir los temas retroalimentar y obtener conclusiones y consenso. En las plenarios también se presentaron los programas de las reuniones, las conferencias magistrales, los materiales de trabajo, las metodologías e instrumentos propuestos, y la distribución de tiempos y actividades. Además, se discutieron las relatorías, los acuerdos, los avances y las perspectivas de trabajo (tareas y fechas). Finalmente, cuando hubo consenso, se tomaron decisiones. La discusión, reflexión, análisis de los temas se realizó en las mesas de trabajo, y a manera de talleres.

El grupo de apoyo se conformó con quince personas. Además de asistir a todas las reuniones nacionales, este grupo organizó 41 reuniones técnicas de síntesis y programación, en diferentes lugares de la República (San Luis Potosí, S.L.P.; Saltillo, Coah.; Querétaro, Qro.; Distrito Federal). Este grupo se encargó de la organización técnica y logística previa a cada una de las reuniones nacionales, así como del diseño de materiales e instrumentos, de acuerdo con la metodología establecida. En cada reunión, el grupo se encargó de la conducción y coordinación técnica de las mesas, talleres y plenarios, así como de los aspectos administrativos. Después de las reuniones

nacionales, el grupo recopiló, organizó, analizó, y sintetizó lo acordado y discutido en ellas, elaborando borradores para su revisión en las siguientes reuniones.

La base de este proceso fue la participación de los responsables de los planes institucionales, y las autoridades de las instituciones (universidades, facultades, escuelas de universidades estatales, carreras, institutos tecnológicos agropecuarios e instituciones privadas) que aportaron los contenidos y las decisiones del proceso. Sin embargo, también fue decisiva la intervención del grupo de apoyo, la secretaría ejecutiva y la mesa directiva de la AMEAS. El apoyo de la Secretaría de Educación Pública dio factibilidad técnica y financiera al proceso (principalmente la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, a través de la Dirección General de Investigación Científica y Superación Académica, y de la Dirección General de Educación Superior). También el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos y los prestadores de servicio social a través del Programa Nacional de Servicio Social apoyaron con recursos importantes.

#### **IV. Evaluación de los logros**

##### *1. La cultura de planeación*

El plan describe algunos de los alcances y limitaciones de la metodología utilizada para su elaboración<sup>16</sup>. Es posible, al analizar los objetivos en su conjunto, ampliar dicha perspectiva.

La conceptualización misma del proceso de planeación como un proceso multidimensional e inherentemente conflictivo, enfatizó (a veces en forma implícita y a veces explícita) la participación, la discusión, la concertación y el consenso, como elementos indispensables de un proceso de planeación como el propuesto, en que se esperaba que todos los actores estuvieran convencidos de la validez y la legitimidad de los propósitos, los programas y los proyectos, y dispuestos a llevarlos a cabo. Esto obligó al grupo de apoyo a diseñar una estrategia de discusión abierta y reelaboración continua de conceptos y avances escritos, de manera que todavía en las últimas reuniones (incluyendo la que se organizó en enero de 1989 para presentar la "última versión" del plan), se estaban discutiendo, revisando y replanteando colectivamente aspectos del diagnóstico, de las políticas, de los programas y de los proyectos.

Después de la presentación del documento final este proceso de planeación aún prosigue, aunque en un nivel de elaboración más concreto. El resultado será, seguramente, la reelaboración continua del plan en el terreno de los hechos, porque la presentación del documento final significó, más que la culminación de un proceso, el inicio de una etapa de planeación, acciones y acuerdos específicos, enmarcados institucional e interinstitucionalmente.

En este sentido, puede hablarse, a partir de 1985, del inicio y desarrollo de una cultura de planeación interinstitucional más estructurada (en cuanto a conceptos, metodologías y técnicas) en la AMEAS. En 1990 la planeación concertada aparece como una actividad cotidiana de sus miembros, e imprescindible para superar problemas comunes, o para complementar y sinergizar las posibilidades institucionales, a través de programas y proyectos específicos conjuntos.

##### *2. Elaboración y aplicación del modelo*

El modelo de planeación y la metodología propuesta en las dos primeras reuniones de planeación (1985, Toluca, Estado de México y Gómez Palacio, Durango) no sufrieron, prácticamente, modificaciones cuando se presentaron inicialmente. Fue durante su aplicación cuando se hizo posible detectar sus alcances, insuficiencias, vacíos y sesgos que, como se verá, no siempre pudieron ser superados. A continuación se presentan los principales problemas enfrentados.

Tal como proponía la metodología, para la elaboración del diagnóstico interno, se definieron deductivamente las categorías, variables, indicadores y estándares deseables. Sin embargo, la recopilación de información fue un trabajo lento y difícil (hay que recordar que los indicadores se definieron como *objetos* observables y medibles de una realidad concreta). Además, conforme se lograba obtener información, resultaba difícil remontar el camino, con el binomio indicador-estándar, hacia las variables y las categorías para su interpretación, y de éstas hacia la detección de problemas. Esto originó un retraso importante en la elaboración del plan, que no podía atribuirse exclusivamente al grado de disponibilidad de información, ni a la rigurosidad con que se habían deducido las categorías, variables, indicadores y estándares. Como se pudo comprobar después, la causa estaba en la insuficiencia del análisis deductivo-inductivo para analizar una realidad social multideterminada. Además, este análisis estaba centrado excesivamente en propiedades cuantitativas y medibles independientemente del sujeto. Dicho en términos coloquiales, la "objetivitis" y la "cuantitivitis" estaban obstaculizando el proceso.

Sin desechar la detección de información cuantitativa verdaderamente relevante, la experiencia en investigación social de algunos de los participantes en las reuniones y en el grupo de apoyo, permitió superar el problema. Se reconstruyó el significado del indicador como una manifestación evidente que permite interpretar la realidad social. Así, manteniendo las categorías de análisis y las variables prácticamente sin cambio, los indicadores se convirtieron en las opiniones cualitativas consensadas de los participantes, basados en su experiencia. Además, se incluyeron resultados y conclusiones de investigaciones realizadas con anterioridad por estudiosos del sector agropecuario y del sector educativo.

Otro aspecto conceptual que provocó confusiones, fue la idea "sumativa" del proceso de planeación, es decir, pretender construir un plan de alcance nacional a través de la suma de los planes institucionales (incluyendo diagnósticos y programas). Esta visión simplificada y lineal de la planeación interinstitucional detuvo el proceso por dos motivos: 1) el rechazo a una "homogeneización" de los problemas, políticas, programas y acciones, manifestado explícitamente como rechazo a la planeación, por parte de algunas instituciones en las primeras reuniones de trabajo; y 2) el silencio de algunas instituciones participantes en las reuniones, debido a la falta de los planes institucionales, pretendidamente necesarios, de cada una de las instituciones miembros de la asociación. El esfuerzo de conceptualizar la planeación durante el proceso, permitió sustituir el concepto "sumativo" por un concepto de "construcción concertada", en el que todos los participantes aportan la visión institucional para su discusión y consenso.

Una vez superados estos dos obstáculos, la elaboración del diagnóstico externo y de la prospectiva fue mucho más sencilla, pero mucho más enriquecedora.

El diagnóstico no tenía como propósito una revisión exhaustiva y profunda del sector agropecuario y del sector educativo, sino solamente detectar los aspectos más relevantes para la toma de decisiones. En este sentido, es evidente que sus planteamientos resultaron suficientes.

Sin embargo, la división en "diagnóstico interno" y "Diagnóstico externo", utilizada para superar los enfoques centrados en las instituciones, pronto demostró nuevas limitaciones, debido a que no es posible separar la realidad de un entorno que necesariamente se refleja y concreta de muy diversas maneras en las condiciones institucionales. Desde el punto de vista técnico, el resultado es un capítulo muy rico en contenido y amplitud en el análisis, pero que resulta repetitivo en algunas ocasiones, e insuficiente en otras, para explicar las relaciones, muchas veces contradictorias, entre las instituciones educativas y el sector agropecuario y educativo.

La clasificación funcional de las categorías de análisis del diagnóstico, que no pudo ser rebasada después, provocó una separación artificial de las funciones (docencia, investigación, extensión y administración) que permean el plan desde su diagnóstico hasta sus programas y

proyectos. Esta es una de las limitaciones reconocidas dentro del mismo documento. Es posible que una clasificación basada en la estructura y componentes de las instituciones y del sistema de educación agrícola superior (alumnos, maestros, currícula, áreas y líneas de investigación, infraestructura, procedimientos, normatividad, etc.), permitiría hacer un análisis más enriquecedor e integral, si se tuvieran claros y explícitos los propósitos institucionales y los de la asociación, como criterios de valor.

Los ejercicios de pronóstico y prospectiva no resultaron menos provechosos por el hecho de no haber utilizado las técnicas matemáticas recomendadas usualmente. El esfuerzo de analizar tendencias y escenarios alternativos a futuro, fue suficiente para seleccionar la imagen buscada en el proceso de planeación.

La programación se realizó sin dificultades, porque en las etapas anteriores se habían hecho reflexiones previas sobre las soluciones a los problemas detectados. Existe, sin embargo, un detalle técnico: la confusión entre programas, proyectos y acciones de apoyo y promoción a nivel de coordinación central en la AMEAS; y los programas, proyectos y acciones que las instituciones requieren realizar hacia su interior.

La insuficiencia del modelo en la etapa de previsiones para la operación, provocó un "silencio" sobre la operatividad del plan durante casi todo el proceso, hasta que las inquietudes de los participantes, de los directores, de la mesa directiva y de la secretaría ejecutiva en cuanto a "cómo" se iba a establecer el plan, llevaron al grupo de apoyo a organizar una reunión exclusiva para evaluar la operatividad del plan y para precisar los mecanismos e instrumentos de operación.

El modelo propuesto aportaba, en términos generales algunos elementos sobre las, formas de participación y producción organizada. El modelo inicial enunciaba un proceso como participativo, lo sostenía a lo largo de sus conceptos y métodos, pero no precisaba suficientemente las formas como se podían organizar los diversos aportes de las personas, los logros de la concertación, las formas de aprovechar la discusión abierta, etc. Esta experiencia de planeación demuestra las bondades de usar diferentes formas de organización para diferentes productos buscados, sin abusar de una en particular. Un punto que parece clave, fue la diferenciación no muy rígida del trabajo entre el grupo de apoyo y el grupo de participación-acción, lo que permitió la realización de tareas conjuntas y especializadas. Así, un grupo escribió, integró y sintetizó; y otro, discutió, aportó, sancionó y acordó. Ambos grupos, finalmente, revisaron, reescribieron, corrigieron, etcétera.

El modelo, si bien señala expresamente la dimensión política de la planeación, no explica los niveles ni la forma como esta dimensión se puede llegar a concretar en el proceso de elaboración y de ejecución del plan. El proceso no estuvo al margen de las condiciones políticas nacionales del momento, de manera que pueden detectarse dos grandes influencias políticas: 1) las políticas nacionales de la Secretaría de Educación Pública, 2) la diversidad de los orígenes y fines de las instituciones de educación agrícola superior.

Durante el periodo en que se elaboró el plan, la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica de la Secretaría de Educación Pública (SEP-SEIC), en coordinación con la Asociación de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES), estaba realizando una promoción muy vigorosa de los procesos de planeación en y entre las instituciones de educación superior, con énfasis en la elaboración de diagnósticos institucionales y estatales. Sin atribuirle una causalidad mecánica a este contexto, se pueden explicar los apoyos obtenidos por la AMEAS, en términos de factibilidad financiera, apoyo técnico, validez y legitimidad política del proceso.

Tampoco se ocultaron las diversas posturas ideológicas y de intereses de las instituciones de educación agrícola superior. Hubo diferentes posiciones que se defendieron, vehementemente, desde la perspectiva de las grandes universidades especializadas en educación agrícola superior, de las

escuela de agricultura que dependen de universidades estatales, de las instituciones privadas y de los institutos tecnológicos agropecuarios; aunque también hubo largas discusiones y sesiones de acuerdos, en las que se lograron consensos importantes.

El modelo ni siquiera planteó la importancia de la dimensión personal del proceso de planeación, olvidando que es a través de los sujetos individuales como se concretan, mediatizan, concertan o transforman las metodologías y técnicas de planeación, los proyectos institucionales y las políticas nacionales. Esta dimensión, generalmente considerada "altamente subjetiva" no se aborda explícitamente, no por ello es menos evidente su importancia en cualquier actividad que requiera del trabajo colectivo. Quienes participaron en este proceso, en el grupo de apoyo o en el grupo de participación-acción, tienen ahora una idea muy clara de factores psicológicos que también influyeron en este proceso de planeación: afectividad, interés, agresividad, grado de disponibilidad para el trabajo cooperativo y competitivo, y grado de tolerancia, principalmente. Este proceso de planeación no hubiera sido posible sin la voluntad firme y decidida, demostrada cotidianamente por todas las personas que en las diferentes formas de trabajo mencionadas, participaron en este proceso de construcción concertada.

### 3. El documento

Uno de los productos tangibles de este esfuerzo de coordinación técnica, administrativa y política de instituciones, niveles e instancias, es el Plan de Desarrollo de la Educación Agrícola Superior en México, que fue presentado formalmente por la AMEAS el 5 de abril de 1990 en las instalaciones de la SEP-SESIC.

Según el mismo plan,<sup>17</sup> el valor de este documento reside en tres importantes aspectos:

1. El plan como resultado del trabajo colectivo.
2. El plan como instrumento de negociación y concertación.
3. El plan como guía para lograr sus fines trascendentes.

La AMEAS se reconoce como un sujeto colectivo, y evalúa las limitaciones y los alcances del primero y segundo punto, cuando señala:

Las instituciones de educación agrícola superior en México noconstituyen un sistema homogéneo. Se distinguen entre sí por sus postulados filosóficos, fines, orígenes, recursos de que disponen, formas de organización interna y proyectos académicos. Sin embargo, su organización en las AMEAS conlleva el propósito de coordinar esfuerzos y apoyarse en todo aquello que pueda resultar de común interés.

Por tal motivo, este documento no pretende que los logros y problemas aquí descritos se presenten en todas las instituciones, ni que los programas y proyectos sugeridos (por las instituciones, que participaron en su elaboración) sean necesarios o convenientes para todas las instituciones de educación agrícola superior. Más bien refleja la voluntad de las instituciones por compartir sus reflexiones y experiencias, al mismo tiempo que las variadas y posibles soluciones a los problemas y retos, y por los que están dispuestas a esforzarse en forma coordinada.

Por la misma razón, tampoco representa la visión de un solo tipo de instituciones o de alguna de ellas en particular. Así lo que se presente en el plan no puede ser utilizado como representativo de todas ellas como un grupo homogéneo, sino más bien como un esfuerzo de análisis y acción

conjunta, manteniendo el respeto a la diversidad de las instituciones de educación agrícola superior, no siempre libres de contradicciones entre sí y dentro de sí<sup>18</sup>.

En lo que respecta al tercer punto, el plan reúne los elementos técnicos necesarios para guiar las acciones conjuntas de las instituciones de educación agrícola superior. Sin embargo, podría haberse mejorado si incluyera previsiones más precisas para su operación.

Una revisión superficial del documento podría hacer parecer que el plan no supera los esquemas de la planeación normativa (que prefigura soluciones homogéneas), o bien que se queda en la planeación indicativa (que sugiere e indica las acciones necesarias para un conjunto de problemas detectados). El plan hace algo más que indicar. refleja la voluntad de actuar concertadamente, en el marco de programas generales, pero a través de acciones concretas. En esto se parece más a la planeación estratégica que a la normativa o a la indicativa; aunque sin aprovechar el potencial teórico y metodológico de aquélla.

## **V. Conclusiones y propuestas**

Es posible afirmar ahora que esta experiencia de planeación interinstitucional permitió:

- 1) Desarrollar, fomentar y estructurar una cultura de planeación conjunta entre las instituciones de educación agrícola superior, que ya habían realizado esfuerzos en este sentido, pero aislados, sin la continuidad que ellas mismas deseaban, y sin las herramientas metodológicas necesarias;
- 2) utilizar y modificar un modelo de planeación, para adaptarlo a la educación agrícola superior, aplicándolo y ajustándolo sobre la marcha, y
- 3) elaborar un documento, llamado Plan de Desarrollo de la Educación Agrícola Superior en México, que sirve como demostración del trabajo colectivo de la AMEAS, como instrumento de negociación y concertación, y como guía para lograr sus fines trascendentes.

El modelo inicial se centró en la dimensión técnica del proceso de planeación; sin explicar suficientemente las demás dimensiones que señala, y olvidando la dimensión personal de todo proceso colectivo. La parte técnica, a su vez, tuvo un sesgo inicial hacia el análisis deductivo-inductivo, de corte cuantitativo y objetivista que, en su momento, fue superado con la utilización de técnicas informales de análisis cualitativo. Además, existen algunas limitaciones técnicas propias del modelo, que permearon el proceso de planeación.

La literatura técnica sobre el tema no suele hacer diferencia entre la planeación institucional y la planeación interinstitucional. Creemos que son objetos de trabajo diferentes, con algunos propósitos en común, pero con otro tipo de intereses en juego y diferentes conflictos. En este sentido, es importante subrayar que la AMEAS superó el concepto de planeación interinstitucional como la suma de "las planeaciones institucionales", para sustituirlo por otro que hemos denominado de "construcción concertada", en que la AMEAS se concibe a sí misma como un sujeto colectivo.

Esta experiencia es un caso de trabajo coordinado entre diferentes ámbitos a quienes compete la planeación: personas, instituciones, equipos de coordinación y organismos de apoyo financiero y técnico. En todos estos niveles. Confluyeron: por una Parte, la capacidad de reflexionar y actuar y, por otra, la voluntad de concertar.

Para estas fechas ya se tienen los primeros frutos de esta construcción concertada. En la XX Reunión Nacional de Directores de las Instituciones de Educación Agrícola Superior, celebrada en octubre de 1990, en Monterrey, N.L., se rindieron informes de proyectos contemplados en el Plan que

se están llevando a cabo conjuntamente por las instituciones de educación agrícola superior agrupadas por regiones.

Creemos que las instituciones que constituyen la AMEAS pueden lograr un mayor fortalecimiento de su cultura de organización y planeación conjunta, potenciando su diversidad de enfoques sobre la educación agrícola superior. Para ello, sería necesario aprovechar aún más su capacidad de convocatoria, infraestructura intereses y problemas, elaborando propuestas académicas y estableciendo una gran variedad de programas institucionales.

## NOTAS

1. Citado en: D.G. Hernández y L. M. Nieto. *Propuesta de una metodología para el análisis de la formación del profesional en ciencias agropecuarias, AMEAS-U.A. de Chiapas, México, pág. 7. En este trabajo de Hernández y Nieto puede encontrarse un resumen del desarrollo de la AMEAS.*
2. Op. cit, p. 6.
3. Javier Mendoza explica los problemas que tuvo el PRONAES para su operación. En general, los antecedentes, políticas y problemas de la planeación de la educación superior y su contexto en México son analizados con claridad por este investigador en: R.J. Mendoza (1987), "Políticas del Estado hacia la educación superior 1983-1988" *Pensamiento Universitario*, núm. 68, CESU-UNAM, 25 pp.; y en R.J. Mendoza (1988), "Apuntes sobre las tendencias recientes de las políticas educativas en México dentro del contexto latinoamericano", *Cuadernos del CESU*, núm. 12
4. Estas guías sirvieron de base para la elaboración del Manual de planeación de la educación superior (1989), CONPES, México, ANUIES-SEP.
5. AMEAS (1988), XVIII Reunión Nacional de Directores. Memorias (en prensa), Saltillo, Coah.
6. D.G. Hernández y I-M. Nieto (1986), op. cit., p. 38.
7. Op. Cit., p. 43
8. Op. Cit., p. 44
9. AMEAS, 1989 *Plan de Desarrollo de la Educación Agrícola Superior en México*, p. 13.
10. Para una descripción más detallada del modelo en que se basó este plan, puede consultarse el *Manual para la Planeación de la educación superior*, op. cit.
11. AMEAS, 1989, *Plan de Desarrollo de la Educación Agrícola Superior en México*, p. 19.
12. op. cit., pp. 19 y 20.
13. Op. cit., p. 28.
14. Op. cit, pp. 28-29.
15. Op. cit, p. 35
16. Op. cit., pp. 42 y 43.
17. *Op. cit.*, pp. 83-84
18. Op. cit., pp. 42-43.

## BIBLIOGRAFÍA

AMEAS (1971), *Estatutos de la Asociación Mexicana de Educación Agrícola Superior*, México, AMEAS.

- ACKOFF R., L (1979), *Rediseñando el futuro*. México, LIMUSA.
- ÁLVAREZ G., I. (1981), "La planeación y la administración, límites y confluencias" en *Administración de la educación superior* México, CONPES.
- (1984), "Teoría de la evaluación. Algunos ejemplos prácticos", en *Cuadernos de Filosofía y Letras*, núm. 10, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, pp. 45-78.
- ANDESA (1964), *Educación, investigación y extensión agrícolas en México, estudio preliminar*. México, Asociación Mexicana de Directores de las Escuelas Superiores de Agricultura.
- ANUIES (1979), *La planeación de la educación superior en México*. México.
- (1984), *Revista de la educación superior*, núm. 49, ANUIES.
- ARIZMENDI H, R. (1982) *Planeación y administración educativa*. México, Universidad Autónoma del Estado de México.
- BANCO MEXICANO DE DESARROLLO, (1979), *proyectos de educación superior*. Volumen 5. México, Limusa.
- CALVA, J. L (1988), *Crisis agrícola y alimentaria en México 1982-1988*. México FONTAMARA.
- CARMONA, G. et al (1986), *Estudio comparativo de oferta y demanda de profesores de nivel posgrado en las instituciones de educación agrícola superior*. México. AMEAS.
- CARREON, C. (1984), "Génesis y desarrollo del concepto de evaluación institucional", en *Perfiles Educativos*, núm. 6, CISE-UNAM, pp. 43-48.
- COLEGIO DE INGENIEROS AGRÓNOMOS, A. C. (1988), *Actividades y situación de los agrónomos mexicanos. Tercer Diagnóstico 1986-1987*. México, CIAM.
- COMITÉ TÉCNICO ASESOR PARA LA FORMACIÓN DE RECURSOS HUMANOS EN CIENCIAS AGROPECUARIAS Y FORESTALES (1987), "Los estudios de posgrado en México y las ciencias agropecuarias y forestales", en *Ciencia y Desarrollo*. México, CONACYT.
- CONPES (1982), *Plan Nacional de Educación Agrícola Superior. Evaluación y Perspectivas*. México.
- (1981), *Plan Nacional de Educación Agrícola Superior. Lineamientos Generales para el Periodo 1981-1991*. México.
- (1985), *Plan Nacional de Educación Agrícola Superior*. México.
- COPLAMAR (1985), *Necesidades esenciales de México. Situación actual y perspectivas al año 2000. Alimentación*. México, Siglo XXI.
- (1985), *Necesidades esenciales de México. Situación actual y perspectivas al año 2000*. México, Siglo XXI.
- DELBECO A., D. H. Gustafson, Van der Ven (1984), "La Técnica Delphi", en *Técnicas grupales para la planificación*. México, Trillas. (Serie Teoría y Práctica Organizacional.)
- ESTEVA, J.A (1984), *Técnicas de predicción usuales en prospectiva y planeación* México, CONPES (Serie: Temas de Planeación)
- GÓMEZ, V.M. (1984), "Propuesta para la elaboración de un marco teórico sobre prospectiva en educación superior", en *Revista de la Educación Superior*, núm. 50, ANUIES.
- GUEDEZ, V. (1984), "Fines de la educación superior y desarrollo integral", en *Educación Superior y Desarrollo*, 3 (3).
- HERNÁNDEZ. D. G. y L. M. Nieto C. (1986), *Propuesta metodológica para el análisis de la formación del profesional en ciencias agropecuarias*, México, AMEAS.
- ILPES (1973), *Guía para la presentación de proyectos*. México. México, Siglo XXI.
- INAP (1983), "El Sistema Nacional de Planeación Democrática", en *Revista de Administración Pública*.
- MARTÍNEZ, F. (1979), "Algunas técnicas para la planeación de la educación, presentación y bibliografía", en *Cuadernos de Planeación Universitaria*, UNAM.

- MATUS, C. (1979), *Estrategia y plan*. México, Siglo XXI.
- (1982), *Política y plan*. Caracas, IVEPLAN.
- MUÑOZ, C. (1981), "Análisis e interpretación de las políticas educativas: el caso México 1930-1980", en *Sociología de la Educación*, Centro de Estudios Educativos. (Colección Estudios Educativos).
- MENDOZA, J. (1988), "Apuntes sobre las tendencias recientes de las políticas educativas en México dentro del contexto latinoamericano", en *Cuadernos del CESU*, núm. 12, pp. 60.
- (1987), "Políticas del Estado hacia la Educación Superior 1983-1988, en *Pensamiento Universitario*, núm. 68, CESU-UNAM.
- PALLAN, C. (1982), "Administración y planeación de las instituciones de educación superior frente al requerimiento del desarrollo social", en *Planeación de la Educación Superior*, México, CONPES.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- , *Ley Federal de Educación*.
- , *Ley para la Coordinación de la Educación Superior*.
- , (1983), *Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988*.
- , (1989), *Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994*.
- , (1984), *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988*, México.
- PRAWDA, J. (1985), *Teoría y praxis de la planeación educativa en México*. México, Grijalbo.
- ROJAS, R. (1988), *Guía para realizar investigaciones sociales*. México, UNAM.
- SEP-ANUIES-CONPES (1982), *Planeación de la educación superior*. México.
- SEP-ANUIES (1989), *Manual de Planeación de la Educación Superior*. México.
- SACHS, W. (1980), *Diseño de un futuro para el futuro*. México, Fundación Javier Barros Sierra.
- SCHIEFELBEIN, E. (1974), *Teoría, técnica, procesos y casos en la planeación de la educación*. México, El Ateneo.
- TABORGA, H. (1980), "Concepciones y enfoques de planeación universitaria", en *Cuadernos de Planeación Universitaria*, UNAM.
- (1980), "Etapas del proceso de planeación prospectiva universitaria" en *Cuadernos de Planeación Universitaria*, UNAM.
- TAYLOR, S. J. y R. Bogdan (1986), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Paidós.
- VALDÉS C. (1981), "El sistema Nacional de Planeación y Programación de la Educación Superior", en *Deslinde*, núm. 114, UNAM.
- ZEPEDA, J. M. (1982), "Estudio histórico de la educación agropecuaria en México", en *Textual, Análisis del medio rural*, vol. 3, núm. 10, diciembre, 1982. México, Dirección de Difusión Cultural de la Universidad Autónoma de Chapingo.