



7
2 ej.

Universidad Nacional Autónoma de México

FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES

**LA REDEFINICION DE LA CAPACITACION PARA EL
TRABAJO EN EL COLEGIO DE BACHILLERES;
ANTECEDENTES HISTORICOS Y PERSPECTIVAS**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN SOCIOLOGIA
P R E S E N T A
MAYLETH ECHEGOLLEN GUZMAN

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

MEXICO, D. F.

1992



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

I N D I C E

PRESENTACION	V - VIII
PROBLEMA Y CONCEPTUALIZACION	IX - XXIV
I. Los Antecedentes	1 - 11
I.1 La histórica discusión	
I.2 La definición del bachillerato en la <u>Re</u> forma Educativa	
I.3 La creación del Colegio de Bachilleres	
2. Los Pasos Reformistas y la Redefinición ...	23 - 64
2.1 El congreso de Ceceyoc	
2.2 La redefinición de 1985	
2.3 Los colegios estatales	
2.3.1 El COBACH	
2.4 La propuesta del CB de México	
3. El CB en el Programa de Modernización Educativa..	65-90
3.1 Los lineamientos del PME	
3.2 Las definiciones de la UEMS	
3.3 Reflexiones finales	
4. Bibliografía	

PRESENTACION

La preocupación fundamental de este trabajo ha sido la dilucidar el sentido de las estrategias formuladas en el Programa de Modernización Educativa, 1989-1994, en relación al nivel de educación media superior, en especial las referidas a los colegios de bachilleres.

En la época en la que fue editado el PNE (Programa de Modernización Educativa), este es, casi un año después de la toma de posesión del actual Presidente, yo me encontraba a cargo del Área de Capacitaciones para el Trabajo en el Colegio de Bachilleres de Puebla y por tanto inmerso en un sinnúmero de problemas administrativos y sin saber qué hacer para mejorar el funcionamiento y la operación del Área.

Así, cuando se comenzó a hablar en el discurso oficial acerca de la modernización educativa, lo primero que me pregunté es cómo se definía ésta en el nuevo sexenio y qué implicaciones prácticas podía tener, puesto que todos sabemos, pero más los que hemos trabajado en dependencias públicas, que existe en ocasiones, por no decir siempre, una enorme distancia entre lo expresado en el discurso y lo que pasa en las instancias administrativas y luego más, entre lo que sucede entre éstas y, para el caso del sistema educativo, los lugares en los que cotidianamente se realizan la enseñanza y el aprendizaje.

Con esta inquietud inicial y con el propósito de dar respuesta a las muchas preguntas que cotidianamente me asaltaban como resultado del ejercicio administrativo, me avencé al análisis del PNE. Luego de una lectura superficial mi primera impresión fue que no había un cambio sustancial en relación a las grandes líneas de la política educativa formulada en los últimos tres sexenios, es decir, las que se exponen como problemas eran los mismos para el nivel medio superior: una demanda desequilibrada entre las modalidades preprofesionales y tecnológicas, insuficiente atención a las zonas apartadas, insuficiente capacitación y actualización de los docentes y una insuficiente vinculación con el sector productivo.

En cambio se proponían algunas estrategias más bien de corte administrativo que sí podían tener consecuencias prácticas. Junto con estas estrategias se me llamó poderosamente mi atención, en relación a los colegios de bachilleres, fue la ubicación de éstos en el apartado de bachillerato universitario, totalmente separados de las modalidades técnicas y bivalentes, siendo que hasta ese entonces se había presentado al CB (Colegio de Bachilleres) como una modalidad bivalente o bimodal, de acuerdo a la definición que se hizo de él en su decreto de creación en 1974, como un bachillerato propedéutico y terminal.

Esta clasificación era para mí sumamente notoria, además porque yo recordaba que cuando se había creado el CB, se había hablado mucho, en diferentes medios, acerca de que su creación respondía a una medida del Estado para hacer contrapeso a las preparatorias de las universidades públicas y les CCH's, creadas justo el año anterior.

De este modo me remonté a los años setentas, a partir de los cuales tuve que iniciar una reflexión y un estudio más sistemáticos. Fue justo en este punto cuando se me ocurrió que ya que tenía la urgencia de responder a mis interrogantes, valía la pena realizar ese estudio y presentarlo como tesis para obtener el grado de licenciatura; de esta manera cubriría tres objetivos: aclarar las confusiones que representaba para mí la capacitación, orientar mi trabajo administrativo y cubrir los requisitos de la titulación.

Es claro que el estudio de una institución educativa como el CB se puede abordar desde muchos puntos de vista y en relación a muchos aspectos. Pero el hecho de que yo eligiera realizar un análisis crítico de los documentos diversos en los cuales se formulan algunas líneas de la política educativa del estado en relación al CB, estuvo condicionado por la circunstancia de que mis inquietudes provenían de dos fuentes fundamentales: la primera era la evolución que había observado en los planteamientos que se habían hecho acerca del Plan de

Estudios a lo largo de los años de existencia del CB y que ahora desem-
bocaron en la clasificación del PME, planteamientos básicamente rece-
gidos en documentos que se consideraban rectores; la segunda era la --
dificultad que había observado y experimentado al tratar de adecuar la
operación de las capacitaciones en el Estado de Puebla, a los objeti-
vos propuestos y la incertidumbre acerca de la medida y la forma en la
que efectivamente éstos se estaban alcanzando.

Así, aunque para mí era claro que la evaluación de la
capacitación para el trabajo en el CB se puede hacer a la manera clá-
sica midiendo el logro de los objetivos establecidos en los planes y
programas; o bien haciendo un seguimiento que ubique el éxito ocupacio-
nal y/o académico de los egresados; el hecho que decidí la orientación
de mi trabajo fue el haber encontrado en uno de esos documentos, la
formulación de nuevos objetivos para la capacitación para el trabajo,
en el marco del Programa de Modernización Educativa, planteados en tér-
minos de la comparación formal con los planes de estudio de otras
instituciones, pero no en función de los efectos educativos reales.

Si partimos del hecho de que un currículo formal expresa
ante todo objetivos e ideales educativos, cuyo logro está mediado
por un sinnúmero de condiciones concretas como son las condiciones de
operación de los planteles, las condiciones de la práctica pedagógica,
la organización escolar y el entorno social, tenemos que la redefini-
ción de los objetivos de un plan de estudios, realizada en función de
una comparación formal, deja fuera todas las variables que en la reali-
dad median la efectividad de un determinado currículo.

Así pues, tuve que concluir que esta redefinición for-
mal de objetivos y esa reclasificación del CB debía tener su origen
en otras razones de tipo político, económico o administrativo, que era
necesario dilucidar para comprender el sentido de las estrategias for-
muladas en el PME y anticipar en lo posible sus efectos previsibles.

D este modo me incliné por la primera fuente de mis
inquietudes, los documentos, a fin de realizar una revisión exhaustiva

de los que consideré básicos, estos es, aquellos en los que se han definido y redefinido, tanto el carácter del plan de estudios como los objetivos de la capacitación, a lo largo de dieciséis años de existencia del CB. Esta revisión implica una confrontación crítica de los documentos, ubicándoles en el contexto económico y político en el que fueron formulados, para comprender sus propósitos más allá de lo explícito en ellos.

Me pareció que este análisis además de aclararme el cómo y el por qué de las redefiniciones, sería una aportación válida a la discusión de los postulados y las estrategias de la política educativa del actual gobierno, discusión necesaria para emprender este tipo de estudios.

Estos postulados han sido sistemáticamente cuestionados por los académicos e investigadores mexicanos, a través de múltiples estudios, tanto desde las categorías del materialismo histórico, como desde otras teorías combinadas como el funcionalismo de Pablo Latapí e incluso en el mismo marco de la sociología funcionalista, en la cual se basan la mayoría de esos supuestos.

En el vasto ámbito de la política educativa, en lo que concierne a la educación media superior y superior, la discusión en torno al rumbo que debe tomar ésta, se hace sumamente compleja y delicada por las implicaciones sociales y políticas que conlleva y es al mismo sumamente relevante dada los efectos observables y previsibles que sobre estos niveles educativos están teniendo y tendrán los cambios ocurridos en las estructuras económicas y en el sistema político del país.

PLANTEAMIENTO Y CONCEPTUALIZACION

1. En México, desde la década de los sesentas, los sucesivos gobiernos han conducido su política educativa guiados por los principios de la sociología funcionalista en el contexto de los programas de reforma social de la Revolución Mexicana, en los cuales la educación ha jugado un papel esencial, ya que ininterrumpidamente se ha presentado la atención a la demanda educativa como parte del proceso de democratización del país y como expresión de justicia social. Sin embargo, ya a mediados de esa década, el Dr. González Casanova cuestionaba la democracia mexicana dada la real y desigual distribución de los beneficios sociales y económicos del régimen.

Esta realidad no ha cambiado desde entonces; al contrario, los estudiosos afirman que en estas últimas décadas, la concentración de la riqueza se ha hecho aún mayor, de modo que las minorías pudientes se han fortalecido en detrimento de las mayorías, cuyo deterioro se ha multiplicado debido a la crisis económica de los años ochentas.

No obstante los datos, los fundamentos de la política educativa no han cambiado y se conserva la continuidad en la noción de modernización de la educación introducida oficialmente a mediados de la década de los sesentas durante el gobierno de Adolfo López Mateos en el Plan de Once Años, seguido de la Reforma Educativa en el sexenio de Luis Echeverría, si bien sus énfasis y alcances fueron muy distintos.

La Reforma Educativa del sexenio echeverrista, dada la concepción desarrollista de éste, incorporó una relación explícita con la educación. De hecho todas las acciones de la Reforma tuvieron como marco una supuesta modernización de la educación que implicaba por un lado su vinculación con los avances científicos y tecnológicos y por el otro el aumento de la productividad a través de una adecuada calificación. En los pronunciamientos y justificaciones públicas prevaleció

la afirmación "de una relación directa automática y global entre educación y progreso económico" (1).

La política educativa del siguiente sexenio no presentó cambios sustanciales y sus énfasis más específicos se refieren a "la falta de congruencia entre la estructura del mercado educativo y la del mercado de trabajo", y a que "la elevación de la escolaridad del conjunto de la población hace que esta adopte comportamientos favorables a una actividad económica más moderna: cumplimiento en el trabajo, racionalidad, consumo, ahorro". (2)

El gobierno de Miguel De la Madrid se apoyó en el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988, el cual recoge los lineamientos del Plan Nacional de Desarrollo en el contexto del discurso de la Revolución Educativa, la cual en sí no agregaba nada nuevo pero le daba un viso de legitimidad.

La política educativa del actual sexenio se resume en el Programa de Modernización Educativa 1989-1994, cuyos grandes ejes se refieren a siete aspectos fundamentales: descentralización, rezago educativo, crecimiento demográfico, cambio estructural, vinculación de los ámbitos escolar y productivo, el avance científico y tecnológico y la inversión educativa. Estos son de acuerdo al diagnóstico de la SEP, los grandes retos educativos para el período.

El Programa de Modernización Educativa en su capítulo referente a la educación media superior clasifica a los colegios de bachillerato dentro de la educación media superior universitaria como una institución que ofrece bachillerato propedéutico, "cuyo propósito se orienta hacia la formación del individuo con vistas a su incorporación a los estudios superiores" (), diferenciándoles de las instituciones tecnológicas, las cuales "otorgan exclusivamente educación terminal y forman profesionales medios", y de las opciones bivalentes, "aquellas que atienden ambas finalidades". (p.107)

(1) Latapí, Pablo, Análisis de un Sexenio, p. 85.

(2) Plan Global de Desarrollo, 1980-1982, p.345-349.

Esta clasificación introduce un cambio importante en la definición que originalmente se le confirió al Colegio de Bachilleres en su decreto de creación en 1973, en la cual se ^{le} caracteriza como "un organismo público descentralizado que imparte bachillerato propedéutico y terminal" y que prepara al educando "para cursar el ciclo de educación superior y/o incorporarse a algún trabajo productivo".(3)

Del mismo modo esa clasificación contradice los -- objetivos marcados en el Estatuto General del Colegio de Bachilleres de México, puesto en funciones a partir de febrero de 1974, los cuales establecen que el CB se propone: "I. Desarrollar la capacidad intelectual del alumno mediante la obtención y aplicación de conocimientos; II. Conceder la misma importancia a la enseñanza que al aprendizaje; III. Crear en el alumno una conciencia crítica que le permita adoptar una actitud responsable ante la sociedad; IV. Preparar al alumno capacitación y adiestramiento en una técnica o especialidad determinada".(4)

Por último, la clasificación del PME descende la definición que el propio CB hace de su área terminal, como "una preparación que capacita a los alumnos para desarrollar actividades socialmente útiles, sin necesidad de continuar estudios profesionales" (5)

También en el PME se proponen como metas para mejorar la modelidad propedéutica del nivel medio superior, la creación de una coordinación de planeación y programación y la realización de una reunión nacional y las correspondientes regionales, en las que se tomen acuerdos al respecto.

(3) Decreto de Creación, Colegio de Bachilleres, p. 3-4.

(4) Estatuto General del Colegio de Bachilleres de México, p. 4

(5) Metas, objetivos, estructura académica y plan de estudios del Colegio de Bachilleres, p.8.

La creación de una coordinación de planeación y programación para la modalidad universitaria del nivel, en la que se incluye a los CB, modifica el proyecto original de descentralización expresado en el decreto de creación, el cual estipulaba el CB como organismo descentralizado del Estado tiene como facultad "establecer, organizar, administrar y sostener planteles en los lugares de la República que estime conveniente... Establecer y sostener planteles en coordinación con los gobiernos de los estados, dentro de sus respectivas jurisdicciones..."(6)

Así en 1989, se crea la Unidad de Educación Media Superior, la cual sustituye a la Dirección de Educación Media Superior creada en el período echeverriista, a la cual se le encomienda la tarea de planeación, programación y coordinación.

Finalmente, la UEMS (Unidad de Educación Media Superior), luego de realizar las reuniones regionales establecidas por el PMS, las cuales tuvieron como objetivos, "el iniciar un proceso de revisión y esclarecimiento sobre el sentido, finalidad y función del área de capacitaciones (es decir el área terminal), con el fin de sistematizar y racionalizar recursos y esfuerzos, para apoyar e impulsar el crecimiento del subsistema CB..."(7)

Como parte de ese proceso de revisión y esclarecimiento, la UEMS propuso nuevos objetivos para el área terminal conferada por las capacitaciones para el trabajo, los cuales formuló de la siguiente manera:

- "Contribuir al desarrollo integral de la personalidad del educando, tomando en cuenta que la formación para el trabajo es un aspecto inevitable del proceso educativo para todo individuo.
- Iniciar su preparación para participar en un proceso de trabajo acorde con sus aptitudes e inclinaciones y al cual él puede contribuir.
- Reorientar o en su caso consolidar la vocación y los intereses vocacionales del estudiante.

- Desarrollar su capacidad crítica y su conciencia respecto del trabajo socialmente útil en el con texto nacional.
- Promover su interés por los problemas sociales regionales y su vinculación con la demanda de trabajo a nivel técnico y profesional.
- Prepararlo para el servicio social y los estudios superiores.
- Contribuir a desarrollar su capacidad de autoaprendizaje y de transmisión de conocimientos y habilidades metodológicas." (8)

Y la UEMS concluye que estos serían los objetivos idóneos dado que la capacitación para el trabajo no cubre los requisitos mínimos para ser definida como verdaderamente terminal.(9)

Así queda redefinido el carácter del plan de estudios como puramente prepedagógico, de modo que se puede formular la siguiente pregunta: ¿por qué el CE, que fue creado como parte de la política reformista del período de Echeverría y que pretendió expresar en su plan de estudios, prepedagógico y terminal, el concepto modernizador de la educación, es ahora definido como puramente prepedagógico?, y por tanto, ¿en qué consiste la "modernización" del subsistema y qué implicaciones tiene ésta para el nivel medio superior?

2. Para intentar una respuesta es necesario partir de:

- La relación que existe entre la crisis del modelo de desarrollo manifestada desde la década de los setentas y su consecuente crisis al interior de la clase política en el poder, y la formulación de la política educativa del período echeverrista;

(8) Ibidem, p.14.

(9) Ibidem, p.15-19.

(7) Finalidad y Funciones de las Capacitaciones, UEMS, p.10.

- La resolución de ambas crisis (la económica y la política), en la imposición hegemónica de la fragción neoliberal de la clase política cuyo preyegto se expresa en la llamada Reforma del Estado, la cual implica una transformación económica, -- iniciada con el proceso de reconversión industrial en el período de Dg la Madrid y una transformación del sistema político.
- La relación de la reforma del estado con las líneas estratégicas de la política educativa del sexenio actual, con respecto al nivel medio superior y sus implicaciones para el CB.

3. Los conceptos básicos han sido definidos de la siguiente manera:

. La noción de modernización educativa, desprendida de los supuestos de la sociología funcionalista, privilegia la función económica de la educación por encima de sus otras funciones. (Latapi distingue para efectos de análisis, ocho distintas funciones: la eco-

nómica, la distributiva-selectiva, académica, socializadora, de control social, ocupacional, cultural e investigadora. (10)

La función económica está relacionada con diversos niveles, tipos y formas de calificación que requiere el sector productivo de un determinado país. Así, esta función supone "una contribución del sistema educativo al aparato económico mediante el aumento de la productividad a través de la creciente calificación de la mano de obra". (11)

En este campo se realizan por ejemplo, la incidencia de la educación en la distribución del ingreso e la relación que existe entre los costes educativos y los ingresos generados a través de su trabajo, e las inversiones educativas con los incrementos del ingreso interno.

En términos generales, esta concepción parte de los siguientes supuestos: 1) que una mayor calificación repercute necesariamente en el aumento de la productividad, 2) que un problema básico que causa el subdesarrollo de un país, es la baja productividad de la industria, 3) que la baja productividad es causada por una educación -- inadecuada. (12)

Bajo el criterio económico el educando mismo se convierte en una mercancía, ya que es el criterio del mercado el que prevalece para evaluar los beneficios educativos, los cuales se supone deben ser congruentes con los objetivos de la producción. Claramente esta concepción corresponde a un conjunto de valores propios del sistema de producción capitalista.

Los teóricos de esta corriente establecen que: "las instituciones de educación pública (superior), integran en su conjunto un sistema

(10) IATAPI, Pablo, Análisis de un Sexenio, p. 39-43.

(11) *Ibidem*, p. 41.

(12) BRAVO y Herrera, Impacto de la Reconversión Industrial en la Educación Superior de México, p. 12-16.

(13) CRUZ Valverde, El Sistema de Planeación..., p. 15.

tema complejo de producción de bienes y servicios específicos (...). Son insumos (los objetos sobre los cuales se efectúa la acción transformadora) del sistema las necesidades y problemas que manifiestan las demandas sociales y económicas de educación; las necesidades y problemas de investigación que plantea el desarrollo social, económico y cultural del país; los educandos y sus características escolares, praxiológicas, económicas y culturales, profesionales y laborales, etc.." (13)

Sin embargo, la función económica de la educación ha sido históricamente determinada por el desarrollo de las fuerzas productivas, y su énfasis y en algunos casos predominio corresponde a determinada etapa del desarrollo del capitalismo. Así, la función económica de la educación se asentó con el surgimiento de la gran industria en los países desarrollados, y en los países subdesarrollados surgió derivada del proceso de sustitución de importaciones y en México con el arranque del proceso de industrialización, el cual produjo una demanda de educación, tanto objetiva como subjetiva, de parte de aquellos sectores que incorporaron progresos tecnológicos, es decir, "la determinación económica de la educación aparece cuando hay un grado relativamente alto de desarrollo de las fuerzas productivas (...). El desarrollo económico afecta al sistema de educación cuando el progreso técnico impone actividades que generan demandas de mano de obra calificada de relativa complejidad". (14)

Por otro lado, debido a las características propias de los países desarrollados, el capitalismo en ellos se desarrolla de una manera sumamente desigual, de modo que articula formas de organización extremadamente diferentes, concentrándose desde la producción de subsistencia hasta las formas automatizadas más avanzadas de la producción. Así, la industria de manufactura tiene requerimientos distintos a los de la industria automatizada, pues mientras la manufactura requiere mayor calificación y menor escolaridad, la gran industria requiere mayor escolaridad y menor calificación; entendiéndose ésta como el conjunto de habilidades y destrezas necesarias para el manejo de herramientas

tas e instrumentos, la cual se adquiere más en la práctica que en la escuela.

Ahora bien, el tipo de conocimientos básicos que requieren estos tipos de industria, coincide más o menos con los de la escuela primaria: en el caso de la industria automatizada, los trabajadores que cumplen funciones subalternas, a diferencia de los que se ocupan de la preparación, manutención y reparación de la maquinaria, si siquiera requieren de conocimientos básicos como la lectura y la escritura.

Sin embargo, en un país como México, en el que la explotación demográfica y la masificación del sistema educativo rebasan la capacidad de absorción de la industria, se da el fenómeno de una elevación artificial de los requerimientos de escolaridad para la incorporación al trabajo.(15)

Por último nos dice Labarca en relación a las demandas técnicas de la educación: "Lo más notable de estas sociedades (las subdesarrolladas), es que aún cuando toda la estructura social está subordinada a las necesidades de acumulación de los sectores dominantes, no hay una tendencia hacia la imposición de las características propias de los sectores dominantes a los sectores subordinados. Es decir, las diferencias de desarrollo de los distintos sectores tienden a permanecer, siendo entonces esta desigualdad no el producto de un proceso general de evolución, sino una estructura relativamente estable (...per tanto...) la tecnología usada, que crea la demanda de recursos humanos, es tan diferenciada como diferenciada es la estructura social".

"El sistema de educación se relaciona con esa estructura productiva no transfiriéndose tendencialmente de acuerdo a la dinámica impulsada por los sectores dominantes del proceso de acumulación, sino por medio de una superposición de estructuras educativas, en algunos casos, o por medio de una significación ambigua, en otros. Así, en el primer tipo de respuesta encontramos diferentes sectores

educativos con escasa conexión entre ellos; en el otro, la coexistencia de diferentes efectos educativos sobre los individuos al interior de un mismo sistema educativo, cuya significación real es la de — establecer verdaderos sistemas paralelos al interior de un sistema único? (16)

. La reconversión industrial se entiende como una revolución en los medios de producción a través de una nueva tecnología basada en la robótica, la microeléctrica, la ingeniería genética y la biotecnología, a consecuencia de la cual se ha configurado una nueva división del trabajo internacional.

Bravo Mercado y Herrera Labra nos dicen: "Este nuevo proceso tecnológico produce una significativa disminución en los niveles globales de empleo, particularmente en los países subdesarrollados y cambios importantes en los procesos de producción y en la demanda por países y regiones". (17)

En México entre 1950 y 1970 tuvo lugar un sostenido desarrollo económico, que algunos llamaron "el milagro mexicano", con base en el crecimiento industrial de sustitución de importaciones, de finido por diversos autores como período de desarrollo estabilizador. Este crecimiento se realizó a costa de una intensa explotación de la mano de obra, con la inversión de capitales privados nacionales y extranjeros y con la conformación de una base industrial a cargo del propio estado mexicano.

A partir de la década de los setentas, con la transformación de los medios de producción en los países avanzados, desembocó en cambios drásticos del intercambio internacional reflejados en una caída sistemática de los precios mundiales de las materias --

(16) *Ibidem*, p. 2^a.

(17) BRAVO y Herrera, p. 24.

y la violenta elevación de las tasas de interés. De acuerdo a De la Peña se trata de una transición del capitalismo mexicano a un estadio superior más complejo.(18)

Estos movimientos van a provocar en México una crisis de hegemonía al interior de los sectores del Estado, la cual se -- vislumbra desde los años setentas, cuando se comienza a empujar un -- proyecto de modernización del modelo económico" (..), que pone en cuestión "el proyecto único en torno al cual se aglutinaron las principales fuerzas sociales y el Estado, a partir de 1929. "La crisis, por tanto, parece responder al proceso de agotamiento del modelo, que propicia el que ese proyecto único deje de serlo para convertirse en por lo menos dos, que siguen siendo proyectos de la burguesía pero que se diferencian fundamentalmente en el papel que le conceden al Estado". (19)

A principios de los setentas dados los signos de in viabilidad de la economía, se delineó un proyecto de modernización, -- cuya concepción "combinaba la idea del Estado como centro del proceso de transformación con intenciones de forzar los principios mercantiles del liberalismo (...). Ante este proyecto se evidenciaron las contradicciones del sistema: 1) los movimientos organizados de obreros y campesinos empezaron a mostrar resistencia; 2) intereses opuestos tanto de sectores del Estado como de empresarios grandes y chicos; 3) importantes sectores empresariales demandaban privatizar la economía, quitarle al Estado su papel de regulador social".(20)

Al respecto nos dice González Casanova, que paralelamente a la reconversión económica se da un proceso de reconversión política, "proyecto conservador cuyo sentido más profundo es volver al ideal del estado liberal, ideal durante tantos años abandonado frente al estado benefactor, promotor, socialdemócrata o populista, (...) Las

(18) DE LA PEÑA, Sergio, "La Política económica de la crisis", p.73-74.

(19) Ibidem, p. 75.

(20) Ibidem, p.77-78.

reformas políticas y las presiones que en la sociedad civil ejercen ciudadanos organizados en forma de partidos y a través de otras modalidades, no han acabado, sin embargo, con las vinculaciones corporativas del Estado, pero han tendido a debilitar a los obreros y dar mayor peso y autonomía a las patronales; asociadas éstas, por su parte, y con independencia del Estado, a las fuerzas transnacionalizadoras, han deteriorado el carácter ^{de} conciliador o árbitro soberano del gobierno para plantear una reconversión política más acorde con el modelo liberal y con las necesidades de mediación de la acumulación teskeynesiana, pospopulista y con sus actuales exigencias".(21)

En la última década, las presiones del bloque derechista actuante promeridionalmente a través del PAN y de las organizaciones patronales, han inducido al grupo gobernante a tomar decisiones cada vez más en su favor, de modo que el enfrentamiento PRI-PAN "ayuda a recomponer el propio bloque dominante".

Además hay intercambio de personal y empresarieros entre uno y otro partido, privilegiando "la reconversión en un estado liberal sin las limitaciones anticlericales del juarista y con el te-neplácite de la clase dominante, de las transnacionales y del imperio, (...) Así la reconversión puso en profunda tensión, por momentos antagónica, a dos tipos de políticas, los llamados populistas y los men-taristas. Desde 1982 la pugna adquirió características acumulativas que estallaron en la sucesión presidencial de 1988". (22)

A esta tensión la caracteriza González Graf como una crisis de la clase política, a la cual señala como pieza fundamental del sistema político mexicano. A partir del ascenso de López Mateos - nos dice Graf - se privilegió la carrera burocrática dentro de la

(21) GONZÁLEZ Casanova, "La reconversión del Estado: hacia un nuevo sistema político", p. 33.

(22) Ibidem, p. 34.

administración pública para latoma de posiciones de poder.

"Finalmenté, dentro de la burocracia política un -- grupo se fue distinguiendo e imponiendo, salido del área financiera de la administración pública. Este grupo ha sido calificado como la tecnocracia por la importancia que le da a la teoría y la técnica como base de las decisiones políticas".(23)

Después de más de una década de crisis económica y a partir de 1982, esa fracción burocrática logró imponerse tratando de mostrar que tiene un proyecto alternativo, en el que el adelgazamiento o reordenamiento del Estado juega un papel central y el cual significa "el debilitamiento de los viejos usufructuarios del poder, que pierden control sobre los recursos públicos y que pierden sus privilegios". (24)

Graf concluye: "...en la actualidad México se está jugando la forma de su Estado: es lo más básico de su organización política, es la redefinición de sus estructuras fundamentales, es el sentido que dará a sus instituciones, es la conexión que otorgará a sus derechos individuales y sociales". (25)

El presidente Salinas en el actual sexenio, continúa y profundiza la política del madridista, a través de la Reforma del Estado: adelgazamiento del mismo a través de la venta y descentralización de parastatales, modificación de las políticas en relación a la inversión nacional y extranjera, modificación de los principios de economía mixta, en la cual el papel del Estado se ve considerablemente reduce.

Al mismo tiempo ha establecido estrategias de apertura comercial que obliguen a los empresarios a modernizar su planta

(23) GONZALEZ Graf, "La crisis de la clase política", p.35

(24) Ibidem, p.38

(25) Ibidem, p.39-40.

productiva, actuando "tecnología de punta" y elevar su competitividad en el mercado internacional, todo ello en vistas a privilegiar la participación de la sociedad civil por encima de los controles estatales y de insertarse adecuadamente en el proceso de globalización de la economía.

El nuevo tamaño del Estado también implica una nueva relación con los sindicatos puesto que se pretende descorporativizar al PRI, dando prioridad a la estructura territorial, para establecer una relación distinta entre el Estado y el partido.

Por último, los recursos obtenidos por la venta de paraestatales, se canalizarían a programas de bienestar social. (26)

4. Así definidos los conceptos básicos, a lo largo de este trabajo se trata de establecer que:

- A. Dado que la crisis económica de los setentas, la cual se entiende como producto del agotamiento del modelo de desarrollo y como el inicio de la transición hacia una etapa más avanzada del capitalismo mexicano, manifestada también en el inicio de la crisis de la clase política,
- refleja sus contradicciones en la política educativa del período echeverrista, en la cual se incorporan contenidos que tratan de satisfacer las expectativas de diversos sectores sociales,
 - el plan de estudios del CB presenta un perfil ambiguo al quedar conformado por una área propedéutica y otra terminal, las cuales apuntan hacia objetivos opuestos y contradictorios.

- B. Dado que la creación del CB corresponde al propósito del Estado de reformar el ciclo medio superior, a través de una transformación de la preparatoria, la cual se entiende como una desvinculación de ésta de las universidades y la transformación de su plan de estudios, para establecer un ciclo independiente con fines y objetivos propios,
- se distorsiona el modelo original de modernización del ciclo, a fin de presentar al CB como una alternativa a la preparatoria universitaria,
 - por tanto, la definición de la capacitación en el CB, se debió más al manejo político de la institución que al propósito de una vinculación efectiva con el sector productivo.
- C. Dadas las líneas de financiamiento en el ámbito educativo, derivadas de la agudización de la crisis y al inicio de la transformación del carácter del Estado, se dió una considerable distancia entre la política educativa del período y las funciones que venía cumpliendo el CB, sobre todo en las entidades,
- esta circunstancia obligó a una redefinición del carácter y objetivos de la capacitación.

D. La redefinición de los objetivos de la capacitación, en el actual sentido, corresponde a la estrategia de subordinar a un control federal transitorio al bachillerato universitario a través de su homogeneización en torno al plan de estudios del CB,

- acorde con las estrategias de abrir espacios de participación directa de los sectores empresariales en las modalidades tecnológicas,
- que a su vez corresponden al carácter nacional de la Reforma del Estado.

5. El trabajo se ha dividido en tres capítulos, el primero de ellos se avoca al recuento somero de la pugna entre el Estado y las universidades públicas, la cual deriva en la década de los setentas en las estrategias reformistas del echeverrismo. Se hace alusión a la participación de la ANUIES en la formulación del modelo para el ciclo medio superior, como antecedente del Plan de Estudios del CE y la forma en la que éste al ser creado redefine el carácter y la función de la capacitación, con fines políticos.

El segundo capítulo concentra la información relativa a los pasos reformistas que se dieron en la década de los ochentas para hacer efectivo el papel reformista del CB, dentro del nivel, así como la nueva redefinición de la capacitación como respuesta a los cuestionamientos de la política educativa del período.

Finalmente el tercer capítulo se limita al análisis de los lineamientos del Programa de Modernización Educativa y sus implicaciones para el CB, así como del perenne de una "nueva" definición de los objetivos y el carácter de la capacitación. Se incluye en este capítulo un apartado de conclusiones finales a manera de conclusión.

I. LOS ANTECEDENTES

I.1 La Histórica Discusión.

La Educación Media Superior, cuyo antecedente es la educación media básica o secundaria, está conformada actualmente por un número considerable de modalidades:

- a) Las impartidas por el Instituto Politécnico Nacional: Centros de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios, Centro de Enseñanza Técnica Industrial, Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios, Agropecuario y Tecnológico del Mar;
- b) la impartida por los Institutos Tecnológicos;
- c) el bachillerato que imparten las universidades autónomas nacional, estatales y privadas;
- d) la impartida por organismos descentralizados: colegios de bachilleres y CONALEP; y
- e) el bachillerato que imparten las normales federales, estatales y privadas.

El ciclo medio antiguamente, esto es, cuando se creó la Escuela Nacional Preparatoria, bajo el gobierno de Juárez en 1867 y puesta en funciones al año siguiente, abarcaba lo que hoy es la secundaria y el bachillerato, y estaba bajo el mando de la Secretaría de Estado e Instrucción Pública, más tarde Secretaría de Instrucción Pública, antecedente de la actual Secretaría de Educación Pública.

Justo Sierra, siendo secretario de Instrucción -- Pública, elaboró en 1910 el proyecto de creación de la Universidad Nacional, en el cual se establecía la conveniencia de que la Preparatoria

quedara vinculada a aquella.

Pero fue hasta 1920 que por primera vez los planes de estudio de la Escuela Preparatoria fueron aprobados por el Consejo Universitario.

Más tarde, en 1926, Moisés Sáenz siendo director de la Preparatoria, promueve la creación de la secundaria, la cual quedaría coordinada por la SEP.

Al respecto de estos hechos nos dice Guevara Niebla: "La idea de Sierra al conservar el bachillerato dentro de la Universidad se basó en tres argumentos: 1) en primer lugar la excelencia del método de positivista y la gran obra histórica de la Escuela Nacional Preparatoria; 2) en segundo, la idea de que los estudios de bachillerato tenían como misión preparar para el ingreso a la Universidad (enfaticando el propósito propedéutico, relegando los propósitos que asignó Barrada a la preparatoria; 3) finalmente, a Sierra le preocupaba que se dieran diferencias de orientación entre la Universidad y la preparatoria en el caso en que ésta quedara en manos del ministerio de Educación.

"La creación de la secundaria, no tiene, evidentemente, un sólido fundamento pedagógico. Si tiene en cambio, una base social y política sumamente importante: se trataba, a juicio de Sáenz, de arrancar a la oligarquía un bastión institucional que había sido donado por ella durante siglos y ofrecérselo al pueblo. La secundaria decía Sáenz, no debe ser elitista sino democrática. Los fines de la secundaria no eran esencialmente distintos de los de la Preparatoria, en cambio, lo que sí era distinto era la orientación de los estudios." (1)

Es decir, desde el principio se dió una fuerte contradicción entre los gobiernos, al triunfo de la Revolución, y la Universidad Nacional, situación que al hacer crisis, desembocó en el decreto de autonomía en 1929, lo cual eximia a la Universidad de ponerse al servicio

(1) GUEVARA Niebla, S., "La querrela de la educación media", oct./1990.

del régimen.(2)

El sistema educativo que había sido para los gobiernos revolucionarios el brazo derecho para forjar la ideología nacionalista del régimen y factor esencial de cohesión social, presentaba hacia finales de la década de los sesentas cierto agotamiento, debido en parte a su propio crecimiento como factor interno, y debido por otra parte a la transferencia del perfil de la sociedad mexicana, más urbana, más industrializada y más educada, la cual reclamaba espacios de participación más amplios y cuestionaba la cerrada y poco democrática del sistema político.

Por otro lado, el sistema educativo aparecía como obsoleto ante los estilos de vida de un capitalismo más avanzado, mostrando una incongruencia entre la educación formal y la cultura del medio ambiente. Es en este marco que estalló el movimiento estudiantil de 1968, el cual mostró cómo el sistema educativo estaba perdiendo efectividad.(3)

La distancia entre el Estado y las universidades se hizo de este modo abismal, dándose además un proceso de izquierdaización de las universidades, respecto de la cual, Olac Fuentes Melina nos explica: "Había una nueva generación de izquierda, formada bajo el influjo de la Revolución Cubana y la guerra de Vietnam, de la enorme divulgación del marxismo en los sesentas y de las luchas universitarias y el '68. Frente a las dificultades para hacer política en los grandes espacios de masas, un sector importante de esa izquierda se planteó a la universidad como espacio de lucha ideológica y política. (...) Para él la preparatoria era la primera opción"

"En este campo, el carácter mismo de la preparatoria, por sus propósitos y contenidos de formación general, la convertía en el espacio adecuado para la formulación de un discurso educativo también general, definido conforme a los cánones marxistas de entonces como científico y proletario y popular, contra el carácter enajenante

(2) ROBLES, Martha, Educación y Sociedad en la Historia de México, p.117-132.

(3) FUENTES Melina, "Educación Pública y Sociedad", p.230-231.

y burgués de la preparatoria tradicional".(4)

I.2 La Definición del Bachillerato en la Reforma Educativa

La llamada Reforma Educativa no se basó en algún plan rector o documento que conjuntara los principios fundamentales de las acciones emprendidas, aunque sus hilos rectores se pueden encontrar en la Ley Federal de Educación que desplazó a la de 1946 y que fue sin embargo publicada habiéndose emprendido ya ciertas acciones, entre todo en lo que se refiere a la educación superior, por lo cual pareciera que la ley como tal no fue concebida desde un principio, sino que la orientación que se concibió para este nivel educativo se fue extendiendo a otros niveles, de modo que la idea ya depurada se plasmó en dicha ley.

En efecto, la reforma abarcó todo el sistema, desde la primaria hasta la universidad y consistió básicamente en la introducción de innovaciones pedagógicas, en reestructuración administrativa y en el énfasis en la función económica de la educación, corriente que aunque no era nueva, hasta entonces no se había hecho parte fundamental del discurso oficial y de la política educativa del régimen.

Podría decirse que esta concepción, junto con la definición de la educación como proceso formativo, son las más importantes para entender la orientación de la reforma educativa.(5)

En el campo propiamente pedagógico el cambio sustancial consistió en definir la educación como proceso personal acorde al desarrollo científico y tecnológico y congruente con las transformaciones que estaba experimentando el país; no promovería la adaptación sino la conciencia crítica y en lugar de favorecer un orden estético, promovería el cambio.

(4) FUE TSS Meliner, O., "La izquierda, el marxismo y la cultura de la preparatoria", Cuadernos de Crítica, p.11-12.

(5) LATAPI, P., Análisis de un Sexenio, p.62-63.

Esta definición contrasta con la tradicional la cual ve a la educación como simple transmisión de información o mera instrucción. Así se introducen nuevos conceptos como el de proceso de enseñanza-aprendizaje, objetivos de aprendizaje, sistematización de la enseñanza; se introducen también los nuevos conceptos de evaluación y de la dinámica de grupo como un importante auxiliar didáctico que desplazará las prácticas tradicionales del dictado y de los ejercicios memorísticos.

En este renglón los cambios se introducen fundamentalmente en los libros de texto del nivel básico y en la estructuración de planes y programas; es notorio, sin embargo, que los cambios no llegaron a la educación normal, pues siguiendo una tradición no erradicada, aque-llos se introdujeron rápidamente tratando de capitalizar sus beneficios olfiticos más que planeando y previendo sus beneficios y consecuencias académicas, por esta causa se organizaron "cursos rápidos" para los ma-estros en servicio a fin de que "manejaran" los nuevos programas sin introducir cambios sustanciales en los planes y programas de las nor-males y menos aún, se tomaron medidas para transformar la práctica pe-dagógica de los maestros formadores de maestros.

En el aspecto administrativo, se realizaron diversas accio-nes de las cuales las más importantes fueron la creación de la Subsecre-taría de Planeación y Coordinación, a partir de la cual se tecnificaron los procedimientos administrativos relativos al registro y control es-colar y la información estadística, a la asignación de plazas y cons-trucción de escuelas, a la elaboración del presupuesto, etc. (6)

(6) LATAPI, P., Política Educativa y Valores Nacionales, p.15-21

Por último, en el marco de esas acciones se inició el proceso de desconcentración administrativa, para lo cual se crearon unidades y subunidades (antecedentes de las delegaciones estatales de la SEP, hoy direcciones de servicios coordinados) en las entidades para atender los trámites rutinarios del servicio.(7)

En cuanto a la orientación "econociclista" de la educación, como ya se anotó no era nueva, sino que estaba presente desde la década de los treinta cuando arranca la industrialización del país. Fue entonces que se aglutinaron varias escuelas de tipo técnico, tanto superiores como de nivel medio para crear, en el sexenio de Cárdenas, el Instituto Politécnico Nacional.

La diferencia entre esa vieja visión y la concepción de la reforma educativa, es que la primera afirmaba que la educación técnica contribuiría al desarrollo de la industria, en cambio la concepción reformista establecía que todo la educación debería estar vinculada, de diversas maneras y en distintos niveles, al sector productivo del país.

Así la ley Federal de Educación dice en su artículo

6o:

"El sistema educativo tendrá una estructura que permita al educando, en cualquier tiempo, incorporarse a la vida económica y social..."

Junto con el énfasis en la función económica de la educación y el papel que ésta jugar en el desarrollo del país, se define a la educación como "factor determinante...para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social".

(7) Unidades y subunidades, SEP, p. 3-4.

De este modo se establece el germen de la ambigüedad que va a caracterizar al sistema educativo, por la conjugación de dos grandes concepciones: una que se derivaba de los valores tradicionales del régimen, como nacionalismo, justicia social, igualdad, etc., combinados con las influencias socializantes de la época; y la otra en la que prevalecen valores vinculados a los sectores económicos dominantes, que en sus definiciones más pragmáticas se reducen a los fines del mercado.

Esta ambigüedad se puede considerar como el reflejo de la política populista del gobierno echeverrista que pretendía incorporar las demandas de todos los sectores sociales con fines de legitimación. Estos eran fundamentalmente: los sectores populares a los que se prometía educación y movilidad social; los sectores intelectuales, académicos y estudiantiles a los que se prometía educación científica y democrática; y los sectores empresariales a los que se prometía recursos humanos calificados para la industria.

En relación al bachillerato, su definición como ciclo formativo y terminal había sido definida con anterioridad a la formulación de la Ley Federal a través de una serie de acuerdos y reuniones preveídas por la ANUIES. Así en la XII Asamblea Ordinaria de esta institución, en 1970, se declara:

"AL analizar la actividad de nuestras instituciones, advertimos sus disfuncionalidades... que hacen imperioso una reforma integral, ya que subsisten males seculares como, son, entre otros, la improductividad, la frustración, el desempleo, la dependencia tecnológica"

Y se expresa el deseo de que una reforma permita alcanzar los objetivos de la educación como los de desarrollar al máximo las capacidades del hombre y contribuir a establecer un orden social justo que promueva su desenvolvimiento. (2)

(2) Acuerdos de Querétaro, ANUIES 1970, p.20-21

Con estos antecedentes se llevó a cabo la XIII Asamblea de la ANUIES en 1971, en la cual además de ratificar el carácter igualitario y de desarrollo individual y social que debería tener la educación, se hicieron algunas propuestas con respecto a la educación superior: primero, la educación superior tendría que reestructurarse con el fin de atender la creciente demanda de este servicio, contribuyendo a la elevación del nivel cultural, científico y tecnológico del país; segundo, la reforma de la educación superior estaría "estrechamente vinculada a la reforma educativa y a otras reformas nacionales", de tal modo que se promoviera un desarrollo más justo, incorporando a los grupos más marginados y dando mayores oportunidades a la juventud.

Siendo esos los grandes objetivos, se propusieron como estrategias: la coordinación y unificación de los sistemas de créditos y la cooperación interinstitucional que facilitara la movilidad del estudiantado; el servicio social con la participación de los centros de producción y de servicios; constituir un sistema nacional de enseñanza respetando las diferencias regionales y de las propias instituciones, respetando la autonomía universitaria; reformar la legislación educativa.

También como estrategia destaca: "El nivel superior de la enseñanza media deberá ser formativo...y se concebirá en su doble función de ciclo terminal y antecedente propedéutico para estudios de licenciatura. Incorporará los conocimientos de las ciencias exactas y las humanidades, y de manera paralela, capacitará específicamente para la incorporación al trabajo productivo".(9)

(9) Acuerdos de Villahermosa, ANUIES, p.21-22.

En esta misma línea pero con formulaciones más concretas, la XIV Asamblea de la ANUIES, realizada en Tepic en 1972, acuerda:

- "Establecer las salidas laterales a diferentes niveles académicos diseñando las unidades de aprendizaje de tal modo que cada una de ellas se oriente al logro de objetivos teóricoprácticos. Este es, buscando el nuevo hacer y el saber hacer. Además, las unidades de aprendizaje deberán corresponder a las realidades de trabajo, sin menoscabo de las funciones que en cada institución se señalan".
- "La adopción de una nueva estructura académica (...) deberá caracterizarse en lo fundamental por: la realización de actividades de aprendizaje en tres áreas de trabajo: actividades escolares, capacitación para el trabajo y actividades paraescolares, (...) la realización de actividades de capacitación para el trabajo en estrecha relación con las actividades escolares, utilizando con frecuencia recursos externos y tomando en cuenta las condiciones económicas y ocupacionales de la región" (10)

En esta misma asamblea se presentó como ponencia "Un Modelo de Estructura Académica para el Ciclo Superior de la Enseñanza Media", en la que se formulaban objetivos para cada una de las áreas de aprendizaje, señalando para el área de capacitación el siguiente:

"Ofrecer posibilidades de adiestramiento para el trabajo productivo, procurando que este tipo de adiestramiento se vincule con las actividades académicas, así como que responda a las necesidades regionales de recursos humanos con formación intermedia". (11)

(10) Acuerdos de Tepic, ANUIES, 1972, p.50-51.

(11) "Un modelo de estructura...", Cuadernos de Crítica, p.167.

El área se define como "Área de prácticas y capacitación para el trabajo productivo" y como aquella que:

"Comprende una serie de posibilidades de adiestramiento con finalidades ocupacionales, que en todos los casos se relacionarán con las actividades académicas y que serán el campo de ejercicio de los contenidos de carácter teórico obtenidos por medios escolares".

También, a manera de justificación del área se expone:

- el carácter puramente propedéutico de la preparatoria que distorsiona los fines propios del bachillerato
- el problema de la deserción de los alumnos de ese ciclo, quienes dejan las aulas sin una capacitación adecuada para incorporarse a algún tipo de trabajo,

Por esta razón "es indispensable ofrecer a los estudiantes del ciclo superior de la enseñanza media un conjunto de posibilidades de adiestramiento para el trabajo productivo, que asociadas a una sólida formación básica les permitan desempeñar una actividad laboral útil y remunerativa".

El adiestramiento debería tener un enfoque integrado con las actividades académicas, evitando que aquél se convirtiera en un bloque autónomo, ya que "el aprendizaje teórico, debidamente orientado, se convierte en fundamento de habilidades y destrezas ocupacionales, y si alguna área se profundiza con la suficiente intensidad y se complementa con el dominio de algunas técnicas de aplicación, se convierte ella misma en instrumento para el trabajo productivo" (12)

Como ejemplo se pone el área académica del lenguaje, cuyo dominio podía derivar en "actividades ocupacionales" como la redacción técnica, supervisión editorial, servicios bibliotecarios, intérprete o traductor, etc. (13)

(12) Ibidem, p.175-177.

(13) Idem.

Se sugiere un adiestramiento orientado al sector servicios por las siguientes razones:

- el dinamismo del sector y su crecimiento sostenido previsible capaz de una gran absorción de recursos humanos,
- evitar la duplicidad de esfuerzos con otros subsistemas que atienden las áreas agropecuaria e industrial,
- evitar los altos costos en equipo e instalaciones que requieren otras modalidades,
- las posibilidades de adiestramiento son numerosas y flexibles, fácilmente transferibles de una ocupación a otra.

Por último se ubica la capacitación a partir del tercer semestre, impartida hasta el sexto semestre. (14)

En el modelo se advierte la incorporación de los señalamientos de asambleas anteriores, aunque el énfasis no está en la relación directa de la educación con el empleo, ni en las posibilidades de — aquella de solucionar problemas como la improductividad, el desempleo e la dependencia tecnológica. Más bien se ve la clara intención de presentar una alternativa al currículum enciclopédico de la preparatoria y de establecer la viabilidad de aplicación práctica de un currículum más científico y moderno.

Sus énfasis, por tanto, en relación al adiestramiento e capacitación, están en su articulación académica y teórica-práctica y no en una articulación directa e vinculación con las necesidades del sector productivo. No obstante, la necesidad de tomar "en cuenta las condiciones económicas y ocupacionales de la región", contenía potencialmente un manejo distorsionado por aquellos sectores, tanto educativos como económicos más interesados en el énfasis económico de la educación media superior.

(14) Ibidem, p. 177-180.

La Creación del Colegio de Bachilleres

A principios del año de 1973, por orden presidencial, la ANUIES se avocó a la tarea de estudiar la situación de la educación superior en el país, dando como resultado el documento titulado "El Problema de la Educación Superior; Diagnóstico y Recomendaciones", el cual fue entregado al presidente Echeverría en mayo de ese año.

En el documento se establecen como problemas los siguientes:

- La explosión demográfica y la creciente atención a la demanda han desahogado en la masificación de las universidades, las cuales además de cumplir con sus objetivos específicos, están avocados a la impartición -- del ciclo medio superior, lo cual rebasa su capacidad
- La orientación pedagógica de la preparatoria, la cual se ha definido siempre en función de los objetivos de la educación superior, ha resultado en una educación-- obsoleta para las necesidades de desarrollo del país, el cual requiere de otro tipo de recursos humanos cuya calificación corresponda a las necesidades tecnoló-- gicas del sector productivo.
- La educación superior, incluyendo su ciclo medio, está desvinculada de este sector, lo cual ocasiona desem-- pleo y subempleo creciente de recursos calificados, al mismo tiempo que el sector productivo no cuenta con - los recursos que necesita, los cuales no son profesio-- nistas sino técnicos del nivel medio. (16)

Las recomendaciones del documento se resumen en la creación de dos nuevas instituciones que se convirtieran en modelos educativos que--

(16) El Problema de la Educación Superior: diagnóstico y recomendaciones, ANUIES, mayo de 1973.

renovaran tanto la educación superior como el bachillerato; esas dos instituciones eran la Universidad Autónoma Metropolitana y el Colegio de Bachilleres. De este modo el CB (Colegio de Bachilleres) nace para resolver la masificación de la educación superior, la transformación del perfil de las universidades autónomas (la UNAM y algunas otras de provincia) por la presencia de la izquierda emergente y la orientación de la educación media superior que estaba hasta entonces en manos de las universidades con todas sus implicaciones: la alimentación del fenómeno masivo a través del pase automático y de la supeditación de los objetivos del bachillerato a la educación superior.

El significado que estas innovaciones tuvieron para el régimen, se dejan entrever en el discurso de Víctor Bravo Ahuja al recibir el estudio de la ANULES:

"La Revolución Mexicana viene siendo cuestionada en sus metas, en su práctica y en sus metas, en su práctica y en sus resultados, por radicalismos extremos de signos opuestos, que coinciden unicamente en el afán estéril de provocar confusión dentro y fuera de las casas de estudio, pretendiendo destruir las formas democráticas de convivencia. Los postulados originales del movimiento social de 1910 enunciaron como finalidad educativa, la distribución del conocimiento entre una población que grupos sociales, cultural y económicamente privilegiados, habían mantenido en la ignorancia.(...) La creciente demanda de educación superior que hoy exige la atención de ustedes (se refiere a los rectores y directores) y la consideración atenta que presta la administración pública, indudablemente no se hubiera producido si el movimiento revolucionario de 1910, no hubiera puesto en acción los mecanismos de justicia social que dieron fin al antiguo sistema dual de educación que reservaba la universidad para la élite y sólo la enseñanza elemental para el pueblo. (...) todos ustedes saben de la entrega del Presidente Echeverría a la tarea de agilizar y dinamizar las potencialidades del país, para ponerlas al --

servicio de la educación ... Este afán del señor Presidente por fortalecer la educación superior, no ha impuesto condición que lesionara de alguna manera la integridad de nuestras casas de estudio. Por el contrario, ha sido el Primer Mandatario quien ha insistido en preservar la autonomía universitaria y defenderla de sus verdaderos enemigos, que son precisamente quienes la utilizan para cometer injustificables atropellos" (17)

De este modo se da contestación tanto a grupos de izquierda como de derecha, pues tanto unos como otros criticaban al gobierno aunque por diferentes razones; los de izquierda cuestionaban el autoritarismo tanto del sistema educativo como del sistema político (recuérdese el "jueves de corpus" de junio de 1971); los de derecha criticaban el populismo del régimen que daba cierto margen de acción a la izquierda y a los movimientos sindicales independientes, exigiendo "mano dura" para ellos. Así, en septiembre de 1973 se crea el CB a través del decreto publicado en el Diario Oficial que establece en sus considerandos:

"PRIMERO.- Que el crecimiento de la población en el país y la necesidad que confronta la juventud mexicana de capacitarse profesionalmente para responder a los requerimientos que plantea el desarrollo económico, social y cultural de la nación, ha provocado un constante aumento de aspirantes que demandan su admisión en instituciones públicas y privadas que imparten educación del ciclo superior nivel medio;

SEGUNDO.- Que en esa virtud es conveniente acrecentar las oportunidades educativas en dicho ciclo, que se caracteriza por su doble finalidad de ser propedéutico y terminal, pues quien lo concluya se le expedirá certificado de estudios como antecedente escolar de educación superior y título que acredite la capacitación profesional adquirida; y

(17) Palabras de Víctor Bravo Ahuja, 27 de mayo de 1973 en Revista de Educación Superior, ANUIES, abril-junio de 1973, p. 85-86.

EL CENCO.- Que, asimismo, debido a la necesidad de disponer a la brevedad posible del personal que requiere el desenvolvimiento económico, social y cultural del país, es necesario crear un organismo descentralizado que, paralelamente a las instituciones estatales, incremente el sistema educativo nacional, auspiciando el establecimiento de escuelas que imparten educación de nivel medio superior;"

Luego en los artículos del decreto se describe al CB "como organismo descentralizado del Estado, con personalidad jurídica, patrimonio propio" dentro de cuyas facultades están las de: "Establecer, organizar, administrar y sostener planteles en los lugares de la República que estime conveniente... Establecer y sostener planteles en coordinación con los gobiernos de los Estados, dentro de sus respectivas jurisdicciones...".

Se observa en el decreto la incorporación de las concepciones -- que la SEP había promovido con anterioridad a través de la ANUIES; así se conforma un modelo educativo que al ser descentralizado se podía implantar en las entidades, desligado de las universidades, con perfil y objetivos propios, muy bien definidos, que era capaz de competir con aquellas y que al mismo tiempo representaba una verdadera opción educativa para este ciclo.

El CB inicia sus actividades académicas en febrero de 1974 con cinco planteles y doce mil alumnos, teniendo como objetivos, los marcados en su Estatuto General:

- "1. Desarrollar la capacidad intelectual del alumno mediante la obtención y aplicación de conocimientos.
11. Conceder la misma importancia a la enseñanza que al aprendizaje.
111. Crear en el alumno una conciencia crítica que le permita adoptar una actitud responsable ante la sociedad.

IV. Proporcionar al alumno capacitación y adiestramiento en una técnica o especialidad determinada."

Para cumplir sus objetivos el CB se organiza en las tres áreas establecidas por la ANUIES, la propedéutica, la terminal y la parasescolar. El área propedéutica (siguiendo los acuerdos de Tepic de 1972), se dividió en dos núcleos, el básico obligatorio y el optativo, ambos "se desarrollan en cinco campos o áreas de conocimiento que son: Lenguaje-Comunicación, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Histórico-Sociales Metodología (Filosofía)" ...estas "áreas de conocimiento son una noción fundamental para definir y agrupar las materias que conforman estos núcleos; su uso permite recoger la cultura universal y traducirla a un conocimiento integral y básico en el bachillerato". (18)

El área terminal, la constituye "una preparación que capacita a los alumnos para desarrollar actividades socialmente útiles, sin necesidad de continuar estudios profesionales" (19) Para esta área, se instrumentaron diez distintas capacitaciones, las cuales formaban parte de un conjunto de veinte que fueron detectadas a través de un estudio denominado "El Desarrollo de la Economía Nacional y sus Efectos en la Estructura Ocupacional" desarrollado por el CECAT (Centro de Capacitación para el Trabajo) del CB en 1974; las diez estuvieron orientadas hacia el sector servicios con el fin de no invadir el ámbito de las instituciones de educación tecnológica, además- esto es inferencia nuestra- de reducir los costos, ya que otro tipo de orientación implicaba la adquisición de equipo y herramientas. Las capacitaciones establecidas fueron: Administración de Recursos Humanos, Contabilidad Fiscal, Contabilidad General, Dibujo Arquitectónico y de Construcción, Dibujo Industrial, Empresas Turísticas, Dibujo Publicitario, Administración de Oficinas, Organización y Métodos y Laboratorista Clínico.

(18) "Metas, objetivos, estructura académica y plan de estudios del Colegio de Bachilleres", Dirección de Evaluación Académica, p.8

(19) Ibidem.

La orientación de las capacitaciones hacia el sector servicios se consideró además con más posibilidades de adaptación y aplicación al plan de estudios, así como con mayor número de posibilidades ocupacionales que permitieran a un tiempo una concordancia y articulación más flexible con el área propedéutica y una más fácil transferencia de las destrezas adquiridas hacia otros campos de trabajo. Entre paréntesis debe anotarse que en el proyecto original propuesto por Olac Fuentes Molinar a la XIV Asamblea General Ordinaria de la ANUIES, se establece la función complementaria de la capacitación y su necesaria articulación con el área propedéutica, de modo que -- fuera suficientemente amplia y general, y correspondiera a un variado espectro de ocupaciones; y claramente también se expone que uno de sus objetivos era el de facilitar su incorporación al mercado de trabajo.(70) Pero, la -- interpretación que se hizo posteriormente, al crearse el CB y el manejo político que se hizo de la institución, desplazó el énfasis hacia la función de preparar los recursos humanos para el sector productivo.

(20) FUENTES Molinar, Olac, Un Modelo de Estructura Académica para el Ciclo Superior de la Enseñanza Media, ANUIES, Tepic, 1972

El área paraescolar comprende actividades deportivas y culturales que aunque no son objeto de evaluación, constituyen un medio para que los - estudiantes desarrollen habilidades físicas y artísticas.

De este modo quedó conformado un modelo educativo que introducía reformas importantes desde el punto de vista académico ya que la formulación del plan de estudios, representaba la culminación de un largo proceso de discusión y reflexión en torno a los objetivos del bachillerato y por -- tanto a la orientación y estructuración de los contenidos, discusión que en un principio se había dado al interior de las propias universidades públi-- cas y sus preparatorias y que posteriormente se consolidó patrocinada indirectamente por la SEP, a través de la ANUIES. Es necesario anotar, sin embargo, que la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) en 1971- bajo los auspicios del entonces rector de la UNAM, Pablo González Casanova, es un intento en el mismo sentido de reformar y reestructurar la educación superior, sólo que en el proyecto universitario el ciclo medio debería permanecer ligado a la universidad como parte de la propia estrategia renovado -- ra no sólo de los contenidos académicos, sino también de sus enfoques y prácticas pedagógicas. En el plan de estudios del CCH, también se incluyen capacitaciones para el trabajo, pero se establecen de manera opcional y su acreditación es también más flexible ya que se podría obtener el diploma antes de obtener el certificado de bachillerato; por otro lado, el énfasis no se da en la vinculación de la educación con el sector productivo, sino dice -- González Casanova en el proyecto de creación: "El estudiante estará capacitado igualmente para desempeñar trabajos y puestos en la producción y los - servicios por su capacidad de decisión, innovación y estudio y por la formación de la personalidad que implica el plan académico; pudiendo complementar su cultura con otra técnica aplicada ya sea mientras sigue los cursos - académicos del plan, ya una vez terminado el mismo"(21) Es decir, en el proyecto del CCH se retoman las recomendaciones de la ANUIES, ya que el plan - de estudios se estructura de acuerdo a las mismas áreas de conocimiento y a una capacitación u opciones ocupacionales, pero se les da una orientación y

(21) Declaraciones hechas ante el H. Consejo Universitario, 26 de enero de - 1971, en Cuadernos de Crítica, No. 2, 1986, UAF, p.82

una intención totalmente distinta, que están implicando la propia definición del plan de estudios, ya que mientras para el CCH las opciones ocupacionales no son sino "otra técnica aplicada" complementaria, para el CB la capacitación para el trabajo define su plan de estudios como "propedéutico y terminal". Por otro lado, mientras que la intención de la creación del CCH es renovar la educación superior dando por sentado las funciones primordiales de la universidad, la intención del CB es redefinir las funciones de la educación media superior y superior, redefinición que ocupa actualmente amplios espacios en la discusión y trabajo de todos los involucrados en esos niveles educativos.

Por último, el área terminal o de capacitación para el trabajo es la que permite hacer efectiva la descentralización, ya que las capacitaciones deberían corresponder a las necesidades del sector productivo regional, por tanto cada sistema estatal estaría en la capacidad de decidir qué capacitaciones impartir. Con el tiempo, esto traería tal adaptación del área de capacitaciones, que la orientación e ideas originales se desvirtuarían, ya que al establecer planteles en áreas de bajo desarrollo, las capacitaciones orientadas hacia los servicios y cuyo modelo era esencialmente urbano, quedaron desfasadas, de modo que los colegios estatales comenzaron a hacer propuestas que invadían las actividades agropecuarias e industriales, atendidas por otras modalidades y/o que requerían de equipo y herramientas no contemplados en el proyecto original.

Este no fue el único problema generado por la concepción misma del modelo educativo del CB, pues analizando detenidamente, vemos que reproduce la ambigüedad referida anteriormente, generando contradicciones entre el área propedéutica y terminal y al interior de la propia área terminal.

En el primer nivel tenemos que, el modelo educativo se conforma con un área académica, un área terminal y un área de paraescolares. Al área académica se le llama propedéutica por ser aquella cuyos contenidos tienen como objetivo preparar al estudiante para su ingreso a instituciones de educación superior y ésta conformado por el tronco común, el núcleo básico obli

anterio, las materias institucionales y las materias optativas; el área terminal está conformada por las capacitaciones específicas para el trabajo y por dos asignaturas introductorias, y tienen como objetivo preparar al alumno para su incorporación al trabajo productivo y socialmente útil; y el área de parasescolares la conforman actividades artísticas y deportivas. Así se define el modelo como aquel que brinda una educación integral.

Los objetivos del área propedéutica, pretenden que el alumno adquiera las herramientas metodológicas y las habilidades para aprender por sí mismo; allegándose el conocimiento relativo a las ciencias exactas las ciencias histórico-sociales, el lenguaje y la metodología de la investigación científica. El enfoque es hacia la formación y el desarrollo de la capacidad crítica del estudiante. El logro de estos objetivos básicos descansan en el tronco común y en núcleo obligatorio; complementados con las materias institucionales que refuerzan la formación del estudiante. Esta área perfectamente articulada es la que tiene la responsabilidad básica de la formación del bachillerato.

El problema estriba en su propia acepción de propedéutica, lo cual la supone como antecedente de educación superior y que contradice la definición del bachillerato como un ciclo formativo con fines propios, definición que es sustantiva en los propósitos de renovación de las instituciones que imparten este ciclo y en la redefinición de sus objetivos. Esta contradicción sólo es explicable por la necesidad de diferenciar esta área del área terminal, la cual dada su función de vinculación con el trabajo, sí le da al bachillerato fines propios, lo cual se traduce en algo así como que vale la pena estudiar el bachillerato, no tanto por estudiar una carrera posteriormente, sino porque nos prepara para integrarnos al trabajo. De este modo se define la concepción moderna del bachillerato, pues no sólo se avoca a la formación de futuros profesionales, quienes enfrentan un creciente desempleo, sino que también contribuye a formar los recursos humanos que requiere la industria. Esto significa que el área propedéutica, fundamentalmente formativa, no hace por sí misma del bachillerato un ciclo completo con-

fines propios, a pesar de que la conformación del plan de estudios destierra la educación enciclopédica y obsoleta; esto se debe a que de acuerdo a los críticos empresariales del sistema educativo, el egresado del CB recibiría la misma crítica que el egresado de la preparatoria tradicional, esto es, "no sabe trabajar".

En segunda instancia, al interior del área terminal, las contradicciones se generan justamente en la definición de su carácter y función. Se define como el área cuya función es preparar al alumno para incorporarse al trabajo productivo y socialmente útil. Pero, debido a que la sociedad y el sector productivo no son homogéneos, sino conformados por sectores cuyos intereses suelen ser contradictorios, en ocasiones lo productivo y lo socialmente útil, suelen no armonizar, por ejemplo, una capacitación acorde con cierto sector productivo, como la de contabilidad, es útil porque responde a las necesidades de determinado tipo de empresas y porque el alumno puede conseguir empleo, sin embargo, este beneficio no se distribuye a la colectividad por lo menos no más allá de los intereses particulares del alumno y de la empresa; al contrario, una capacitación en salud comunitaria, tiene indudable utilidad social, pero es poco factible que un alumno consiga empleo; otras capacitaciones pueden tratar de conjuntar --- ambas características, por ejemplo, la de administración forestal, cuyo --- objetivo es coadyuvar con la administración de los recursos forestales, la mayoría existentes en comunidades indígenas (se imparte en el CB de ----- Michoacán); esta capacitación está enfocada a la formación de mandos me--- dicos, de modo que el sujeto que funcione en la administración de una empresa forestal estará del lado de aquellos que manejan y controlan el proceso productivo, quienes desde luego no son los indígenas; la utilidad social --- en este sentido es cuestionable dado que los beneficios económicos no se --- los apropian los menos favorecidos.

De este modo la necesaria "vinculación con el sector productivo" genera una ambigüedad y una contradicción al interior de la capacitación, ya que el modelo educativo no prevé la heterogeneidad y desigualdad de --- las "necesidades regionales y locales". Así, la definición del área terminal supone al CB como una institución flexible y neutra que igual puede --- vincularse con la gran empresa que con núcleos campesinos y cuyos resulta-

dos educativos son igualmente benéficos tanto desde el punto de vista de beneficio social y económico, como desde el punto de vista del aprendizaje.

Las contradicciones generadas en aras de la vinculación con el sector productivo, trajo en la práctica, un creciente desfase y autonomía del área terminal en relación al área propedéutica, haciendo una paulatina separación entre lo académico y lo práctico, entre lo formativo y lo relacionado con el trabajo, cuestionando el marco formal de educación integral. No queremos decir con esto que los alumnos no hayan aprendido, sin duda ha habido aprendizaje, pero ¿qué han aprendido y en qué sentido?, hasta ahora los colegios estatales no parecen saberlo a ciencia cierta.

Por último, la distribución de tiempos y créditos, dándole a la capacitación sólo un 20% del plan de estudios y mucho mayor peso al área propedéutica, parece ser resultado de la necesidad de no crear un sistema paralelo a la educación técnica, lo cual además de causar duplicidad, no presentaría al CB como una alternativa a la preparatoria, ya que ante la persistencia del prejuicio en relación a la educación técnica, el alumno seguiría prefiriendo la prepa universitaria.

De este modo concluimos que la concepción del modelo educativo del CB, respondió a la necesidad de presentar una alternativa a la preparatoria universitaria, tanto desde el punto de vista académico, como desde el punto de vista político. Académico, porque traía una verdadera renovación pedagógica, tanto en la estructuración de los contenidos programáticos como en la práctica pedagógica; pero lo académico no era suficiente, así, la presencia de la capacitación le daba a esta modalidad el atractivo de una rápida incorporación al trabajo, lo cual se esperaba atraer las preferencias del alumnado, al mismo tiempo que responder a los reclamos de los sectores empresariales, tanto desde el punto de vista de la calificación, como de la canalización concreta de los egresados del bachillerato hacia el mercado de trabajo.

2.- LA CRISIS DEL SISTEMA.

Es en el año de 1974, año en que se crea el C3, que el país entra de lleno en un proceso de endeudamiento, a través del cual el gobierno echó a perder la pretensión de sostener el ritmo del crecimiento económico, dada la — disminución de la inversión privada nacional.

No obstante esto último, se continuó con la política del subsidio al capital, favoreciendo de ese modo el déficit, el endeudamiento público y la inflación; finalmente esto trajo como consecuencia la disminución de la captación bancaria, una mayor inversión especulativa en bienes raíces y divisas extranjeras y fuga de capitales; al final del sexenio sobrevino la devaluación de 1976.(22)

El Presidente José López Portillo, siguió una política similar en cuanto a subsidios al capital y libertad para la especulación, junto con — una política de disminución del salario real que favoreció la inversión productiva en el período 1978-79. No obstante estos apoyos, dada la paulatina restricción del poder de compra y del mercado interno, la inversión productiva comenzó a descender de nuevo para 1980, continuándose por el camino — especulativo.

La dependencia tecnológica de la planta industrial, incapaz de hacer frente al agotamiento del modelo de sustitución de importaciones y por tanto de exportar manufactura al nivel de las exigencias del mercado internacional, dada su escasa competitividad, era el terreno propicio para que — la crisis financiera desembocara en una crisis estructural que se manifestó finalmente en la otra gran devaluación de febrero de 1982. Para septiembre de ese año el gobierno opta por la nacionalización de la banca a fin de controlar la fuga de divisas, asegurar la reproducción de capital controlando el crédito interno y reduciendo la tasa de ganancia bancaria.(23)

(22) Sergio de la Peña "La Economía de la Crisis" en Primer Informe Sobre la Democracia en México, n. 73-84; y Bravo Mercado el Impacto de la — Recuperación Industrial en la Educación Superior en México, n. 22-26

(23) Ibidem.

Aunque al disminuir las referencias populistas, aparece un claro énfasis en las funciones económicas de la educación, la política educativa del sexenio Lópezportillista, no presentó cambios sustanciales; en el Plan Global de Desarrollo, en lo relativo a política educativa se establece que:

"La elevación de la escolaridad del conjunto de la población hace que ésta adopte comportamientos favorables a una actividad económica más moderna: cumplimiento en el trabajo, racionalidad, consumo, ahorro. Falta sin embargo, congruencia entre la estructura del mercado educativo y la del mercado de trabajo"

Dentro de los objetivos del Plan, destaca el de "vincular el sistema educativo con el sistema productivo de bienes y servicios social y nacionalmente necesarios", junto con otros como brindar la educación básica de diez años a toda la población, elevar la calidad y la eficiencia de la educación y mejorar el nivel cultural del país; y dentro de las acciones se establece el "seguir fomentando la vinculación del sistema educativo en sus diferentes niveles, con los procesos productivos, de acuerdo a las características de cada región".

Por último, se asienta que el 67% del presupuesto educativo para el período 1980-1982 se dedicará a cuatro programas prioritarios:

"Ampliar y conservar la infraestructura física, asegurar la educación básica a toda la población, vincular la educación propedéutica y terminal con el sistema productivo de bienes y servicios y elevar la calidad de la formación profesional del magisterio". (24)

Al término del sexenio se pudo observar que el Plan era poco realista, sobre todo porque las acciones del gobierno en ese sexenio agudizaron la crisis económica. No obstante, aún antes de formularse el Plan, ya se habían emprendido acciones importantes en el sentido de sus objetivos y

(24) Plan Global de Desarrollo 1980-1982, p. 345-349.

prioridades, pues se puede decir en términos generales que las principales acciones del sexenio fueron la formulación del Plan Nacional de Educación Superior, la creación de la Universidad Pedagógica Nacional, el Programa de Primaria para Todos los Niños y la creación del CONALEP; y en materia administrativa y como apoyo al proceso de desconcentración, la creación de las Delegaciones Estatales.

El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) - creado como organismo público descentralizado, fue la respuesta a la necesidad de definir a la educación terminal "como un sistema separado de la educación superior", tal como se establece en el Informe de Labores 1977 - 1978 de la SEP; es decir, el bachillerato tanto en las modalidades bivalentes, aún con su opción terminal, y el modelo de CB, no parecían suficientes para crear más técnicos medios que profesionales, por tanto se crea una institución de nivel medio superior que sea sólo terminal, cuyos egresados no puedan acceder a instituciones de educación superior y cuya única opción sea su incorporación al mercado de trabajo.

En esta modalidad educativa, la vinculación con el sector productivo se establece por un lado a través de los estudios socioeconómicos regionales y locales los cuales indican cuáles son las necesidades de desarrollo y por otro a través de comisiones formadas por representantes fundamentalmente empresariales y por representantes de la institución, quienes en conjunto establecen mediante convenios específicos, programas concretos de trabajo, la creación de planteles, apertura o cancelación de carreras y/o diseño de nuevas especialidades en las distintas ramas de la actividad productiva.(25) Con este subsistema se pensaba solucionar el grave hecho de que las opciones técnicas y menos aún el CB dado su carácter propedéutico, no derivasen en opciones terminales, ya que el 85% de los egresados se incorporaban a estudios superiores.(26)

(25) Ma. del Carmen Arriola, "Objetivos y Funciones del CONALEP", MEMORIA de la Primera Reunión Nacional de Capacitaciones, Morelia, 1985, p.39-55

(26) Castrojón Díez, Estudiantes, Bachillerato y Sociedad, p. 211

En efecto uno de los problemas sustanciales que ni Lcheverría ni López Portillo parecían haber logrado solucionar, era que gran parte de la matrícula de este nivel seguía registrándose en el bachillerato general o propedéutico y de ésta, el mayor porcentaje lo registraban las preparatorias de las universidades, que de manera natural alimentaban el nivel superiores, sobre todo por el pase automático, de modo que el CB como organismo descentralizado con los únicos que competía en los exámenes de admisión, era con los egresados de las preparatorias particulares. (27) Es decir, los esfuerzos de la SEP para controlar la masificación de las universidades, no habían sido efectivos debido a que los lineamientos formulados por esta dependencia y por la ANUIES, sólo eran adoptados como resoluciones por los organismos directamente dependientes de la SEP y desde luego por el sistema CB, que es el que funge como promotor de las reformas, pero para las universidades autónomas sólo tenían carácter de recomendaciones que podían o no ser adoptadas.

Así, se observa que uno de los esfuerzos de la SEP va a estar en el sentido de unificar criterios, definiciones, etc., con el fin de someter bajo su control al nivel medio superior. En marzo de 1982 se lleva a cabo el Congreso Nacional de Bachillerato, con el siguiente temario: Concepción y Objetivos Generales del Bachillerato, Tronco Común, Capacitación para el Trabajo en el Bachillerato, Sistemas de Evaluación, Programas de Formación y Actualización de Profesores e Investigación sobre Deserción Escolar. En el discurso inaugural, el entonces Secretario de Educación Pública, Lic. Fernando Solana, luego de hacer referencia a la expansión del nivel y a las implicaciones sociales que ésta tenía sobre la población joven, establece muy claramente los puntos de discusión, diciendo:

"La dimensión económica, cada vez más significativa en nuestra civilización, ha transformado el enfoque predominantemente cultural y científico de su currículum, enfatizando aspectos prácticos que lo acercan al mundo del trabajo.

Su currículum, su organización y métodos didácticos han reflejado la lucha entre tendencias encontradas que por años se pretendieron conciliar con poco ---

(27) Ibidem.

éxito mediante la forma del bachillerato bimodal. Las universidades se han esforzado por mantener - sus bachilleratos relacionados con los requeri- mientos del nivel superior.

Mientras tanto, las estructuras productivas y las necesidades socioeconómicas de buena parte del -- alumnado han presionado para que se integre a fi- una modalidad terminal".(28)

Es decir, el capitalismo avanzado de los países industrializados, había impregnado de sus valores y puesto a su servicio al sistema educativo y venía desplazando, ahora en Latinoamérica, a la tradición humanista y -- científica, que en México se había introducido con Gabino Barreda y que se- había combinado con los valores y tradiciones de la Revolución Mexicana pa- ra sintetizarse en su máxima expresión en la universidad pública mexicana; de modo que los que presionaban no eran "las estructuras económicas" en abs- tracto, sino los grupos dominantes que tenían el control de esas estructu- ras y cuyos intereses y valores de manera natural concordaban con los del - capital transnacional; tampoco eran los alumnos los que habían pedido las sa- lidas terminales, la presión que ellos ejercían con su demanda de educación media superior y superior, era la de oportunidades de desarrollo y trabajo, las cuales, ya se había demostrado durante la década pasada, el sistema edu- cativo con su sola certificación era incapaz de ofrecer.

La solución se plantea, con base en los trabajos de la Comisión - Interinstitucional, formada desde el año anterior y en la que habían parti- cipado representantes de la ANULES, de las Subsecretarías de Educación Supe- rior y de Educación e Investigación Tecnológica, del Colegio de Bachilleros de la Escuela Nacional Preparatoria, del CCH y de la Dirección de Educación Media Superior; la Comisión planteaba que para que el bachillerato respon- diera plenamente a las necesidades del país, debía tener en cuenta "las po- pularidades de cada región, los justos propósitos de las diversas institu-

(28) Discurso inaugural del Secretario de Educación Pública, Fernando --- Solana, Congreso Nacional de Bachillerato, Cocoyoc, 1982, p. 6

ciones educativas y las expectativas y aspiraciones de nuestros jóvenes". (29) Esto es, debería responder a la política descentralizada del gobierno federal, no sólo por atender a las necesidades regionales, sino también para obligar a los gobiernos estatales a destinar más recursos al financiamiento de su educación media superior y superior, descargando al gobierno federal de sus responsabilidades financieras, ya que en la última década se había invertido la participación en el financiamiento, pues si en 1970 la federación participaba con un 22.8% del subsidio, los estados con el 57.7% y el 19.5% provenía de financiamientos complementarios, para 1976 el subsidio federal constituyó el 61.3%, el estatal sólo el 29.6% y los ingresos propios fueron de el 9.1%. (30) Por otro lado, la transformación de los bachilleratos universidades, dependía de la transformación de éstas, lo cual implicaba enfrentar un complejo problema político, que había sido abordado por la administración saliente a través del sistema de planeación (Plan Nacional de Educación Superior) y a través de la legislación (Ley para la Coordinación de la Educación Superior), de modo que tendrían que seguir respetándose los diferentes planes de estudio, objetivos y enfoques del nivel; en cuanto a aspiraciones y expectativas, éstas son conforradas socialmente, en gran parte debido a los requisitos de escolaridad establecidos por los empleadores y por el propio discurso oficial, el cual establece una relación directa entre escolaridad, calificación y empleo.

Añí, la solución fue definir un tronco común, que comprendiera las cuatro áreas de Historia y Ciencias Sociales, Matemáticas, Ciencias Naturales y Lenguaje y Comunicación; se definieron una vez más los objetivos de bachillerato estableciéndose además el perfil del bachiller y reiterándose la necesidad de que el bachillerato se cursara en un ciclo de trece años. De hecho, a través del Congreso se generalizaron en gran parte los hallazgos que en materia de práctica pedagógica venía formulando el CEB luego de casi una década de ejercicio; esto puede observarse, por ejem

(29) *Ibidem*, p. 6

(30) TODD y Gase Huet, "El Perfil de la Educación Superior", Gobierno de Texas, No. 147, marzo de 1980.

plo, en lo relativo al currículum, el cual para el CB prácticamente permanece igual, con excepción de algunos cambios en el contenido de los programas de algunas asignaturas. Sin embargo, aunque la estructura del plan de estudios permanece prácticamente igual, lo que sí se transforma es el enfoque de los planes y programas y los métodos de evaluación, pues si antes aquellos se habían estructurado en base a principios conductistas y la evaluación se realizaba en base a controles departamentales, luego del Congreso, se reelaboraron los programas desde un marco cognoscitivo, más flexible y la evaluación se estableció con base en el funcionamiento de academias de profesores, las cuales sustituyeron los controles departamentales. (31)

Algunas de las definiciones más importantes, por sus implicaciones, dadas en las conclusiones del Congreso, fueron las siguientes:

"El Congreso consideró que el bachillerato constituye una fase de la educación de carácter esencialmente -- formativo y que debe ser integral y no únicamente propedéutica. Se requiere una definición que lo ubique -- no solamente como una continuidad de la educación media o un antecedente de nivel superior, sino también -- como un ciclo con objetivos y personalidad propios, -- para un grupo de edades en el que es necesario que -- los conocimientos den una visión universal, y tenga -- a la vez una correlación con la realidad del país y -- de cada región". (32)

Esta definición que hace una separación entre lo integral y lo propedéutico entre la educación que sirve para integrarse a la vida productiva y la que sirve para ingresar a la universidad, no fue sino el mejor argumento para recomendar la separación del bachillerato de las instituciones de educación superior, (proceso que culminó para el subsistema de tecnológicos regionales en el período de 1986-1988), esto porque las universidades autónomas no habían dado muestras de querer adoptar el proyecto edu-

(31) Plan de Estudios del Colegio de Bachilleres, Centro de Evaluación y Planeación Académica, México, 1985, p. 5-7.

cativo del Estado y no tanto porque en realidad la preparatoria de la universidad, por el sólo hecho de serlo, fuera capaz de dar a los jóvenes -- "el conocimiento universal" y a la vez las herramientas intelectuales para "la comprensión de la realidad del país y de cada región".

Otro aspecto importante es la definición que se hace del carácter terminal del bachillerato, la cual a su vez tiene dos partes, la general y la específica. En lo que se refiere a la definición general, el secretario de educación dice que el objetivo de la "educación para el trabajo" (término usado como sinónimo de capacitación para el trabajo), tiene como objetivo "inculcar el amor al trabajo y la predisposición a incorporarse a las actividades productivas", y las conclusiones del Congreso dicen que el objetivo es "capacitar al educando para aprender a realizar un trabajo socialmente útil o en su caso, para llevarlo a cabo". (33) Se puede observar que en estas definiciones tan generales caben las dos concepciones del bachillerato en pugna. Sin embargo, en la definición específica se formula el "perfil del egresado de bachillerato en relación a la preparación para el trabajo", en el cual se establecen los conocimientos, las habilidades y las actitudes que debe adquirir y desarrollar el alumno en relación a "una especialidad", esto era más o menos adecuado para el CB, pero más adecuado para el bachillerato técnico. Sin embargo, los esfuerzos - del Congreso por darle una base común al bachillerato y un perfil definido y homogéneo, se ven drásticamente cuestionados en el discurso de clausura por parte del Lic. Solana y que resume las líneas generales de la que será la política del Estado en relación al nivel:

"En el bachillerato como en otros ciclos educativos ha llegado el momento de moderar el crecimiento y - aumentar el esfuerzo por mejorar la calidad de la - educación; en los próximos años habrá de crecer mucho más rápidamente que la matrícula del bachillerato, la de las carreras técnicas, terminales, de nivel medio, si queremos responder a las necesidades - sociales y productivas reales del país. Al terminar el siglo, los estudiantes de carreras técnicas de -

(32) Congreso Nacional de Bachillerato, S.E.F., 1982, p.15-16

(33) Idem, pp.13 y 56.

nivel medio deberán pasar de 200 mil que hay actualmente a más de 3 millones. Los bachilleres, en cambio, si hemos de evitar la formación de profesionales de nivel universitario para la desocupación y la frustración -- consecuente, pasarán sólo de 1.3 a 2.2 millones" (34) (Y ya antes en el mismo discurso, se había destacado la importancia de vincular la educación con los sectores sociales y productivos). Por último, está la recomendación de que "en todas las instituciones que imparten el bachillerato en el país, se adopte un plan de estudios de tres años calendario a fin de cumplir con la declaración de Villahermosa de 1971, para que a partir de 1984 se unifiquen los estudios y no se reconozcan los realizados en lapsos menores"; esta recomendación que formó parte de las conclusiones del Congreso fue corregida -- por varias universidades autónomas, en el sentido de que aunque se aceptaba el ciclo de tres años, se rechazaba el carácter coercitivo de resolución dado que ese tema no formaba parte del temario del Congreso y de los documentos que habían sido entregados al comité interinstitucional, ni se había discutido en la mesa en la que habían participado dos universidades que tenían bachillerato de dos años, esto es, la Universidad Autónoma del Estado de México y la Universidad Autónoma de Puebla; dicha corrección fue apoyada también por la Universidad Autónoma de Sinaloa. -- (35) La discusión al interior de estas universidades acerca de la adopción del ciclo de tres años, causaba una gran polémica, ya que se argumentaba, sobre todo de parte de los estudiantes, pero también de algunos académicos, que era una medida que tenía como fin primordial retardar el egreso de los estudiantes y por ende su inscripción en la universidad -- y/o su demanda de empleo. Y aunque había mucho de cierto en esto, el mejor argumento de la SEP estaba en la necesidad de unificar los planes de estudio para facilitar la movilidad de los estudiantes y la revalidación de estudios, lo cual sin duda también era cierto.

Las Universidades de Sinaloa y del Estado de México adoptaron

(34) Congreso Nacional de Bachillerato, Cocoyoc, 1982. p. 14

(35) Memorias del Congreso Nacional de Bachillerato, p. 18-19

el ciclo de tres años a fines de ese mismo año; la Autónoma de Puebla, lo adoptó hasta 1986, no sin grandes resistencias y conflictos políticos.

Ante este panorama, cabe preguntarse, ¿hasta qué punto estas decisiones se toman con una base política y no meramente técnica?. Para cuando se realiza el Congreso, los propios técnicos de la SEP, habían ya realizado varios trabajos de investigación, cuyos resultados cuestionaban las bases técnicas de esa política educativa. Por ejemplo, los estudios realizados por Víctor M. Gómez Campos, cuyas conclusiones fueron publicadas por la revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación, dependiente de la SEP; Gómez Campos hace un amplio cuestionamiento a los principios de la sociología neoliberal funcionalista, en los cuales se estaba basando la política del Estado y entre otras cuestiones establece que: la empleabilidad no es un atributo intrínseco a ninguna modalidad o tipo de educación, sino que depende de factores exógenos como "el nivel general de empleo, de desempleo y de subempleo en la economía, el perfil educativo de la fuerza laboral, la heterogeneidad del mercado del trabajo, etcu-

Por otro lado, dice Gómez Campos, a la educación técnica se le considera en México, como en otras partes del mundo, de menor categoría que a la educación general, de modo que a los que opten por este tipo de educación son los de las clases más favorecidas, que estudian carreras técnicas con la expectativa de emplearse a corto plazo, cosa que en realidad no sucede por lo cual se forma un "círculo vicioso difícil de romper" y que refuerza esa devaluación social de la educación técnica; por lo tanto, lo que hace el estudiante es cursar estudios técnicos, encontrar un empleo, generalmente ocupando un puesto distinto a su especialidad, para sostenerse con ellos sus estudios superiores, siguiendo el sueño de movilidad social y mejor remuneración.(36)

De hecho entre 1970 y 1980, de acuerdo a un estudio de Carlos Húñez Izquierdo, el mercado del trabajo absorbió el 72.7% de los egresados universitarios y sólo un 43.4% de quienes habían cursado estudios de nivel medio. Por otro lado, comparando las características de los egresa-

(36) GÓMEZ, Campos V., "Tendencias de la educación técnica y la formación extracolegial en México", Revista del CNTE, 1982, p. 233-289.

dos de preparatorias generales y de los egresados técnicos del mismo nivel se observó que existía menor movilidad ocupacional entre los egresados de escuelas técnicas, ya que teniendo a los 20 años los mismos ingresos, 8 -- años después, los egresados de preparatorias generales alcanzaban un 50% -- más de ingresos que los otros; más del 90% de los alumnos de escuelas técnicas aspiraban a seguir estudios superiores; los egresados de preparatorias generales se colocaban en ocupaciones que requerían en promedio casi la misma escolaridad que obtuvieron, en cambio los que egresaron de escuelas técnicas de nivel medio superior obtuvieron empleos para los cuales se requería en promedio tres y medio grados menos de la escolaridad alcanzada. Esto último, concluye Muñoz Izquierdo, significaba que la educación técnica estaba devaluándose más rápidamente que la general. (37)

Ahora bien, si las modalidades bivalentes o bimodales, como eran el bachillerato técnico y el CB, no habían tenido éxito, como el mismo -- Solana lo afirmaba y por eso se pretendía apoyar a las carreras técnicas -- terminales de nivel medio, lo cierto es que con esta decisión se estaban -- ignorando el resultado de la investigaciones con respecto al problema de -- la empleabilidad de los técnicos medios, los cuales es de presumir que -- eran conocidos por el Secretario de la SEP y su equipo de colaboradores; -- por otro lado, son significativos los datos que arroja la encuesta realiza -- da a los empresarios y que sirvió de base para la formulación del currículo del CONALEP; de acuerdo a ellos, las características que requiere el -- sector empresarial para sus empleados son: en primer lugar, responsabili -- dad (60%), en segundo lugar, experiencia (28%), en tercer lugar, escolaridad (10%), y en último lugar, destreza (2%). Esto se reflejó efectivamente en la conformación de currículo, en el que las áreas de conocimiento se -- distribuyen de la siguiente manera: área sociohumanística, 20%, área científica, 20%, y área técnica, 60%; éstas dos últimas se refieren a los si -- guientes aspectos: el campo de acción, funciones, áreas de aplicación de -- sus conocimientos y habilidades, equipo, higiene y seguridad, profundidad del conocimiento técnico.

Dice al respecto Castrejón Díez: el currículo del CONALEP se --

(37) MUÑOZ Izquierdo C., "Educación, Estado y Sociedad en México" Revista de Educación Superior, abril-junio del 1960, n.5-56.

orienta a suplir la parte de experiencia, con "un mayor énfasis en el aprendizaje de actividades diarias", esto es, en lugar de adquirir la experiencia que se requiere en el ejercicio del oficio y directamente en la fábrica lo adquieren en la escuela y ya están listos para ser empleados.(38)

No parece ser que con este tipo de educación se quiera realmente atender a "las necesidades sociales y productivas reales del país". Más bien parece que estos argumentos justificarían la política de financiamiento que iba a seguirse no para todo el bachillerato, sino en especial para las universidades autónomas que imparten el ciclo del bachillerato, pero también para aquellas instituciones que con su bachillerato engrosaban las filas universitarias.

La gestión de De La Madrid (1983-1988), fue, como ya se ha dicho muchas veces, la administración de la crisis, cuyas pautas fundamentales se delinearon en el Plan Nacional de Desarrollo, en dos líneas estratégicas: la reordenación económica y el cambio estructural, ambos apoyados en la llamada "reconversión industrial", la cual se entendió básicamente como la adaptación del aparato productivo nacional a los cambios tecnológicos ocurridos en el ámbito del capitalismo avanzado, con el fin de elevar su productividad y la competitividad de los productos mexicanos, que permitiera a la vez la diversificación e intensificación de las exportaciones(39) esta política tendría que ir acompañada de una drástica reducción del gasto público, el adelgazamiento del Estado, vía venta de sus empresas de áreas no estratégicas, la transformación de la relación entre el Estado y los sindicatos y un nuevo pacto entre la fracción gobernante y las fracciones dominantes de la burguesía.

En cuanto a la política educativa, el gobierno de De La Madrid se apoyó en el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988, el cual recoge los lineamientos trazados en el Plan Nacional de Desarrollo pero en el contexto del discurso de la Revolución Educativa, la cual en sí no agregaba nada nuevo pero le daba un viso de legitimidad, basada más en una estrategia de propaganda política cuyo objetivo es conven

(38) CASTREJÓN, Díez J. "Estudiantes, Bachillerato y Sociedad", p. 244-245.

(39) BRAVO Mercado et al., "El Impacto de la Reconversión Industrial" p. 30-37.

cer a través del discurso, dadas las pocas posibilidades de acción y de cambios concretos que tenía la SEP debido a su escaso presupuesto. En efecto, el gasto público que para educación había significado en 1971 el 27.8%, en 1976 se redujo a un 17.9%, tuvo una leve recuperación en 1979 con un 19.5%, para caer a un 14% en 1981; de modo que a lo largo de ese sexenio el gasto en educación se mantuvo en un promedio del 9%. Esta era la consecuencia de las políticas dictadas por el FII en relación al pago de la deuda externa, ya que en 1982 se destinó el 19.1% del gasto público al pago de los intereses, el 17.6% a gastos de inversión y el 14.7% a sueldos y salarios y al final del sexenio, el pago de los intereses de la deuda significó un 56% y los otros dos renglones llegaron al 10.4% y al 9.8% respectivamente; de este modo el gasto destinado a los gastos sociales, no excedió del 3.5% del PIB, de lo cual se destinó a la educación un promedio del 2.8%. (40)

Por eso, a pesar del discurso de la Revolución Educativa no se emprendieron verdaderos cambios al interior del sistema educativo ni desde el punto de vista académico-pedagógico ni desde el punto de vista administrativo y estructural. Así por ejemplo, en relación a los objetivos específicos del Programa Nacional de Educación, Cultural, Recreación y Deporte, en relación a "elevar la calidad de la educación (...) a partir de la formación interna de los docentes" y "regionalizar y descentralizar la educación básica y normal", se decretó en marzo de 1984 la elevación de la educación normal a nivel de licenciatura, estableciendo como requisito de ingreso el bachillerato, así se reducía el ingreso a la normal, nivel del cual egresaban más maestros de los que la SEP podía emplear; obviamente muchos de sus alumnos potenciales debieron optar por otro tipo de estudios superiores una vez cursado el bachillerato o bien optaron por las modalidades terminales, ya que paralelamente se le dió un impulso importante al CONALEP, ya que si durante el sexenio anterior se había creado un total de 159 planteles, tanto en la zona metropolitana como en el interior de la República, a lo largo del sexenio se crearon otros 91 planteles. (41) Por otro lado, el crecimiento de este subsistema parece ser la única acción relacionada con el objetivo de "vincular la educación y la investigación científica, la tecnológica y el desarrollo experimental con los requerimientos del desarrollo nacional", ya que en relación a la investigación científica, la cual está a

(40) Balance del Programa Educativa, Gobierno del 800. de Mayo 1984, 15/V/1988.

cargo básicamente de las universidades públicas, se vió reducida drásticamente, ya que debido a los altos índices inflacionarios la mayor parte -- del subsidio se dedicó a salarios, así en 1982 las universidades estatales dedicaban un 23% de sus recursos a gastos de operación, para 1988 --- sólo dedicaron un 11% y en algunos casos hasta un 6% o menos. Lo mismo -- puede decirse en relación al objetivo de "regionalizar y desconcentrar la educación superior, la cultura y la investigación", ya que en este renglón siguió siendo la UNAH, la única institución con un presupuesto importante para la investigación. (12)

En términos generales, se podría decir que la drástica reducción del presupuesto educativo en general y de la educación superior en particular, aceleró la crisis interna del modelo de universidad pública, la cual parece probable que haya sido prevista y retomada por el Estado para obligar a una transformación de la universidad que fuera más acorde con la política de reestructuración del modelo económico, y más tarde también más -- acorde con la transformación del Estado, en la cual hay un viraje de facto no obstante el discurso, de los postulados de la Revolución Mexicana, entre los cuales es fundamental el de la educación como derecho social. Algunos de los ejemplos más significativos de esta crisis universitaria, la expresan quizás las universidades autónomas de Guerrero, Sinaloa y Puebla.

La Redefinición de la Capacitación en el CB

En julio de 1983, se llevó a cabo la Tercera Reunión Nacional de Colegios de Bachilleres, en la cual el entonces Director de Programación y Presupuesto de la SEP, Dr. Juan Pawda Witenberg, expuso los lineamientos de la SPP para el nivel, derivados del Plan Nacional de Desarrollo, entre los cuales sobresale la reducción del gasto público, las altas tasas de -

(41) Gaceta, CONALEP, #75, 1988.

(42) TODD y Gago Hugnot, "El perfil de la educación superior", Nexos #147, marzo de 1990.

inflación esperadas para el período y el hecho de que aún no se había definido una política específica de crecimiento para la educación media superior; por tanto el crecimiento del nivel estaría condicionado por: el presupuesto disponible para el sector, las disparidades regionales (las cuales tenderían a abatirse), la política de racionalización de la educación normal, la política de descentralización y la justificación técnica de los proyectos que se presentaran. Estos lineamientos estaban en razón directa de lo que Prawda señaló eran los problemas de este nivel educativo, tales como el agotamiento de los modelos tradicionales de financiamiento, una inadecuada distribución tanto geográfica como de modalidad, la formación de más profesionales que técnicos y en general " el claro desfase entre los cambios dinámicos de la economía y la lenta respuesta del sector educativo ".(43) En resumen lo que se estaba diciendo es que a pesar de los cambios que el nivel había experimentado a lo largo de la última década, los niveles medio superior y superior aún no habían logrado revertir sus tendencias lo cual significaba una mala utilización de los recursos cada vez más limitados por la agudización de la crisis en consecuencia de lo cual las normas para la distribución de recursos y financiamiento de proyectos tendían necesariamente a estrecharse; es claro que lo que se define como un desfase entre el sector educativo y el sector económico, significaba un grave cuestionamiento a la capacitación para el trabajo, como al sistema en su conjunto, ya que había surgido como un proyecto de la reforma educativa para introducir los cambios que se necesitaban en el nivel, los cuales, ahora se señalaba, no se habían dado en la medida, ni en la forma esperada.

En efecto, durante la década anterior la matrícula del nivel medio superior se había cuadruplicado, pues de 335,438 alumnos inscritos en 1970, en 1981 se habían inscrito 1,265,741 alumnos; esto había nutrido la matrícula de las instituciones de educación superior en la misma proporción, así en 1970 se habían inscrito en este nivel 271,275 alumnos y para 1981 se habían inscrito 1,007,123. Por otro lado, a pesar de las reformas realizadas en el subsistema de educación técnica, no se había revertido la

(43) Tercera Reunión Nacional de Colegios de Bachilleres, julio de 1983, p.23-25.

tendencia de saturación de la preparatoria general y el bachillerato propedéutico, ya que la matrícula de esta modalidad representó en 1970 el 50.7%, en contraste con el 21.8% del bachillerato técnico y el 27.4% de la matrícula de normal; para 1976-77, la matrícula de la preparatoria se incrementó al 61.4% del total a costa básicamente de la disminución de la inscripción en la normal, la cual descendió a un 16.7%, manteniéndose igual el porcentaje representado por el bachillerato técnico; en la inscripción de 1980-81, la matrícula de la preparatoria disminuyó levemente a un 56.6%, la del bachillerato técnico aumentó a 29.2% y la de la normal permaneció casi igual en un 14%. Esto es, siguió predominando el bachillerato general o propedéutico, hecho del cual se podía inferir el crecimiento ininterrumpido de la matrícula de educación superior. Es necesario anotar que las salidas terminales implementadas tanto en escuelas dependientes del IPN como en el CONALEP, en conjunto sólo representaron un 7% de la matrícula del nivel en 1980, correspondiendo a éste último un 3.8%. Por otro lado, el bachillerato técnico aún con sus salidas terminales, tendían a hacer del alumnado un cliente cautivo tanto para el IPN como para los Institutos Tecnológicos dada la rigidez de sus sistemas de acreditación.⁽⁴⁴⁾ Por todo esto, se decía este nivel del sector educativo no cumple con su función. Lo cierto es que esta política no puede verse sólo como las acciones pragmáticas obligadas por la crisis económica y financiera del Estado, sino también como el principio de resolución de la ambigüedad de la política educativa, la cual tendía ya hacia la congruencia con los sectores económicamente dominantes, los cuales eran políticamente cada vez más fuertes, en proporción directa con la pérdida de legitimidad de la fracción gobernante y los postulados que la sustentan. De este modo la función reformadora del CB perdía vigencia, puesto que respondía al carácter reformista de los sexenios anteriores, los cuales habían tratado, sin éxito, de mantener a flote el régimen de la Revolución Mexicana.

(44) CASTREJON, Dier, Estudiantes, Bachillerato y Sociedad, p. 273-276.

Ahora bien, el poco éxito que se le atribuía al plan de estudios bivalente del CB, de hecho dejaba a éste casi en la misma situación que el bachillerato de las universidades, ya que la única ventaja que tenía el CB es que siendo un organismo independiente, sus egresados tenían que presentar examen de admisión para ingresar a alguna institución de educación superior; por tanto otra ventaja estaba en que se trata de un organismo descentralizado, lo cual coincide con los criterios de la SEP para el crecimiento del nivel; sin embargo, sólo crecería el subsistema en las entidades, en la medida que éste justificara el abatimiento de desigualdades regionales y en la medida en que no compitiera con otras modalidades del nivel, por --- aquello de la adecuada distribución geográfica, y esto último presentaba una clara desventaja, dado justamente su carácter bivalente ya que podía competir, en términos formales, tanto con el bachillerato general propedéutico como con otras modalidades bivalentes. Por último, el CB en algunos casos podría cumplir una función de contrapeso a los bachilleratos de las universidades. Se da el caso por ejemplo del estado de Guerrero, cuyo subsistema CB se crea en 1983 y cuyo secretario académico escribe:

"Así que el estado de Guerrero, haciendo un análisis de la situación educativa de la entidad, viendo el problema universitario como crítico para el avance en materia de educación, decide crear una empresa descentralizada que cubra la deficiente situación que vive el estado, dependiendo siempre de una situación que se olvida para qué fue creada y busca obtener privilegios a base de crear conflictos, y apoyando a colonos con problemas de terrenos, a obreros despedidos, o simplemente exigiendo mayor subsidio del que le es autorizado anualmente, argumentando ineficiencia." (45)

Al año siguiente, se le retiraron los subsidios a la Universidad Autónoma de Guerrero, y Don Jesús Reyes Heróles, entonces Secretario de Educación, haciendo alusión a la Ley para la Coordinación de Educación Superior y a la Ley de Presupuesto, Contabilidad y Gasto Público dice:

(45) Memoria de la Primera Reunión Nacional sobre Capacitaciones para el Trabajo, nov. de 1985, Sección Guerrero, p.35-36.

"La autonomía no es soberanía, el control del gasto también impera en las universidades...De acuerdo -- pues con la ley es como se controlaron los subsi-- dios a la Universidad de Guerrero y sobre la base, -- además de un diagnóstico riguroso de la derroga, -- la simulación, la desorganización, la estafa que -- suponía la Universidad del Pueblo".(46)

Resumiendo, se puede decir, que el crecimiento y expansión del sistema CB, dependería de:

1) La situación de las Universidades públicas y de sus bachilleratos en cada entidad, en cuanto a índices de masificación y en cuanto a su relación con el gobierno.

2) Las características de crecimiento y diversificación del nivel en cada entidad y los niveles de desarrollo económico y social regional y.

3) La coyuntura y el manejo de los gobiernos estatales.

¿Cómo enfrenta el CB esta política de financiamiento y el cuestionamiento -- a la efectividad de su plan de estudios?

A principios de ese mismo año de 1983, el CECAT (Centro de Capacitación para el Trabajo del CB de México), había emprendido una evaluación de las capacitaciones; en el proyecto de investigación se exponía que era necesario realizar ésta debido a que se habían "apreciado algunos indicadores -- que ponen en duda la eficiencia de las capacitaciones", enseguida se para a analizar la problemática que enfrentan las capacitaciones para cumplir sus -- objetivos:

(46) Jesús Reyes Heróles, Itinerario Educativo, julio-diciembre de 1984, p. 26-25.

14

"Los objetivos más claros de esta capacitación consisten fundamentalmente en que los estudiantes puedan incorporarse a la vida económica -- del país y contribuir a su desarrollo, por una parte y por la otra, que les sea posible si lo necesitan --desempeñar una actividad productiva para poder realizar sus estudios de nivel superior... (por tanto el CB enfrenta el problema) de la difícil situación socioeconómica de gran cantidad de estudiantes que desean seguir estudiando pero tienen que sostener sus estudios y la de muchos otros que primordialmente deben trabajar y abandonan por esto sus estudios; -- asimismo la necesidad de coadyuvar a que el -- sector productivo cuente con recursos humanos-calificados.(...) Nuestro país presenta características (que lo ubican como dependiente o subdesarrollado lo cual determina) la evolución en la producción de bienes y servicios -- (...) incluyendo tanto el equipo tecnológico, -- como la fuerza de trabajo con diversos grados de calificación(...) sobre todo en las circunstancias actuales, que existe un empleo estructural que tiende a agravarse y un sector productivo con limitadas posibilidades de desarrollo(...) Aquí el Colegio de Bachilleres se halla ante la necesidad de determinar constantemente y con el mayor grado de acierto posible el para qué de las capacitaciones que imparte, para lo cual se requiere conocer no sólo diversos aspectos de la estructura ocupacional y de su evolución, sino también, qué posibilidades-- existen de integración de los estudiantes a la

sociedad, más allá de los requerimientos de un sector productivo con determinadas características de absorción de fuerza de trabajo" (47).

Es decir, se ubican bien las causas del problema, pero al tratar de solventarlo, se le da a la definición de terminalidad un giro pequeño - pero importante, al agregar a la definición formal el objetivo de la capacitación como aquel de apoyar económicamente a los estudiantes para que -- continúen sus estudios superiores, y en ese sentido agregan una desventaja más, ya que quiere decir que efectivamente el CB va a reforzar el incremento de la matrícula principalmente universitaria. En la medida en que la -- capacitación no hace que los alumnos se empleen y abandonen sus estudios, -- sino que tiene como objetivo coadyuvar con éstos, entra en franca contradicción con los objetivos de la política educativa del gobierno en turno.

Como se observa, la crisis económica y las presiones que ejerce el viraje de la política educativa del sexenio, obligan al CEBAT a replantearse los objetivos de la capacitación, esto es, del área terminal del -- plan de estudios del CB; así, los resultados de la evaluación emprendida, -- llevan al CEBAT a las siguientes conclusiones:

- "a) que se está capacitando a los alumnos para el desempeño de puestos de trabajo cuyas -- fuentes de empleo tienden a disminuir,
 - b) que las capacitaciones responden a una estructura ocupacional que registra ya una -- crisis severa,
 - c) que la actividad del futuro egresado debería corresponder a la satisfacción de --- otras necesidades sociales y no exclusivamente a las del sector formal de la economía,
-

- d) que debería hacerse una evaluación más profunda y detallada de cada una de las 10 capacitaciones que se imparten (en el CB de México), y
- e) que es necesario reflexionar sobre los propios planteamientos que fundamentaron los objetivos y la creación de la capacitación en el CB" (48)

Dos años más tarde se lleva a cabo la Primera Reunión Nacional de Capacitaciones, en la ciudad de Morelia, cuyos objetivos eran: la unificación de criterios en torno a la concepción de la capacitación en el plan de estudios del CB, el análisis de la experiencias y problemas básicos respecto a la capacitación y la discusión a las metodologías utilizadas para la determinación y establecimiento de las capacitaciones en los colegios de --bachilleres.

Para abordar los objetivos de la Reunión Nacional, se establece de principio una definición del plan de estudios en tres niveles:

- el más general cuya definición se encuentra en el decreto de --creación derivada a su vez de la Ley Federal de Educación, en la que se le define como una educación propedéutica y terminal,
- un nivel particular, en él clasifica al CB junto con otras instituciones de nivel medio superior de carácter bivalente o bimodal,
- y un nivel específico, al interior del subsistema, en el cual se definen las diferencias que privan entre el plan de estudios del CB y --los planes de otras instituciones bivalentes.

Para la definición general, se expuso la ponencia "Enfoque institucional sobre capacitación en el CB"; en ella, el secretario académico del CB de México, Javier Claudio Badán, expone la definición formal y original del Plan de estudios y lo justifica con los argumentos también originales, pero además sistematiza los problemas a los que se enfrenta la capacitación tales como:

- 1) Una definición imprecisa y por tanto confusa de términos como capacitación, adiestramiento, ---

(AR)Ibidem, n.15-16.

formación técnica, etc, así como la diversidad de las formas de certificación que pueden ser otorgamiento de títulos, diplomas o certificados.

Este problema, tiene que ver con la forma en que se diversificó el nivel medio superior, de una manera inconexa y hasta incoherente, pues el tiempo que se creaba una institución como el CB, se hacían reformas a la educación técnica, pero sin establecer criterios y definiciones mínimas de concordancia que le dieran coherencia al sistema.

- 2) Falta de coordinación entre el sector educativo y el sector laboral, lo cual podría solucionarse --- "con una información fluida y clara".

En otro enfoque esta falta de coordinación, tanto al interior del sector educativo, como entre éste y el sector laboral, se podría ver como la crisis de adecuación del sector educativo y de sus subsistemas, a los nuevos fines que se le asignan.

- 3) Expectativas erróneas en cuanto a la capacitación, esto es, que en general ni los estudiantes ni los padres de familia entienden cuál es la aportación específica de la capacitación a la formación del educando. En la investigación que llevó a cabo el CECAT en 1983, se encontró que el 95% de los estudiantes "considera a la capacitación como un conjunto de asignaturas adicionales, pues pretende estudiar una carrera universitaria, y aproximadamente la mitad no cree que le pueda ser útil para apoyarse económicamente mientras continua con sus estudios"; por tanto, es importante "precisar y hacer explícitos los posibles alcances de una acción determinada de capacitación".

Nos preguntamos hasta qué punto en efecto son expectativas erróneas, o si tiene que ver con la crisis de empleo y movilidad social y

con los objetivos propedéuticos del plan de estudios que concuerdan con y además reflejan las expectativas de los estudiantes y entra en contradicción con la definición formal de terminalidad y con el enfoque implícito de ésta, de vinculación con el "sector laboral". Por eso, era (y es) muy importante definir y explicitar cuál es la aportación específica de la capacitación a la formación del educando.

- 4) Desviación hacia lo propedéutico, esto es, que se vincula a la capacitación con algunas profesiones convirtiéndola en una área más del bachillerato, de este modo el alumno elegirá la capacitación en función de la carrera futura.

Este problema más bien es resultado del problema del punto 3 es decir, ante la ambigüedad e incertidumbre de las funciones de la capacitación, ésta cumple una función propedéutica inevitable.

- 5) Dificultad para vincular capacitación y empleo, - debido a carencias metodológicas para realizar - adecuados estudios de mercado, la dificultad de - cambiar las capacitaciones al ritmo de los cambios del sector productivo, lo cual puede llevar a ofrecer capacitaciones inadecuadas u obsoletas, por tanto "habría que preguntarse si se está capacitando para el trabajo o si el destino del capacitado es el desempleo y la frustración".

Evidentemente sí, ese es el resultado, aunque no por razones técnicas que aduce Olmedo.

Finalmente, Olmedo señala las líneas de solución:

- Avanzar en la definición clara y precisa de lo que es la capacitación en el CE,
- Realizar estudios de diagnóstico y evaluación,
- Buscar capacidades genéricas que permitan incorporar a una mayor gama de actividades, evitar capacitar para puestos específicos,

- Capacitar para actividades socialmente útiles, enfocándose hacia áreas prioritarias como salud, educación y vivienda,
- Dejar de ubicar a la capacitación en la estructura de la gran o mediana empresa, "que constituye una minoría en el aparato productivo de nuestro país" y enfocarla hacia el cooperativismo, el autoempleo o trabajo independiente y la empresa familiar.

Olmedo concluye: "El Colegio de Bachilleres constituye una alternativa diferente de bachillerato; es ocioso compararlo con otras instituciones para encontrarle ventajas o desventajas; no es mejor ni peor que -- otras opciones, pero sí es diferente (...). La capacitación nos brinda la oportunidad de revisar el concepto mismo del bachillerato y de la educación" (49)

De este modo se le trata de dar respuesta a los críticos del CB, formulando alternativas; en este sentido es notable el viraje hacia lo -- "socialmente útil" y el abandono de la gran y mediana empresa con el expreso reconocimiento de que éstas constituyen una minoría. Se puede decir que este viraje constituye para el CB también un movimiento de congruencia, -- pero en sentido opuesto a la política educativa del ~~gobierno~~ ~~gubernamental~~.

En cuanto a la definición particular, se estableció una especie de tabla de equivalencias, a través de la cuál se trató de definir la estructura de la educación bivalente y terminal y sus diferentes niveles, es tabliciendo la correspondencia existente entre los niveles de calificación ocupacional y los niveles educativos. En esta tabla curiosamente la denominación que recibe el CB es la de "bachillerato con carrera técnica subprofesional", sin correspondencia a ningún nivel de calificación ocupacional-específico y ubicado en el nivel medio superior general y bivalente (cuadro 1).

Lo significativa la no correspondencia con el nivel ocupacional-pues eso salva al CB de su compromiso efectivo de formar recursos humanos-para determinados puestos o sectores, lo cual es congruente con la nueva--definición de la capacitación. Por otro lado, la denominación de "carrera-(49) Memoria de la Comisión Reunión Nacional, Morelia, P.18-36.

técnica subprofesional", no sabemos si se ha con el propósito de realmente definir la capacitación o se hace con el propósito contrario, pues en la práctica esta denominación era susceptible de causar más confusiones en el alumnado, razón quizás por la cual en la práctica ningún sistema estatal, ni el CB de México, adoptan tal denominación, además de que ésta en sí misma tiende a crear mayores expectativas, lo cual a la larga podría crear una contradicción con la nueva definición de la capacitación, la cual tendía a ser cada vez más general.

En el nivel específico de la capacitación, se actuó a través de la comparación entre el currículo del CCMALP y de los bachilleratos técnicos, con el currículo del CB, de modo que los asistentes (no olvidemos que las ponencias están básicamente dirigidas a los representantes de los sistemas estatales) pudiera establecer las similitudes y diferencias y - - - " descubrir " lo específico del CB.

Así, podemos leer en las conclusiones del evento: "Por las características del plan de estudios de nuestra institución, no se pretende la formación de técnicos profesionales en los términos en que están comprometidas otras instituciones del sistema educativo nacional", es decir, la definición específica va a estar más en función de lo que no se es. De hecho parecería que las similitudes se dan más en la definición formal de bivalencia que en cuanto a objetivos y alcances. De cualquier modo se observa obviamente más similitudes con el bachillerato tecnológico que con el CCMALP, el cual desde luego no tiene la acepción de bachillerato. Por lo pronto el bachillerato tecnológico y el CB tienen el mismo tronco común, aunque éste representa un 38.27% del total de horas del plan de estudios del bachillerato técnico, mientras que el CB éste representa el 59.50%, el cual junto con las asignaturas optativas y las institucionales conforman el área propedéutica, esto es, el 75% del total de horas (105 horas, 316 créditos); en el bachillerato técnico, el área propedéutica se conforma aparte del tronco común y representa el 18.23% de las horas, y por último el área tecnológica comporta 40.55%, en comparación con el 25.30% que representa el área de capacitación en el CB, (50).

Como se observa, en el currículo del bachillerato técnico, el tronco común se considera como esa área del currículo que le proporciona al educando los conocimientos y las herramientas básicas del bachillerato, después de lo cual éste se bifurca en dos áreas más, la propedéutica que le permite al educando profundizar en algunos de los conocimientos del tronco común y que le van a permitir tener acceso a la educación superior (aunque sólo en las áreas de ciencias exactas y administrativas, puesto que no se consideran las humanidades), y la tecnológica a través de la cual el joven se forma como técnico; de este modo queda claramente establecida la bivalencia. En cambio en el CB, el área propedéutica incluye el tronco común, además de las asignaturas optativas, a través de las cuales se pretende orientar al alumno hacia algunas disciplinas profesionales, y de las asignaturas institucionales, a través de las cuales se profundiza en algunos conocimientos del tronco común; el área de capacitaciones al decir del propio Olmedo, gozan de "cierta autonomía", y conforman un bloque aparte, aunque se van a cursar paralelamente el tronco común y terminan de cursarse al mismo tiempo que el alumno cursa las materias optativas e institucionales; de este modo, el currículo aparece como el de un bachillerato general con un bloque adicional de materias, perdiéndose la perspectiva bivalente; de hecho, esta acepción, es posterior a la creación del CB, y parece más bien que éste se insertó en esa calificación justamente en un intento de definición y de diferenciación del bachillerato general, en el cual están clasificados el CCH, la Escuela Nacional Preparatoria y algunos bachilleratos estatales, y con los cuales guarda mucho más similitud a excepción de que en éstos, la capacitación es opcional. Por tanto concluimos que a pesar de los problemas que le presenta al CB la capacitación en una clasificación bivalente, se mantiene ésta, con el afán de presentar al CB como una alternativa a la preparatoria universitaria.

Por último, en la Reunión Nacional, el CECAT presentó la ponencia "Perspectivas en la Determinación de Capacitaciones con un Enfoque Social", en la que haciendo referencia a la evaluación llevada a cabo en 1983, se anuncia la creación de la capacitación de Higiene y Seguridad en el Trabajo, la cual se supone que es la primera ya elaborada con el nuevo enfoque aunque se acepta que en ella se mantiene "como referente los requerimientos de la estructura formal del empleo... (ya que)

no se dejaría subitamente absolutamente de lado, la posibilidad de preparar recursos humanos para el sector formal de la economía... (y aunque se había definido el nuevo enfoque general que quería dársele a la capacitación)... lo cierto es que no se sabía hacia donde desarrollar de manera concreta la capacitación, es decir en qué deberíamos capacitar" (51) No obstante la aparente incertidumbre del CECAT, se hacen una serie de propuestas, que tenían como propósito fundamental reorientar las capacitaciones en los sistemas estatales, muchos de los cuales estaban haciendo sus "pininos" al respecto, - así, se sugieren algunas áreas que se consideran "virgenas" en cuanto a acción educativa, como: la participación social, la alimentación (producción, comercialización consumo), salud pública y asistencia social (familia y comunidad, salud ocupacional, control de la salud), vivienda (propiedad y gestión, construcción, mantenimiento y reparación), medio ambiente, habitat y estilos de vida.

Finalmente, dice la jefa del CECAT, Ma. de los Angeles Cuervo:

"Las áreas... que han sido expuestas en esta investigación a partir de un análisis nacional, son igualmente válidas para cualquier región del país... La importancia de un enfoque a nivel de región, estriba en que las áreas se manifiestan con diferencia de grado en cada lugar y que, ante las condiciones económicas y sociales de la propia región el orden de atención puede cambiar" (52)

Tanto en la exposición del secretario académico como en la de la jefa del CECAT, se advierte una definición ambigua del problema, sobre todo de parte de Olmedo quien señala acertadamente los problemas pero les atribuye en la mayoría de los casos un origen técnico; la jefa del CECAT parece acercarse más a una definición acertada del problema, reconociendo casi de manera explícita que la definición original de la capacitación y de sus objetivos ha agotado sus posibilidades; de esa manera se atiende la búsqueda de otro enfoque que valide la impartición de la capacitación y con ello lo espesifico del plan de estudios del CE; y todavía más, ya que como mismo Olmedo-

(51) Idem, n. 100-101

(52) Idem, n. 111-112

lo afirma, la revisión y redefinición de la capacitación implicaba una revisión y redefinición del bachillerato y de la educación.

La redefinición de la capacitación, su orientación social y no ya la económica y por tanto la búsqueda del beneficio y desarrollo personal -- del alumnado, de su familia y de su comunidad, en detrimento de la búsqueda del empleo remunerado y del beneficio de la industria, era ciertamente un viraje obligado por las circunstancias políticas y económicas, pero indudablemente tenía su germen en el origen reformista del CB y por tanto en los ideales de desarrollo democrático, que aunque contrahistoricos, habían formado parte fundamental del discurso echeverriista y que con De la Madrid y su corte de tecnócratas aparecían como ingenuos y obsoletos.

Las otras implicaciones que tiene la nueva definición de la capacitación son:

- se sustituye implícitamente la noción de terminalidad por la de beneficio social, ya que el alumno encuentra beneficio en la propia educación que recibe, cuyos resultados se observan siempre a largo plazo, aun que no necesariamente en términos de su incorporación al trabajo;
 - si la capacitación cumple primordialmente una función social dada su nueva orientación, la capacitación ya no puede ser parte de un área terminal, sino tendría que formar parte del área general y propedéutica;
 - en ese caso se tendría que pensar si es necesaria la especialización, o si parte del plan de estudios enfocado hacia el trabajo debería ser más general o vinculados de otra forma con "los procesos concretos de -- trabajo".
-

Por último, la función de lo propedéutico y lo terminal, en términos de sus objetivos sociales nos obliga a reflexionar sobre:

- la falacia del argumento de que vinculación con la societal es igual a vinculación con el sector productivo, y que éste es homogéneo y neutro,
- que vinculación con el sector productivo es igual a vinculación con la industria, de la cual depende todo el desarrollo nacional,
- que si no existe la tal vinculación, la cual se entiende además como la educación al servicio de, - la educación que se brinda es inútil y obsoleta.

LOS COLEGIOS ESTATALES.

No obstante el viraje formal, los cambios en la práctica no eran tan fáciles, sobre todo porque los docentes no podían ser cambiados ya que la mayoría de ellos gozaba de definitividad; además del costo considerable que significaba la elaboración de programas, de material didáctico y de equipo, que suponía la introducción de nuevas capacitaciones, con otro enfoque. Y si esto era difícil para el CE de México, cuya infraestructura, en términos de personal académico y técnico-administrativo y presupuesto, es considerable, era mucho más difícil para los colegios de provincia, mucho más pequeños, mucho más jóvenes y cuyos apoyos eran más precarios y en todo caso, más dependientes de los gobiernos estatales.

En 1965, ya existían 15 sistemas estatales, de los cuales 9 habían adoptado todas o algunas de las capacitaciones que se impartían en el CE de México, los otros seis estados, combinaban esas capacitaciones con otras nuevas que habían surgido de las inquietudes y necesidades locales; esas nuevas capacitaciones sumaban alrededor de 27, algunas con un enfoque "social" y -- otras con enfoques similares a las originales; algunas realizadas en base a estudios y otras establecidas en base a necesidades más sentidas que observadas. De cualquier modo, el papel del CE de México era de asesor, una especie

de haber mayor que sin embargo no podía conforrar una normatividad efectiva, menos en el área de capacitaciones, en la cual siempre se había establecido el condicionamiento regional, de modo que los cambios dependían mucho de las características de los grupos técnico-administrativo que prevalecieran en los sistemas estatales, de los vínculos que éstos tuvieron con sus gobiernos y del interés que éstos tuvieran en el subsistema.(53) En ese sentido la descentralización del sistema se hacía efectiva, aunque presentaba también algunas desventajas, como por ejemplo la del equipamiento y construcción de talleres, de los cuales no existía un catálogo nacional, ni las típicas guías sobre las cuales construye el CATEUM (Comité Administrador del Programa Federal para la Construcción de Escuelas), de modo que cuando debido a la buena posición política de algún colegio estatal se logró gestionar la construcción de talleres, se adaptaron modelos de otros subsistemas, ya sea de secundarias técnicas o de obtis, los cuales lógicamente no correspondían al proyecto de capacitación, la que además podía variar mucho de un estado a otro, aunque presentara el mismo nombre. En este sentido, en algún momento la forma en la que algunos colegios estatales estaban concibiendo la capacitación, lo cual dependía mucho de las condiciones en las cuales éstos se habían creado, era una fuente potencial de conflicto con las instancias solamente ejecutivas como el CAPPCE, o con las instancias planeadoras como SPP, que podían autorizar o no la operación de las capacitaciones vía financiamiento y en general, la expansión y crecimiento del sistema en los estados.

Como ejemplo tenemos al Colegio de Bachilleros de Puebla. Analizando rápidamente, los tres puntos que anteriormente señalamos como posibles condicionantes del crecimiento de los colegios estatales, se tiene lo siguiente:

- 1) La situación de la universidades públicas y de sus bachilleratos en cada entidad.

Es conocido el proceso que ha tenido lugar en la Universidad Autónoma de Puebla, a partir de la década de los sesentas, en la que coincidiendo con la explosión demográfica y de la matrícula en el nivel medio superior, se dio al interior de la Universidad un movimiento de reforma llama-

(53) Dirección Nacional de Capacitaciones, Memoria, 1985.

la precisamente Reforma Universitaria, el cual enarbó el principio básico del: "El derecho y el deber de abrir las puertas a la Universidad Democrática a grandes grupos de la población...tendiendo a romper el elitismo característico de la Universidad burguesa".(54) Y además dos principios de crítica "el derecho de los universitarios y de la institución a discutir la política gubernamental, y el dotar a sus egresados de los elementos que les permitan asumir un compromiso en torno a su realidad y su tiempo"(55)

La transformación de la Universidad en ese sentido, llevó a la misma a una serie de confrontaciones constantes tanto con el gobierno del estado como con los grupos económicamente dominantes, a tal punto que en 1979, los comerciantes e industriales de la entidad organizaron un paro general, que a decir del entonces presidente del Consejo Empresarial de Puebla, Eduardo García Suárez, tenía como objetivos "expulsar a los comunistas de la UAF... para exigir un gobierno que implante la paz y el orden que necesitamos para trabajar... para impedir que venga a gobernarnos un prifista ideologizado en el socialismo como es Horacio Labastida...(para) — aumentar la tentación de ciertos círculos políticos nacionales hacia la deocracia social que nos ahogaría...(y para) asegurar la libertad y la permanencia de las leyes económicas que son pilares de la sociedad..."(56)

Los temores de la burguesía poblana estaba basada, por un lado en el hecho que desde 1975 estaba como rector de la UAF, Luis Rivera Terrazas, quien era miembro del Partido Comunista; por otro lado se avocinaba el cambio de gubernatura y en efecto se rumoreaba la candidatura de Horacio Labastida, por lo cual afirmó Rivera Terrazas en una entrevista, refiriéndose al paro de los empresarios: "la clase empresarial prepara su intervención en el próximo cambio de poderes en el Estado y aprovecha de pasada para agredir una vez más a la universidad"(57)

En aquel entonces estaba como gobernador el Dr. Alfredo Touqui --

(54) Luis Rivera Terrazas, Program de Reforma Universitaria, UAF, 1970, p.22

(55) Ibidem.

(56) "Los Empresarios Poblana", Proceso - 157, 1979, p.6-8.

de Lara, claro representante de la vieja guardia de la fracción gobernante quien durante su gestión había tenido que hacer muchas concesiones tanto a derechas como a izquierdas, tolerando por ejemplo al rector de la UAP, y - tolerando también muchos actos de vandalismo y hasta asaltos armados en --
 contra de La Universidad, sostenidos por la ultraderecha. (58)

La intervención y demostración de fuerza de la burguesía poblana para orientar el cambio de poderes, mostraba en Puebla, por un lado el --- avance tanto económico como político, de esos grupos dominantes, y por --- otro lado, la pérdida de espacios políticos y legitimidad de la fracción - gobernante en Puebla, que era una crisis de todo el país, resultado de la crisis económica y de la descomposición del PRI. El resultado fue la postu- lación de un candidato representante del ala "modernizadora" del PRI, de - corte más bien empresarial, como Guillermo Jiménez Morales, quien de algún modo calmó los ánimos y consiguió la adhesión del ala radical y más pragmá- tica de la burguesía poblana, hecho que moderó un poco el ascenso del PAN, el cual de todos modos ha logrado fortalecer desde entonces espacios impor- tantes, con decir que de ser legales las elecciones en el estado, a estas- alturas tendrían la alcaldía de la Ciudad de Puebla.

Así pues, la UAP se convirtió durante la década de los 70's y -- hasta la fecha, en punto de confrontación entre los diversos grupos y sec- tores de la sociedad poblana, siendo su relación con el gobierno un aspek- to determinante para la conformación de alianzas o polarización de fuer- -- zas. Y es en este contexto, que por iniciativa de Guillermo Jiménez Mora- les, por el decreto del 12 de septiembre de 1982, se crea el Colegio de -- Bachilleres de Puebla como organismo público descentralizado, sustentado - por dos convenios, uno financiero, entre el gobierno federal y el Gobierno del Estado de Puebla, ^{CA} el cual se estableció que el CB de Puebla (COBACH), - sería financiado por partes iguales por la Federación y el gobierno de la- entidad; y otro convenio de asesoría firmado por el SE de México, en el --

(57) I.Fem.

(58) Asalto al Caroline, UAP, 1976.

que el COBACH se compromete a apearse al plan de estudios de éste. La creación del COBACH significó en su momento un importante punto político a favor de Jiménez Morales, debido al contrapeso que esa institución hacía a la UAP, la cual había crecido tanto en importancia política en la entidad, por su presencia crítica, pero también porque hasta ese momento era la institución que absorbía a la mayor parte de la población estudiantil ogesada de secundaria.

No sabemos si para la UAP la creación del COBACH fue una afronta- o un alivio, pero deducimos que más bien fue lo segundo, pues debido básicamente a problemas de presupuesto y también a causa del crecimiento masivo de la matrícula de su nivel superior, en la última década había estado teniendo serios problemas para atender la creciente demanda de nivel medio superior.

2) Las características de crecimiento y diversificación del nivel en la entidad.

La verdadera diversificación del nivel se da precisamente a partir de la década de los ochentas, antes de esos años aparte de las preparatorias de la UAP, sólo existía la preparatoria de los centros escolares, un CBTEIS, algunas preparatorias por cooperación y unas pocas preparatorias particulares, concentradas en la Ciudad de Puebla, y el bachillerato técnico del Tecnológico Regional. Lo cierto es que casi el 80% de la población egresada de las secundarias ingresaba a la UAP, así ésta registra, entre 1961 y 1970, un incremento del 300% en su matrícula atendida por sólo dos preparatorias; de 1971 a 1980, la población escolar pasó de 4314 a 10985, esto es, un incremento del 400%, atendida por cuatro preparatorias (la cuarta creada en 1977); de 1981 a 1985, el incremento es sólo de el 200% y se pasa de una matrícula de 23,998 estudiantes a 35,841. En total, de 1961 a 1984, la UAP creó 9 preparatorias, de las cuales por lo menos tres se crearon con ba

(59) Campos Enríquez R., "Información Básica sobre la Educación Media Superior de la UAP", Cuadernos de Crítica # 2, 1986, p. 124-126

se en movimientos populares y estudiantiles que demandaban este tipo de educación, conformados en su mayor parte por estudiantes provenientes del interior de la entidad y de otros estados. (59)

El crecimiento de la matrícula y la demanda urgente de educación-media superior, aparece como sumamente crítica si se considera en el contexto de la crisis de los subsidios a las universidades públicas, la cual empieza a manifestarse a partir de la legislación sobre planeación decretada al final del sexenio de López Portillo y que llega a su máxima presión con la gestión De la Madrid, ya que si en 1970 el costo calculado por alumno -- era de \$7,924.99 y de acuerdo al subsidio recibido en realidad se gastaba -- en cada alumno 379.94 , en 1981 el gasto calculado era de 319,020.10 y el -- gasto efectivo de 396.10 y para 1984 el gasto calculado de \$62,231.31 y el -- efectivo sólo de 359.81, es decir aún menor que el de 1978. Los subsidios -- no sólo ^{no} aumentan al ritmo del índice de inflación y de acuerdo al crecimiento de la demanda y la matrícula, sino incluso disminuyen paulatinamente a -- partir de 1983.(60)

Esto sin duda es reflejo de los nuevos criterios de la SEP, enmarcados como se ha dicho anteriormente en el Plan Nacional de Desarrollo, de acuerdo a los cuales se diversifica el gasto a fin de diversificar el nivel paralelamente a un ahogamiento financiero efectivo de la universidad, es -- decir se apoya la creación y el crecimiento de otras instituciones de educación media superior en detrimento del apoyo a la UAP, con la mira a que -- ésta disminuya su matrícula de educación superior a mediano plazo, y a largo plazo obligar a una transformación de su perfil, más acorde con la nueva política educativa. La presión financiera trae varias consecuencias: por un lado precipita la crisis interna latente de la Universidad entre las distintas facciones políticas, que está directamente relacionada con la crisis y descomposición de la izquierda; la crisis política interna, junto con el deterioro de los salarios de administrativos y académicos conlleva un deterioro de la imagen y proyección de la Universidad, la cual, es por otro lado, --

(60) Depto. de Contabilidad, Inventarios y Control de Presupuesto 1984-1987, UAP.

magnificada y distorsionada por los grupos tradicionalmente adversarios de la UAP, quienes despliegan una enorme y sistemática propaganda negativa en todos los medios de comunicación; lo cual a la vez favorece el fortalecimiento de las universidades privadas; en 1983 se crea en Puebla el Plantel Golfo-Centro de la Universidad Iberoamericana y en 1987 se crea la Coordinación de Humanidades en la Universidad de las Américas.

Así, a partir de 1984, la demanda de inscripción en las preparatorias de la UAP, que fue en ese año de 12 mil alumnos, comenzó a disminuir hasta llegar a 4,300, en el año en curso. (61) Dice al respecto Alfonso Vélaz Pliego, ex-rector de la UAP: "Varios factores explican esa situación... Uno se refiere al deterioro del ingreso familiar de los demandantes... Por otra parte, la oferta de servicios de enseñanza media se diversificó en la segunda mitad de los ochenta con la presencia de los CONALEP, Colegios de Bachilleres y la emergencia de un número considerable de preparatorias particulares, muchas de ellas incorporadas a la Universidad poblana... (Por último) el bajo ingreso a las preparatorias de la UAP se reforzó con el cambio curricular de ese nivel en 1986, el cual aumentó de dos a tres años" (62)

Aunque las metas a mediano plazo de las autoridades educativas se han visto de esa manera satisfechas, no sin un gran costo para la Universidad, está no llevó al crecimiento sostenido o a una mayor expansión del COBACH, como podría haberse previsto.

Hasta septiembre de 1985 se habían creado ya 24 planteles del COBACH, 7 en la ciudad de Puebla, asentados en zonas periféricas de modo que no favorecieran la concentración urbana del nivel, y 17 en el interior del estado, en municipios carentes de otra opción. En ese mismo año, la SPP de la SEP, en su revisión de los proyectos de presupuesto comienza a presionar a la Institución, cuestionando sus criterios de crecimiento, con base en el número muy reducido de alumnos por grupo de algunos planteles -

(61) La Jornada de Oriente, agosto 7 de 1990

(62) Ibidem.

foráneos y los altos índices de deserción que los mismos presentaban, argumentando por tanto, que eran planteles inco^osteables; esta situación desemboca en el cierre de uno de estos planteles a principios del siguiente año y la orden expresa de la no creación de otros planteles y la restricción - del crecimiento de los grupos. Además, el escaso presupuesto comienza, a partir de 1986, a canalizarse a la mejora de los salarios de docentes y ad ministrativos, los cuales eran en ese entonces los más bajos del sector. La SEP estaba siendo congruente con los criterios establecidos pues aunque el COBACH se había creado presentándose como una alternativa a la preparatoria de la UAP, fundamentalmente por la presencia de la capacitación para el trabajo, la cual permitiría que los egresados se incorporaran de inmediato a un trabajo útil y remunerativo; (63), lo cierto es que en la realidad se podía prever que la mayoría de los egresados irían a parar a las fi las de inscripción de la UAP. Por tanto quería evitarse el excesivo crecimiento de la Institución que creada principalmente por razones políticas, a la larga crearía una contradicción; ya que se tenían casos, por ejemplo en Sinaloa, el CB había creado en el mismo período 51 planteles, con el auspicio directo del Gobernador del Estado.

Las generaciones de egresados confirmaban lo esperado, ya que en promedio de un 90% de los egresados del COBACH se han inscrito en la UAP; - el otro 10% se reparte entre el Tecnológico (el cual a partir de 1987 ya - no cuenta con bachillerato), universidades privadas y universidades públicas del D.F. o de otros estados. Es decir, la capacitación para el trabajo del COBACH no canalizaba a sus egresados hacia el mercado de trabajo, situación que se agravaba si se considera que el COBACH tenía planteles ahí donde antes no existía ninguna preparatoria, favoreciendo de algún modo la posibilidad de ingresar a la UAP, la cual, además de tener pase automático para los egresados de sus preparatorias, exigía requisitos mínimos de ingreso para los estudiantes provenientes de otros sistemas. Como dato interesante, los primeros 585 egresados de la primera generación en agosto de 1985, tuvieron problemas para ingresar a la universidad, primero porque -

(63) El Sol de Puebla, noviembre de 1982.

el calendario del COBACH no coincidía con el de la UAP, de modo que los egresados de aquél quedaron desfasados, y segundo, porque no se habían hecho las gestiones necesarias ni dado la suficiente información de modo que se les rechazaban los papeles en los trámites de inscripción; fue hasta una o dos generaciones después que esta situación se normalizó.

Además de la presentación formal del COBACH como alternativa debida a su capacitación para el trabajo, estaba la otra, basada en la imagen -- que desde el principio se forjó la institución, como opuesta a la UAP, más -- que por su currículo, por su forma de organización, esto es, el COBACH se caracterizó desde el principio por un fuerte control institucional a todos los niveles, actuando desde los controles administrativos de alumnos y docentes, la disciplina escolar, los criterios de evaluación tanto académica como del aprendizaje, los criterios administrativos de certificación escolar, etc. Este control de algún modo fue determinante en la ausencia de organización sindical a lo largo de los primeros seis años de vida del COBACH, ya que es hasta 1980 cuando se organiza el Sindicato Unico de Trabajadores del Cobach; lo cual dió durante todos esos años de consolidación, una imagen inusitada de estabilidad y orden muy opuesta a la de la UAP.

3) Coyuntura y manejo de los gobiernos estatales.

Por la descripción hecha en los dos puntos anteriores podemos concluir, que el COBACH en Puebla ha jugado un papel efectivo y coyuntural en apoyo a la política educativa del Gobierno del Estado, además de los beneficios académicos que sin duda ha reportado al nivel. No ciertamente en el área de capacitaciones, pues aunque hasta la fecha no se ha hecho una evaluación formal y sistemática, se pueden prever resultados muy por debajo de las expectativas iniciales, ya que han carecido en la mayoría de los planteles, -- sobre todo los asentados en municipios del interior de la entidad, de las condiciones de operación adecuadas; sólo los planteles cuya construcción fue proyectada antes de 1985, fueron dotados de talleres, que aunque correspondía a modelos de secundarias técnicas, contaban con recursos y herramientas -- mínimo; los planteles proyectados después de esa fecha fueron dotados de salas de usos múltiples, (algunas de las cuales contaban con máquinas de escribir) las cuales han sido equipadas poco a poco, tanto con los subsidios normales, como con aportaciones de los patronatos de los planteles. En un estu-

dio exploratorio que se realizó en 1986, se encontró que las precarias condiciones de operación de las capacitaciones, influya de manera determinante para que el alumno considerara que la preparación adquirida a través de la capacitación era insuficiente para conseguir un trabajo remunerado (14) de ese modo se cerraba el círculo. Todo esto nos hace concluir que la capacitación siguió formando parte de la estructura formal del plan de estudios, sin que en la práctica, jugara un papel importante en la formación de los alumnos, no obstante el discurso. Es hasta el ciclo escolar 89-90 que en los trípticos de información del COBACH, ya no aparece la capacitación como un área aparte del área propedéutica, sino que aparece junto con los servicios que presta - la Institución: paraescolares y orientación escolar.

Todo parece indicar, que el futuro del COBACH en Puebla depende en gran parte del poder que esté en posibilidades de seguir manejando el grupo político que lo creó y lo que ha mantenido; es el mismo grupo que tiene actualmente la alcaldía de Puebla, pertenece a la vieja guardia del PRI, y parece ser el causante de las recientes escisiones que culminaron en la salida de algunos de los miembros de la Corriente Crítica, pues se ha mostrado como un grupo sumamente reticente a la "modernización" del PRI. Es previsible que un grupo como este prefiera el estilo reformista que creó el COBACH, a las alianzas directas y abiertas con los grupos económicos dominantes que es la característica de las universidades privadas en Puebla y del Gobierno del Estado, bajo cuyos auspicios, por cierto, han surgido en los últimos tres años un número importante de bachilleratos privados cuya principal característica es la presencia de una capacitación para el trabajo en su plan de estudios, sobre todo en las áreas de contabilidad, turismo y computación, las cuales, por supuesto, constituyen un gran atractivo para las expectativas de los adolescentes, aunque es previsible que la mayoría de estos no tengan interés ni necesidad de trabajar.

Es probable que si se analizan con más detenimiento estos aspectos en las diversas entidades de la República, se encuentren situaciones semejantes o por lo menos relacionadas, que expliquen el por qué a pesar de ser ---

(14) Proyecto de Evaluación de las Capacitaciones, 1986, COBACH.

fuertemente cuestionada la efectividad del plan de estudios del CB, éste siguió expandiéndose y consolidándose, aunque con limitaciones, en las entidades del país, siendo que a la fecha sólo 10 entidades no cuentan con este subsistema y que en el sexenio de De la Madrid se crearon ocho sistemas estatales y en el período 88-89 se crearon otros tres. Pero también es probable, que de haber tenido el Estado suficientes recursos y de no haber entrado en el proceso de recomposición mencionado al principio de este trabajo, el crecimiento y la expansión del CB, habría sido mucho más rápido e importante. La conclusión inmediata, sin embargo, es que el Estado se apoyó en un modelo descentralizado, que le permitiera presentar, con fines de legitimización, la expansión limitada del nivel sin que le significara una gran erogación de recursos.

La Propuesta del CB de México.

A mediados de 1988, el CB de México, presentó al COBACH de Puebla, una propuesta para llevar a cabo un proyecto piloto, que sirviera como base para elaborar una alternativa a la capacitación para el trabajo. El proyecto piloto consistía en la participación de un grupo reducido de estudiantes en uno de los proyectos de desarrollo rural auspiciado por la FAO, cuyo objetivo fundamental era la coordinación de las diferentes instituciones que actúan en el campo, a fin de canalizar sus recursos, técnicos y financieros ordinarios, con base en recursos técnicos y financieros transitorios y extraordinarios, asignados al programa en cuestión, a proyectos específicos autogestionados. El papel de los alumnos, sería el de promotores, que coadyuvaran con los procesos de autoorganización de los núcleos de productores rurales.

Los requisitos que el CB de México había elaborado incluían la edad de los alumnos, su extracción social y su disponibilidad: debían ser menores de 18 años, ser hijos o parientes de ejidatarios, estudiar en el turno vespertino (para tener libres las mañanas) e inscribirse voluntariamente en el programa. Como la FAO estaba estableciendo un programa de desarrollo en la sierra norte de Puebla, en el distrito de riesgo de Texiutlán, se optó por establecer el programa piloto del CB, en el mu

nicipio de Tlatlauqui, (a diez minutos de Teziutlan), cuyo plantel habia im-
partido en semestres anteriores la capacitación de Agropecuaria; se eligie-
ron ocho alumnos con las características mencionadas, sólo que del turno ma-
tutino, el único que existe en ese plantel.

El programa piloto se echó a andar a principios del mes de octu-
bre y se estructuró de modo que los alumnos y el docente contratado para --
tal efecto, participaran desde el inicio de la implantación del programa, lo
cual incluía asambleas con los productores y con los representantes de SRA-
(Secretaría de la Reforma Agraria), Fomento Agropecuario, SAHR, Banrural. -
La propuesta metodológica de FAO, consistía en promover la auto-organiza-
ción de los productores a través de asambleas, equipos de trabajo y talle-
res, en los cuales ellos identificarán, formularán y plantearán a las diver-
sas instancias, sus necesidades de producción, comercialización y capacita-
ción; el papel de los estudiantes sería el de cogestores y monitores, a la-
vez que participantes en los procesos de capacitación técnica. (65)

Para el proyecto FAO el enfoque metodológico garantizaba la forma-
ción de cuadros técnicos paralelos y al interior de los núcleos de product-
ores, que permitieran la autogestión de los programas de producción; para el
CB de México, el programa piloto debería aportar una metodología que garan-
tizara una forma nueva de vinculación entre el plantel de bachillerato y el
sector social de la economía. En esta propuesta, el aprendizaje se da como
resultado de una interacción directa con los productores, su entorno y su -
problemática, a través de actividades concretas, las cuales se evalúan inme-
diatamente después de realizadas, complementando con investigación biblio-
gráfica bajo la asesoría del profesor. Se puede decir que es una com-
binación del sistema modular que se utiliza en la UAM con un modelo de in-
vestigación participativa.

Los ocho alumnos inscritos en el programa piloto, participaron a-
lo largo de cuatro semestres, que son los que de acuerdo a la estructura --
del plan de estudios, abarcan las materias introductorias del área terminal

(65) Proyecto de Unidades de Desarrollo Rural, FAO-SRA, 1988, p.3-11

y la capacitación. Aunque no tenemos acceso al documento que resume los resultados de esta experiencia, elaborado por el CB de México, el COMACH de Puebla elaboró un escueto informe en el que sintetiza los resultados del experimento de la siguiente manera:

- Los alumnos informaron que su participación en el programa les dió una mayor comprensión de la problemática del campo, adquiriendo mayor conciencia acerca de los obstáculos para el desarrollo y sus posibles soluciones.
- Adquirieron y desarrollaron habilidades de comunicación oral y escrita, de organización y trabajo en equipo.
- Adquirieron conocimientos de tipo Técnico, relacionado con problemas concretos, con una visión crítica de sus posibilidades y aplicaciones.
- Tres de ellos informaron acerca de su intención de ingresar a la Universidad de Chapingo.

Los obstáculos que encontraron fueron principalmente la inercia - de la burocracia de las instituciones agrarias participantes, escasez de recursos para movilizarse e incongruencia de las necesidades del programa con las actividades y horarios escolares. En general, la experiencia de aprendizaje aportó concientización social, desarrollo de habilidades propias del bachiller y orientación de expectativas vocacionales. (66)

El proyecto del CB de México debe entenderse como una continuación de los planteamientos iniciados en 1985, en el que se resuelve la ambigüedad original de las funciones y objetivos de la capacitación, encontrando por fin la función social de la capacitación, a través de su vinculación con un sector muy bien definido, desterrando implícitamente la-

(66) Informe sobre Proyecto FAO-IRA, Colegio de Bachilleres de Puebla, mayo de 1990.

noción de neutralidad del "sector productivo" y asumiendo su heterogeneidad y de acuerdo al listado de áreas en las cuales se consideró factibles insertar la capacitación en 1985, parece que se deja de lado o por lo menos como prioritario, el llamado "sector formal de la economía", que debe entenderse como el sector privado de la misma. Y aunque la metodología es adaptable para la vinculación con cualquier núcleo social, la lógica y el origen de la propuesta, la inclinan hacia una vinculación más efectiva con los sectores público y social, haciendo congruente el objetivo de beneficio social del bachillerato, en el contexto de una educación que cuadyuve con el desarrollo social y económico del país y promueva actitudes de solidaridad y justicia social, lo cual desde luego es incongruente con la lógica de ganancia de la empresa privada.

Los límites de una vinculación planteada en los términos del proyecto piloto del CB de México, son desde luego los mismos que tiene cualquier proyecto de desarrollo en el contexto de un desarrollo capitalista de pendiente, profundamente desigual tanto en el ámbito regional, como estructural y social. Pero además, un límite importante es el del propio sistema escolar, con sus múltiples exigencias de tipo administrativo y organizacional; esto quiere decir, que si se planteara la vinculación comunidad-escuela más allá de la capacitación, y como parte o sustento fundamental del currículo, la organización escolar tendría que transformarse en función de los objetivos sociales y académicos, los cuales tendrían a integrarse, determinando las formas de evaluación y certificación.

3.- EL COLEGIO DE BACHILLERES EN EL PROGRAMA DE MODERNIZACIÓN EDUCATIVA

El presidente Salinas continúa y profundiza, incluso define mejor, la política del ^{di}madrista a través de la llamada "reforma del estado": adelgazamiento del mismo, a través de la venta y desconcentración de para estatales, modificación de las políticas en relación a la inversión tanto nacional como extranjera, modificación de los principios de la economía mixta, (67) se modifica también el fondo, aunque no la forma, del tradicional pacto del movimiento obrero organizado con el Estado (en este sentido se presiona a los grupos corporativos que concentran el poder del -- FRI para que democratizen las formas de militancia y para descorporativizar los sindicatos, pero la "modernización" de los sindicatos no ha signi-- ficado, hasta ahora, una verdadera democratización al interior de éstos, -- sino que es una descorporativización que deslinda las responsabilidades -- del Estado hacia el movimiento obrero, una especie de desoficialización, -- que de hecho deja a éste a merced del capital); apertura de espacios a la IP para determinar criterios y participar directamente en la conformación de la política económica y se abren también espacios para la determina-- ción de criterios en materia educativa, en el ámbito de la educación supe-- rior, lo cual ya se había asentado desde el sexenio pasado, puesto que se estableció claramente que el Estado daría prioridad a la educación básica "soltando" la educación superior a la iniciativa privada; la diferencia -- entre este sexenio y el anterior, es que ahora sí existe una política pro-- positiva y definida al respecto.

La política educativa del actual sexenio se resume en el Progra ma de Modernización Educativa 1989-1994, cuyas grandes líneas se refieren a siete aspectos fundamentales: descentralización, rezago educativo, cre-- cimiento demográfico, cambio estructural, vinculación de los ámbitos esco-- lar y productivo, el avance científico y tecnológico y la inversión educa-- tiva. Estos son de acuerdo al diagnóstico de la SEP, los grandes retos -- educativos para el período. Hasta la fecha por lo menos en materia de fi--

(67) Salinas de Gortari Carlos, "Reformando al EdoM, Nexos 148 abril 1990, p. 27-32.

nanciamiento, las acciones educativas se han inscrito en el Programa Nacional de Solidaridad, por ejemplo el Programa Escuela Digna y ultimamente el Programa de Espacios Educativos, a través de los cuales se están llevando a cabo tanto la rehabilitación de escuelas, fundamentalmente primarias, como la construcción, terminación o ampliación de planteles (68); las innovaciones pedagógicas anunciadas y la ampliación del sistema todavía están a nivel de proyecto, solamente en el ámbito de la educación superior se han dado pasos concretos para implantar nuevos modelos educativos, como es el caso de las universidades tecnológicas de Oaxaca y Guerrero, la universidad tecnológica que se piensa echar a andar en Tlaxcala a partir de Septiembre, y la universidad que se implantará en Chiapas por las mismas fechas, que no será ni pública ni privada, sino que será "una tercera opción", como explican sus planeadores. (69) En todos estos proyectos el financiamiento privado ocupa un lugar fundamental y de hecho la SEP ha estado tratando de involucrar a la IP, a veces sin resultado, en proyectos de financiamiento del subsistema tecnológico, por ejemplo en la reunión que recientemente presidió el Lic. Bartlett con el sector productivo de Tlaxcala, el secretario de la SEP " les pidió a los industriales que no caigan en generalidades y los invitó a que vayan a fondo" y agregó:

"...planta por planta, industria por industria, para conocer los requerimientos educativos y poder satisfacerlos. En materia agropecuaria debe hacerse lo mismo pues estamos desordenados y debemos integrarnos más para producir lo que requiere el campo. Ya no nos quejemos en el discurso; sentémonos a trabajar porque el sector productivo desea saber con exactitud qué es lo que necesita, pero en forma detallada; cuáles son los procedimientos que ustedes requieren y las tareas y retos que tienen para poderlos clasificar en carreras que es responsabilidad de la SEP..." (70)

(68) El Sol de Puebla, 14 de agosto y 8 de diciembre de 1990.

(69) "No desaparecerán las universidades públicas", Arturo White, La Jornada de Oriente, 20 de feb. de 1991.

(70) Fag. sig.

Durante esa reunión se plantearon los problemas tradicionales: falta de carreras con los requerimientos adecuados, falta de obra calificada, etc y la respuesta de la SEP es una invitación a que las críticas se concreticen en proyectos, los cuales desde luego darían soporte financiero al subsistema. Sin embargo, días después se anunció la próxima inauguración de la Universidad Tecnológica bajo los argumentos de que los padres de familia no confían en la UAT (Universidad Autónoma de Tlaxcala) y los empresarios no obtienen de los egresados los recursos humanos que requieren; por tanto se establecerá una universidad privada en lugar de establecer proyectos conjuntos con el subsistema tecnológico, el cual abarca dos tecnológicos, dos bachilleratos técnicos agropecuarios, cinco bachilleratos industriales y de servicios, y dos Conaleps.

En lo que respecta a la educación media superior el PME establece un conjunto de estrategias y metas para mejorar y modernizar el ciclo. De principio reclasifica, los subsistemas en dos grandes modalidades la universitaria y la tecnológica, ubicando en la primera a todos los bachilleratos propedéuticos y generales, y en el segundo a todas las modalidades técnicas, tanto las bivalentes como las terminales. El CB queda clasificado como bachillerato propedéutico, no bivalente y por tanto en la modalidad universitaria, junto con las preparatorias de las universidades, las preparatorias por cooperación, los bachilleratos pedagógicos, los bachilleratos estatales y los particulares incorporados. (p.107)

Por otro lado, en el diagnóstico del PME, se establecen los que se consideran los problemas del nivel: el desequilibrio en la matrícula, la carga hacia el bachillerato propedéutico (59.7%), en detrimento de las modalidades tecnológicas (19.6%) y terminales (20.7%); la insuficiente vinculación del ciclo con las necesidades sociales y el aparato productivo, la insuficiente actualización y capacitación del personal docente, una baja eficiencia terminal y rigidez en los sistemas de acreditación.

(70) La Jornada, 16 de feb. 1991, "Convoca Bartlett a la vinculación concreta con centros educativos".

ción y revalidación. En relación específicamente a la modalidad universitaria, se alude a tres aspectos fundamentales: la diversidad de los planes de estudio, debido a la autonomía universitaria, los cuales es necesario homogeneizar, el poco peso que se da al desarrollo de las capacidades del alumno para incorporarse al mundo del trabajo y la falta de una instancia que se encargue de la planeación de esta modalidad.

Respecto al primer aspecto, la homogeneización de los programas, parecería que el establecimiento del tronco común no ha sido suficiente para estandarizar o por lo menos que no ha estandarizado en la medida suficiente, lo cual se relaciona con el tercer aspecto que es la falta de una instancia planeadora; en realidad estos aspectos se reflejan directamente al bachillerato de las universidades, ya que las demás modalidades propedéuticas tienen prácticamente el mismo plan de estudios que es el del CB. Lo mismo puede decirse en relación al aspecto de la incorporación al trabajo productivo, pues en términos formales, son las universidades las que no toman en cuenta para nada este aspecto. El CB, en términos formales también, cuenta con la capacitación para el trabajo ¿por qué entonces se le clasifica dentro del bachillerato propedéutico? Esto es, como aquel "cuyo propósito se orienta hacia la formación del individuo con vistas a su incorporación a los estudios superiores". Esta clasificación tiene por lo menos dos implicaciones: la primera y más evidente es que esta clasificación contradice la definición establecida en el decreto de creación del CB, la segunda y consecuente de ésta, es que se desconoce de facto la presencia del área terminal del plan de estudios, esto es, de la capacitación. Derivada de esta clasificación y reddefinición implícita, plasmada en el Programa a fines de 1988, la Unidad de Educación Media Superior (la cual nace sustituyendo a la Dirección en 1989), hace un intento de redefinir los objetivos de la capacitación, al tiempo que implanta una nueva normatividad en relación al diseño e implantación de la misma. Para tal efecto, convoca a una serie de reuniones regionales entre los meses de febrero y junio, para culminar más tarde en una reunión nacional a mediados de julio de 1990. Las reuniones regionales tuvieron como objetivos los siguientes:

1. Sistematizar el proceso de dictaminación sobre la creación y modificación de las capacitaciones que ofrecen los CB.

2. Elaborar un catálogo nacional de las capacitaciones específicas ofrecidas por los CB.

3. Iniciar el inventario de los espacios y equipamiento con que cuentan los Colegios de Bachilleres.

Y los temas a desarrollar fueron:

- Criterios normativos para la evaluación presupuestal de guías de construcción y equipamiento de los CB, de la Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto de la SEP.
- Criterios para la evaluación de proyectos de construcción y equipamiento para las capacitaciones de los CB del CAPFCE.
- Criterios educativos y técnico-pedagógicos para la dictaminación de plan y programas de estudio de las capacitaciones de los CB de la UEMS. (71)

En la exposición de los objetivos de las reuniones regionales, el litro. Roberto Alvarado Tenorio, Director de la Unidad de Educación Media Superior, explica el porqué de las reuniones diciendo que debido a la amplia aceptación académica y social que ha tenido a lo largo de los años el sistema CB, ahora se pretende apoyarlo o impulsar su crecimiento, para lo cual se requiere "iniciar un proceso de revisión y esclarecimiento sobre el sentido, finalidad y función del área de capacitaciones", (72) todo con el fin de sistematizar y racionalizar recursos y esfuerzos. Luego, en las conclusiones de las reuniones, la UEMS establece que la elección de los temas tratados en las reuniones, respondió a dos necesidades: "1) La definición del papel y estatus del área de capacitación dentro del currículo y modelo del Colegio de Bachilleres y 2) Ubicar el papel de la capacitación en el contexto de la modernización educativa de la enseñanza media superior, en la que se ubican los Colegios de Bachilleres" y plantear el problema desde el punto de vista del nivel de formación técnica que proporciona la capacitación, y del tipo de construcción y equipamiento que requiere, problema que se origina a partir de que las capacitaciones diseñadas origi-

nalmente por el CB de México, no han respondido a las necesidades regionales y locales, de modo que los colegios estatales comenzaron a demandar nuevas capacitaciones. Tal situación, dice la UEMS, esto es, la demanda de nuevas capacitaciones, se presentó a partir de octubre de 1989, "cuando el CE de Hidalgo solicitó el cambio de taller de mecanografía que se le había asignado". (73) Finalmente, se ubica el problema planteado en el contexto de los objetivos de la modernización, los cuales pretenden responder a retos como la descentralización, el rezago escolar, el crecimiento demográfico, el cambio estructural, la vinculación de los ámbitos escolar y productivo, el avance científico y tecnológico y la inversión educativa. De éstos, los que atañen al CB, dice la UEMS, son la vinculación de los ámbitos escolar y productivo y el avance científico y tecnológico.

Hasta aquí, pueden analizarse la forma en la que se organizan las reuniones regionales, sus objetivos, la forma en que se plantean los problemas y sus implicaciones.

En primer lugar, la UEMS sustituye al CB de México como instancia asesora y normativa de los colegios estatales, a tal grado que la reunión nacional que año con año realizaban éstos bajo la coordinación del CB de México, es sustituida de tal manera natural por la reunión nacional organizada por la UEMS como culminación de las reuniones regionales; de este modo la normatividad por convenio, derivada del decreto de creación, desaparece para dar paso a otro tipo de normatividad dependiente directamente de la SEP, transformando de facto el carácter descentralizado de la institución.

En efecto, la sistematización del proceso de dictaminación de las capacitaciones, la elaboración del catálogo nacional y del inventario de espacios físicos y de equipamiento, implican la ingerencia directa de la SEP en el terreno antaño privilegiado de los colegios estatales, pues-

(71) Oficio No. 90.01.30/DU-057 de la Unidad de Educación Superior.

(72) Memoria de Reuniones Regionales sobre Capacitaciones, UEMS, p. 27

(73) Ibidem, p.8-9.

hasta entonces, la Federación no intervenía en el diseño y determinación de las Capacitaciones aunque por lo mismo dejaba indefinida la cuestión del equipamiento y construcción de talleres, dejando que los colegios estatales resolvieran el problema a través de un sinnúmero de iniciativas propias. Lo notorio que este antecedente se distorsiona, pues en las conclusiones de -- las reuniones regionales se apunta que la UEMS toma cartas en el asunto del equipamiento, cuando la demanda de nuevas capacitaciones presentada a partir de 1969 (74), cuando sabemos que esta demanda estuvo presente desde que se crearon los primeros colegios estatales, a partir de 1976. Parecería que de esta manera de presentar los hechos tiene como objetivo justificar la presencia de la UEMS.

En segundo término, la UEMS retoma los planteamientos elaborados por el CS en la Reunión Nacional de 1965 y así, haciendo referencia a ---- Olmedo, se ubican los problemas de la capacitación: definición insuficiente falta de coordinación y vinculación con el mercado laboral, expectativas -- erróneas sobre la capacitación, desviación hacia lo propedéutico, y luego -- se anota:

"Como se puede observar en los señalamientos de Olmedo, las dificultades conceptuales y técnicas en la definición de las capacitaciones nos son un problema generado por las áreas normativas, sino que se encuentra latente al interior del propio Colegio de Bachilleres... Dicho problema adquirió una nueva dimensión con el acelerado desarrollo y expansión de los -- colegios de bachilleres en el país. De modo que su solución adquiere una -- gran relevancia dentro del contexto actual de la modernización" (75) "

Es decir, las dificultades se derivan de la conformación del -- plan de estudios y los objetivos que pretendió originalmente alcanzar. Plantado así el problema, procede la UEMS a una redefinición de los objetivos del plan de estudios:

"El currículo del colegio de bachilleres corresponde al bachillerato propedéutico general, cuya finali--

(74) Conclusiones, Memoria de Reuniones Regionales..., p.9.

(75) Ibidem, p.14.

dad esencial es la de ofrecer una formación integral en los conocimientos de las ciencias naturales, formales y sociales, así como de formación de habilidades y destrezas para la vida productiva, que preparen a los alumnos para su posible ingreso a estudios superiores. En este sentido la finalidad de las capacitaciones específicas es proporcionar al estudiante los conocimientos técnicos o instrumentales, de procedimientos y operaciones requeridos para el desempeño de alguna actividad productiva(...) Su función es de complementariedad a la formación integral del bachillerato propedéutico, en este sentido no es un área terminal en sí, como lo es en los bachilleratos del sistema tecnológico" (76)

Para llegar a estas conclusiones la UEMS había realizado un estudio comparativo entre el CB, el subsistema tecnológico y el Conalep, en relación a tres aspectos: la carga horaria destinada a la formación técnica o terminal las formas de acreditación y las formas de vinculación con el sector productivo. De esta comparación se concluye:

- el CB destina a la capacitación muy pocas horas -- (468) en comparación con el promedio de las otras instituciones (3000 a 3500),
- para acreditar las capacitaciones, el CB no realiza prácticas profesionales ni servicio social, como sucede en las demás instituciones,
- la vinculación con el sector productivo en el CB es inexistente, a diferencia de la vinculación "estructural y funcional" del Conalep, "la vinculación programática" de los JICATI, o los diferentes niveles de vinculación de los CATEC y - CBTEC. (77)

De este modo la UEMS concluye y propone que los objetivos de las capacitaciones sean los siguientes:

- "Contribuir al desarrollo integral de la personalidad del educando, tomando en cuenta que la formación para el trabajo es un aspecto inevitable del proceso educativo de todo individuo.
- Iniciar su preparación para participar en un proceso de trabajo acorde con sus aptitudes e inclinaciones y al cual él pueda contribuir.
- Reorientar o en su caso consolidar la vocación y los intereses ocupacionales del estudiante.
- Desarrollar su capacidad crítica y su conciencia respecto del trabajo socialmente útil en el contexto nacional.
- Promover su interés por los problemas sociales regionales y su vinculación con la demanda de trabajo a nivel técnico y profesional.
- Prepararlo para el servicio social y los estudios superiores.
- Contribuir a desarrollar su capacidad de autoaprendizaje y de transmisión de conocimientos y habilidades metodológicas" (78)

Así la ULMS concluye:

"Las capacitaciones específicas que imparte el Colegio deben contribuir al desarrollo sociocultural o económico regional y nacional (...) y al mismo tiempo deben coadyuvar a elevar el nivel académico de los profesionistas del país y a desarrollar la estructura de profesionales de nivel medio. También deben dar la posibilidad al estudiante de comenzar a ser autosuficiente al cooperar en alguna labor familiar o de interés social en su entorno inmediato.
 (...) En el Congreso Nacional del Bachillerato efec-

(78) *Ibidem.* p. 14

(77) Finalidad y Función de las Capacitaciones Específicas, *Camacho*, 1970, p. 10-11.

tuado en Cocoyoc se acordó que la capacitación para el trabajo debe tomar en cuenta los intereses del educando, de la -- institución educativa y de la nación y es en el primer senti-- do que se plantea recordar el hecho de que los alumnos ingre-- san al subsistema con la idea de llegar a cursar una carrera universitaria, siendo éste un interés legítimo. Las capacita-- ciones específicas no deberían en este subsistema desalentar los propósitos del alumnado sino más bien de ampliar su hori-- zonte perceptual al incluir la consideración de que recibir-- ría una preparación para el trabajo, contributiva de su de-- sarrollo académico a nivel medio superior y superior"(79)

Como se puede observar, estos planteamientos son una continuación del intento de definir la capacitación iniciado en 1985, congruente con los objetivos generales del plan de estudios, aunque contraria a la política -- educativa del sexenio, proceso que comenzó en el sexenio pasado, como ya se ha anotado antes; de este modo claramente se reivindica al bachillera-- to general y propedéutico y cuestiona de manera implícita a la política -- educativa estatal, pues incluso la redefinición se refuerza con citas co-- mo la siguiente:

"...la escuela debe ofrecer no sólo la enseñanza y formación que demandan los futuros empleos, sino también de la ense-- ñanza y formación que ayude a los estudiantes a determinar cómo se organiza el trabajo y la tecnología empleada para -- que proporcione un impacto favorable en los trabajos y los -- requisitos de calificación...la mejor preparación para el -- futuro de nuestros alumnos es tener una educación de carac-- ter general e integral más que una educación específica en-- focada hacia el mercado de trabajo, la cual en todo caso, -- debería ser complementaria".

(Levin y Cassell, Requisitos Educativos para el Futuro Mer-- cado de Trabajo (80)

(79) Memoria de Reuniones Regionales..., UEMS, P. 13.

(80) Idem.

Por otro lado, no dejan de incorporarse nociones que corresponden a los objetivos originales de la capacitación como la de que la capacitación debe contribuir "al desarrollo de la estructura de profesionales medios" o "dar la posibilidad al estudiante de comenzar a ser autosuficiente", - lo cual resulta contradictorio o por lo menos rebasa los propósitos del bachillerato general y propedéutico. Por último, el argumento que se esgrime de atender al interés del alumno, está implicando la noción de atender la demanda, la cual aunque está integrada al discurso oficial - (81), de facto esta atención se restringe a la utilización de la capacidad instalada (FMS, p. 111-117).

Existe una contradicción en el planteamiento general de la UEMS, ya que para redefinir los objetivos de la capacitación, utiliza - el criterio de medir la "capacitación técnica y tecnológica con la que egresan los estudiantes de cada subsistema y de sus posibilidades para incorporarse al mercado de trabajo" (82), siguiendo la lógica del argumento de la escasa vinculación con el aparato productivo que cuestiona la efectividad del plan de estudios, pero por otro lado, se reivindica al bachillerato propedéutico, con citas como la de Levin y Russell, es decir, si realmente se cree en lo que estos autores plantean, las bondades de la capacitación se tienen que referir a sus aportaciones a la -- formación general del bachillerato, y no se deben definir en comparación con la educación técnica, justamente porque sus objetivos son distintos. Pero, otra vez, la contradicción se genera en función de la definición original de la capacitación, de la cual es necesario deshacerse. Así, parece que la UEMS se encuentra atrapada entre la necesidad de justificar las bondades del bachillerato propedéutico(puesto que su -- función es coordinario) y justificar al mismo tiempo la presencia de - la capacitación en el plan de estudios del SB, puesto que no pueden desaparecerla sin cambiar el carácter de la institución, además de la imposibilidad de despedir a los docentes que las imparten; justificar la presencia de la capacitación pero limitando sus objetivos y funciones, - lo cual se traduce en un mayor control de su financiamiento, vía equip

(81) SALINAS de Gortari C., "La educación fundamental para ingresar al desarrollo, La Jornada, La Jornada, junio de 1990.

(82) Finalidad y Función de las Capacitaciones, UEMS, p.10.

miento y construcción de talleres. Esto nos lleva al tercer punto.

Los objetivos y los temas tratados en las reuniones regionales, así como las acciones derivadas de ellos, muestran la tendencia como de "poner un poco de orden", con la salvedad de que los problemas no fueron generados por las instancias normativas, es decir, por la desaparecida - Dirección General de Educación Media Superior, ahora reducida a Unidad - (lo cual significa menos peso y menos presupuesto), sino por las propias "incongruencias del plan de estudios" (83). Hecha esta salvedad se pueden analizar las acciones que se están llevando a cabo para impulsar el crecimiento y la modernización del subsistema, como expresara el director de la UEMS.

Para ese efecto, la UEMS, ha elaborado una guía para la sistematización de los planes y programas, en la que se indican los datos que debe contener el estudio de factibilidad y los elementos con los que deben contar los planes y programas, como perfil del egresado, habilidades terminales, objetivos generales y específicos, estrategias didácticas, recomendaciones para la evaluación y bibliografía; ha formulado también -- los formatos para el Inventario de Espacios Físicos, en los que se recaba toda la información acerca del estado de la construcción de los planteles, esto es, aulas, talleres, laboratorios, cubículos, anexos, etc. - (84) y expone:

"La sistematización del proceso de dictaminación sobre la creación y modificación de las capacitaciones, la elaboración del Catálogo Nacional de las Capacitaciones Específicas(...), el inventario de los espacios y equipamiento con que cuentan los Colegios de Bachilleres y el contacto interinstitucional en las diversas reuniones de -- trabajo, permitirán (...) ir subsanando las problemáti--

(84) Memoria de Reuniones Regionales..., UEMS, p.1-20.

(83) Finalidad y Función de las Capacitaciones, UEMS, p. 10

cus diversas que afectan a las capacitaciones"(85) .

Es necesario hacer notar, que el proceso de dictaminación sobre la creación y modificación de las capacitaciones no era asistemático, sino que no había control federal sobre él y como ya se ha establecido antes, era un proceso que realizaba cada colegio estatal por separado ante las instancias correspondientes. El inventario y el catálogo son requerimientos de la GPP de la SEP, así, esta instancia establece:

"La preocupación de la Dirección General de Planeación Programación y Presupuesto la definición que existen en cuanto a las capacitaciones que impartirán los Colegios de Bachilleres y el perfil del alumno(...) Como el programa de construcción y equipamiento de escuelas de apoyo de atención a la demanda por parte de los servicios educativos, para poder establecer los criterios normativos para la evaluación de proyectos arquitectónicos y guías de equipamiento se requiere tener definidos los siguientes conceptos: perfil esperado de los egresados con las nuevas capacitaciones y perfil de la planta docente; catálogo nacional de las capacitaciones..."(86)

Es decir, esta serie de requerimientos se derivan de la nueva normatividad que desplaza los procesos descentralizados y los sustituye por procedimientos centralizados de control federal, y esto, se dice, es una manera de apoyar el crecimiento y consolidación del subsistema. Proeedamos a analizar los principales criterios de la SEP para la asignación presupuestal, estos son:

"Programación de espacios educativos contemplados en un modelo arquitectónico debidamente sancionado y au

(86) Criterios Normativos para la Evaluación Presupuestal, Dirección General de Programación y Presupuesto, México, p.2.

(85) Criterios Académicos para la Dictaminación sobre Creación o Modificación de las Capacitaciones, SEP, México, p. 11.

torizados por la Dirección Central Normativa correspondiente que en el caso de los CE es la U.M.E., Programación de los espacios educativos que se requieren dosificándolos según sea la estructura educativa del plantel,

"Prioridad a obras de consolidación,
Atención prioritaria a escuelas con mayor población-estudiantil y que trabaja en dos turnos,
Justificación de las nuevas creaciones por medio de un estudio de factibilidad". (87)

Los criterios relacionados con los modelos arquitectónicos y con los espacios educativos, se derivan directamente de los objetivos y la estructura del plan de estudios de cada subsistema, por tanto para el CE es fundamental la definición que se haga de la capacitación, ya que en función de ésta se diseñan los talleres y equipos correspondientes; por tanto la delimitación de su función como complementaria, delimita también el tipo de construcción y equipo que se requiere, los cuales serán de menor alcance, que si se definiera su objetivo como el de preparar los recursos humanos para la industria. Esto es importante debido a que algunos colegios-estatales, como los de Puebla, Sinaloa, Sonora, Tlaxcala, habían hecho de hace tiempo propuestas para reestructurar el área de capacitaciones, surgiendo entre otras cosas, la ampliación de la carga horaria asignada.(88) la nueva definición y la delimitación de funciones destierran esta posibilidad.

La prioridad a obras de consolidación y atención prioritaria a - escuelas de mayor población, están relacionadas con la utilización de la - capacidad instalada, es decir, difícilmente se crearán nuevos planteles, - solamente se terminarán los ya comenzados, que son la mayoría; el último - sistema estatal se creó en 1988, de modo que su primera generación de alum- nos comenzó a cursar sus capacitaciones a principios de 1990, este es el - único sistema estatal que está aún en proceso de implantar nuevas capacita-

(87) Criterios Normativos para la Evaluación Presupuestal, Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto, Oaxaca, 1990, p. 2
(88) Reunión Nacional de Capacitaciones, Morelia, 1985 y Reuniones Regionales, Oaxaca, 1990.

ciones, los demás sistemas estatales, sólo tienen opción a modificar las ya implantadas o solicitar que se construyan los talleres correspondientes, ya que se dan casos de capacitaciones que operan desde hace varios años sin laboratorios, talleres y equipo. Para este efecto, es necesario justificar por medio de un estudio de factibilidad, a través del cual se establezca "la viabilidad de las especialidades que se desea operar"(89); los puntos que se deben tomar en cuenta son:

"No competir con las especialidades que ofrecen las instituciones de educación media superior ubicadas en la zona de influencia del CB,

Proponer capacitaciones que apoyen el desarrollo - de la región y que garanticen una fuente de empleo segura para el egresado, (Principales actividades de la región y número de empleados por rama de actividad),

Presentar información sobre futuras industrias o - empresas que se establecerán en la región y número aproximado de empleos que generarán,

Garantizar que en la región se cuente con la planta docente necesaria y preparada para impartir las capacitaciones" (90).

Como se puede observar, los elementos que constituyen la viabilidad de los proyectos están en franca contradicción con los nuevos - objetivos formativos y sociales de la capacitación, pues de acuerdo a - éstos la capacitación no está enfocada hacia la estructura formal de em- pleo, cómo se puede justificar su impartición en función de ésta? Ino- debería justificarse en función de su articulación con el área propedeú- tica, y en función de sus aportaciones concretas a la formación general del bachiller? Parecería que en lugar de apoyar el crecimiento y consoli- dación del subsistema se quiere "atraparlo" en sus propias contradic- ciones. Esto es explicable solamente por hecho de que la justificaci6n-

(89) Criterios Normativos para la Evaluación Presupuestal, Oaxaca, p.3.

(90) Ibidem, p.4.

del bachillerato propedéutico está en contradicción con la política educativa vigente.

Así, la UEMS, autorizó "como única vez y por ser una año de transición, en 1990 ...), nuevos modelos arquitectónicos y guías de equipamiento, para los siguientes talleres: Análisis Clínicos, Conservación de Frutas, Enfermería, Industria del Vestido, Soldadura, Reparaciones Eléctricas, Mecánica Dental, Registros Contables, Mecanografía, Dibujo, Computación, Topografía e Idiomas"(91), en tres capacitaciones que se están impartiendo. Con estas trece capacitaciones se conformará de principio el Catálogo Nacional de Capacitaciones, y de acuerdo a los requerimientos técnicos, es difícil que en el futuro se amplíe de manera significativa.

Por último, en cuanto a ubicar al sistema CB en el contexto de la modernización, la UEMS sugiere que debe haber transformaciones que sean acordes, con los avances científicos y tecnológicos, sin embargo, la definición de la capacitación viene de nuevo a limitar las propuestas modernizadoras de los colegios estatales, llegándose a la conclusión de que algunos de ellos pueden por sí mismos conseguir mayor equipamiento, por ejemplo de computadoras o de material eléctrico, que el que CAPFCE puede otorgar a través de sus guías de equipamiento. (Las guías de Reparaciones Eléctricas, Computación y Enfermería, equivalen más o menos al 50% del equipo con el que ya cuentan los planteles en Puebla, por ejemplo, el cual ha sido adquirido a través de las partidas normales y de los fondos de los patronatos de padres de familia). Esta es una indudable limitación a los deseados y propuestos procesos modernizadores que evidencian lo escaso del presupuesto (92)

Debido a que no se puede reestructurar el plan de estudios ampliando la capacitación, puesto que no hay suficiente apoyo financiero; -

(91) Idem.

(92) Guías de Equipamiento, CAPFCE, México, 1990.

no se puede tampoco desaparecer la capacitación, más que nada por el problema laboral que implicaría; sólo se le puede mantener tratando de solucionar de manera limitada sus problemas: dando mayor congruencia al perfil docente, vigilando la elaboración adecuada de planes y programas y de tando de equipo mínimo. Es decir, concluir lo inconcluso, pero sin presentarlo ya como opción al bachillerato universitario, evitando así grandes demandas y expectativas y desde luego su manejo político, que se traducen en demandas financieras excesivas, de apoyo a talleres y equipo, como potencial fuente de conflictos e inestabilidad, los cuales pondrían en evidencia la verdadera incapacidad del gobierno para satisfacer las enormes demandas que supone una verdadera modernización del nivel.

Esta tendría que entenderse, no tanto como la adecuación de la escuela a la empresa, como la incorporación de los contenidos y métodos -- marcados por el avance tecnológico y científico, y ambas son cosas distintas. Es el caso de la informática; actualmente la computación está siendo introducida desde primaria, es obvio que para una empresa es más barato -- contratar a alguien que sabe algo de computación que a alguien que no sabe nada; la cuestión es que el joven debe saber algo de esto, pues de otro modo está fuera de contexto, no fundamentalmente en relación a la mediana y gran empresa sino que está en rezago con respecto al siglo XXI. Pero la escuela pública en un país subdesarrollado, siempre va a estar en rezago con respecto al sector más desarrollado de la economía y los sectores más subdesarrollados de la economía siempre van a estar en rezago con respecto a las exigencias de la escuela. Sólo la escuela privada puede ponerse a la altura del primer mundo (como dicen los del CCE), y sólo un sector -- reducido de la sociedad puede tener acceso a esa escuela, por tanto los -- estudiantes de los sectores más subdesarrollados recibirán en cantidades -- muy reducidas los beneficios del desarrollo de la ciencia y la tecnología considerando además que su contexto cultural, el cual es determinante en los procesos de aprendizaje, es totalmente ajeno a los mismos.

La conformación del plan de estudios que fue en gran parte determinada para presentar una alternativa a la preparatoria universitaria--

respondiendo al mismo tiempo a los reclamos de los grupos económicamente dominantes, pierde vigencia ante las estrategias de la política educativa actual, ya que ahora no sólo ya no es alternativa sino es similar a la educación universitaria y su estructura, como la misma UEMS establece, no permite una efectiva vinculación con el sector productivo, característica propia en cambio, del subsistema tecnológico y del CONALTEP.

Resumiendo, una vez definido el CB como modalidad esencialmente propedéutica y clasificada como educación media superior universitaria, pasa de facto al control federal, de modo que junto con las preparatorias por cooperación, y el bachillerato pedagógico (el cual está siendo transformado en bachillerato general), atiendan de manera limitada la modalidad propedéutica; la gestión (y presión) para que las universidades modifiquen los planes y programas de estudio de sus bachilleratos, sobre la base del tronco común y el perfil del bachiller, definidos en Cooyoc, (PIE, p.121), tienden a una mayor homogeneización en torno al plan de estudios del CB, de modo que éste se generalice en la modalidad universitaria, estableciendo de facto, también un control federal sobre los bachilleratos de las universidades; parece ser esta la tendencia no obstante el discurso de respeto a la autonomía de éstas; este aspecto y el de los mecanismos selectivos para lograr la excelencia académica, son aspectos sobre los que sin duda se revertirán la autoevaluación y el auto diagnóstico, que la SEP está obligando a hacer a las universidades públicas. Es decir, sucede algo similar a lo que sucedió durante el período eccheverrista, se reduce el apoyo a modelos que han probado su ineficacia y obsolescencia (en este caso el CB y las prepas) y se establecen nuevos modelos que tienden a desplazar a los viejos. Paralelamente a la centralización del bachillerato propedéutico, el PIE propone la descentralización de la educación tecnológica, creándose para tal efecto, comités --- técnico-consultivos regionales, estatales y locales (por plantel), los cuales decidirán sobre las formas de vinculación "entre la planta productiva, la estructura social y los sistemas educativos", la cual debe darse "a todos los niveles, desde la planeación general hasta la articulación directa con las unidades productivas..." (PIE, p.118) es decir, se establecerá un modelo semejante al CONALTEP, en el que desde luego, la iniciativa privada proporciona gran parte de los equipos y herramientas. --- Además se reestructurará la educación terminal, tanto la de la SEP, como la del CONALTEP, de modo que sus egresados puedan realizar estudios supe-

riores, "mediante la revalidación y complementación correspondientes" (FME, p.117), esta ampliación del horizonte educativo y de la educación terminal, nos parece que es una manera de presentar a esta modalidad como suficientemente atractiva, pero sólo en la forma, pues en los hechos los mecanismos de revalidación y complementación, de seguro se convertirán en mecanismos selectivos; habrá que esperar a ver si la restructuración del plan de estudios del CONALEP lo convierte en un bachillerato efectivo. Lo que sí es evidente es que se aprovechará la infraestructura de esta modalidad, así como su vinculación "estructural y orgánica" (definición de la UEMS), para fines de financiamiento.

El panorama que se nos presenta es el de una transformación radical a mediano plazo, del nivel, con base en decisiones pragmáticas por un lado, de financiamiento, el cual se piensa obtener de los mismos grupos que han presionado histórica y sistemáticamente para imprimir su orientación al sistema educativo. Por el otro lado, por la limitación y posible desaparición a largo plazo del bachillerato general tal como ahora lo conocemos.

Así pues concluimos que el regreso a la definición original de la capacitación en su función complementaria del núcleo propedéutico, la cual a su vez permite e justifica la clasificación del CB dentro del bachillerato universitario tiene como fin primordial avanzar en el proceso de homogeneización del plan de estudios bajo el control federal, posiblemente como una etapa transitoria, que permita en el futuro el control del nivel medio superior por parte de cada gobierno estatal, incluyendo el bachillerato de las universidades, lo cual pondría fin a la histórica discusión.

Las condiciones que hicieron en el pasado del CB un contrapeso reformador de las universidades han variado sustancialmente después de una década de ahogamiento financiero, de modo que las

políticas del Estado hacia éstas son ahora directas y frontales: la caída drástica de los salarios, las tácticas dilatorias (como las del congreso de la UNAM), aunada a la crisis ideológica de los grupos de izquierda, ha desmovilizado total o parcialmente a los sindicatos y a los sectores estudiantiles y académicos; el caos administrativo y los rezagos en materia docente, la apatía y las escisiones internas, obstaculizan las respuestas inmediatas, salvo ceses aislados. Así, lo que antes fueron recomendaciones y presiones indirectas, ahora son condicionamientos normativos e intervenciones directas a través de evaluación externa y estímulos a la productividad.

Con la transformación del bachillerato, se cede un importante espacio educativo, antes en manos fundamentalmente de las universidades, pues aunque la desvinculación de éstas del bachillerato, en sí misma no tiene por qué ser negativa, las tendencias políticas del sexenio nos indican que la promoción de la "participación de la sociedad" en el ámbito educativo, privilegiará a los grupos económicamente fuertes, a la manera liberal. En los niveles superiores de la educación, reduciéndose a su mínima expresión a aquel bachillerato que conserva el perfil del período reformista del estado mexicano, abriendo mayores brechas entre los distintos subsistemas y niveles educativos.

3.3 Reflexiones Finales

Los objetivos que me propuse al emprender este estudio fueron parcialmente alcanzados:

El primero, que era responder preguntas y aclarar confusiones, fue plenamente logrado, ya que ahora tengo un claro panorama de lo que significa la modernización del CE para este sexenio, el cómo y el por qué.

El segundo que era orientar mi trabajo administrativo, sólo fue parcialmente alcanzado, ya que de mis conclusiones se derivaron dos anteproyectos: uno se refería a un estudio comparativo entre diferentes tipos de bachillerato con el fin de caracterizar las aportaciones específicas de la capacitación a los objetivos del núcleo propedéutico, pero tomando en cuenta condiciones de práctica pedagógica, organización escolar y otros elementos de currículum informal, junto con la caracterización socioeconómica de los alumnos y su historia académica formal; el segundo, buscaba una mejor articulación entre la capacitación y el área propedéutica, optimizando la carga horaria y los recursos materiales y humanos disponibles.

Ambos anteproyectos fueron de antemano desechados por el Director General del Colegio de Bachilleres de Puebla, de modo que no llegaron al estatus de proyectos. Además se me "ofreció" moverme del puesto que ocupaba a otro, por lo que tuve que renunciar, ya que no me interesaba hacer carrera en la administración pública, para lo cual, es sabido, no se requiere de conocimiento sino de disciplina. Así, me despedí de las capacitaciones como de un hijo adoptivo al que finalmente se reconoce como ajeno.

El tercer objetivo parece que está a punto de cumplirse, este es, la titulación, lo cual quizás me permitirá incursionar en un campo más acorde a mis intereses.

En el transcurso del proceso de investigación hecurrido desde luego otras preguntas que me invitan a reflexionar sobre

algunos asuntos que me parece pertinente esbozar aquí, ya que se refieren a la cuestión educativa.

En primer lugar descubrí que inconcientemente siempre tuve la noción de que la escuela, desde la primaria hasta la profesional, era una especie de fraude, por el hecho de estar constituida por un conjunto de trámites y rituales que no tenían nada que ver con el conocimiento y en los cuales éste quedaba subordinado a aquellos. Toda mi vida escolar vi a mis compañeros hacer trampas y acerdeones e igual pasar de un grado a otro; y luego en la facultad vi cómo se privilegiaba la grilla y el activismo y no la investigación.

Mi pase por las dependencias en las que se norma y coordina la actividad educativa, no fue más gloriosa y una cosa que llamó mi atención desde el principio, fue observar cómo a medida que se avanza en los niveles escolares se van dejando atrás las necesidades del desarrollo psicosocial del educando.

Los programas del nivel preescolar, tienen su mayor énfasis³⁴ en este aspecto y se establece que el conocimiento del niño se da articulado y en equilibrio a las otras áreas del desarrollo. Poco a poco en la primaria, se van dejando estas nociones, si no en el programa, sí en la práctica, en aras del funcionamiento, de la organización y la administración de la escuela. La ruptura casi total, viene en la secundaria, ahí el conocimiento y el descubrimiento de la realidad propia y del entorno, no tienen casi nada que ver con la información que se da acerca de las asignaturas.

En general, ese es el temor de los siguientes niveles, de modo que la inquietud de saber, tiene que ser satisfecha, casi siempre fuera de las aulas.

Obviamente no todo está perdido, (de otro modo no estaría yo escribiendo esto), algunas experiencias en la escuela, algunos maestros apasionados por su disciplina (una maestra de historia

que nos condujo a la literatura o un maestro de literatura que se propuso despertar nuestra conciencia histórica, etc); eso rescata y canaliza la curiosidad natural del alumno, para verlo culminar en algunos casos, en una actitud y aptitud sólidas para la búsqueda y adquisición de conocimiento.

Este viene a cuento, porque para completar este estudio, tuve que hacer conciencia mi sensación de fraude, para luego temer en serio este trabajo y reafirmar la idea de que mi esfuerzo valía la pena por el simple hecho de que mi investigación aclaraba mis dudas; si bien serán verdades que otros ya saben, no hay como descubrirlo por uno mismo y alegrarse con ello. Creo que al final esa es la mejor lección que me ha dejado la escuela.

Otra cuestión importante ligada a la anterior, es precisamente la cuestión de la investigación y el conocimiento, el cual tendría que definirse más allá de lo puramente académico y así bien como el conjunto de procesos y herramientas psicosociales que nos permiten desarrollarnos en medio de la tensión que significa -- adaptarnos al entorno al mismo tiempo que ejercemos una crítica sobre él.

Diríamos en cuestión de enfoque, más bien de método y sabemos que justamente la metodología no es una disciplina ni un ejercicio primordial en nuestras aulas, digan lo que digan los planes y programas y que tiene que ver en parte, creo yo, con nuestra cultura.

Lo otro, ya se sabe, es la increíble precariedad en la que ocurre el acto educativo: la infraestructura, las condiciones de la práctica docente y la vulnerabilidad de la materia prima, esto es, de los alumnos.

En relación a la educación media superior, una situación muy difícil de enfrentar son sin duda las condiciones de desarrollo socioeconómico de los lugares en los que están enclavados los

planteles. Literalmente enclavados, ya que de acuerdo a lo que he podido ver en Puebla y de lo sabido de otras entidades, en algunos municipios pequeños se da una especie de "demanda artificial", debido a que las instituciones de educación superior son una especie de enclave en el lugar, cuyo desarrollo no es equiparable a este tipo de educación. Los padres de familia, frecuentemente creen que la creación de planteles de los distintos subsistemas de educación media superior, incluyendo el CB, traerá sí misma desarrollo a la región, aunque la infraestructura económica muestre otras tendencias como empobrecimiento de la tierra, mayor parcelación de ésta, migración y despoblamiento, etc. La mayoría de esos estudiantes de todos modos saldría de ahí, la creación de un plantel sólo retrasa tres años su salida.

La conclusión obvia es que es casi absurdo plantearse un cambio educativo sin desarrollo, cualquier cosa que se diga en sentido contrario, no deja de ser simple discurso o demagogia; o justificación, como en el caso de los sectores empresariales o de la jerarquía católica, para servirse del sistema educativo o para educar a su gente según les venga en gana.

La modernización educativa del sexenio en turno, no hace sino retomar lo que no se pudo realizar durante los últimos veinte años, regresando en algunos casos a formas anteriores incluso a la reforma educativa del echeverrismo, algunas de ellas enmarcadas dentro de un esquema liberal bastante antiguo. La participación de la sociedad y la supuesta pluralidad es el discurso que permite al Estado retirarse decorosamente de algunos espacios del sistema educativo que se le hace imposible sostener. Si algunos funcionarios creen en el discurso, ya es otra cosa, pues se sabe que el ejercicio de la política exige pragmatismo y no necesariamente amor a la verdad.

Los otros, los que formular las recomendaciones y los que planifican, evalúan y elaboran planes y programas, esos por lo regular si están convencidos, aunque como podemos darnos cuenta, muchas veces parcialmente equivocados o no totalmente percibidos de las dificultades prácticas que obstaculizan la aplicación de los principios.

A dos años de concluir el sexenio aún no vislumbramos una recuperación económica efectiva, ni una verdadera transformación del sistema político, pero sí la consolidación de los cambios estructurales que permitirán a los Estados Unidos conformar un bloque económico competitivo frente a los bloques europeo y asiático.

¿Qué se puede hacer en esta situación? Sólo retomar los cabos sueltos y esperar los capitales fugados y los extranjeros, para crear empleos, aunque sea de macuila, dinamizar el mercado interno y esperar que los programas de Pronasel (ahora SEDESOL), mantengan las escuelas y las carreteras en estado aceptable.

Y si nos recuperamos económicamente, ¿habrá mayor presupuesto a la investigación o sólo se van a apoyar los programas que le sirvan al sector empresarial? ¿se pedirá resolver alguna vez la pugna entre la SEP y las universidades, diluyendo los cetros de poder, de modo que todos los maestros desde el preescolar, se formen en las universidades?, ¿no sería esa una manera de dar solidez a la educación?, ¿no resolvería ese en parte el problema de quién controla la educación media superior?, ¿no le daría mayor coherencia a todo el sistema?.

No hay respuestas fáciles. Aquí en Puebla, me parece difícil que alumnos y maestros de las preparatorias de la UAP, acepten ser administrados por la SEP del estado; tendrán que pasar

algunos años y algunos rectores de transición, para que culmine felizmente, o no tan felizmente, este proceso. Aunque ya hay algunos grupos de docentes "in crescendo", que pugnan por saltar las prepas a -- cambio de una alza en los salarios y de mayor presupuesto a la investigación y al posgrado. No puedo decir que están equivocados.

¿Tendrán base los rumores que me llegan acerca de que al actual rector de la UAP le quieren para secretario de educación en el estado? Eso facilitaría la transición.

Pero definitivamente, lo que no me gustaría ver, es que luego de culminado el proceso, el gobierno del estado le venda las preparatorias al clero. Nadie podría convencerme de que eso es una estrategia modernizadora.

V. BIBLIOGRAFIA

- . ARIZMENDI, Rodríguez Roberto
"Consideraciones sobre la planeación de la educación superior en México" Revista de la Educación Superior, México, D.F. ANUIES, abril-junio, 1982, p. 5-43.

- . AVILA, Díaz Antonio
"Modernización, Cambio Tecnológico y empleo"
"La Jornada, México, D.F. 24 de octubre de 1990.

- . AZIZ, Nassif Alberto
"¿Una reforma solidaria?"
El Sol de Puebla, Puebla, Pue., 7 de agosto de 1990.

- . BARREDA, Gabino
La Escuela Preparatoria
UNAM, Colec. Argumentos, México, D.F. 1983.

- . BARREIRO, Julio
Educación Popular y Proceso de Concientización
Siglo XXI, 6a. Edición, México, 1970

- . BARROS, Cristina
"Modernización Educativa 1989-1991"
La Jornada, México, D.F. 13-14 de Agosto de 1990.

- . BRAVO, Mercado M. Teresa et. al.
Impacto de la reconversión Industrial en la educación superior en México.
UPN-SEP, Colec. Cuaderno de Cultura Pedagógica, Serie Investigación Educativa, México, D.F. 1988.

- . CAMPOS, Enriquez Rafael
 "Información básica sobre educación media superior de la -
 UAP" en El Bachillerato: Tiempo de Retos y Transformación
 UAP, Cuaderno de Crítica No. 2, Puebla, 1980.

- . CARMONA, Fernando et al.
 "El capitalismo del subdesarrollo y la "apertura educativa"
Reforma Educativa y Apertura Democrática
 Editorial Nuestro Tiempo, México, 1972.

- . CASTREJON, Diaz Jaime
Estudiantes Bachillerato y Sociedad
 Colegio de Bachilleres, México, D.F. 1985.

- . CAZES, Daniel
 - "La Universidad Pública será privada"
La Jornada, México, D.F. 6 de octubre de 1990.

 - "Para documentar la evaluación"
La Jornada, México, D.F. 11 de septiembre de 1990.

 - "La evaluación desde rectoría"
La Jornada, México, D.F. 22 de septiembre de 1990.

- . CORDOVA, Arnaldo
La Formación del Poder Político en México
 Serie Popular Era, 15a. Edición, México, D.F. 1987.
 - La Ideología de la Revolución Mexicana (Proyecto de Inves-
 tigación) Mineografiado, México, D.F. 1987.

- . CORTES, Sergio
 "Decae la inscripción en las prepas de la UAP"
La Jornada de Oriente Puebla, Pue. de agosto de 1990.

- . CRUZ, Valverde Aurelio.
El Sistema de Planeación y el Diagnóstico de la Educación Superior.
ANUIES, México, D.F. 1978, .
- . FERNANDEZ, Milagros y Navarrete Alberto
"Conalep o tan lejos como llegue la educación"
El Bachillerato: tiempos de Retos y transformación UAP, Cuadernos de Crítica No. 2, Puebla, 1986.
- . FLORES, Javier
"Educación y Ciencia. Retos de la Modernidad"
La Jornada, México, D.F. 24 de Septiembre de 1990.
- . FUENTES, Molinar Olac
"Educación Pública y Sociedad"
en México Hoy.
Siglo XXI, 2a. Edición, México, D.F. 1979, p. 230-265.
- "Evaluar la Educación Superior"
La Jornada, México, D.F. 17 de julio de 1990.
- "Por una reforma de lo cotidiano"
Cuaderno de Nexos en Nexoc, México, D.F. No. 147, marzo de 1990.
- . GALLEGOS, Elena
"Apoyo a las universidades que se autoevalúan: CSG"
La Jornada, México, D.F. 25 de agosto de 1990.
- "En 1988, sólo 0.5% del PIB se destinó a la educación superior"
La Jornada, México, D.F. 26 de diciembre de 1988.

- . GARAY, Enrique
 - "Buscar más calidad que cantidad en las universidades , pide Enrique Cárdenas"
 - La Jornada, México,D.F. 11 de octubre de 1990.

- . GILLY, Adolfo
 - "La ciudad ietrada" en La Educación Superior en México, Cuaderno de Nexos, Revista Nexos, No. 147, marzo, de 1990.

- . GONZALEZ, Casanova Pablo
 - "La creación del Colegio de Ciencias y Humanidades: El Bachillerato: Tiempo de Retos y Transformación." Cuadernos de Crítica, No. 2 UAP, Puebla, Pue. 1986, p. 75-86.
 - "La reconversión del Estado" Perfil de la Jornada, México,D.F. Julio de 1988.
 - "Pensar la Democracia" Primer Informe sobre la Democracia en México Siglo XXI, Biblioteca México: Actualidad y Perspectivas, Primera Edición, México,D.F. 1988 p. 11-35.
 - "Las alternativas de la democracia" México Hoy, Siglo XXI, 3a. Edición, México,D.F. 1979, p. 363-371.

- . GOMEZ, Campo Victor M.
 - "Relaciones entre educación y estructura económica" Revista de Educación Superior, ANUIES, México, D.F. enero-marzo de 1982, p. 57-82.
 - "Tendencias de la educación técnica y la formación extraescolar en México" Educación, Empleo y Desarrollo Económico Educación, CONALTE, México,D.F., No. 40 abril-junio de -- 1982, p. 199-254.

- . GUEVARA, Niebla Gilberto
 "Estado Solidario y liberalismo social"
La Jornada, México, D.F. 7 de noviembre de 1990.
- "La querrela de la educación media"
La Jornada, México, D.F., 17 de octubre de 1990.
- . HERMET G. Guilles
 "El dilema de la empleabilidad de las técnicos medios"
Educación, Empleo y Desarrollo Económico
Educación, CONALTE, México, D.F., No. 40, abril-junio de 1982
 p. 271-294.
- . HERNANDEZ, Tamayo Víctor
 "Convoca Bartlett a la vinculación concreta con centros
 educativos"
La Jornada de Oriente, Puebla, Puebla. 16 de febrero de 1991.
- . IZQUIERDO José Joaquín.
 "Desde un alto en el camino: Visión y exámen retrospectivo"
El Bachillerato: Tiempo de reto y Transformación.
 Cuadernos de Critica, UAP, No. 2, Puebla, Puebla, 1986, p.
 43-60.
- . LABARCA, Guillermo
Economía Política de la Educación
 Editorial Nueva Imagen, México, D.F. 1984.
- . LATAPI, Pablo
Análisis de un Sexenio de Educación en México
 Editorial Nueva Imagen, México, D.F., 1980
- "Reformas Educativas en las Cuatro Últimos Gobiernos (1952-
 1975)"
Comercio Exterior, SIC, México, D.F. diciembre de 1975, p.
 1323-1333.

- "Los maestros clave de la reforma educativa"
PROCESO, No. 85, México, D.F., 31 de octubre de 1977.
- Política Educativa y Valores Nacionales
Editorial Nueva Imagen, México, D.F. 1979
- Temas de Política Educativa, 1976-1978.
Fondo de Cultura Económica, Colección SEP/80 No. 22, México,
D.F. , 1982.
- . MUÑOZ, Izquierdo Carlos.
"Educación, Estado y Sociedad en México"
Revista de Educación Superior, ANUIES, México, D.D. enero-
marzo de 1982, p. 5-56.
- "El papel de la educación en el desarrollo económico y so-
cial; una perspectiva".
Revista de la Educación Superior, ANUIES,
México, D.F. enero-marzo de 1981, p. 43-51.
- . PADUA, Jorge
"Las universidades y el mercado productivo"
Revista NEXOS, México, D.F. No. 149, Mayo de 1990, p. 51-52.
- . RAMOS, Samuel y Del Pozo, Efrén.
"Estudio sobre la organización de la enseñanza media supe-
rior en México"
El Bachillerato: Tiempo de Retos y Transformación
Cuadernos de Crítica, UAP, No. 2, Puebla, Pue., 1986, p.61-
86.
- RANGEL, Guerra Alfonso
La Educación Superior en México
El Colegio de México, México, D.F. 1982.

- "La Reforma Educativa"
Revista de la Educación Superior
ANUIES, México, D.F. julio-septiembre de 1976, p. 55-70.
- . ROBLES, Martha
Educación y Sociedad en la Historia de México
Siglo XXI, México, D.F., 1978.
- . RODRIGUEZ, Luis Alberto
"Es excesivo el protagonismo del gobierno: Coparmex y Concanaco"
La Jornada, México, D.F. 29 de enero de 1989.
- . RIVERA, Miguel Angel
"La educación, fundamental para ingresar el desarrollo: -- Salinas"
La Jornada, México, D.F. 30 de junio de 1990
- . SALDEIRNA, Goergina
"Revolución, meta de la unión de universidades públicas"
La Jornada, México, D.F. 23 de noviembre de 1990.
- "Dominan neoconservadurismo y neocapitalismo: González Casa nova"
La Jornada, México, D.F., 3 de septiembre de 1990.
- . SALINAS, De Gortari Carlos
"Reformando al Estado"
Revista NEXOS, México, D.F. No. 148, abril de 1990, p. 27-32.
- . SOLANA, Fernando, et al.
Historia de la Educación Pública en México
SEP/ Fondo de Cultura Económica, México, D.F. 1981.

- . SUAREZ, Mc Auliffe Antonio
 "Producción, Empleo y Estructuras Ocupacionales en México"
Educación, Empleo y Desarrollo Económico.
 Educación, CONALTE (Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación), México, D.F. No. 40., abril-junio de 1982,p. 341-365.

- . TODD, Luis Eugenio
 "La demanda de educación superior"
La Jornada, México,D.F. 15 de Septiembre de 1990.
 - "La educación superior en México"
 Cuaderno de NEXOS, Revista NEXOS, México,D.F. No. 147, -- marzo de 1990.

- . VARGAS, Rosa Elvira
 "Los años 90 fortalecerán la alianza entre los sectores público y privado: José Ayala Espino"
El Financiero, México,D.F. 5 de noviembre de 1990

- . VAZQUEZ, De Knauth Josefina
Nacionalismo y Educación en México
 El Colegio de México, México,D.F., 1975

- . VIGIL, Arnulfo
 "Crítica la situación de las universidades en México, Todd"
La Jornada, México,D.F. 22 de noviembre de 1990.
 - "Considerable atraso en materia educativa"
La Jornada, México,D.F., 13 de noviembre de 1990.

- . ARTICULOS que aparecen sin firma.

- "Recursos adicionales para universidades con sensibilidad"
La Jornada, México, D.F. 18 de septiembre de 1990.
- "La UAP no puede ser ajena a la sociedad y debe comprometerse con sus necesidades: Jean Pandal"
El Sol de Puebla, Puebla, Pue., 23 de junio de 1990.
- "Jean Pandal, rector de transición en la UAP"
El Sol de Puebla, Puebla, Pue., 23 de junio de 1990.
- "Liberar a la UAP de las fuerzas políticas. (Ante el Foro de Consulta Lara y Parra pide retorno al Academicismo)"
El Sol de Puebla, Puebla, Pue., 30 de junio de 1990.
- "La desconcentración de la DGETI es una necesidad: JACM"
El Sol de Puebla, Puebla, Pue., 8 de diciembre de 1990.
- "Duplican la propuesta presupuestal para escuela"
El Sol de Puebla, Puebla, Pue., 8 de diciembre de 1990.
- "Sobresaturados CETIS y CBTIS"
El Sol de Puebla, Puebla, Pue., 14 de agosto de 1990.

. FUENTES DOCUMENTALES

- . ANUIES, Declaración de Villahermosa, XII Asamblea Ordinaria en Cuaderno de Intercambio No. V, Dirección General de Intercambio Académico, Villahermosa, Tab., 1971.
- . ANUIES, Acuerdos y Declaración de Tepic, Revista de la Educación Superior, México, D.F., octubre-diciembre 1972, p.50-57.

- . ANUIES, Palabras pronunciadas por el Ing. Víctor Bravo Ahuja, Secretario de Educación Pública, al declarar inaugurados los trabajos de la XIV Asamblea General Ordinaria de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, el 23 de octubre de 1972, Revista de Educación Superior, México, D.F. octubre-diciembre de 1972.
- . ANUIES, Discurso Pronunciado por el Lic. Luis Echeverría, Presidente de la República, en la Clausura de los Trabajos de la XIV Asamblea de la ANUIES, en Revista de la Educación Superior, octubre-diciembre de 1972.
- . ANUIES, Palabras pronunciadas por el Secretario de Educación Pública, Ingeniero Víctor Bravo Ahuja, ante los rectores de universidades y directores de instituciones de enseñanza superior, con motivo de la entrega del estudio elaborado por la ANUIES En torno a la demanda en los ciclos de educación media y superior, el 27 de mayo de 1973, en Revista de la Educación Superior, abril-junio de 1973.
- . ANUIES, La Educación Superior en México, Diagnóstico y Recomendaciones, México, D.F. 1973.
- . ANUIES, El Problema de la Educación Media Superior, Diagnóstico y Recomendaciones, México, D.F. 1973.
- . Centro de Planeación Nacional de la Educación Superior, Un modelo de Estructura Académica para el Ciclo Superior de la Enseñanza Media, ponencia presentada en la XIV Asamblea General Ordinaria, Tepic, 1972.
- . Colegio de Bachilleres, Decreto de Creación, México, D.F. septiembre de 1973.
- . Colegio de Bachilleres, Metas, Objetivos, Estructura Académica y Plan de Estudios del Colegio de Bachilleres, Centro de Evaluación y Planeación Académica, 1985.

- . Colegio de Bachilleres, Proyecto de Evaluación de las Capacitaciones Vigentes, México, 1983.
- . Colegio de Bachilleres, Aspectos Metodológicos para el Establecimiento de Capacitaciones Específicas, Centro de Capacitación para el Trabajo, 1983.
- . Colegio de Bachilleres de Puebla, Referencias para la Implantación de Capacitaciones, Puebla, 1985.
- . Colegio de Bachilleres de Puebla, Estudios Exploratorio para Evaluar las Capacitaciones, Puebla, 1985.
- . Colegio de Bachilleres, Primera Reunión Nacional sobre Capacitación en los Colegios de Bachilleres, Morelia, 1985.
- . Colegio de Bachilleres, El Plan de Estudios del Colegio de - Bachilleres, Centro de Evaluación y Planeación Académico, México, 1985.
- . Gobierno Constitucional del Estado de Puebla, Decreto por el cual se crea el Colegio de Bachilleres del Estado, Periódico Oficial, 12 de septiembre de 1982.
- . Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Ley Federal de Educación, Diario Oficial, 29 de noviembre de 1973.
- . Secretaría de Educación Pública, Congreso Nacional de Bachillerato Cocoyoc, 1982.
- . Secretaría de Educación Pública, Informe de Labores 1977-1978, México, D.F. 1979.
- . Secretaría de Educación Pública, Programas y Metas del Sector Educativo 1979-1982, México, D.F., 1979.

- . Secretaría de Educación Pública, Instrumentos para Acelerar la Descentralización Educativa, Miguel de la Madrid H., -- Cuadernos SEP, Tlaxcala, 1984.
- . Secretaría de Educación Pública, Revolución Educativa, JESUS REYES HEROLES, Cuadernos SEP, México, D.F. 1983.
- . Secretaría de Educación Pública. Programa Nacional de Educación, Cultura y Deporte, 1984-1988, Cuadernos SEP, México D.F. 1984.
- . Secretaría de Educación Pública, Programa de Modernización - Educativa, 1989-1994, México, D.F. 1989.
- . Secretaría de Programación y Presupuesto, Plan Global de Desarrollo 1979-1982, México, D.F., 1979.
- . Secretaría de Programación y Presupuesto, Plan Nacional de - Desarrollo 1983-1988, México, D.F., 1983.
- . Subsecretaría de Educación Media, III Reunión Nacional de Colegios de Bachilleres, Memoria, Puebla, 1983.
- . Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, Ideario Educativo, 3 Jesús Reyes Heróles, (julio a diciembre de 1984), México, D.F., 1985.
- . UDLA, Relación de los fines y objetivos de la Educación en la realidad Socio-económica del País, Ponencia presentada en el Foro de Consulta sobre Educación Básica de 10 años, Puebla, 1983.
- . Unidad de Educación Media Superior, Finalidad y Función de las Capacitaciones Específicas en el Colegio de Bachilleres: Situación Actual y Perspectivas, Oaxaca, 1990.

- . Unidad de Educación Media Superior, Criterios Normativos para la Evaluación Presupuestal de Proyectos Arquitectónicos y Guías de Equipamiento para los Colegios de Bachilleres; Formato para la Elaboración del Catálogo Nacional de las Capacitaciones; Criterios Académicos para la Dictaminación sobre la Creación y Modificación de las Capacitaciones Específicas en los Colegios de Bachilleres; Oaxaca, 1990.