

26
2e/



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

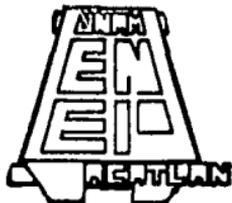
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
ACATLAN

“ INVESTIGACION EDUCATIVA Y POLITICA
EDUCATIVA : SU RELACION EN EL MARCO DE LA
EDUCACION TECNICA NIVEL MEDIO SUPERIOR
EN MEXICO (1982 - 1988) ”

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A N :
CLAUDIA LILIA MARTINEZ BEZIES
MARIA ISABEL GARCIA RIVERA

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



ACATLAN, EDO. DE MEX.

1994



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.

Dedico este trabajo con todo amor

A tí **Dios** que desde siempre me has tenido en tu mente y me has dado una existencia colmada de amor y bendiciones. Gracia por darme la certeza de que eres mi principio y fin.

A ustedes **Sara y Mario** porque son unos padres maravillosos que me han amado y educado en la comprensión, alegría y respeto. Gracia por su ejemplo que me da luz y fuerza.

A tí **Jesús** por compartir tu vida conmigo y ser siempre mi compañero y apoyo, por darme tu confianza y la seguridad de tu amor para poder construir sueños y proyectos como lo es este y lograrlos juntos.

A ustedes mis pequeñitos **Karla Anaís y Jesús Alberto** que llenan mis días de alegría con sus juegos y risas. Gracias por llenar con sus vidas la mía.

A ustedes **Cesar Gabriel, Gerardo Mario y Rafael** con mis sinceros deseos de que realicen su vida en plenitud. Gracias por su amor.

María Isabel.

Dedico este trabajo

A tí mi Dios:

Agradezco el amor y la bendición que me has dado de ser libre para pensar, libre para actuar, libre para vivir y sobre todo, libre para buscar tu dirección, sabiendo que estás atento a mis anhelos y necesidades.

A mis padres:

Gracias por el invaluable cariño que recibo de ustedes, que me ha hecho apta para ver la vida con bravura y que me hace sentir protegida, sabiendo que siempre puedo ir a ustedes, por ser mi fuente inagotable de bendiciones.

A Julio Vega:

Que has participado de mi crecimiento y continuos cambios personales como el verdadero amigo con quien se puede compartir de forma que se transforma la vida:

Gracias.

Chave:

Gracias por todos los momentos de aprendizaje que compartimos trabajando juntas, en esto que un día fue proyecto y que nos mantuvo por largo tiempo involucradas en los mismos horarios, lugares, discusiones y preocupaciones. Gracias también por la amistad y el cariño que se fortificó entre nosotras y que no disminuye a pesar de la distancia.

Geno:

I dedicate this work to you with gratitud, for all of the support and love I have been receiving from you...who has always encouraged me to continue forward and has been my motivacion to conclude every step of my life since July 27th, 1985, of which this is just one example.

I love you.

" mi...mi..."

Claudia

AGRADECIMIENTOS

Deseamos agradecer de manera muy especial a la **Maestra Lilia B. Ortega Villalobos** asesora de nuestra tesis, por el tiempo y atención dedicada a la dirección de este trabajo y por sus consejos e interés manifestado para la realización de esta investigación.

Del mismo modo, agradecemos al **Lic. Alfredo Ríos** , Jefe del Programa de Pedagogía de la E.N.E.P. Acatlán y a sus colaboradores por su orientación y apoyo en los trámites de titulación; así como a los profesores y compañeros de la carrera de Pedagogía que con su trabajo e inquietud cotidiana coadyuvaron a nuestra formación profesional, retroalimentando nuestra visión y deseo de profundizar en la comprensión de la situación educativa en México.

También manifestamos nuestro profundo agradecimiento a **Jesús Pozas Soto** por su valiosa participación en la captura e impresión de este trabajo, siempre con disposición e interés.

Nuestra gratitud también a aquellas personas que nos facilitaron información: a los investigadores y funcionarios educativos que nos permitieron indagar sobre su mundo de experiencias, ya que sin su ayuda no hubiera sido posible la realización de nuestra investigación.

INDICE

INTRODUCCION	1
I. MARCO TEORICO	6
1.1 Formación Social	6
1.2 Política Educativa y Planeación	19
1.2.1 La Política Educativa como producto de la interacción social	21
1.2.2 Planeación Educativa: Proceso racionalizador en la Política Nacional	25
1.3 Educación Técnica	31
1.3.1 Técnica, Tecnología y Ciencia	32
1.3.2 La Educación Técnica desde un enfoque integral	37
1.4 La investigación Educativa	42
1.4.1 La Investigación: Una Praxis	42
1.4.2 La Investigación Educativa como categoría	44
1.4.3 Clasificación de Proyectos en la Investigación Educativa	46
1.4.4 Capacidad de la Investigación Educativa	49
1.4.5 Impacto en la Investigación Educativa	50
1.4.6 Investigación Educativa y cambio	55
II ANALISIS HISTORICO	57
2.1 Sexenios Desarrollistas	57
2.1.1 Situación General	59
2.1.2 La educación en los Gobiernos Desarrollistas	71
2.1.3 La Educación Técnica Desarrollista	77
2.2 Sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988)	82
2.2.1 Situación General	82
2.2.2 Revolución Educativa y Crisis	93
2.2.3 Concreción de la Política Educativa del Sexenio	101
2.2.4 Educación Técnica (1982-1988)	118
2.2.5 La Investigación Educativa (1982-1988)	131

III LA RELACION INVESTIGACION EDUCATIVA - POLITICA EDUCATIVA EN EL MARCO DE LA EDUCACION TECNICA	151
3.1 La Investigación Educativa realizada sobre la Educación Técnica durante el periodo 1982-1988.	152
3.1.1 COSNET (Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica)	154
3.1.2 SEIT (Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica)	156
3.1.3 DGETA (Dirección General de Educación Técnica Agropecuaria)	158
3.1.4 DGETI (Dirección General de Educación Técnica Industrial)	160
3.1.5 IPN (Instituto Politécnico Nacional)	161
3.1.6 CONALEP (Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica)	164
3.1.7 DIE (Departamento de Investigaciones Educativas)	167
3.1.8 CISE (Centro de Investigación y Servicios Educativos)	170
3.1.9 UPN (Univesidad Pedagógica Nacional)	173
3.1.1 CEE (Centro de Estudios Educativos)	176
3.2 Análisis de Resultados de la Investigación de Campo	178
3.2.1 Determinación de temáticas y Proyectos	178
3.2.2 Apoyos otorgados a la Investigación Educativa en las Instituciones Educativas estudiadas	183
3.2.3 Investigación Educativa e Impacto	192
3.2.4 Relación entre Investigadores y Tomadores de Decisión	207
REFLEXIONES FINALES: CONCLUSIONES Y PROPUESTAS	213
BIBLIOGRAFIA	222
ANEXOS	231
Directorio de siglas	231
Organigrama del Sistema de Educación Tecnológica	233
Matrícula Nacional de Educación Técnica	234
Guión de entrevistas	235
Gráficas de resultados	236
CISE	241

INTRODUCCION

INTRODUCCION

En este trabajo queremos presentar al lector una evaluación de la relación Investigación Educativa-Política Educativa a través del estudio del periodo 1982-1988, para revalorar la capacidad de aportación de la Investigación Educativa en la Planeación de la Educación Técnica.

Dado que el tema de nuestra tesis es la relación entre Investigación Educativa y Política Educativa, lo ubicamos como parte de Planeación Educativa, puesto que dicha relación da cuenta de la tendencia que ha seguido el Estado Mexicano en la conformación de su Planeación Educativa, en este caso en el nivel Técnico Medio Superior.

Aún cuando el área específica del proyecto es Planeación Educativa, no podemos separarlo de la formación obtenida en las diferentes materias de nuestro Plan de Estudios, entre otras: Economía Política, Historia de la Educación, Problemas Actuales de la Educación en México y por supuesto Política Educativa I y II, y Taller de Investigación Educativa I y II.

Con ello, consideramos que de alguna manera esta tesis es un ejercicio de recuperación e integración de conocimientos. Así, el punto central es el análisis de dicha relación para encontrar el nivel de adecuación entre sí y con la base económica, lo que hace necesario estudiar también formas alternativas que orienten esa relación rumbo a una coherencia con perspectiva de planificación global, pues no hay planeación real si los proyectos de Política Educativa carecen de fundamento en la Investigación Educativa.

De hecho consideramos que la Pedagogía en su quehacer de dar explicación científica y alternativa al fenómeno educativo a partir de la Investigación Educativa, tiene como parte de su tarea el analizar y dar cuenta del desarrollo que ha tenido la Política

Educativa, buscando la posibilidad de brindar aportaciones para las decisiones gubernamentales.

Por ello, consideramos importante reconocer el tipo de relación entre Investigación Educativa y Política Educativa, pretendiendo aportar a la construcción de alternativas para posibilitar una búsqueda de objetivos y acciones no subordinados a intereses, conveniencias, preferencias o arbitrariedades de grupos minoritarios, sino más bien acordes a las necesarias innovaciones que contribuyan al logro de una formación integral de los individuos.

Desde nuestra formación Pedagógica nos parece importante reconocer que el fenómeno educativo está inserto en una totalidad dinámica y compleja que se refleja en la conformación de la Política Educativa; de donde nuestro interés es precisamente analizar la relación que hay entre Investigación Educativa y Planeación Educativa.

Considerando que tanto la Política como la Investigación Educativa se determinan de acuerdo a tiempos y espacios -es decir, tienen una dimensión histórica- elegimos para el estudio de esta relación el ámbito de la Educación Técnica Nivel Medio Superior en México durante el periodo sexenal de Miguel de la Madrid Hurtado, que va de 1982 a 1988, es decir que realizamos un estudio retrospectivo.

El marco de la Educación Técnica Nivel Medio Superior es uno de los niveles donde puede estudiarse la relación Investigación Educativa - Política Educativa. Su problemática refleja la situación de dicha relación. Hablar de la concepción y función que se le ha asignado a la Educación Técnica nos remite a reconocer la presencia y calidad de dicha relación. La importancia que ha ido adquiriendo a nivel nacional nos llevó a elegirla como ámbito para analizar la relación entre Investigación Educativa y Política Educativa; consideramos que este ámbito permite contemplar los objetivos que le

orientan, valorar sus funciones y analizar qué tanto éstos han sido producto de una relación dialéctica entre Investigación Educativa y Política Educativa.

Otra razón para abordar este ámbito es el haber visto que las referencias que se hacen a la Educación Técnica han caído en los extremos; mientras por un lado se le exalta como una vía de movilidad social, medio para fortalecer el sistema productivo y como consecuencia lograr el "desarrollo" económico y social; por otro se le sataniza, considerándola sólo con fines instrumentalistas, al servicio del capital monopolista, de escaso valor social y que por ende debe desaparecer. Ante esta situación creemos que la discusión no debe cerrarse a si debe o no desaparecer la Educación Técnica, sino proponer un carácter alternativo a ésta, aunque el objeto de nuestra tesis no es plantear profundamente dichas alternativas, sino señalar la posibilidad de encontrarlas y asomarnos a ellas a partir del análisis de la relación Investigación Educativa - Política Educativa.

Además este trabajo fundamenta la necesidad de crear y examinar críticamente las condiciones, contenidos y métodos de enseñanza - aprendizaje de la Educación Técnica, a la luz de necesidades y objetivos propuestos como alternativa y basados en una relación Investigación Educativa-Planeación Educativa coherente, para contribuir a la realización personal; al buen acceso al mercado de trabajo; a la satisfacción de necesidades y demandas sociales; al diseño y realización de un proyecto de desarrollo nacional autónomo y a la preparación en el avance de la democracia.

Hemos considerado el periodo sexenal de Miguel de la Madrid Hurtado, que va de 1982 a 1988, para el estudio de la relación antes mencionada, porque es un periodo cercano que permite dar información más actual y por lo tanto de interés, al mismo tiempo porque pretendemos abordar un tema y un periodo poco trabajados con la posibilidad de formar una visión retrospectiva del tema dado que también se revisan

periodos antecedentes. Además, y como razón esencial, porque dicho sexenio supuso un mayor énfasis en la Educación Técnica dada la política de Reconversión Industrial.

En la compleja relación Investigación Educativa-Planeación Educativa, la Investigación Educativa ha mantenido un papel secundario respecto a las políticas educativas. La razón ha sido la poca importancia que se le ha otorgado, ésto a la vez provoca el desinterés de la Investigación Educativa por generar propuestas viables.

Es así que creímos necesario analizar cuestiones como: ¿qué tipo de investigaciones se realizaron en las Instituciones gubernamentales y qué tipo en las instituciones independientes?, ¿bajo qué criterios determinaron sus líneas de investigación?, ¿dichas investigaciones fueron fundamento para la toma de decisiones o sólo justificación de lo ya hecho? y como previmos la existencia de proyectos de investigación tomados en consideración para la toma de decisiones, nos planteamos la necesidad de saber ¿a qué criterios de selección respondieron?.

Hubo que analizar los proyectos de las instituciones que elegimos como muestra, sus propuestas y los tipos de vínculos que establecieron con los tomadores de decisiones, pues vimos la posibilidad de que sus investigaciones obedecieran a posiciones extremas: de crítica constante en el caso de las instituciones independientes o autónomas (alejándose de todo tipo de negociación para ganar espacios), y de justificación administrativa en las gubernamentales.

Como podrá verse, este trabajo de tesis se desarrolló mediante la integración de resultados de Investigación documental y de Campo, cuya información presentamos aquí, a través de tres capítulos.

El primer capítulo titulado, MARCO TEORICO, contiene toda la conceptualización y análisis de las diferentes categorías que están involucradas en el tema

de la tesis, como son: Formación Social, Política Educativa, Planeación, Educación Técnica, Técnica, Tecnología y Ciencia , Investigación Educativa, Praxis, Capacidad e impacto de la Investigación Educativa.

En el segundo capítulo presentamos el ANÁLISIS HISTÓRICO del periodo 1982-1988, que nos ocupa, ubicándolo dentro del modelo desarrollista que se originó a partir de la Posguerra, y dando énfasis a los aspectos: Política Educativa, Investigación Educativa y Educación Técnica.

En el tercer capítulo, titulado LA RELACION INVESTIGACION EDUCATIVA-POLITICA EDUCATIVA EN EL MARCO DE LA EDUCACION TECNICA, presentamos la integración de los resultados obtenidos en la Investigación de campo, incluyendo los aspectos y categorías de análisis antes trabajados. Aquí damos prioridad a la Investigación Educativa por considerarla el punto clave en la búsqueda y logro de una idónea relación Investigación Educativa-Planeación Educativa y por ser el ámbito más cercano a nosotros. De tal modo, integramos la información y el análisis referidos a los proyectos de Investigación Educativa realizados durante el sexenio de estudio, en las instituciones que elegimos como muestra, lo que incluye: cómo se determinaron, qué apoyos recibieron y qué tipo de impacto provocaron. Además se presenta el análisis referido a la relación entre Investigadores y Tomadores de Decisión según los resultados de la Investigación de Campo.

CAPITULO I
MARCO TEORICO

CAPITULO I

MARCO TEORICO

1.1. FORMACION SOCIAL Y EDUCACION

Para estudiar cómo se insertan la Política y la Educación en la sociedad, así como su funcionamiento, adoptamos un enfoque totalizador, concreto y dinámico, es decir histórico-estructural, que nos permita ver la realidad no fragmentada. Dicho enfoque posibilita el caracterizar toda formación social y los aspectos que la integran, dentro de éstos Política y Educación.

Entendemos por Formación o Sistema Social a la totalidad histórico-social constituida por el conjunto de Modo de Producción^{1/} y Superestructura. Es el resultado de una determinación concreta de espacio y tiempo, es una individualización histórica en que se da una combinación particular de varios modos de producción, convirtiéndola en algo complejo y en ocasiones falto de coherencia al integrar: aspectos, niveles, instancias, cada uno con autonomía relativa e historicidad propia.

Así en las formaciones sociales se da la presencia múltiple de diferentes modos de producción pero con predominio de uno que da la particularidad al conjunto.

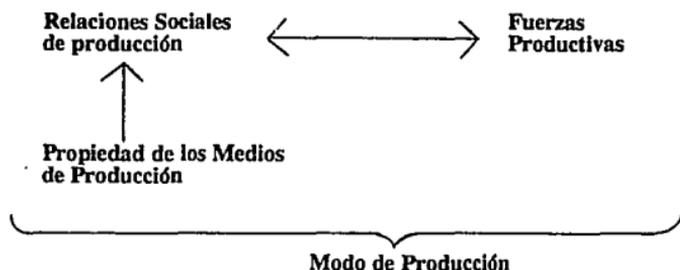
Se pueden distinguir históricamente las formaciones sociales: Comunidad Primitiva, Asiática, Antigua, Feudal, Burguesa y Socialista, según sea el modo de producción predominante.

A estas formaciones corresponden los modos de producción: comunismo primitivo, esclavista, feudalista, capitalista y socialista. Estos modos de producción pertenecen en general a ciertas épocas del desarrollo histórico, con periodos de transición

^{1/} Al emplear el término: Modo de Producción, no lo contraponemos con los de : Base Económica e Infraestructura.

en los cuales coexisten dos o más de ellos, y en periodos con un determinado modo de producción, existen supervivencias de modos anteriores.

El modo de Producción (M.P.) está integrado por el conjunto de Fuerzas Productivas (F.P.), Relaciones Sociales de Producción y como su fundamento la propiedad de los Medios de Producción^{2/}.



"Fuerzas productivas, relaciones de producción, configuraciones y conflictos de clase, pueden dominar, condicionar, determinar, la estructura y el funcionamiento de las sociedades y el curso de la historia. No lo hacen, sin embargo de manera automática, mecánica, inmediata, sino en última instancia en grandes líneas, a largo plazo"^{3/}.

El M.P. llamado también Base Económica e Infraestructura de la sociedad constituye el marco de todo lo que sucede en cada instancia social, estableciendo con

2/ Las Fuerzas Productivas son la suma de la Fuerza de trabajo (energía humana necesaria para producir) y los Medios de Producción (instrumentos y condiciones para la producción). El grado de desarrollo de las F.P. marca la forma específica de división del trabajo en función de la cual surgen y se mantienen las Relaciones de Producción. Estas últimas, son aquellas relaciones que los hombres contraen específicamente en el proceso de producción y que se definen en función de la propiedad de los Medios de Producción.

3/ Kaplan Marcos. Estado y Sociedad. UNAM, México, 1980. pag.53.

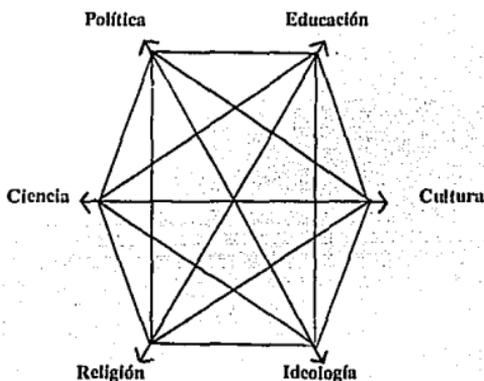
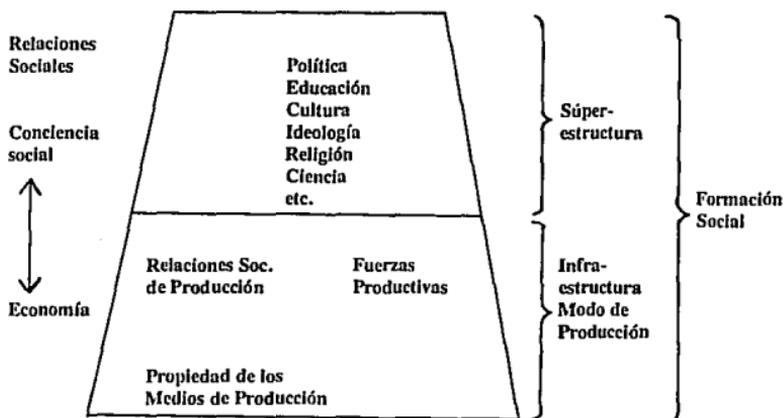
éstas una relación de tipo dialéctico, es decir que contribuye a formar la llamada Superestructura -cultura, ideología, política, religión, educación, ciencia-.

La Superestructura de un M.P. es entonces, la parte de relaciones sociales (excluidas las de producción) y conciencia social, necesaria para que exista un modo de producción determinado; surge de éste para consolidarlo.

Los componentes de la Superestructura tienen una dependencia relativa hacia el Modo de Producción, de ahí que tienda a desarrollar una función y una lógica propias, así como una autonomía que les permita ejercer una acción igualmente determinante para el M.P.

Es importante enfatizar que dicha Superestructura y sus manifestaciones expresan los caracteres, dinámica y tendencias de desarrollo del M.P. pero pueden actuar, ya sea en un sentido de refuerzo o de modificación. La Superestructura organiza, moviliza ideológica y políticamente a los grupos y a través de ellos, y por lo tanto influye en todo lo que sucede al nivel del Modo de Producción, específicamente en las F.P. y en las relaciones de producción.

El carácter determinante de los procesos económicos sólo puede comprenderse teniendo en cuenta la relación dialéctica que existe entre ellos y los procesos superestructurales. Lo político, jurídico, filosófico, religioso, literario, educativo, artístico, etc. desde su autonomía influyen en la Base Económica, al mismo tiempo que interactúan entre sí:



El M.P. determina la economía (qué, cómo, cuánto, para quién producir), determina las acciones tecnológicas tomadas y el papel que tiene el conocimiento (científico y tecnológico) y el carácter de éste, determina qué fuerza se requiere y con qué perfil de calificación.

De cómo la política define dichas dimensiones, dependen las estructuras sociales y educativas, el surgimiento de clases sociales, la forma en que se genere y distribuya el conocimiento científico y tecnológico (si es popular e igualitario o si es clasista y elitista), así como el tipo y grado de oportunidades educativas.

De hecho, la educación juega un papel importante en toda formación social. El término "Educación", en un sentido amplio, lo entendemos como el total de las interacciones que cada sujeto adquiere en su medio (familia, naturaleza, coetáneos, ámbito laboral, espacios de recreación, etc.) y que lo forman e integran a la sociedad dándole la posibilidad de transformarla. Este proceso educativo se realiza a través de mecanismos como: la creación y reproducción de valores y normas, algunos para todos los sujetos (es decir generales) y otros específicos según las clases sociales; y el desarrollo de habilidades físicas e intelectuales acordes a las condiciones de producción.

Es necesario enfatizar que la educación no está limitada al ámbito escolarizado sino que también se presenta a través de otros medios como los de comunicación masiva, la familia, la religión, en fin, el ambiente cultural; de tal manera que en todos éstos puede ejercer la educación su capacidad transformadora.

Ella implica que la Educación además de poseer fines socioculturales representa fines económicos porque prepara la fuerza de trabajo e influye en el desarrollo económico. Hay que agregar sus fines políticos al participar en consolidar, reforzar o cambiar un sistema social dado. Sin embargo, pese a que existe la doble posibilidad de reproducción o cambio, históricamente ha contribuido más a la legitimación del sistema establecido, aún con su capacidad transformadora.

La Educación como totalidad inserta en la Superestructura de toda formación social mantiene una relación estrecha y en proceso dinámico con el Modo de Producción sin perder su autonomía relativa, relación cuyas características dependen del tipo de sistema social.

Así, Educación y Política como partes de toda formación social se encuentran interrelacionadas con cada uno de los otros factores superestructurales, guardando una relación dialéctica con el Modo de Producción.

Parte de esa dinámica que nos ocupa, es la relación Política-Educación; ambas entidades juegan un importante papel, dirigidas y orientadas precisamente por la Economía en proceso histórico. Vistas en relación estrecha participan de un espacio compartido: la Política Educativa, que en México requiere de ser estudiada como producto de su proceso histórico subdesarrollado, de tal forma que contribuye (sin ir a un análisis de alternativas o contradicciones) a reproducir las relaciones sociales acordes al M.P. que imperan de acuerdo a proyectos políticos institucionalizados. La Educación, sus características y las directrices políticas de que es objeto reflejan la naturaleza del modo productivo en que se encuentra inserta.

En este sentido, la estabilidad de la P.E. depende en cierto modo, del ajuste de la Educación a la forma de gobierno establecido y el modo productivo.

En los países industrializados o "desarrollados", la Educación ocupa un lugar central: responde a las necesidades y demandas del sector económico, suministrando mano de obra especializada, cuadros profesionales y técnicos idóneos en base a la utilización de determinados materiales y fuentes de energía, alta división del trabajo, alta calificación educativa y técnica, y una renovación constante de los equipos y métodos de producción propios. No sucede lo mismo en los países "atrasados", tales como los latinoamericanos, en los cuales la Educación juega un papel muy diferente: se aísla del sector ocupacional, sus contenidos son importados sin las modificaciones acordes a su

contexto u orden social constituyéndose en canal aparente de movilidad social por sí misma, y ahondando el atraso.

Consideramos que el origen de dicho atraso es estructural, es decir, que abarca la presencia de factores y mecanismos económicos, políticas, sociales, culturales etc., que deben ser estudiados desde una perspectiva sociohistórica.

Dicho atraso no se da aislado, desde un enfoque estructural, "es imposible considerar la estructura social -y por ende los cambios y el desarrollo de cualquier país latinoamericano- fuera de la estructura mayor del sistema capitalista mundial"^{4/}.

En la intención de dar explicación al atraso latinoamericano, que se refleja tanto en la Base Económica como en la Superestructura, se han elaborado otras teorías que no reconocen el carácter histórico-estructural del problema sino lo abordan con un falso conocimiento, difundiendo imágenes superficiales desde ángulos simplemente cuantitativos y anacrónicos, perdiendo de vista las condiciones sociales donde se pretenden poner en práctica.

Estas teorías se constituyen en modelos políticos y en conjunto forman la llamada "Teoría del Desarrollo".

Según esta teoría las causas que han dado lugar al atraso pueden ser no económicas como: la inferioridad racial, combinada con la situación geográfica, el pensamiento religioso predominante y las condiciones demográficas; y/o bien, económicas como: el bajo nivel del ingreso, deficiente ahorro, lento proceso de acumulación de capital y como consecuencia bajos niveles de inversión que estanca los niveles de tecnología y productividad; elementos que se encadenan formando un círculo vicioso.

4/ Dos Santos T. et. al. La Crisis del desarrollismo y la nueva dependencia. Ed. Amorrortu. Argentina, 1972. pág. 124.

Algunos supuestos de que parte esta teoría son:

- Es posible salir del atraso ya que este es un estadio de tránsito por el cual atraviesan todos los países en una cierta etapa de su historia.
- Los países que no han salido del atraso lo deben a la falta y/o mala administración de recursos fundamentales de ahorro, inversión, educación y tecnología que provoca bajos niveles de industrialización y del coeficiente de producto nacional por habitante.
- El capital externo contribuye a fomentar el desarrollo y romper con el atraso.
- Dado que el desarrollo es la cúspide de una serie de estadios, los países atrasados deben imitar el camino recorrido por los industrializados.
- El concepto: Países "en vías de desarrollo" indica el grado o nivel de avance en el camino al desarrollo.

Así, los principios de esta teoría marcan un proceso lineal, olvidando las diferentes posiciones en las que se han desarrollado los países dentro del orden internacional a través de la historia; el lugar que ocuparon y en el cual permanecen, unos como imperialistas y otros como colonias.

Desde un enfoque socio-histórico es posible analizar el uso que hacen los países imperialistas de los supuestos de la Teoría del Desarrollo para justificar su dominación, haciendo parecer el atraso como consecuencia de las carencias propias de los países subdesarrollados y proponiendo como solución ser el modelo a seguir, de tal forma que se facilite su intervencionismo.

Hablar de intervencionismo implica necesariamente remitirnos al concepto de "Imperialismo", que con Carnoy, entendemos, es la influencia o bien el dominio absoluto que ejercen los países (adelantados, industrializados, con alta tecnología, etc.) sobre los que no lo están; dominio que se expresa en todas las esferas, desde el control de territorio, hasta el de la industria (a través de transnacionales), producción, ideología, vida política, modelos educativos, etc., ejerciendo su influencia tanto en la Economía como en

la Superestructura. Un ejemplo de ello -en lo ideológico- es el manejo que se hace de los conceptos tales como: Países "subdesarrollados" y "en vías de desarrollo", términos usados por los desarrollados para designar el lugar ocupado en el orden mundial.

De este modo tenemos, que en la estructura mundial capitalista-imperialista, nuestros países latinoamericanos quedaron colocados en un lugar de desventaja provocado por el proceso colonial que vivieron. Este lugar de desventaja es el que produce la condición estructural conocida como Dependencia.

Las teorías imperialistas (del Desarrollo), presentan modelos con la supuesta intención de "ayudar" a los subdesarrollados pero sin modificar los términos estructurales de la dominación y la dependencia.

Mientras las teorías desarrollistas surgen en la década de los 50 s', de los países avanzados para los sub-desarrollados, en los 60 s' se origina, contraria a éstas, la Teoría de la Dependencia elaborada desde el seno de los países latinoamericanos como búsqueda de solución a los problemas que la aplicación de la teoría anterior no había logrado resolver sino ahondar.

La teoría de la Dependencia analiza el problema del atraso desde una visión sociohistórica que considera las diferencias estructurales entre países desarrollados reconociendo que son diferentes las características aún entre los países latinoamericanos. Marca que el capitalismo produce el desarrollo para unos y el subdesarrollo para otros; niega que el atraso se deba al tipo de religión, a la diferencia racial, la situación geográfica y demográfica; y aunque reconoce que existen características económicas del atraso, su análisis las explica como producto del proceso histórico de la explotación sufrida.

El subdesarrollo entonces, no significa un simple atraso en la "carrera" de los países, sino que significa un tipo de sociedad dependiente explotada que contribuye al

desarrollo de los países céntricos y que vive las consecuencias de esto. La dependencia es un rasgo específico e ineludible del subdesarrollo, con un carácter estructural, que influye en la fisonomía de la estructura socioeconómica (formación social) condicionando su proceso a un desarrollo desigual y combinado en el que subsisten modos de producción diversas. El atraso es un efecto estructural de las relaciones de dominación y dependencia; es un estado y no un estado.

La relación entre América Latina y los países "desarrollados", como la relación dominados-dominadores debe verse como dialéctica y no unilateral. La dominación no es producto sólo de quienes la ejercen sino de la combinación de su acción con las respuestas de los dominados. Las respuestas son complejas pues provienen de los diferentes grupos, clases y fracciones de poder, con intereses y posiciones propios ante los grupos externos también desiguales. En esta interrelación de grupos, se establecen alianzas que promueven la sumisión de los dominados o la resistencia a ella y búsqueda de opciones alternativas propias.

La época de la Colonia y su herencia (con ello el desarrollo de formas precapitalistas) significan un grave peso que viene cargando América Latina, que la hacen débil ante la fuerza imperialista mundial a la que se tiene que incorporar y que provoca se constituya en subdesarrollada.

Con la Independencia, lejos de librarse de la dominación, Latinoamérica queda inserta en un sistema internacional con desventaja y el dominio se sigue ejerciendo a través de un neocolonialismo. No se cuenta con madurez política, ni se le motiva, por lo cual la estructura económica no es orientada a las necesidades internas.

Durante este periodo se gesta un pensamiento nacionalista, asumido cada vez más, en la medida en que las burguesías nacionales, ayudadas por la coyuntura internacional se consolidaron con una visión económica que involucró el proyecto de un Estado latinoamericano "desarrollista" y "planificador".

Es necesario diferenciar el manejo que se hace del concepto "Desarrollo" desde las dos teorías contrapuestas. La Teoría del Desarrollo lo equipara al de crecimiento cuando la diferencia es amplia entre los dos términos. El crecimiento considera indispensable promover el sistema productivo nacional, en función de las características del mercado internacional, más particularmente de los países industrializados: mientras que el desarrollo se refiere al principio de autosuficiencia, la cual debiera lograrse cuando menos en las actividades productivas más importantes para la vida nacional, es decir, buscar y propiciar un cambio de la estrategia evolutiva adoptada (o impuesta) hasta hoy, ya que constituye un proceso de cambio estructural que involucra el ámbito social.

Con base en esto, nos damos cuenta cómo la Teoría del Desarrollo revestida de un carácter cientificista y empirista es asumida por América Latina y se da una penetración ideológica que sustenta la política económica internacional a través de organismos como la ONU, ALPRO, UNESCO, FMI que influyen y/o controlan la economía satisfaciendo los intereses de Estados Unidos de Norteamérica (principal propagador de las ideas desarrollistas).

Aunque con la Teoría Desarrollista se nos "anime" con el calificativo de país "en vías de desarrollo". Desde el enfoque de la Teoría de la Dependencia, México es poseedor de un modelo de producción capitalista dependiente y por lo tanto subdesarrollado.

Considerando que el problema de la Dependencia es histórico-estructural, éste se refleja en el ámbito educativo. "El sistema educativo forma parte de la Formación Social y adquiere sus características"^{5/}; de tal modo que el carácter dependiente del M.P. en México se expresa en los procesos educativos, porque en ellos se plasman las necesidades referidas a la producción ideológica-social-técnica de la Fuerza de Trabajo.

5/ Puiggrós Adriana. Imperialismo y Educación en América Latina, Ed. Nueva Imagen, Mex., 1980. Pág. 31.

Si bien la educación se impregna de las características propias del M.P. dependiente, reproduciéndolas, también vive las contradicciones del Sistema en que se encuentra, lo que le da la posibilidad de actuar para transformar de manera alternativa. Cabe aclarar que su capacidad de transformación es relativa, en tanto que requiere del apoyo de otros elementos superestructurales, su acción no es aislada; sus aportaciones alternativas se dejan sentir en la formación social, de acuerdo a la medida y al modo en que se entrelazan con las acciones también alternativas de los demás aspectos superestructurales y del M.P. Así como la Superestructura no puede por sí misma provocar el cambio en la totalidad del sistema, en una acción independiente del M.P., tampoco la Educación puede lograrlo dado que está multideterminada; es por ello que no debe verse como una panacea para lograr el cambio y con ello la solución a los problemas del sistema, verla así, sería caer en argumentos educacionistas.

Entendemos por Educacionalismo la corriente que da a la Educación, principalmente la escolarizada, un papel trascendental en la vida social, como dice Pérez Rocha: "... esa actitud generalizada de quienes atribuyen propiedades casi mágicas a la educación y pretenden que primero debe educarse y luego atacar todo lo demás. Hija del idealismo y del individualismo la corriente educacionista sostiene que todos los problemas de la humanidad se originan en la falta de educación de los individuos, en su ignorancia, en su falta de ilustración que los hace incapaces, ineficientes, indolentes, egofistas e inmorales. Recíprocamente, de acuerdo a esa corriente, todos los problemas de la humanidad se resuelven cuando por medio de la Educación se logre hacer sabios y virtuosos a todos los hombres"^{6/}.

Sin caer en el Educacionalismo, hay que reconocer en la educación la capacidad de incidir en los procesos de transformación social, al participar en las luchas por la constitución de la hegemonía. No todo lo que sucede en el ámbito educativo representa la línea denominante; la práctica educativa produce sentidos diversos y antagónicos que

6/ Pérez Rocha, 1978. Pág. 6 .

luchan por constituirse en hegemónicos a través del discurso y la acción. Esto explica el porqué de los discursos y proyectos educativos alternativos, no oficiales, combativos.

En formaciones sociales latinoamericanas, conviven contenidos, ideas, formas y modelos educativos antagónicos respecto al modelo capitalista dominante, lo cual refleja el desarrollo desigual y combinado que ha caracterizado a su estructura dependiente. Este carácter desigual, en educación se manifiesta en la también desigual distribución y posibilidades de acceso al sistema escolar y a la cultura dominante.

1.2 POLITICA EDUCATIVA Y PLANEACION EDUCATIVA

"Las escuelas tal vez se dediquen o no conscientemente a una socialización política, pero lo cierto es que no pueden evitar hacerlo..."^{7/}.

Estudiar el Sistema Educativo implica analizar el lugar del poder en una sociedad y por lo tanto el funcionamiento del sector gubernamental, ya que el poder se expresa, al menos en parte, a través del sistema político en el que la educación ha sido vista como función del Estado.

El ejercicio político que se realiza a través de y en la Educación, cabe aclarar, no está influido sólo por parte del Estado, sino también por los diferentes grupos y fracciones que se integran en la dinámica social.

De este modo, el Sistema Educativo es un espacio ocupado por la lucha de diversos intereses y por tanto un proceso político donde se realiza el ejercicio del poder, donde el Estado participa otorgando contenido, financiamiento y estatutos según sus fines; por otro lado, a través de este sistema se transmiten conocimientos, se internalizan valores y se forman actitudes en relación con la política y el poder. Así, la administración de la Educación no es neutral sino un proceso de adopción y ejecución de decisiones vinculadas con el poder.

Entendemos por Estado a la entidad política, social y jurídica que se caracteriza por la coexistencia de un pueblo, un territorio y un ordenamiento superior; adopta formas específicas según el momento histórico de la formación social que representa, es el regulador de todos los procesos sociales, económicos y políticos de un país tanto en la esfera de la sociedad civil como de la sociedad política. Es producto de una relación de fuerzas, en la que "...una combinación de ellas tiende a prevalecer, a imponerse, a difundirse por todo el área social determinado, además de los fines económicos y

7/ Pallán Figueroa Carlos. "Notas sobre fundamentos Políticos en la Administración Educacional". Foro Universitario, No. 52, Marzo de 1985. Pág. 36.

políticos, la unidad intelectual y moral y creando así la hegemonía de grupo social fundamental sobre una serie de grupos subordinados"^{8/}. Representa la síntesis de la sociedad y se expresa a través de un aparato gubernamental, sus personajes, instituciones oficiales y otros organismos en los que se apoya.

En sociedades históricas más o menos evolucionadas, al Estado corresponde el poder político en su forma decisoria suprema, esto hace más difícil el ejercicio del poder político como actividad directa de la totalidad de los miembros de una sociedad (como originalmente se dio), ya que se desarrolla cada vez más en función de la división social del trabajo creándose intereses diferenciados y contradictorios, coexistiendo distintas orientaciones y prácticas. Es el Estado quien asume la pretensión de mantener la hegemonía y monopolio del poder político, siendo el medio por el cual, las clases dominantes buscan imponer sus intereses a la totalidad de la sociedad. El Estado conserva la sociedad a partir de sus propias contradicciones pues aunque es el medio por el que se expresan las clases dominantes requiere responder también a las demandas y necesidades de las demás clases, así como a los intereses globales de la sociedad para ganar consenso y mantener su hegemonía. Pretende imponer una coherencia mínima sobre el caos de intereses, iniciativas y conflictos de los grupos sociales, lo cual supone la creciente separación entre gobernantes y gobernados. Posee un doble carácter, pues funciona como actor y factor de la reproducción de la sociedad. Surge y opera en un ámbito especial delimitado (territorio).

8/ Citado por Portanteiro Juan Carlos. "Sociedad Civil, Estado y Sistema Político" en Foro Universitario, No. 24, Noviembre de 1982. Ed. STUNAM. México. Pág. 24.

Sus funciones generales son:

- Institucionalizar el poder estatal.
- Mantener la continuidad de la imagen que la sociedad tiene de sí misma y de su sistema de valores.
- Regular la asignación de recursos y distribución de bienes, servicios, ingresos y oportunidades entre los grupos y los individuos.

Es necesario tener claro que ni la clase "dominante", ni la clase "dominada" son homogéneas, ya que se componen de fracciones, grupos y estratos con posiciones e intereses desiguales y en competencia mutua pero que constituyen alianzas para formar bloques de poder. Así, el Estado se ve sometido, a diferentes influencias, presiones e impactos de los múltiples sectores y movimientos sociales, lo cual provoca que en el ejercicio del poder el Estado manifieste las contradicciones y conflictos de la sociedad.

En la medida en que el Estado sirve funcionalmente a la fracción hegemónica, a la clase dominante, al sistema, a los grupos subordinados, se va constituyendo y fortaleciendo como aparato complejo de poder político, se vuelve capaz de cumplir intervenciones múltiples.

1.2.1 La Política Educativa como producto de la Interacción Social.

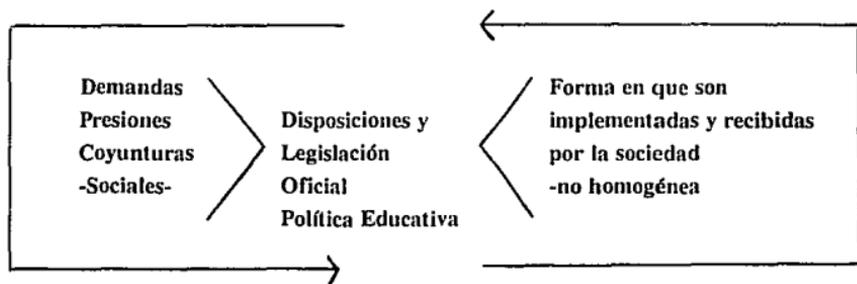
Es común que se entienda a la política como: "...la acción del Estado en la vida de un país, a su ingerencia en los asuntos nacionales...designa la doctrina referente al gobierno..."^{9/}, a partir de lo cual se define a la Política Educativa (P.E.) como: "...el conjunto de disposiciones gubernamentales que , con base en la legislación en vigor, forman una doctrina coherente y utilizan determinados instrumentos administrativos para alcanzar los objetivos fijados al Estado en materia de Educación" ^{10/}.

^{9/} SEP. "Política Educativa". Antología. Filosofía y Política de la Educación. Mex., 1976, pág. 115.
^{10/} *Ibidem*.

Sin embargo queremos enfatizar la importancia de no limitar la idea de Política a una función desempeñada sólo por el Estado (a través del gobierno) sino entender que involucra a la sociedad en su conjunto.

Como Kaplan, consideramos a la política como: "el conjunto de fuerzas, funciones, actividades, estructuras y procesos que resisten o expresan y refuerzan los dinamisismos que amenazan de muerte a las formaciones sociales; que reducen o bien aumentan, las discontinuidades y fracturas; que limitan o amplifican los efectos modificatorios resultantes de la acción del tiempo"^{11/}.

A partir de esto entendemos que la P.E. no es sólo la línea determinada por el Estado a través del Gobierno para la Educación, es también el producto de las interacciones de la sociedad en su conjunto y que manifiesta la situación de la Educación en un momento determinado. Esto implica que la P.E. no consiste en una acción vertical del gobierno a la sociedad sino en el proceso dialéctico entre estos.



Así, las mismas directrices que marca un Gobierno son producto y expresión de las presiones y demandas de los diferentes grupos involucrados en la Educación. En la lucha desigual por imponer los intereses particulares participa también el Gobierno, quien proclamando ser "un mediador neutral que busca el bien común" monopoliza el poder a

11/ Kaplan Marcos, Estado y Sociedad, UNAM. México 1980. Pag.136.

través de toda una base legislativa que le garantice su permanente soberanía amenazada por las presiones internas y externas a él.

En relación a la Educación, el Estado tiene como fines:

- Socialización e internalización de valores y normas que fundamentan y posibilitan la producción del Sistema.
- Conservación y transmisión del acervo histórico.
- Preparación de los grupos e individuos para los papeles económicos, sociales, culturales y políticos.
- Selección y formación de las élites intelectuales y profesionales.
- Provisión de los elementos necesarios para mantener y reforzar el control del aparato productivo y del subsistema técnico-científico.
- Elevación de las masas de población a un determinado nivel técnico, cultural y moral que corresponda a las necesidades del desarrollo del Sistema^{12/}.

De este modo el Estado actúa sobre la Educación al :

- Manifestar una ideología educativa o de manera más estructurada y profunda una filosofía educativa que guíe su acción.
- Realizar un ejercicio legislativo.
- Realizar su ejercicio organizativo-administrativo definiendo líneas pedagógicas.
- Realizar una negociación de intereses.
- Determinar un x ejercicio de bienestar social.
- Regular la asignación de recursos^{13/}.

Pero no se debe perder de vista que en la enorme cantidad de acciones educativas hay las intencionales, más o menos organizadas y las no intencionales; provienen de

12/ *Ibíd*em Pág. 213.

13/ Véase Torres Barreto Arturo. Crítica a los Programas de las Asignaturas de Política Educativa. Material no editado.

diferentes actores sociales (partidos políticos, iglesias, asociaciones civiles, etc.) de los cuales el Estado es el más importante. Las acciones de otros actores a veces surgen de intenciones opuestas a las del Estado.

La acción que ejerce el gobierno en la Educación considera las condiciones del país y sus necesidades a partir de su propia interpretación de la realidad impregnada de una o varias ideologías, o de manera más profunda, filosofías educativas, de las cuales predomina alguna.

Así como el gobierno, los demás grupos sociales cuentan con una serie de creencias encadenadas^{14/} sobre la visión del mundo, del hombre, de la sociedad, de un conjunto de valores, de una teoría del conocimiento y una teoría educativa (todo lo implicado en un Sistema Educativo). Sin embargo, no todas las acciones del Estado convergen en una sola línea, existen contradicciones entre las concepciones filosóficas-humanistas que se manejan en los discursos en el nivel oficial (para la Educación) y las acciones realizadas que parten de criterios tecnocratizantes; contradicciones que finalmente legitiman la acción del gobierno aunque ésta no responda al potencial real de la Educación y necesidades del país, sino a un proyecto hegemónico, de consolidación y mantenimiento del Estado.

14/ Según René García Zenteno la ideología educativa es el conjunto de: "supuestos, concepciones y funciones que una clase social, grupo social, comunidades o individuos adoptan respecto al papel de la escuela y de la Educación en la sociedad". en "Ideología y Planeación Educativa: Apuntes teóricos". Foro universitario. No. 50, Enero 1985, Pág. 40.

1.2.2 Planeación Educativa: Proceso racionalizador en la Política Nacional.

Aún cuando todos los grupos sociales participan en la dinámica de la P.E., es función específicamente del Estado, definir el proyecto Nacional oficial y establecer los medios para llevarlo a cabo; es así que se sirve de la Planeación como un instrumento para tratar de establecer eficiencia y propone para ello un proceso de racionalización que adopta características particulares en cada régimen.

Podemos entender por Planeación, en términos generales: "...el conjunto de medios, mecanismos y procesos sociales por los cuales los actores, las estructuras, los comportamientos y los movimientos que constituyen la sociedad y participan en su modificación y desarrollo, son controlados de modo consciente, e integrados en la totalidad de modo que se pueda diseñar, dominar y conformar el porvenir del sistema..."^{15/}.

La Planeación requiere entonces de un conocimiento racional del proceso socioeconómico que permita establecer un esquema de la sociedad a mantener y/o reformar. Se le ha considerado un medio técnico e ideológicamente neutral, sin embargo, consideramos que afecta a los diferentes grupos sociales de manera desigual, promueve y favorece los intereses de ciertas clases, por lo que tiene carácter político y social, no sólo técnico, por lo tanto no es neutral.

Hablando de un proyecto educativo, también se requiere de un proceso planeador específico para este ámbito.

Consideramos a la Planeación Educativa como un proceso sistemático y continuo, consistente en establecer por adelantado un modo de acción adecuado para asegurar la aplicación de cierta política nacional en relación al sector educativo.

^{15/} Kaplan Marcos. Op. Cit. Pág. 217.

Como la Planeación en general, la específicamente Educativa:

- Da mayor prioridad a ciertos aspectos sobre otros, de acuerdo a la visión global que se tenga del Sistema.
- Es responsabilidad de un grupo de especialistas que diseña las opciones a escoger por los agentes de decisión.

Es un hecho que no existe una sola forma de concebir y practicar la Planeación; históricamente ha cambiado el papel prioritario que se le ha asignado, además los planificadores vistos como grupo, generalmente carecen de homogeneidad e integración en sus enfoques y modos de operar; las razones de dicha heterogeneidad son entre otras: las diferencias de origen, formación, especialización, orientación teórica, orientación político-ideológica, trayectoria laboral e inserción institucional.

Entendemos por "Planificadores"^{16/}, al grupo de especialistas en métodos y técnicas de planificación, que ya sea dentro de organismos gubernamentales o en colaboración con estos, elaboran planes, programas y proyectos que someten a la decisión de los poderes políticos.

La participación en aumento de los planificadores en la dinámica social, responde a la diversificación de problemas que requieren de mejores teorías, metodologías y técnicas para su estudio, solución y previsión; y a la gran demanda de estos por el Estado, instituciones educativas, instituciones y organismos nacionales y extranjeros.

Las actividades de los planificadores son básicamente cuatro:

1. Actividad logística: Consiste en traducir en acciones las decisiones políticas e instrumentarlas (establecer escuelas, aumentar el personal docente, actualizar los planes de estudio, etc.).
2. Actividad tecnócrata: Se refiere al empleo de sus destrezas técnicas para la planeación (uso de tasas de retorno, teoría de la productividad marginal, etc.).

^{16/} Empleamos indistintamente los términos: planeador y planificador; planeación y planificación.

3. Contribuir a una agenda política: Esto significa reforzar intencionalmente o no el discurso político, ya sea oficial o alternativo.
4. Investigar: Aportar no sólo datos sino la información necesaria sobre la relación de la Educación con otros sistemas (económico, político y social) que permita un buen enfoque de Planeación.

A pesar de que no existen conceptos, ni metodologías únicas en la planeación, es necesario que haya pasos básicos, los cuales la orienten; Prawda ^{17/} propone:

- 1) Elaborar un diagnóstico (analizar causas y efectos de los aciertos y defectos del Sistema).
- 2) Elaborar escenarios (situaciones del futuro tendencial o deseable).
- 3) Definir fines.
- 4) Definir medios.
- 5) Elaborar mecanismos de evaluación y control.

Estos pasos son los que conforman el carácter de la Planeación, aunque cada uno puede ser adoptado con diferente orientación.

La planeación requiere también en un sentido ético de:

- Determinar los principios morales universales que rigen a la sociedad en que ésta se realiza , valores que se expresan constitucionalmente y que están directamente relacionados con mejorar la calidad de vida en lo individual y en lo colectivo.
- Considerar la posibilidad de actuar contra los intereses de una parte de la sociedad (reconociendo que no se puede ser neutral).
- Tener en cuenta quiénes son los responsables de llevarla a cabo y a quiénes afecta.

Por lo anterior, en lo educativo la Planeación tampoco es neutral, los objetivos y medios que define, los enfoques y metodologías que adopta están condicionados por el

17/ Prawda. Teoría y Praxis de la Planeación, Ed. Grijalbo, México, 1986. Pág. 23.

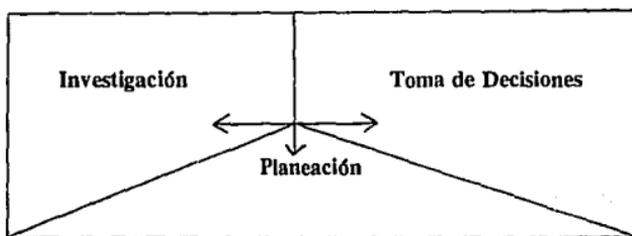
concepto de desarrollo que tienen los planeadores y agentes de decisión. Además sus efectos dependen del contexto en que se apliquen.

La visión que se tenga del tipo de desarrollo pretendido afecta tanto al sentido social de la Educación como a la estructura social en su conjunto en la cual se inserta. Sin embargo en ocasiones ni siquiera hay una visión clara y estructurada de desarrollo.

Si bien la investigación debe ser una actividad básica del planificador, la tendencia ha sido una creciente especialización y por lo tanto la separación de funciones entre investigadores y planificadores.

A pesar de esta separación, ambas actividades requieren de mantener una relación estrecha que permita una visión más objetiva de las necesidades educativas y sus posibilidades de satisfacción como fundamento para elaborar propuestas ante la toma de decisiones.

La actual especialización se ha manifestado hasta el ámbito de la Toma de Decisiones (T.D.), el cual está controlado por funcionarios cuya trayectoria es generalmente sólo política y algunos casos con antecedentes en investigación o planeación, cuando esto es lo idóneo. Así unos son los que investigan, otros los que planean y otros más los que deciden, cuando dichas actividades deberían formar un proceso integral y dialéctico.



Aunque no se puede determinar dónde comienza este proceso, partimos de la necesidad de una relación estrecha entre tomadores de decisiones e investigadores de tal forma que los últimos elaboren análisis profundos de la realidad considerando la óptica de los tomadores de decisiones, propongan soluciones y acciones viables que los tomadores de decisiones valoren para definir las políticas a seguir. Entre éstos la Planeación debe considerarse como el medio de enlace para una relación dialéctica de los tres.

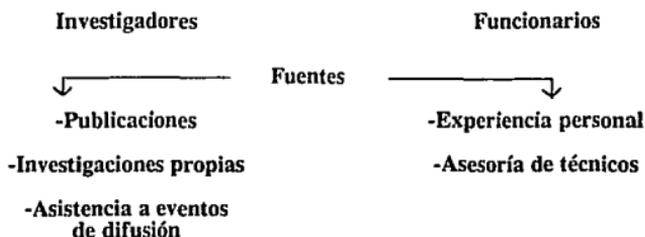
Sin embargo la relación T.D.- Planeación suele ser más directa y constante que la de éstas con la investigación, dado que las primeras frecuentemente se realizan en los mismos ámbitos administrativos, independientemente del tipo de Planeación (instrumental o no, justificatoria o no, etc.).

La Dialéctica del proceso idóneo tiende a romperse cuando:

- La Planeación es usada sólo de manera instrumental o con fines justificatorios por la T.D., alejándola de la investigación como su fuente, trayendo como consecuencia la ruptura entre investigación - T.D.
- No se toma en cuenta la investigación o sólo la realizada dentro del aparato administrativo, olvidando la que proviene del exterior (universidades, instituciones independientes y otros) y corriendo el riesgo de sesgar y limitar la visión ante la T.D.
- Habiendo investigación, ésta no es conocida por los tomadores de decisiones o bien no se le toma en cuenta por ser considerada no prioritaria o viable.
- La visión de investigadores y tomadores de decisiones es diferente y cada uno pretende imponer la suya.
- Las decisiones sólo responden a intereses políticos, presiones sociales, se elaboran con premura o en forma empírica y pragmática sin continuidad en las acciones.

De hecho ésta es una relación compleja: "El político juzga que la investigación no le es relevante y el investigador con frecuencia dista mucho de comprender las prioridades, los límites y las coyunturas de la acción política".^{18/}

Tanto investigadores como funcionarios tienen conocimiento propio de las problemáticas pero sus fuentes son diferentes:



Tomando en cuenta que la P.E. no sólo son decisiones operativas, la aportación que puede recibir de la I.E. es su influencia, no siempre directa pero posible a través de una filosofía, un estilo de ver los problemas, un horizonte de innovaciones viables, de procedimientos, en los diferentes niveles de toma de decisiones.

18/ Latapí, Pablo. "Reflexiones acerca del éxito de la Investigación Educativa". Revista CEE. Vol. VII, No.4. México, 1977, Pág. 61

1.3 EDUCACION TECNICA

Educación Técnica

Como parte de la educación están incluidas la formación e instrucción, que en diferentes niveles, formas y cualidades se da dentro del sistema escolarizado, a saber: preescolar, elemental, media básica, superior, indígena, rural, de adultos, técnica, etc. Todos ellos con un desarrollo histórico específico que les caracteriza según el contexto.

De la variedad de niveles que incluye la Educación, es la de orientación técnica la que de manera más estrecha y directa se relaciona con el aparato productivo de tal manera que, sin perder su autonomía queda limitada a las demandas de dicho sistema, pues se considera a la técnica como el medio esencial para la producción y a la formación de técnicos, como necesaria para una fuerza de trabajo que cubra los requisitos del Sistema.

Se ha entendido a la Educación Técnica como: "Modalidad educativa encarga de incorporar e impartir los adelantos que la tecnología aporta en todos los campos del conocimiento, para con ello preparar a sus alumnos hacia el trabajo en el campo de la producción de bienes y servicios"^{19/}; es un hecho que la Educación contribuye a formar ideologías, el papel que se asigna al técnico en la sociedad se aprende y toma forma desde el Sistema Escolar, así mismo los medios de comunicación, los gremios y el Estado crean patrones ideológicos de lo que debe ser un técnico. El discurso oficial hace referencia al técnico como el responsable de la coordinación de recursos materiales y humanos, de la supervisión de la producción, del control de la calidad, es decir, de todas las actividades intermedias: entre las que realiza un operario y un profesional de nivel superior.

19/ Corona Ruz Ma. Graciela. El Seguimiento de Egresados 1986, Tesis. UNAM, Filosofía y Letras, Noviembre, 1987.

Se pueden establecer diferencias entre la Educación Técnica y los demás tipos, diferencias que abarcan desde el fundamento filosófico que les sustenta hasta el reflejo de éste en la metodología empleada para su enseñanza, contenidos abordados, sistema administrativo, incluso fines sociales a que sirven. Dichos fines en la Educación Técnica se orientan al fortalecimiento del sistema productivo vigente, lo cual implica que la metodología general empleada consista en enseñar procedimientos ya establecidos y no en propiciar los conocimientos necesarios para la creación e implementación de nuevas formas productivas, lo cual define contenidos y habilidades específicas. Su papel es entonces formar los diferentes tipos de habilidades y conocimientos que se supone son objetiva y técnicamente requeridos por el sistema productivo, tanto que su inclinación margina los conocimientos y formación humanística.

1.3.1 Técnica, Tecnología y Ciencia

Es común el uso indistinto de los términos: técnica y tecnología, sin embargo, se pueden establecer diferencias. Entendemos por tecnología, no sólo el manejo y control de máquinas y procedimientos, dado que esto es sólo técnica, sino el proceso disciplinado durante el cual los recursos y conocimientos con los que se cuenta se orientan a la solución de problemas previamente identificados por las necesidades sociales, a través de la búsqueda constante de nuevas aplicaciones científicas.

En la tecnología al igual que en la ciencia, el pensamiento reflexivo y la creatividad, juegan un papel muy importante, de tal forma que podemos considerar a la tecnología como ciencia, pero aplicada, mientras que la técnica se refiere a la habilidad para emplear medios y procedimientos previamente establecidos por la tecnología.

A partir de esta diferenciación es posible distinguir la Educación Técnica de la Educación Tecnológica, pese a que frecuentemente se hace uso equiparable de ambos términos.

En la Educación Técnica se ha considerado como objetivo prioritario que los sujetos dominen los procedimientos para la producción, haciendo apto al estudiante para responder a las necesidades del mercado de trabajo, objetivo cuyo logro se dificulta dado el carácter cambiante del mercado de trabajo y que mantiene en rezago la formación brindada en el sistema educativo.

En cuanto a lo ideológico, este nivel fomenta actitudes demandadas por los empleadores como: responsabilidad, obediencia incondicional, aceptación acrítica del sistema ocupacional, así como el asumirse e identificarse con su papel de técnico en la estructura ocupacional.

En la Educación Tecnológica se procura no sólo el manejo práctico de las herramientas y procedimientos, sino también el saber abstracto y los conocimientos científicos necesarios para la elaboración de nuevos esquemas a seguir, de tal manera que se promueve una mentalidad creativa y con iniciativa. Este tipo de educación generalmente se ha dado en el nivel escolar superior, y no en el inferior a éste.

No hay que olvidar el relativo alejamiento de la formación científica a pesar de que en teoría, ciencia y técnica se mantienen estrechamente ligadas ya que ambas están condicionadas y condicionan no sólo el desarrollo de las fuerzas productivas sino también el sistema económico del cual forman parte.

Se puede conceptualizar a la ciencia como actividad, institución y método. Vista como institución presenta al cuerpo organizado de personas que con relaciones específicas desempeñan tareas profesionalizadas y separadas de las ocupaciones comunes, comparten lenguajes, métodos y técnicas especiales con el fin de desarrollar nuevos conocimientos teórico - prácticos. En tanto método, es el conjunto de procedimientos que partiendo de la observación, clasificación, medición y experimentación (según el caso) desarrolla lenguajes, conceptos, símbolos y fórmulas para comprender nuevos objetos de estudio hasta elaborar nuevas teorías, hipótesis, principios y leyes. Como actividad, es el cuerpo

acumulativo de conocimientos teóricos y prácticos suscitados primero y principalmente para la comprensión, el control y la transformación de las formas de producción y organización social, todo ello con el fin de satisfacer las necesidades humanas; comprende y muestra los procedimientos más convenientes para la producción, se completa en la medida en que se traduce en práctica y la retoma, por lo tanto no puede estudiarse separada de la Técnica.

La técnica integra conocimientos, prácticas, instrumentos y procedimientos que manipula para satisfacer necesidades humanas; deriva de la ciencia y se ha ligado a ella cada vez más a lo largo de la historia. La técnica es aplicación de la ciencia, pero su fin es la producción, no el conocimiento en sí mismo.

Tanto ciencia como técnica influyen e indican el grado de desarrollo de la economía y además, las relaciones sociales, los procesos culturales ideológicos y las estructuras políticas. Ambas, están en permanente cambio y se dan como prácticas colectivas marcadas por la sociedad en que se insertan, reflejando e incorporando en sus modos de organización, funcionamiento y resultados, las contradicciones y conflictos de la sociedad.

Así, ciencia y técnica en una formación social de carácter dependiente, adquieren sus rasgos al punto de no lograr un desarrollo óptimo y autónomo, cuyos beneficios se distribuyan con equidad, aunado a esto el deficiente apoyo político y económico que recibe. En este tipo de formaciones el vínculo entre ellas se ve fragmentado, ya que no se estimula la producción científica, la inversión para investigación es baja al igual que los salarios de los científicos y la infraestructura no es suficiente; una manifestación más dicha ruptura es no aplicar los resultados de la producción científica propia, sino importar de los países "avanzados", desde conocimientos científicos hasta procesos tecnológicos, aunque en evidente rezago.

La brecha entre ciencia y técnica en los países dependientes no ha sido un accidente histórico, sino un proceso evolutivo y acumulativo que ha contribuido decisivamente a la actual división del mundo a través de un sistema de interdependencia en la desigualdad de las estructuras científico - técnicas.

En los países avanzados, la investigación científica y tecnológica es vista como una forma de inversión; en su carácter de descubrimiento e innovación pertenece a la gran empresa privada mientras que en nuestros países es vista como inversión en excesivo costosa, por lo cual no es apoyada por la empresa privada y su financiamiento corre casi en su totalidad a cuenta del Estado, a través de Instituciones Públicas, principalmente universidades.

Los países desarrollados hacen de la tecnología un monopolio, fijando los objetivos de ésta, de acuerdo a sus conveniencias, ya que poseen los recursos para hacer investigación científica y tecnológica, con lo cual la tecnología pasa a ser una mercancía cuyo mercado son los países dependientes que tienen un trabajo predominantemente técnico. La plusvalía que produce sirve para fortalecer el aparato científico en los países avanzados.

De este modo el desarrollo adopta en cada sociedad sus propios matices y dinámicas sociohistóricas, estructuras productivas, estratificaciones sociales, rasgos culturales y políticos. Los factores y mecanismos que definen cuantitativa y cualitativamente la brecha de las diferentes sociedades que componen el sistema internacional son diferentes, se pueden agrupar en tres grandes órdenes: grado de desarrollo, capacidad de autonomía y de influencia en el mundo, y concentración del poder político. Tanto la ciencia como la tecnología aparecen en los tres órdenes, los cuales en América Latina están caracterizados por la dependencia.

La dependencia de la ciencia y la tecnología, parte entonces de una problemática general que es la del desarrollo, el cual se ha pretendido alcanzar a lo largo de la historia

con la copia y trasplante de los avances científico - técnicos de los países industrializados, de hecho, la política científica y tecnológica ha estado marcada con el signo de la dependencia. Esto no quiere decir que la tecnología extranjera en sí misma sea negativa, sino que dado el nivel de desarrollo obtenido y el contexto de los países desarrollados, resulta inadecuada para nuestras necesidades, ya que únicamente soluciona problemas a corto plazo porque lejos de posibilitar un desarrollo autónomo, nos sumerge cada vez más en la dependencia, además aunque se asimile de manera eficiente, la tecnología que introduce, suele ser en el país de origen atrasada y obsoleta.

Por lo anterior, en los países Latinoamericanos la Ciencia y la Tecnología se han visto desprestigiadas; su enseñanza se ha dado llenando a los alumnos de contenidos específicos en los que se hace mucho hincapié sin dar finalmente una formación integral; cuando se ha pretendido la enseñanza de la ciencia y la tecnología, las acciones prácticamente se han concretado a crear algunos centros de excelencia en lugar de atender la falta de un proyecto nacional de desarrollo que conjunte los diferentes sectores y que permita una real articulación de la ciencia y la tecnología con una educación integral.

"Nadie puede alegar que México hace un esfuerzo, nadie puede negar que hay investigación seria, que hay desarrollo tecnológico serio, que hay apoyos serios, que hay intereses e inquietudes en esta línea. Pero todos podemos alegar también que el impacto que eso tiene en la realidad, en la generación de Tecnología y en las posibilidades del país de salir de su estancamiento es bastante limitado y bastante difícil todavía de apreciar" 20/.

De existir un proyecto nacional para el desarrollo científico y tecnológico, bien planteado, este podría articular los diferentes proyectos de investigación y ser interlocutor entre los diversos sectores involucrados. La presencia de un proyecto nacional, así como los intentos por lograrlo se manifiestan de manera general en los siguientes aspectos:

20/ UNAM. Tendencias actuales de la Educación Superior en México, "Debate Final". Pág. 275.

- a) Tipo de demandas y apoyos directos e indirectos a la investigación e innovación.
- b) Tipo de políticas legislativas y administrativas en relación al desarrollo cultural y científico.
- c) Tipo de atención a las actividades, los problemas, las personas e instituciones que se vinculen con la cultura y la ciencia; así como la calidad de los vínculos entre estos y el Estado.

Es innegable que la estructura del poder incide directamente en la creación o no de un proyecto nacional de desarrollo en el cual sea prioritario el avance científico y tecnológico, a la par del fortalecimiento del Sistema Educativo.

1.3.2. La Educación Técnica desde un enfoque Integral.

Ciencia y tecnología, como partes activas e importantes de nuestra cultura, deben ser practicadas y enseñadas, por lo cual resulta necesario estrechar la vinculación de éstas con el sector educativo, sector al que se le ha asignado la función de preparar a los sujetos requeridos por el mercado de trabajo.

Dada la diversificación del mercado de trabajo, la demanda de formación tampoco es única, los diferentes niveles educativos son muestra de ello, entre los cuales el Medio Superior, objeto de nuestro análisis, presenta dos opciones, por un lado una formación de tipo general y por el otro, de tipo específico y técnico, esto independientemente de que tenga carácter terminal o propedéutico.

Se habla de "Educación General" cuando su fin es dar un panorama amplio de las diferentes disciplinas del saber humano, que desarrolla las capacidades intelectuales de los sujetos; mientras que la "Educación Técnica" se caracteriza por dotar a los sujetos de saberes específicos y prácticos que les permiten la rápida inserción al mercado de trabajo.

Ambas opciones tienen limitaciones, pues hay una tendencia a extrapolar sus sentidos, de tal modo que mientras la Educación General propicia un conocimiento teórico - abstracto con carencia de aplicaciones prácticas, la Educación Técnica deja al

margen el estudio de los fundamentos teóricos, enfatizando el conocimiento pragmático y el logro de habilidades.

Hablando particularmente de Educación Técnica algunas consideraciones críticas son:

- 1) Es limitada y particular: Limitada: Sólo para sectores mecanizados y no automatizados ni manufactureros; particular: La instrucción es especializada no general y básica, lo que impide la readaptación y recalificación.
- 2) El crecimiento de la modalidad terminal aumenta la desigual distribución del conocimiento, lo que puede provocar mayor dependencia
- 3) Se busca la adaptación al aparato productivo sin cuestionarlo; se da por hecho que es el resultado del desarrollo tecnológico, pero no se cuestiona su carácter de fragmentador de las tareas productivas.
- 4) Produce y mantiene diferencias sociales y cognitivas que se justifican con la adquisición de diferentes credenciales, en función de las cuales se asignan diferentes salarios.
- 5) Se excluye el desarrollo general y humanista, dando como resultado sujetos apolíticos, sólo interesados en sí mismos y sus necesidades y no en participar en la toma de decisiones o la cultura.

El juicio de que ha sido objeto este tipo de educación es extremista ya que si bien, por un lado se sataniza enfatizando sus errores y limitaciones, calificándola de enajenante y sin alternativas, por otro lado se sobrevalora pretendiendo que ésta puede ser el soporte e impulsor de la productividad y por tanto del desarrollo.

Sin embargo no debe verse a ésta como innecesaria o perfecta sino reconocer la importancia de su replanteamiento revalorándola como un nivel de concreción individual y social.

Replantear la Educación Técnica, cuestionar y contrarrestar la posición polarizada que tiene frente a la Educación General, dotando a ambas de un carácter integral, pero

respetando su particular tendencia, lo que no significa unificarlas sino que, aun con una inclinación ya sea a lo general o a lo técnico, no se pierda el otro sentido.

Una Educación Integral tiene como finalidad desarrollar todas las esferas del ser humano, armonizando su desenvolvimiento físico, intelectual, afectivo - emocional, socio - cultural, etc.

Partir de un carácter Integral en la Educación Técnica, como alternativa viable, permitiría, en relación a la estructura económica facilitar la recalificación y actualización, creando diferentes mecanismos escolares y extraescolares de educación, promoviendo revalorar la experiencia como medio de conocimiento; además proveer de una formación humanística que desarrolle la conciencia sobre el entorno social y la participación en éste, lo cual significa generar más una Educación Tecnológica que meramente Técnica.

La Educación Técnica practicada desde un enfoque integral representa entonces la oportunidad de formar a los sujetos para el trabajo, lo que significa capacitarlos para responder no sólo a las necesidades del mercado de trabajo en un momento determinado, sino además rebasarlo contando con los elementos e iniciativa para incidir y propiciar cambios en él.

Sin embargo, la necesidad de una Educación Integral ha quedado relegada y sustituida por la pretensión desarrollista de formar técnicos que respondan y cubran solamente demandas del mercado ocupacional; se ha buscado la vinculación estrecha entre Educación y aparato productivo como paso esencial para el desarrollo. Así, desde el desarrollismo, la formación de recursos humanos se sujeta a criterios racionalistas y eficientistas sin considerar el carácter dependiente del Modo de Producción en América Latina y por tanto sin cuestionar los requerimientos del mercado del trabajo inserto en éste.

Buscar y responder "exitosamente" a la demanda del mercado ocupacional (dependiente), significa entonces, además de reforzar la situación nacional dependiente, proveer una Educación Técnica también dependiente, así mismo fragmentada por su ruptura entre teoría y práctica.

Lo anterior no quiere decir que rechazemos el saber entender el mercado de trabajo, sino por el contrario ir más allá de él, en una formación que posibilite ser aptos para actuar en campos no previstos por la oficialidad del mercado. Dfáz Barriga menciona que para la formación de profesionistas - incluimos la formación de técnicos - no es suficiente estudiar los requerimientos del mercado ocupacional, ya que éste solo puede dar elementos parciales ^{21/}. Para una formación integral, consideramos, se necesita además un análisis (desde lo teórico) de alternativas que lleguen a cambiar paulatinamente el mercado de trabajo.

Lo idóneo es que el técnico no solo esté preparado para aplicar soluciones aprendidas, sino sobre todo para diseñar y elaborar nuevas soluciones o nuevas problemáticas, ya que la evolución permanente de la Ciencia y la Tecnología convierte en obsoletas a las soluciones que en un momento fueron valoradas.

En base a esto, es necesario valorar la formación para el trabajo más bien que la formación para el mercado de trabajo, considerando que existe diferencia tanto conceptual como práctica entre ambas, que en general se refiere a la praxis.

Se deduce entonces la necesidad prioritaria de una formación técnica cuidadosa, que no se limite a los aspectos puramente prácticos, lo que implica agregar sustancialmente el aspecto de reflexión sobre ella.

Es decir, que debe reivindicarse la función alternativa de la Educación Técnica en nuestro contexto social para transformar la realidad que enfrentamos, porque como dice

21/ Dfáz Barriga A. et. al. Curriculum de Pedagogía. Apuntes de la ENEP Aragón. UNAM, 1988
Pág. 78.

Francisco Gutierrez: "Si bien es cierto que el hombre es fruto de su ambiente y de las estructuras sociales que lo modelan, no podemos olvidar que está llamado a modificar esas estructuras sociales" 22/.

De esta directriz depende lograr una posible ruptura tanto de la estructura misma de la práctica laboral como de la estructura social actual que dadas sus condiciones "...hacen que...la práctica profesional tienda a reforzar una estructura de mercado establecida, que da poco pie tanto a innovaciones propiamente tecnológicas y científicas como a una pauta nueva de redistribución social de los servicios que produce la industria" 23/.

Es importante entonces reconocer el papel que tiene la Investigación Educativa en lo que respecta a la construcción del perfil y formación técnica alternativa, dado que puede contribuir a posibilitar una búsqueda de objetivos no subordinados a intereses, conveniencias, preferencias o arbitrariedades de grupos minoritarios, sino más bien acordes a las necesidades sociales mayoritarias y prioritarias, y la búsqueda de las necesarias innovaciones curriculares, pedagógicas y organizacionales que contribuyan al logro de una formación técnica alternativa: Integral.

22/ Gutiérrez Francisco. Educación como Praxis Política, Ed. Siglo XXI. México, 1985. Pág. 81.

23/ De Ibarrola María. La Política de Formación para el Trabajo. Cuatro Retos para la Investigación Educativa, DIE-CINVESTAV. México, 1983. Pag.11.

1.4 INVESTIGACION EDUCATIVA

Dada su importancia, conocer y planear el proceso educativo resulta ser una necesidad inaplazable, y al mismo tiempo profundamente compleja considerando que no es un proceso aislado sino multideterminado, en interacción con procesos económicos, políticos y sociales que en conjunto responden a un momento histórico determinado.

Ciertamente la educación ha experimentado transformaciones, pero éstas se han basado más en un saber práctico que en un saber apoyado en teorías y sistemas conceptuales confrontados con la realidad del fenómeno educativo ^{24/}.

1.4.1 La Investigación: Una Praxis.

Considerando que la educación no sólo debe guiarse por un saber práctico sino que debe retroalimentarse con la teoría que dé cuenta de la realidad; es necesario propiciar el proceso de PRAXIS en el campo educativo, a través de la Investigación, promoviendo la aportación de ésta a dicho ámbito, sus fines y objetivos, su dinámica, procesos y sistemas, sus tendencias, alternativas, etc.

Como categoría importante dentro de nuestro trabajo, entendemos por PRAXIS: "la actividad material de transformación de la realidad intelectual y particularmente la teoría" ^{25/}.

Marx interpreta la praxis o práctica de manera totalmente diferente al idealismo o al materialismo mecanicista. Esta categoría afirma la necesidad histórica de reunificar la práctica y la teoría tanto como actividad humana en general como trabajo manual y comprensión teórica, se asume como fundamental la realidad material e histórica en que los hombres están insertos. Un punto central en la interpretación marxista es la

^{24/} Emilio Tenti. "Consideraciones Sociológicas sobre la Calidad de la Educación". Revista de Educación Superior, ANUIES

^{25/} E. Mascitelli ed. Diccionario de Términos Marxistas. Ed. Grijalbo, 1a. ed., España, 1979, pág. 413.

afirmación materialista de la prioridad del momento concreto de transformación del mundo sobre el de la simple interpretación teórica, pero no pretende desvalorizar la necesidad de comprensión teórica; además la PRAXIS debe comprenderse dentro de las relaciones sociales en las que se desarrolla.

"El trabajo humano es de esta manera el fundamento material de toda sociedad y por lo tanto la práctica social es también el fundamento de la teoría que ya no es entendida como actividad separada, sino como una actividad que adquiere su pleno significado sólo en relación con la praxis"^{26/}.

La investigación no es por sí misma praxis, pero sí se puede realizar como un ejercicio constante de ésta, que recupere el papel de la unidad teoría-práctica. Creemos, como Juan José Bautista que: "...nunca partimos sólo de la teoría (de las abstracciones) pero tampoco de lo empírico a secas. Partimos de la unidad porque tanto lo empírico, como sus teorizaciones son parte de la realidad"^{27/}.

Hay que enfatizar como cualidad fundamental de la PRAXIS su carácter dialéctico por el cual el paso de la teoría a la práctica y el regreso a la teoría no se convierte en un círculo cerrado sino en un proceso donde cada práctica y cada teoría son diferentes a las que les precedieron mediadas por la realidad histórica.

Dicho carácter dialéctico da a la praxis las condiciones para que a partir del conocimiento de una dimensión de la realidad actúe en ella y la transforme. Es así como la Investigación Educativa practicada como praxis (a partir de un recorte de realidad) conoce y persigue transformar la realidad que estudia: la educación.

^{26/} *Ibíd.*

^{27/} Juan José, Bautista. "Realidad, práctica social y construcción del conocimiento: en torno al problema del compromiso intelectual". *Revista de Sociología*.

Año XLIX Vol. XLIX No. 1, Enero-Marzo de 1987. pág.136

1.4.2 La Investigación Educativa como categoría.

Entendemos así a la Investigación Educativa (IE) como un proceso social mediante el cual los grupos humanos transforman tanto el conocimiento que tienen de la realidad educativa como la forma de actuar sobre ella, al mismo tiempo que esto los transforma. Reconocemos que al ser un proceso social no se limita a un marco institucional y por lo tanto a ser actividad de especialistas; sino que involucra también la actividad de aquellos sujetos y agentes educativos que de manera intencional y sistemática buscan conocer y mejorar el ámbito educativo y su participación en él. Sin embargo nuestro trabajo se centra en el análisis de las investigaciones producidas por Instituciones especializadas dado que son éstas las que tienen una posibilidad más directa de incidir en la Política Educativa y por ello en la Planeación.

La I.E. consiste, como dice Alex Didrikson, en "...la exploración, interpretación y evaluación de los elementos y relaciones que configuran el fenómeno educativo en sí mismo y en relación a su contexto"^{28/}. Consideramos también, que involucra la formulación de escenarios prospectivos; estos representan la construcción de una idea acerca de la situación del futuro "...abarcan desde la extrapolación tendencial de las estructuras del presente hasta el otro extremo, donde se caracterizan futuros deseables con estructuras diferentes a las actuales. Entre estos escenarios extremos puede figurar una variedad de escenarios intermedios"^{29/}. El elaborar futuros deseables implica reflexionar sobre las posibilidades de su realización (a partir de la problemática del presente) para por último definir las acciones a realizar y propiciar lo planteado.

La creatividad de quienes planifican debe conducir a la definición de situaciones no sólo deseables, sino también viables: tecnológica, política, jurídica y económicamente

28/ Alex Didriksson. "Política e Investigación Educativa". *Perfiles Educativos*. No. pág. 26.

29/ Prawda, Juan. *Teoría y Praxis de la Planeación Educativa en México*. Ed. Grijalbo, México, 1984, pág. 24.

para no caer en utopías. De este modo la investigación prospectiva a través de la elaboración de escenarios es útil para la Planeación.

Así, la I.E. no es una actividad simple, ni homogénea. Existen diversas modalidades y diversas estrategias por medio de las cuales la IE pretende incidir en el cambio educativo; ésta puede realizarse desde diferentes paradigmas que varían en su postura para concebir y transformar la realidad.

Hay que tener presente que aún siendo la IE un factor con posibilidades de proponer y promover el cambio educativo, no es el único, cualquier cambio es resultado de múltiples factores, como pueden ser:

- Modificaciones en la orientación de la Política Educativa.
- Movimientos y acciones de grupos, problemas gremiales.
- Reformas educativas.
- Creación de nuevos sistemas y/o modificación de los ya existentes.
- Situación económica del país.
- Intereses locales.

La IE a diferencia de dichos factores procura los cambios fundada en un conocimiento profundo de la realidad y no sólo como respuesta a condiciones circunstanciales.

No sólo existen diferencias entre la IE y los otros factores de cambio, dichas diferencias también se hacen notar al interior de la propia IE donde no todos los proyectos son igualmente innovadores o tienen la misma incidencia, intensidad o intención. Existen desde proyectos a nivel macrosocial (movilidad social, sobre educación y las necesidades sociales, deserción escolar, valores nacionales, etc.) hasta proyectos dedicados al estudio de casos específicos (relación maestro-alumno, estudios de caso, la

imagen de la mujer en determinados programas televisivos, etc.). Las diferencias no sólo son respecto al nivel abarcado, aún tratándose del mismo nivel de análisis los enfoques pueden ser diversos. De este modo, no es que haya "investigaciones educativas", sino proyectos diferentes que en conjunto integran la categoría de: INVESTIGACION EDUCATIVA.

1.4.3 Clasificación de Proyectos en la Investigación Educativa.

Los proyectos de IE son diversos en cuanto a objeto de estudio, metodología empleada y enfoque ideológico, por tanto las clasificaciones que se han elaborado en la IE también son diversas.

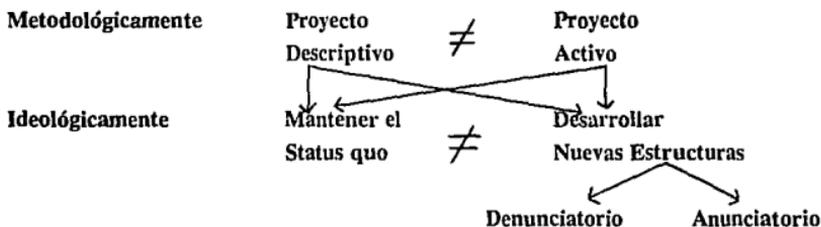
Generalmente se ha clasificado a la investigación en básica, aplicada, de desarrollo experimental y como actividad de apoyo; sin embargo resulta ser una clasificación poco flexible para los proyectos del área social, por lo cual han surgido otras clasificaciones que sin dejar de considerar la anterior pretenden ser más específicas.

De las clasificaciones elaboradas para el campo de la educación señalamos dos de ellas:

- a) La elaborada por Noel Maginn relativa específicamente a la Educación Técnica, la cual se basa en la relación que puede tener la investigación con el cambio educativo. Contempla cuatro clases de investigación de acuerdo al tipo de objetivo:
- 1) Mantener las estructuras del sistema;
 - 2) Modificar ciertos aspectos del sistema sin alterarlo (innovar);
 - 3) Señalar los fracasos de la organización pero sin involucrarse en el proceso de transformación y ;
 - 4) Crear un nuevo orden de cosas siendo el investigador parte del proceso de transformación.

Establece diferencias entre los proyectos que emplean métodos descriptivos o activos y dentro de estos considera que pueden ser para mantener el status quo o para desarrollar nuevas estructuras. Estos últimos tienen a su vez dos posibilidades: ser de tipo

denunciatorio o anunciatorio. Se entiende por tipo denunciatorio aquel que pone en evidencia los errores o fracasos del sistema sin sugerir cómo reorganizarlo, sólo diagnóstica. El tipo anunciatorio no solo abarca la denuncia, sino que además propone nuevos sistemas.



- b) La clasificación propuesta por Jean Pierre Vielle, que ha sido usada en estudios e inventarios de IE en México y reconocida oficialmente por CONACyT (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología); que se basa en el grado y naturaleza del conocimiento pretendido, en las actividades que involucra el proyecto y el carácter innovador que representa.

Establece seis tipos de IE:^{30/}

- 1) Investigación Disciplinaria. Sus proyectos se encargan de analizar los fenómenos educativos y la interacción de los elementos que los componen, así como su relación con la sociedad, produciendo nuevos conocimientos.
- 2) Investigación para la Planeación. Proyectos destinados a evaluar, diagnosticar y pronosticar los sistemas educativos, diseñando planes, programas y nuevas estrategias a seguir. Son (o deben ser) base para la toma de decisiones en relación a la Política Educativa. Se realizan generalmente en dependencias oficiales.

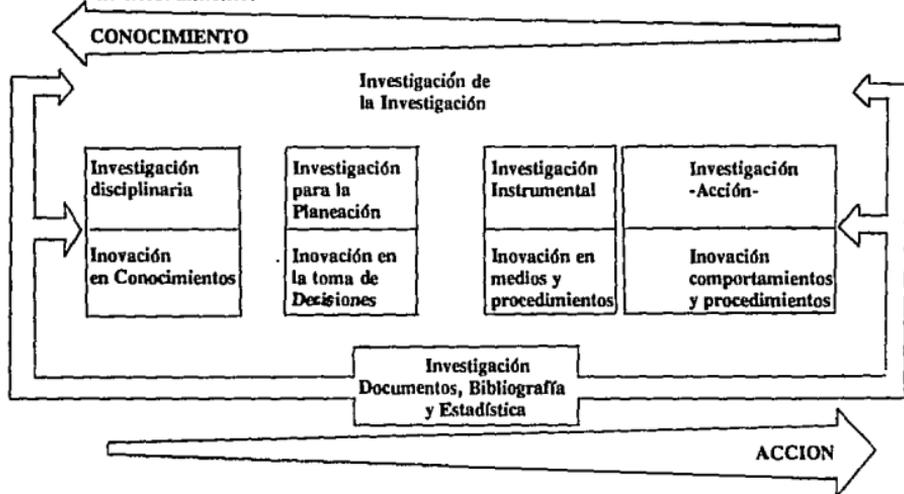
30/ Es común encontrar referencias a "tipos de investigación", cuando en realidad es más apropiado hablar de "tipos de proyectos de investigación" ya que la IE conforma una categoría que implica proyectos diferentes.

- 3) Investigación Instrumental. Proyectos destinados a modificar contenidos, procedimientos, tecnologías y medios educativos de manera directa, y por tanto práctica. representan los esfuerzos de innovación.
- 4) Investigación - Acción. Proyectos que a través de la investigación introducen cambios con participación colectiva dentro de un sistema. Logran grados de conocimiento específicos destinados a acciones con cambios directos.

Como modalidades de apoyo:

- 5) Investigación de la I.E. Proyectos que evalúan la orientación, prioridades, metodologías, condiciones en que producen y difunden los proyectos de I.E., produciendo conocimientos respecto a su capacidad e impacto.
- 6) Investigación Documental, Bibliográfica y Estadística. Proyectos para recopilar, sistematizar y analizar información educativa producto de la investigación.

Es importante mencionar que aunque cada proyecto posee características de los demás tipos de proyectos, la clasificación se determina por el producto final buscado intencionalmente.



FUENTE: Ville Jean-Pierre et. al. "Marco Teórico", en La capacidad y el Impacto de la Investigación Educativa. Proyecto PNIIE-RIE.

Aún cuando esta clasificación ha sido útil para elaborar inventarios, es ampliada cuando se consideran los tipos de proyecto de acuerdo a su intención en relación al cambio. De este modo, también se reconoce que los proyectos pueden ser de tipo:

- a) **Retrógrado.**- considera conveniente regresar a procesos anteriores, por la ineficiencia de los actuales.
- b) **Conservador.**- busca mantener los sistemas actuales aún a través de innovaciones.
- c) **Denunciatorio.**- critica los sistemas actuales señalando sus fallas, pero no propone alternativas.
- d) **Anunciatorio.**- propone algún nuevo sistema educativo.
- e) **Creativo.**- propone nuevos sistemas considerando vías alternativas para el logro de estos.

1.4.4 Capacidad de la Investigación Educativa

Todo sistema de investigación, para desarrollarse, cuenta con una capacidad de investigación, la cual está determinada por múltiples factores:

- Los Infraestructurales, que abarcan: el número de centros de investigación, investigadores, proyectos, centros informativos y en general los recursos que se asignan a la investigación.
- Capacidad y formación de los investigadores.
- Existencia de sistemas para la formación y actualización de investigadores.
- Presencia de un Sistema de Investigación que garantice la organización y comunicación de los diferentes centros.
- Reconocimiento y uso de los resultados de la investigación.
- Demanda de proyectos de I.E.
- Clima intelectual determinado por los incentivos sociales para la I.E.

De este modo: "La capacidad de una sociedad para la I.E. es el grado en la que ésta es efectivamente capaz de usar los insumos relevantes, de generar, conducir, evaluar y usar los resultados de la investigación, así como de mantener y renovar periódicamente dichas habilidades" 31/

Queda manifiesto que la capacidad incluye aspectos tanto cuantitativos como cualitativos, ambos forman un proceso complejo, sin embargo los últimos son más difíciles de analizar. Mientras que el aspecto cuantitativo se limita a factores como: número de investigadores, centros, publicaciones, proyectos etc., este proceso en el aspecto cualitativo abarca desde las habilidades individuales de los investigadores, las modalidades de comunicación entre éstos y tipo de nexo entre las diferentes instituciones, hasta los niveles de difusión de los proyectos y las fuerzas que interactúan en su relación con la toma de decisiones.

Esta complejidad del proceso es lo que hace que la Capacidad de la I.E. no sea un bloque homogéneo sino que ésta se refleje diferenciadamente a través de varios sectores (público, privado, universitario, etc.), centros de investigación y proyectos. Es así que encontramos implícito en cada proyecto, cierto grado de capacidad.

Dada la dificultad para determinar la capacidad se ha tomado como criterio el impacto de los proyectos en el sistema educativo, y se ha entendido al impacto como sinónimo de innovación; pero consideramos que aún siendo este un elemento importante, no debe ser el único para valorarla en cada proyecto.

1.4.5 Impacto de la Investigación Educativa

Considerando que el fin último de toda investigación es conocer la realidad, al mismo tiempo que con ello se le transforma, entendemos como IMPACTO el efecto que tiene la Investigación en la realidad a través de los diferentes proyectos. Este efecto se

31/ Sheldon Shaeffer citado por Arredondo Alvarez, Víctor en "La investigación Educativa a través de un Congreso" Revista de Educación Superior, pag.117

manifiesta en diferentes niveles como: La Política Educativa, la legislación, los sistemas con sus planes y programas, las conductas de grupos y agentes educativos.

Según Pablo Latapí los fines de la Investigación no siempre son claros, ni es evidente su utilidad, aún cuando ésta se propone predominantemente relacionarse con la toma de decisiones, pero es necesario hacer notar que el Impacto no debe verse reducido al uso práctico de los proyectos sino contemplar también las influencias indirectas, sin perder de vista que no todos los proyectos persiguen el mismo tipo de efecto.

El problema consiste en que muchas de las veces el propósito explícito no coincide con los efectos que realmente se alcanzan y ello porque su efecto depende de factores como: el tipo de enfoque tomado, quién hace la Investigación (Institución y/o investigador), quién conoce los resultados (sujetos y agentes de la educación, comunidad de investigadores, tomadores de decisiones), las implicaciones políticas y sociales etc.. Esto quiere decir que se llegan a producir efectos no pretendidos. En ocasiones la Investigación no pretende influir en decisiones específicas de la Política Educativa, pero lo hace indirectamente al dar consciencia de las problemáticas, proponer líneas de análisis del problema etc.. De esta forma, el efecto no es solamente pragmático.

El impacto no se presenta de manera homogénea sino que varía de un proyecto a otro dependiendo de las pretensiones con que son elaborados.

Siendo difícil determinar el tipo y grado del impacto, es necesario, definir parámetros que permitan analizarlo, Jean-Pierre Vielle menciona cuatro determinantes del impacto^{32/}.

^{32/} Vielle, Jean-Pierre. La Capacidad y el impacto de la Investigación Educativa. Proyecto PNIE-RIE, pág. 20-30. (Aunque nuestra forma de concebir al Impacto difiere de la de este autor, reconocemos la necesidad de definir parámetros que permitan analizarlo y entender su naturaleza en cada proyecto.

1) Dimensiones del proyecto.

Se refiere al tamaño, cobertura y duración del proyecto lo cual determinará el nivel al que se puede influir.

2) Naturaleza de la Innovación introducida.

Se refiere al tipo de innovación que el proyecto se propone; en los conocimientos, los comportamientos, los procesos de forma de desiciones etc.

Cabe avalar que todo proyecto al pretender innovar no lo refleja sólo en los conocimientos, o en los comportamientos o en otros niveles pero sí predomina en alguno.

3) Ubicación del proyecto.

Se refiere a determinar tanto el sector de donde parte el proyecto como al que se dirige; implica analizar tipos de sistemas (formales y no formales), dimensiones del sistema (nivel macrosocial o instituciones en particular), si quien desarrolla el proyecto es el aparato administrativo o sujetos externos a él y si pertenece al sector público o privado.

4) Participación en la realización del proyecto.

Se refiere al tipo y grado de participación y relación entre los sujetos que colaboran en la relación de un proyecto; tomando en cuenta que, además de los investigadores, participan los políticos, técnicos administradores, educadores, promotores comunitarios, educandos y quien financia la investigación.

La participación de los diferentes sujetos, así como la relación que guardan entre ellos, varía de acuerdo a las características del propio proyecto.

Estos cuatro aspectos tomados como parámetros para determinar el impacto se manifiestan de diferente manera según el tipo de proyecto, sea disciplinario, para la planeación, instrumental o de acción.

- Proyectos de Investigación Disciplinaria. Generalmente son realizados en Instituciones independientes del sector gubernamental, lo que dificulta sean tomados en cuenta para decisiones políticas, esta dificultad se reduce ya sea por un buen sistema de difusión o porque el proyecto sea un encargo gubernamental. Su influencia es más a nivel de conocimiento que de la acción, de ahí que su impacto se refleje en cómo propone y realiza el análisis de las problemáticas. Cuando los tomadores de decisiones consideran los aportes de dichos proyectos se centran en los resultados que les permitan una acción operativa.
- Proyectos de Investigación para la Planeación. Se realizan básicamente en Sistemas Escolarizados, Instituciones Gubernamentales y Autónomas. Tienen mayor posibilidad de incidencia, precisamente porque se realizan en las mismas instituciones para las que se toman decisiones. Su finalidad es racionalizar la toma de decisiones como proceso de planeación, así dichas instituciones tienen su propio cuerpo de investigadores, lo cual no significa que sean estos quiénes directamente decidan o instrumenten lo planeado. Su impacto está ligado al proceso de toma de decisiones programando cambios aunque no siempre se lleven a la acción.
- Proyectos de Investigación Instrumental. Es en el sistema escolar o en subsistemas de éste donde se emplea para inducir cambios en contenidos, procedimientos, tecnologías, medios e instrumentos educativos a través de la innovación, empleo que no siempre llega a la modificación de comportamiento en los agentes educativos. Se inclina por el nivel de acción más que por el del conocimiento. Logra asociar mejor a investigadores, políticos y administradores con grupos piloto de educadores y educandos; pero los cambios que induce para ser adoptados y propagarse de una

institución a las demás del sistema, depende de instancias ajenas a los proyectos y de mecanismos que les apoyen como: leyes, reglamentos, organismos etc.

- **Proyectos de Investigación-Acción.** Su ámbito de realización es principalmente la educación no formal, con pequeños grupos, como un ejercicio compartido por los involucrados. Su producto es la innovación en los comportamientos de los participantes, lo que implica cambio en sus relaciones o roles desempeñados, convirtiéndose estos en agentes de cambio de su propia realidad, lo cual permite superar la división entre investigadores, especialistas, implementadores y los grupos hacia los que se dirige la investigación. Se manifiesta más en el nivel de la acción que en el conocimiento teórico.

Aunque estos proyectos logran la colaboración de promotores y educandos, se mantienen como marginales al no ser aceptados sino vistos con desconfianza por los diferentes agentes del sistema educativo formal (educadores, políticos, administradores, agencias financiadoras y algunos investigadores que no reconocen el potencial de estos proyectos), y por la dificultad de realizar en escala masiva estas experiencias de investigación participativa.

1.4.6 Investigación Educativa y Cambio

Hemos entendido el impacto de la I.E. como el efecto que ésta produce sobre la realidad, efecto que la cambia desde el mismo momento en que la investigación se involucra con el proceso de conocimiento, independientemente de la intención con que ésta se realiza.

Sin embargo no se puede hablar de "cambio" de manera genérica, ya que se presenta con diferentes líneas de orientación y profundidad, siendo necesario distinguir los tipos de cambio.

Los tipos de cambio mantienen relación con la intención, intensidad e interés de los proyectos de investigación que los producen, sin olvidar que no sólo la investigación es el proceso que propicia los cambios.

Hay una tendencia a pensar en la innovación como único sinónimo de cambio, de ahí que se piense en el "éxito" de la investigación sólo en relación a la innovación que propicie, cuando en realidad, ésta es sólo una de las formas de cambio.

La INNOVACION en educación, se distingue por ser un conjunto de procesos deliberados que introducen modificaciones a partes específicos del sistema educativo con la finalidad de ajustarlos y hacerlos más funcionales a la totalidad. Es el esfuerzo por perfeccionar el sistema establecido através de introducir transformaciones que lo conserven. Así la innovación es temporaria, haciendose necesaria en situaciones de crisis en el sistema y su espacio de acción es reducido en comparación con el área que no es modificada. Es una herramienta de la reforma.

Existe otro tipo de cambio que a diferencia de la innovación produce modificaciones a la totalidad del sistema, y que lejos de buscar mejorarlo intenta sustituirlo. Implica transformaciones radicales y tajantes. "...la revolución no es

innovadora sino un proceso de cambio por oposición radical al sistema dado, es un esfuerzo social gigantesco por negar un orden y sustituirlo por otro^{33/}.

Así, reconociendo los diferentes tipos de cambio podemos distinguir entre aquellos proyectos de I.E. que proponen cambios innovadores y los que asumen una posición de cambio radical, sin negar la existencia de proyectos que poseen propuestas de cambios intermedios.

De este modo la importancia de que la I.E. proponga cambios reside en que a través de estos busque elevar la calidad de la Educación al incidir en los procesos de Planeación.

Hablar de "calidad" de la Educación no significa entenderla como un concepto certero e inmutable, sino reconocer que es relativo, plural e históricamente determinado. La forma de adaptar este concepto en la práctica, tiene que ver con todo un sistema de valores económicos, políticos y socioculturales que conforma diferentes visiones del "deber ser" de la Educación. Dichas perspectivas abarcan el análisis de la "calidad" tanto desde el interior del sistema educativo (maestros, directores, supervisores, sindicalistas, planificadores, políticos) con su diversidad de enfoques, como hasta los criterios externos (mercado de trabajo, demanda social, desarrollo económico, etc.), también diversos, combinados y en ocasiones contradictorios.

La tarea de la I.E. como orientadora y fundamento de la Planeación requiere considerar el ámbito educativo, sus necesidades e implicaciones desde una perspectiva histórico-social que le permita desarrollar propuestas acordes a la realidad social y también valorar los modelos y prácticas dominantes en Educación.

33/ Serrano P. Rafael. "Reproducción e Innovación". Cuadernos de Formación Docente. México. ENEP Acatlán. UNAM. No. 25. Mayo, 1988. Pág. 89

CAPITULO II
ANALISIS HISTORICO

CAPITULO II

ANALISIS HISTORICO

2.1. SEXENIOS DESARROLLISTAS

Estudiar el período 1982-1988, nos remite necesariamente a considerarlo como parte de todo un modelo de desarrollo que no se inicia en este mismo período, sino que tiene como antecedente histórico el proceso seguido por México desde la terminación de la 2a. Guerra Mundial; a este modelo se le ha identificado como "Desarrollista", dado que busca el desarrollo del país básicamente a través del crecimiento económico, como si ambos fueran sinónimos. Si bien es cierto que no es posible el desarrollo sin que haya crecimiento de la economía, este último por sí solo no implica desarrollo, porque... " El crecimiento económico se refiere al aumento de la producción del producto territorial, independientemente de cómo se obtenga tal incremento, y de cómo se use, es decir, se trata de un proceso puramente cuantitativo, por lo que este fenómeno de crecimiento del producto se puede lograr incluso en una economía en la que únicamente un reducido sector de la población, detentador de los medios de producción, obtiene beneficios y el resto permanece igual o empeora. El desarrollo económico por su parte, se observa cuando además de aumentar el producto - lo que equivale llanamente a crecimiento - la estructura de la producción corresponde a las necesidades de la sociedad y, sobre todo, cuando ese aumento repercute en un momento dado en beneficio de toda la población, es así, un proceso cuantitativo - cualitativo " 1/.

El modelo desarrollista adoptado en México sólo ha propiciado el crecimiento económico capitalista dependiente, que aún generando riqueza económica y aumento de la producción, se ha concentrado en pocas manos que no buscan satisfacer requerimientos nacionales y que se encuentran en sujeción respecto al extranjero.

1/ Ceceña, Cervantes, José Luis. La Planificación Económica Nacional en los países atrasados de orientación capitalista. El caso de México. Ed. UNAM, México, 1983, pag 249.

Dicho modelo, que ha perseguido el progreso mediante la implantación de patrones, y financiamiento extranjero, retroalimentando una economía no sana, sólo ha conseguido etapas de aparente auge, en el sentido de crecimiento económico, y como consecuencia etapas de crisis no sólo económica, sino también política - sociocultural. Así la línea de acción seguida a partir de este modelo, ha sufrido fluctuaciones reflejadas en la acción del Estado. Mientras que en términos generales se pretende afianzar el sector privado como punto clave para la inversión nacional y extranjera, limitándose el Estado a la función rectora, en las etapas de contracción el Estado amplía su intervención.

2.1.1 Situación General.

Con el restablecimiento del orden social, después del movimiento revolucionario, fue preocupación de los gobiernos mexicanos el elaborar una política económica que permitiera satisfacer las necesidades nacionales. Así algunas de las estrategias adoptadas fueron: fortalecer la unidad nacional; sustituir las importaciones; reacreditar al gobierno mediante el pago de la deuda externa evitando posibles intervenciones extranjeras; limitar la participación de empresas y capitales extranjeros para fortalecer la inversión nacional y el crecimiento del mercado interno; crear tanto instituciones crediticias y financieras nacionales, como recuperar industrias clave de manos extranjeras; industrialización con creciente intervención del Estado. Sin embargo dichas estrategias, de manera general, no tienen la misma orientación después del gobierno cardenista ya que la coyuntura internacional provocada por la 2a. Guerra Mundial (1934-1945) introdujo nuevas circunstancias que influyeron en la economía internacional.

Es a partir de 1941 que puede notarse un giro en la puesta en práctica de dichas estrategias, por ejemplo, la sustitución de importaciones no se apoyó en un interés puramente nacionalista sino que se hizo obligatoria dado que los países de quienes importábamos estaban dedicados a la actividad bélica; la situación propició mayor

apertura del mercado internacional para los productos mexicanos, así mismo se dieron todas las facilidades a la inversión privada extranjera (que no podía continuar en sus países de origen) para fomentar la industrialización y por tanto aumentar la producción demandada por el nuevo mercado. A pesar de la creciente producción, ésta fue básicamente de materias primas y bienes de consumo, descuidando la industria pesada y la creación de tecnología propia. Aunque la 2a. Guerra Mundial permitió el crecimiento de algunas ramas de la industria y aceleró la concentración del ingreso, los imperialistas estadounidenses lograron una serie de concesiones del Gobierno de Avila Camacho y resultado de esto fue la dependencia económica de México acrecentada después de la guerra.

En lo político, el Gobierno de Avila Camacho fue conciliador, subrayando la función de arbitraje del Estado entre los grupos con pugnas ideológicas, se consolidó así la centralización política en torno a la figura presidencial.

Estados Unidos se fortaleció con la guerra y reafirmó su imagen de protector y defensor de la democracia en el mundo; así, con el fin de la 2a. Guerra aumentó en México la intervención del capital estadounidense en la economía y con ello en toda la formación social. Se estableció una nueva organización económica basada en:

- El empleo de la capacidad industrial instalada.
- La acción del Estado en el freno o aceleración del crecimiento de algunos sectores.
- El mecanismo institucional del Estado en el control y sostenimiento de ciertos precios.

Así mismo, las estructuras oligopólicas y monopólicas desarrolladas como producto de las fuertes inversiones privadas, controlaron el mercado eliminando a muchas de las empresas medianas y pequeñas surgidas años atrás y ejerciendo cierto control de precios. Todo esto trajo como consecuencia el crecimiento de los países capitalistas avanzados y provocó diferentes efectos en los países capitalistas dependientes como el nuestro.

La expansión de la economía capitalista mundial y las condiciones favorables al desarrollo industrial en nuestro país, marcaron la orientación de la política económica nacional hacia un "frenesf industrializador".

Ante el aparente progreso del capitalismo en el mundo que provocó en México un crecimiento económico, surgieron en los países industrializados esfuerzos por consolidar una teoría lógica a seguir para lograr el desarrollo capitalista. Así en los 50's se elabora la llamada Teoría del Desarrollo para indicar a los países no desarrollados el camino a seguir.

Como se manifiesta en el capítulo anterior, esta teoría reforzó la idea de que el camino idóneo para lograr el desarrollo sería el seguido por los países ya desarrollados, promoviendo las estrategias que a ellos les redituaron beneficios y justificando entre otras la inversión extranjera y el control monopólico disfrazado de desinteresada ayuda paternalista.

Cabe aclarar que, aún cuando la teoría del desarrollo toma su auge en los 50 al período de Avila Camacho podemos considerarlo desarrollista por el impulso que dió a la industrialización bajo los criterios que después se incorporaron a esta teoría.

" El que el mayor crecimiento económico hasta la fecha haya ocurrido entre 1941 y 1950 ...ha llevado a que los apologistas del régimen burgués consideren que la falta de planificación, el retroceso hacia una menor intervención del gobierno en la producción y el incremento de las inversiones extranjeras fueron los elementos básicos sin los cuales no habría habido desarrollo. Sin embargo son en realidad factores que señalan el camino que se siguió desde entonces hacia la mayor dependencia económica" 2/.

Ya en un contexto de pleno desarrollista, con Miguel Alemán (1945-1952), la política industrializadora fue constante y este Gobierno ofreció protección arancelaria,

2/ Ibidem, pag. 242-243

mayor crédito oficial al sector privado, se hizo más eficiente el transporte y se garantizó el adecuado suministro de combustibles.

No puede decirse que la industrialización por sí misma fuera negativa para el desarrollo del país, el problema fue que no se atendió a las necesidades nacionales; al mantenimiento de los estándares de calidad en la producción; a crear la maquinaria y tecnología propia para ésta; a garantizar la reinversión de las ganancias obtenidas. Con esto no se propició el desarrollo sino únicamente un crecimiento económico inestable basado en la excesiva explotación de la fuerza de trabajo y no en una justa distribución de la riqueza obtenida.

Fue notable el impulso que se dió a las obras públicas aunque para ello se usaron métodos inflacionarios que provocaron desequilibrios en la balanza de pagos y tensiones sociales; se recurrió a dar facilidades a la inversión privada como motor de la economía y se vió como necesario solicitar financiamiento externo. De hecho, se elaboró un Programa de Inversiones, que con frecuencia es considerado antecedente de la planificación económica en México, para señalar las necesidades de inversión; sin embargo dicho programa no fue iniciativa del gobierno mexicano, sino la condición requerida por el Banco Mundial para considerar la solicitud de un préstamo, el cual no se otorgó.

La disposición misma del gobierno mexicano para someter un programa propio de actividad económica a la consideración de organismos externos (cuyo control lo ejercen grupos hegemónicos de países avanzados) y la necesidad de su aprobación, es reflejo de la lógica desarrollista, adoptada en el país, según la cual México como país en "vías de desarrollo" ha podido aspirar al progreso siempre y cuando siga el camino trazado por los países desarrollados.

En los últimos años del periodo alemanista el régimen se percató de que el desarrollo económico del sexenio anterior, al cual quiso imitar, se debió a la combinación de circunstancias que no se repetían en ese momento.

En México la Política Económica, de manera general se ha desarrollado independiente de la Planificación Económica, salvo en los casos en que los planes se han hecho para conseguir créditos; el crecimiento económico ha sido un proceso espontáneo que ha acentuado la explotación de la población y la concentración de la riqueza fomentando la dependencia estructural, particularmente de los Estados Unidos de Norteamérica, lo cual se manifiesta entre otras cosas en: la estructura productiva y la composición, magnitud, destino y origen del comercio exterior.

No obstante la separación que ha habido entre planificación y actividad económica, se han realizado ejercicios de planeación; de hecho los términos "Plan Económico" y "Planeación Económica" aparecieron en el vocabulario político mexicano a principio de los 30 a través del 1er. Plan Sexenal realizado por Calles para mantener la línea a seguir por el siguiente gobierno. Posteriormente también como ejercicio de planeación se elaboró el 2o. Plan Sexenal por un equipo elegido por Cárdenas para el siguiente régimen, lo que provocó que estos planes tuvieran más una finalidad política que planificadora, al intentar garantizar la continuidad en la líneas de acción seguidas, lo cual sólo habría sido posible en el caso de coincidir con los intereses del siguiente régimen.

Generalmente esto no se dio y los planes:

- a) Se limitaron a exhortaciones genéricas con pocos efectos prácticos.
- b) Fueron elaborados sin conocimiento de los métodos de planeación aplicables a una sociedad "subdesarrollada".
- c) Tuvieron como base la transmisión pacífica del poder a través de un partido único.

- d) No contaron con disposiciones específicas que permitieran continuidad de las políticas económicas.

Aunque Miguel Alemán participó directamente en la elaboración de un programa de gobierno durante su campaña presidencial, este programa no señaló líneas de acción ni áreas prioritarias, sólo fue un discurso con fines propagandistas para difundir la imagen de un gobierno preocupado por los diferentes sectores sociales.

Al inicio del gobierno dirigido por Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958), la situación del país era económicamente inestable, el nuevo presidente se encontró con muchos problemas bajo la aparente prosperidad:

- finanzas federales en mal estado.
- empresas y organismos públicos muy independientes y presionando de continuo para obtener más fondos de inversión.
- presiones inflacionarias en aumento.
- posición débil de la balanza de pagos.

El primer año de este régimen, como tradición en México, la tasa de crecimiento del producto nacional decreció de manera notoria a la par de la recesión que sufrió Estados Unidos al término de la guerra de Corea; sin embargo y a pesar de la situación existente en los siguientes años, se reestableció como consecuencia de la estrategia político-económica conocida como "Desarrollo Estabilizador".

El Desarrollo Estabilizador no fue otra cosa que la continuación de la política alemanista pero con modificaciones en la estrategia monetaria y económica: se redujo el gasto público para lograr el equilibrio presupuestal; se mantuvo la paridad del peso frente al dolar y se alentó la inversión privada. A la par, se desarrollaron industrias básicas dentro del sector público (siderurgia, fertilizantes, papel y construcción de maquinaria), lo cual ocasionó una expansión no planeada de éste.

El ingreso de grandes capitales provocó la desaparición de muchas pequeñas y medianas empresas que fueron absorbidas, fortaleciéndose el proceso de oligopolización.

En relación a la situación social en los últimos años de dicho régimen y en los primeros del siguiente, los movimientos huelguísticos aumentaron inusitadamente como producto de la acentuada concentración del ingreso, la saturación del mercado de bienes de consumo y estrechez del mercado interno, en otras palabras la economía que favorecía a los empresarios. Ante esta situación, se afinan los medios de control del movimiento obrero y se optó por incrementar los programas de asistencia social.

Durante el gobierno de Adolfo López Mateos (1958-1964) se continuó con el crecimiento del sector público, se pretendió tomar el control de los sectores básicos entonces en manos de extranjeros, creándose la imagen de un gobierno nacionalista, reforzada ésta por el discurso político que se llegó a proclamar de izquierda. Aunado esto a la "amenaza" de que la Revolución Cubana influyera al resto de los países latinoamericanos se creó un clima de desconfianza en los inversionistas nacionales, de tal modo que muchos se abstuvieron de invertir en el país, provocando un descenso económico al inicio del régimen.

Con López Mateos el país sufrió altibajos pues, el Producto Interno Bruto fue inestable...

Incremento del Producto Interno Bruto^{3/}

1959 - 2.9 %	1962 - 4.8 %
1960 - 7.9 %	1963 - 6.3 %
1961 - 3.5 %	1964 - 11.7 %

Promedio 6.2 %

3/ Ibidem, pag. 254

Sin embargo se siguió implementando una política de desarrollo estabilizador dependiente que buscó soluciones en el financiamiento externo fomentado por la Alianza para el Progreso (ALPRO) creada en la reunión de Punta del Este, Uruguay en 1961 y que encabezó Estados Unidos de Norteamérica.

El financiamiento ofrecido por los Estados Unidos a los países latinoamericanos se debió a la preocupación por mantener su hegemonía frente al riesgo de la influencia socialista. Detrás de la aparente ayuda desinteresada Estados Unidos pretendió tener cierto control sobre los modelos de desarrollo a adoptar, para ello solicitó como requisito la presentación de Planes de Desarrollo para evaluar y decidir el otorgamiento o no del financiamiento.

Medio año después de ocupar la presidencia, López Mateos encargó a la Secretaría de Hacienda y Economía preparar un plan de inversiones (para todo su periodo) apoyado en información de la Secretaría de Estado, empresas estatales y organismos autónomos según sus propios programas y recursos. Pero es hasta 1962 que se elaboró el primer Programa Nacional de Desarrollo como respuesta al requerimiento de la ALPRO para obtener recursos y del cual sólo se dio a conocer un resumen.

Los recursos obtenidos de tal Alianza provocaron:

- a) Interés por planificar la economía nacional.
- b) Aumento del endeudamiento con el pretexto de dicha "planificación".

Aún cuando dicho Plan pretendió reanimar la economía a través de mayor financiamiento externo y mejores condiciones para la inversión privada no contempló las acciones específicas para lograrlo y por tanto no se llevó a cabo.

La década de los 60 que abarca los últimos años del gobierno de López Mateos y todo el de Díaz Ordaz (1964-1970) se caracterizó en lo general por un crecimiento

económico rápido y sostenido, pese al descontrol provocado por la transición de un gobierno a otro. Se logró también una tasa de inflación notablemente baja y el mantenimiento de la estabilidad cambiaria, así como el énfasis en el perfil de modernización de la industria mexicana.

El crecimiento sostenido se basó en:

- La explotación del sector agrícola que aunque proveyó a la industria de los insumos necesarios, mantuvo las desigualdades entre el sector moderno y el tradicional.
- La política de salarios bajos favorable al capital y que se apoyó en el control sindical.
- La política proteccionista a favor de las empresas a quienes redituó ganancias. La seguridad que adquirieron les permitió planear a largo plazo, sin embargo, el proteccionismo no propició mayor capacidad para exportar ni consolidó la integración de la industria nacional.
- La mayor productividad con el uso de tecnología moderna pero que estuvo sólo en manos de las empresas oligopólicas.
- La expansión de grupos privilegiados de clase media que acrecentó el mercado de consumo.
- La difusión de la ideología consumista que, por un lado aumentó la demanda de productos importados, y por el otro deterioró mas la situación de las clases proletarias.
- La tendencia cada vez mayor a utilizar recursos financieros del exterior agravando la dependencia.

Por lo anterior, se entiende que tanto la política económica como el gasto del Estado se subordinaron a las necesidades y objetivos de corto plazo y al logro de la estabilidad financiera pretendida a toda costa. Ello no permitió prever la atención a ciertos sectores estratégicos en la economía, de hecho la planeación realizada no produjo cambios estructurales.

Si bien con Gustavo Díaz Ordaz se elaboró el Plan de Desarrollo Económico y Social para cubrir el periodo 1966-1970 éste no se concretó y sólo reflejó el esfuerzo por continuar cumpliendo con las demandas de la ALPRO. Incluso, este Plan no se dió a conocer públicamente, con lo cual el gobierno se vió beneficiado ya que no es posible determinar los logros. No hay que olvidar que también en este periodo se elaboró un Programa para el Sector Público que abarcó de 1966 a 1970.

Aunque puede decirse que se realizaron esfuerzos serios de planeación desde el punto de vista técnico, ello no solucionó los conflictos sociales, el movimiento de 1968 fue la muestra más clara del uso de violencia gubernamental ante la pérdida de hegemonía.

En el sexenio de Luis Echeverría Alvarez (1970-1976) se prolongaron los principales problemas que el país acarrió desde los 50 con el modelo de "Desarrollo Estabilizador" y se generaron otros nuevos a raíz de una política que nuevamente contempla el crecimiento económico como el principal objetivo del proyecto de desarrollo; es cierto que, cuando menos en apariencia, en este periodo existió la intención de atender a la desigual e injusta distribución del ingreso -claro, sin abandonar el objetivo esencial de crecimiento-; sin embargo la realidad nos muestra que la acción del Gobierno fue contradictoria y el "Desarrollo Compartido", nombre que se dió al proyecto económico-social, no llegó a ser tal.

Ofreció una nueva política económica que rechazaba, en discurso, el desarrollismo, criticando los regimenes anteriores y pretendiendo como estrategia lograr el equilibrio presupuestal, el equilibrio de la balanza comercial y disminuir el ritmo de endeudamiento con el exterior, su estrategia implicó una reforma fiscal y el aumento de exportaciones. Las consecuencias no fueron las deseadas pues ni el presupuesto ni la balanza comercial se equilibraron, ni se redujo el endeudamiento. Aún cuando planteaba

la independencia técnica y económica del exterior como uno de sus objetivos principales esto no se logró.

Desde su inicio el Gobierno se movió, simultáneamente, tanto en el plano de las reformas económicas como en las políticas e ideológicas, pretendiendo reorientar la estrategia anterior que apoyó el predominio casi absoluto de los grandes capitales en detrimento de la pequeña y mediana empresa. Se pretendió entonces, equilibrar las fuerzas sociales de tal manera que el Estado incrementara su peso político y económico para recuperar la dirección del proyecto nacional.

Cierto es que el periodo fue de contradicciones. A pesar de que el Gobierno manifestó interés en apoyar a las clases populares, aunque sea para legitimarse y sobre todo después de los disturbios de 1968, no podía arriesgarse a perder la confianza y apoyo de los grupos de poder que veían con temor la organización de sectores de trabajadores. Ante el repliegue que sufrió la inversión privada en los primeros años, producto de la desconfianza de los grupos empresariales, el Gobierno tuvo que garantizar el bienestar de dichos grupos, pero sin perder su imagen de representante del Estado, neutral y árbitro en los conflictos sociales.

Así, el gasto público entre 1971 y 1972 trató de responder tanto a la necesaria acumulación y expansión económica como a la legitimación socio-política; Se cubrió el vacío dejado por la iniciativa privada con el endeudamiento público.

Si acaso puede decirse que existió un proyecto de desarrollo económico y político, éste no fue muy coherente, ya que tuvo fallas e improvisaciones, la misma política fiscal que se había planteado como uno de los pilares del nuevo proyecto se mostró imprecisa y cedió a las presiones de la iniciativa privada.

El gobierno de Echeverría realizó múltiples obras de infraestructura social, mas recurrió para ello al endeudamiento, en parte como resultado de la deficiente política

fiscal. A pesar del discurso populista se garantizó el crecimiento de los capitales, por supuesto tratando de no dejar manifiesto a qué intereses se servía; con ello se echó por la borda la promesa de un desarrollo compartido.

En la política exterior se agravó la condición dependiente. "Sin duda el incremento de la dependencia económica y financiera hacia el exterior, en profundidad y magnitud, constituyó uno de los rasgos más sobresalientes y negativos del lapso comprendido entre 1970 y 1977. Si bien [...] esta tendencia ya se venía dando con anterioridad, es precisamente en este periodo, en relación con el exterior y en el intento por definir las condiciones de dependencia, cuando el modelo de desarrollo seguido ofreció su mayor costo social y nacional. Este costo se expresó a través de una excesiva participación directa de la inversión y de las empresas transnacionales" 4/.

La burguesía mexicana se enfrentó no sólo a la crisis interna del patrón de acumulación, sino también a la crisis mundial de la estructura del modo de producción capitalista. Por otro lado ante la fuerza del neoimperialismo se adoptó el nacionalismo como práctica ideológica para hacerle frente y justificar la idea de un Estado preocupado por el país; de hecho se crea en 1972 la Ley sobre el Registro de Transferencia de Tecnología y el uso de Patentes y Marcas; y en 1973 la Ley sobre Inversiones Extranjeras.

Antes de iniciarse el régimen presidencial 1976-1982 con José López Portillo y previo a su campaña se elaboró el llamado Plan Básico cuyo autor fue el Partido Revolucionario Institucional (PRI). Su estructura se limitó a enlistar objetivos generales, sectoriales y regionales sin establecer prioridades entre ellos ni instrumentos para llevarlos a cabo. Representó en realidad un rompecabezas formado por la multitud de programas procedentes de las diferentes dependencias y empresas estatales, lo que le dio

4/ Saldívar, Américo. "Los límites del llamado Desarrollo Compartido (1971-1977)" en Estructura Económica y Sociedad de México. Ed. Quinto Sol. México, 1990, pag. 182.

el carácter de indicativo. Así el Plan generó la intervención del Estado en la economía sólo en la medida que favoreciera a los monopolios nacionales y extranjeros.

Desde el discurso el Plan Básico rechazó el financiamiento inflacionario de la Inversión Pública y consideró necesario el endeudamiento externo sólo en forma complementaria y limitada a nuestra capacidad de pago de tal forma que no se afectara la balanza de pagos ni provocara inflación, lo que resultó ilusorio.

Recién llegado a la presidencia José López Portillo se encontró con un país en crisis heredada por la política echeverrista, sin embargo la estrategia que se puso en práctica para abatirla fue recurrir a la explotación masiva de la industria petrolera que se fortaleció desmedidamente a causa de los campos petroleros recién descubiertos, y generar la llamada "Alianza para la Producción," que integró al Gobierno, los empresarios y los trabajadores, aunque a decir verdad dicha alianza propició desventajas a los obreros y a sus organizaciones pues produjo reducción de ingresos reales y mayor control sindical.

Ya en un proceso y búsqueda de recuperación de la crisis se dió a conocer en 1980 el llamado Plan Global de Desarrollo (1980-1982) cuyo autor directo fue la Secretaría de Programación y Presupuesto, sin embargo no fue más que la conjunción de diferentes planes sectoriales como: el Plan Nacional de Desarrollo Urbano, el Plan Nacional de Desarrollo Industrial, el Plan Nacional de Empleo y otros más.

Aún cuando los planes previeron controlar los niveles de inflación y de manera general el crecimiento económico, los resultados reales no fueron consecuencia de éstos, sino más bien, producto de la coyuntura nacional e internacional que se generó.

En los primeros años de este sexenio se logró un crecimiento del 7% anual del Producto Interno Bruto (PIB), sin embargo dicho crecimiento se dió con inflación. Puesto el énfasis en el auge de la Industria petrolera se le restó atención a los demás sectores de

producción agravando el ya de por sí importante rezago agrario y manufacturero. Se recurrió a nuevos préstamos externos que continuaran fortaleciendo dicha industria mediante la inversión en nueva infraestructura, lo que ahondó el endeudamiento del país.

La confianza de contar con los recursos para el pago de la deuda descansó en las fuertes retribuciones que estaba generando la exportación petrolera, las cuales se vieron disminuidas por la caída de precios del petróleo a nivel internacional en 1981. La economía centrada en la producción petrolera sufrió entonces un colapso.

Así, después de una aparente prosperidad y gran despilfarro, la situación desembocó en una profunda crisis económica y social, y sus primeras manifestaciones fueron, entre otras:

- Crisis financiera con fuga de capitales, que llevó a la devaluación del peso y que hizo ver como necesaria la nacionalización de la banca para el control del desequilibrio financiero; parte de este desequilibrio fue también el déficit público al final del sexenio, resultado del elevado pago por el servicio de la deuda.
- Crisis política con la pérdida de credibilidad y por tanto de hegemonía gubernamental, alimentada por las crecientes manifestaciones de corrupción que caracterizaron dicho régimen.

2.1.2 La Educación en los Gobiernos Desarrollistas.

Dado que el modelo económico es el que en última instancia condiciona los procesos sociales, éste se refleja de manera particular en los procesos educativos y por tanto en el Sistema Educativo según sus fases o momentos históricos. Los diferentes gobiernos postrevolucionarios se han caracterizado, entre otras cosas, por el esfuerzo para desarrollar la educación masiva y popular aunque a decir verdad, en algunos regímenes se dio con mayor énfasis que en otros.

Hablando del modelo económico desarrollista (que se inició con el gobierno de Avila Camacho), éste ha visto en la educación un factor primordial para el desarrollo económico y social, es por ello que en términos generales impulsó el crecimiento y diversificación del Sistema Educativo, pero preocupándose más por los efectos que la educación podría tener en los índices económicos de productividad que por sus efectos en mejorar las condiciones de vida en la mayoría de la población.

El desarrollismo en la educación ha generado toda una serie de supuestos que coexisten y se combinan conformando diferentes visiones en los actores sociales respecto al papel de la educación en la sociedad. Algunos de estos supuestos son:

- . La educación genera movilidad social y es un medio para el éxito personal.
- . La escuela proporciona mano de obra calificada, cuadros administrativos profesionales y científicos por lo tanto debe apoyarse económicamente al Sistema Educativo.
- . La educación tiene como fin optimizar recursos y cubrir necesidades esenciales.
- . La escuela permite pasar de un Estado incivilizado a uno civilizado y moderno.
- . El Sistema Educativo representa los intereses de la clase mayoritaria.
- . El Estado a través de la educación engloba los intereses del conjunto de la sociedad.
- . El Sistema escolar fomenta igualdad.

Estos supuestos expresaron contradicciones en la realidad ya que dentro del capitalismo dependiente en que se ha desarrollado México, el Sistema Educativo vive desfasado del sistema productivo; de este modo su función como proveedora de recursos humanos, se ha tornado más ideológica que real y más que actuar como medio de movilidad social ha generado la reproducción de la desigualdad al dar una formación diferenciada para cubrir las necesidades de un sistema productivo que amplía cada vez más la división social del trabajo.

Del mismo modo ha resultado falaz el discurso de igualdad mediante la educación, cuando ésta misma propicia desigualdad. Tan sólo hablar de la expansión y sus efectos en el Sistema Educativo, obliga a reconocer su desarrollo desigual y combinado entre los diferentes grupos sociales y zonas geográficas.

A pesar de su crecimiento el acceso y permanencia en las escuelas no se distribuyeron equitativamente, los beneficiados fueron los niveles medio y superior de la escala social así como las comunidades urbanas.

Durante la etapa desarrollista la Educación Básica se expandió, pero no a un ritmo constante, mientras que con Cárdenas la matrícula creció al 6.7% anual (antes fue del 3% anual), con Avila Camacho y Miguel Alemán descendió al 5.8% y 1.4% ; con Adolfo Ruiz Cortines y López Mateos volvió a crecer al 3.1% y 6.1% , tuvo un ligero descenso con Díaz Ordaz para volver a recuperarse con Luis Echeverría.

Al igual que en los otros niveles educativos el rendimiento académico estuvo en relación directa a la estratificación social; y la calidad de los recursos pedagógicos empleados en relación al nivel socioeconómico de los alumnos. Como consecuencia de esto, la deserción dependió de los frecuentes atrasos pedagógicos en los niveles bajos. Resulta claro entonces que la escuela no amortiguó los desniveles culturales de los alumnos que estuvieron en ella.

De 1970 a 1982 la educación tuvo una importancia estratégica por motivos ideológicos, políticos y económicos para la reproducción del capitalismo mexicano. La continuidad en estos dos sexenios estuvo marcada por la insistencia en la alfabetización, la incorporación de la población a la educación básica y ver a la educación como prioritaria aunque limitando sus recursos.

Respecto a la Educación Media esta se ha concebido en dos modalidades pues, ya desde las reformas realizadas en 1932 se distinguía la educación técnica de la general. Se

entendió por Educación Técnica a las disciplinas científicas y artísticas que se ejercen para realizar obras materiales que satisfagan las necesidades humanas. A partir de concebir que los universitarios serían los encargados de dirigir las actividades de los técnicos, a los primeros se les dio una formación general en todas las ciencias. A diferencia de los universitarios, a los técnicos se les formó en una especialidad concreta, constituyéndose en un grupo de prioridad por su intervención directa en la producción. Así, en 1935 se reorganizó el Sistema de Educación Técnica sirviendo esto como antecedente a la creación del Instituto Politécnico Nacional (IPN) en 1937, dando impulso a la formación de técnicos como prioridad, sin dejar de atender las necesidades de educación rural e indígena.

Con el inicio de los periodos desarrollistas se dio por terminado el proyecto de educación socialista dando paso a una política conciliadora de expansión escolar que adoptó particularidades en cada régimen para satisfacer las aspiraciones de las clases medias y las necesidades del desarrollo económico.

Las tasas de crecimiento anual de la educación media fueron:^{5/}

1940 - 1952 = 10.1%

1952 - 1958 = 15.5%

1958 - 1964 = 14.6%

1964 - 1970 = 12.9%

^{5/} Véase Muñoz Izquierdo, Carlos. "Educación, Estado y Sociedad en México" en Revista Educación Superior, Abril-Junio, 1980.

Durante el periodo 1940-1970 la Política Educativa Oficial pretendió:

- 1) Mejorar la funcionalidad de la educación media.
- 2) Aumentar las instituciones que la imparten.
- 3) Introducir el uso de nuevas tecnologías.

Sin embargo dichos propósitos no se cumplieron plenamente, pues aunque de 1958 a 1964 se intentó unificar los diferentes currículos del ciclo básico esto no se realizó. En las reformas del periodo 1964-1970 se introdujeron nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje para vincular la escuela con el sistema productivo, tal como: "enseñar produciendo", pero dicha metodología no se experimentó suficientemente ni se empleó por completo; también se propuso la necesidad de unificar los planes de las preparatorias técnicas y generales mas sólo se llegó a la introducción de algunas materias humanísticas en ramas técnicas y determinadas actividades tecnológicas en las preparatorias generales.

De esta forma, la Política Educativa Desarrollista buscó que el Sistema Escolar contribuyera al desarrollo, preparando a la fuerza de trabajo apoyada en las teorías dominantes según las cuales la expansión del sistema mejoraría la distribución de oportunidades, hecho que no se logró.

En la expansión del sistema hubo contradicciones que se presentaron por el desajuste estructural entre el desarrollo del sistema escolar y el mercado de trabajo, pues, a pesar de la expansión, las oportunidades fueron diferentes de un sector a otro, las clases sociales tuvieron (y tienen) poderes diferenciales y las leyes que rigen el mercado de trabajo dependieron de la oferta y la demanda.

Con Luis Echeverría se realizaron muchos cambios tomando como bandera la llamada "Reforma Educativa", entre éstos en 1973 se reformó la recién creada Ley Federal de Educación (1970) introduciendo nuevas modalidades de educación secundaria y ampliando las instituciones de enseñanza media superior con el Colegio de Ciencias y

Humanidades (CCH), y el Colegio de Bachilleres entre otros. Continuó así la expansión cuantitativa disminuyendo las opciones terminales.

Con López Portillo las opciones terminales volvieron a tener prioridad y muestra de ello es que en 1978 surge el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnico (CONALEP) con el objetivo de reorientar y revalorar la educación técnica.

En cuanto a la Educación Superior ésta conjugó un papel importante en los gobiernos desarrollistas dado que permitió al Estado legitimarse ante los diferentes grupos y clases sociales. De hecho, el nivel superior siguió, como los otros niveles dos lógicas: una lógica política y otra económica, de tal forma que tanto se presentó ante la población como canal de movilidad social y vía de democratización, así como proveedor de las demandas sociales en cuanto a formación de cuadros profesionales y técnicos, realización de investigación y difusión de la cultura.

La Educación Superior, siempre presente en los proyectos políticos de los gobiernos, se ha visto sujeta a demandas que encauzan su orientación, las cuales aunque a veces contradictorias, se ven determinadas por el modelo económico desarrollista y la realidad dependiente de nuestro país hundido en un capitalismo tardío.

Frente a las diversas demandas sociales y la necesidad gubernamental de responder a los diferentes grupos y fracciones de poder, la P.E. durante todos los periodos desarrollistas se ha visto en la disyuntiva de optar entre:

- . Calidad - cantidad
- . Democratización - eficacia
- . Masificación - eficiencia
- . Autonomía - planeación
- . Formación de profesionales - estructura del empleo.

A pesar de que cada una de estas cualidades no excluye a las demás, fueron desarrolladas en diferentes niveles favoreciendo algunas y marginando a otras. Así la P.E. para Educación Superior presentó como deseables en discurso todas las cualidades,

aunque en la realidad favoreció al crecimiento, la masificación, la formación de profesionales, mientras que la "democratización" universitaria y el aumento de la eficiencia y la eficacia quedaron más en el discurso. La Planeación (del gobierno) por su parte quedó supeditada al reconocimiento de la autonomía, manteniendo un carácter indicativo.

2.1.3 La Educación Técnica Desarrollista.

La mayoría de las habilidades industriales son adquiridas en el trabajo mismo, pero el énfasis en la educación ha contribuido a la formación de tales habilidades a través de: la primaria y la secundaria; la enseñanza técnica y el apoyo a la expansión del sistema universitario nacional. Sin embargo, en las últimas décadas el énfasis se ha dado en la opción técnica de la educación.

Teniendo en cuenta que todo cambio en la estructura económica trae consigo cambios paralelos de tipo social, político y educativo, podemos entender como a raíz de las transformaciones económicas provocadas por la Segunda Guerra Mundial se generaron nuevas estructuras educativas para adecuarse a las también cambiantes estructuras sociales a nivel mundial.

En el contexto mundial, América Latina se vio obligada a enfrentar los cambios realizando reformas en sus sistemas de enseñanza; logrando el impulso de salidas laborales, de ahí que el nivel medio técnico se haya expandido considerablemente.

En la década de los 60, la expansión del sector técnico medio, se incrementó aún más a consecuencia de la expansión de la enseñanza primaria, la prolongación de la escolaridad obligatoria, la presión demográfica y de los estratos sociales medios que vieron en la educación técnica una oportunidad de movilidad social. Otro factor determinante de su crecimiento fue la consolidación del proceso de sustitución de

importaciones, que a través de políticas de industrialización y fortalecimiento del mercado interno provocaron cambios estructurales en la división del trabajo, que requirió entonces preferentemente grupos burocráticos y técnicos.

Dicha expansión trajo como efecto un desequilibrio estructural; la expansión del nivel causó un desajuste entre la cantidad de egresados de enseñanza técnica y la capacidad de absorción del aparato productivo. Fue entonces que aumentó la insatisfacción y demanda de acceso al nivel superior.

En México, el proceso de industrialización incrementó la producción de algunos sectores de la economía pero no tomó en cuenta las condiciones estructurales del país agravando la desarticulación entre el modelo de desarrollo, el modelo educativo y el mercado de trabajo.

De este modo, para controlar el problema se establecieron convenios entre el Gobierno, la industria y la escuela, como una modalidad de Reforma Educativa.

El Estado Mexicano destinó entonces fuertes inversiones para la Educación Técnica, orientadas por un modelo teórico que contempla a la educación como: una inversión rentable propiciadora de movilidad social y capaz de formar la fuerza de trabajo según las necesidades del aparato productivo.

A partir de 1970, con la Reforma Educativa se inició el Plan "Escuela-Industria" y se establecieron como acuerdos:

- Que la enseñanza media (de 3 años) fuera más formativa que informativa y tanto terminal como propedéutica.
- Proporcionar el dominio de las técnicas y destrezas de una actividad o especialidad económicamente productiva.

Así mismo con base en ello se realizaron cambios en los programas y en los libros de texto gratuitos; en el nivel básico se dió impulso a la educación por áreas en la

educación secundaria técnica; en el nivel medio superior se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades con opción terminal; se apoyó a las carreras que permitieran absorber nuevas tecnologías. 1970 fue declarado "el Año Internacional de la Educación".

Muestra del interés que se tuvo hacia la formación técnica durante el gobierno Echeverrista fue la creación del Centro Nacional de Productividad, la Academia Mexicana de Educación y el Servicio Nacional de Adiestramiento Rápido de la Mano de Obra en la Industria (ARMO).

En el lapso de 1970 a 1976 hubo una significativa expansión del sistema educativo incluyendo la rama técnica, de tal modo que se crearon 1,152 escuelas técnicas para: capacitar fuerza de trabajo que formara cuadros técnicos y frenar a el crecimiento de la Educación Superior.

Expansión del Nivel Medio 1960 - 1975 ^{6/}

Modalidad	1960	%	1970	%	1975	%
General	2449	64.8	2794	71.2	7698	65.7
Técnica	271	25.7	2395	23.4	3458	29.5
Normal	358	9.5	558	5.4	569	4.8

A la par de la expansión en la Educación técnica nivel medio, se dió también el crecimiento de la matrícula universitaria más por razones políticas relacionadas con la búsqueda de consenso que por una visión de los requerimientos académicos y profesionales. La consecuencia de ello fue entonces un desequilibrio entre la cantidad de técnicos y profesionistas que se formaban; y de éstos con los requerimientos productivos.

6/ Corvalán Vázquez Oscar. "Dilemas y Tendencias de la Enseñanza de Nivel Medio en América Latina" Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, México; Vol.IX No.1, 1979 pág. 128.

La línea seguida por el gobierno de José López Portillo para la Educación Técnica siguió siendo de apoyo a su crecimiento y difusión manteniendo un control sobre la Educación Superior, que crecía en demanda, lo que significó un factor potencial de desestabilización política. La política que rigió al nivel medio fue la de frenar el proceso de crecimiento del Bachillerato propedéutico e impulsar la opción terminal; la tesis que fundamentó tal política fue que, de acuerdo a la planta productiva del país y los requerimientos propios del desarrollo se necesitaban 5 técnicos por cada profesional, y no la relación contraria, que era la prevaleciente en 1976.

Es lógico pensar que no fue sólo el factor económico el que influyó para impulsar la opción técnico-terminal, sino que de alguna manera contribuyó la disposición política de cerrar la válvula de crecimiento a la Educación Superior, sin que se viera afectada tan abiertamente la democratización educativa.

Un hecho importante que dejó manifiesta dicha política fue la creación y apertura en Diciembre de 1978, del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), que en su inicio contó con 10 planteles multiplicándose hasta 160 en toda la República para el ciclo 1982-1983.

Esta modalidad en Educación Técnica ha tenido desde entonces la particularidad de contar con la participación y financiamiento de industrias privadas a través de acuerdos que satisfacen los intereses de ambos: para los empresarios, asegurarse de que la formación de los egresados cubrirá sus requerimientos; para la institución, contar con un apoyo financiero y facilidades para que sus estudiantes realicen una práctica directamente vinculada al aparato productivo.

Con la finalidad de impulsar el ingreso a los planteles de CONALEP, se promovió una nueva imagen del técnico, que si bien antes carecía de reconocimiento social, con la nueva modalidad se pretendió convencer de una proyección social que

implicaba un mayor estatus del técnico como profesionista. De hecho, el objetivo asignado al CONALEP fue reorientar y revalorar las profesiones técnicas.

Por otro lado, las instituciones ya existentes como: Tecnológicos Regionales, Vocacionales, CECyTS y el Politécnico Nacional continuaron vigentes aunque a algunos se agregó la opción terminal pretendiendo con esto reducir la demanda de Educación Superior.

El Sistema Educativo Mexicano, entonces, desde el sexenio de Avila Camacho se ha caracterizado por adquirir una imagen de nudo confuso al ser promovido por un Estado que desarrolla pactos sociales con un conjunto de fuerzas muchas veces contradictorias (SNTE, grupos humanistas, grupos de profesionistas, sector privado, empresarial y clerical, entre otros).

Según Guevara Niebla, desde 1940 puede decirse que no ha existido una política educativa (oficial clara -agregamos nosotros-) ya que no se han dado acciones concretas para unificar el sistema educativo, esto a causa del tipo de pacto corporativo y clientelar que se ha dado y que trae como consecuencias la desintegración funcional del sistema, supervivencia de concepciones educativas eclécticas y divisiones, duplicaciones, derroches y superposición institucional.

2.2. SEXENIO DE MIGUEL DE LA MADRID H.(1982 - 1988)

La educación como proceso social siempre vinculado a una realidad económica, en condiciones de crisis estructural es afectada y adquiere características específicas que definen sus proyectos. Es así que en cada crisis económica de la historia se ha desarrollado un proyecto educativo específico que pretende coadyuvar a la superación de ésta; dichos proyectos reflejan posiciones e intereses políticos en relación a la crisis. En la crisis sufrida durante el sexenio de Miguel de la Madrid no se dió la excepción, se persiguió aliviar el problema de la crisis a través de la educación, mientras que ésta reflejó la misma crisis vivida.

2.2.1 Situación General.

El régimen presidencial de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988) se desarrolló en un momento de coyuntura nacional e internacional que le llevó a una crisis sin precedentes. Entendemos por crisis al momento de ruptura en el funcionamiento de un sistema, un cambio cualitativo en sentido negativo, un cambio sorpresivo y a veces hasta violento y no esperado en el momento normal según el cual se desarrollan las interacciones en el interior del sistema. Usualmente, las crisis se caracterizan por su incidencia en el funcionamiento de todo el sistema. Históricamente, aparecen de manera periódica, por lo que se les identifica como una fase del ciclo económico: lo que liga el final de un proceso de expansión con el comienzo de un proceso de depresión. A menudo, una crisis económica está estrechamente vinculada a una de carácter político y/o social; la incapacidad de superar una de ellas lleva a la otra.

La crisis que se presentó en este sexenio, pero que se originó mucho antes, puso de manifiesto el agotamiento del patrón de acumulación, producto del modelo desarrollista adoptado hasta ese momento, presentándose así como una crisis estructural, es decir, que abarcó todos los ámbitos de la Formación Social.

La situación que existía en 1982, fue producto de las circunstancias y decisiones del gobierno anterior como: la caída del precio de las exportaciones, especialmente del petróleo, elevación de las tasas de interés de la deuda externa, y principalmente la corrupción e irracionalidad en el uso de los recursos.

Su política de sustitución de importaciones puso de manifiesto la dependencia tecnológica y agudizó el déficit externo ante la incapacidad para exportar productos manufacturados, condiciones que aunadas a la crisis financiera (que incluye la devaluación del peso frente al dólar en Febrero de 1982 y la actitud subsidiaria del gobierno hacia la empresa privada) afectaron a la planta productiva. Por otro lado, con la nacionalización de la Banca (el 1° de Septiembre de 1982) se pretendió evitar el colapso financiero, garantizar el pago de la deuda externa y frenar la fuga de divisas dejando al Estado el control del capital; sin embargo esta situación generó para el gabinete entrante, desconfianza ante los empresarios y compromisos de puntual indemnización a los ex-banqueros lo que desembocó en una crisis estructural del sexenio.

Ya desde el discurso de toma de posesión de Miguel de la Madrid H. se puso de manifiesto que los principales problemas de la economía mexicana eran: la crisis y la inflación. De este modo, la problemática diagnosticada por los analistas de la presidencia, heredada del sexenio anterior fue:

- 1) Un elevado crecimiento inflacionario con riesgo de hiperinflación.
- 2) Una crisis cambiaria ya que el sistema bancario dejó de captar divisas como consecuencia del control general de cambios por la reciente nacionalización de la banca.
- 3) La suspensión del crédito externo y el agotamiento de las reservas internacionales del Banco Central.
- 4) La amenaza de quiebra de empresas en cadena como efecto de la incompetencia de la producción mexicana en el mercado interno y mundial.
- 5) Desempleo.

A pesar del diagnóstico hecho se pensó que la situación, aunque grave, no era desesperante; se estimó que con dos años de esfuerzo y austeridad, el país estaría ordenado en lo esencial y con los cambios estructurales que posibilitarían entrar a una etapa de estabilidad y crecimiento al final del sexenio.

La realidad mostró que no fue suficiente dicho plan, ya que después de cuatro años de austeridad presupuestaria (1982-1986) el resultado obtenido fue una profunda recesión económica, que se intentó combatir cumpliendo con el pago de la deuda pero con crecimiento y no con recesión.

Para enfrentar la crisis económica, que afectó las áreas política, social y educativa, Miguel de la Madrid Hurtado definió toda una serie de medidas para reducir el déficit de las finanzas públicas, controlar el ahorro y el crédito interno, abatir la inflación y reestablecer la inversión privada nacional y extranjera.

Los diferentes programas, elaborados según las condiciones del momento, tuvieron como fundamento lógico al Plan Nacional de Desarrollo (PND) 1983-1988 el cual propuso reestablecer los equilibrios perdidos por las políticas gubernamentales equivocadas, así como por la industrialización y urbanización acelerada; además pretendió alcanzar nuevos equilibrios aún no logrados, ya sea por el atraso, desigualdades sociales, ineficiencia de los procesos productivos, insuficiencia del ahorro interno o por diversos desequilibrios mundiales.

Una de las premisas fundamentales que sirvió de base al PND y a los diferentes programas que se instrumentaron fue que "la recuperación debía ser conducida por la iniciativa privada, una vez ordenada la economía, mediante el aumento de sus inversiones y de las exportaciones de productos no petroleros" ^{7/}.

^{7/} De la Peña Sergio, " La Crisis de los 80's y sus consecuencias sociales" en Estructura Económica y Social de México. Ed. Quinto Sol. Méx; 1990. Pág. 250.

Las dos líneas estratégicas del PND fueron: la Reordenación Económica y el Cambio Estructural para los cuales la Reconversión Industrial fue un factor determinante que dentro de todo un proyecto modernizador incluyó el conjunto de las relaciones económicas, ideológicas y culturales del país.

Se determinó que la Reconversión Industrial significaba la adaptación del aparato productivo nacional a las nuevas tecnologías de punta: la automatización, electrónica, satélites y robotización entre otras. Ello implicando el desarrollar nueva tecnología y dinamizarla, haciéndola eficiente y consolidando la empresa pública y privada de tal manera que se favoreciera la economía mixta.

El Gobierno buscó con la marcha de la Reconversión Industrial, y así lo difundió, hacer de México una potencia industrial intermedia eliminando el desequilibrio exterior, manteniendo un desarrollo industrial eficiente y competitivo, de tal forma que también se generaran empleos de manera creciente y autosostenida para finalmente alcanzar una sociedad más democrática y justa.

Se manejaron cuatro líneas para la Reconversión Industrial:

- 1) Reconvertir las ramas tradicionales.
- 2) Articular las cadenas productivas.
- 3) Fomentar el crecimiento de las ramas modernas.
- 4) Crear industrias de alta tecnología.

Para el sector paraestatal particularmente, se pretendió:

- Desincorporar las empresas que no fueran prioritarias o estratégicas.
- Modernizar las ramas tradicionales en el aspecto técnico, productivo y organizacional para elevar su eficiencia y competitividad internacional.
- Garantizar un ritmo de inversión y progreso tecnológico.

La reacción de los diferentes grupos sociales ante la propuesta de reconversión fue diversa; para los empresarios fue favorable el apoyo para la modernización de sus industrias pero consideraban inconveniente la Reconversión en empresas paraestatales mientras no se privatizaran; en el sector obrero la respuesta estuvo dividida pues, mientras que organizaciones como la Confederación de Trabajadores Mexicanos, aceptaron la propuesta a condición de realizarse concertadamente y sin causar desempleo, otras organizaciones se mantuvieron escépticas y los partidos políticos de oposición cuestionaron el modelo de industrialización propuesto, por la visión que tenían de los posibles efectos de desigualdad social y desempleo.

Las consecuencias reales se polarizaron dado que se fortalecieron aún más las grandes empresas en detrimento de la pequeña y mediana industria, situación que no correspondió sólo a las previsiones internas sino también a los efectos del ingreso de México al GATT en 1985. Se impulsó el crecimiento hacia "afuera" mientras que la situación interna siguió en recesión, aumentando la desigualdad productiva y social.

La modernización industrial que suponía mejoras en la calidad de vida de la población, con la introducción de nuevas tecnologías y automatización en la industria automotriz, del cemento, del calzado, azucarera, y de telecomunicaciones, trajo consigo el desplazamiento de la mano de obra agravando el desempleo, subempleo y bajos salarios.

De cualquier manera, la Política Económica del sexenio estuvo supeditada a los convenios con el Fondo Monetario Internacional (FMI) y a los acuerdos establecidos con acreedores, así que la estrategia tomada para solucionar la problemática de desajuste económico fue dar prioridad a la renegociación de la deuda, lo que significó obtener facilidades en tiempos y montos para cubrir los pagos, al mismo tiempo que contar con la apertura de nuevos préstamos que, empleados en empresas productivas, generaran ganancias útiles al pago puntual de la deuda.

El interés gubernamental de responder al endeudamiento y con ello recuperar el crédito externo, hizo evaluar las opciones de:

- Prolongar los plazos para el reembolso de la deuda (reescalonar la deuda).
- Suspender los abonos de la deuda, acumulando atrasos por el servicio.
- Declararse insolvente.
- Refinanciar el servicio de la deuda (obtener nuevos préstamos a mediano plazo para pagar con las ganancias la deuda vencida).

Fue la última opción la elegida y que marcó como prioridad el pago por el servicio de la deuda, supeditando a él, el proyecto de crecimiento económico y las necesidades sociales.

De este modo, con la idea de controlar la crisis económica, garantizando el pago del servicio de la deuda se diseñó el "Programa Inmediato de Reordenación Económica" (PIRE) con la intención de que funcionara durante el bienio: 1983-1984.

Los propósitos de dicho programa fueron: Combatir la inflación, la inestabilidad cambiaria, y la escasez de divisas; proteger el empleo, el abasto y la planta productiva, y recuperar las bases para un desarrollo justo y sostenido.

Fue a través del convenio con el FMI que se definieron las líneas de acción para la nueva estrategia:

- . Reducir el ritmo de crecimiento del gasto público.
- . Proteger el empleo.
- . Continuar obras públicas en proceso con un criterio de selectividad.
- . Garantizar disciplina, programación y honradez en el gasto público.
- . Proteger y estimular la producción, importación y distribución de alimentos básicos.

- . Aumentar los ingresos públicos y disminuir la deuda pública.
- . Canalizar el crédito a las actividades prioritarias.
- . Reincorporar el mercado cambiario bajo la soberanía monetaria del Estado.
- . Reestructurar la admón. pública federal
- . Mantener la rectoría del Estado bajo el régimen de una economía mixta ^{8/}.

El reconocimiento del estancamiento económico y de la ineficiencia del PIRE para las nuevas circunstancias llevó a la necesidad de formular un nuevo plan que siguiera dando prioridad al pago de la deuda pero atendiendo al crecimiento económico. De este modo en Junio de 1986 se dio a conocer el "Programa de Aliento y Crecimiento" (PAC), a través de negociaciones con el FMI, cuyo compromiso fue el apoyo al financiamiento de inversiones que contribuyeran al crecimiento económico.

La particularidad en estas negociaciones fue, prefijar una tasa de crecimiento del 3.5% para 1987 y después acordar las formas para obtener los recursos; ya no se limitaron como anteriormente sólo a la búsqueda de recursos sin estimar una tasa de crecimiento a alcanzar.

Los puntos básicos del PAC fueron:

- . Conseguir la estabilidad de precios internos.
- . Fomentar el crecimiento de las exportaciones no petroleras.
- . Lograr la desregularización del sistema comercial, disminuyendo los aranceles.
- . Propiciar el crecimiento de la planta productiva de manera acelerada.
- . Fomentar el crecimiento económico por medio de la apertura comercial.
- . Subordinar el financiamiento a las prioridades de crecimiento.
- . Disminuir el monto del servicio de la deuda externa pública ^{9/}.

8/ Loeza Manzanero Carlos. et.al. Análisis de la Política Económica Mexicana 1983-1988. Cuadernos de la ENEP Aragón. Num. 50 Ed. UNAM. Enero. México 1990. Pág 31

9/ Ibidem, pag. 53

En el marco de las negociaciones realizadas y con un apoyo financiero de 7,700 millones de dólares se logró un superávit en cuenta corriente de 3,881.2 millones de dólares producto del superávit comercial; sin embargo la estrategia no logró disminuir satisfactoriamente la inflación, generando expectativas negativas en los inversionistas, lo que incrementó el riesgo de fuga de capitales.

Ante la desconfianza de los empresarios e inversionistas, característica en cada cambio sexenal y agravada por la reciente nacionalización de la banca, la actitud tomada por el gobierno fue de constante reivindicación a través de concesiones y privilegios. Además de cumplir con el pago de indemnizaciones a ex-banqueros, les dio el control absoluto del mercado bursátil (Casas de Bolsa), en general la intermediación financiera, facilidades fiscales; privilegios en el mercado de cambios; más tarde la copropiedad de la banca nacionalizada, y las facilidades de compra de empresas paraestatales rentables.

Estas acciones fueron parte de la estrategia del Gobierno para redefinir el papel del Estado en la economía y racionalizar el sector público dejando en manos de la iniciativa privada aquellas empresas importantes que le era difícil seguir sosteniendo, bajo el argumento de adelgazar el gasto público y obtener con la venta, recursos para reducir el monto de la deuda externa. En contraste con el discurso, las ventas en nada contribuyeron al saneamiento de las finanzas públicas, provocando la pérdida de estabilidad interna, y de negociación con el exterior, así como la capacidad de conciliar los intereses de los diferentes grupos.

Los efectos de la Reordenación Económica y Estructural tuvieron altibajos; las perspectivas del PND fueron coherentes con la situación internacional y en ese sentido sí se obtuvieron transformaciones importantes, entre ellas, las referidas a la producción y el comercio (dando impulso a los sectores no petroleros); y ligadas a éstas, transformaciones en las acciones financieras, políticas, económicas, de infraestructura y

tecnología. Todo esto diseñado con el propósito de insertar a la economía en el nuevo patrón de apertura comercial exterior.

Sin embargo, dicha inserción, tuvo un costo elevado, pues fue nulo el crecimiento de la economía, declinó la creación de empleos y se agravó el deterioro salarial, quedando el ámbito social supeditado a una política económica comprometida con el exterior.

Ante esta situación y la incontrolable inflación, se vio como necesario implantar un nuevo programa al final de 1987 llamado "Pacto de Solidaridad Económica" (PSE), cuya idea central fue fortalecer la capacidad negociadora con el exterior, asegurar un margen de reservas razonable y sentar las bases para la estabilidad interna vía abatimiento de precios.

Sus puntos básicos fueron:

- Saneamiento de las finanzas
- Restricción en el gasto público.
- Control de precios del sector público.
- Control del tipo de cambio.
- Manipulación de tasas internas de interés para financiar con recursos internos el déficit público.
- Restricción salarial.
- Modificación de la estructura arancelaria.

El Pacto de Solidaridad implicó el establecimiento de convenios entre los sectores: Campesino, obrero, empresarial y el gobierno, que de manera general se comprometieron a ceder en parte de sus intereses para favorecer la economía nacional. Los empresarios, inicialmente, aceptaron mantener sin alza el precio de sus productos; el gobierno se

comprometió a fomentar la producción industrial manteniendo sin aumento el costo de los servicios públicos y los impuestos, mientras que los obreros participaron en el pacto aceptando el tope salarial.

El PSE y su extensión hasta el fin del gobierno de Miguel de la Madrid pretendió ser una política antinflacionaria pero sus resultados fueron contrarios, pues aunque en el primer semestre de 1988 la actividad económica mantuvo dinamismo, ello fue debido a factores no previstos como:

- a) La inercia de la actividad económica de 1987.
- b) El incremento de la demanda externa al crecer la economía estadounidense a un ritmo superior al 3%.
- c) El aumento de las exportaciones manufactureras.

Esta combinación de factores neutralizó las posibilidades de choque del PSE y postergó su efecto recesivo pero, el dinamismo que logró sostener la producción de bienes de consumo provino de las políticas de fomento a las exportaciones y de las estrategias de las transnacionales; y en cambio, el PSE desestimuló la producción de básicos, provocando el estancamiento económico, la inflación y la miseria. El PSE representó una política antiobrera porque mientras privilegiaba el cumplimiento de los compromisos con el capital internacional, decreció el poder adquisitivo del salario mínimo; por controlar la inflación se afectó el poder adquisitivo de los obreros disminuyéndolo en relación directa con el aumento de los precios. El pacto acarrió desempleo, subempleo y reducción en la calidad de los servicios.

Así los efectos de la crisis se dejaron sentir también a nivel social ya que se relegó el bienestar de la población a la tan buscada estabilización económica a través de la reordenación. La crisis social se manifestó en el aumento del desempleo que llegó a ser cinco veces mayor que en el sexenio anterior, y en el deterioro del poder adquisitivo de los trabajadores que el mismo Miguel de la Madrid reconoció del 40%, y por supuesto en

la reducción drástica del presupuesto para áreas sociales como: salud, vivienda y educación.

En el plano político, la reordenación se hizo presente bajo la denominada "Renovación Moral" que, según el mismo gobierno expresó, pretendió: "... la creación de una moral social que supedita el interés particular al de la sociedad y el establecimiento de sistemas eficaces de fiscalización, control y evaluación de la administración pública" 10/.

La "Renovación Moral", fue de influencia social y política, fue producto de la conciencia y necesidad de recuperar la credibilidad en las instituciones y servidores públicos. Su implementación a través de nuevas leyes y reglamentos para los organismos públicos persiguió eliminar la corrupción tan severamente criticada, del anterior régimen. Esta estrategia actuó como un instrumento político-ideológico, que combatiendo la deshonestidad en la administración pública quiso convencer de su preocupación por mejorar el sistema.

"La Reordenación Económica y el Cambio Estructural tuvieron más impacto en el discurso que en la realidad. La sociedad igualitaria que anunció (Miguel de la Madrid H.) aún antes de asumir el cargo, sucumbió a sus afanes para estabilizar la economía; no lo logra cabalmente, pero a cambio hereda un país en el que la riqueza nacional, de por sí concentrada, quedó en unas cuantas manos.

Para los demás mexicanos: expectativas canceladas, pobreza ampliada y más profunda" 11/.

10/ Presidencia de la República. Las Razones y las Obras. Gobierno de Miguel de la Madrid. (Segundo año) Ed. F.C.E. México, 1985. Pág.22

11/ Acosta Carlos. "Paso a Paso Miguel de la Madrid entregó al País a los grandes empresarios" en Proceso. México, D.F. Ed. CISA. No. 629. 21 de Noviembre de 1988. Pág. 7

2.2.2 Revolución Educativa y Crisis.

Cada gobierno al elaborar la Política Educativa Oficial parte de los fundamentos jurídicos y filosóficos de la Constitución y de la Ley Federal de Educación. En México, estas dos marcan como finalidad de la educación:

- ."El desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano.
- . El fomento del amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y la justicia.
- . La contribución a la mejor convivencia humana, reforzando en los educandos la dignidad de la persona, la integridad de la familia y los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres. cuya orientación será:
- Laica. Ajena a cualquier doctrina religiosa y basada en los resultados del progreso científico para luchar contra la ignorancia y sus efectos.
- Democrática. Para orientar a la sociedad mexicana hacia el constante mejoramiento económico, social y cultural.
- Nacional. Para fomentar la comprensión de nuestros problemas, el aprovechamiento de nuestros recursos, la defensa de nuestra independencia política, el fortalecimiento de nuestra independencia económica y la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura" 12/.

Además de dichos principios se elabora una filosofía educativa propia, de acuerdo a las circunstancias históricas concretas del país y se definen líneas de acción para dar realización a la Política Educativa Oficial, independientemente de los resultados no previstos oficialmente y que provienen de la interrelación de fuerzas (luchas, resistencias, convenios, alianzas...) que influyen directa e indirectamente en el ámbito educativo.

Aún cuando los fundamentos constitucionales y normativos de la educación han permanecido sin cambios radicales en las últimas décadas, la forma de concretarse en cada periodo sexenal ha tenido un carácter particular dependiendo de la visión y proyecto

12/ PNIIE. Plan Maestro de Investigación Educativa. Ed. CONACyT. México, 1981. Pág.32

de desarrollo que se ha asumido. Es así como las estrategias educativas han sido diferentes, a veces contradictorias, de un gobierno a otro, aunque desde Avila Camacho se han incorporado al paradigma liberal.

Aunque el paradigma liberal, a nivel de discurso, procura los cambios y el papel transformador de la educación, en la realidad, la práctica educativa permeada con este paradigma dificultó dicho potencial al asumir líneas como:

- a) La renuncia a atribuir objetivos sociales específicos a la educación.
- b) La adopción del concepto de neutralidad educativa.
- c) La elaboración del curriculum en base a la cultura elaborada, olvidando la cultura popular.
- d) La sujeción del sistema educativo a la dinámica del mercado.
- e) Uniformalización y centralización del Sistema Educativo.

"Organizada bajo estos principios, la educación nacional pudo adaptarse sin dificultades a las condiciones del desarrollo industrial dependiente y convertirse en una agencia eficaz la socialización y reproducción social" 13/.

La Política Educativa Oficial en el marco del paradigma liberal e influenciada en su momento por el paradigma del Capital Humano y el Reproductorista ha quedado reducida a planes de inversión y programación escolar, poniendo el acento en los medios y desatendiendo los fines, se ha impregnado de una ideología corporativista entre las fuerzas involucradas y ha acentuado la separación entre el Estado y la sociedad civil en la toma de decisiones educativas.

13/ Guevara Niebla Gilberto. "La Crisis y la Educación en México ante la Crisis". Ed. Siglo XXI. 4a. edición. México, 1990. Pág. 134

Bajo dicho modelo liberal se fueron gestando las condiciones que provocaron la crisis educativa, y que antecedió incluso a la crisis económica, con la cual sin duda se vió agravada al mantener una relación dialéctica.

La forma manifiesta de la crisis educativa fue el derrumbe creciente de la escuela rural, la creciente centralización y burocratización, la deficiente formación del magisterio, la resistencia de estructuras educativas al proyecto modernizador y la falta de recursos financieros entre otros.

Reconocida la situación de crisis en la educación, Miguel de la Madrid expresó la necesidad de revolucionar la educación en México, para que ésta respondiera a las necesidades del momento y del sistema. Fue así que Jesús Reyes Heróles, como Secretario de Educación Pública elaboró y encabezó todo un proyecto conocido como "Revolución Educativa" y que constó de seis puntos:

- 1) Elevar la calidad de la educación en todos los niveles a partir de la formación integral de los docentes.
- 2) Racionalizar el uso de los recursos disponibles y ampliar el acceso a los servicios educativos a todos los mexicanos, con atención prioritaria a las zonas y grupos desfavorecidos.
- 3) Vincular la educación y la investigación científica, la tecnología y el desarrollo experimental con los requerimientos del desarrollo nacional.
- 4) Regionalizar y descentralizar la educación básica, normal y superior, la cultura y la investigación.
- 5) Mejorar y ampliar los servicios en las áreas de educación física, deporte y recreación.
- 6) Hacer de la educación un proceso permanente y socialmente participativo.

Sin la posibilidad de ocultar la situación crítica y como una forma de ganarse al pueblo, Miguel de la Madrid, con una actitud de "honestidad", asentó en el PND las deficiencias educativas a superar con la Revolución Educativa, mediante un diagnóstico que manifestó:

- . Expansión del Sistema Educativo pero con baja calidad de la enseñanza.

En primaria y secundaria...

- . Persistencia de modelos para el medio urbano.
- . Desarticulación entre contenidos, métodos, organización, y fines.
- . Desajuste entre programas educativos y necesidades sociales.
- . Poca relevancia a la enseñanza de la Historia Nacional y a la formación de la sensibilidad del educando.
- . Expansión de escuelas Normales con problemas de incongruencia y dispersión, sin un equilibrio cuantitativo respecto a la demanda.
- . Insuficiencia de Programas de actualización y superación del magisterio.
- . Desarticulación entre la Educación Tecnológica y la estructura productiva a pesar de su creciente expansión.
- . Masificación de la Educación Superior en desajuste con las necesidades nacionales provocando desempleo.
- . Deficiente formación artística y difusión de patrones de conducta que desvirtúan los valores nacionales y marginan a las culturas étnicas y populares.
- . Intensificación de actividades recreativas pero con desigual posibilidad del uso creativo y formativo del tiempo libre.
- . Desigual distribución de oportunidades educativas entre grupos sociales y regiones.
- . Falta de cobertura en preescolar.
- . Escasez de cobertura en Educación Especial por la insuficiencia de maestros y centralismo en zonas urbanas.

- . Deserción y reprobación escolar no sólo por factores externos al sistema sino también por la uniformidad en el sistema que no considera las condiciones regionales y ambientales.
- . Persistencia del analfabetismo y deficiencia en la continuidad en el sistema de alfabetización.
- . Centralización y burocratización de la administración de los servicios educativos 14/.

Ante tal diagnóstico, Miguel de la Madrid, presentó tres propósitos con sus respectivas líneas generales de acción:

- 1) Promover el desarrollo integral del individuo y de la sociedad mexicana, a través de:
 - El fortalecimiento de la calidad académica; formación, superación y actualización del magisterio, y reorganización de la educación normal.
 - La revisión de planes y programas de estudio en educación básica.
 - La racionalización de la matrícula de la educación media superior y superior.
 - El impulso a la Educación Tecnológica.
 - La coordinación del Sistema de Educación Tecnológica y Universitaria con las necesidades del país.
 - El impulso al deporte y a la recreación.

14/ Poder Ejecutivo Federal. "Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte" en Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988. Ed. Secretaría de Programación y Presupuesto. México, 1983. Pág. 222-225

2) Ampliar el acceso a todos los mexicanos a las oportunidades educativas, culturales, deportivas y recreativas, a través de:

- La integración de la educación básica.
- La disminución del analfabetismo y promover la educación de adultos.
- La eliminación de las causas internas de reprobación y deserción de la Educación Básica e impulso a la Educación Especial.
- La atención a la educación rural e indígena.

3) Mejorar la prestación de los servicios del sector, a través de:

- La Descentralización y mejoramiento de la prestación de los servicios.
- El establecimiento de fuentes alternas de financiamiento.

Toda la serie de propósitos y esfuerzos encaminados a mejorar el ámbito educativo para dar cumplimiento al Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte conformaron así la denominada "Revolución Educativa", de la que el mismo gobierno afirmó: " La Revolución Educativa no intenta modificar el artículo 3° de la Constitución cuyos ideales estamos lejos de realizar plenamente. Se trata de un proceso de cambio cualitativo en dos sentidos: sobre la base de los considerables avances cuantitativos logrados desde la fundación de la Secretaría de Educación Pública en 1921 se busca dar paso a lo cualitativo a equilibrar cantidad y calidad" 15/.

A diferencia de otros regímenes el proyecto de R.E. no se propuso como simple reforma, sino como "revolución" del ámbito educativo; sin embargo, hablar de "revolución" no implicó que se adoptara el concepto de izquierda. El discurso quiso reflejar un esfuerzo llevado a las "últimas consecuencias" por elevar la calidad educativa, manifestando un limitado entendimiento del significado real y profundo del término "revolución".

15/ Presidencia de la República. Op. Cit. pag. 295-296.

La revolución no puede ser limitada a simples cambios innovadores para reestablecer el equilibrio perdido o lograr objetivos no alcanzados en alguna parte de la Formación Social, la estructura o aún del Sistema Educativo; no se refiere a cambiar pedazos de un sistema para mantener la totalidad. Una conceptualización más amplia implica entenderla como un cambio radical en la vida de la sociedad; un cambio súbito destinado a establecer un nuevo orden. Se refiere a un tipo de transformación lo suficientemente radical y abrupta que no se confunde con un mero cambio o alguna forma de evolución.

Tomando el ámbito Educativo como totalidad, no puede decirse que se revoluciona con el implemento de determinados proyectos o estrategias, cuando no se ha cuestionado ni intentado cambiar su razón de ser. Es decir, mientras sólo se modifiquen los medios y no los fines, lo que se intenta producir es sólo una reforma.

Es necesario mencionar que el problema cardinal de toda revolución, en un sentido amplio, es el problema del poder. En este caso el nulo paso del poder educativo de manos de un grupo burocrático a manos de algún otro de línea progresiva mediado por una lucha abierta, niega la posibilidad de una revolución real.

En este sentido, la llamada "Revolución Educativa", ni siquiera pretendió los resultados que caracterizan a una verdadera revolución.

Sí, se hicieron cambios concretos como:

- Reestructurar la Escuela Normal Superior (1983);
- Adoptar el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES);
- Implantar mecanismos para la descentralización administrativa de la Educación Básica y Normal;
- Crear el Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

- Instalar el programa de Bibliotecas Públicas;
- Promover el programa cultural de las fronteras y otros;

pero no se logró la esencia de un cambio radical que alcanzara no sólo métodos, programas, planes o índices y rasgos cuantitativos como cualitativos, sino también, con estos, la redefinición de un sistema educativo que hasta ahora se pretende que funcione acorde a un modo de producción capitalista dependiente.

¿Qué relación tiene, entonces, con la "revolución", cambiar un sistema educativo con perspectivas de ajustarlo al negativo sistema productivo capitalista dependiente que se resiste a cambiar y que busca reformas solo en la medida que le permitan mantenerse en la misma línea de tal forma que se integre y permanezca en el orden internacional aún en detrimento del bienestar interno?

A pesar del uso inadecuado del concepto revolución, lo cierto es que el Sistema Educativo sufrió transformaciones, y no sólo por las acciones que el gobierno implementó, sino también por el producto de las reacciones, intenciones y acciones de los diferentes grupos sociales (de los que el mismo gobierno forma parte), así como de su interrelación, lo que hizo del ámbito educativo un terreno de conflicto.

La Revolución educativa, que inicialmente representó los objetivos y aspiraciones idóneos para la sociedad, desde la óptica del gobierno, y que por lo tanto conformó la Política Educativa Oficial, al someterse a las presiones y conflictos sociales, y ser afectada por los intereses y alianzas, concretó finalmente no sólo la Política Educativa Oficial sino la Política Educativa entendida como realidad.

Un balance de la Política Educativa del sexenio supone entonces considerar tanto las pretensiones y las tareas realizadas por y desde el sector oficial como aquellas provenientes de los demás sectores, fracciones y grupos sociales (empresarios, sindicatos, partidos, asociaciones, iglesias, etc.).

2.2.3 Concreción de la Política Educativa del Sexenio.

Uno de los pilares de la Revolución Educativa, lo fue la educación normal, en torno a la cual el gobierno realizó varias acciones, provocando diferentes reacciones en la sociedad. Así, el 24 de Marzo de 1984 entró en vigor el acuerdo según el cual la educación normal en su nivel inicial y en todos sus tipos y especialidades adoptó el grado académico de licenciatura. Este acuerdo, si bien tuvo como propósito, en el discurso oficial, la ya muy anhelada elevación de la calidad de la Educación Nacional respondió también a las circunstancias del momento, en las que se hizo necesario disminuir la formación de profesores de primaria pues había un excedente (alrededor de 20,000 estaban sin empleo); de acuerdo a esto se reguló la inscripción y apertura de cursos en las escuelas normales públicas y privadas.

Como acción paralela al objetivo de mejorar la preparación del magisterio, se promovió la reestructuración de programas de la Escuela Normal Superior de Maestros en medio de fuertes conflictos con grupos de profesores y estudiantes que tomaron las instalaciones. Recuperadas las instalaciones se dió a conocer, el 19 de Enero de 1984 el Plan de Reestructuración Académica y Administrativa en la ENSM. Pese a las resistencias, los cambios se fueron realizando en la institución, entre ellos el desplazamiento de algunos cursos a los estados, medida cuya lógica gubernamental fue descentralizar actividades académicas para mejorar la educación normalista, aunque tuvo también la intención de debilitar la fuerza política que se movía al interior de la ENSM opositora al gobierno.

Las reacciones provocadas por la elevación a nivel licenciatura de la Educación Normal fueron diversas: para los líderes del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) el acuerdo pretendía cerrar las puertas de la carrera magisterial a los sectores pobres al poner como requisito el Bachillerato Pedagógico; bajo este argumento y el de no haber sido consultados para tomar esta medida, manifestaron su rechazo; los

directores y propietarios de Normales particulares vieron en él la intención de acabar con las escuelas privadas; por otro lado y a favor de las medidas estuvieron los directores de diversas Normales del país, autoridades educativas de los estados, padres de familia y alumnos que sin embargo coincidieron en la necesidad de mejorar los ingresos del magisterio para lograr esta meta.

Con la intención de implementar el acuerdo y limar asperezas, la SEP invitó al SNTE a formar comisiones mixtas para definir las características del Bachillerato Pedagógico y las medidas para ponerlo en marcha a nivel nacional.

En este sexenio, nuevamente, se retomó la antigua aspiración de integrar un solo ciclo de educación básica que desde el planteamiento de la SEP, tuviera 10 años de duración conjuntando la Educación preescolar, primaria y secundaria, buscando la congruencia en fines, organización, contenidos y métodos; la propuesta se sometió a consulta de los maestros y después a los demás sectores de la sociedad. La respuesta del SNTE fue demandar que el ciclo se integrara de 12 años tomando en cuenta que hasta ese momento la Educación Preescolar se consideraba de 3 años. Desde la óptica del SNTE; dotar de un solo año de preescolar al alumno no era suficiente, pero para el gobierno era preferible generalizarla a toda la población aunque solo fuera de un año. Finalmente, el ciclo básico quedó integrado de 11 años, aunque la meta ni por mucho pudo lograrse en este periodo: a pesar de la fuerte expansión que experimentó la Educación Preescolar (la tasa anual de crecimiento fue de 9.2 en estos 6 años), de que la Educación Primaria atendió al 100% de la demanda efectiva y de que la Educación Secundaria aumentó su matrícula a una tasa anual de 3.9%.

En la intención de mejorar el servicio se experimentó la expansión, y a un nivel alto, si consideramos la fuerza con que golpeó la crisis al sector, sin embargo no se logró atacar la tendencia por la cual las zonas rurales siguieron en desventaja de atención frente a las ciudades. Se amplió la Primaria a niños indígenas y se elaboraron libros y

materiales, bilingües y biculturales para el 82% de los grupos étnicos, aunque estos materiales sólo se elaboraron para el 1er grado de Primaria.

Para dar mayor aprovechamiento a los medios electrónicos de comunicación, llevar el servicio de Educación Secundaria a zonas apartadas y por supuesto para reducir los costos de ésta, se dió preferencia a la creación de telesecundarias, para las que se capacitó al 97.3% del personal y se ofreció la licenciatura en telesecundaria en los estados de Guanajuato, Nayarit, Puebla, Sonora, Tabasco y Tlaxcala.

Otro aspecto clave de la Revolución Educativa fue la descentralización, según la cual los servicios básicos de educación (y salud) se transfirieron a los estados. La descentralización manifestó la preocupación de retornar a un sistema republicano federal donde los estados se responsabilizaran más del control de su educación; no sólo tuvo como objetivo la transformación de los procesos administrativos, -lo que tal vez significó el mayor obstáculo para llevarla a cabo por todos los convenios necesarios e incluso por la actitud del SNTE que se sintió atacado por dicha medida-, sino también representó la posibilidad de establecer a la par de contenidos nacionales de educación otros de carácter regional.

El proceso de descentralización se inició con el Decreto de Formación de Comités Consultivos para la Descentralización Educativa el 8 de Agosto de 1983 y sobre la base de estos comités, el 20 de Marzo de 1984 se definieron lineamientos para la descentralización, garantizando la preservación de los principios constitucionales y las facultades de la SEP en el control, supervisión y evaluación de los Planes y Programas, así como del Sistema Educativo en su conjunto. La Federación puso a disposición de los estados los recursos financieros y materiales, que él asignaba hasta el momento para el servicio de la Educación Básica y Normal.

La Descentralización también se consideró como el medio para combatir las desigualdades educativas, provocadas, al menos en parte por los criterios urbanos que predominaban en la elaboración de los planes.

Se consideró que "Al incorporarse a la Educación Básica los contenidos y los métodos que reflejen las necesidades y las experiencias regionales y estatales; y al acercar con la descentralización la toma de decisiones a los lugares mismos en que se da el servicio educativo y se presentan los problemas, se estará en mejor posición para igualar el nivel de oportunidades entre los grupos de ingreso y entre los sectores rural y urbano"^{16/}.

En estos criterios se apoyó la lógica gubernamental que trasladó algunos de los cursos y especialidades de la ENSM a los estados, lo que sin embargo no representó sólo una razón académica, sino además intereses de tipo político al intentar debilitar la fuerza política al interior de esta institución que se manifestó opositora al sector oficial.

Aunque a partir de los decretos se avanzó en la creación de Consejos Estatales de Educación Pública y la realización de convenios entre el gobierno federal y las autoridades estatales, no se dieron modificaciones sustanciales en el ejercicio del control presupuestario, la SEP siguió teniendo el control pleno en sus manos y la regionalización de contenidos sólo quedó en la elaboración (por parte de la SEP) de monografías estatales con la historia y análisis del medio físico de la región que repartió en 29 entidades.

Con una orientación humanista la Revolución Educativa dejó asentada la necesaria transformación de la Educación Básica que la llevaría de ser una educación informativa a una formativa y a preocuparse por cumplir tanto con los requerimientos cuantitativos como cualitativos. Por un lado se tenía el problema de contenido, según el cual se marginaron los conocimientos propios de cada región y por otro la necesidad de fomentar

^{16/} Presidencia de la República. *Op. Cit.* Pág. 299

el arraigo de los valores nacionales dando más importancia al estudio de la historia y la geografía.

Como solución a estos problemas se propuso la revisión de los planes y programas del ciclo básico para integrarlos adecuadamente mejorando cualitativamente la enseñanza, se elaboró entonces una propuesta para la coherencia y congruencia Pedagógica de la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria cuyo logro fue el diseño de programas integrados que sólo se aplicaron de manera experimental.

Otro aspecto clave para elevar la calidad de la educación fue combatir la reprobación y la deserción escolar, así como los bajos niveles de eficiencia terminal que había en todos los niveles escolares; en el caso de la Educación Primaria sólo 55% de los alumnos que ingresaron en 1982 la concluyeron en 1988, y de los que permanecían una proporción variable quedaba rezagado al reprobar algún grado.

Aunque se atacaron estos problemas, el avance fue lento, la eficiencia terminal en Educación Primaria mejoró en 5 puntos porcentuales respecto a 1982, en cambio en Educación Secundaria la eficiencia terminal fue mucho mayor aunque estancada; no se pudo superar significativamente el índice de 76% que existía desde inicios del sexenio.

Al tiempo que se revaloraron los criterios para elevar la calidad de la educación resurgió la discusión en torno a los libros de texto, estos desde su creación durante el gobierno de Adolfo López Mateos, se constituyeron en la columna vertebral de la rectoría del Estado en cuanto a educación, y fueron objeto de múltiples controversias entre los diversos grupos sociales. Aunque habían pasado por varias reformas, desde 1982 no habían tenido ningún cambio sustancial e incluso en ese momento se reconoció que sufrían de retraso. Así la discusión resurgió a partir de los rumores de que la revisión de los libros de texto gratuitos estaba pendiente.

Fue la Unión de Padres de Familia A.C. quien tomó la iniciativa en la discusión al enviar en febrero de 1988 un desplegado periodístico a los candidatos presidenciales, demandando que se considerara su opinión en el diseño y aplicación de la Política Educativa, la cual, según su opinión, debía estar impregnada de valores morales. No tardó en manifestarse la censura oficial a esta asociación en voz del nuevo secretario de educación Miguel González Avelar (quién tomó posesión en abril de 1985 a raíz de la muerte de Jesús Reyes Heróles).

También se manifestaron e hicieron oír sus críticas al proyecto educativo partidos políticos como el PAN y el PDM, así como la Confederación Patronal de la República Mexicana (COPARMEX), quienes calificaron a los libros como "doctrinarios", "socializantes" y como "un gran fraude político".

Es interesante hacer notar que a pesar de las demandas e interés de los diferentes grupos por participar en los aspectos de la P.E. y poco después de haberse iniciado las discusiones, se declaró desde la Comisión Nacional del Libro de Texto Gratuito, que los libros estaban siendo revisados y actualizados, aunque no se detalló que aspectos se modificaban y la única diferencia manifiesta de los cambios fueron las nuevas portadas. Como reacción se hizo correr la versión de que la iniciativa privada había promovido la creación de un libro de texto "alternativo" que ya se utilizaba en algunas escuelas privadas. En respuesta, el secretario de Educación reiteró el derecho y obligación constitucional del Estado en la impartición de la educación formal, después las discusiones cesaron.

Con el anuncio de la Revolución Educativa se habló también de la posibilidad de ampliar los libros de texto estatales hasta la educación secundaria, que aunque no pudieran ser gratuitos se venderían a bajos precios. Esta meta no se cumplió pues su realización fue afectada por los sucesivos recortes presupuestales que llevó a desaparecer la dependencia que los tenía a su cargo; se optó entonces, por imprimirlos en un bajo

número y distribuirlos en toda la red de bibliotecas públicas dejando pendiente la realización de dicho objetivo.

Por otro lado se procuró seguir otorgando apoyos didácticos en las escuelas y así, se distribuyeron paquetes de material didáctico aunque sólo a algunos estados, y tablas ortográficas a todas las entidades.

Otro de los objetivos fundamentales de la Revolución Educativa estaba en relación a la necesidad de profundizar la capacitación, actualización y superación del magisterio, para ello se realizaron varios programas coordinando los diferentes niveles y tipos de educación:

- Aprovechando el excedente de profesores de Educación Primaria se les capacitó para trabajar en el nivel preescolar.
- Para el nivel primaria se impartieron cursos a 144,363 profesores y se atendió a los grupos técnicos de los estados.
- En la Educación Indígena la formación de maestros incluyó prepararlos en el uso del método de lecto-escritura de cada lengua incorporando 1542 nuevos docentes.
- En la Educación Secundaria se capacitó a personal de todas las entidades federativas en el uso didáctico de la computadora (aunque ésta no se logró introducir de manera genérica); en la Secundaria Técnica se dieron cursos intensivos de nivelación, también en telesecundaria se capacitó al personal ^{17/}.

También en torno a la organización y apoyos al proceso enseñanza-aprendizaje se propusieron cambios en los procesos de supervisión para que pasaran de la vigilancia en la aplicación de planes y programas al apoyo de los profesores sugiriendo métodos de atención diferenciada a los alumnos, y mecanismos para prevenir el fracaso escolar, así como para la nivelación de los que están reprobados, además de proporcionar técnicas de evaluación e impulsar la participación de la comunidad.

^{17/} Presidencia de la República. Op. Cit. pag. 299

A pesar de todos estos intentos, el desempeño del magisterio siguió siendo deficiente al finalizar el sexenio y se mantuvo como una de las preocupaciones fundamentales de las autoridades educativas del país y de la sociedad. Después de todo, el problema del desempeño magisterial es mucho más complejo que la falta de cursos, aún suponiendo que estos fueran los idóneos para que el profesor actualizara sus conocimientos, mejorara sus métodos y sobre todo reconceptualizara el proceso enseñanza-aprendizaje. Su papel en la educación activa y creativa, suponía además mejorar la organización institucional, eliminar los vicios que al interior de cada escuela suelen darse y mejorar las condiciones de vida del magisterio permitiendo que revalorara su función social.

En materia de alfabetización, el Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA), desarrolló proyectos para ofrecer opciones educativas a los adultos, el resultado fue la reducción del analfabetismo de un 14% al 5% de la población mayor de 15 años al final del sexenio; la estrategia empleada por el INEA fue la preparación de instructores comunitarios que sin necesidad de salir de sus lugares de origen, realizaran su labor docente. INEA impulsó también la primaria, secundaria y cursos de capacitación para adultos que beneficiaron, según cifras oficiales, a 1,700,000 personas.

Por su parte, la Dirección General de Educación Especial ofreció servicios a 175,000 niños de diversos centros, esta educación se complementó con investigaciones sobre el aprendizaje del lenguaje oral y escrito, y matemáticas en poblaciones atípicas, también se reforzó el servicio de orientación a padres de la familia. La Educación Especial, sin embargo, siguió enfrentando los problemas de concentración en zonas urbanas, falta de personal especializado y de instalaciones equipadas suficientemente.

La expansión en la oferta de los servicios educativos se acompañó con el esfuerzo en la construcción de infraestructura. Durante el periodo 1983-1987 se continuó ampliando la planta física de los diferentes niveles educativos y el total de espacios

construidos por el CAPFCE y los convenios únicos de desarrollo fueron de 182,000 y 50,213 respectivamente. El número de inmuebles que recibieron mantenimiento correctivo fue de 14,640.

En torno a la elevación cultural se elaboró el Programa Cultural de las Fronteras para impulsar las manifestaciones culturales, regionales y nacionales en 12 estados fronterizos, el cual se dió a conocer en Julio de 1983; a partir de esto en 1984 se instalaron comités de trabajo que empezaron a laborar abriendo y reforzando Casas de la Cultura, exhibiciones artísticas, concursos, conferencias y coloquios con la idea de fomentar la autogestión y concertación entre las regiones; en la evaluación que sobre dicho programa se realizó en las fronteras, se puso el énfasis en la necesidad de establecer convenios entre estados y municipios, en mantener el caracter institucional del programa para garantizar su continuidad y el fomento de la participación popular en la planeación y el desarrollo de las actividades culturales.

Otro programa cultural de importancia fue la formación de una Red Nacional de Bibliotecas Públicas; se estableció en agosto de 1983 y al final del sexenio logró que cada capital de los estados y municipios con más de 30,000 habitantes contaran por lo menos con una biblioteca, haciendo un total de 2573 operando en el país.

Si la educación en el ciclo básico tuvo como fin mantener y ampliar la cobertura mejorando la calidad de los servicios, en el ciclo medio y superior el objetivo fue también ampliar la cobertura pero reorientando la demanda a las áreas y tipos de educación más necesarias. En este sentido, con el objetivo de orientar la demanda educativa se creó el Sistema Nacional de Orientación Educativa (SNOE), en octubre de 1984.

En la Educación Media Superior, con una matrícula de 2 millones de alumnos, a fin de sexenio, se impulsó definitivamente la opción terminal, la cual atendió a 426 mil alumnos; el bachillerato pedagógico cuya población creció, se mantuvo acorde con el

ingreso a la educación normal. El argumento para dar prioridad a la Educación Terminal, principalmente vía CONALEP, fue que ésta permitía la preparación de profesionales requeridos por la planta productiva, y 70% de sus egresados se incorporaban rápidamente a una ocupación relacionada con su preparación, por lo menos eso dijo el discurso oficial, aunque investigaciones alternas mostraron que muchos de sus egresados estaban subempleados. Sin embargo, no se abandonó la idea de que se estaba dotando de una educación integral.

De igual manera se amplió la cobertura de la Educación Superior que creció a una tasa anual de 3.4% durante el sexenio. En el ciclo 1986-1987: "La matrícula de Educación Superior fue de casi 1,250,000 de las cuales el 86% corresponden a estudios de licenciatura, el 10.6% a la Educación Normal y el 3.4% a Posgrado. Con pleno respeto a la autonomía de las instituciones educativas de este nivel, se continuó estimulando no sólo la expansión de la matrícula, sino también la racionalización de las áreas donde se registran niveles innecesarios de crecimiento" 18/. Se mejoró la distribución de estudiantes en las diferentes carreras, combatiendo la concentración de alumnos en aquellas carreras saturadas; se habló de impulsar los estudios de Posgrado, si en 1982 29,200 alumnos cursaron maestrías y doctorados, en 1988 lo hicieron 41,400 aunque este tipo de estudios continuó siendo marginal en el panorama educativo.

La preocupación por la situación grave que se diagnosticó para la Educación Superior en el país, llevó a diversas acciones a los grupos involucrados en ella. A nivel de las cúpulas universitarias (gobierno, rectores, ANUIES) se aprobó el Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES) esto ya en el escenario de la crisis económica y dentro de las nuevas políticas del gobierno de Miguel de la Madrid en febrero de 1984.

18/ 6° Informe de Gobierno, Complementario, Miguel de la Madrid Hurtado. Febrero de 1988.

El PRONAES pretendió ser el instrumento de planeación a partir del cual se pusieran en operación los lineamientos que para Educación Superior contemplaba el PND:

- Vincular los planes y programas con las necesidades de desarrollo.
- Establecer mecanismos de coordinación para la planeación universitaria y del desarrollo.
- Fortalecer las instituciones en los estados con la tendencia a constituir un sistema de educación regional.
- Mejorar la formación profesional y pedagógica del docente.
- Equilibrar el crecimiento de la matrícula.
- Consolidar los servicios educativos del Sistema de Educación Tecnológica articulándolos con las necesidades regionales del país.
- Desarrollar tecnología sustitutiva.
- Orientar el posgrado a los campos científicos y tecnológicos prioritarios.
- Establecer como criterios de financiamiento la calidad y la eficacia.

A partir de dicho Programa se establecieron proyectos que fueron financiados con recursos adicionales y que significaron a las universidades la posibilidad de obtener "estímulos" económicos. Esto quiere decir que en las universidades se aplicó también la racionalización de recursos a través de mecanismos que no atentaran directamente contra la autonomía, reforzando el gobierno su acción rectora en la Educación Superior.

El PRONAES fue aprobado, en sus términos generales, en 1984 dentro de la VII Reunión Extraordinaria de la ANUIES en Culiacán Sinaloa. Las propuestas del Programa se desarrollaron en un ambiente en que el Estado reforzó su acción rectora planteando la necesidad de autoevaluación de las universidades con la finalidad de ser más eficientes y poniendo como requisito que manifestaran su disposición a realizar una "planeación

efectiva" de manera conjunta con los gobiernos federal y estatal para recibir recursos adicionales.

Lo anterior ocasionó dudas entre los rectores sobre los efectos que dicha estrategia podía ocasionar en las instituciones, así como cuestionamientos a la tendencia del gobierno federal a definir unilateralmente políticas y criterios de financiamiento que pudieran contrariar las atribuciones de la autonomía universitaria. En voz de los rectores se habló de que el programa se había elaborado desde la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica sin la participación de las universidades vía ANUIES. Así el ambiente fue de preocupación e indefinición de las reglas del juego.

A lo largo de 1984 se hizo evidente que los programas del PRONAES carecían de una base realista y se improvisó su puesta en marcha; la falta de precisión de su carácter e instrumentación provocaron: que la programación no se siguiera, tensiones entre la SEP y universidades, y por lo tanto falta de operación del Programa.

"Si bien los aspectos del carácter operativo del PRONAES no pueden dejar de ser considerados en el análisis que de este programa se realice, no son los sustantivos ni los definitorios de su carácter. Ellos están enmarcados en el significado político que encierra el PRONAES como instrumento de política estatal hacia la Educación Superior en el contexto de crisis y austeridad económica que hoy vivimos" 19/.

A consecuencia de las múltiples críticas que ocasionó el PRONAES y en un intento por reestablecer la comunicación con las universidades se elaboró en 1986 el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES), que aunque no renunció a los criterios de racionalización y eficiencia pretendió legitimarse con la participación de miembros de las universidades para su elaboración.

19/ Mendoza Rojas, Javier. "Reflexiones en torno al PRONAES y las relaciones actuales entre el Estado y las Universidades Públicas" en Cuadernos Educativos México, 19, Pág.58.

Desde la década anterior se puso de manifiesto la grave y peligrosa situación del país en torno a la dependencia científica y tecnológica, así como la falta de apoyo para los investigadores y como una respuesta a las demandas cada vez más agudas, se creó en julio de 1984 el Sistema Nacional de Investigadores (SNI); la idea de dicho Sistema fue la de seleccionar investigadores clasificándolos en tres categorías de investigador nacional y una de candidato a investigador nacional, y de acuerdo a esto otorgarles estímulos económicos para alentar su trabajo de investigación.

Inicialmente existieron tres áreas generales de conocimiento en las que se agrupaban los miembros del SNI: Ciencias físico-matemáticas; biológicas, biomédicas y químicas y, ciencias sociales y humanidades, pero para 1986 se agregó una cuarta, la de ingeniería y tecnología, mostrando así la preocupación por el desarrollo científico en estas importantes áreas que significan la aplicación tangible de la ciencia básica. A finales de 1986, el SNI contó con 3,051 investigadores nacionales y candidatos en todo el país.

Aún con todo lo valioso que resultó el programa de estímulos para el investigador, no se puede negar que los estímulos no fueron para los investigadores como un grupo cuya aportación para el desarrollo del país resultara clave, sino para un pequeño número de ellos que como élite recibieron apoyos económicos.

Al interior de la comunidad científica e intelectual se recibió con agrado la creación de un Sistema de Investigadores, pero también manifestaron inconformidades por su carácter limitado y el desconocimiento de los procesos de selección, de los que se dijo, estaban apoyados en la aportación que el trabajo del investigador hiciera para satisfacer las necesidades nacionales. De cualquier modo lo que un gobierno considera prioritario o no para el país, es siempre objeto de crítica social.

Los cuestionamientos al nuevo proyecto pusieron de manifiesto una vez más las condiciones en que se encontraba la comunidad científica y el sector de desarrollo

científico y tecnológico en su conjunto, para promover, mantener, difundir y publicar la investigación.

Paralelamente a la creación del SNI (julio de 1984) se dió a conocer el Programa Nacional de Desarrollo Tecnológico y Científico 1984-1988 señalando como objetivo de mediano plazo "... el mayor conocimiento de la realidad física, biótica y social del país, modernizar y hacer más competitivo el aparato productivo, tener dominio sobre la tecnología importada, reforzar la investigación científica y tecnológica y articularla con la solución de los problemas económicos y sociales del país; alcanzar mayor capacidad de formación de especialistas en ciencia y tecnología, y difundir más ampliamente información científica y tecnológica a los productores y la población en general" 20/.

Dicho programa tuvo un carácter intersectorial e integró la labor conjunta de CONACYT, SPP, SARH, SEDUE, SECOFI, SCT, SEP, SEMIP, SREISSA y STPS. Este Programa pretendió en su conjunto la transformación cualitativa del país, impulsando la tecnología y el progreso económico vía Reconversión Industrial; sin embargo, los avances que se dieron en el logro de su objetivo fueron pocos al no lograr cambios sustanciales en el desarrollo de la ciencia y tecnología en el país.

Si bien la crisis educativa del país, fue anterior a la crisis económica, ésta afectó severamente al sector y puso de manifiesto el fracaso, tanto del modelo global de desarrollo, como su proyecto de educación nacional; no se logró eliminar el contraste entre la imagen de la escuela como la vía más justa y adecuada para la igualdad y la realidad que mostró la reproducción del esquema de desigual distribución de oportunidades.

La agudización de la crisis económica hizo peligrar el logro de los objetivos planteados por el gobierno e incluso el peligro de dar marcha atrás en las metas alcanzadas. Durante el periodo 1982-1988 se dió una importante reducción en el monto

20/ Presidencia de la República. Op. Cit. Pág. 303

de recursos asignados a la educación, pues de ser el 9.2% del presupuesto de egresos en 1982, pasó al 3.4% en 1987 (mientras que el monto asignado para el pago de la deuda pública pasó del 17.9% al 51.8%).

El recorte presupuestal repercutió en todos los ámbitos de la Educación Pública; se eliminaron dependencias completas de la SEP, se cancelaron proyectos nuevos y se modificaron los alcances de los que ya existían.

El Gobierno, en los momentos de crisis, no pudo tener a la lógica como motor para definir su Política Educativa, sino a los recursos económicos de que disponía marcando con el signo de austeridad y racionalización de recursos los trabajos, principalmente del área social (educación, salud y vivienda). A pesar de ello se continuó el discurso acerca de hacer algo prioritario de la educación y de promover la "Revolución Educativa".

En este contexto, cabe preguntarse: ¿puede promoverse en la austera asignación de recursos una educación igualitaria y que dé las mismas oportunidades a todos los grupos de la sociedad?

"La política monetarista supone imponer un régimen de austeridad en un sector de actividad social que jamás ha contado con recursos suficientes para cumplir cabalmente su cometido. Es decir, la austeridad se instala sobre o dentro de la austeridad" ^{21/}.

Uno de los efectos más delicados de la crisis en el sector fue la pérdida del poder adquisitivo de los maestros en todos los niveles educativos. Los maestros universitarios, de recibir el equivalente a 12 salarios mínimos al principio del sexenio, en 1987 ya sólo recibían 5. Esta situación llevó a los maestros a la búsqueda de otro empleos, doblar turnos dedicando menos tiempo a su preparación y a la atención de los alumnos, es decir tuvo un efecto directo en la calidad de la educación. Además, en los planteles escolares

21/ Guevara Niebla, Gilberto. "México ante la crisis". Op. Cit. Pág. 131

se hizo más difícil la adquisición de materiales didácticos y la inversión en el mantenimiento de las instalaciones.

A lo largo del sexenio se presentaron importantes conflictos que desde la óptica del gobierno eran la manifestación de las resistencias a las innovaciones necesarias para lograr el cambio estructural y que sin embargo podemos pensar también que fueron el producto de diferentes proyectos políticos de educación. Tal fue el caso de las reacciones a la propuesta de transferir parte de los cursos de la ENS al interior del país y la definición de la nueva duración del ciclo básico que requirió cuidadosas negociaciones con el SNTE.

Otros conflictos se presentaron recurrentemente en los diferentes estados de la República, sobre todo en Chiapas y Oaxaca, donde la corriente disidente del SNTE exigía la celebración del congreso estatal del sindicato en Oaxaca y Chiapas, no autorizado por el CEN del SNTE. Ante la falta de respuesta, en 1986, 30000 profesores de Oaxaca realizaron una marcha a la Ciudad de México; en 1987 se realizó una nueva marcha con la participación, también, de los profesores chiapanecos, huelgas de hambre y plantón en la Catedral.

Los conflictos conllevaron la irregularidad de las labores académicas que afectó a 1.5 millones de niños, lo cual manifestó nuevamente la relación tan directa que existía entre las actividades académicas y políticas, así como el centralismo en la toma de decisiones del sindicato.

Aunque los maestros lograron la solución de algunas de sus demandas, como la reinstalación de profesores cesados y el pago de salarios retenidos, los conflictos continuaron hasta el fin del sexenio y la demanda central de realizar sus respectivos congresos no se atendió.

También la UNAM fue escenario de conflictos, cuando como reacción a las propuestas de cambio del rector Jorge Carpizo, en el documento "Fortaleza y Debilidad de la UNAM" (Septiembre de 1986), se generó una de las movilizaciones estudiantiles y sociales más importantes de los últimos años encabezada por el CEU. El propósito fundamental de la movilización fue derogar las reformas propuestas por el rector y aprobadas por el Consejo Universitario a pesar de que hubo protesta unánimes de diferentes grupos (Organos Colegiados, Asociaciones Académicas, egresados, profesionales, clero, iniciativa privada, partidos políticos, diputados, senadores y altos funcionarios) y diversas demandas.

Las modificaciones que causaron polémica, fueron principalmente cuatro: la aplicación de exámenes departamentales, la reglamentación del pase automático a licenciatura, la limitación del número de exámenes extraordinarios, así como el aumento en el costo de los servicios educativos.

La movilización partió de la crítica a la forma como fueron aprobadas las reformas, e hizo uso del mítin, la marcha, el paro y el foro. En el fondo la importancia para los dos principales grupos (Rectoría- CEU) de resolver el conflicto con el triunfo de la propia propuesta significaba afianzar como esencial en la vida universitaria; para rectoría el respeto e inquebrantamiento de la legalidad, y para el CEU, la incorporación de la democracia en la institución.

El conflicto pasó por varias etapas que dieron lugar a un análisis cada vez más profundo de la realidad universitaria y al surgimiento de diversos grupos de estudiantes y académicos con sus propias propuestas. La crítica a la propuesta acompañada de movilizaciones, dio lugar a la creación de comisiones especiales que analizaron las reformas impugnadas; ante la falta de acuerdos se llegó a la huelga, que iniciada el 29 de enero de 1987 se prolongó hasta el 17 de Febrero del mismo año, es decir, una semana después de la propuesta conciliadora del rector para realizar un Congreso Universitario

cuyas conclusiones fueran asumidas por el Consejo Universitario. Los siguientes meses se centraron en la polémica en torno a la forma de integrar la comisión organizadora del Congreso, así el 3 de diciembre de 1987, tanto estudiantes como académicos e investigadores eligieron entre dos planillas y sus respectivos proyectos de universidad para ser los miembros organizadores del Congreso.

"En el fondo se podía identificar a sus dos principales protagonistas: la rectoría y el CEU, que mantenían preocupaciones idénticas, pero también concepciones opuestas en torno al problema central de la universidad: su superación" 22/.

Como efecto se generó una nueva forma de reflexionar sobre la educación, pero queda por analizar si esto condujo a un cambio igualmente profundo en la concepción y práctica de las actividades sustanciales de la universidad: docencia, investigación y difusión de la cultura.

Queda por decir que el movimiento de la UNAM propició movilizaciones estudiantiles en otras instituciones de Educación Superior, como el IPN, para exigir que se examinaran los muchos problemas académicos, administrativos y sociales presentes en sus planteles.

2.2.4. Educación Técnica (1982 - 1988)

La educación ha sido vista en cada sexenio, a lo largo de los últimos cuarenta años, como la promotora del desarrollo y, posibilitadora de las aspiraciones individuales y nacionales; el sexenio de Miguel de la Madrid no fue la excepción a pesar de que le caracterizó la recesión financiera, que en el ámbito educativo ha sido la más profunda.

22/ Presidencia de la República. *Op. Cit.* Pág. 144

El mismo Plan Nacional de Desarrollo (1983-1988) afirmó: "La Educación y la Cultura inducen al desarrollo, la promueven y a la vez participan de él. El progreso educativo y cultural resulta así decisivo para avanzar hacia el bienestar económico y social"^{23/}.

El diagnóstico en general, se refirió a un rezago en la calidad de la enseñanza con respecto a la expansión del sistema educativo en todos los niveles. En cuanto al nivel de Educación Media Superior específicamente, se reconoció el impulso dado a la Educación Tecnológica desde 1937 con la creación del Instituto Politécnico Nacional y continuado a través de todo un sistema integrado por 79 institutos, 500 centros de enseñanza media terminal y propedéutica, 159 unidades del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), 1,400 secundarias técnicas y 100 Centros de Capacitación para el trabajo, lo que representa una población de más de 700 mil estudiantes en educación formal y un millón aproximadamente en la no formal, sin embargo, el diagnóstico de Miguel de la Madrid detectó una profunda desarticulación entre la educación tecnológica y la estructura productiva dado que la última no incorporaba un número significativo de egresados; que no se tenía una definición clara del nivel Medio Superior de la Educación Tecnológica, y que además las estructuras curriculares de las diversas modalidades de este ciclo educativo presentaban notoria desarticulación entre ellas y con la Educación Superior.

Así, aunque se disponía de un gran número de instituciones tecnológicas, después de 45 años de expansión, se consideró necesario en lo inmediato reforzar los programas académicos y su articulación con las necesidades sociales; de ahí que el discurso propositivo oficial planteara lograr una mayor coordinación y flexibilidad para adaptarse con relativa facilidad a las exigencias del sistema productivo. Se planteó también como línea de acción el formar cuadros medios para la industria y proporcionar además los elementos técnicos y organizativos que requiera el país para que, aunados a estímulos y

23/ Poder Ejecutivo Federal. "Programa Nacional de Educación". Op. Cit. Pág. 222

una coordinación debida con otros sectores del gobierno y de la sociedad, pudieran constituir unidades económicas de carácter social de tal forma que se elevara el empleo, el ingreso y el bienestar de los estratos o grupos desfavorecidos.

De hecho, dentro de la línea general de acción encaminada a promover el desarrollo del individuo y de la sociedad, se enfatizó el dar impulso a la Educación Tecnológica mediante:

- El fortalecimiento de la Educación Técnica desde los primeros niveles de Educación Básica, para estimular una cultura tecnológica.
- El uso racional de los medios de comunicación social y la capacidad instalada de las escuelas y las empresas, aprovechando las experiencias más exitosas de colaboración con los empleadores para intensificar la formación profesional técnica media conectada a la actividad productiva.
- La racionalización de los planes de estudio para que contengan elementos normativos comunes procurando una relación estrecha con las exigencias regionales.
- El refuerzo de los contenidos sociales, humanísticos y económicos que permitan a los educandos de Educación Tecnológica, ubicarla en el contexto nacional.
- La adopción de esquemas flexibles de ingreso y salidas laterales al sistema de Educación Tecnológica para conciliar actitudes individuales con necesidades sociales.
- El fomento de la integración vertical de las escuelas de Educación Tecnológica para aprovechar mejor los recursos y sustituir los instrumentos técnicos y materiales de trabajo, que antes se importaban.
- La relación eficaz del sistema de Educación Tecnológica con el esfuerzo nacional por generar unidades productivas de carácter social.
- La extensión del servicio público de capacitación a los trabajadores del campo y del mar, los artesanos, los autoempleados y los grupos de la población que no tienen otra posibilidad de capacitarse más que en la variable no formal de la Educación Tecnológica.

- La promoción de capacitación dentro de las empresas, induciendo a los empleadores a contribuir en el proceso educativo.
- Flexibilizar el sistema de capacitación tecnológica, incrementando la modularidad, el autoaprendizaje y las acciones móviles.^{24/}

Parte de la estrategia manifestada en el discurso, consistió en propiciar un crecimiento más equilibrado y ordenado de la matrícula en el nivel medio superior además del superior. Se consideró el uso de la Planeación Educativa para establecer mecanismos de coordinación con el sistema nacional y los sistemas estatales de planeación del desarrollo.

Cabe mencionar que el PND dedicó algunas líneas para resaltar la posibilidad de aumentar la matrícula en la Educación Tecnológica en la medida que ésta respondiera a necesidades nacionales.

El Sexto Informe se encargó de presentar los índices logrados. Se proclamó que la Educación Media Superior había alcanzado una matrícula de 2 millones de alumnos, destacando que el impulso a la modalidad terminal produjo la atención a 426 mil alumnos (sin hacer comparación alguna con cifras anteriores) mientras que la población en el bachillerato pedagógico se incrementó un 13% respecto al ciclo 1986-1987. Quedó explicitado que se había dado impulso a la Educación Media terminal con la formación requerida por la planta productiva.

De este modo, aunque la práctica de los oficios se adquiere en el trabajo, la política fundamental de este sexenio dio interés marcado a la Educación Técnica, al menos en el discurso y aún cuando el gasto educativo fue inferior al usado en anteriores periodos.

^{24/} Presidencia de la República. Educación, Cultura, Recreación y Deporte" 6o. Informe de Gobierno, México, 1988 Pag. 92.

La Educación Técnica de entre los demás niveles fue uno de los que más expectativas generó para el gobierno ^{25/} ya que: " Esta puede considerarse no sólo como un medio de capacitar a nuevos trabajadores para obtener mejores empleos y atender las necesidades de la industria y los servicios modernos, también puede considerarse como un medio de mantener por un periodo más largo dentro del sistema educativo y fuera de la vida activa o del desempleo abierto a grupos de determinadas edades"^{26/}

Así, la Educación Técnica ha sido vista, desde sexenios anteriores, como estrategia económica y social; se ha modificado de acuerdo a los propósitos de las políticas vigentes, en algunos casos enfatizando la línea seguida o ampliándola, apoyando, haciendo surgir o desaparecer instancias e instituciones.

El Sistema Nacional de Educación Tecnológica (SNET), coordinado por la subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas (SEIT), se fue expandiendo; a través de él se realizaron ensayos del gobierno federal y de las instituciones educativas para encontrar mecanismos generales de coordinación. Ante la creciente complejidad del SNET el 26 de Diciembre de 1978 se instauró el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET), como organismo de consulta de la Secretaría de Educación Pública (SEP), de las entidades federativas y del SNET.

Una de las funciones vitales para las que fue creado el COSNET era la de coordinar las actividades de las instituciones que forman parte del SNET, y vincularlas con las necesidades regionales del país.

Con Miguel de la Madrid, no sólo aumentó el apoyo e importancia del Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica sino que también sufrió modificaciones. Ante la importancia y complejidad que dicho sistema fue representando, el sexenio 1982-

25/ En otros niveles educativos, como el básico y el superior, también se generaron expectativas pero más de tensión y lucha por los conflictos de opinión en torno a ellos, que expectativas alentadoras como las que se vivieron en la Educación Técnica.

26/ Urquidí, Víctor. "La Enseñanza Técnica en México: Balance Provisional" en Revista Perspectivas. Vol. XII. No. 1. México, 1982.

1988, lejos de limitar su acción, la amplió y enfatizó; con el fin de optimizar el cumplimiento de sus objetivos, en 1983 creó la Secretaría ejecutiva del COSNET que ligada al PND y al Programa de Educación, Cultura, Recreación y Deporte, y de Desarrollo de Tecnología y Ciencia buscó coordinar mejor las actividades de los organismos del SNET, dando con ello una atención específica a la Educación Técnica.

A partir de 1983, la Secretaría Ejecutiva sistematizó sus funciones en cinco líneas de acción:

- 1) Apoyo Académico.
- 2) Fomento a la Investigación de Ciencia y Tecnología.
- 3) Gestión Tecnológica y Vinculación con el Sector Productivo.
- 4) Difusión y Divulgación de Tecnología y Ciencia.
- 5) Evaluación.

1. Apoyo Académico. Las acciones de esta línea se encaminaron a organizar la educación en el nivel Medio Superior -de donde egresan técnicos y bachilleres técnicos-, promoviendo entre otras cosas, la titulación del personal docente; la capacitación técnica administrativa de los directores de planteles; el diseño curricular de los programas maestros del Tronco Común del Bachillerato Tecnológico.
2. Fomento a la Investigación de Ciencia y Tecnología. Su acción fue planteada mediante dos proyectos: el de formación de recursos humanos en los grados de especialización, maestría y doctorado; y el de financiamiento de proyectos de investigación en áreas consideradas prioritarias.

Ambos fueron considerados vitales en la preparación del personal calificado a incorporar como docentes con grados de maestría y doctorado a los planteles del sistema.

3. Gestión Tecnológica. Su objetivo fue establecer una relación progresiva con el sector industrial para venderles servicios y paquetes tecnológicos.
4. Difusión y Divulgación de Tecnología y Ciencia. Se le asignaron 3 fines: apoyar las actividades académicas, las de orientación educativa y los procesos comunicacionales que se llevan a cabo en el SNET.
5. Evaluación. Las acciones de esta línea se dividieron en 3 proyectos que tienen por objetivo evaluar:
 - a) Los conocimientos de los alumnos de nuevo ingreso a los planteles del Nivel Medio Superior para aplicar las medidas correctivas necesarias;
 - b) la efectividad de dichas medidas;
 - c) las acciones orientadas a la formación del personal docente para determinar si son satisfactorias.

En fin, con la creación de la Secretaría, se buscó establecer una vinculación estrecha entre las instituciones del SNET y el sector productivo e impulsar y fortalecer las áreas prioritarias del país.

La Secretaría Ejecutiva, entonces, durante todo el sexenio originó ideas, planes, proyectos, cálculos, análisis y propuestas por lo que fue considerado el SNET el brazo ejecutor del gobierno federal para llevar a cabo sus políticas educativas en el campo de la tecnología y la ciencia.

Desde la creación del COSNET uno de sus propósitos fue mejorar los contenidos y métodos educativos, así como la formación de recursos humanos.

A principios de 1980, con el fin de mejorar la situación y de elevar la calidad en el nivel Medio Superior, se implementaron diversas estrategias. Se trató de elaborar un tronco común del bachillerato tecnológico. El propósito se logró y el tronco fue adoptado en septiembre de 1981 en todos los planteles de bachillerato dependientes de las

direcciones generales de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas. El proceso de dicha estrategia, se llevó a cabo a través del COSNET, y el mismo año (1981) se efectuó un Congreso Nacional de Bachillerato en Cocoyoc, Morelos en el que se reconoció la necesidad de disponer de un tronco común no únicamente para el bachillerato tecnológico, sino también para el ciclo de bachillerato del país en su conjunto.

En el Congreso se consideró que ese tronco común debía establecerse como una estructura académica flexible, que pudiera transmitir a los educandos del bachillerato la cultura universal básica, y además favoreciera la vinculación racional entre las instituciones educativas que la imparten.

Ya en mayo de 1982, el Secretario de Educación Pública expidió un acuerdo por el que se determinaron objetivos y contenidos del ciclo de bachillerato, estableciendo la estructura curricular del tronco común que se aplicaría en escuelas con reconocimiento oficial.

En septiembre del mismo año, se expidió otro acuerdo que modificó los programas, maestros y los cursos.

Hasta 1982 el Consejo trabajó fundamentalmente con programas de formación de profesores y con un programa de tronco común del Bachillerato Tecnológico orientado sobre todo a la elaboración de libros de texto en apoyo a las materias del plan curricular vigente desde 1981. El periodo 1982-1988 se encargó de ampliar y consolidar los programas, al mismo tiempo que se integraron a ellos nuevos proyectos.

En 1984 finalmente, se definió y puso en marcha el tronco común para el bachillerato en todo el país y el COSNET estructuró un conjunto de proyectos y estrategias para soporte de dicha acción. Las estrategias que apoyaron su consolidación se agruparon en 3 áreas de trabajo:

- 1) Análisis de Repercusión.
- 2) Formación de Profesores.
- 3) Elaboración de Material Didáctico y Bibliográfico.

Simultáneamente se hizo un inventario de recursos materiales y humanos del SNET que, junto con la colaboración de diagnósticos académicos en el área curricular y de formación de recursos humanos, reunió información sobre el SNET, lo que dio pie a incrementar el número de proyectos de apoyo que inicialmente se habían concebido para el tronco común. De ahí que las del área de Apoyo Académico quedaron concentradas en 4 proyectos:

- 1) Operación implementación del Tronco Común del Bachillerato Tecnológico.
- 2) Formación de Profesores para Educación Media Superior y Superior.
- 3) Fortalecimiento de la capacidad técnico-administrativa de los directivos.
- 4) Red Nacional de Orientación Educativa.

De esta manera y con un comité de representantes de las Direcciones Generales de la SEP, se elaboraron e imprimieron los programas de estudio de las primeras asignaturas del tronco común, y se distribuyeron en los planteles para el ciclo escolar 1985-1986.

En 1985 se formó un comité técnico y uno pedagógico con representantes de las Direcciones Generales de la SEIT, para coordinar las acciones en materia de formación del personal docente.

La capacitación de directivos escolares -iniciada en 1984- se llevó a cabo con una serie de cursos cuyo contenido se elaboró con base en los resultados de una encuesta efectuada entre 112 directores.

Así mismo, el 3 de Octubre de 1984 se había creado por acuerdo presidencial el Sistema Nacional de Orientación Educativa (SNOE) cuyo objetivo principal se encaminó

a informar y difundir aquellas carreras o formaciones llamadas de "interés y necesidad nacional" ligadas al nuevo proyecto de Reconversión Industrial recién puesto en marcha. Se implementaron acciones en materia de orientación de acuerdo con las experiencias en los planteles de cada una de las Direcciones Generales en coordinación con el (SNOE); el móvil fue encauzar la demanda educativa hacia el Sistema Tecnológico.

El proyecto de orientación educativa que se desarrolló en la SEIT, involucró a las 4 Direcciones generales en cuyos planteles se ofreció educación formal a los niveles Medio Superior y Superior que hasta entonces eran: 58 Institutos Tecnológicos, 221 Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS); 154 Centros de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CETIS); 196 Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA); y 29 Centros de Estudios Tecnológicos del Mar (CETMAR), en las modalidades bivalente y terminal^{27/}

En 1987 se organizó el Primer Encuentro de Orientación Educativa de la SEIT en 8 sedes regionales y con la participación de 734 orientadores. Luego de analizar los resultados el Comité de Orientación Educativa organizó un segundo encuentro a fin de proponer a los orientadores un marco conceptual y metodológico que sirviera como base para el trabajo de orientación en los planteles.

A pesar de las reuniones realizadas, en el panorama general de la orientación educativa, la situación no quedó saldada pues los programas elaborados no lograron coherencia con las necesidades del país que permitieran "poner de moda" las carreras, profesiones u ocupaciones que se consideró, el país requería; es decir que no se crearon los estereotipos vocacionales que la política sexenal deseó. De cualquier manera el 6° Informe de Gobierno dijo: "A través del Sistema Nacional de Orientación Educativa ha sido posible canalizar la vocación de los estudiantes, disminuir los riesgos del fracaso

27/ COSNET

escolar y propiciar una más racional distribución de la matrícula, fundamentalmente del Nivel Medio Superior, para atender las prioridades nacionales" 28/.

Aunque se habló de que el país requería técnicos medios e ingenieros petroleros, la inclinación de la demanda continuó siendo la abogacía, la medicina, la contaduría y la psicología. Esto dado que no es posible de un momento a otro borrar la idea de status o movilidad social que tanto se relaciona con el ámbito universitario.

Si bien es cierto que hubo un crecimiento de la matrícula en el Nivel Medio Superior de Educación Tecnológica, este no alteró los porcentajes de captación en relación a la demanda educativa; como muestra de ello tenemos que:

Bachillerato Técnico, Opción Terminal.^{29/}

	1981-1982	1987-1988
Egresados 3° de Secundaria (año anterior)	745,507	1,158,505
Nuevo Ingreso a 1er. año	127,433	207,652
% de Absorción-Egresados de Secundaria	17.1 %	17.9%
Número de Escuelas	25,616	76,499

Como puede verse, sí hubo un aumento considerable del número de alumnos y escuelas, pero ello no significó que se redujera el porcentaje del ingreso a otras opciones a pesar de que la PE del sexenio puso un marcado énfasis en orientar la demanda a la opción terminal. Dicha intención se apoyó en la creciente importancia que se dió al Sistema CONALEP como la opción más reciente que ofrecía una revaloración del

28/ 6° Informe de Gobierno, Complementario. Op.Cit. Pág.90

29/ Presidencia de la República. Complemento Estadístico del 6o. Informe de Gobierno, México, 1986, Pág.148.

técnico como profesional, y que por otro lado tenía la ventaja de obtener recursos y apoyos directos de empresas, lo que la convertiría en una institución competente.

Gasto Ejercido en la Educación Media Superior

	1982	1987
Gasto total- Nivel Bachillerato	6,981	673,918
% en relación al gasto total para el sistema Educativo	7 %	3.3 %
Educación Media Propedéutica	3,457	52,703
- Tecnológica	5,849	339,107
- Universitaria	7,608	213,596
Educación Media Terminal	3,524	121,215

Por otro lado en relación al presupuesto asignado, encontramos que hubo un aumento en la asignación de recursos para la Educación Terminal ya que pasó de ser en 1982, del 7.6% en relación al gasto total del nivel a 17.9% en 1987; así mismo la Educación Tecnológica Propedéutica tuvo un ligero crecimiento pasando del 59.5% al 61.4% mientras que el gasto en el área propedéutica universitaria decreció de un 40.5% al 38.6% lo cual fue un reflejo de la intención por priorizar la E.T. aunque los resultados no fueron igualmente visibles en la matrícula.

El reto, entonces, sigue siendo el satisfacer, por un lado la necesidad de promover el desarrollo integral del estudiante para que pueda aprovechar sus capacidades, conocimientos y características personales en el mejoramiento de su ambiente social y familiar, y por el otro, responder a las necesidades educativas del país. La dificultad en cuanto al segundo es que la óptica que determina lo que necesita el país generalmente reproduce las condiciones dependientes del sistema productivo nacional cuando, desde

nuestro punto de vista, la orientación vocacional debe incidir en el proceso de cambio social que parte del Sistema Educativo y no solo adaptarse a un modo de producción que ni siquiera se cuestiona.

La orientación vocacional debe ser un agente de cambio que provoque modificación en las estructuras mismas de su organización, que incida en el proceso de concientización, desarrollo y crecimiento de la persona y lo vincule a la realidad social, promoviendo su acción sobre la realidad para transformarla. Pero también debe estar previamente vinculada a movimientos de cambio más amplios.

Es importante considerar que buscar la mejor adecuación del Sistema de Educación Técnica al aparato productivo no debe implicar solo el adaptar la formación técnica a las necesidades "neutrales" del aparato productivo ya que el cómo, cuánto, qué, y para quién producir está determinado en función de los intereses de clase y decisiones políticas que deberían cuestionarse para generar formaciones alternativas que en la medida de lo posible permitan transformaciones en la relación entre ambas.

Se manejó también la importancia de la Educación Técnica como el medio tanto de desarrollo económico para el país como de realización y progreso personal, sin embargo, la segunda no se realizó dado que no tuvo consecuencias directas en el mejoramiento de las condiciones de vida de los técnicos.

La relación entre escolaridad e ingresos no se debió al perfil educativo de la fuerza de trabajo sino que fue diferencial dependiendo del segmento del mercado de trabajo al que se incorporó.

Ante el desempleo y supuesta escasez de personal técnico intermedio, se adoptó la solución convencional de adecuar la oferta curricular a las demandas del mercado a través de la vocacionalización y tecnificación de la Educación Media, y restricción de la Educación Superior, lo cual solo atacó un lado del problema. Una respuesta alternativa

hubiera sido reforzar las políticas de protección al salario, el control del papel de la acreditación educativa y la creación de programas de empleo público, mejorando la calidad de la educación y la vinculación entre aprendizaje y trabajo.

Algunas de las acciones realizadas, durante el sexenio 1982-1988, en torno a la Orientación Educativa fueron:

- Elaborar varios impresos para el SNOE.
- Producir 29 spots televisivos y seis carteles para apoyar las campañas de Orientación Educativa.
- Editar el catálogo de escuelas y carreras 1985-1986 de Educación Tecnológica.
- Editar e imprimir la Guía de carreras 1985-1986.
- Elaborar un periódico mural y tarjetones tecnológicos para el nivel elemental, y un periódico mural para Educación Media con el propósito de dar a conocer la importancia de las carreras científicas y tecnológicas.
- Hacer un convenio de coproducción y difusión con el Instituto Mexicano de la Radio (IMER).

2.2.5. La Investigación Educativa (1982 - 1988)

La Investigación como proceso histórico-social ha estado condicionado por otros procesos propios de la formación social mexicana, que han hecho posible su emergencia, desarrollo y también le han dado características específicas; así, los procesos económicos, políticos, científicos, escolares, ideológicos condicionados por la dependencia económica y social compartida por los otros países latinoamericanos la han influenciado.

Podemos considerar que han confluído en la I.E mexicana, procesos como:

- a) La problemática escolar.
- b) Las políticas escolares y científicas del Estado Mexicano.
- c) La escolaridad en el nivel Superior y su vinculación con la producción científica.
- d) El desarrollo de las Ciencias Sociales en México.
- e) La influencia de la dependencia en estos procesos ^{30/}.

La I.E es una actividad fundamental para generar acciones que transformen la práctica educativa, sin embargo su realización, presencia y participación social ha dependido de la lógica sexenal, por lo cual surgen y desaparecen instituciones, se refuerzan y marginan temas, aparecen y desaparecen procesos.

Es una realidad que la I.E en México posee una corta trayectoria, aún cuando existen antecedentes, sin embargo, no podemos caracterizarla en etapas o periodos suficientemente claros y significativos aunque sí encontramos en determinados momentos cambios relacionados con el número de instituciones o unidades, cantidad y diversidad de proyectos, número de investigadores, volumen de financiamiento, así como cambios en los objetos, y enfoques de investigación.

Durante el periodo 1982-1988 su impulso se encontró con dificultades, entre ellas el problema referido al apoyo financiero pues es un hecho que en México, fue afectada por las circunstancias de crisis. Pero las dificultades no fueron sólo con el apoyo financiero sino también con los centros dedicados a ella, en cuanto a funciones, procedimientos, metodología y orientación teórica.

30/ Takayanagui. "Panorama de la Investigación Educativa en México (1970-1984)" en *Pedagogía*. UPN. Enero-Marzo 1988. Vol. 5 No. 13 Pág. 1

Un recuento de la situación panorámica vivida por la I.E desde los años 60's nos permite entender cómo la crisis del sexenio de Miguel de la Madrid repercutió también en la crisis de la I.E.

La I.E que era incipiente en la década de los 60's no se consideraba tarea por realizar dentro del aparato administrativo, sino que era realizada sólo en pocos centros independientes y en universidades, específicamente en tres instituciones creadas en diferentes momentos:

- 1) El Instituto Nacional de Pedagogía (1923).
- 2) El Centro de Estudios Educativos (1963).
- 3) El Centro de Didáctica de la UNAM (1969).

A partir de los años 70's la trayectoria de ésta se vió ligada a movimientos, planteamientos y tendencias educativas que con diversos significados surgieron; el proceso continuó y hubo una multiplicación de fuentes de financiamiento para la I.E; por ello se consolidaron cuatro instituciones coordinadoras de investigación:

- 1) CONACyT
- 2) ANUIES
- 3) INEA
- 4) CNTE

También se crearon nuevas instituciones como:

. Grupo de Estudios sobre financiamiento de la Educación (GEFE).

. Dos Subsecretarías:

1. Educación Superior e Investigación Científica, y
2. Planeación e Investigación Educativa.

De acuerdo al primer inventario elaborado por el Instituto Nacional de Investigación Educativa (de la SEP) y por encargo de la OEA, en 1970 se contaba ya con 94 proyectos desarrollados en 26 centros públicos y privados, así, los grupos de investigación fueron aumentando y en 1974 llegaron a 276 proyectos y con ella 73 las instituciones que pudieron ser consideradas Centros de I.E.

De los 276 proyectos, el 47.46% fueron realizados en universidades; el 33.23% en instituciones Estatales; el 1.45% en empresas privadas y el 14.85% en otros.

La temática de los 276 proyectos estuvo dividida así:

32.15 % Administración del Sistema Educativo.

13.33 % Psicología Educativa.

12.55 % Reforma Educativa.

12.16 % Medios Educativos.

7.84 % Sociología y Antropología de la Educación.

6.66 % Economía de la Educación.

5.49 % Política Educativa.

5.10 % Ciencias del Aprendizaje.

5.53 % Historia de la Educación.

1.18 % Filosofía de la Educación.

99.99 %

TOTAL

Áreas de Destino	No. de Proyectos	%
Sistema Formal Escolarizado	208	75.36%
Sistemas Extra-escolares	23	8.33%
Sistema Especial	3	1.09%
Educación de Adultos	5	1.81%
Educación Rural	37	13.41%
TOTAL	276	100%

FUENTE 31/

El aumento de los proyectos tuvo que ver con las situaciones coyunturales de orden político y económico, al mismo tiempo que con su adscripción a la docencia y a la administración.

Lo anterior se tradujo en un crecimiento explosivo de los proyectos cuya dinámica tuvo relativa estabilidad y continuidad.

Se despertó el interés por la Planeación Educativa, donde la I.E. se consideró, al menos en discurso, como herramienta para la toma de decisiones. En contradicción con ello y con la importancia que se le concedió a la educación como generadora del desarrollo, la I.E. permaneció rezagada en cuanto a financiamiento y en 1974 representó sólo el 3% de toda la investigación del país; el gasto para I.E. fue la milésima parte del presupuesto asignado a la Educación Pública. Su crecimiento se generó principalmente en la administración central de la educación a nivel de Subsecretarías y Direcciones Generales.

31/ Yukiko Takayanagui. "Panorama de las Investigaciones Educativas en México (2a. parte)" en *Revista de Pedagogía*. Ed. UPN Vol. 5 No. 15 Junio-Septiembre, 1988. Pág. 17.

De acuerdo a otros inventarios hechos durante el periodo 1973-1974, de 65 instituciones registradas, la mayor parte, es decir el 47.62% , eran instituciones de Enseñanza Superior, de las cuales un 36.51% fueron Universidades Públicas y el 11.11 Universidades Privadas; el 52.38% restante eran dependencias vinculadas a la administración escolar donde el 22.22% eran instituciones de la SEP; el 15.87% Centros y Asociaciones Civiles y el 14.29% otros como: Secretarías de Estado y dependencias del gobierno, empresas privadas y empresas públicas.

Hacia 1975 el primero y único promotor de I.E. fue el CONACyT; después los órganos promotores se multiplicaron y más tarde se produjo el acaparamiento por parte de los órganos centrales, con lo que CONACyT disminuyó su importancia hasta desaparecer como promotor.

Algunas instituciones independientes desaparecieron y ello dió una orientación diferente a la I.E y sus proyectos.

Se marcó enfáticamente una separación entre el Sistema de Ciencia y Tecnología, y el Sistema Educativo, de tal forma que no se reconocía a éste último ni como productor ni como difusor de Ciencia y Tecnología. Los programas de Ciencia y Tecnología solo consideraron importante a la investigación en el sector de desarrollo experimental y no en el sector educativo.

Así, los cambios de instituciones reflejaron el deseo de no sostener grandes y centralizadoras instituciones de investigación, no alimentar focos de disidencia ideológica e investigación denunciatoria, ni fortalecer a la investigación en el sector administrativo de la educación.

A pesar del crecimiento y de que en 1979 surgió el Programa Nacional Indicativo de I.E junto con reuniones de I.E, siguió representando el 3% de la Investigación total, aunque se le asignó el 1% del presupuesto total destinado a la Educación Pública, el 70%

de ese presupuesto se orientó a instituciones del Distrito Federal. Se debilitó el apoyo y la I.E entró en crisis al final de la década.

Las 73 instituciones registradas quedaron reducidas a 53 de las cuales el 43.39% fueron Instituciones de Enseñanza Superior; 22.64% Instituciones Estatales y el 33.96% fueron Asociaciones Civiles.

Durante 1979-1981, la mayor participación registrada (55.14%) perteneció a dependencias del Estado, pero sin equidad, así que el mayor grado de participación real lo siguió teniendo la Enseñanza Superior en cuanto a producción de Investigación.

"Participación de las Instituciones por número de Investigadores sobre la escolaridad 1979-1981"^{32/}

Tipo de Institución	Número de Instituciones		Numero de Proyectos	
	Absol.	Relativ.	Absol.	Relativ
Del Estado	55	55.14	389	43.81
De Enseñanza Sup.	28	26.17	369	41.55
Centros y Asoc. Civiles	20	18.19	130	14.64
TOTAL	107	100	888	100

La temática durante el periodo 1979-1981, en general se centró en los procesos escolares, las áreas de destino fueron: el Sistema Escolarizado, el Sistema Extraescolar, la Educación Especial, la Educación de adultos y la Educación Rural, lo que significó una diferenciación de modalidades en el proceso escolar mexicano.

Fué en febrero de 1975 cuando el CONACyT estableció el Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa. Este daba un marco general de la Investigación en

^{32/} Ibidem, pag.9

Ciencia y Tecnología de la Educación en México basado en los resultados del inventario realizado por el mismo CONACyT en 1974. En mayo de 1978 el Programa se reestructuró, redefiniendo sus objetivos y reorganizando sus actividades de tal forma que el PNIIE se propuso como tarea fundamental impulsar y orientar la investigación, vincularla con la toma de decisiones, fomentar la formación de los recursos humanos requeridos en ese campo y prestar asesoría a las instituciones que lo demandaran.

Así, el PNIIE se propuso desempeñar para el logro de su tarea, 3 funciones básicas:

- 1) La Función Indicativa. Referida a indicar y orientar al propio CONACyT, a otros organismos gubernamentales, a la comunidad científica y a los usuarios de la investigación en el campo de la investigación sobre problemas educativos; señalando entre otras cosas, áreas prioritarias de Investigación Educativa, políticas en cuanto a la formación de recursos humanos, acciones para fortalecer la I.E y proyectos de cooperación internacional.
- 2) La Función Promocional. Que pretendió impulsar el desarrollo de las instituciones, la formación de recursos humanos, la comunicación y coordinación entre los centros y entre los investigadores, los servicios de documentación e información, la publicación y difusión de los estudios, la utilización de los mismos, la vinculación con los usuarios (incluidos los agentes de decisión política y los educadores), y la colaboración internacional e institucional.
- 3) La Función Operativa. Es decir, la referida al establecimiento de la estructura y dinámica interna del Programa.

Hasta Octubre de 1980 se elaboró un documento, versión preliminar del Plan Maestro, que se distribuyó a las instituciones de I.E en la República Mexicana y que después de discutirse se perfeccionó.

En el primer Congreso Nacional de Investigación Educativa (1981) se presentó dicho documento ya llamado Plan Maestro de I.E (P.M) que se elaboró para llevarse a cabo en el periodo 1982-84.

El Plan Maestro de I.E. fue planteado como: "... un instrumento para la planeación, evaluación y regulación continuas y permanentes de las actividades de I.E"^{33/}, para:

- Diagnosticar y evaluar el desarrollo de la I.E.
- Precisar las funciones del PNIIE y ubicar las de las demás instituciones que están en este campo.
- Programar las actividades de I.E.
- Definir la estrategia que oriente las actividades.
- Promover acciones tendientes a consolidar instituciones.
- Involucrar a las instituciones.

Su función se centró en ser el instrumento normativo para el PNIIE y meramente "indicativo" para las instituciones de I.E, fue preparado por los miembros del Comité del PNIIE del CONACyT y su Secretariado técnico.

El Congreso dejó claro que la eficacia del PM dependería de la participación voluntaria de las instituciones.

El contenido del PM estuvo comprendido en cuatro capítulos:

- 1.- Fuentes para la definición de una política de investigación educativa.
- 2.- Diagnóstico de la I.E.
- 3.- Plan Maestro de Investigación Educativa.

33/ Plan Maestro de I.E.

4.- Participación del PNIIE en el PM.

En el primer capítulo se presentaron y examinaron principalmente temas como: la situación de la Educación Nacional, los fundamentos jurídicos y filosóficos de ésta, la visión prospectiva del desarrollo de la Educación Nacional, incluyendo la distribución de oportunidades en cuanto a acceso, permanencia y aprovechamiento.

Se planteó la necesidad de un mejoramiento cultural, de alcanzar la suficiencia en la oferta educativa y asegurar el aprendizaje y desarrollo intelectual. Se recomendó revisar contenidos y métodos, articular grados y niveles así como superar la concepción "tradicional" del maestro y el alumno. También se marcó la conveniencia de establecer una orientación educativa con referencias regionales y locales respecto a valores, llevándolos a efecto en las modificaciones de programas y métodos.

El Plan Maestro como documento oficial, atribuyó los problemas detectados a toda una serie de factores, tanto internos como externos:

Factores Externos.

- . La Historia del país y de su educación.
- . El sistema de estratificación social.
- . El comportamiento del mercado de trabajo caracterizado por un desequilibrio entre la escuela y el sistema productivo.
- . El comportamiento del sistema económico y del sistema político que rige a la educación.
- . Los efectos educativos del medio social.

Factores Internos.

- . Planeación deficiente.
- . Política de asignación de recursos que causa efectos agresivos en la distribución del ingreso.
- . Escasez de actividades educativas extraescolares.
- . Escasa influencia de la P.E. sobre los medios de comunicación social.
- . Escasa atención al magisterio y deficiente formación de nuevos maestros.
- . Planeación Educativa parcial y al margen de los sectores interesados.

El primer capítulo refiriéndose a los fundamentos jurídicos y filosóficos de la Educación Nacional, definió cinco procesos como líneas normativas de la acción educativa:

- 1) La toma de conciencia.
- 2) La participación en valores y metas comunes.
- 3) La solidaridad.
- 4) El desarrollo de la capacidad de organización.
- 5) El aumento de productividad.

Asimismo concretó como objetivos:

- Asegurar la Educación Básica a toda la población.
- Vincular la educación Terminal con el sistema productivo de bienes y servicios social y nacionalmente necesarios.
- Elevar la calidad de la educación.
- Mejorar la atmósfera cultural del país.
- Aumentar la eficiencia del sistema educativo.

Este capítulo ofreció también un escenario prospectivo para el año 2000.

El capítulo 2 ("Diagnóstico de la Investigación Educativa") examinó y presentó como fundamentos de la Investigación Educativa:

- . La base institucional.
- . El personal.
- . Los proyectos de investigación.
- . Los recursos físicos y documentales.
- . El financiamiento
- . Los usos y efectos de la I.E.
- . Las instancias que existen para coordinarla.

El diagnóstico hecho se orientó a proponer la superación de las deficiencias en cada uno. Tuvo una tendencia positiva a consolidar la base "profesional" de la I.E; formación académica de los investigadores, calidad de los proyectos, difusión de sus resultados, coordinación entre las instituciones, etc.. Otra tendencia fue la incorporación de los educadores de base a tareas sencillas de investigación y su vinculación con los funcionarios que elaboran y ejecutan la P.E.

El tercer capítulo se encargó de todo lo referido a la organización programática del PM, desglosando como objetivos del PM los siguientes 6 puntos:

- 1) Orientar la I.E a la identificación de los problemas de la educación nacional de tal forma que se provoquen cambios estructurales deseables.
- 2) Incrementar la I.E en correspondencia con la importancia de la educación y sus problemas.
- 3) Lograr que la I.E construya una base teórica y metodológica para generar alternativas educativas.
- 4) Elevar la efectividad de la I.E a través de una estrecha vinculación con la toma de decisiones políticas.

- 5) Consolidar e integrar la I.E para asegurar su efectividad.
- 6) Lograr que la I.E se articule en el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología para su consolidación.

El PM adoptó una clasificación temática de proyectos para investigación según 8 áreas o aspectos del desarrollo educativo:

- 1.- Distribución equitativa de las oportunidades de educación.
- 2.- Contribución de la educación al desarrollo económico.
- 3.- Contribución de la educación al mejoramiento del ambiente cultural.
- 4.- Suficiencia de los servicios educativos.
- 5.- Fomento del aprendizaje y desarrollo intelectual.
- 6.- Contribución de la educación a la integración sociopolítica.
- 7.- Investigación y Planeación de la Educación.
- 8.- Administración y financiamiento de la educación.

Así, bajo estos grandes apartados se ordenaron los programas del PM; finalmente el capítulo 4 se dedicó a exponer la participación y contribución del PNIIE al PM. Se dejó claro que era más importante asegurar un apoyo a las funciones de fomento y regulación que a la realización de proyectos concretos de investigación y que el PNIIE es quien señala las prioridades en los proyectos.

De entre las 8 áreas de problemas dos fueron consideradas las prioritarias para el periodo 1982-1983: la distribución de las oportunidades de educación y la suficiencia de los servicios educativos. Se manejaron algunos criterios complementarios y se dispuso dar preferencia a:

- Instituciones de provincia.
- Proyectos interinstitucionales.
- Proyectos realizados en colaboración con agentes de decisión y prácticos de la educación.

- Proyectos que especificaran claramente los usuarios de sus resultados.
- Proyectos que contribuyeran a la formación de investigadores.
- Proyectos realizados en maestrías o escuelas.
- Proyectos realizados por centros o grupos de investigación incipientes asesorados por instituciones ya reconocidas.
- Proyectos que garantizaran su total terminación.
- Proyectos que justificaran poder obtener un financiamiento adicional propio o de otras fuentes que el PNIIE.

Sin embargo el mismo PNIIE reconoció que la generación, seguimiento y evaluación de los proyectos seguía más bien pautas informales y las instituciones tenían una dinámica de trabajo aislado. Aunado a ello, la I.E no fue la actividad prioritaria de las unidades de investigación, pues eran pocas las dedicadas en forma exclusiva a ella.

De hecho, el PM entendió por "unidad de investigación" tanto a los centros dedicados únicamente a la realización de I.E como a otras entidades con finalidades más amplias y diversificadas pero que incluían también la realización de I.E, e igualmente a grupos o equipos de investigadores que realizaban investigación con diferentes finalidades.

Cabe mencionar que la mayoría de las unidades de investigación fueron creadas hace menos de 10 años y que por lo tanto la incorporación de personal a tareas de investigación se caracterizó por una gran movilidad dando como consecuencia que el 75% de investigadores tuviera una antigüedad laboral menor a los cuatro años y sólo el 5% más de 6 años.

El Plan Maestro también tocó el aspecto financiero, señalando que el gasto nacional en I.E era equivalente a una milésima en comparación con el gasto federal en educación y de donde la principal fuente de financiamiento fue la SEP, mientras que la

participación del PNIIE, de organismos internacionales y de fundaciones privadas era mínima y sin vínculos de tipo financiero entre ellas.

Al principio de los años 80's el número de investigadores educativos representó el 1% del total de los recursos humanos en actividades de enseñanza y sólo el 4.7% de la matrícula de posgrado estuvo representado por maestrías en el área de educación. La I.E siguió sin contar con recursos suficientes de tal manera que las unidades de I.E tuvieron una difusión muy pobre de sus investigaciones predominando en ellos el enfoque técnico-funcional según el cual se subordinó la oferta educativa a las demandas ocupacionales del momento.

De 1983 a 1984, como efecto de la crisis, el cierre de Centros de Investigación como CENAPRO, INET, ARMO y otros, trajo como consecuencia la concentración de la investigación en las universidades y la SEP; lo que favoreció en las universidades el investigar para el ámbito universitario, y en la SEP el investigar con una orientación instrumental y eficientista. El resultado fue entonces, una concentración de I.E en el aparato administrativo central (solo en SEP, UNAM, UAM, IPN y UPN). El 74.5% de la I.E realizada fue para la planeación e investigación instrumental, la orientación entonces, consistió en entender a la investigación como instrumento para hacer más eficiente, eficaz y racional el sistema educativo sin indagar teóricamente.

La llamada "descentralización" que difundió la PE del sexenio 1982-1988, en el plano de la IE, se tradujo en la eliminación de centros considerados monopolio de la SEP en los diferentes Estados. Se pretendió transferir al ejecutivo de los Estados de la federación el manejo y el control financiero de su propio sistema educativo, por lo tanto lo que se produjo fue diferenciar la I.E en los Estados según su propia visión de prioridad.

Sin embargo, la "Descentralización" llevó consigo centralización, ya que se buscó reforzar, desde el aparato central federal a la IE realizada en el aparato administrativo de la educación en cada Estado.

El problema suscitado fue que:

- Se concentrara la I.E en una pequeña élite de especialistas.
- Los pocos especialistas, en su mayoría estuvieran al servicio del poder central.
- La mayor parte de especialistas estuviera formada en el extranjero y en la práctica.

Ya el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa, realizado en 1981, se había encargado de analizar los problemas de la IE, considerando entre ellos que:

- . La IE se había desarrollado hasta ese momento bajo el esquema de la situación dependiente.
- . Había adoptado concepciones dominantes de otros países, referidos al deber ser, tanto de la educación como de la investigación.
- . Había cargado con un carácter político que le hace adquirir una funcionalidad dominante: reproducir y justificar tendencias, programas y proyectos de instituciones, clases y grupos sociales hegemónicos y de donde su desarrollo ha tenido crecimiento pero en una dinámica deformada que no ha impulsado el desarrollo de los diversos tipos de educación ni la cientificidad social.
- . Se había parcializado el problema educativo reduciéndolo a lo simplemente escolar y lo escolar a tan solo el proceso Enseñanza-Aprendizaje y contenidos curriculares dejando a un lado las relaciones y condiciones sociales, económicas, políticas e ideológicas.

En el Congreso se manifestó que las tendencias en la IE se han centrado en actividades, contenidos y temas en el proceso escolar y que la IE se ha subordinado a las

funciones sociales y políticas que tienen las instituciones donde ésta se desarrolla. El mismo congreso reconoció que las instituciones de Educación superior y sus departamentos especializados son quienes han desarrollado el 90% de la investigación referida a la educación, su contexto social y sus enfoques teórico-metodológicos; que de 9 instituciones, 7 fueron de universidades estatales, 1 de Universidad privada y 1 de universidad especializada en Investigación prospectiva.

En este contexto, la década de los 80's, consideró investigaciones sobre la relación entre la educación y el contexto social no atendidas antes:

- 8.56% Educación y Contexto Social.
- 16.22% Evaluación de la Cobertura y Calidad.
- 6.76% Formación de Personal.
- 16.67% Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.
- 6.76% Educación informal y no formal.
- 17.12% Desarrollo curricular.
- 12.61% Planeación y Administración.
- 11.26% Tecnología Educativa.
- 4.05% Investigación de la Investigación Educativa.

En las instituciones estatales la temática prioritaria fue la escolar, buscando que respondiera a las necesidades planteadas por las políticas y concepciones del gobierno.

La IE hecha en el sector público se volvió más operativa, más apresurada y menos fundamentada teóricamente, de tal forma que para 1982 el 74.5% fue para la Planeación e Investigación instrumental; orientada al nivel Superior y en general de la Educación Escolarizada dando poca atención a la Educación de Adultos, Rural e Indígena.

La Dirección General de Planeación de la SEP reconoció que algunos proyectos contabilizados como investigación por sus responsables, estaban lejos de serlo y contaban solo con algunos componentes de ella. Se desprende entonces que casi toda la

investigación se realizó con una finalidad práctica y dirigida a preparar o aclarar decisiones, intervenciones y otras medidas destinadas a solucionar problemas del sector.

Dicho carácter operativo en la IE se hizo evidente por: el predominio de la Investigación para la planeación y la Investigación para instrumentación; la preferencia de la investigación aplicada sobre la investigación básica; la abundante obtención de productos educativos, y la mayor cantidad de proyectos de investigación que requirieron de poco tiempo y costos no altos.

En la tarea de analizar la situación de la IE se obtiene información valiosa al relacionarla con el marco general del gasto en educación y la situación de la investigación científica nacional. A partir de ello podemos notar que la mala situación de la IE hasta 1988 se dió en un contexto de carencias, retrasos, escaso número de investigadores y dependencia tecnológica y científica.

En 1987 el gasto público en ciencia y tecnología representó el 0.34% del PIB y aunque no todo el desarrollo científico y tecnológico fue responsabilidad exclusiva del gobierno, ni toda la Investigación Científica fue IE, estos datos nos dan un panorama.

En el caso de la educación el gasto federal en 1987 fue de \$5,034,274 000 000 de los cuáles se asignó el 0.07% a la IE, es decir \$3,548 000 000, presentando disminución de un 98.5% en relación a 1982. Más aún, de 1982 a 1988 el gasto en educación se redujo de ser el 11.27% del PIB al 5.2% del PIB como efecto del aumento de recursos asignados al pago por amortizaciones e intereses de la deuda.

Con los recursos asignados a la IE se dió más apoyo al posgrado, ya que teóricamente era el lugar donde se desarrollaba la investigación. Así:

	1982	1987
% del gasto federal de educación para IE	1.07%	0.07%
% del gasto federal en apoyo a maestría y doctorado	0.66%	3.6%

Al evaluar el desempeño de la IE de 1982 a 1988 es necesario reconocer que esta ya no era una actividad nueva, sino reciente pero en desarrollo, en un proceso continuo de constitución. Sus problemas se dieron en lo que se refiere a su crecimiento y por la forma como se implementó.

Se mantuvieron como sus principales problemas el inmediatismo, inadecuado uso de recursos técnicos y metodológicos, falta de recursos humanos, burocratismo, aislamiento y discontinuidad, manifiestos en la repetición de trabajos por falta de comunicación, limitación en sus objetivos, falta de recursos, escasa difusión, aceptación y aplicación de resultados 34/.

La crisis en la IE se manifestó incluso al no estar delimitado conceptual y epistemológicamente lo que es y lo que no es IE, lo cual afectó la relación de inventarios de investigación.

Sin duda que las principales realizadoras de IE fueron y son las instituciones de Educación Superior por lo cual hizo falta replantear los términos en que la IE se vino realizando y buscar un sistema integrado que funcionara por colaboración, concertación y apoyo mutuo entre las instancias de investigación y las educativas.

34/ Maggi Rolando. "Situación y Perspectiva de la IE en México" en Revista Centro de Estudios Educativos, Vol. XX No. 4, 1990. Pág. 116

Hizo falta también impulsar la IE. como una actividad nacional estratégica (no solo a nivel discursivo) y como método de aprendizaje combatiendo su falta de participación en la PE y en la Práctica educativa, lo cual, si bien se debe al rezago y carencias que padece la IE, fue efecto también de las condiciones en que se enseña, realiza y disemina la investigación.

Tampoco se logró cubrir la necesidad de metodologías apropiadas para América Latina y la articulación de propuestas alternativas y apreciaciones objetivas y no críticas solamente.

"Una educación y una investigación son de calidad cuando junto a los clásicos principios administrativos de eficacia y eficiencia se conjugan los de relevancia y equidad"^{35/}.

35/ *Ibidem*. Pág. 124

CAPITULO III
RELACION INVESTIGACION EDUCATIVA - POLITICA EDUCATIVA EN EL
MARCO DE LA EDUCACION TECNICA

CAPITULO III.

RELACION INVESTIGACION EDUCATIVA - POLITICA EDUCATIVA EN EL MARCO DE LA EDUCACION TECNICA.

La Educación Media Superior es aquella -nos señala la SEP- que tiene como antecedente y requisito la Educación Media Básica, que amplía y consolida los conocimientos de dicho ciclo y desempeña una función propedéutica para ingresar al nivel Superior. Su duración formal es de dos a tres años, según la modalidad de que se trate. Dentro de este ciclo se proporciona tanto una educación de tipo propedéutico como de tipo terminal.

Las escuelas del ciclo Medio Superior pueden ser estatales, autónomas, federales o particulares de acuerdo a su control administrativo, siendo las de mayor número las primeras y de menor las últimas.

El ciclo Medio Superior presentó en el periodo estudiado las siguientes modalidades: Bachillerato General, Educación Normal y Bachillerato Técnico.

Bachillerato General. El Bachillerato General, prepara a los estudiantes en todas las áreas del conocimiento para que puedan elegir y cursar estudios de nivel profesional. Dados sus objetivos, el Bachillerato General proporciona una educación de tipo propedéutico. Su duración formal puede ser de dos a tres años.

Educación Normal. La Educación Normal prepara a los educandos para realizar actividades docentes en los diferentes niveles y áreas del Sistema Educativo Nacional.

Hasta 1984 la Educación Normal que se impartía en el ciclo Medio Superior era de tipo tanto propedéutico como terminal, ya que tenía como característica el preparar a los educandos para el nivel educativo subsiguiente (estudios superiores de normal o

licenciatura) o bien, el preparar a los educandos para desempeñar actividades docentes en los ciclos Preescolar, Primario, Terminal Elemental o Medio Básico del Sistema Educativo Nacional.

A partir de 1984 por decreto presidencial la Educación Normal se elevó a nivel licenciatura y por lo tanto su Bachillerato pasó a ser sólo propedéutico y requisito para la licenciatura.

Bachillerato Técnico. Una de las características esenciales del Bachillerato Técnico es que proporciona una educación tanto de tipo propedéutico como terminal, ya que se proporcionan los conocimientos necesarios para ingresar al nivel superior y capacita a los educandos como técnicos calificados. Su duración formal es de tres años. Se subdivide en bachillerato técnico industrial, pesquero y agropecuario.

Como puede apreciarse, el ciclo de Bachillerato abarca un amplio terreno que se ha atendido como parte importante del Sistema Educativo Nacional. Sea propedéutico o terminal, dicho ámbito requiere de la IE para orientarlo según las necesidades nacionales.

3.1 LA I.E. REALIZADA SOBRE E.T. DURANTE EL PERIODO 1982-1988.

Aunque la Educación Técnica se imparte tanto en el nivel Medio Básico, Medio Superior y Superior como en Sistemas de Capacitación, para fines de esta tesis sólo nos referimos al nivel Medio Superior, es decir, el Bachillerato Técnico dado que en el periodo de análisis (1982-1988) este nivel adquirió especial importancia dentro de la estrategia económica que implicó la Reconversión Industrial.

Así mismo el interés en este nivel está centrado en el análisis de la relación entre la PE y la IE.

Dado que el proceso de IE debe ser una actividad fundamental en el ejercicio de planeación para la administración y funcionamiento de las instituciones dedicadas a la ET en el Nivel Medio Superior, consideramos el análisis de la IE realizada, por un lado, en los principales organismos e instituciones dedicadas a impartir, coordinar, dirigir la ET en el país y por otro, la realizada en las principales unidades de investigación interesadas en el análisis de la educación en el nivel Medio Superior.

Las instituciones elegidas, dedicadas a la Educación Técnica son: COSNET, SEIT, DGETA, DGETI, IPN y CONALEP y las Unidades de Investigación: DIE, CISE, UPN y CEE.

Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET).

El Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET) es un órgano de consulta de la Secretaría de Educación Pública, de las entidades federativas cuando estas lo solicitan y de las instituciones públicas de Educación Tecnológica, que contribuye a la coordinación de las actividades de dicho sistema y a su vinculación con las necesidades nacionales.

La Comisión de Investigación con la que cuenta el COSNET fue creada con una doble finalidad, por un lado, establecer un mecanismo indicativo de vinculación, coordinación y evaluación de las diferentes unidades de investigación del Sistema Tecnológico y por otro, fincar los procedimientos de vinculación entre los resultados de la investigación y el desarrollo tecnológico que se realiza dentro del Sistema. Esta comisión considera tanto la investigación de orden tecnológico como la específicamente educativa.

Las líneas de Investigación Educativa que se manejaron durante el periodo 1982-1988 fueron:

- 1) Evaluación del ingreso al nivel Medio Superior.
- 2) Seguimiento de egresados.
- 3) Evaluación Institucional.

Así, una de las funciones vitales del COSNET fue la evaluación, la IE que se elaboró tendió a evaluar: el ingreso, el desempeño escolar y el egreso; se analizaron algunas características de los alumnos de nuevo ingreso y su permanencia en el nivel, así como los índices de deserción y reprobación, y la caracterización de los próximos a

egresar. La evaluación institucional abarcó el proceso educativo y la valoración de las metas alcanzadas por cada una de las acciones del SNET.

Durante el sexenio 1982-1988 los proyectos de investigación realizados fueron:

- "Evaluación diagnóstica de ingreso al nivel Medio Superior de la Educación Tecnológica".
- "Caracterización de los egresados del nivel Medio Superior de la Educación Tecnológica".
- "Seguimiento del ingreso al nivel Medio Superior de la Educación Tecnológica".
- "Seguimiento curricular del tronco común del Bachillerato Tecnológico".
- "Evaluación de las acciones orientadas hacia la formación docente".

La elaboración de estos proyectos fue continua y no se limitó al periodo 1982-1988 pues fueron proyectos establecidos para llevarse a cabo permanentemente.

Dichos proyectos de IE registrados, fueron característicamente informes de resultados que, según los mismos investigadores, carecieron de comentarios críticos. Mediante un análisis más cuantitativo (estadístico) que cualitativo los proyectos generaron diagnósticos de la situación educativa que se aportaron a los planteles sin propuesta alguna, pues fue hasta 1991 que los resultados de las investigaciones se empezaron a acompañar de propuestas que las Direcciones Generales toman o no, según sus propias decisiones.

En cuanto al proceso de Planeación en el SNET, cada institución elaboró sus propias propuestas de acción, que el COSNET estudió para autorizar y destinar recursos; en el aspecto académico las Direcciones trabajaron su proceso de Planeación de manera individual sin líneas definidas comunes a todas ellas, lo cual contribuyó a restar unidad en los criterios de Planeación entre las Direcciones y a su vez en las Instituciones que las conformaron. (Ver anexo II: "Organigrama del SNET").

Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica (SEIT).

La Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica es el organismo que dentro de la Secretaría de Educación Pública se encarga de coordinar administrativamente el Sistema Nacional de Educación Tecnológica (SNET) atendiendo sus diferentes modalidades educativas como: Capacitación, Estudios Terminales y de Bachillerato Tecnológico, Licenciatura, Especialización, Maestría y Doctorado.

Dentro de sus funciones específicas está coordinar, supervisar y analizar la elaboración de anteproyectos del programa presupuestario; analizar las reprogramaciones y evaluaciones de las dependencias tecnológicas; coordinar la elaboración de la estadística básica del SNET así como del Catálogo Nacional de Carreras Tecnológicas.

Dentro del nivel de Educación Media Técnica este organismo coordinó en el periodo de nuestro interés a:

- Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP).
- Dirección General de Educación Técnica Industrial (DGETI).
- Centro de Enseñanza Técnico Industrial (CETI).
- Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (DGETAM).
- Dirección General de Educación Técnica Agropecuaria (DGETA).
- Dirección General de Institutos Tecnológicos (DGIT).
- Instituto Politécnico Nacional (IPN).

A pesar de que fueron registrados para el periodo 1982-1988 varios trabajos como proyectos de IE dentro de Catálogos de IE, estos sólo consistieron en cuadros estadísticos descriptivos que la misma subsecretaría no reconoce como proyectos de investigación; estos fueron:

- El Sistema Nacional de Educación Tecnológica en el ámbito del Sistema Educativo Mexicano (Bases de participación educativa en índices porcentuales para conocimiento de la diversificación educativa).
- Comportamiento descriptivo del SNET en los procesos de atención a la demanda.
- Pronósticos de efectivos educativos del Sistema Nacional de Educación Tecnológica al umbral 2010.
- Dinámica del Sistema Tecnológico
 - + Crecimiento y desarrollo del SNET.
 - + Elementos básicos de la educación intencionada en el SNET.
 - + Utilización de la infraestructura física educativa en el SNET.
- Eficiencia del Sistema Tecnológico en el Nivel Medio Superior (eficiencia acumulativa, interciclo y terminal).
- Optimización del docente en función de la matrícula que atiende (crecimiento y relación grupos por docente).
- Análisis de las currículas de las carreras del sistema para computación.
 - + Integración y articulación curricular.
 - + Peso teórico y práctico.
 - + Relación de la integración con el perfil de egreso.
 - + Obtención de las materias comunes por área de estudio.
 - + Propuesta para captación de carreras.
- Política para Ciencia y tecnología en el ámbito mexicano, y su vinculación con el Sistema Nacional Educativo.

Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA).

La DGETA es una dependencia centralizada de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas, cuyo objetivo fundamental ha sido formar recursos humanos capaces de elevar la calidad de la producción de alimentos, tanto en las actividades extractivas o primarias como en las de transformación o secundarias.

La DGETA pertenece al SNET y en sus planteles se ofrecen servicios educativos en las modalidades de Estudios Terminales, Bachillerato Tecnológico, Licenciatura y Maestría.

Según el catálogo de investigaciones elaborado por la SEP y la UPN los proyectos de IE hechos en esta institución durante el periodo 1982-1988 fueron:

- Encuesta de opiniones a los alumnos del Sistema Tecnológico Agropecuario sobre el proceso "enseñanza-aprendizaje".
- Formación profesional para la comercialización de productos agropecuarios.
- Causas del decremento de la población escolar en el SETA.
- Respuesta alternativa de formación, actualización y capacitación del personal docente del SETA.
- Regionalización tecnológica agropecuaria para la planeación y práctica educativas en el Sistema de Educación Tecnológica Agropecuaria.
- Diagnóstico operativo de la producción y proyectos productivos estudiantiles.

Sin embargo dentro de la institución no se cuenta con un registro de ellas e incluso se argumenta que teniendo responsables del área de IE en ese periodo, no se realizó ninguna y se llegó a la devolución del financiamiento asignado. La investigación prioritaria fue, entonces, de tipo tecnológico y los docentes que se incorporaron en los planteles como investigadores, solo lo hicieron para cuestiones tecnológicas.

Los estudios cuantitativos que se realizaron sobre deserción y seguimiento de egresados en la DGETA generaron análisis de datos que no fueron considerados dentro del área de IE, pero se desarrollaron de forma permanente.

Por otro lado, la instancia en la que detectamos la IE propiamente dicha fue en el llamado Programa de Investigación y Docencia, que en colaboración con el DIE pretendió mejorar la práctica docente en los planteles. En este programa de especialización, una de las actividades y requisitos fundamentales fue la elaboración de proyectos de IE por parte de los miembros participantes. Los proyectos se caracterizaron por ser de corte cualitativo, con propuestas de innovación y orientación microsociales^{1/} según el problema grupal que cada docente eligió, sin embargo estos proyectos no aparecieron registrados en catálogos oficiales y representaron un esfuerzo aislado ya que los datos y análisis que aportaron no fueron sistematizados ni de uso institucional sino aplicados a nivel personal por el docente realizador.

Encontramos que los proyectos de IE usados institucionalmente fueron aquellos encargados al DIE por esta Dirección, pero limitados a ser fuente documental en el programa de especialización docente y de ninguna manera ligados al proceso de Planeación.

^{1/} Con el concepto "microsocial", hacemos referencia a una parte pequeña, específica y particular de la realidad social que está en contraste con el concepto "macrosocial" por el que entendemos una visión genérica, amplia y totalizadora de la realidad social.

Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI).

La DGETI es una dependencia centralizada de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas, su objetivo es formar recursos humanos para los sectores productivos de bienes y servicios en los niveles de mandos intermedios. La DGETI es parte del Sistema de Educación Tecnológica (SNET) y ofrece en el nivel Medio Superior dos modalidades educativas: los estudios terminales a través de los Centros de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CETIS) y el bachillerato tecnológico a través de los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicio (CBTIS).

La actividad de la Dirección es coordinar y administrar el funcionamiento de los planteles educativos de Educación Técnica Industrial, por lo tanto la labor fundamental es la de orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dentro de este organismo, durante el sexenio 1982-1988 no se realizó IE propiamente dicha pues no se contó siquiera con un Departamento encargado de tal actividad sino hasta el sexenio iniciado en 1988. Lo que sustituyó a la IE durante el sexenio de estudio, fue la elaboración de Estudios Descriptivos que fungieron como fuente de indicadores y datos estadísticos para los organismos como COSNET y SEIT y no como fundamento de la Planeación al interior de la Dirección. La Planeación, entonces fue determinada por el Proyecto Gubernamental dictado de manera central. Es así que no se elaboró ningún registro de proyectos de IE.

Instituto Politécnico Nacional (IPN).

El Instituto Politécnico Nacional es un organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública, coordinado por la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas. Fue creado por el Gobierno Federal con la finalidad de contribuir al desarrollo social, económico, científico y cultural de México, apoyar su industrialización y ofrecer nuevas oportunidades educativas. Sus principales objetivos son: formar profesionistas, académicos e investigadores con calificación de excelencia; ampliar las oportunidades de educación para la población de escasos recursos económicos y realizar programas de investigación de acuerdo con la política nacional de ciencia y tecnología.

El IPN pertenece al SNET, cuenta con planteles que imparten estudios a nivel Medio Superior, Superior y de Posgrado. A nivel Medio Superior cuenta con los Centros de Estudios Tecnológicos (CET-IPN) y con los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT's).

La Investigación Educativa realizada en el IPN durante el periodo 1982-1988 relacionada con el proceso de Planeación del nivel Medio Superior, se elaboró en la División de Orientación Educativa que contó con una Dirección de Investigación en la cual la investigación estuvo dirigida a temas relacionados con la O.E. La Dirección de Investigación contó con dos departamentos: el primero, el Departamento de Investigación de Recursos Técnicos para la OE en el cual se trabajó sobre la estandarización de instrumentos de valuación para la OE (test de personalidad, valores e inteligencia) en la aplicación de perfiles actitudinales y en la realización de un macroproyecto de Elaboración del Perfil del Estudiante Politécnico de Nivel Medio Superior; el otro departamento, el de Investigación Profesiográfica trabajó en la elaboración de perfiles socioeconómicos del estudiante de diferentes niveles y carreras, cabe aclarar que en este departamento los proyectos no se restringieron al nivel Medio Superior.

Aunque no puede negarse la realización de otro tipo de estudios sobre el nivel Medio Superior, no existió en el periodo 1982-1985, en otra División del Instituto alguna otra dirección de investigación.

Así, los proyectos de IE desarrollados fueron:

- Investigación sobre el perfil de intereses vocacionales en el estudiante del nivel Medio Superior.
- Nivel de inteligencia de los alumnos de CECyT's-IPN.
- Proyecto de Investigación sobre el servicio de OE y Profesional-vocacional del nivel Medio Superior.
- Heteroevaluación de OE y desarrollo personal.
- Análisis de la relación entre el avance académico y la capacidad intelectual e intereses ocupacionales de los alumnos, nivel Medio Superior del IPN.
- Investigaciones sobre el perfil de ajuste en el estudiante de nivel Medio Superior - IPN.
- Vinculación con el sector productivo. Institutos regionales.
- Autoevaluación nivel Medio Superior. Vocacionales.
- Diagnóstico de necesidades de orientación. Nivel Medio Superior.
- Diagnóstico Institucional 1985.
- Clima Institucional, nivel Medio Superior.
- Evaluación Académica, un enfoque conceptual.
- Diagnóstico y alternativas para la reforma de la Educación Media Superior.
- Proyecto para la evaluación del aprovechamiento académico del nivel Medio Superior.
- Sistema de evaluación del proceso educativo.
- Aptitud diferencial.
- Población estudiantil IPN.
- Análisis ocupacional de enfermería.
- Investigación sobre el perfil de valores del estudiante politécnico del nivel Medio Superior.

- Perfil del estudiante del nivel Medio Superior. Inteligencia.
- Permanencia-Deserción nivel Medio Superior.

En 1986 el IPN tuvo una reestructuración administrativa por lo cual la División de IE se transformó en la División de Educación Media Superior pero entonces ya no se contó con ninguna dirección de investigación. Así, de 1986 a 1988 no se realizaron más proyectos de IE, lo cual se apoyó en la política del Instituto según la cual, la responsabilidad de éste era la Investigación Tecnológica y no la Investigación Educativa.

Los proyectos desarrollados tuvieron continuidad y se determinaron bajo la línea del proyecto maestro determinado por la División de Orientación Educativa y por las necesidades de Orientación Educativa en los planteles. Asimismo hubo algunos proyectos que surgieron por iniciativa personal de los investigadores y que fueron aceptados cuando se apegaban a la línea institucional.

Los proyectos realizados se caracterizaron entonces por ser parte de un macro proyecto al interior de la institución; además de contener un marco teórico tuvieron la finalidad de lograr una aplicación práctica en los planteles. Así de los productos obtenidos, los que más se utilizaron fueron los derivados técnicos, es decir, los que generaron instrumentos; en cuanto a los resultados cualitativos no se dió un uso visible.

Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP).

El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica es un organismo público descentralizado del Gobierno Federal con personalidad jurídica y patrimonio propios, creado por decreto en 1978. Forma parte del SNET y su objetivo es la formación de recursos humanos en el nivel Medio Superior terminal para satisfacer la demanda de profesionales técnicos por parte del sector productivo de bienes y servicios en las áreas: agropecuarias, de la salud y administrativas e industriales y de servicios.

La IE realizada en el CONALEP durante el periodo de estudio, se elaboró desde la Dirección de Planeación y Programación, cuyos proyectos registrados en catálogos fueron:

- Necesidades de técnicos y capacitación en la industria maquiladora de exportación.
- Modelo de planificación de recursos humanos-Estimación de la demanda de técnicos.
- Reordenación de la oferta educativa.
- Modelo econométrico CONALEP.
- Geografía económica para la planeación CONALEP.
- Modelo de planeación estatal.
- Guía didáctica para el maestro.
- La enseñanza del idioma inglés en el CONALEP.
- El paquete didáctico en el CONALEP.
- Procedimiento para el rediseño curricular de las carreras.

Dichos proyectos de IE se caracterizaron por ser de tipo estadístico, es decir que presentaron datos cuantitativos indicando porcentajes y tendencias educativas. Los casos en que el contenido fue de tipo más cualitativo y teórico, se constituyeron en modelos o guías metodológicas para acciones permanentes.

En general, el tipo de investigación que se realizó fue descriptivo y se centró en buscar datos e indicadores de porcentaje en titulación, acomodamiento, servicio y prácticas escolares que sirvieron de guía decisionaria a los Comités de vinculación para cerrar o abrir nuevas carreras y reevaluar la función de los planteles.

Los Comités de Vinculación, formados por directores de planteles, empresarios, representantes de las Cámaras y autoridades estatales, han tenido la finalidad de establecer una relación directa entre el sistema CONALEP y el aparato productivo, lo cual, desde su creación, ha sido una característica esencial de esta institución de la cual carecen, a un nivel tan funcional, la mayoría de las instituciones educativas.

En cada plantel hubo recolección permanente de datos con el objeto de realizar una evaluación constante de su relación con el sistema productivo, sin embargo el análisis de los datos recogidos no fue hecho al interior de cada plantel sino remitidos a la Dirección central de Planeación y Programación para su procesamiento, el cual no se dió a conocer a los planteles sino en forma de decisiones.

Así, el área de Planeación elaboró los análisis de factores económicos, el sector productivo y la región de cada plantel para determinar la factibilidad de las propuestas y solicitudes hechas por los Comités de Vinculación. Cabe mencionar que dichos análisis, generalmente gráficos y cuantitativos, tendieron a buscar la viabilidad de las demandas empresariales presentadas en los Comités de Vinculación, lo cual, a nivel formal reflejó coherencia en el sentido de una estrecha relación entre el aparato productivo y el sistema educativo de CONALEP.

La relación tan estrecha, aunque fue ventajosa para lograr la funcionalidad de CONALEP cayó en el extremo de supeditar la acción educativa a las meras demandas del cambiante mercado de trabajo, o más aún, de la óptica particular de los empresarios. Las opiniones empresariales fueron atendidas en los Comités de Vinculación con fundamento

en los compromisos adquiridos donde las empresas apoyaron económica y académicamente a los planteles al abrir el acceso a sus instalaciones para la realización de prácticas profesionales.

La forma en que se vinculó el CONALEP con el sistema productivo propició un tipo particular de IE no propositiva ni crítica, los mismos responsables de la Planeación no consideran que los estudios realizados hayan sido proyectos de IE pero los tomamos como tales para nuestro estudio porque representan un tipo de IE al guiar las acciones y decisiones del CONALEP.

Departamento de Investigaciones Educativas (DIE).

El Departamento de Investigaciones Educativas forma parte del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN (CINVESTAV), el cual es un organismo público descentralizado del gobierno federal y creado en 1961 con personalidad jurídica y patrimonio propios, con la finalidad de formar investigadores, especialistas y expertos a nivel posgrado en diversas disciplinas científicas y tecnológicas, así como impulsar la investigación básica y aplicada para el desarrollo de la nación.

Es así como el DIE, creado en 1971 -dentro del CINVESTAV- ha tenido como objetivo: el cultivo y difusión de la Investigación Educativa por medio del apoyo a la definición y elaboración de proyectos innovadores para la educación pública.

En el DIE la investigación básica entendida como búsqueda de respuestas a preguntas fundamentales sobre educación ha sido la actividad fundamental aunque enriquecida con las actividades de aplicación de la investigación denominadas proyectos de desarrollo.

Después de su creación en 1971, en 1975 se consolidó el Departamento con la creación de la maestría, en el periodo 1980-1986 el interés se puso en consolidar y apoyar las líneas de investigación básica y promover la participación de los alumnos de la maestría en los proyectos.

Así durante el sexenio 1982-1988 los 5 campos de investigación abordados fueron:

- 1.- Los procesos sociales, culturales y políticos en la educación.
- 2.- La enseñanza de las ciencias y las matemáticas.
- 3.- Los procesos psicológicos y lingüísticos en la educación.
- 4.- Los procesos curriculares y la formación docente.
- 5.- La Historia de la educación.

Durante el periodo de estudio se registraron como proyectos de IE relacionados con la E.T. los siguientes:

- La Certificación en la Educación Tecnológica Agropecuaria.
- El papel de la cooperativa escolar de producción en la formación práctica del técnico agropecuario del nivel Medio Superior.
- Experimentación de métodos abiertos para la formación de profesores de nivel Medio Superior.
- La formación para el trabajo productivo en los CBTA'S.
- La relación entre el saber escolar y extraescolar sobre la producción agropecuaria. Hacia una nueva concepción politécnica.
- Quehacer docente e identidad, subproyecto: entrevistas e identidad.
- Identidad docente y curricular a nivel Medio Superior y Superior.

Los Proyectos de Desarrollo que acompañaron a su vez a los proyectos de IE fueron:

- Primer programa de especialización en formación docente del Sistema Tecnológico.
- Segundo programa de especialización en formación docente del Sistema Tecnológico.

En el DIE los proyectos se determinaron de acuerdo a los cinco campos de investigación definidos, a partir de los cuales los investigadores o ayudantes según su propia formación e interés se incorporaron a alguna de las líneas o proyectos ya definidos. Otro caso fue el de proyectos realizados por encargo, en los cuales ya definido el proyecto se responsabilizaron e incorporaron investigadores y ayudantes de investigación.

Habiendo establecido la diferencia entre investigación aplicada e investigación básica los proyectos desarrollados en el departamento aún siendo realizados por encargo y tratando de responder a necesidades específicas de quien lo encargó no perdieron su línea de investigación básica.

Aunque se realizaron proyectos generales que sirvieron como insumo a políticas estatales no se puede decir que existieran vínculos de comunicación entre la Institución y los tomadores de decisiones, es decir, no existió retroalimentación; los mismos investigadores que realizaron proyectos de IE sobre ET consideraron que su investigación se empleó como legitimadora de decisiones políticas ya establecidas y que la existencia de comunicación entre investigadores y tomadores de decisiones dependió mucho de las relaciones personales entre estos.

Los proyectos de IE realizados sobre ET se ubicaron en la línea de análisis de los procesos de educación y trabajo y se refirieron a la investigación sobre la Educación Agropecuaria de nivel Medio Superior. Se analizó la curricula de diferentes centros de educación agropecuaria, las dimensiones históricas institucionales, productivas y laborales. Cabe hacer notar que en esta línea se diseñaron programas de formación docente para el Sistema de Educación Tecnológica como aplicación de la investigación; dichos proyectos se realizaron por encargo del COSNET y DGETA.

Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE).

El Centro de Investigaciones y Servicios Educativos es una dependencia de la UNAM cuyos objetivos fundamentales son contribuir a la solución de los problemas que confrontan la Educación Media Superior y Superior, así como generar modelos de innovación educativa y de reforma académica, además de contribuir en la formación y actualización del personal académico en los ámbitos de la docencia y la investigación en educación.

Estos objetivos han estado dirigidos, prioritariamente, al ámbito educativo de dicha casa de estudios, aunque también se prestan servicios a otras instituciones.

Durante el periodo de nuestro estudio el CISE trabajó en: la coordinación del sistema de apoyo integral para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y de sus diversos elementos; la realización de proyectos de investigación sobre los problemas y las necesidades de la educación Media Superior y Superior; el desarrollo de modelos de planes de estudio y de métodos y técnicas educativas, en colaboración con las facultades y escuelas; así como el apoyo al proceso de superación académica a estas últimas.

Cabe mencionar que el CISE incorporó a sus actividades aquellas que se desarrollaban en el CEUTES (Centro Universitario de Tecnología Educacional para la Salud) mismo que desapareció por acuerdo del rector.

A partir de 1983 se realizó una reestructuración que condujo al establecimiento de tres departamentos que realizaban investigación: el de Planeación Académica, el de Evaluación Institucional y el de Investigación Educativa.

La investigación que se realizó fue multidisciplinaria, aplicada y propositiva a corto y mediano plazo.

Los proyectos de IE que se realizaron en el periodo 1982-1988 dirigidos al nivel Medio Superior fueron:

- La formación para el trabajo productivo en los CBTAS.
- Guía de estudiantes.
- Análisis curricular y su relación con el proceso Enseñanza-Aprendizaje.
- Sistema de información de alumnos y egresados (SIAE).
- Análisis y Evaluación del discurso producido por la T.V. universitaria.
- Bibliografía sobre medios de comunicación que tiene la Biblioteca Nacional.
- Burocracia, Nacionalidad y Educación. Condiciones de los profesores-investigadores universitarios.
- Diagnóstico de la IE en la UNAM.
- Didáctica de la Historia.
- El uso y el aprovechamiento de los medios audiovisuales en la UNAM.
- Fundamentación teórica-práctica del proceso de aprendizaje en grupos numerosos.
- Inventario de los programas que componen las series de Introducción a la Universidad, Divulgación de temas y tópicos universitarios.
- La formación de profesores-investigadores universitarios en México.
- Proyecto de Programa de Servicio Social para el inventario de los programas de T.V. producidos por la UNAM.
- El Bachillerato del CCH en la UNAM.
- Formación del técnico y maestro en Pedagogía. Plan de Estudios de la Escuela Normal Superior 1946.
- La Educación Media Superior de la UNAM (opción propedéutica).

Si bien el CISE tuvo como una de sus líneas básicas de análisis la problemática educativa del nivel Medio Superior no desarrolló proyectos de investigación sobre Educación Técnica, ya que su atención giró en torno al bachillerato universitario (propedéutico). Sin embargo por tener entre sus funciones el otorgar servicios de apoyo para la superación educativa a otras instituciones se dieron cursos y asesorías sobre Evaluación Curricular en CECyTs aunque no se desarrollaron proyectos específicos de IE sobre E.T.

Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

La Universidad Pedagógica Nacional es una Institución de la Secretaría de Educación Pública creada por decreto presidencial el 25 de Agosto de 1978. Tiene como finalidad prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de nivel superior, para formar profesionales de la educación.

El área de Investigación de la UPN durante el periodo 1982-1988 orientó su quehacer al estudio y generación de conocimientos sobre la realidad educativa desde distintas perspectivas, principalmente en el nivel de educación básica, con ese propósito su planta de investigadores trabajó en la tarea de identificar, caracterizar, analizar, explicar y proponer aspectos que condujeran a mejorar la práctica educativa en ese nivel.

Sus cuatro núcleos problemáticos prioritarios fueron:

a) estudios sobre el magisterio y formación de maestros; b) estudios sobre la práctica educativa; c) estudios sobre educación, sociedad y cultura; y d) estudios sobre el desarrollo institucional de la UPN.

Según el Catálogo de Investigaciones Educativas en el que participó la UPN en colaboración con la SEP, las investigaciones realizadas por la UPN en el periodo mencionado, orientadas al nivel Medio Superior fueron:

- Desarrollo de la capacidad valorativa en escolares mexicanos.
- Estudio de la personalidad de adolescentes mexicanos.
- Diferencias iterativas sobre series aritméticas en el niño y el adolescente.
- La formación de orientadores en servicio, en el contexto de la orientación educativa: nivel medio superior y superior.
- Paradigmas pedagógicos y el espacio escolar en México 1867-1890.
- Proyecto académico docente para la zona 6 de CBTAS región lagunera Estado de Durango (enfoque participativo).

La característica esencial de estos proyectos de IE es que fueron para el desarrollo disciplinario y con un tratamiento teórico profundo.

Los proyectos elaborados fueron determinados por vías diferentes:

- El interés personal de los investigadores.
- Por encargo de otras instituciones.
- Por acuerdos y convenios interinstitucionales.

Todo ello siempre y cuando los proyectos se ajustaran a las líneas establecidas en la UPN.

En cuanto al financiamiento para cada proyecto, éste fue determinado por la Secretaría de Planeación sin que el investigador definiera de manera formal los requerimientos específicos para su realización.

Se enfatizó la diferencia entre estudios e investigaciones, donde el estudio fue considerado un requerimiento de tipo coyuntural y político, mientras que la investigación se definió por las líneas temáticas priorizadas por la institución. Establecida esta diferencia fueron pocos los estudios diagnósticos que se realizaron y precisamente estos, por su corte coyuntural y ser solicitados por organismos estatales y federales lograron tener más efectos prácticos y relación directa con la toma de decisiones. Un ejemplo lo encontramos en el proyecto académico-docente para la zona 6 de CBTAS, producto de una solicitud en el Estado de Durango, el cual tuvo una aplicación práctica en la formación docente de los CBTAS de la zona.

Por otro lado, los proyectos elaborados por iniciativa del investigador, aún respondiendo a las líneas institucionales, no contaron con una amplia difusión ni se concretaron en efectos prácticos, quedando sólo como informes para control administrativo y consulta.

A pesar de que se realizaron proyectos de investigación sobre el nivel Medio Superior, estos no abarcaron específicamente la educación técnica, a excepción del proyecto ubicado en la zona 6 de los CBTAS, pues la UPN no la tiene como parte de sus líneas de investigación.

Centro de Estudios Educativos (CEE).

El Centro de Estudios Educativos es una asociación civil que tiene como actividad fundamental el realizar Investigación Educativa desde la perspectiva de su vínculo con la justicia social. Fue creado en 1963 recibiendo financiamiento de particulares, empresas y fundaciones. Ha realizado desde entonces su actividad de manera independiente, dirigiendo el producto de sus investigaciones a la comunidad académica, los órganos gubernamentales y a la opinión pública.

Sus proyectos de IE se han caracterizado por el rigor académico, el énfasis interdisciplinario, la combinación integrada de investigación teórica y práctica y la flexibilidad para responder a las demandas del entorno. La temática constante ha sido la relación de la Educación con la justicia social.

Al igual que otras instituciones, el CEE resintió la recesión económica que afectó al país de 1982 a 1988, de tal manera que se redujeron los recursos económicos y con esto su capacidad de IE, sin embargo permaneció mientras que otras instituciones de IE desaparecieron. El CEE continuó con sus temáticas prioritarias ya que, como institución privada se vio más librada de los vaivenes políticos que las instituciones públicas.

Durante el periodo de estudio (1982-1988) el CEE, a pesar de la recesión continuó desarrollando proyectos en la línea de planeación que tuvo como temáticas:

- I. Estudios sobre la situación del Sistema Educativo Nacional (de carácter descriptivo).
- II. Evaluación de Políticas Educativas (planeación, administración y financiamiento).
- III. Estudios relacionados con la planeación de determinado nivel o sector del Sistema Educativo.
- IV. Estudios realizados para identificar o proponer alternativas al desarrollo del Sistema Educativo.

Como puede notarse, la Educación Técnica no fue un tema determinado específicamente, sin embargo no se cerró la posibilidad de ser incluido dentro de las temáticas anteriores. En periodos sexenales anteriores se desarrollaron proyectos muy importantes sobre la ET que no se volvieron a desarrollar en este periodo, de hecho, el único proyecto que tuvo relación directa con la ET fue el registrado como:

-"Estudio prospectivo de necesidades de personal técnico aeronáutico en el subsector transporte aéreo".

En esta institución los proyectos fueron definidos de acuerdo a las líneas establecidas institucionalmente, así como por la iniciativa de los investigadores que buscó apegar al interés institucional; otro caso importante fue el de los proyectos desarrollados por encargo de diferentes instituciones educativas y principalmente del gobierno mexicano sin que ello significara renunciar a definir libremente la orientación ideológica y metodológica del proyecto. Así, una característica básica de sus proyectos fue la de ser de tipo denunciatorio y propositivo dada su posición independiente.

A pesar de ser una institución fuera del sistema gubernamental, sus proyectos lograron una relación más o menos directa con la toma de decisiones.

3.2 Análisis de Resultados de la Investigación de Campo.

Como es sabido, el número de Instituciones que inicialmente tomamos para su análisis, por considerar que podían ser las más relacionadas con la ET y con mayores posibilidades de IE, fueron las 10 Instituciones antes caracterizadas; sin embargo el Estudio de Campo nos mostró que la IE realizada en el CISE, aunque de calidad e importancia no contó con proyectos de ET por lo cual decidimos no presentarla como parte de la muestra para no confundir al lector. De cualquier manera para atender al interés de quien desee saber la información obtenida sobre el CISE, presentamos ésta como parte de los anexos.

De este modo ofrecemos los porcentajes calculados con base en la muestra de 9 Instituciones que realizaron IE sobre ET, sin determinar (en principio) si los trabajos fueron o no proyectos de IE propiamente dichos o sólo Estudios Descriptivos.

3.2.1 Determinación de Temáticas y Proyectos.

Durante la revisión de Instituciones tomadas como muestra, encontramos que las diferentes vías seguidas para determinar tanto temáticas de estudio como proyectos fueron:

- a) Encargo de Instituciones externas.
- b) Líneas definidas por prioridad institucional.
- c) Propuesta directa de los investigadores.

a) Determinación por encargo.

El 33% de las Instituciones recurrieron a la determinación de proyectos de IE por encargo, es decir, por solicitud de instituciones externas que mediante contrato demandaron la realización de proyectos de IE que respondieran a sus intereses particulares.

Las Instituciones que integraron dicho porcentaje fueron: DIE, UPN y CEE; como puede verse son la totalidad de Unidades de Investigación estudiadas, mientras que el 66% restante, que no realizó IE por encargo, lo constituyeron las instituciones de Educación Técnica y sus organismos de apoyo.

Es importante considerar que las instituciones de ET (DGETA, DGETI, IPN y CONALEP) así como sus organismos de apoyo (COSNET y SEIT) hicieron uso de IE sólo como actividad de apoyo, mientras que para las Unidades de Investigación dicha actividad fue la primordial.

Cabe aclarar que este 33% de Instituciones no emplearon únicamente esta vía para determinar sus proyectos y la importancia que se le dió varió de una institución a otra. En casos como los de DIE y UPN, esta vía formó parte de su función en relación a dar servicio a otras instituciones; allegarse recursos económicos no fue el principal motivo de su empleo, ya que estas Unidades de Investigación contaron con recursos propios mediante presupuesto asignado, por lo cual no dependieron de los recursos externos obtenidos por el encargo. En el caso del CEE, el encargo fue usado como mecanismo para allegarse recursos económicos que apoyaran su función considerando que es una Asociación Civil.

Lo que dió a las Unidades de Investigación Educativa la posibilidad para realizar proyectos por encargo fue su relativa autonomía para asumir temáticas y proyectos de origen externo realizándolos a la par de sus líneas prioritarias. La cantidad de proyectos

realizados por encargo varió de una Unidad a otra dependiendo de las políticas institucionales, recursos económicos y humanos. El grado de especificidad o generalidad en sus líneas de investigación fue determinante para la demanda de proyectos por encargo; así, mientras la UPN centró sus temáticas de IE en la Educación Básica y CISE en la Educación Universitaria, el CEE definió líneas que permitieron abarcar campos y niveles más amplios, teniendo la posibilidad de dar respuesta a proyectos con interés específico o general, sobre los diferentes niveles educativos y áreas de conocimiento.

Así mismo, el grado de autonomía para definir las temáticas de investigación guardó relación con la organización administrativa y con el origen de sus recursos por lo que las Unidades que dependían del presupuesto del gobierno de manera directa o indirecta se vieron más influenciadas por los cambios administrativos que el CEE como unidad independiente y que por lo tanto tuvo mayor autonomía al determinar sus temáticas.

b) Determinación por líneas Institucionales.

Las Instituciones que contaron con líneas definidas que orientaran sus temáticas para la realización de Estudios Descriptivos, y en el mejor de los casos, proyectos de IE representaron el 88%. Este estuvo integrado por: COSNET, SEIT, DGETI, IPN, CONALEP, DIE, UPN y CEE ; como puede notarse es casi la totalidad de la muestra la que estableció líneas temáticas y de acción.

Algunas de estas Instituciones funcionaron no sólo con líneas definidas sino también con proyectos específicos, permanentes o periódicos como en el caso de COSNET y SEIT que por su carácter de apoyo a las instituciones de ET realizaron de manera sistemática estudios descriptivos sobre captación, egreso, eficiencia, niveles de reprobación, deserción, crecimiento del sistema, etc. sin opción a desarrollar otro tipo de

proyectos. Otras Instituciones como DGETI, IPN y CONALEP aunque contaron con proyectos también permanentes a corto y mediano plazo, tuvieron abierta la posibilidad de incorporar nuevos proyectos de IE según las necesidades coyunturales o el surgimiento de nuevos intereses.

En el caso de las Unidades de IE (DIE, UPN y CEE) estas desarrollaron proyectos dentro de las líneas temáticas definidas institucionalmente sin que ello significara la realización de proyectos permanentes; sus proyectos fueron en general delimitados temporalmente.

La única institución que no definió líneas temáticas que orientaran la IE en su interior fue la DGETA. No hubo líneas institucionales de IE precisamente porque durante el sexenio 1982-1988 no contó con un departamento de IE; los únicos trabajos realizados en ese campo fueron los elaborados en el programa de especialización dirigido a docentes y en el cual fue requisito desarrollar un proyecto de IE individual según la necesidad, interés y formación profesional del docente. Nunca se formuló un registro de los proyectos realizados, ni se dió reconocimiento alguno o respaldo institucional para la puesta en práctica de las propuestas.

Pudimos observar que existieron diferencias en las líneas y el cómo fueron definidas de las Instituciones Educativas a las Unidades de Investigación. En las primeras se definieron las líneas desde los respectivos departamentos de evaluación limitándolas al estudio del desempeño, necesidades o posibilidades de las mismas Instituciones. En el caso de las Unidades de IE, sus líneas fueron definidas por los consejos directivos de las mismas Unidades y característicamente fueron más abiertas a las problemáticas de diferentes niveles e instituciones.

c) Determinación por Propuesta de los Investigadores.

La tercera vía para determinar los proyectos de IE fue a través de la propuesta de los investigadores, cuya opción fue adoptada por el 55% de la totalidad de la muestra. DGETA, IPN, DIE, UPN y CEE optaron por esta vía independientemente de hacer uso o no de las otras dos opciones; de esta forma el 44% restante no dió cabida a desarrollar proyectos propuestos por los mismos investigadores, ya que sus proyectos fueron permanentes y abordados mediante patrones e instrumentos establecidos.

Por otro lado, la Institución que tuvo como única vía, la propuesta de los investigadores, para determinar sus proyectos de IE, fue la DGETA, en la que, como ya mencionamos, sólo se desarrolló IE dentro del programa de especialización docente sin que ésta se considerara bajo líneas institucionales. El 55% restante, tomó en cuenta las propuestas de los investigadores siempre y cuando éstas se apegaran a las líneas establecidas institucionalmente.(Ver Cuadro I: "Determinación de Tématicas y Proyectos")

CUADRO I
DETERMINACION DE TEMATICAS Y PROYECTOS

ENCARGO	LINEAS INSTITUCIONALES	PROPUESTA DE INVESTIGADOR
	COSNET	
	SEIT	SEIT
DGETA		DGETA
	DGETI	
	IPN	IPN
	CONALEP	
DIE	DIE	DIE
UPN	UPN	UPN
CEE	CEE	CEE
33%	88%	55%

3.2.2. Apoyos otorgados a la IE en las Instituciones Estudiadas.

Aunque son muchos los factores que influyen en el desarrollo de la IE y así mismo los que condicionan su promoción determinando su capacidad, seleccionamos, para fines de este análisis, 4 factores que consideramos fundamentales y siempre presentes en las Instituciones aún cuando se concretan de manera diferente en cada una; estos son:

- a) Financiamiento
- b) Recursos Humanos y Materiales
- c) Difusión
- d) Reconocimiento

a) Financiamiento.

Un aspecto indispensable para la realización de IE, sea cual fuere la institución, es contar con los recursos económicos que permitan sostener los gastos que ésta representa: nómina de investigadores y personal administrativo, bienes muebles e inmuebles, apoyos bibliográficos y de cómputo, viáticos, etc.

En las Instituciones estudiadas, los recursos económicos se originaron de dos diferentes maneras:

- 1) Financiamiento Interno.
 - 2) Financiamiento Externo.
1. Financiamiento Interno. Se refiere a los recursos económicos que se asignaron a través de la entidad a la que perteneció cada Institución.

Encontramos que el 100% de la muestra contó, durante el sexenio estudiado, con este tipo de financiamiento.

En el 88% de los casos, este financiamiento fue asignado del presupuesto gubernamental dado que las Instituciones que formaron dicho porcentaje pertenecieron a la entidad gubernamental directa o indirectamente. Así, COSNET, SEIT, DGETA, DGETI, IPN, CONALEP, DIE y UPN, al ser parte de la SEP o bien ser organismos desconcentrados o descentralizados de la misma, recibieron directamente un presupuesto.

El caso del CEE, fue diferente tomando en cuenta que como asociación civil dependió de donativos voluntarios.

2. **Financiamiento Externo.** Se refiere a los recursos adicionales que las Instituciones se allegaron de entidades a las que no pertenecieron.

Sólo el 33% de la muestra (CONALEP, DIE y CEE) contaron con este tipo de financiamiento además del interno.

Los recursos adicionales que obtuvo CONALEP provinieron del sector productivo mediante convenios establecidos, con empresarios y el Banco Mundial. Para el DIE y el CEE estos recursos provinieron de la remuneración por la realización de proyectos de IE por encargo. Según informes del mismo CEE, aproximadamente un 70% de su presupuesto, durante el sexenio 1982-1988, provino de fuentes externas, siendo el gobierno federal usuario importante de los servicios del Centro.

b) Recursos Humanos y Materiales.

Si bien este aspecto dependió directamente del monto del financiamiento con que contaron las Instituciones, creímos importante valorar las características que estos recursos adquirieron en cada una. Los elementos considerados para diferenciarlos de una Institución a otra, fueron: personal de apoyo directo para la IE y, apoyo bibliográfico, documental y de cómputo.

1. **Recursos Humanos.** Este rubro se refiere al personal de apoyo directo para la IE como son ayudantes de investigador, prestadores de servicio social y estudiantes de maestría.

El porcentaje de Instituciones que contaron con este tipo de recursos fue bajo, pues sólo un 22% recurrió a ellos: el DIE y el CEE.

En el DIE se incorporaron a los proyectos de IE estudiantes de la Maestría en Ciencias impartida en el propio DIE cuya currícula incluyó la IE como actividad obligatoria.

En el caso del CEE, este sufrió una considerable reducción en el número del personal pasando de ser 170 a 40 durante el período 1982-1988, y como consecuencia se redujo también el número de ayudantes de investigador que habían sido característicamente importantes en su sistema de formación de investigadores. El 77% restante no tuvo ninguna opción al uso de personal extra al contratado pues se limitó al número de plazas existente.

2. Recursos Materiales. Este rubro se refiere a los recursos materiales que en forma de salarios, viáticos, apoyos bibliográficos, documentales y de cómputo que estuvieron disponibles para los investigadores en cada Institución.

Es un hecho que el 100% de las Instituciones otorgaron salarios al personal directamente relacionado con la IE, contratados o no bajo la categoría de Investigadores pero realizando dicha actividad.

En los casos en que los proyectos de IE requirieron de realizar viajes para la captación, procesamiento o difusión de la información, las Instituciones proveyeron de recursos extras al salario en forma de viáticos, cuando los proyectos habían sido asumidos institucionalmente. Así, el 55% de la muestra contó con viáticos para la realización de IE (DIE, UPN, COSNET, CEE y DGETI), mientras que el resto (SEIT, DGETA, CONALEP e IPN) sólo dispusieron de salarios.

En relación al otorgamiento de apoyo bibliográfico, documental y de cómputo, el 66% de las Instituciones lo tuvo (DIE, UPN, CONALEP, COSNET, CEE y DGETI); el 33% restante sólo contó con la remuneración salarial.

Las diferencias en el otorgamiento de recursos humanos y materiales de una Institución a otra, puso de manifiesto no sólo la dependencia en el monto de los recursos financieros sino también en el grado, capacidad y forma organizativa de la IE en cada Institución.

DGETA, quien aunque tuvo suficientes recursos económicos asignados, no contó con un departamento donde se realizara IE y, según informes a través de las entrevistas, llegó incluso a devolver el monto del presupuesto asignado para esta actividad. Por otro lado, para los estudios estadísticos se dispuso de otra partida presupuestaria.

En contraste con el ejemplo anterior, el CEE resintió la crisis económica y vió reducidos sus recursos, sin embargo su sistema organizativo, que daba prioridad a la investigación, le permitió mantener su alto nivel en dicha actividad.

c) Difusión de los resultados de IE.

Dando por hecho que la IE tiene como finalidad el incidir y transformar la realidad, la difusión de los resultados obtenidos en los diferentes proyectos adquiere una gran relevancia ya que hace partícipes de los resultados y propuestas a los diferentes actores y sectores educativos (como son alumnos, maestros, directivos, planificadores, políticos educativos, el sector público y el privado, etc.) que tienen en sus manos la posibilidad de llevar dichos resultados a la práctica; asimismo a la opinión pública, que influye al obstaculizar o facilitar los cambios propuestos y a los especialistas en IE, de manera que se evite la repetición de trabajos y la realización de proyectos aislados de otros en la misma línea.

De esta manera para contemplar el aspecto de la difusión de la IE en nuestra muestra, presentamos las cuatro opciones en las que característicamente ésta se presentó.

Las opciones a saber son:

Difusión por:

1. Informes.
2. Congresos y Eventos.
3. Publicaciones.
 - a) a través de órganos internos.
 - b) a través de órganos externos.
4. Ninguna.

1. Difusión por Informes.

Se refiere a la entrega de reportes sobre avances y resultados obtenidos por el investigador o los equipos de investigación dirigidos a la Institución para hacer de su conocimiento los trabajos realizados al tiempo que funcionaron como medios de control administrativo.

Fue el 88% de las Instituciones el que empleó este tipo de difusión (COSNET, SEIT, DGETI, IPN, CONALEP, DIE, UPN y CEE). Aunque para todas estas Instituciones los informes fueron necesarios para el control institucional, en la mayoría de los casos hubo otras medidas que complementaron la difusión y sólo el CONALEP empleó los informes como única medida.

El IPN llegó a participar en eventos y congresos que representaron cierta medida de difusión pero esta participación fue tan escasa que la difusión se dio casi únicamente a través de los informes.

El uso de los informes como único medio de difusión tuvo la limitación de dar a conocer los resultados de IE sólo al personal directivo de la Institución lo que impidió la comunicación entre investigadores así como de éstos y los usuarios de IE.

2. Difusión por Congresos y Eventos.

Hacemos referencia a congresos y eventos cuando hubo reuniones ya sea de especialistas en IE, para dar a conocer sus trabajos o de agentes de ET con la finalidad de evaluar y/o planear este sistema.

A este tipo de difusión recurrieron un 44% de las Instituciones (IPN, DIE, UPN y CEE), de las cuales una fue Institución Educativa de ET y las restantes, Unidades de IE.

Para las Unidades de IE, la realización y participación en eventos fue un medio importante para promover el conocimiento de los resultados de sus proyectos y se dió por representación institucional, de manera individual o por equipos de trabajo; se puso de manifiesto la preocupación de los investigadores y promotores de IE por este campo como ámbito en proceso de formación. El Primer Congreso Nacional de IE realizado en 1981 fue un antecedente importante a los eventos y cuestionamientos realizados en el período de estudio.

3. Difusión por Publicaciones.

La publicación de avances y resultados de proyectos a través de libros y revistas, fue uno de los medios de difusión más relevantes dado que representó la opción de llegar a un grupo más amplio de usuarios no limitándose a directivos o especialistas en educación, ampliando así el campo de comunicación a otros agentes educativos.

Es necesario hacer una diferenciación en la procedencia de la publicación dado que en nuestra muestra, la publicación presentó dos diferentes orígenes: Publicaciones a través de órganos internos, propios de la institución a la que pertenece el investigador; y Publicaciones a través de órganos externos, fuera de la institución en la que presta servicios el investigador.

Publicación en órganos internos. El 55% de las Instituciones contó con este tipo de difusión aunque ello no significó que se editaran los resultados de todos los proyectos

realizados en cada una, pues ello dependió de la capacidad de edición, pertinencia de los proyectos, y en otros casos, de las relaciones del investigador con la Institución.

Las Instituciones que representaron ese 55% fueron: COSNET, SEIT, DIE, UPN y CEE los cuales aún contando con publicaciones internas, vieron ésta afectada y reducida por los problemas de financiamiento, característicos de este sexenio por efecto de la crisis económica. El CEE, por ejemplo, tuvo la necesidad de ser más selectivo dando prioridad de publicación a algunos proyectos sobre otros, y reducir el número de publicaciones. La SEIT, por otro lado, a pesar de ser un organismo público sufrió también esta crisis al grado de suspender por tres años la serie de publicaciones que periódicamente editaba. La UPN que también resultó selectiva dió prioridad a los estudios de coyuntura.

Publicación en órganos externos. En el 33% de las Instituciones encontramos que los investigadores además de publicar en los órganos internos, publicaron en órganos externos. Cabe hacer notar que dicho 33% lo formaron las Unidades de IE (DIE, UPN y CEE) lo que puso de manifiesto el poco interés de las Instituciones de ET en usar fuentes de difusión externas a su propio sistema, sin embargo, en todos los casos la publicación en órganos externos dependió, más que de la Institución, de las relaciones y búsqueda de oportunidades del investigador.

4. Ningún tipo de difusión.

Sólo la DGETA, no dió ningún tipo de difusión a proyectos de IE precisamente porque los únicos proyectos de IE realizados, fueron los elaborados por docentes inscritos en el programa de especialización para cuyos proyectos no hubo una intención institucional directa.

d) Reconocimiento a la Labor de Investigación.

Partiendo de que es necesario el reconocimiento, sea este económico o moral, de la labor del investigador por parte de la Institución a la que pertenece, para incentivar dicha actividad y promoverla de este modo, creímos importante tomar en cuenta este aspecto como una forma de apoyo.

Aunque no podemos negar que en la mayoría de las instituciones se otorgaron reconocimientos a los investigadores, estos fueron esporádicos y para casos individuales aislados, lo que nos da pauta para tratarlos como apoyo establecido institucionalmente. Así encontramos que sólo el CEE dió algún tipo de reconocimiento constante que en ninguna otra Institución se ofreció.

El CEE tuvo la cualidad de dar una atención especial y un estímulo moral a los investigadores. Hubo siempre una constante atención al logro de avances y resultados de IE con finalidades académicas haciendo partícipes a todos los investigadores de la Institución. El estímulo se reflejó también en la publicación, no sólo de resultados sino hasta de avances, (revisión de avances que en otras instituciones sólo tuvo una finalidad de control administrativo).

Hay que hacer notar que en ninguna de las Instituciones de la muestra existió un sistema de estímulos económicos, y si hubo algún tipo de estímulo, este fue sólo moral.

Para obtener algún estímulo económico, algunos investigadores lo buscaron en organismos externos a su institución, entre ellos el SNI y los Sistemas Nacionales de Becas (principalmente CONACyT). Como es sabido, para tener acceso a dichos sistemas becarios fue necesario que el investigador tuviera un mínimo de publicaciones requerido (entre otras cosas) para lo cual no siempre contó con el apoyo por parte de su Institución de origen, cosa que no favoreció el logro de estímulos externos. (Ver Cuadro II: "Apoyos otorgados a la Investigación Educativa").

CUADRO II
APOYOS OTORGADOS A LA INVESTIGACION EDUCATIVA

Financiamiento		Recursos			Difusión					Reconocimiento	
Interno	Externo	Humanos de Apoyo	Viáticos	Bibliografía y Documentación	Informes	Congresos y Eventos	Publicación Org. Internos	Publicación Org. Externos	Ninguno	Sistemático	Esporádico
COSNET			COSNET	COSNET	COSNET		COSNET				COSNET
SEIT					SEIT		SEIT				SEIT
DGETA									DGETA		DGETA
DGETI			DGETI	DGETI	DGETI						
IPN					IPN	IPN					IPN
CONALEP	CONALEP			CONALEP	CONALEP						CONALEP
DIE	DIE	DIE	DIE	DIE	DIE	DIE	DIE	DIE			DIE
UPN				UPN	UPN	UPN	UPN	UPN			UPN
CEE	CEE	CEE	CEE	CEE	CEE	CEE	CEE	CEE		CEE	CEE
100%	33%	22%	44%	66%	88%	44%	55%	33%	11%	11%	88%

3.2.3. Investigación Educativa e Impacto.

Para analizar el tipo de impacto que tuvieron los proyectos de IE realizados en las Instituciones estudiadas, es necesario retomar el concepto de Impacto al cual entendemos como el efecto que tiene todo proyecto de IE en la realidad sea este directo, es decir que tenga un uso práctico provocando innovaciones o cambios radicales; o indirecto al influir en la opinión de los agentes educativos y en el ambiente cultural generando rechazo o aceptación hacia la IE y sus proyectos. Así el Impacto no se limita al uso práctico de los resultados de IE aunque lo implica. Por otro lado hay que considerar que el Impacto se manifiesta en diferentes niveles, tanto a nivel individual y grupal en los agentes educativos, en el curriculum formal y vivido de los diferentes subsistemas, (entre ellos la ET), como en la legislación y la PE en general.

Cabe mencionar que el Impacto que encontramos en nuestra muestra no fue homogéneo sino que varió de un proyecto a otro aún dentro de una misma Institución, así como de una Institución a otra. Encontramos que dicha variación dependió tanto del enfoque adoptado, del carácter de la Institución, de quién investigó, hacia quién se dirigieron y quién conoció los resultados, como de los vínculos logrados con los agentes políticos.

Dejando claro que todos los proyectos de IE producen Impacto, aunque en diferentes grados, nos es importante considerar dos niveles genéricos en que el Impacto pudo presentarse, estos son el Impacto Directo y el Indirecto.

1. Impacto Directo. Nos referimos a este tipo de Impacto en los casos en que el proyecto logró tener un efecto práctico y visible como: cambios en las políticas educativas y sus estrategias, en la organización y funcionamiento de las Instituciones o en la práctica cotidiana de los agentes educativos.
2. Impacto Indirecto. Catalogamos como tal al causado por los proyectos cuyo efecto se manifestó: a un nivel teórico de interpretación de la realidad (lo que también supone un tipo de cambio en la realidad aunque no inmediatamente visible ni siempre positivo) y en las opiniones generadas en los agentes educativos formando nuevas perspectivas de análisis de la realidad. Se encuentra presente en todo proyecto de IE en mayor o menor grado.

Por todo lo anterior es evidente que determinar el Impacto resulta complejo, dada la multiplicidad e interrelación de indicadores de los cuales no es posible tener un manejo absoluto; sin embargo adoptamos indicadores apropiados al tema de nuestro estudio. Aunque estos indicadores ponen de manifiesto tanto el Impacto Directo como el Indirecto. El Impacto que particularmente nos es importante y necesario evaluar es el Directo, ya que éste puso de manifiesto, de manera concreta, los efectos de la IE en la PE. No perdemos de vista que dicho Impacto se presentó también en prácticas particulares del Sistema de ET, pero nuestro análisis se centra en la relación entre IE y PE en términos de Planeación.

Los indicadores que empleamos para el análisis del Impacto son:

- a) Destinatario de los resultados de IE vinculado directamente a la toma de decisiones.
- b) Destinatario de los resultados de IE no vinculado a la toma de decisiones.
- c) Opinión de los investigadores respecto al uso de los resultados de sus proyectos.
- d) Implementación o modificación de prácticas, reglamentos y/o políticas organizativas en el SNET a partir de los resultados en proyectos de IE.

a) Destinatario de los resultados de IE vinculado directamente a la toma de decisiones.

Hubo una relación estrecha entre el tipo de Impacto y el destinatario de los resultados en los proyectos de IE. Así el Impacto pudo ser más directo en aquellos proyectos dirigidos, aún entre otros, a tomadores de decisión quienes fueran responsables de la elaboración y puesta en práctica de la PE para la ET.

Los proyectos de IE en las Instituciones Educativas de ET tuvieron como destinatario a los ámbitos de mando y Toma de Decisión propios de su Institución como en los casos de DGETI, IPN y CONALEP, salvo en el caso de DGETA. En los casos de

COSNET y SEIT, por ser organismos de consulta y coordinación dirigieron los resultados de sus Estudios a todas las Instituciones del Sistema. Esta vinculación directa entre resultados de proyectos y tomadores de decisiones en todas las Instituciones mencionadas, haría suponer no sólo la presencia del Impacto Indirecto sino el logro del Impacto Directo, lo que no siempre sucedió. Las Instituciones que sólo realizaron Estudios Descriptivos (COSNET, SEIT y DGETI) tuvieron limitada su posibilidad de Impacto Directo al no proponer líneas de acción concretas y dejar los resultados de sus Estudios a la libre interpretación y determinación de acciones.

Por otro lado, en las Unidades de IE (DIE, IPN y CEE), donde se realizaron proyectos con tendencia predominantemente macrosocial, se logró mayor vinculación de resultados con Toma de Decisión en los casos de proyectos por encargo ya que estos atendieron problemáticas particulares de las instituciones demandantes.

De este modo el 88% de la muestra destinó sus resultados de IE a sujetos vinculados directamente a la TD.

b) Destinatario de los resultados de IE no vinculado a la Toma de Decisión. No en todos los casos los resultados de los proyectos fueron dirigidos a tomadores de decisión en el ámbito de la Planeación; algunos se elaboraron sin un destinatario preciso y otros se dirigieron exclusivamente a especialistas o agentes educativos. No negamos que agentes educativos como docentes y estudiantes son también tomadores de decisiones en su nivel de práctica, pero al emplear esta categoría, nosotros hacemos referencia específicamente a los niveles directivos, por ser estos los que tienen mayor incidencia en la PE en términos de Planeación.

Este indicador manifiesta tanto el Impacto Directo (aunque sólo a niveles particulares de la práctica educativa y no a nivel de la PE) como el Impacto Indirecto, considerando que al conocer los resultados agentes educativos y/o especialistas, éstos pueden adoptar nuevas perspectivas de análisis de la realidad y nuevas opiniones.

Las Instituciones que realizando IE no destinaron sus resultados a tomadores de decisiones fueron DGETA, DIE, UPN y CEE, quienes representan el 44% de la muestra.

En DGETA los resultados de IE no llegaron al nivel de TD en PE, aunque tuvieron Impacto Directo al ser empleados de manera personal por los docentes que realizaron los proyectos en el curso de especialización; dicho Impacto fue reducido ya que no se generalizó al Sistema de ET agropecuaria sino que dependió del apoyo que cada docente-investigador recibió de su plantel.

En las Unidades de IE los únicos proyectos que se elaboraron sobre ET fueron elaborados por encargo y aunque por ello los resultados se dirigieron a la TD, también llegaron al conocimiento de especialistas y agentes no directamente vinculados con la TD aprovechando las posibilidades de difusión y carácter autónomo de las Unidades.

c) Opinión de los investigadores respecto al uso de resultados de sus proyectos. A través de las entrevistas pudimos considerar la opinión de los investigadores respecto al proceso que siguieron los proyectos en su Institución, proceso que significó en algunos casos tomar en cuenta éstos sólo para control administrativo, para justificar decisiones tomadas previamente, o bien como insumo para reprogramar las funciones institucionales. También reconocieron los casos en que el Impacto se presentó indirectamente al generar diversas opiniones y expectativas respecto al tema en los variados receptores. En este

sentido consideramos importante valorar la opinión de los investigadores por su conocimiento personal del tipo de Impacto logrado por sus propios proyectos aunque éste es uno entre otros indicadores del Impacto.

Es así que catalogamos en tres tipos el uso de los resultados de IE de acuerdo a las opiniones de los investigadores, a saber:

- . Uso práctico.
- . Uso teórico justificatorio.
- . Uso nulo.

Uso práctico.- Nos referimos a éste cuando los resultados de IE fueron empleados como base para desarrollar acciones concretas en el sistema. Este se presentó tanto en los niveles más particulares en que se usó sólo por un docente o en un plantel sin que ello afectara al Sistema en general, como en los niveles más generales en que se empleó para elaborar directrices aplicables a todo un sector del Sistema de ET.

Según el análisis de las opiniones de investigadores, las instituciones donde encontramos que los proyectos sobre ET tuvieron un uso práctico fueron: SEIT, DGETA, IPN, CONALEP, DIE, UPN y CEE, las que representan el 77% de la muestra. En el resto (COSNET y DGETI) no se dió dicho uso práctico dado que sólo se trabajó la elaboración de Estudios Descriptivos, que como tales carecieron de propuestas y ante cuyos resultados cada plantel tuvo la libertad de decidir sus acciones.

Del 77% que dió un uso práctico a los resultados, encontramos que en DGETA, DIE, UPN y CEE (que representan el 44% del total de la muestra) este tipo de uso sólo abarcó niveles particulares. En el caso de DGETA su uso se remitió a la práctica del docente-investigador en la medida en que recibió el apoyo de su plantel; en el DIE el uso se dió a través de sus Proyectos de Desarrollo que consistieron en la realización de dos programas de Especialización Docente del Sistema Tecnológico; respecto a UPN el uso quedó limitado al trabajo con docentes en la región Lagunera de Durango; finalmente en

el caso de CEE encontramos que la aplicación se remitió a la formación del técnico aeronáutico en el subsector del transporte aéreo.

Por otro lado las Instituciones que lograron un uso práctico generalizado, con un Impacto Directo en la PE representan el 33% del total de la muestra y SEIT, IPN y CONALEP. De acuerdo a las opiniones recabadas estas 3 Instituciones lograron Impacto en la PE considerando que algunos de sus proyectos dieron resultados que guiaron la elaboración de acciones concretas que se implementaron normativamente en los sectores que cada una de estas Instituciones representa. Así, los resultados obtenidos en los Estudios Descriptivos de SEIT determinaron la asignación de recursos a cada Dirección del SNET, lo cual si bien no es directamente un aspecto académico, lo afecta siendo el financiamiento un aspecto importante de la Planeación; en IPN la acción que se emprendió como consecuencia de los resultados obtenidos fue la puesta en práctica de derivados técnicos como instrumentos de evaluación para la Orientación Educativa en todos los planteles de Educación Media Superior que lo forman; en el caso de CONALEP las acciones que se realizaron a partir del uso de sus proyectos permanentes fueron la continua modificación tanto de los Planes de Estudio y la organización escolar como la apertura y cierre de carreras, acciones que aunque cubrían necesidades y sectores específicos fueron parte de la política organizativa de todo el Sistema CONALEP.

Uso teórico justificatorio.- Entendemos por este tipo de uso al empleo de estudios y proyectos de IE para reafirmar decisiones respecto al Sistema o un sector de este, es decir, el uso cuyos resultados no fueron la base previa que diera origen a las decisiones sino el medio teórico para justificar las decisiones ya tomadas.

En función de las opiniones, observamos que las Instituciones donde se presentó este tipo de uso fueron: COSNET, DGETI, y DIE es decir el 33% de la muestra. Tanto en COSNET como en DGETI, cuyos trabajos se limitaron a Estudios Descriptivos, los

resultados fueron empleados sólo como una muestra de los avances y acciones que se estaban realizando y no para guiar o inducir a líneas determinadas de acción. En DIE el uso teórico justificatorio de resultados lo encontramos plenamente establecido en el proyecto titulado: "El papel de la cooperativa escolar de producción en la formación práctica del técnico agropecuario del nivel Medio Superior".

Uso nulo.- Catalogamos bajo este concepto a los resultados de proyectos no empleados ni para guiar acciones ni para justificarlas sino únicamente como informe de la actividad en la Institución y por lo tanto para control administrativo. Este tipo de uso, según el análisis de las opiniones obtenidas, se dió en proyectos de COSNET, DGETA, DGETI e IPN, que representan el 44% del total. En COSNET este tipo de uso se dió cuando, dada la libertad de las Instituciones para definir sus acciones, **ignoraron los resultados y descripciones sobre la situación del Sistema.** En DGETA esta situación se presentó cuando los docentes no tuvieron el apoyo institucional para poner en práctica sus propios resultados quedando los proyectos como mero requisito para culminar la especialidad en docencia. Por otro lado, tanto en DGETI como en IPN los proyectos que no produjeron derivados técnicos quedaron reducidos a informes. (Ver Cuadro III: "Tipos de uso de los resultados de la I.E. según la opinion de los Investigadores).

d) Implementación o modificación de prácticas, reglamentos y/o políticas organizativas en el SNET a partir de los resultados de proyectos de IE. A través de este indicador revisamos en qué casos los resultados de los proyectos se emplearon y fueron concretados en acciones que generaron la implementación o modificación de prácticas, reglamentos y políticas organizativas dentro de las Instituciones de nuestra muestra y que forman parte del SNET. Con este indicador pudimos observar el logro de Impacto Directo en los

CUADRO III
TIPOS DE USO DE LOS RESULTADOS DE I.E. SEGUN
LA OPINION DE INVESTIGADORES

Uso Práctico	Uso Teórico Justificatorio	Uso Nulo
COSNET	COSNET	COSNET
SEIT		
DGETA		DGETA
DGETI	DGETI	DGETI
IPN		IPN
CONALEP		
DIE	DIE	
UPN		
CEE		
100%	33%	44%

proyectos, centrando nuestro interés en el impacto que se dió a nivel de PE y no sólo en experiencias o instituciones aisladas. Así nos preocupamos más por registrar casos como el de la implementación de instrumentos evaluatorios psicológicos en el IPN, que abarcó todos sus planteles en el nivel Medio Superior, que casos como el de prácticas docentes innovadoras e individuales dadas en el curso de especialización en la DGETA cuyos proyectos no fueron respaldados institucionalmente. De este modo, fue en el 33% de la muestra: SEIT, IPN y CONALEP, donde registramos ciertas modificaciones inducidas en buena parte por los resultados de los proyectos de IE ahí realizados.

En SEIT el Impacto Directo a nivel de PE se centró en la definición de la política financiera para el SNET y no en su organización académica considerando que sólo hizo Estudios Descriptivos a partir de la recopilación de datos de cada Dirección sin elaborar un Plan de Acción para éstas. Los proyectos que sirvieron a este fin fueron: "Comportamiento descriptivo del SNET en los procesos de atención a la demanda", "Dinámica del Sistema Tecnológico -utilización de la infraestructura física educativa en el SNET" y "Optimización del docente en función de la matrícula que atiende -crecimiento y relación de grupos por docente".

En IPN registramos la generalización del uso de derivados técnicos como fueron los instrumentos de evaluación psicológica producto de los proyectos de IE:

"Investigación sobre el perfil de intereses vocacionales en el estudiante del nivel Medio Superior", "Proyecto de investigación sobre el servicio de OE y Profesional-Vocacional del nivel Medio Superior", "Heteroevaluación de OE y desarrollo personal", "Análisis de la relación entre el avance académico y la capacidad intelectual e intereses ocupacionales de los alumnos, nivel Medio Superior del IPN", "Diagnóstico de necesidades de Orientación" y "Permanencia-Deserción nivel Medio Superior". Con ello se modificaron las prácticas de Orientación Educativa en su sistema de Educación Media.

CONALEP por su parte, fue la Institución donde las modificaciones en su sistema estuvieron más estrechamente relacionadas con los resultados de sus proyectos de IE y análisis estadísticos. Fue característico de esta Institución que todas sus acciones estuvieron respaldadas por estudios previos que en algunos de los casos se convirtieron en proyectos permanentes de evaluación y llevaron a la apertura y cierre de carreras, modificación en la matrícula, cambios curriculares e implementación de metodologías de enseñanza-aprendizaje y evaluación. Aunque algunos de los Estudios fueron esencialmente estadísticos, se emplearon para tener un panorama y definir necesidades del sistema como con el proyecto: "Modelo econométrico CONALEP" que presentó la tendencia de crecimiento retrospectiva y prospectiva del Colegio. Así mismo, se realizaron proyectos que con una fundamentación teórica dieron origen a la implementación de modelos de evaluación para aspectos específicos, tales proyectos fueron: "Reordenación de la oferta educativa", "Modelo de Planificación de recursos humanos -Estimación de la demanda de técnicos", "Modelo de Planificación Estatal", "Necesidades de técnicos y capacitación en la industria maquiladora de exportación" y "Geografía económica para la Planeación CONALEP"; dichos proyectos dieron los elementos decisivos a los Comités de Vinculación para la apertura, cierre de carreras y modificación de la matrícula. En cuanto a la modificación de los aspectos curriculares, estas decisiones se apoyaron en los proyectos: "Procedimiento para el rediseño curricular de las carreras" y "Seguimiento de Egresados". Hubo además 3 proyectos que dieron origen a la implementación y modificación de prácticas de enseñanza-aprendizaje: "Guía didáctica para el maestro", "La enseñanza del idioma Inglés en el CONALEP" y "El paquete didáctico en el CONALEP"; cabe mencionar que estos últimos proyectos dieron además, como producto, materiales didácticos para maestros y alumnos.

Otros factores que influyen en el Impacto:

Después de presentado el análisis a partir de los indicadores propuestos es importante señalar que estos determinan el Impacto en correlación con los factores:

- . Carácter de la Institución.
- . Tipo de IE realizada en la Institución.
- . Intencionalidad de los proyectos de IE.

Carácter de la Institución. Con ello nos referimos a la serie de particularidades con las que se identificó cada Institución, que ya mencionamos anteriormente y que implican sus rasgos como Institución educativa o unidad de IE, origen privado o público, y como consecuencia de esto, tipo de temáticas y apoyos otorgados a la IE. De manera general encontramos que el Impacto de los proyectos de IE se dió de una manera más directa y práctica en las Instituciones Educativas que en las Unidades de IE dado que su realización tuvo que ver con el requerimiento inmediato de solucionar necesidades específicas.

Tipo de IE realizada en la Institución. Como anotamos anteriormente en el Marco Teórico, existe una relación estrecha entre el tipo de IE y el Impacto producido, relación que quedó refrendada en el análisis de nuestra muestra pues el Impacto Directo o Indirecto producido por los proyectos estudiados dependió (entre otras cosas) del tipo de investigación que desarrollaron: Disciplinaria, para la Planeación, Instrumental o de Acción ^{2/}.

De acuerdo a la concepción establecida (desde el capítulo I) sobre lo que entendemos por IE, ésta implica un proceso social no sólo de conocimiento sino de transformación de la realidad educativa, desarrollado a partir de un Marco Teórico Conceptual y una metodología específica, encontramos que no todas las Instituciones de la muestra realizaron proyectos de IE propiamente dicha. En algunos casos los trabajos elaborados consistieron en una recopilación y valoración cuantitativa de datos estadísticos que carecieron de un intento de praxis, trabajos que catalogamos como Estudios Descriptivos.

^{2/} La caracterización de cada uno de estos tipos de IE y su relación con el Impacto, quedó anotado en el capítulo I.

Aunque Estudios Descriptivos e Investigación Educativa son diferentes por los niveles de conocimiento y práctica pretendidos, creemos que los primeros son útiles para la IE al representar los insumos necesarios para ésta; encontramos que el 33% de las Instituciones (DGETA, CONALEP e IPN) emplearon los Estudios Descriptivos como punto de partida en sus proyectos de IE mientras que el 33% de la muestra (COSNET, SEIT y DGETI) no realizaron IE propiamente dicha pues sólo se limitaron a elaborar. Estudios Descriptivos que aunque se difundieron en Instituciones de ET no incluyeron ningún tipo de propuesta de acción.

Así, el 66% de las Instituciones realizaron Estudios Descriptivos y el 33% restante (DIE, UPN y CEE), es decir las Unidades de IE, no realizaron Estudios Descriptivos como parte primordial de sus funciones pero llegaron a hacer uso de los elaborados en otras instituciones.

En cuanto a las Instituciones que realizaron IE (según la concepción antes establecida), elaborando o no Estudios Descriptivos, estas fueron el 66% formado por DGETA, IPN, CONALEP, DIE, UPN y CEE; el 33% restante (COSNET, SEIT y DGETI) no fue realizador de IE sino sólo de Estudios Descriptivos.

Aunque cada Institución tendió a desarrollar un tipo de IE, fuera ésta Disciplinaria, para la Planeación, Instrumental o de Acción, es importante señalar que se llegaron a desarrollar de manera simultánea, proyectos de diferentes tipos.

Investigación Disciplinaria. Este tipo de IE fue realizada por el 33% de la muestra: DIE, UPN y CEE; como puede verse fue el total de las Unidades de Investigación cuyos objetivos implicaron la labor de construcción de conocimientos teóricos y no sólo de conocimientos con aplicación práctica ya que por su naturaleza no se vieron presionadas a dar este tipo de respuestas. El impacto de este tipo de IE fue entonces a nivel de la conformación de conocimientos.

Investigación para la Planeación. Las Instituciones que realizaron este tipo de IE fueron el 22% de la muestra: CONALEP y CEE, fue por tanto el tipo de proyecto al que menos se recurrió a pesar de que se le debió dar prioridad sobre todo en las Instituciones Educativas dado que de ello dependió el desempeño de sus funciones. Vale la pena señalar el caso de CONALEP ya que fue la única Institución Educativa que de manera sistemática relacionó sus proyectos de IE con la Toma de Decisiones para racionalizar sus recursos y funcionamiento de manera práctica e inmediata. En cuanto el CEE, se interesó por este tipo de IE al desear influir en la transformación del Sistema Educativo buscando vincularse con el Gobierno Federal sin arriesgar su carácter autónomo.

Investigación Instrumental. De este tipo de IE hicieron uso la mayoría de las Instituciones: CONALEP, IPN, DIE, UPN y CEE, es decir el 55% . Este 55% le dió la prioridad considerando su posibilidad de vinculación estrecha con requerimientos y problemáticas específicas dirigiendo el Impacto de estos proyectos a la acción y no a la generación de conocimientos. En las Instituciones Educativas fue lógico el desarrollo de este tipo de IE ya que requirieron de resolver necesidades particulares; en el caso de las Unidades de IE su empleo tuvo que ver con los contratos adquiridos por encargo que las llevó a comprometerse con análisis coyunturales.

Investigación Acción. El 44% de las Instituciones: DGETA, DIE, UPN y CEE, elaboraron este tipo de IE que tiene como característica el involucrar a los agentes educativos con la finalidad de que participen en la transformación de su propia práctica; de este modo, el Impacto que tuvieron los proyectos de este tipo de IE se dió en el nivel de la acción más que en el nivel del conocimiento. Fue precisamente en el periodo 1982-1988 cuando se dió énfasis a la necesidad de este tipo de proyectos, para involucrar a los diferentes niveles de actores educativos en la tarea de mejorar su realidad a través de la Praxis.

Así el orden porcentual que tuvieron en la muestra los diferentes tipos de Investigación fue:

Investigación Instrumental	55%
Investigación Acción	44%
Investigación Disciplinaria	33%
Investigación para la Planeación	22%

(Ver Cuadro IV:" Existencia y Tipos de Investigación Educativa").

Intencionalidad de los proyectos de IE. Entendemos por "Intencionalidad" de los proyectos, al propósito que implícita o explícitamente tienen estos para actuar en la realidad; quisimos clasificar dicha intencionalidad, de acuerdo a categorías que ya se han manejado en otros estudios y que dejamos asentadas en el primer capítulo. Dichas categorías, establecidas de acuerdo a la intención del proyecto, son: mantener las estructuras, modificar aspectos o innovar, denunciar defectos del sistema y anunciar alternativas de los sistemas vigentes.

Es importante señalar que cada proyecto tuvo un carácter particular y con ello, su propia intencionalidad según la interrelación que lograron: su temática, dimensiones, metodología, realizador e Institución. En algunos casos encontramos que fue la Institución a la que pertenecieron la que les imprimió o fomentó su intencionalidad, observamos que en la mayoría de las Instituciones (66%) se desarrollaron proyectos con diferentes intencionalidades, para lo cual tuvo que ver la naturaleza de las Instituciones; el 33% de la muestra que contó con sólo un tipo de intencionalidad estuvo formado por: DGETA, IPN y CONALEP.

De este modo tenemos que:

Mantener las Estructuras.- Los proyectos que tuvieron esta intencionalidad se presentaron en el 33% de las Instituciones de la muestra: COSNET, SEIT y DGETA. Cabe señalar que dicha aseveración la hacemos tomando en cuenta sólo Estudios Descriptivos, pues aunque de estos 3 casos la DGETA si realizó IE en el curso de especialización docente, no estuvo a nuestro alcance catalogar su intencionalidad ya que no se elaboró siquiera un registro de esos proyectos.

Modificar Aspectos, Innovar.- El porcentaje de Instituciones que presentó la muestra en relación a proyectos con la intención de hacer cambios parciales fue del 55% formado por: IPN, CONALEP, DIE, UPN y CEE. En el caso de las Unidades de IE, se dio esta intencionalidad generalmente en los proyectos elaborados por encargo o de carácter coyuntural, mientras que en las Instituciones Educativas dicha intención se presentó de manera más natural precisamente por el interés en emplear los resultados obtenidos para satisfacer sus necesidades específicas.

Denunciar Defectos del Sistema.- Fue en el 66% de las Instituciones que se desarrollaron proyectos con la intención de manifestar fallas sin que ello incluyera el presentar algún tipo de propuesta alternativa para resolverlas. En este caso estuvieron: COSNET, SEIT, DGETI, DIE, UPN y CEE. Queremos anotar que, tratándose de las Unidades de IE la intención denunciatoria fue más explícita y crítica que en las Instituciones Educativas donde la denuncia se dio de manera implícita en los resultados presentados generalmente como simples datos sujetos a interpretación.

CUADRO IV
EXISTENCIA Y TIPOS DE INVESTIGACION EDUCATIVA

Existe I.E.		Estudios	Tipo de Investigación Educativa			
SI	NO	Descriptivos	Disciplinaria	Planeación	Instrumental	Acción
	COSNET	COSNET				
	SEIT	SEIT				
DGETA		DGETA				DGETA
	DGETI	DGETI				
IPN		IPN			IPN	
CONALEP		CONALEP		CONALEP	CONALEP	
DIE			DIE		DIE	DIE
UPN			UPN		UPN	UPN
CEE			CEE	CEE	CEE	CEE
66%	33%	66%	33%	22%	55%	44%

Anunciar Alternativas.- Es lógico pensar que esta intención debió ser la más pretendida por los proyectos de IE considerando que se asigna a ésta la tarea de fundamentar y propiciar transformaciones en la realidad educativa, sin embargo encontramos que sólo en el 33% de las Instituciones: DIE, UPN y CEE se presentó. Como puede notarse este grupo estuvo formado en su totalidad por Unidades de IE, donde se propició por su mismo carácter autónomo la crítica abierta pero además propositiva y constructiva. (Ver Cuadro V: "Intencionalidad de la Investigación Educativa").

CUADRO V
INTENCIONALIDAD DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA

MANTENER ESTRUCTURAS	MODIFICAR ASPECTOS INNOVAR	DENUNCIAR FALLAS	ANUNCIAR ALTERNATIVAS
COSNET		CONSNET	COSNET
SEIT		SEIT	
DGETA			
		DGETI	DGETI
	IPN		
	CONALEP		
	DIE	DIE	DIE
	UPN	UPN	UPN
	CEE	CEE	CEE
33%	55%	66%	33%

3.2.4 Relación entre Investigación Educativa y Toma de Decisiones.

Como hemos mencionado, la T.D. es una acción que se ejerce en todos los niveles del Sistema educativo y que se desarrolla tanto por los maestros, al definir individualmente su práctica docente, como por los responsables de formular las políticas nacionales, y realizada también por agentes de niveles intermedios. Sin embargo el nivel de T.D. que interesa en este trabajo es aquel que se orienta a la definición de políticas educativas en el Sistema de Educación Técnica y que por lo tanto se refiere a su planeación.

En la búsqueda de planear dicho Subsistema, el ejercicio de T.D. requiere de la voluntad política, a la que entendemos como el impulso político de realizar o no determinados actos. Consideramos que esta voluntad política no debe guiarse sólo por la experiencia política, sino fundamentarse en un conocimiento más objetivo de la realidad educativa y sus necesidades, de tal forma que no se planeé solo en base a modas o corazonadas. Es así que resulta indispensable, para un idóneo proceso de Planeación, valorar los resultados de I.E. e integrar sus aportaciones a la T.D.

Al analizar en este trabajo la relación entre I.E. y T.D. en el nivel de Planeación, encontramos que esta se logra cuando la I.E. es de tipo instrumental o para la Planeación considerando que estos tipos de I.E. son los que pueden brindar mas elementos para la toma de decisiones. Ello no significa que los otros tipos de investigación no aporten elementos útiles a la T.D. sino que tienen menos posibilidades de relacionarse con el ejercicio de poder, ya que sus resultados parecen más abstractos para el político.

El problema para una relación estrecha entre la T.D. y la I.E. se da desde el momento en que la T.D. se basa en una voluntad política que no valora la I.E. esta problemática se manifiesta en el tipo de relación que guardan los sujetos que realizan

dichas actividades: por un lado los políticos que definen las líneas educativas a seguir junto con la asignación de recursos y por el otro, los investigadores, que se dedican al conocimiento de la realidad educativa.

El problema de dicha relación no sólo se da a nivel de los sujetos que la representan sino también a nivel de las instituciones que toman sus propias decisiones organizativas y académicas sin tener siquiera un departamento específico de investigación o bien teniendo éste, su trabajo no es completamente valorado o tomado en cuenta para la T.D. Por otro lado hay Centros de Investigación que trabajan aisladamente de las Instituciones en las que se pueden retomar directamente los resultados de sus investigaciones. Como puede verse, estos son los dos niveles en que se refleja la problemática de una débil relación entre la T.D. y la I.E.

Cada uno de los actores en los ámbitos de dicha relación tienen sus propias conclusiones respecto a las causas que impiden una relación estrecha entre T.D. e I.E. Mientras para los políticos, la razón por la que no siempre se toma en cuenta la I.E., es que no resulta propositiva y cuando lo es sus propuestas no son viables (según sus perspectivas); para los investigadores, las causas son la falta de apoyo a la I.E. como actividad fundamental para la Planeación, la falta de valoración a los resultados obtenidos y la no inserción de estos en la T.D.

De este modo podemos observar que la situación respecto a la relación entre T.D. e I.E. es compleja.

El trabajo de campo realizado en esta tesis nos permitió observar que:

- En el caso de las Instituciones Educativas no todas siguieron la misma lógica en su Planeación dado que la relación I.E.-T.D. se desarrolló con diferentes características.

- En los casos de DGETI y DGETA, que durante el sexenio 1982-1988 no contaron con un departamento de I.E., su Planeación pasó por alto las posibilidades de aportación que pudo tener la I.E. propiamente dicha elaborada en la propia Institución. Cabe hacer mención que DGETA, a falta de un departamento dedicado a la I.E., hizo encargos de proyectos al DIE, que se dirigieron a aspectos concretos y no a análisis globales del Sistema de Educación Técnica Agropecuaria y su Planeación; además recibió junto con DGETI información elaborada por COSNET, únicas oportunidades que se dieron para relacionar la I.E. con la T.D. y que a decir verdad no lograron una vinculación estrecha. Así, las decisiones estuvieron designadas más desde la perspectiva político-sexenal que con fundamento en la I.E., y en dirección a planes de corto y mediano plazo solamente.
- El IPN como Institución Educativa, contó con un departamento de I.E., el cual sólo realizó proyectos sobre Orientación Educativa y aunque se dió aplicación práctica y directa a algunos de sus resultados, ello sólo representó un uso parcial de la potencialidad de la I.E. dado que no fundamentó la Planeación de todas las áreas sino únicamente la de O.E.
- El caso de CONALEP es notable en el sentido de que su forma organizativa favoreció y cuidó la estrecha relación entre la toma de sus decisiones y la I.E. que la misma institución realizó específicamente para fundamentar su Planeación. Los mismos tomadores de decisión vieron la necesidad de contar con proyectos de I.E. que les brindaran los elementos para decidir; fué incluso en los Comités de Vinculación donde participando Empresarios, Planificadores y Directivos se decidió el rumbo que debía tomar la Institución y con ello los proyectos que se requerían para valorar la viabilidad y conveniencia de las decisiones.
- En el caso de SEIT, la relación entre I.E. y T.D. fue diferente, dado que este organismo no realizó I.E. sino solamente estadísticas recolectando información de las diferentes Instituciones Educativas que coordinó.

Desde este organismo se aprobaron o modificaron las líneas de acción a seguir, elaboradas en las Instituciones, integrando así la política Nacional de Educación Técnica.

De este modo lo que se presentó fué una relación entre los tomadores de decisión de las Instituciones y los tomadores de decisión de SEIT, dejando sujeta la relación I.E.-T.D. al ámbito de las Instituciones Educativas.

Como puede notarse en ninguna de las Instituciones Educativas ni en los organismos COSNET y SEIT se dió un contacto directo entre investigadores educativos y tomadores de decisión, sino que en el proceso de Planeación se dió la mediación de coordinadores, directores, jefes de departamento para hacer llegar los resultados de I.E. a los tomadores de decisión.

A pesar de la cercanía lograda entre la I.E. y la T.D. en esta Institución no podemos decir que la relación fuera ideal ya que sólo se contó con I.E. en función de la visión de los tomadores de decisiones, que en este caso estuvo sujeta a los requerimientos del mercado de trabajo (y su lógica) sin contar con la realización y aportación de una I.E. crítica con propuestas alternativas que promovieran un nuevo carácter en la relación Educación-Sistema Productivo.

COSNET, organismo de consulta para las instituciones de Educación Técnica, realizó Estudios Descriptivos ahí considerados como I.E., que aunque tuvieron la oportunidad de llegar directamente a los diferentes niveles de T.D. en el SNET, no fueron propositivos ya que desde su elaboración se limitó al investigador con la política de no realizar propuestas y mantenerse al margen de dar opiniones. Es así que la oportunidad de relacionar la I.E con la T.D. se dió más en un nivel administrativo para el cumplimiento de funciones del CONSNET, que a un nivel funcional y real pues fue optativo para los tomadores de decisión el considerar o no la información proporcionada por este organismo.

En cuanto a las Unidades de Investigación Educativa, podemos decir que la dinámica en la relación analizada fué diferente a la presentada en las Instituciones Educativas.

En el periodo de nuestro estudio las Unidades de I.E. realizaron un número mínimo de proyectos sobre E.T. y siempre como respuesta a encargos específicos; en este sentido los proyectos estuvieron estrechamente ligados a la T.D. pero ello no significó que logaran un impacto directo e inmediato.

A pesar de que resulta deseable que existan proyectos de carácter crítico, alternativo y continuo, las Unidades de I.E. no se dieron a la tarea de realizarlos en forma independiente -mas allá de lo encargado-, por importantes razones:

- 1) La baja asignación de recursos a la I.E. como resultado de la situación de crisis en el país.
- 2) La falta de solicitud por parte de los tomadores de decisión.
- 3) La necesaria prioridad a proyectos de niveles y áreas mas demandadas y de interés coyuntural.

En el caso particular del DIE la relación I.E.-T.D. fué muy estrecha ya que los proyectos tuvieron un solicitante específico, sin embargo, dicha relación se vició al emplear los proyectos de I.E. en función de las determinaciones definidas previamente y de donde los resultados se utilizaron para justificar acciones.

Es necesario enfatizar, que no se dio comunicación directa entre investigadores y tomadores de decisión pues la relación se dió a nivel institucional cumpliendo con la entrega de resultados.

En CEE y UPN, como anotamos, la realización de proyectos sobre E.T. respondió también a encargos específicos, lo que dio lugar a una cercanía de estos con la T.D.. Cabe aclarar que se esperaron sus resultados para considerarlos en el proceso de Planeación, de ahí que pensamos hubo una relación más sana.

**REFLEXIONES FINALES:
CONCLUSIONES Y PROPUESTAS**

REFLEXIONES FINALES: CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

La relación entre Investigación y Política Educativa, tema de nuestra tesis, es una relación donde ambos elementos actúan en el mismo campo a través de procesos y responsabilidades diferentes. Esto resulta complejo si tomamos en cuenta la dificultad que hay para lograr la coherencia entre objetivos, planteamiento de necesidades, visión de las problemáticas y propuestas que contempla cada una, así como la correspondencia entre TD y PE; y su puesta en práctica.

Otra situación que la complica es que ambas, IE y PE, están multideterminadas tanto por factores internos como por factores externos que influyen con su participación en la relación. La relación entonces, consideramos, se ha caracterizado por la carencia de coherencia idónea que redunde en la mejora del sector educativo.

En esta relación compleja la IE ha mantenido un papel secundario respecto a la PE. La causa ha sido la poca importancia que se le ha otorgado. Esto ha provocado, al mismo tiempo, el desinterés de la Investigación por generar propuestas viables.

Además de la poca importancia de que es objeto la IE, existen otras circunstancias que la desfavorecen para pretender y lograr un papel participativo que fundamente la toma de decisiones; entre otras:

- . Los limitados recursos financieros.
- . La baja remuneración en esta actividad.
- . El divorcio entre investigadores y tomadores de decisiones donde los investigadores se han caracterizado por un alejamiento total de puestos de TD en el Sistema Educativo; mientras por otro lado los funcionarios del Sistema Educativo generalmente no habían sido investigadores.
- . La falta de continuidad en las líneas de investigación por los cambios sexenales.
- . La deficiente difusión de resultados de investigación.

. La adopción de concepciones dominantes en otros países, para el desarrollo de la investigación

La lista tiene como base común: La falta de reconocimiento a la IE. En este sentido centramos la problemática en el tipo de relación que ha habido y debe haber entre políticos e investigadores. Dicha relación se ha presentado característicamente como un círculo vicioso donde los políticos se basan más en las perspectivas de los empresarios que en los proyectos de IE con el argumento de que estos últimos no hacen aportaciones prácticas ni viables; por el otro lado los investigadores en general concuerdan en que no importa que tan valiosos sean sus resultados no son tomados en cuenta por los políticos a menos que sean previstos para justificar decisiones ya tomadas. Así los investigadores respaldan su interés por continuar en relación a la TD considerando que su participación en ella no depende de ellos mismos.

Ante dicho círculo vicioso vemos la necesidad de una ruptura que precisa un cambio en las perspectivas de los actores de ambos espacios. Sin embargo, nuestra posición va más a considerar el lado de la IE dado que es el ámbito con el que tenemos más relación. De este modo queremos hacer énfasis en que es prioritario para los investigadores educativos reconocer y tomar conciencia de que hay infinidad de cosas que pueden investigar pero la necesidad de propuestas no sólo debe ampliar el conocimiento sino la puesta en práctica de éste en propuestas concretas y viables, sin que quede de lado o se olvide el nivel macrosocial.

La situación general y tipo de IE realizada durante el periodo 1982-1988 en México nos permitió conocer la complejidad del mencionado círculo vicioso. De hecho, el escaso y limitado número de proyectos referidos a ET lo manifiestan.

La IE en México estuvo afectada por las circunstancias de crisis, dejándola en condiciones no óptimas, es decir, que su capacidad fue deteriorada pues tuvo reducción de presupuesto y plazas. Así, este sexenio no tuvo una alta producción de IE pues en

algunas Instituciones Educativas todavía ni se introducía, como el caso de DGETA que careció de un departamento para dicha actividad y cuya Planeación no pudo incluirla, y por otro lado se optó por la desaparición de algunas otras instituciones dedicadas a esta actividad como ARMO (Adiestramiento Rápido de la Mano de Obra). Una manifestación más de crisis fue la falta de unidad en la conceptualización de la IE tanto fuera del campo de la investigación como en las instituciones educativas y aún en los mismos investigadores.

Por otro lado, el nivel de desarrollo de la IE en este periodo, determinó el tipo de proyectos que se desarrollaron, siendo éstos generalmente más operativos, apresurados y menos fundamentados teóricamente a la par de su acentuada concentración en el aparato administrativo.

Cabe dejar claro: consideramos que no existen "investigaciones educativas" sino proyectos de Investigación Educativa.

La orientación que tuvo este periodo respecto a IE, fue entenderla como instrumento para hacer más racional y eficiente el Sistema Educativo sin indagar teóricamente.

La IE realizada en las instancias de Educación, Planeación y Administración de las mismas Instituciones tuvo más posibilidad de relacionarse con la TD y por lo tanto con la PE, pero la complejidad de las instituciones y del mismo SNET generaron una investigación de carácter más instrumental, lo que no siempre significó que los proyectos logran un impacto directo en la TD.

Dentro de las Instituciones que realizaron IE existieron algunas con diferentes instancias que realizando esta actividad no tuvieron correlación alguna entre sí, en

algunos casos incluso desconocieron el trabajo de las otras y/o se contradijeron en cuanto a sus funciones dentro del sistema como fueron los casos de DGETI e IPN.

Aunque sabemos que no se dió un apoyo económico total a la IE sobre ET en el periodo de estudio porque no fue la prioridad del área educativa, ello resalta la falta de búsqueda de influencias de TD esperando o dando cabida sólo a los proyectos por encargo con lo que se realimentó el vicio de la justificación a decisiones tomadas.

Por la Reconversión Industrial parecería lógico que la importancia de proyectos de IE para ET hubiera sido prioritaria pero en realidad no fue así. Aunque inicialmente pensamos que le sexenio 1982-1988 tendría un especial interés en apoyar la IE sobre ET, ésta fue escasa y la importancia que se le dió fué más a nivel de discurso con la tendencia a legitimar el desarrollo social de la población estudiantil, lo que correspondió a un aumento coyuntural.

Podemos mencionar que hubo un predominio de análisis cuantitativos y casi inexistencia de cualitativos. El mayor trabajo de Investigación sobre ET en términos de cantidad, se desarrolló en las Instituciones educativas del SNET aunque ésta se caracterizó por ser de tipo descriptivo y cuantitativo para fines administrativos y de operatividad, pero en términos de fundamentación teórica y desarrollo metodológico los Centros de IE jugaron un papel más importante aunque con un muy reducido número de proyectos de ET, que siempre fueron por encargo.

En cuanto a los Centros de Investigación, creemos deben ser más aprovechados por los tomadores de decisiones dado que por sus características tienen la posibilidad de desarrollar investigación mas completa, profunda y cualitativa sin dejar de lado la cuantitativa. No se debe olvidar que sus labor de investigación requiere de mayores apoyos económicos para que sus proyectos sean más permanentes y puedan atender necesidades reales y no sólo emergencias coyunturales; sin dichos apoyos y

reconocimiento de su labor su función no tiene sentido para el proceso de Planeación, aunque no hay que olvidar que la IE en sí misma es política.

En general, los proyectos de IE sobre ET que se realizaron fueron orientados a cuestiones específicas que en un momento dado perdieron de vista la necesidad de incluir el análisis macrosocial. Nosotros creemos y proponemos como indispensable atender necesidades particulares de IE en el ámbito de la ET en una perspectiva integradora que ubique la ET dentro de las necesidades de Formación Social Mexicana.

Por otro lado, consideramos que los Estudios Descriptivos elaborados en la mayoría de las Instituciones Educativas y Organismos de Consulta no alcanzaron los requerimientos para ser IE por lo que proponemos que las Instituciones sigan desarrollando este tipo de estudios pero valorandolos como el punto de partida para realizar trabajos de carácter más cualitativo y propositivo.

La IE en las Instituciones de ET debe ser más elaborada, rebasar los índices cuantitativos y promover la investigación para la Planeación, la cual refleja un nivel deseable de impacto.

Cabe subrayar que existe diferencia entre los términos: "Impacto" y "uso" de la IE, pues entendemos por uso al empleo directo e intencional de los resultados o propuestas de los proyectos.

Respecto al Impacto de la IE, éste no debe referirse a los resultados positivos que algún proyecto puede tener en la realidad, sino al grado de influencia que tienen los resultados de todo proyecto, sea una influencia positiva o negativa, reconocida o no, trascendente o no. Así consideramos al impacto de la IE como cualquier efecto que provocan los proyectos de investigación en la realidad educativa y de donde reconocemos que todos los proyectos logran un nivel de impacto.

En la IE sobre la ET realizada en este periodo, existió una tendencia a desvincular teoría y práctica en cuanto a su realización, ya que unas fueron las instancias que la produjeron y otras las que tomaron decisiones, habiendo así un mal proceso de comunicación entre el productor y el usuario, aunado esto al manejo de diferentes códigos, perspectivas y prioridades.

Según nuestra interpretación de la relación IE-PE podemos decir que hizo falta la comunicación entre las diferentes unidades de investigación de cada Institución del SEIT pues hubo multiplicación y duplicidad de temas investigados, en general, por desconocimiento de los trabajos entre ellas. Ante dicha problemática, proponemos que la relación IE-PE se encamine a lograr un proceso que propicie la praxis, en el cual ambos espacios reconozcan su interdependencia y cómo afecta ésta a la Planeación del Sistema Educativo en general y de la ET en particular. También pensamos que no debe separarse el trabajo de ambas instancias dejando a la IE la única función de análisis y abstracción de la realidad educativa mientras a la PE se le asigna sólo la labor práctica y concreta a través de la TD cuando en realidad se requieren mutuamente para desarrollar un ejercicio de planeación que se guíe por la praxis. Así, en la medida que se relacionen dialécticamente se logrará una praxis en la Planeación que lleve a una verdadera transformación y logro de alternativas en el Sistema de ET.

Por lo tanto, desde una perspectiva dialéctica, y de énfasis en la praxis, proponemos que no se vea ni se defina a la PE como el cúmulo de líneas educativas dictadas sólo por el gobierno sino que se conceptualice como un proceso social a través del cual se origina y se desarrolla la tendencia educativa nacional que involucra al gobierno, clases, grupos y fracciones sociales con sus respectivas dinámicas de alianza y conflicto. Ello significa que aún las demandas a movimientos educativos no considerados "oficiales", confirman la PE en general, al mismo tiempo que la PE "oficial" es el resultado y síntesis de la combinación de intereses y demandas sociales respecto a

educación, que el gobierno diseña y representa mediante planes, programas, reglamentos y acciones específicas que se practican en el ámbito educativo de manera oficial.

Es así que aún cuando nuestra muestra para estudiar IE y PE estuvo compuesta específicamente por Instituciones Educativas, Centros de Investigación y Organos de Consulta debidamente oficializados, encontramos la influencia directa de diferentes sectores como: empresarios, magisterio, padres de familia y alumnos, que en el panorama de la PE del periodo de estudio, aunque no representaron cada uno de ellos lo mismo para las decisiones tomadas oficialmente, sí participaron en la definición de la PE a través de sus demandas y necesidades. De este modo vemos como necesaria la existencia de una Planeación Educativa con fundamento en una PE que reconozca la participación colectiva y se relacione estrechamente con la IE de tal forma que pueda actuar con conocimiento de causa y no sólo por necesidades coyunturales.

El desarrollo nacional económico y social tiene que ver entre otras cosas con la situación educativa; involucrada en ésta, está la ET, cuya función tiene una influencia directa en el Sistema Productivo por lo que vemos necesario, que este nivel educativo cuente con un proceso de planeación donde se involucre activamente la IE para la conformación de una idónea Política Educativa Nacional sobre ET.

Es a partir de una estrecha relación IE-PE que se puede evitar que los criterios de planeación en este nivel educativo sólo se apoyen en decisiones y voluntades políticas donde el resultado generalmente es optar por acciones ciegas y coyunturales como sucedió en el periodo 1982-1988 y que no pudo mejorar el estado económico y social (incluida el área educativa).

Consideramos que de igual manera la relación IE-PE requiere para su óptimo desarrollo de ser promovida institucional y oficialmente, así como del apoyo e intercambio necesario entre ambas instancias, para enriquecer un trabajo mutuo: la

educación; y que el éxito de dicha relación no quede sujeta o dependa de los contactos personales que investigadores y políticos hacen por iniciativa propia.

Durante el periodo 1982-1988, fue un hecho, se continuó intentando la adaptación de la ET al sistema productivo sin cuestionar a éste o al mercado de trabajo, limitando su función a formar para el mercado de trabajo y no para el trabajo, deteriorando así los focos de creación e innovación de ideas y frustrando la creatividad.

Aún cuando la ET esta más directamente relacionada con el Sistema Productivo que cualquier otro tipo de educación, creemos que es necesario buscar una dirección alternativa a la que ha seguido y que tuvo, específicamente en el periodo de estudio, es decir, aquella función de tratar de cumplir con los requerimientos del sistema productivo, pues es necesario no sólo cubrirlos sino rebasarlos, preparar a los sujetos para demandas específicas del mercado laboral pero haciéndolos aptos para recrear sus funciones, labores, oficios y conciencia social.

Es necesario puntualizar el valor de la ET como nivel de concreción individual y social a diferencia de la ET vista como enajenante y sin alternativa; creemos que, sin improvisar y basándose en la IE, se deben lograr niveles de abstracción que formen no sólo habilidades técnicas sino también sujetos con conciencia social; así como la conformación de un Sistema Productivo que contribuya al desarrollo nacional menos dependiente, es decir "hacia adentro", que satisfaga necesidades internas y no sólo un desarrollo "hacia afuera".

Por lo anterior y considerándolo necesario, proponemos se haga de la ET una Educación Integral, donde la praxis tenga un lugar fundamental y conduzca hacia la formación para el trabajo y no para el mercado de trabajo. Mientras no se prepare para el trabajo en la ET, no se lograra el tan anhelado vínculo de ésta con el Sistema Productivo, ya que éste último es tan cambiante que con facilidad los conocimientos adquiridos para

procesos o situaciones específicas quedan rezagados. Así, parece que la ET nunca llena los requerimientos o lo logra sólo temporalmente corriendo siempre detrás de una meta que se aleja constantemente. Parece ser que el motor de la ET ha sido un espíritu de empresa, de búsqueda de métodos más eficientes de producción y organización, es decir, razones no vinculadas con el bienestar social sino sólo con el económico. Sin embargo creemos que la ET tiene posibilidades que no se han aprovechado, que la IE puede señalar, proponer y marcar las pautas viables a seguir por la PE para su planeación de acuerdo con sus requerimientos.

"...no se pretende afirmar que el cambio en la Educación sea exclusivamente el resultado de la Investigación Educativa, sino que ésta (con el soporte de la PE) ^{1/} constituye una de las tantas modalidades adoptadas para fomentar, propiciar, provocar, introducir y apoyar el cambio educativo"^{2/}.

Lograr una alternativa en ET depende entonces no sólo de llegar a decisiones tomando en cuenta al Sistema Productivo, en nuestro caso dependiente, y según su lógica buscando adoptar las modalidades más recientes en el panorama internacional, sino que en la idónea relación que debe existir entre la voluntad política para optar por la búsqueda de nuevas perspectivas y análisis de la realidad nacional y sus necesidades, y la aportación que puede dar a ello la Investigación Educativa.

Creemos que la IE puede hacer grandes aportaciones para el cambio necesario en cuanto a la ET pero ello depende de la idónea relación que establezca con la PE.

1/ Subrayado nuestro.

2/ Ville Jean Pierr, et. al. La Capacidad y el impacto de la Investigación educativa. PNIIE-RIE. AC. México, 1980, Pág. 37.

BIBLIOGRAFIA

- Canoy, Martín. La Educación como Imperialismo Cultural. Ed. Siglo XXI, México, 1982.
- Canoy, Martín. Enfoques Marxistas de la Educación. México, Ed. CEE, 1984. 60pp.
- Castrejón Diez, Jaime, Ensayos sobre política Educativa. México, 1a. ed., Ed. INAP, 1986
- Catálogo de Investigación 1989. Ed Dirección de Investigación, UPN-SEP México, 1989. 77pp.
- Ceceña Cervantes, José Luis, La Planeación Económica Nacional en los Países Atrasados de Orientación Capitalista. (El Caso de México), México, Ed. UNAM, 1983.
- De la Madrid Hurtado, Miguel. Informe de Gobierno, 1º al 6º. Ed. Presidencia de la República.
- De la Madrid Hurtado, Miguel. Informe Complementario al 6º Informe de Gobierno. Ed. Presidencia de la República, 1988.
- Guía para planear el cambio e implementación de carreras en los Planes del Sistema. México, Dir. de Planeación y Programación de CONALEP, 1984.
- Corona Rufz, Ma. Graciela, El Seguimiento de Egresados 1986. Tesis. México, UNAM Filosofía y Letras, Noviembre, 1987.
- Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET). México, Ed. SEP. Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas, 1982. 35pp.
- Cueva, Agustín. El Desarrollo del Capitalismo en América Latina. 14a. edición. México, Ed. Siglo XXI, 1988. 275pp.
- Fuentes Molinar, Olac. Educación Política en México. México, Ed. Nueva Imagen, 1983. 214 pp.
- Fuentes Mora, Sara María. Dimensiones Axiológicas de la Educación Técnica. Educación Técnica, Trabajo y Valores en México. Tesis. México, UNAM, 1989.
- González Casanova, Pablo; Aguilar Camín, Héctor (Coords). México ante la Crisis. Tomo 2. 4a. edición. México, Ed. Siglo XXI, 1990. 425 pp.
- González Casanova, Pablo y Flores Cano, Enrique (Coords). México Hoy. México, Ed. Siglo XXI, 1989.
- Gozzer, Giovanni et, al. La Educación Tecnológica. Documentos para una Investigación. Traduc. Ezequiel Raggio. Argentina, Ed. El Ateneo, 1972. 398 pp.
- Guillen, Arturo. Planificación Económica a la Mexicana. México, Ed. Nuestro Tiempo S.A., 1988.
- Hayman, John L. Investigación y Educación. Traduc. Eduardo J. Prieto. Argentina, Ed. Paidós, 1969. 194 pp.

- De Ibarrola, María. La Política de Formación para el Trabajo. Cuatro Retos para la Investigación Educativa. México, Ed. DIE, 1983.
- Kaplan, Marcos. Ciencia, Sociedad y Desarrollo. México, Ed. UNAM, 1987. 253 pp.
- Kaplan, Marcos. Estado y Sociedad. México, Ed. UNAM, 1980. 219 pp.
- Kaplan, Marcos. Sociedad, Política y Planificación. México, Ed. UNAM, 1985. 253 pp.
- Labarca Vasconi, et. al. La Educación Burguesa. México, Ed. Nueva Imagen, 1977. 341 pp.
- Lange, Oscar. Economía Política I. México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1986.
- Latapf, Pablo. Política Educativa y Valores Nacionales. Prólogo Julio Scherer García. México, Ed. Nueva Imagen, 1979. 235 pp.
- Latapf, Pablo; Gómez Oyarzún, Galo. Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa (PNIIE). México, Ed. CONACyT, 1980. (Serie Programas y Proyectos II) 32 pp.
- Martiniano Arredondo, et. al. Los Procesos de Formación y Conformación de los Agentes de la Investigación Educativa. México, 1a. edición. Ed. CESU-UNAM, 1989. (Cuadernos del CESU No. 13) 66 pp.
- Mendoza Avila, Eusebio. Información sobre Enseñanza Técnica en la República Mexicana. México, SNTE, 1965. 38 pp.
- Meneses Morales, Ernesto. Tendencias Educativas Oficiales en México 1934-1964. México, Ed. CEE, 1988.
- Oria Razo, Vicente. La Educación y el Desarrollo Nacional. Colec. Ideología de Miguel de la Madrid. México, Ed. Porrúa, 1982. 96 pp.
- Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988. Poder Ejecutivo Nacional SPP, Mayo, 1983.
- PNIIE. Plan Maestro de Investigación Educativa. Ed. CONACyT, México, 1981.
- Poder Ejecutivo Federal. Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988, Ed. Secretaría de Programación y Presupuesto, México, 1983.
- Poignant y Otros. Planteamiento Educativo, Económico y Social. (Colec. Biblioteca del Educador Contemporáneo) Traduc. Nilda Finetti y Beatriz López. Argentina, Ed. Paidós, 1978. 270 pp.
- Prawda, Juan. Teoría y Práxis de la Planeación Educativa en México. México, Ed. Grijalbo, 1984.
- Presidencia de la República. Las Razones y la Obras. Gobierno de Miguel de la Madrid, Ed. FCE, México, 1985.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). Compendio de Investigaciones del Sector Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1987. México, Ed. SEP, 1987. 291 pp.

- Secretaría de Educación Pública. Filosofía y Política de la Educación. Antología. Compilación y Adaptación de Amador Jiménez Alarcón. México, Ed. SEP, 1976.
- Secretaría de Educación Pública. Perfil de las Unidades de Investigación Educativa 1982-1983. México, 1a. edición, Ed. SEP, 1985. 126 pp.
- Secretaría de Educación Pública. Desarrollo del Sistema de Educación Tecnológica 1982-1992. México, 1a. edición, Ed. SEP, 1982. 176 pp.
- Secretaría de Educación Pública. Balance del Programa Educativo del Gobierno del Presidente MMH. (Cuadernos SEP). México, Ed. SEP, 1988. 12 pp.
- Tedesco, Juan Carlos. El Desafío Educativo: Calidad y Democracia. (Col. Controversia) Argentina, 1a. edición, Ed. Grupo Editorial Latinoamericano, 1987. 151 pp.
- Wionczec, Miguel. "Antecedentes e Instrumentos de la Planeación de México" en Bases para la Planeación Económica y Social de México. México, Ed. Siglo XXI, 1986.
- Zorrilla Arena, Santiago. 50 Años de Política Social en México. México, Ed. LIMUSA, 1988.
- Zymelman, Manuel. Fondos Públicos para Financiar la Educación. México, Ed. Pax-México, 1974. 404 pp.

DOCUMENTOS HEMEROGRAFICOS.

- Acosta, Carlos. "Cinco años de políticas equivocadas" Proceso. México, D.F., Ed. CISA, No. 598, Semanal 18 de Abril de 1988. Pág. 20-21.
- Acosta, Carlos. "Como resultado de la Política Oficial, se acelera la devaluación diaria" Proceso. México, D.F., Ed. CISA, No. 423, Semanal, 10 de Diciembre de 1984. pág. 35.
- Acosta, Carlos. "Paso a paso Miguel de la Madrid entregó el País a los grandes empresarios" Proceso. México, D.F., Ed. CISA, No. 629, 21 de Noviembre de 1988. pág. 7-9.
- Acosta, Carlos. "Sin definir lo que es estratégico, el Gobierno se deshace hasta de empresas que ganan" . Proceso. México, D.F., Ed. CISA, No. 607, Semanal, 20 de Junio de 1988. pág. 12-13.
- Acosta, Carlos; Ortega Pizarro, Fernando. "El Pacto solo vino a culminar un sexenio de parálisis económica nacional" Proceso. México, D.F., Ed. CISA, No. 622, 3 de Octubre de 1988.
- Acosta, Carlos et. al. "El Informe presentó el País que se quería y ocultó el que tenemos" Proceso. México, D.F., Ed. CISA, No. 618, 5 de Septiembre de 1988.
- "Análisis de la Balanza Comercial de México en el periodo 1982-1987". Revista Economía Informa. México, D.F., Facultad de Economía UNAM, No. 170, Noviembre de 1988. pág. 16-21.
- Avila Curiel, Arturo. "Notas sobre la Balanza Comercial de México 1982-1988". Revista Economía Informa. México, D.F., Facultad de Economía UNAM, No. 171, Diciembre de 1988. pág. 5-17.
- Bautista, Juan José. "Realidad, Práctica Social y Construcción del Conocimiento en torno del problema del compromiso intelectual". Revista de Sociología. México.
- Carranza Palacios, José Antonio. "La Educación Media en México" Revista de la Educación Superior. México, Vol. III, No. 1, Enero - Marzo, 1974.
- Castañeda, Jorge. "De la Madrid, Salinas: Vivir de Prestado" Proceso. México, D.F., Ed. CISA, No. 625, 24 de Octubre de 1988. pág. 8-10.
- G. Castañeda, Jorge. "La Sucesión Silenciosa" Revista Nexos. México, D.F., Centro de Investigaciones Cultural y Científica A.C., Año X, Vol. 10, No. 114 Junio de 1987. pág. 13.
- Cervantes, Edilberto. "Sobre las Posibilidades de la Revolución Educativa" Revista Nexos. México, D.F., Centro de Investigaciones Cultural y Científica A.C., Año VIII, Vol. 8, No. 86, Febrero de 1985. pág. 43-44.
- Correa, Guillermo. "Encabezan los burócratas la impugnación de la Política Económica Oficial" Proceso. México, D.F., Comunicación e Información S.A. (CISA), No. 390, Semanal, 23 de Abril de 1984. pág. 6-8.

- Corro, Salvador; Zuñiga, Juan Antonio. "Se cumple con el exterior y se beneficia a empresarios a costa de los trabajadores" Proceso. México, D.F., Ed. CISA, No. 390, Semanal, 23 de Abril de 1984. pág. 9-11.
- Corvalán Vázquez, Oscar. "Dilemas y Tendencias de la Enseñanza de Nivel Medio en América Latina". Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. México, Vol. IX, No 1, 1979. pág. 125-133.
- "El Curso de la Crisis Económica ¿Está la Crisis Bajo Control?" Revista de Análisis Político: Estrategia. Publicaciones Sociales Mexicanas S.A., México, D.F., Año X, Vol. 2, No. 56, Marzo - Abril de 1984. pág. 1-11.
- "El Derrumbe del Salario y la Crisis del Pacto" (El Sexenio de MMH pasará a la Historia de la clase obrera mexicana como el de la Política Económica más devastadora del Salario) Revista Economía Informa. México, D.F., Facultad de Economía UNAM, No. 170, Noviembre de 1988. pág. 5-10.
- Díaz de Cossío, Roger. "Algunos aspectos cualitativos de la Planeación Educativa" Revista de la Educación Superior. México, D.F., Ed. Anuies, Vol. II, No. 3, Julio-Septiembre de 1973. pág. 18-26.
- Didriksson T., Axel. "Política e Investigación Educativa" Perfiles Educativos. México, D.F., Centro de Investigación y Servicios Educativos UNAM, No. 29-30, Julio-Diciembre de 1985. pág. 25-36.
- "La Economía Nacional al Cierre del Sexenio" Revista Economía Informa. México, D.F., Facultad de Economía UNAM, No. 170, Noviembre de 1988. pág. 11-15.
- Emmerich, Gustavo Ernesto. "El Plan Maestro de Investigación Educativa: Reseña y Comentario Crítico" Perfiles Educativos. México, D.F., Ed. CISE-UNAM, No. 17, Julio- Septiembre de 1982. pág. 43-50.
- "México 1982-1988: Una Política Económica del Endeudamiento" Coyuntura. México, Ed. Enep Aragón, No. 15, Diciembre de 1987.
- Esteva, José Antonio. "La Investigación Educativa y la Calidad de la Educación" Pedagogía. México, D.F., Ed. UPN, Vol. 1, No. 0, Enero-Abril de 1984. pág. 1-6.
- Galarza, Gerardo. "Impugnaciones a Reyes Heróles tras de plantear su revolución educativa" Proceso. México, D.F., Ed. CISA, No. 423, Semanal, 10 de Diciembre de 1984. pág. 36.
- García Zenteno, Rene. "Ideología y Planeación Educativa: Apuntes Teóricos" en Foro Universitario. México, No. 50, Enero de 1985.
- Ibarra, Marfa Esther. "La Indefinición Oficial propicia el predominio de la Educación Privada" Proceso. México, D.F., Ed. CISA, No. 390, Semanal, 23 de Abril de 1984. pág. 21-24.
- González R., Eduardo. "De la Madrid: patrocinador empresarial" Proceso. México, D.F., Ed. CISA, No. 616, Semanal, 22 de Agosto de 1988. pág. 32-33.
- González R., Eduardo. "La Renegociación de la Deuda tapar el sol con un dedo" Proceso. México, D.F., Ed. CISA, No. 411, Semanal, 17 de Septiembre de 1984. pág. 16-17.

- González, Eduardo. "Los trabajadores atrapados en la falacia desarrollista" Proceso. México, D.F., Ed. CISA, No. 409, Semanal, 3 de Septiembre de 1984. pág. 8-9.
- González, Eduardo. "Planes, planes, planes" Proceso. México, D.F., Ed. CISA, No. 405, Semanal, 6 de Agosto de 1984. pág. 35-36.
- Guerrero López, Raymundo. "Balance y perspectiva de la Política Educativa del Estado" Cuadernos Educativos Aguirre y Beltrán Editores. México, No. 1, 1985.
- Guevara González, Iris. "Política Educativa del Estado en la Reproducción de la fuerza de trabajo en México 1970-1987" Folleto de Divulgación. Instituto de Investigaciones Económicas. México, Ed. UNAM, 1987. pág. 42.
- Hernández y Puentes, Francisco. "Las finanzas Públicas: Otro frente en problemas" Revista Economía Informa. México, D.F., Facultad de Economía UNAM, No. 142-143, Julio-Agosto de 1986. pág. 9-10.
- Hernández Camargo, Emiliano. "Planes de Desarrollo en los Institutos Tecnológicos Regionales" Revista de la Educación Superior. México, D.F., Ed. Anuies, Vol. V, No. 3 (19), Julio-Septiembre de 1976. pág. 34-41.
- Hinojosa, Oscar. "Las Cifras del Informe se encuadran en un esfuerzo de autoexaltación" Proceso. México, D.F., Ed. CISA, No. 618, 5 de Septiembre de 1988. pág. 18-20.
- Ibarra, Ma. Esther; Campa, Homero. "En 10 años las Universidades Públicas mostrarán las consecuencias del recorte de subsidios" Proceso. México, D.F., Ed. CISA, No. 603, Semanal, 23 de Mayo de 1988. pág. 15.
- Ibarra, María Esther. "Para la cúpula priista, las Universidades son malas y onerosas; deben mejorar, achicarse y autorrascarse" Proceso. México, D.F., Ed. CISA, No. 603, Semanal, 23 de Mayo de 1988. pág. 14-15.
- Ibarra, María Esther. "La indefinición oficial propicia el predominio de la educación privada" Proceso. México, D.F., Ed. CISA, No. 390, Semanal, 23 de Abril de 1984. pág. 21-24.
- Latapi, Pablo. "Diagnóstico de la Investigación Educativa en México (1981)" Perfiles Educativos. México, D.F., Centro de Investigaciones y Servicios Educativos UNAM, No. 14, Octubre-Diciembre de 1981. pág. 33-50.
- Levin, Henry M. "La Crisis de Identidad de la Planeación Educativa" Revista Intercambio Académico. México, D.F., Dir. Gral. de Intercambio Académico UNAM, 2 de Julio-Septiembre de 1983. pág. 40-46.
- Loeza Manzanero, Carlos. et. al. "Análisis de la Política Económica Mexicana, 1983-1988." Cuadernos de la ENEP Aragón, No. 50, Ed. UNAM. Enero, México, 1990.
- López Portillo, Jorge; Beltrán, Francisco. "Sectores Sociales y Opinión Pública en dos años de Nacionalización Bancaria" Revista Economía Informa. México, D.F., Facultad de Economía UNAM, No. 123, Diciembre de 1984. pág. 43-54.
- Magendzo, Abraham. "Reflexiones en torno a la Reforma Educativa en los Institutos Tecnológicos Regionales de México" Revista de la Educación Superior. México, D.F., Ed. Anuies, Vol. IV, No. 4, Octubre-Diciembre de 1975. Pág. 31-38.

- Maggi Yañez, Rolando. "Investigaciones sobre educación, producción y empleo: La experiencia del CEE" Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. México, Centro de Estudios Educativos (CEE), Vol. XVIII, No. 3-4. pág. 81-97.
- Maginn, Noel. Categorías de la Inv. en la ET.- "El Marco de la Crisis Política" Revista de Análisis Político: Estrategia. México, D.F., Publicaciones Sociales Mexicanas S.A., Año XI, Vol. 3, No. 63, Mayo-Junio de 1985. pág. 16-26.
- Maza, Enrique. "La Solución en vigor: empobrecer más a la población" Proceso. México, D.F., Ed. CISA, No. 427, Semanal, 7 de Enero de 1985. pág. 6-13.
- Mendiola, Rodolfo. "El Último Informe de López Portillo como balance a 12 años de Gobierno" Impacto. México, D.F., No. 1695, Agosto 25 de 1982. pág. 12.
- Mendoza Rojas, Javier. "Reflexiones en torno al PRONAES y la relaciones actuales entre el Estado y las Universidades Públicas" en Cuadernos Educativos. Aguirre y Beltrán Editores, No. 1, México, 1985.
- "México: Nuevo Gobierno, ¿nuevas ilusiones?" Revista de Análisis Político Estrategia. México, D.F., Publicaciones Sociales Mexicanas S.A. Año IX, Vol. 1, No. 49, Enero-Febrero de 1983. pág. 97-103.
- Mingo, Araceli. "Aproximación al análisis de la Investigación Educativa en México" Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. México, D.F., Ed. CEE, Vol. XV, No. 4, Octubre-Diciembre de 1985. pág. 53-68.
- "A mitad del sexenio: Tres años de Crisis y Política de ajustes" Revista de Análisis Político Estrategia. México, D.F., Publicaciones Sociales Mexicanas S.A., Año XII, Vol 1, No. 67, Enero-Febrero de 1986. pág. 14-26.
- "MMH. Compromiso con libertad y democracia" Impacto. México, D.F., No. 1701, Octubre de 1982. pág. 7.
- Munguía Espitia, Jorge. "La Educación Técnica Media Industrial en México: Una Interpretación Crítica" Revista Pedagogía México D.F., Universidad Pedagógica Nacional, Vol. 3, No. 6, Enero-Abril de 1986. pág. 1-10.
- Muñoz Izquierdo, Carlos. "Consideraciones para determinar las Prioridades de Investigación Educativa en América Latina" Revista del Centro de Estudios Educativos. México, D.F., Centro de Estudios Educativos, Vol. II, No. 4, Octubre-Diciembre de 1972. pág. 15-44.
- Muñoz Izquierdo, Carlos. "Educación, Estado y Sociedad en México (1930-1976)" Revista de la Educación Superior. México, D.F., Ed. Anuies, Vol. IX, No. 2 (34), Abril-Junio de 1980. pág. 5-56.
- Ojeda C., Gerardo; Arevalo Z., Javier. "Comunicación Educativa y Divulgación de la Tecnología y la Ciencia en y para el Sistema Nacional de Educación Tecnológica" Revista de Educación Superior. México, D.F., Ed. Anuies, No. 67, Vol. XVII, Julio-Septiembre de 1988. pág. 37-58.
- Ortega Pizarro, Fernando. "Fallan las predicciones y se queda sin base el Plan Nacional de Desarrollo" Proceso. México, D.F., Ed. CISA, No. 395, Semanal, 28 de Mayo de 1984. pág. 6-7.

- Pallán Figueroa, Carlos. "Notas sobre Fundamentos Políticos en la Administración Educativa" Foro Universitario. México, No. 52, Marzo de 1985.
- Paniagua Ruiz, Rafael. "Política Económica y Metamorfosis Sociales: Austeridad y en México entre 1983 y 1987" Revista Economía: Teoría y Práctica. México, D.F., Universidad Autónoma Metropolitana, No. 12, 1988. pág. 3-22.
- Petty, Miguel. "Prioridades de la Investigación Educativa" Ed. CISE.
- Pisani, Olga. "La Planeación Educativa como Estrategia Política" Foro Universitario. México, No. 50, Enero de 1985.
- Portantiero, Juan Carlos. "Sociedad Civil, Estado y Sistema Político" Foro Universitario. México, STUNAM, No. 24, Noviembre de 1982.
- Reyes Heróles, Federico. "Fin de Sexenio. La Apuesta al Equilibrio" Revista Nexos. México, D.F., Centro de Investigaciones Cultural y Científica A.C., Año X, Vol. 10, No. 111, Marzo de 1987. pág. 33-39.
- Rodríguez Pérez, Lourdes. "La Educación en México desde sus Planes Sexenales" Ed. Educere México, D.F., Asociación Mexicana de Pedagogía, A.C., Año II, No. 5, Cuatrimestral. pág. 6-11.
- Rodríguez U., Ma. Arcelia; Viga de Alva, Ma. Dolores. "Propuesta de Investigación en Educación Técnica a partir de un Marco Teórico" Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. México, D.F., Ed. CEE, Vol. XIX, No. 4, 4º Trimestre de 1989. pág. 94-108.
- Serrano P., Rafael "Reproducción e Innovación" Cuadernos de formación Docente. México, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán UNAM, No. 25, Mayo de 1988. pág. 87-93.
- Takanayagui García, G. Yukiko. "Panorama de Investigación Educativa en México (1970-1984) (1a. Parte)" Revista Pedagogía México, D.F., Universidad Pedagógica Nacional, No. 13, Vol. 5, Enero-Marzo de 1988. pág. 1-24.
- Takanayagui García, G. Yukiko. "Panorama de la Investigación Educativa en México (1970-1984) (2a. Parte)" Revista Pedagogía. México, D.F., UPN, No. 15, Vol. 5, Junio-Septiembre de 1988. pág. 7-24.
- Tedeseo, Juan Carlos. "Paradigmas de la Investigación Socioeducativa" Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. México, D.F., Ed. CEE, Vol. XV, No. 2, Abril-Junio de 1985. Pág. 11.
- Tenti, Emilio. "Consideraciones sociológicas sobre la calidad de la Educación". Revista de la Educación Superior. México, D.F., Ed. Anuies, No. 47, Julio-Septiembre de 1983. Pág. 36-59.
- Tenti, Emilio. "Génesis y Desarrollo de los Campos Educativos" Revista de la Educación Superior.
- Urquidí, Víctor L. "La Expansión de la Educación Técnica en México desde 1970: Una Apreciación Preliminar" Demografía y Economía. México, Ed. El Colegio de México, Vol. XVI, No. 2 (50). pág. 250-263.

- Vielle D., Jean Pierre. "1984. La Investigación en la Encrucijada" Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. México, D.F., Ed. CEE, Vol. XIV, No. 4, 4° Trimestre de 1984. pág. 69-85.
- Vielle, Jean Pierre; Pallán Figueroa, Carlos. "Investigación en educación: Su importancia para la política científica y tecnológica" Revista de la Educación Superior. México, D.F., Ed. Anuies, No. 32, Octubre-Diciembre de 1979. pág. 5-29.
- Vielle, Jean Pierre. "Panorama de la Investigación Educativa en México (1979)" Revista Ciencia y Desarrollo. México, D.F., Ed. CONACyT, No. 30, Enero-Febrero de 1980. pág. 187-226.

ANEXOS

ANEXO I

DIRECTORIO DE SIGLAS ANEXO I

DIRECTORIO DE SIGLAS

ALPRO	Alianza para el Progreso
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior
ARMO	Servicio Nacional de Adiestramiento Rápido de Mano de Obra
CBETIS	Centro de Bachillerato Técnico Industrial y de Servicios
CBTA	Centro de Bachillerato Técnico Agropecuario
CCH	Colegio de Ciencias y Humanidades
CECyT	Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos
CEE	Centro de Estudios Educativos
CENAPRO	Centro Nacional Para La Productividad
CETIS	Centro De Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios
CETMAR	Centro De Estudios Tecnológicos del Mar
CEU	Consejo Estudiantil Universitario
CIES	Centro de Investigación y Servicios Educativos
CNTE	Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación
CONACyT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CONALEP	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
COPARME	Confederación Patronal de la República Mexicana
COSNET	Consejo del Sistema Nacional de Educación Técnica
DGETA	Dirección General de Educación Técnica Agropecuaria
DGETI	Dirección General de Educación Técnica Industrial
DIE	Departamento de Investigación Educativa
ENSM	Escuela Normal Superior de Maestros
ET	Educación Técnica
FMI	Fondo Monetario Internacional
FP	Fuerzas Productivas
GATT	Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio
GEFE	Grupo de Estudios sobre Financiamiento de la Educación
IE	Investigación Educativa
IMER	Instituto Mexicano de la Radio
INEA	Instituto Nacional de Educación de Adultos
IPN	Instituto Politécnico Nacional
MP	Modo de Producción
OEA	Organización de Estados Americanos

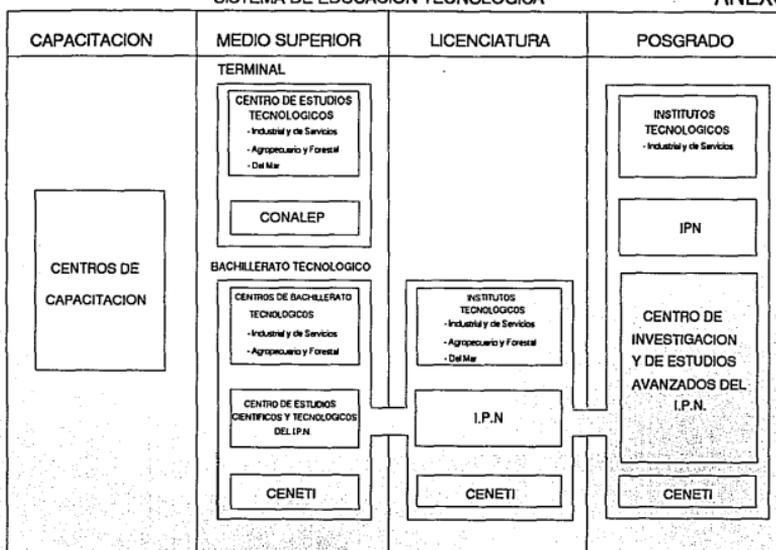
ANEXO I

DIRECTORIO DE SIGLAS

ONU	Organización de la Naciones Unidas
PAC	Programa de Aliento y Crecimiento
PAN	Partido Acción Nacional
PDM	Partido Demócrata Mexicano
PE	Política Educativa
PIB	Producto Interno Bruto
PIRE	Programa Inmediato de Reordenación Económica
PM	Plan Maestro (de Investigación Educativa)
PNB	Plan Nacional de Desarrollo
PNIIIE	Plan Nacional Indicativo de Investigación Educativa
PRI	Partido Revolucionario Institucional
PROIDES	Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior
PRONADES	Programa Nacional de Educación Superior
PSE	Pacto de Solidaridad Económica
SARH	Secretaría de Agricultura y Recursos Hídricos
SCT	Secretaría de Comunicaciones y Transportes
SECOFI	Secretaría de Comercio y Fomento Industrial
SEDUE	Secretaría de Desarrollo Urbano y Ecología
SEIT	Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica
SEMIP	Secretaría de Extracción, Minas e Industria Paraestatal
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
SEP	Secretaría de Educación Pública
SNET	Sistema Nacional de Educación Técnica
SNI	Sistema Nacional de Investigadores
SNOE	Sistema Nacional de Orientación Educativa
SPP	Secretaría de Programación y Presupuesto
SRE	Secretaría de Relaciones Exteriores
SSA	Secretaría de Salud y Asistencia
STPS	Secretaría del Trabajo y Previsión Social
TD	Toma de Decisiones
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UPN	Universidad Pedagógica Nacional

SISTEMA DE EDUCACION TECNOLOGICA

ANEXO II



1 | 2 | 3

15 | 16 | 17

1 | 2 | 3 | 4 | 5

18 | 19 | 20 | 21 | 22

AÑOS DE ESTUDIOS

AÑOS DE EDAD

MATRÍCULA NACIONAL DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN TÉCNICA
EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR DE 1986 A 1989. *)

NIVEL EDUCATIVO - Modalidad Educativa	1986-1987		1987-1988		1988-1989	
	ABS.	%	ABS.	%	ABS.	%
MEDIO SUPERIOR	599,306		563,830		593,407	
I - Bachillerato Tecnológico	364,658	64.18	370,340	62.36	369,167	62.21
II - Estudios Terminales	214,668	35.82	223,499	37.64	224,220	37.79

*) Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica.
Estadística Básica del Sistema Nacional de Educación
Tecnológica 1986-1990.
Ed. SEP, México, 1990. pag. 33

AÑO 1986 - 1987



AÑO 1987 - 1988



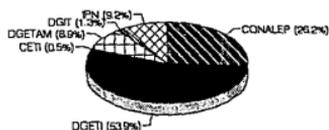
AÑO 1988 - 1989



MATRICULA NACIONAL DE LA MODALIDAD TÉCNICA EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR
ATENDIDA EN EL CICLO ESCOLAR 1988-1989. ^{1/}

NIVEL EDUCATIVO	CONALEP		DGETI		CETI		DGETAM		DGIT		IPN		TOTAL	
	ABS.	%	ABS.	%	ABS.	%	ABS.	%	ABS.	%	ABS.	%	ABS.	%
MEDIO SUPERIOR	155,316	26.17	320,051	53.93	2,606	0.45	52,734	8.89	8,010	1.35	54,802	9.20	563,407	100.00
- Bachillerato Tecnológico	—	—	252,068	68.52	2,606	0.73	52,685	14.27	8,018	2.17	52,830	14.31	389,187	100.00
- Estudios Terminales	155,316	89.27	67,983	29.92	—	—	49	0.02	—	—	1,772	0.78	224,200	100.00

^{1/} Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica
Estadística Básica del Sistema Nacional de Educación
Tecnológica 1988-1989
Ed. SEP, México, 1990, pág. 34



PARTICIPACION POR UNIDAD RESPONSABLE EN LA ATENCION A LA MATRICULA TOTAL DE
EDUCACION TECNICA NIVEL MEDIO SUPERIOR

ANEXO III

GUIÓN DE ENTREVISTA

1. Datos Generales de la Institución y del Investigador.
2. Formación Profesional.
3. Cargo que desempeña / Categoría / Antigüedad
4. ¿ En qué consiste su trabajo ?
5. ¿ Cuánto tiempo ha trabajado como investigador ?
6. ¿ Cuánto tiempo tiene trabajando como investigador en esta institución ?
7. ¿ Qué líneas de investigación ha trabajado en general y específicamente ?
8. ¿ Quién o cómo se determinan los proyectos de investigación ? (quién propone, se realiza por encargo, etc.)
9. ¿ Ha realizado investigaciones sobre Educación Técnica ? ¿ Porqué ? ¿ Dónde ? ¿ Fué continua o interrumpida ?
10. ¿ Qué tipo de apoyo ha recibido como investigador ?
 - difusión
 - financiamiento
 - recursos
 - uso
 - reconocimiento

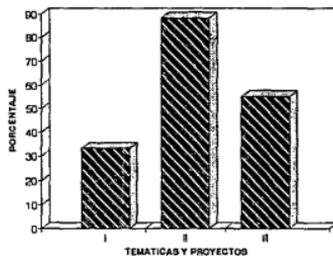
11. ¿ En qué medida considera que la investigación que se realiza en la Institución ha sido utilizada ? ¿ Por quiénes ?
12. ¿ Qué vínculos de comunicación hay entre la Institución (Area de Investigación) y los tomadores de decisiones ?
13. ¿ Cómo afectan los cambios sexenales a sus proyectos de investigación ?
14. ¿ Qué cambios pueden considerarse del sexenio anterior al actual respecto a la Investigación Educativa ?
15. ¿ Cómo concibe a la Investigación Educativa ?
16. En su opinión ¿ cómo es y cómo debería ser la relación entre la Investigación Educativa y la Política Educativa ?

ANEXO V

DETERMINACION DE TEMATICAS Y PROYECTOS

I ENCARGO	II LINEAS INTTUCIONALES	III PROPUESTA DE INVESTIGADOR
	COSNET	
	SEIT	SEIT
DGETA	DGETI	DGETA
	IPN	IPN
	CONALEP	
DIE	DIE	DIE
UPN	UPN	UPN
CEE	CEE	CEE
33%	88%	55%

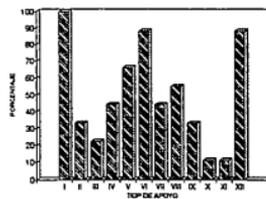
DETERMINACION DE TEMATICAS Y PROYECTOS



APOYOS OTORGADOS A LA INVESTIGACION EDUCATIVA

Financiamiento		Recursos			Difusión						Reconocimiento	
I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	
Interno	Externo	Humanos de Apoyo	Vitales	Bibliográfica y Documentación	Informes	Congresos y Eventos	Publicación Org. Internos	Publicación Org. Externos	Ninguno	Sistemático	Esporádico	
COFNET			COFNET	COFNET	COFNET		COFNET				COFNET	
SEIT					SEIT		SEIT				SEIT	
DGETA			DGETA	DGETA	DGETA				DGETA		DGETA	
IPN					IPN	IPN					IPN	
CONALEP	CONALEP			CONALEP	CONALEP						CONALEP	
DE	DE	DE	DE	DE	DE	DE	DE	DE	DE		DE	
UPN				UPN	UPN	UPN	UPN	UPN	UPN		UPN	
CEE	CEE	CEE	CEE	CEE	CEE	CEE	CEE	CEE	CEE	CEE	CEE	
100%	33%	22%	44%	66%	88%	64%	51%	33%	11%	11%	88%	

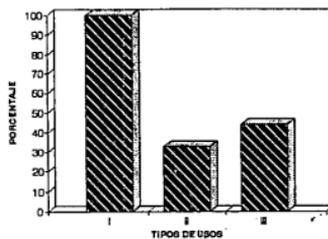
APOYOS OTORGADOS A LA INVESTIGACION EDUCATIVA



**TIPOS DE USO DE LOS RESULTADOS DE I.E. SEGUN
LA OPINION DE INVESTIGADORES**

I Uso Práctico	II Uso Teórico Justificatorio	III Uso Nulo
COSNET	COSNET	COSNET
SEIT		
DGETA		DGETA
DGETI	DGETI	DGETI
IPN		IPN
CONALEP		
DIE	DIE	
UPN		
CEE		
100%	33%	44%

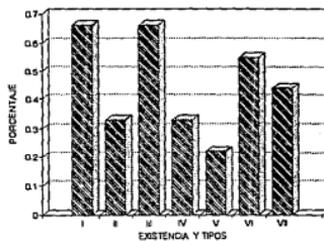
TIPOS DE USO DE LOS RESULTADOS DE I.E.
SEGUN LA OPINION DE INVESTIGADORES



EXISTENCIA Y TIPOS DE INVESTIGACION EDUCATIVA

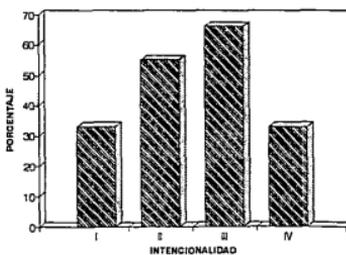
Existe I.E.		Estudios		Tipo de Investigación Educativa		
I	II	III	IV	V	VI	VII
SI	NO	Descriptivos	Disciplinaria	Planeación	Instrumental	Acción
	COSNET	COSNET				
	SEIT	SEIT				
DGETA		DGETA				DGETA
	DGETI	DGETI				
IPN		IPN			IPN	
CONALEP		CONALEP		CONALEP	CONALEP	
DIE			DIE		DIE	DIE
UPN			UPN		UPN	UPN
CEE			CEE	CEE	CEE	CEE
65%	33%	66%	33%	22%	55%	44%

EXISTENCIA Y TIPOS DE INVESTIGACION EDUCATIVA



INTENCIONALIDAD DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA

I MANTENER ESTRUCTURAS	II MODIFICAR ASPECTOS INNOVAR	III DENUNCIAR FALLAS	IV ANUNCIAR ALTERNATIVAS
COSNET		CONSNET	COSNET
SEIT		SEIT	
DGETA		DGETI	DGETI
	IPN		
	CONALEP		
	DIE	DIE	DIE
	UPN	UPN	UPN
	CEE	CEE	CEE
33%	55%	66%	33%

INTENCIONALIDAD DE LA
INVESTIGACION EDUCATIVA

ANEXO VI

CISE

Aún cuando el Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE) no realizó proyectos de investigación sobre Educación Técnica por lo cual lo excluimos de la muestra, presentamos en este anexo información referida a esta Institución respecto a las condiciones generales de la I.E. ahí realizada en el periodo de estudio.

En cuanto a la determinación de temáticas y proyectos, el CISE siguió tres vías para la definición de éstos:

- 1) Por encargo de instituciones externas cuando existieron convenios, aunque esto fué escaso pues su trabajo se centró en el apoyo a dependencias de la UNAM.
- 2) Por líneas definidas según la prioridad institucional de acuerdo a las demandas de la rectoría, la cual marcó la tendencia hacia proyectos de Bachillerato General y Educación Superior sin incluir Educación Técnica. Así, algunos proyectos de iniciativa institucional, de acuerdo a su temática, se ofrecieron a los investigadores.
- 3) Por propuesta directa de los investigadores, de acuerdo a sus intereses e inquietudes, con libertad para la definición de proyectos y metodologías sin alejarse de las líneas definidas a nivel institucional.

En cuanto a los apoyos otorgados a la I.E. en esta Institución encontramos que:

- 1) Su financiamiento fue interno; como dependencia de la UNAM recibió sus recursos económicos de ésta.
- 2) Se contó con recursos humanos de apoyo directo a la I.E. como fue el caso de los prestadores de Servicio Social que colaboraron con los investigadores, lo cual dependió de la solicitud que hiciera el investigador a la UNAM.
- 3) No se dispuso de viáticos para la investigación sino únicamente de salarios establecidos.

- 4) Los recursos bibliográficos estuvieron a la disposición del investigador, así como el acceso al sistema de cómputo.
- 5) La difusión de los resultados obtenidos se dio a través de la participación del investigador a título personal o institucional en congresos y eventos, la publicación en órganos internos como la revista Perfiles y otras ediciones, y también en órganos externos, lo cual dependió del investigador. De este modo la difusión no se limitó a la pura entrega de informes, aunque hay que hacer notar que no todos los proyectos recibieron el apoyo de la publicación lo cual se definió por el consejo editorial de acuerdo a criterios de interés, calidad y pertinencia de edición. Otra opción de difusión fue a través de los cursos impartidos en el propio centro.
- 6) El reconocimiento institucional a la labor de los investigadores se dió de manera esporádica, siendo sólo de tipo moral y no como estímulo económico. A falta de este estímulo en la propia Institución, los investigadores recurrieron a organismos externos como el SNI y CONACyT según intereses personales y desempeño.

La relación que guardaron los proyectos con la toma de decisiones se dió en función de que estos se realizaran por encargo, convenio o iniciativa del investigador. En el primer caso los proyectos lograron una vinculación más directa con la T.D., en el caso de los proyectos surgidos por iniciativa del investigador, su vinculación con la T.D. dependió de la temática de la I.E. y su posibilidad de uso para las instituciones o miembros de la Universidad. En todo caso, un uso inmediato que lograron los proyectos fue a través de su empleo en los cursos impartidos, especialmente cuando la temática estuvo referida a la docencia.