

60
24



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES

SOBRE LA CALIDAD ACADEMICA EN LA
MODERNIZACION NEOLIBERAL DE LA
EDUCACION SUPERIOR EN MEXICO

T E S I S A
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN SOCIOLOGIA
P R E S E N T A:
MARISOLA DEL CARMEN VELEZ SALAS



CIUDAD UNIVERSITARIA, MEXICO

1996

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



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 esta 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.

**SOBRE LA CALIDAD ACADEMICA
EN LA MODERNIZACION
NEOLIBERAL DE LA EDUCACION
SUPERIOR EN MEXICO**

Índice

<u>TEMAS</u>	<u>PÁGINAS</u>
□ <i>Introducción</i>	1
□ <i>Hacia la Contextualización Nacional de la Modernización Universitaria</i>	1
□ <i>El Contexto Global</i>	9
□ <i>Premodernidad y Calidad Académica</i>	15
□ <i>La Modernidad Neoliberal y la Educación Superior</i>	19
□ <i>Vinculación Universidad-Industria y Eficiencia Terminal, Factores de Modernización</i>	27
□ <i>El Papel Modernizador de la Calidad en la Formación Profesional</i>	37
□ <i>La Formación de Profesores y la Calidad Académica</i>	41
□ <i>Necesidad de un Modelo de Modernización Universitaria</i>	45
□ <i>La Estrategia Formal por la Calidad Académica</i>	53
□ <i>Conclusiones</i>	62
□ <i>Datos y Documentos</i>	71

* Para facilitar la lectura de cada tema de esta tesina, se han dejado al final de cada uno las notas y referencias.

Introducción

El objetivo de este trabajo es dar cuenta de algunas de las principales percepciones sobre la calidad académica, en particular dentro del marco del Programa para la Modernización Educativa de la Educación Superior, que ha devenido en la pauta oficial de los recientes sexenios gubernamentales.

A fin del presente siglo, los cambios productivos y el nuevo valor económico del conocimiento en el contexto de la modernidad plantean una mayor exigencia sobre el sentido de la calidad académica, bajo cuyas intenciones las instituciones públicas de educación superior aparecen como un núcleo de ensayos que incluso recomponen su misma estructura y la orientación de sus funciones. Señalar sociológicamente los aspectos esenciales que la definen, establecen y eventualmente instrumentan en este cuadro de cambios de la educación superior es el propósito de la presente tesina.

El campo socioeducativo, en especial aquellos cambios profundos que tocan la naturaleza estructural y la esencia tradicional de la creación y reproducción del conocimiento en las instituciones de educación superior, resultan mi particular eje de interés profesional.

La importancia de los fenómenos de este tipo derivan no sólo del peso que la educación superior ha debido conseguir en las políticas públicas y en su papel consensual dentro de la crítica o el señalamiento de alternativas nacionales, sino porque también en este segmento educativo se operan, al modo de laboratorios sociales, varias opciones de desarrollo que procuran afectar el comportamiento presente y futuro de las propias instituciones con pautas hasta hace poco exclusivas de territorios empresariales, industriales o corporativos.

Mis planteamientos a propósito -los aspectos sociales y académicos que actúan como columna vertebral de las nuevas mutaciones universitarias- se concentran en las percepciones predominantes acerca de la eficiencia y eficacia de la transferencia del conocimiento actualizado y pragmático; es decir, en el punto identificado como *calidad académica*.

II

La pasada década puso de relieve varias tendencias que guardan relación con el estado presente y las perspectivas de las universidades públicas, en uno de cuyos ángulos figura la calidad académica. De un lado, la formación de bloques internacionales, la globalización, subrayó el valor capital de los paradigmas científicos y tecnológicos y, en consecuencia, de los centros formales donde se produce y reproduce el conocimiento. Así, adquirió un sentido más complejo el vínculo investigación-docencia que, a su vez, pondera cada vez más al posgrado como sustento de la actualización, la calidad académica y la eventual transferencia del saber.

De otro, las universidades públicas sufrieron una masificación en la matrícula que igualmente incrementó la planta académica.

Sin embargo, en el centro del fenómeno, la cuantificación pareció no corresponder con la preparación pedagógica que se esperaba, la experiencia laboral o la actualización indispensables para cubrir no ya las tareas tradicionales, sino las innovaciones demandadas por el medio. Bajo este marco cobró fuerza la competencia de las universidades y tecnológicos privados. Más todavía, a partir del inicio de los años ochenta el Estado fundó una política educativa que al tiempo que redujo dramáticamente los financiamientos a las instituciones públicas, estableció normas de evaluación que ponían en entredicho los niveles de calidad, medidos éstos por indicadores de eficiencia fijados en comisiones especiales. La calidad académica ameritó desde entonces debates sobre su significado e implicaciones.

Lo anterior nos permite reconocer, en primera instancia, que las instituciones públicas de educación superior enfrentan un agudo proceso de renovación que da énfasis a la actualización y adaptación para sobrevivir en un marco de precariedad económica y presión política. Complementariamente, sus tareas básicas: docencia, investigación y difusión de la cultura, exigen una estrecha relación entre la formación y desarrollo del conocimiento, la eficacia de su transmisión y las demandas del mercado de trabajo. Igualmente, ocurre una recomposición del esfuerzo institucional, en donde aflora el valor, y consiguiente reelaboración teórica y práctica del sentido de calidad académica.

III

Calidad académica es un concepto no siempre aclarado con suficiencia y que, no obstante, se utiliza comunmente tanto en documentos gubernamentales de planeación y evaluación educativa, como en el propio discurso de las instituciones de enseñanza. El contexto de la crisis de la educación superior ha consolidado con mayor energía este concepto¹. Por su parte, propuestas como la del Programa Nacional para la Modernización Educativa develan la identidad que se pretende asignar a la noción de calidad académica². Las universidades públicas son sujetas a una serie de reconsideraciones a fin de alcanzar su modernización; conocer las percepciones que dan lugar a la búsqueda de la calidad académica como base de la transformación institucional es el punto central que argumenta la presente investigación.

Notas y Referencias

1. Es común encontrar en los trabajos sobre educación, la utilización indistinta de los conceptos de *calidad educativa* y *calidad académica*, razón por la cual se dará inicialmente la definición de cada uno de los términos que componen este concepto. Una versión casi etimológica brindada por la misma gramática educativa define a la segunda en partes:

Calidad: «manera de ser de una persona o cosa. Importancia o cualidad de una cosa» (*cualidad: calidad, manera de ser*).

Académico: «Individuo de una academia» (*academia: sociedad científica, literaria o artística con autoridad reconocida. Junta o reunión de los académicos; establecimiento en que se instruye a quienes han de dedicarse a una profesión*).

De acuerdo a esto, se podría determinar que la calidad académica se refiere a la manera de ser de los académicos exclusivamente, y no a la educación, ya que esta implica otros aspectos distintos.

Una definición de educación en relación con las instituciones de nivel superior procede del profesor de la Facultad de Filosofía y Letras, Rafael Moreno: *la educación universitaria consiste en comunicar a las nuevas generaciones los valores y las soluciones dadas por las generaciones anteriores a las necesidades y los problemas de un pueblo, con el fin de que creen la cultura adecuada para enfrentar los nuevos problemas, las nuevas necesidades. Implica que cada pueblo establezca los principios de su educación, sus ideales, sus metas educativas.*

Según esta definición, educación se refiere al proceso de transmisión del conocimiento, en el cual intervienen, en primera instancia aquellos que llevan a cabo dicha transmisión, es decir los académicos, pero además tiene que ver con quién la recibe, cómo la recibe, en dónde se da, con qué recursos, etc. Obviamente, al investigar en que situación se encuentran los académicos, se tendrán que tomar en cuenta los aspectos que determinan su problemática, pero no al revés. Es decir, la educación es un todo, y los académicos forman parte de ese todo, razón por la cual no se puede utilizar de la misma forma.

Así, por ejemplo, veamos como trata Carlos Muñoz Izquierdo en *Calidad de la Educación Superior en México, Perfiles Educativos* N° 51-52, el concepto de calidad educativa: *La calidad de la educación superior está representada por la medida en que las instituciones que la imparten cumplen las funciones que la sociedad les ha asignado. Estas funciones son, principalmente, de naturaleza académica, ocupacional, distributiva, política y cultural. A partir de los criterios de relevancia, equidad, eficacia o efectividad y eficiencia podemos afirmar que una educación es de calidad cuando: se propone satisfacer las necesidades reales de cada uno de los sectores sociales a los que va dirigida; las oportunidades de recibirla se distribuyen de acuerdo con las aspiraciones de todos los sectores que integran la sociedad nacional; se alcanzan realmente los objetivos formales propuestos; y, se imparte, en la forma necesaria para optimizar el uso de los recursos disponibles.*

El citado Ernesto Soto, en *Modernización educativa y salarios en la educación superior, El Cotidiano*, N° 36, también asocia la idea de calidad académica con los dineros en la educación superior: *El problema de la calidad académica tiene muchas aristas: la preparación y la vocación*

de los educadores; las posibilidades de satisfacción de necesidades básicas de los educandos; la organización del trabajo académico, etc. Las múltiples limitantes del sistema educativo nacional tienen sin embargo, un denominador común: la incapacidad material para la producción del conocimiento científico.

Calidad académica, entonces, se significa como un punto central en la problemática educativa de nivel superior. Alrededor de este término giran un sinnúmero de variantes que la determinan, que influyen en ella; que elevan o merman esta misma calidad haciendo que la función de la educación se cumpla: la estructura organizativa, la profesionalización y la recompensa salarial de los grupos académicos; los sistemas de evaluación de utilidad profesional en el mercado laboral; en fin, todo aquel o aquello que tenga que ver con el cumplimiento de las tareas institucionales de transmisión eficaz y eficiente del conocimiento.

2. La idea de *calidad académica* que se manejará a lo largo de la presente tesina es la que oficialmente ha establecido la Asociación de Universidades e Institutos de Educación Superior, especialmente en la *Declaración de la ANUIES para la modernización de la educación superior*: *En términos relativos se puede entender la calidad de la educación superior como la eficiencia en los procesos, la eficacia en los resultados y la congruencia y relevancia de estos procesos y resultados con las expectativas y demandas sociales, es decir, el impacto y el valor de sus contribuciones con respecto a las necesidades y problemas de la sociedad.*

Hacia la Contextualización Nacional de la Modernización Universitaria

Antiguísima escalera del ascenso social, probabilidad elitista de una alta educación para llegar a los campos del prestigio intelectual o del mando financiero y político; instancia cultural con virtudes ciertas o imaginarias para orientar nuevos destinos nacionales; torre de marfil o centro de la sabiduría al servicio del pueblo, la universidad en México cruza hoy una redefinición de su propia esencia, en razón de lograr sobrevivir a lo que parece ser la modernidad.

Las instituciones de educación superior se han agrupado en tres subsistemas: universitario, tecnológico y normalista. Existen en México 696 instituciones de educación superior, con una matrícula total en licenciatura de 1.2 millones de alumnos que están ubicados en instituciones públicas, autónomas o privadas con reconocimiento federal o estatal¹. Se cuentan, además, en forma aislada, algunas escuelas libres autorizadas por decreto presidencial. Casi un centenar de estas escuelas son universidades, cuyas funciones básicas son formar recursos humanos, preservar y difundir la cultura y generar nuevos conocimientos a través de la investigación.

Más del 90% de los estudiantes de nivel superior está inscrito en licenciaturas y alrededor del 5% en posgrados². En general la universidad mexicana ha cumplido su misión de formar profesionistas y de enriquecer el acervo del conocimiento. Sin embargo, el diagnóstico que puso en marcha el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, señalaba que la universidad tiene carencias en ciencia básica y tecnología aplicada; aún más, revela graves carencias en su proyección comunitaria a través de un deficiente servicio social³.

El modelo de universidad donde predominó el enfoque de formar profesionistas especializados en una disciplina corrió paralelamente al crecimiento económico del país, en especial a partir de la segunda mitad de la década 1950, lo que hizo notoria la sensación de una movilidad social en función de la educación y la cultura en la juventud mexicana.

Esta percepción generó un extraordinario crecimiento: en el breve plazo de diez años la población estudiantil se cuadruplicó hasta rebasar el medio millón⁴.

Hacia la Contextualización Nacional de la Modernización Universitaria

Antiguísima escalera del ascenso social, probabilidad elitista de una alta educación para llegar a los campos del prestigio intelectual o del mando financiero y político; instancia cultural con virtudes ciertas o imaginarias para orientar nuevos destinos nacionales; torre de marfil o centro de la sabiduría al servicio del pueblo, la universidad en México cruza hoy una redefinición de su propia esencia, en razón de lograr sobrevivir a lo que parece ser la modernidad.

Las instituciones de educación superior se han agrupado en tres subsistemas: universitario, tecnológico y normalista. Existen en México 696 instituciones de educación superior, con una matrícula total en licenciatura de 1.2 millones de alumnos que están ubicados en instituciones públicas, autónomas o privadas con reconocimiento federal o estatal¹. Se cuentan, además, en forma aislada, algunas escuelas libres autorizadas por decreto presidencial. Casi un centenar de estas escuelas son universidades, cuyas funciones básicas son formar recursos humanos, preservar y difundir la cultura y generar nuevos conocimientos a través de la investigación

Más del 90% de los estudiantes de nivel superior está inscrito en licenciaturas y alrededor del 5% en posgrados². En general la universidad mexicana ha cumplido su misión de formar profesionistas y de enriquecer el acervo del conocimiento. Sin embargo, el diagnóstico que puso en marcha el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, señalaba que la universidad tiene carencias en ciencia básica y tecnología aplicada; aún más, revela graves carencias en su proyección comunitaria a través de un deficiente servicio social³.

El modelo de universidad donde predominó el enfoque de formar profesionistas especializados en una disciplina corrió paralelamente al crecimiento económico del país, en especial a partir de la segunda mitad de la década 1950, lo que hizo notoria la sensación de una movilidad social en función de la educación y la cultura en la juventud mexicana.

Esta percepción generó un extraordinario crecimiento: en el breve plazo de diez años la población estudiantil se cuadruplicó hasta rebasar el medio millón⁴.

El incremento, que hizo pensar en una masificación, encontró, no obstante, tanto una docencia atendida a la erudición, más que a la búsqueda de los nuevos y constantes cambios en el conocimiento, como un alto número de profesores sin alguna experiencia en la transmisión y actualización del saber necesario. Entre 1961 y 1989 debieron crearse más de 100 mil plazas académicas; en promedio se abrieron más de 3000 puestos al año⁵. Dicho proceso, sumado a la emergencia de contradicciones -manifestas particularmente luego de 1968-, entre las estructuras burocráticas y los organismos que demandaban reivindicaciones gremiales y reformas académicas acordes con una universidad diferente a la conocida años atrás, provocaron una idea de conflicto, de riesgosa politización, sobre las universidades públicas.

La universidad ahora transita del discurso sobre la planificación, que se preocupa por controlar los problemas de masificación y calidad educativa, al de la modernización integral. A pesar que la educación universitaria, en particular la brindada por el Estado, ha aportado los cuadros intelectuales necesarios a los órganos políticos y empresariales del país durante más de medio siglo, estas universidades sufrieron una disminución no sólo en sus subsidios, sino una pérdida de los respaldos gubernamentales e industriales. Mientras que en 1982 el gasto educativo en educación superior representó el 0.7% del Producto Interno Bruto, para 1988 solamente significó el 0.4%⁶. En un plazo corto, la crisis financiera de los años ochenta redujo las aportaciones oficiales en más del 32%; el costo por universitario pasó de \$16 500 en 1982, a \$9 500 al fin del sexenio⁷. Al mismo tiempo, en el mercado de trabajo se manifestó sin pudor una demanda por los egresados de las escuelas privadas. En menos de diez años la matrícula de las instituciones de tal tipo creció de 7.7%, hasta cubrir actualmente el 14% del total nacional⁸.

En la ruta hacia la modernización, la universidad es puente que requiere de importantes adaptaciones. Los gérmenes de la universidad futura están cultivándose hoy para corresponder a una población que al nacer el siglo XXI bordeará los 100 millones de habitantes, 82% vivirá en ciudades y alrededor del 60% serán jóvenes menores de 25 años que demandarán un millón

800 mil empleos, gran parte de los cuales conciernen a disciplinas o campos especializados del conocimiento que se deberán incubar en los campus universitarios⁹.

Modernización ha implicado participar activamente en el nuevo sentido común de racionalizar los procesos productivos a escala mundial o global; es decir, en la revolución de la organización, cuyo esqueleto lo integran la educación en el veloz desarrollo del conocimiento científico y tecnológico y el estrechamiento entre la universidad y la industria. En las instituciones mexicanas puede apreciarse una tendencia modernizadora en planes de estudio que han relegado la instrucción simple de profesionales, para privilegiar la formación de recursos humanos con acento en lo administrativo y la familiaridad con el empleo de tecnologías.

En la conformación del perfil adecuado para la universidad del porvenir, durante el sexenio 1988-1994 fueron liquidados 976 planes de estudio y están activos alrededor de 1 400, divididos en 580 de licenciatura, 451 de maestría y 112 de doctorado¹⁰.

La universidad que se anticipa ciertamente favorece el creciente valor del conocimiento. En ese sentido, promueve una cultura de la innovación que participa de los cambios promovidos en áreas cada vez más estratégicas como la microelectrónica, los sistemas automatizados de producción, la biotecnología, el descubrimiento de nuevos materiales y las telecomunicaciones. Los déficits, sin embargo, son considerables. En los países desarrollados existen entre 50 y 80 hombres de ciencia por cada 10 mil habitantes. Actualmente en México se cuenta sólo con 7 mil científicos y la universidad deberá contribuir a formar por lo menos 140 mil en el breve plazo¹¹.

Según la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, cerca del 90% del legado total del conocimiento científico de la humanidad fue desarrollado desde la última guerra mundial. El mismo organismo, al que México recientemente ingresó, recomienda que se reorganicen los sistemas docentes hacia una educación de amplia base y de alta calidad¹².

Se evidencia que la universidad tradicional vive un proceso donde se muda de ser una institución de difusión del conocimiento a una de producción y transferencia de ciencia y

tecnología. En los últimos años, a través de los *Programas de Enlace Academia-Empresa* se ha intentado una recíproca modernización. Pero la apertura universitaria apenas mereció un 10% de inversiones industriales¹³.

Como nunca antes, los estudios de posgrado juegan un papel ya no sólo académico, sino también relevante para obtener acceso a mayores apoyos económicos y a mejores posiciones en los órganos de poder inter y extrauniversitarios.

No obstante, la universidad mexicana aún es subvaluada para cursar este nivel. Apenas el 5% de la matrícula total pertenece a estudios de posgrado. En 1993 el país sólo formó 170 doctores en todas las áreas de la ciencia. Por otra parte, la manera en que los cuadros altamente calificados se integran al trabajo de docencia o investigación resta fuerza al desarrollo de la misma institución. Escasamente el 25% de la planta de maestros es de tiempo completo y sólo el 2.6% llevan a cabo investigaciones, en comparación con el 16% de Canadá o el 30% de Estados Unidos¹⁴.

El tema de las remuneraciones es una clave explicativa. Los ingresos promedio para un académico de alto nivel en México llega a ser sólo de 1.72 dólares por hora, en contraste con el salario universitario en Alemania o los Estados Unidos, que se acerca a los 18 dólares por hora¹⁵. De cualquier forma la universidad que se avecina prepara mecanismos para estandarizarse con las instituciones de Estados Unidos y Canadá.

La generalidad de las universidades públicas gastan aproximadamente el 85% de su presupuesto en salarios. Siendo la escasez de fondos la severa frontera de su desarrollo, es previsible que las instituciones del nuevo milenio dependerán menos de subsidios y más de sus propias fuentes de recursos.

En 1994 se destinó el 6% del PIB a la educación, equivalente a 54 mil millones de nuevos pesos, 14% más sobre el gasto de 1993; más de 10 mil millones de nuevos pesos fueron canalizados a la educación superior, 60% en relación con 1988 y 14% superior al de 1992¹⁶.

Complementariamente, el *Fondo para Modernizar la Educación Superior* dispuso en 93-94 de 347 millones de nuevos pesos, más del triple que en 1990, cuando se creó. En general, el subsidio a las universidades públicas creció 40% en el sexenio de Carlos Salinas. Sobre la misma línea, durante 1993-94 se reunieron N\$60 millones para integrar el Fondo del Programa de Superación del Personal Académico, con el propósito de asegurar la excelencia¹⁷.

En el modelamiento de la universidad futura, sin embargo, deberá invertirse el 8% del PIB anual a la educación; el incremento en el gasto de ciencia y tecnología deberá superar el 1% del PIB ya que todavía representa el 0.38% del Producto Interno Bruto; los salarios académicos necesitarán triplicarse y, aunque el bilingüismo será básico, la cultura nacional requerirá mayor atención¹⁸.

Notas y Referencias

1 y 2. En el tiempo en que fue capturada la información estadística para esta tesina, los datos básicos provinieron tanto de los *Anuarios* publicados por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior, como de la base ordenada en el *Sistema Nacional de Información para la Educación Superior*. Asimismo se consideraron las declaraciones surgidas en el marco de las XXIV, XXV y XXVI Asambleas de la ANUIES. En cuanto a tendencias y proyecciones fueron tomados en cuenta los aportes de los órganos relacionados con la educación superior pertenecientes a la Secretaría de Educación Pública.

3. *Consulta Nacional para la Modernización de la Educación Superior y Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994*. Secretaría de Educación Pública, México, 1989.

4. Estadísticas, *Anuarios*, ANUIES, SEP, México 1984-1994. Además, *La crisis de la educación superior en México*, et al, Editorial Nueva Imagen, México, 1981.

5. *Los académicos de las universidades mexicanas. Contexto, discusión conceptual y dimensiones relevantes para la investigación*, un recuento y análisis de los momentos que caracterizaron la magnificación de la planta docente en las tres pasadas décadas, publicado en *Sociológica*, año 6, número 15, México, enero-abril de 1991.

6 y 7. *Prontuario estadístico, cultural y presupuestario*, Secretaría de Educación Pública, años 1988 y 1989. La misma fuente reporta para los años siguientes que *mientras en 1980 el gasto para enseñanza superior fue de 30 millones 200 mil nuevos pesos, para 1994 se colocó en 6 mil 958 millones 600 mil nuevos pesos. En términos nominales, el presupuesto asignado a este nivel educativo tuvo un aumento inferior al que registró el Índice Nacional de Precios al Consumidor*. Tomado en cuenta únicamente a los alumnos inscritos en instituciones públicas, se observa que en casi quince años el gasto por alumno cayó de 47.76 nuevos pesos a 29.66.

8. Ver el trabajo *Educación Superior privada: competencia y complementariedad*, de la investigadora de la UAM-I, Patricia de Leonardo, donde sostiene que *desde la perspectiva neoliberal el discurso conservador contra la universidad pública hace aparecer la masificación de ésta como consecuencia del populismo estatal... se hace parecer a las universidades privadas como garantes del elitismo; frente a la extrema politización se les ve como portadoras de una verdadera educación técnica no pervertida; frente a las ideologías radicales se presentan como transmisoras de una ideología nacional acorde con la importancia de la empresa privada en el desarrollo nacional*. Igualmente, el reportaje seriado de Georgina Saldierna, que incluye una gama de estadísticas sobre el auge de las universidades privadas, publicado durante los primeros días de 1995 en *La Jornada*.

9. Para identificar los agentes que están incubando la universidad del futuro y obtener un retrato de ella misma al cruzar el nuevo milenio, véase *Prospectiva de la Educación Superior*, coordinado por Axel Didrikson y publicado por el CISE-UNAM en 1992. Igualmente, la serie de artículos de Herve M.C. Vessuri, José Antonio Esteva y Leonel Corona sobre la universidad probable y la deseada, aparecidos en *Perfiles Educativos # 51-52*, CISE-UNAM, Octubre de 1991. Igualmente, la UNESCO, a través del documento *Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior*, prevé los escenarios probables para el nuevo milenio tanto en sus aspectos cuantitativos, como

Notas y Referencias

1 y 2. En el tiempo en que fue capturada la información estadística para esta tesis, los datos básicos provinieron tanto de los *Anuarios* publicados por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior, como de la base ordenada en el *Sistema Nacional de Información para la Educación Superior*. Asimismo se consideraron las declaraciones surgidas en el marco de las XXIV, XXV y XXVI Asambleas de la ANUIES. En cuanto a tendencias y proyecciones fueron tomados en cuenta los aportes de los órganos relacionados con la educación superior pertenecientes a la Secretaría de Educación Pública.

3. *Consulta Nacional para la Modernización de la Educación Superior y Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994*. Secretaría de Educación Pública, México, 1989.

4. Estadísticas, *Anuarios*, ANUIES, SEP, México 1984-1994. Además, *La crisis de la educación superior en México*, et al, Editorial Nueva Imagen, México, 1981.

5. *Los académicos de las universidades mexicanas. Contexto, discusión conceptual y dimensiones relevantes para la investigación*, un recuento y análisis de los momentos que caracterizaron la magnificación de la planta docente en las tres pasadas décadas, publicado en *Sociológica*, año 6, número 15, México, enero-abril de 1991.

6 y 7. *Prontuario estadístico, cultural y presupuestario*, Secretaría de Educación Pública, años 1988 y 1989. La misma fuente reporta para los años siguientes que *mientras en 1980 el gasto para enseñanza superior fue de 30 millones 200 mil nuevos pesos, para 1994 se colocó en 6 mil 958 millones 600 mil nuevos pesos. En términos nominales, el presupuesto asignado a este nivel educativo tuvo un aumento inferior al que registró el Índice Nacional de Precios al Consumidor*. Tomado en cuenta únicamente a los alumnos inscritos en instituciones públicas, se observa que en casi quince años el gasto por alumno cayó de 47.76 nuevos pesos a 29.66.

8. Ver el trabajo *Educación Superior privada: competencia y complementariedad*, de la investigadora de la UAM-I, Patricia de Leonardo, donde sostiene que *desde la perspectiva neoliberal el discurso conservador contra la universidad pública hace aparecer la masificación de ésta como consecuencia del populismo estatal... se hace parecer a las universidades privadas como garantes del elitismo; frente a la extremada politización se les ve como portadoras de una verdadera educación técnica no pervertida; frente a las ideologías radicales se presentan como transmisoras de una ideología nacional acorde con la importancia de la empresa privada en el desarrollo nacional*. Igualmente, el reportaje seriado de Georgina Saldierna, que incluye una gama de estadísticas sobre el auge de las universidades privadas, publicado durante los primeros días de 1995 en *La Jornada*.

9. Para identificar los agentes que están incubando la universidad del futuro y obtener un retrato de ella misma al cruzar el nuevo milenio, véase *Prospectiva de la Educación Superior*, coordinado por Axel Didrikson y publicado por el CISE-UNAM en 1992. Igualmente, la serie de artículos de Herve M.C. Vessuri, José Antonio Esteva y Leonel Corona sobre la universidad probable y la deseada, aparecidos en *Perfiles Educativos # 51-52*, CISE-UNAM, Octubre de 1991. Igualmente, la UNESCO, a través del documento *Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior*, prevé los escenarios probables para el nuevo milenio tanto en sus aspectos cuantitativos, como

de calidad en los horizontes de las profesiones. Para una glosa de dicho texto puede consultarse «*El reto educativo*», un artículo de Axel Didrikson, aparecido en las páginas de *El Financiero* el 26-XI-95.

10. «*ANUIES ha liquidado 976 planes de estudio en educación superior*», nota de Miguel Angel Ramírez aparecida en *El Nacional*, Sección Educación, 1-III-93 y datos del Sistema Nacional de Información para la Educación Superior, de la ANUIES-SEP.

11. Acerca de la crisis de cuadros científicos y las políticas para contrarrestar el déficit, pueden verse, entre otros, «*Urgen científicos*», una entrevista a Ruy Pérez Tamayo, publicada en el diario *Reforma* el 3-X-94; «*¿Cuántos científicos hay en México?*», reportaje de Antonio Beltrán y Silvia Isabel Gámez, publicado en el diario *Reforma* el 10-VIII-95; y las declaraciones del Director de los Programas de Divulgación Científica del IPN, aparecidas en el diario *La Jornada* el 20-IX-95: *En nuestro país se forman 300 doctores al año y para alcanzar lo que tenía Francia en los años sesentas, que eran 65 mil investigadores, necesitaríamos 200 años*. También, las conclusiones del foro *El futuro de la ciencia*, organizado por la UAM-X en abril de 1995, una de las cuales -acaso la principal- sentencía que *Los centros educativos no tienen un plan científico coherente*.

12. «*La OCDE recomienda calidad educativa para el desarrollo de México*», nota aparecida en *El Universal*, Junio de 1994. Cuatro meses después la postura de la OCDE, enunciada en *Reviews of national science and technology policy: México*, respecto de una reforma académico-administrativa que, entre otras novedades, proponía la separación del bachillerato, la supresión del pase automático, el aumento exponencial de colegiaturas, la sustitución de los subsidios universitarios por bonos económicos al alumnado para el pago de sus estudios, aplicables tanto en la UNAM como en el resto de instituciones de educación superior, los rectores se vieron en la necesidad de señalar ante los medios sus tipos futuros de universidades públicas.

13. Sobre las relaciones universidades-industrias, tanto en lo concerniente al financiamiento, como a la intercomunicación de necesidades profesionales, pueden leerse las notas aparecidas en *El Financiero*: «*Emplea la planta nacional menos del 0.7% de los investigadores del país*» (24-VI-94); y «*Empresas y desarrollo tecnológico*» (13-I-95); así como el reportaje de Roberto González, «*Canacindra: empresarios y sus agrupaciones deben participar en el diseño de planes de estudio*», publicado en *La Jornada* el 7-XI-94; y «*Presentó el sector empresarial su propuesta educativa 1994-2000*», una nota de Gerardo Rico, en el mismo diario del día 20-VII-94.

14 y 15. *Escolaridad, fuerza de trabajo y universidad frente al Tratado de Libre Comercio*, un texto de Carlos Pallán Figueroa para *La educación y la cultura ante el Tratado de Libre Comercio*, Nexos-Nueva Imagen, México 1992.

16. Acerca de las demandas financieras del sector universitario, pueden leerse las propuestas del Foro de Consulta Popular sobre Educación Media Superior y Superior, celebrado en Aguascalientes en abril de 1995, para integrar el Programa Nacional de Desarrollo 1995-2000; el mismo PND; y, especialmente, el documento derivado de la 25 sesión ordinaria de la ANUIES. También, las razones detrás de los compromisos gubernamentales vertidos en el marco del encuentro internacional *Mundo laboral, sindicalismo y educación en los umbrales del nuevo siglo*, donde el presidente Salinas anunció que en 1994 se destinará 6% del PIB a la educación y se alcanzaría un nivel histórico.

17. Bajo el cuadro de la Quinta Reunión Ordinaria del Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines, el Secretario de Educación

Pública declaró que *en ningún momento el Estado se ha sustraído, o se sustraerá, de su compromiso con las universidades públicas, porque entiende muy bien el carácter estratégico que tienen en el desarrollo económico, pero sobre todo en el desarrollo social.* Una prueba de ello, sostuvo, es que el presupuesto destinado a las instituciones de enseñanza superior es de 100 mil millones de nuevos pesos, aparte de los 400 millones asignados al Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES) y los canalizados al SUPERA. A tres años de haberse aprobado la creación del Programa Nacional de Superación Profesional y a más de un año de que el Presidente prometiera entregar los recursos necesarios para su establecimiento, el gobierno federal finalmente autorizó, en julio de 1994, la entrega de los 60 millones de nuevos pesos requeridos para ponerlo en marcha. El SUPERA insistiría, particularmente, en incrementar lo más posible el número de docentes con estudios de posgrado.

18. Comisión Económica para América Latina, Documento Básico, Políticas de Largo Plazo 1993-1994.

El Contexto Global

La educación y el conocimiento son parte sustancial de las estrategias económicas para alcanzar un nuevo modelo de desarrollo. Por caso, el documento básico de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), elaborado con el propósito de orientar una política de largo plazo y con profundos alcances en la «*transformación productiva con equidad social*»¹, ha colocado en el centro de la discusión a la formación de recursos humanos a través de la educación formal y al grupo de incentivos y mecanismos que estimulan el acceso, la generación y la innovación de conocimientos².

De modo similar, organismos internacionales como la UNESCO, el Banco Mundial, la Universidad de las Naciones Unidas e instituciones regionales y nacionales de carácter oficial y no gubernamental, han ubicado a la educación y al propio conocimiento en la columna vertebral de sus propuestas para trascender la crisis económica y social evidente desde comienzos de la década 1980, o bien como elementos fundamentales en sus alternativas de desarrollo.

Este nuevo auge del reconocimiento sobre la educación -especialmente de nivel superior-, el incremento de capacidades en investigación científica y tecnológica, la formación y capacitación de personal técnico y profesional calificado en determinadas áreas del conocimiento, y la edificación de una estructura académica que resuelva las necesidades de las corporaciones en sus específicos requerimientos de transferencia de conocimientos en ciencia y tecnología, guarda inmediata relación con la novedosa lógica de la competitividad comercial, con las políticas económicas a nivel nacional y mundial, y con una filosofía generalizada de la modernidad fincada en el progreso pragmático; es decir, en un concepto civilizatorio que, atenuada la Guerra Fría, aprecia el sentido útil de los procesos y técnicas de producción y distribución de bienes y servicios, y relega los principios ideológicos³.

La educación superior es un conglomerado de procesos decididos por numerosas relaciones. No se trata sólo de una institución cultural; tampoco su vínculo con el Estado le confiere una

naturaleza exclusivamente política.

Téngase en cuenta que pese al deslave contemporáneo del discurso histórico materialista, éste ha sido quien mejor ha mostrado la multiplicidad de aspectos que permitían comprender como a través de la educación superior se reproducía desde la fuerza de trabajo hasta un orden social e ideológico. Es con mayor notoriedad a partir de los años ochenta cuando se manifiesta un reconocimiento explícito a la índole económica de la educación superior, particularmente en virtud de su cercano contacto con la generación de cierto tipo de conocimientos ligados a la industria y el desarrollo⁴.

Es preciso distinguir que al hablar de *conocimiento* no se remite a la cantidad del conocimiento producido o acumulado. Lo que se apunta es la transformación del conocimiento actual en medio de un proceso que diferencia aquello que resulta práctico o necesario en la producción económica y el desarrollo y discrimina lo que no sirve -a menudo, paradójicamente, son eliminadas o relegadas las expresiones culturales.

En el centro de tal selección está el enlace que dicho conocimiento sostiene con las ramas más dinámicas de la economía y en especial con las nuevas tecnologías⁵. El valor económico de este conocimiento tiene las mayores repercusiones en la moderna orientación y estructura de los sistemas de educación superior.

La transferencia de conocimientos y tecnologías del mundo académico a la producción representa un nuevo estadio en la organización de la producción y el quehacer en el rol que ejecutan las instituciones de educación superior y, virtualmente, su eficiencia y eficacia establecerán el rostro, suficiente o incongruente, de la propia *calidad académica*.

El proceso de articulación directa entre el cambio tecnológico, los procesos académicos y la producción de conocimientos científicos era un fenómeno inédito hasta hace poco. La sustentación científica de las actuales tecnologías arroja un conjunto de consecuencias en la misma reproducción de la experimentación sobre los fenómenos naturales. Esta base científica permite la comprensión física dentro de la cual la tecnología puede ser generalizable y aumentar el rango de su aplicabilidad y adaptación.

Si alguna característica sobresale a lo largo del último cuarto de siglo derramado de artefactos industriales y domésticos, es la extendida idea de una revolución del conocimiento científico y tecnológico que encuentra su sede en los campus universitarios y en los laboratorios de las corporaciones. Las nuevas tecnologías aparecen ahora bajo la forma de conjuntos constantes y continuos, en contraste con los tiempos todavía cercanos en donde parecían eventos aislados⁶.

Ciertamente, el asunto de la conexión, casi determinista, entre recursos humanos y desarrollo económico lejos de ser reciente se remonta a la puesta en marcha de los programas políticos, subsidiados en buena parte con capital foráneo, que caracterizaron la expansión de los sistemas educativos en los países en vías de desarrollo a partir de la segunda mitad de los años cincuenta y prolongados hasta comienzos de la década 1970⁷. Durante la segunda posguerra mundial, las tesis gubernamentales sobre política educativa se correspondieron con las teorías economicistas de la educación. Acaso la más destacada fue la *Teoría del Capital Humano*, que otorgaba un papel preponderante a los recursos humanos en la prosperidad de la sociedad y que demandaba por tanto una racionalización de la inversión financiera del Estado, así como del establecimiento de herramientas para su respectiva medición. Bajo esta pauta, la educación se percibía como un apéndice del mercado de trabajo, al tiempo que agente de la productividad, el crecimiento económico y la movilidad social⁸.

En el caso latinoamericano estos patrones económico-educativos tomaron la identidad de lo que se llegó a designar como *desarrollismo*. Dos décadas después, los saldos de una agobiante deuda externa y el ahondamiento de las desigualdades sociales en la región, sumados a la incapacidad del sistema educativo para estrecharse con los cambios científicos y tecnológicos, derivaron en los consiguientes descréditos y suspicacias. Más aún, en México los años setenta atestiguaron la fatiga del desarrollismo educativo y la energía de confrontaciones encaminadas a posibilitar la emergencia de opciones diferentes⁹.

Sin que medien calificativos, en realidad la temática de la relación educación-desarrollo es

una actualización, pero en versión corregida y aumentada, del significado sustancial de la educación. Así, en su presentación de fin de siglo recoge, de una parte, los efectos del periodo de más drásticos cambios en las formas y contenidos del conocimiento; de otra hace suyo un sumario de la recomposición de los paradigmas, de los métodos y lenguajes, de los valores de la ciencia y de una marejada de innovaciones tecnológicas que, junto con la fractura de formas y procesos de producción y diseminación del conocimiento, confieren mayor importancia al desempeño de la educación superior asociada con la ciencia y la tecnología, vinculadas por su lado a los menesteres de la industria, en particular, y de la economía de mercado, en general¹⁰. Por ejemplo, para esta época la CEPAL-UNESCO propone una estrategia de *«transformación productiva con equidad»*; esto es, que los recursos humanos sean compatibles con el quehacer tecnológico en América Latina, y ello implica *«una amplia reforma de los sistemas educacionales y de capacitación laboral existentes en la región y mediante la generación de capacidades endógenas para el aprovechamiento del progreso científico y tecnológico»*.¹¹

Notas y Referencias

1. Comisión Económica para América Latina, *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad*, Documento Básico, Políticas de Largo Plazo 1993-1994. Por otra parte, al igual que numerosas reuniones interamericanas de todo nivel, el tema educativo afloró como un camino sinuoso que reclama decisiones financieras y políticas más allá de los tiempos coyunturales. En por lo menos las dos recientes celebraciones de las Cumbres Iberoamericanas, el tema de la educación y la transferencia sin fronteras de los nuevos conocimientos se vislumbraron como alternativas hacia la modernización de las economías regionales.
2. Puede ser interesante ver cómo se transmina la idea de la educación en la llamada postmodernidad del mercado global, a través de publicaciones periódicas como *Reforma Económica Hoy*, editada por el Centro Internacional para la Empresa Privada, con sede en Washington, D.C. Asimismo, en un plano comparable, resultan llamativos los puntos de vista que sobre el nuevo orden internacional ofrece la revista mexicana *Macroeconomía*, editada por Comunicación y Medios Masivos S.A. de C.V.
3. En el caso de la región es destacado el trabajo de José Joaquín Brunner, *Universidad y Sociedad en América Latina: Sociología de una ilusión moderna*, UAM, Azcapotzalco, México, 1987, sobre la naturaleza de la educación superior y la necesidad de innovar su contacto con la industria y un diferente tipo de desarrollo. Acerca del caso mexicano sobresale el artículo de M. Casillas, *Notas sobre el proceso de transición de la universidad tradicional a la moderna*, publicado en *Sociología* # 5, por la UAM-A en el otoño de 1987.
4. y 5. Uno de los interesantes planteamientos del valor económico del conocimiento universitario, en función de la creación y multiplicación de las nuevas tecnologías puede verse en *The Future Impact of Technology on Work and Education*, de Gerald Burke y Russell Rumbenberg, The Falmer Press, New York, 1987. Asimismo, en el Apartado relativo a la tecnología en el Plan Nacional de Desarrollo 1995- 2000, puntos de Estrategias, se lee: *Se dará gran énfasis a la promoción del conocimiento como fuente de riqueza y bienestar...Se alentará activamente la interacción y la vinculación entre centros de investigación, universidades e institutos tecnológicos con las empresas productivas...Se contribuirá a patrocinar la rotación de investigadores entre la academia, los centros de investigación aplicada y las empresas productivas.*
6. Acerca de las repercusiones de las tecnologías en el futuro de la educación superior está el ensayo de Manuel Castells y Roberto Laserna, *The New Dependency: Technological Change and Socioeconomic Restructuring in Latin America*, aparecido en *Futures*, en abril de 1989. Naturalmente, también debe tomarse en cuenta al respecto el *Review of National Science and Technology Policy: México, Examiners Report, 1994*, una larga serie de recomendaciones hechas por la OCDE y que incluyen reformas profundas al sistema educativo del país.
7. Las condiciones de la expansión universitaria y la inyección de recursos financieros por medio de créditos especiales de organismos foráneos y los contactos multinacionales-universidades, forma parte del análisis que hace Manuel Pérez Rocha en *Educación y Desarrollo*, Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM, 1979. Igualmente, sobre las tendencias del

financiamiento universitario por medio de fondos multinacionales puede verse el artículo *No One Runs the Place*, escrito por Katherine Barret y Richard Greene en *Finance World*, abril de 1994. Para conocer las dirección de estas líneas financieras en la educación superior mexicana bajo el manto del TLC, es útil el ensayo de Alfredo Gutiérrez Kirchner, *Financiamiento externo para la Educación*, en *Macroeconomía*, año 2, n° 22, mayo de 1995.

8. La Teoría del Capital Humano ha generado una amplia bibliografía. Una obra recurrente es *Human Factor: Challenges and Options*, un ensayo desarrollado en 1991 por Gustavo Lopez Ospina para la UNESCO. También han contribuido al respecto *Human capital*, de Gary S. Becker, The University of Chicago Press, 1975; y *El capital humano después de la teoría neoclásica: los profesionistas en los países subdesarrollados*, de Ivo Daniel, en *Revista latinoamericana de estudios educativos*, Vol.11, 4, 1982. Algunos de los cuestionamientos a esta teoría pueden encontrarse en *Educación y trabajo: tres aproximaciones metodológicas para su estudio en el contexto mexicano*, un ensayo de F. Medardo Tapia, publicado por el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM en 1990.

9. Sobre los tipos de desarrollo y el agotamiento del modelo seguido por México en los años 70 cabe citar *México Hoy*, coordinado por Pablo González Casanova y Enrique Florescano y publicado en 1979 por Siglo XXI. Respecto de las secuelas de aquellos patrones de desarrollo puede verse *México ante la crisis*, coordinado por Pablo González Casanova y Héctor Aguilar Camín, Siglo XXI Editores, México 1985.

10. Algunas de las dimensiones abiertas por el valor del conocimiento en México y América Latina, se leen en *La política internacional de la producción del conocimiento y el futuro de la educación superior*, una serie de trabajos salidos de la Reunión Internacional de Reflexión sobre los Nuevos Roles de la Educación Superior a Nivel Mundial: el caso de Latinoamérica y el Caribe, compilados por López Ospina y publicados en 1991 por CRESALUNESCO, Caracas, Venezuela.

11. Declaratoria *Transformación Productiva con Equidad...* CEPAL-UNESCO, Santiago de Chile, 1991.

Premodernidad y Calidad Académica

Los rasgos de la calidad académica en las instituciones públicas de educación superior se han ido marcando progresivamente y, en general, de acuerdo al establecimiento de parámetros consensuados entre las universidades y los órganos gubernamentales sobre lo que debe evidenciar la modernidad. En líneas gruesas, estos indicadores hacen referencia a tres niveles:

- I. Un plano contextual, que se reconoce en la eficiencia terminal, la vinculación, próxima o remota, con el área productiva respectivamente.
- II. El plano colegial, referido a los procesos de actualización, renovación epistemológica, imperativos de nuevas corrientes, que están asociadas al desarrollo y presentación de una disciplina determinada.
- III. El plano institucional, subdividido en varios pisos de expresión: la eficacia docente, con sus consiguientes formas de evaluación; la articulación entre nuevo conocimiento y enseñanza -la liga investigación y docencia-; y el nexa con la propiciación de una subacademia, manifiesta en intercambios interinstitucionales, actividades extensionistas y la configuración de proyectos específicos de difusión del conocimiento¹.

A pesar de un perenne reconocimiento a esta perspectiva estructural/funcionalista, que obligaría a comprender la interacción de las partes, en realidad una gran mayoría de las reflexiones acerca del sistema educativo superior privilegiaron el último plano, el de la visión del conjunto institucional y mientras el segundo quedó como reserva territorial de la pedagogía-didáctica, o del Derecho Laboral, mantuvieron al primero en una condición marginal. Sería hasta los años ochenta cuando las concepciones se invirtieron.

Con los debates alrededor de una crisis de las universidades nacionales se delinearon los primeros diagnósticos sistemáticos tanto en relación con un deterioro educativo, como en función de lo que oficialmente e institucionalmente se concebía como modernidad.

Por un lado, lograron acotarse las características de la crisis; se estableció que el sistema mexicano de educación, que naturalmente comprende al subsistema superior, se había separado de las exigencias del desarrollo nacional. Por otro, que perdió eficacia como instrumento directo de movilidad social y mejoría económica. Una raíz de esta condición se expresaba en la política educativa del Estado donde cambiaron los criterios de prioridad real de inversión y planeación. En efecto, los intereses corporativos y burocrático del sector, se impusieron a los criterios de calidad y mejoramiento educativo.

Los datos acerca de los recursos financieros en los tres pasados lustros ciertamente muestran una disminución del gasto gubernamental aplicado a la educación superior. El caso de la UNAM es ilustrativo. El presupuesto de la *máxima casa de estudios*, tomando como punto de referencia 1978, fue de \$9 103 millones en 1981; a partir de entonces inicia una notoria caída que llega en 1990 a \$5 519 millones. Esto es, en dicha década la UNAM sufrió una reducción, en términos reales, de casi el 40%².

En el mismo sentido de realidad, su presupuesto para docencia disminuyó de \$5 711 millones en 1981 a nada más \$3 578. 5 millones en 1990; una merma de alrededor del 37%. La cantidad asignada al posgrado, que al comenzar los ochenta era de \$446 millones, bajó a \$248 millones, lo que representó una contracción de casi el 44.5%. Los efectos de la reducción en los financiamientos lastimaron, igualmente, la investigación en la UNAM. En el periodo tal función resintió una pérdida de poco más del 21%.

Lo que en los años precedentes había sido una económica opción de empleo, cuyas implicaciones en la profesionalización del trabajo académico resultaban evidentes, a partir de la década 1980 se transformó en una vía sólo de subsistencia para una importante cantidad de profesores e investigadores, dentro y fuera de la UNAM. Más aún, esta institución, que marcó las líneas salariales hacia numerosas universidades y centros de estudios de nivel medio superior, fue, asimismo, develando las complicaciones derivadas de topes gubernamentales intransitables a pesar de la movilización sindical o gremial.

Si se toma como base el año 1976, un Ayudante de Profesor/Investigador A, la categoría inferior del escalafón universitario, ganaba \$5 884. Quince años más tarde, un Profesor/Investigador Titular C de Tiempo Completo, la mayor que puede alcanzarse en la UNAM, debiera ganar \$7 millones y sólo percibía \$5 821³.

Al comenzar los noventa, un titular C, status logable luego de diez años de trabajo, una maestría y un doctorado, después de significativas publicaciones, de acreditar evaluaciones y comprobar que figura en grupos de investigación, recibía un salario equivalente al que quince años antes obtenía un Técnico Académico Auxiliar B. Es decir, que entre 1975 y 1990 el ingreso de un Investigador o Profesor Titular C, en los pesos base del primer año, se redujo aproximadamente en 71.5%⁴. De 1975 a 1988, la contracción se acercó al 66% y durante los dos primeros años del gobierno de Carlos Salinas, el momento en que se formaliza e implementa la modernización de la educación superior, la mengua acumuló casi un 6% más.

Convendría considerar que mientras arribaban las intenciones modernizadoras, se desmembraron grupos de especialistas, en algunas universidades se dismantelaron los equipos de investigación y numerosos académicos debieron buscar fuentes complementarias de ingresos que, eventualmente, produjeron una subvaluación tanto del propio profesional, como de la misma actividad docente o investigadora. En los últimos años se evidencia un decaimiento del interés en las recientes generaciones hacia la vida académica⁵.

Notas y Referencias

1. Sobre un modelo «universal» empleado en la planeación de la educación superior para diseñar, aplicar y controlar la calidad académica existe el trabajo de Gustavo Rosales, *Una aproximación metodológica al concepto de calidad académica*, publicado en *Ciencia ergo sun*, Vol. 2, Febrero de 1995. Igualmente, pueden citarse *La calidad de los centros educativos, asunto para un congreso*, de Arturo de la Orden, en la *Revista de Orientación Pedagógica* # 40, editada en España; *Los límites del crecimiento universitario*, texto de Armando Rugarcía, aparecido en *Didac* # 18, México 1991; *La calidad de la educación superior*, de Oscar Soria, publicado en *Docencia* # 17, México enero-abril de 1989; *El Centro de Control de Calidad Académica*, desarrollado por J. Alvarado y G. D' Agostino y publicado por *Enlace*, Costa Rica, 1984; y particularmente, *Calidad de la Educación Superior en México, Diagnóstico y Alternativas de Solución*, escrito por Carlos Muñoz Izquierdo y publicado en *Perfiles Educativos*, CISE-UNAM, # 51-52, Enero-Junio de 1991.
2. Acerca de las disminuciones financieras en la UNAM figura el análisis de Salvador Martínez Della Rocca e Imanol Ordorika, *UNAM, Espejo del Mejor México Posible*, Ediciones ERA, México 1993.
- 3 y 4. En relación con la pérdida salarial académica y el impacto de las políticas modernizadoras en la economía de este grupo de trabajadores en la misma UNAM y otras instituciones, leer la obra citada en el punto anterior y *Modernización Conservadora y Crisis Académica en la UNAM*, de Rollin Kent Serna, Editorial Nueva Imagen, México 1990, *Modernización y Estatuto del Personal Académico de la UNAM*, un artículo de Marcos Gutiérrez, divulgado a través del STUNAM, *Modernización educativa y salarios en la educación superior, el caso de la UAM*, de Ernesto L. Reyes Armendia, aparecido en *El Cotidiano* #36, México, 1990 y *Evaluación del trabajo académico y diferenciación salarial: El cómo de la modernización en la UAM*, escrito por Eduardo Ibarra Colado en *Perfiles Educativos* # 53-54, Julio-Diciembre 1991. También, el ameno artículo de Elena Poniatowska, *Cerillos académicos*, aparecido en *La Jornada*, 21, III, 93.
5. Sobre el desinterés de los egresados de educación superior hacia la vida profesional académica, se encuentran *Reflexiones sobre el quehacer docente*, escrito por Amparo Ruíz del Castillo para *Acta Sociológica* # 11, mayo de 1994; *Los académicos de las universidades mexicanas, Contexto, discusión conceptual y dimensiones relevantes para la investigación*, un trabajo realizado por profesores/investigadores de la UAM-A y publicado en *Sociológica*, año 6, número 15, enero-abril 1991; y, en especial, *Investigación Social y Política Académica*, coordinado por Humberto Muñoz y Herlinda Suárez, editado por el CRIM-UNAM en 1991. Asimismo, puede inferirse del cuadro de estadísticas *Profesionistas en México*, del INEGI, que aparece en el apartado de Datos y Documentos.

La Modernidad Neoliberal y la Educación Superior

La piedra filosofal sobre la que se erige la corriente neoliberal es el pragmatismo económico-político. A diferencia de las décadas 1960 y 1970, donde la vigencia de las guerras ideológicas propiciaban que las políticas públicas se sustentaran en teorías surgidas en el terreno de la macroeconomía -los premios Nobel, como Milton Friedman, abrillantaban las especulaciones acerca de los flujos monetarios, el control inflacionario, etc-, en los tiempos de la secuela dejada por el derrumbe del bloque soviético y el auge postreagan de las multinacionales, el presente manejo gubernamental dominante en Occidente, México incluido, se respalda en la visión corporativa; en la imagen de la sociedad como un mercado libre en el que las industrias toman la iniciativa y la doctrina mercadológica de la *planeación estratégica*¹ substituye al *Estado benefactor*².

Sin acudir a una fácil conclusión maniquea, el *neoliberalismo* en nuestro país dificultó la existencia del Estado fincado aún en el proteccionismo social y en el que, pese a tensiones y carencias, las instituciones, como la universidad pública, disfrutaban de un espacio decisonal en el proyecto de gobierno. No obstante, a mediados de los años ochenta, en el cuadro de la crisis financiera de mayor gravedad en la historia contemporánea de México, la alternativa oficial se inclinó por el fortalecimiento del capital privado, foráneo o interno, y básicamente la industria se convertiría en la fuerza centrípeta que dará refuncionamiento al sistema y sus procesos, sin omitir, por supuesto, a la educación superior.

Disminuida presupuestalmente, mermada en su imagen pública y en su capacidad de negociación con las autoridades gubernamentales, efervescente en su interior no sólo por su propia dinámica académica, sino a través de la polarización de ideales, sobrepoblada y debilitada artificialmente por la demanda laboral que reclamaba a los egresados de instituciones privadas, la universidad pública ha sido impugnada y relevada en su papel protagónico a fin de orientarse por criterios de comercialización.

Consecuentemente, los criterios de evaluación educativa tendieron cada vez hacia la idea de eficiencia y eficacia, propios de las empresas y en función de los requisitos de *satisfactor*, inherentes al comportamiento del mercado. En el vértice de ambos brotó la necesidad de mejorar la calidad académica, entendida, particularmente, como la reunión, desarrollo y supervisión de condiciones para un determinado nivel de eficacia en el proceso de transmisión/investigación del conocimiento³.

Con la misión de conseguirla, por sus antecedentes y su mismo carácter -racionalización del empleo de recursos y reflexión en perspectiva en la toma de decisiones-, la planeación fue siempre concebida y elegida como el instrumental más esclarecido.

Ciertamente, como nunca antes en la historia del país, la planeación se fue convirtiendo en la herramienta fundamental para trascender los agobios del subdesarrollo, sobre todo en el último cuarto de siglo. En el terreno que nos ocupa, la planeación prometía no nada más superar las contradicciones presupuestales e internas que debilitaban la calidad académica, sino mejorar el sistema formal de educación superior.

A lo largo de las décadas 1970-1980, la planeación educativa se desplegó como la base teórica y metodológica que podría reestructurar el modelo de educación superior mexicano. De hecho, el nacimiento del máximo órgano multiinstitucional, la ANUIES, en 1950, impulsó los méritos de la planeación. En su asamblea constitutiva declaró que *«la planeación de la enseñanza superior responde a un supremo interés nacional, y que su ejecución, acto de autoridad de las instituciones educativas, habría que fincarlo en convenios interuniversitarios de colaboración»*⁴.

Más tarde las subsiguientes asambleas de la ANUIES se encargaron de cumplir tales tareas: el establecimiento del Programa Nacional de Formación de Profesores, en Villahermosa 1970 y Toluca 1971; los acuerdos sobre coordinación y planeación universitaria, en Tepic 1972; la equivalencia y revalidación institucional de estudios, en Veracruz 1973; las recomendaciones que dieron lugar a la conformación de órganos institucionales encaminados a considerar a la

planeación como una labor activa de la comunidad institucional y la gestación e instrumentación del Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior, en 1978.

El SINAPPES se fundó en un documento titulado *La Planeación de la Educación Superior en México*, que asimismo se transformaría tanto en una guía de los actos respectivos de la SEP, como en un punto de partida para la creación de instancias de planeación nacional, los CONPES; de escala regional, los CORPES; de alcances estatales, los COEPES; e institucionales, las UIP; e incluyó un Plan con metas para comenzar con mejores éxitos la década 1980⁵.

El plan del SINAPPES posibilitó avances en la concreción de estrategias en una dimensión nacional; con el tiempo se le agregaron, entre otros, los siguientes documentos: Lineamientos para el periodo 1981-1991; Plan Nacional de Educación Superior: Evaluación y Perspectivas 1982-1992 y el Plan Nacional de Educación Superior: Recomendaciones Normativas 1982, una sucesión de proyectos estatales de colaboración.

Hasta entonces, el transcurso de la planeación lograba el compromiso concertado entre las instituciones y el Estado mexicano para planear la educación superior; el establecimiento y operación de un plan rector, el SINAPPES; y la generalización de una cultura de planeación.

El SINAPPES formuló un plan de once años con el objetivo de regular la dinámica, específicamente, la expansión y crecimiento de la educación básica. Al mismo tiempo, la proliferación de instituciones de educación superior, tanto de índole tecnológica como universitaria, y el veloz crecimiento de la matrícula trajeron un importante déficit de profesores; en el breve plazo se implementó un programa nacional de formación de docentes.

Este programa constituyó una respuesta conveniente al rezago magisterial. Su distintivo fue asumir un estilo de planeación inspirado en la *administración estratégica*, o reconocida también como *planeación situacional*. De este modo el programa se organizó como un sistema de toma de decisiones, de articulación de instituciones y de asignación de recursos⁶. En un plazo corto el programa consiguió un sistema nacional de becarios en el país y fuera de él; un sistema de cursos cortos de actualización y capacitación en todas las áreas; un acervo editorial de apoyo

a la docencia; el establecimiento de un centro de tecnología educativa, que impartiría una especialización para formar cuadros técnicos dirigidos a todas las universidades; un sistema de seguimiento y evaluación de las acciones desarrolladas; una taxonomía y tipología de las instituciones de educación superior como cimientos para levantar un sistema de educación superior; y un grupo de bases para integrar una red de intercambio y producción de materiales didácticos y de formación docente. El tránsito sexenal, desafortunadamente, truncará tal avance.

No obstante, en los años 1985 y 1986 se fortalecieron parte de estos aspectos con la aprobación del Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior, PROIDES, que perseguía primordialmente la elevación del nivel académico en las instituciones del caso a fin de responder con mayor eficacia a los requerimientos y problemas del país⁷.

Complementariamente, buscaba orientar e inducir el cambio en la educación superior en una época de estrechez financiera. El PROIDES, en resumen, se definía como una alternativa de las instituciones para reorientar sus esfuerzos y estructuras y no sólo como una posibilidad de sobrevivencia.

Al amparo del PROIDES, la ANUIES y la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica ofrecieron, entre 1987 y 1988, lineamientos planificadores que abarcaban desde el apoyo para la coordinación y concertación interinstitucional, estudios, diagnósticos e inventarios, formulación de recomendaciones y trabajo de conceptualización, hasta de seguimiento y evaluación, así como un abanico de reuniones, foros, seminarios, cursos y talleres para la formación de personal académico.

En 1989, luego de una Consulta Nacional, las instancias gubernamentales involucradas recibieron el documento *Declaraciones y Aportaciones de la ANUIES para la Modernización de la Educación Superior*, cuyo propósito principal era la conformación de un Sistema Nacional de Educación Superior con facultades de coordinación, complementación y especialización regionales⁸.

Entre las propuestas del documento relacionadas con el tema en cuestión, destacan:

→ Llevar a cabo un proceso de regionalización de acuerdo con las características, intereses y peculiaridades de cada región, de modo que no se impongan esquemas generales o programas rígidos desde el centro del país.

→ Lograr que en cada región las instituciones de educación superior especialicen sus funciones sustantivas de acuerdo con su vocación, naturaleza, contexto y recursos.

→ Propiciar que las instituciones de educación superior participen en el análisis permanente de los requerimientos económicos, sociales y culturales de la región, con objeto de elaborar planes regionales de acción.

→ Estimular la conformación de programas regionales en las áreas de investigación educativa; formación de profesores e investigadores; educación continua y actualización profesional; posgrado; investigaciones de alta prioridad y de excelencia; conformación de comunidades científicas; divulgación de la ciencia; corredores culturales; establecimiento de redes de bibliotecas, hemerotecas, videotecas y documentales; orientación educativa y bolsas de trabajo.

→ Desarrollar el Sistema de Educación Superior con base en la confluencia de la dinámica propia de las instituciones y de las líneas generales de estrategia de nivel regional y nacional. En este sentido, serán necesarios procesos de descentralización de instituciones muy grandes, de complementación de medianas y pequeñas, de especialización de universidades y tecnológicos, y de creación de nuevas instituciones cuando hubiese necesidad y condiciones para hacerlo⁹.

Estos planteamientos se incorporarían al Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, haciendo suyo el proyecto de superación académica del PROIDES, como el esencial instrumento para lograr el salto mexicano a la calidad académica y a la modernidad en la educación superior.

Durante la segunda mitad de los años ochenta, las características del proceso de desarrollo de la educación superior obligaron a que la planeación adquiriese un tono tecnocrático; es decir, que se privilegió el uso de lo técnico sobre factores sociopolíticos asociados, inclusive, con las naturalezas de las instituciones y sus metas.

Precisamente, luego de alrededor de veinte años de planeación de la educación superior y en el marco de un proyecto que enfatiza su anhelo modernizador, existen dos posiciones respecto de su verdadera utilidad. Por un lado, se señala que únicamente ha servido para conservar baluartes de poder y ejercer un control sobre las comunidades universitarias; de otro, apunta que el empleo de recursos técnicos en la elaboración de planes y programas de desarrollo es trabajo suficiente para alcanzar la serie de finalidades institucionales.

No fueron escasos los conflictos intestinos y extramuros derivados de *normatividades* puestas en marcha sin ánimo de flexibilidad¹⁰. Esto llevó a que la modernización haya tenido que implicar el diseño de mecanismos de concertación que comprenden tres instancias: la relación instituciones de educación superior y el Estado, vía la SEP; las instituciones y su entorno de mercado; y las instituciones con el alumnado y su planta académico-administrativa¹¹. Para el fin del presente trabajo sólo se hará hincapié en cómo se vinculan dichos aspectos con la calidad académica.

Notas y Referencias

1. Sobre la idea de la sociedad como una empresa necesitada de una planeación estratégica para conseguir su misión y lograr metas y objetivos bajo estándares de eficiencia y eficacia, puede verse el trabajo de Howard Buchbinder, *The Free Market University and Collegial Democracy: a study in contrast*. Apuntes del Diplomado en Prospectiva de la Educación Superior, la Ciencia y la Tecnología, CISE-UNAM, México 1994-1995. En el mismo sentido es consultable la obra *Spontaneity and Planning in Social Development*, et al, editado por Himmelstrand, Londres, Inglaterra, 1981. Dos textos socorridos por los nuevos estrategias educativos es *La planeación estratégica en la universidad*, de Gérard Arquin, editado por Presses de l'Université du Québec en 1988 y *La planeación estratégica y la planeación de la educación superior*, escrito por A. Fernández Carrión y J. Landa en 1989. Igualmente, puede tomarse como referente el anuario *America's Best Colleges*, que suele mostrar algunas de las más importantes tendencias de las divisas empresariales en las escuelas de educación media superior y superior en los Estados Unidos.

2. La fundamentación oficial de lo que se ha dado en designar como liberalismo social o la versión mexicana del neoliberalismo, se localizan particularmente en los planteamientos de Carlos Salinas, hechos tanto en su campaña y recogidos en los *Cuadernos de Difusión y Propaganda*, Secretaría de Información y Propaganda del Partido Revolucionario Institucional, como en sus manifestaciones de gobierno, organizadas temáticamente en la serie editada por el Fondo de Cultura Económica, *Una Visión de la Modernización de México*, coordinada por la Presidencia de la República entre 1993 y 1994. Más específicamente sobre la doctrina del liberalismo social en la educación superior, están las intervenciones presidenciales y de funcionarios universitarios registradas en *Revista de la Educación Superior*, # 86, Vol. XXII, México, abril-junio de 1993. Acerca de las respuestas críticas que motivó la presentación formal del liberalismo social en la ceremonia conmemorativa del 63 aniversario del PRI, vease, *Proceso # 801*, Marzo de 1992, y en relación con una traducción académica del espíritu económico del sexenio 1988-1994 puede acudirse a *El Liberalismo Social del Presidente Salinas de Gortari: Una Interpretación*, de Luis F. Aguilar, en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas Y Sociales*, N° 156, abril-junio de 1994.

3. Por lo menos desde hace quince años se esbozaron algunos lineamientos sobre la universidad imbuida en forma creciente por el mercado; un caso es *La Universidad del Futuro*, de Fernando Pérez Correa y Hanns Albert Steger, México, UNAM, 1981. Por ejemplo, *la estructura de la división del trabajo de nuestras sociedades, que es una de las bases más firmes de la formación profesional en la actualidad, será dentro de poco tiempo obsoleta. Los esfuerzos teóricos de la universidad del futuro tendrán que concentrarse en el problema del análisis de nuevas estructuras de la división del trabajo para transformarlas en currícula de la praxis universitaria*. De otra parte, la concepción empresarial de la universidad y sus referentes en las concepciones de la Administración Moderna, con sus consiguientes medios mercadológicos de instrumentación y evaluación, pueden leerse en *Universidades en Transición*, aparecido en *Facetas # 4-1992*, publicada por el Servicio Informativo y Cultural de los Estados Unidos de América. En dirección hacia la naturaleza del proceso de

transmisión/investigación del conocimiento en el mundo postmoderno, son interesantes las aportaciones de José Antonio Esteva vertidas en *Conocimiento e Información en la Sociedad del Futuro*, publicadas en *Perfiles Educativos* N° 51-52, enero-junio 1991 y *La política Internacional de la Producción del Conocimiento y el Futuro de la Educación Superior*, una compilación de López Ospina para la CRESALUNESCO, Caracas, Venezuela, 1991.

4. ANUIES, Documento Constitutivo, México 1950.

5. Plan Nacional de Educación Superior. Lineamientos Generales para el periodo 1981-1991, México, SEP-ANUIES, 1981. De modo complementario, acerca de los nuevos ángulos en el rostro de las universidades mexicanas al final del siglo XX, especialmente los surgidos de las diversas experiencias de planeación institucional, es interesante la compilación de Alfredo L. Fernández y Laura Santini, *Dos Décadas de Planeación de la Educación Superior*, ANUIES, México, 1993.

6. A propósito de los métodos de planeación educativa inspirados en modelos empresariales se pueden ver *La planeación estratégica*, de Julio Corredor, Editorial Vadell Hermanos, Caracas Venezuela 1986; *Manual de Planeación Estratégica*, escrito por Enrique Ogliastri, Tercer Mundo Editores, Bogotá Colombia 1990; y el *Manual de planeación de la educación superior*, ANUIES, México 1989.

7. Dos trabajos llaman la atención sobre el PROIDES; uno por su tono cuasi apologético: *Educación Superior, Propuesta de Modernización*, de Mario Melgar Adalid, Fondo de Cultura Económica, México 1993; otro, debido a su crítica: *La Modernización de la Educación Superior en Perspectiva*, escrito por Roberto Rodríguez y que forma parte de *Universidad contemporánea, racionalidad política y vinculación social*, CESU-PORRUA, México 1994.

8. *Declaraciones y Aportaciones de la ANUIES para la Modernización de la Educación Superior*, ANUIES, México 1989.

9. Una glosa del documento figura primordialmente en *Visión de la Universidad Mexicana*, un importante trabajo sobre la Consulta Nacional para la Modernización de la Educación Superior presentado por Luis Eugenio Todd y Antonio Gago, editorial Castillo, Monterrey, Nuevo León, México 1990.

10. Respecto de las controversias y desánimos que levantaron varios de los más destacados intentos por aplicar medidas nacidas de instancias de planeación institucional, tanto en el plano foráneo como nacional, puede consultarse la obra de Karen E. Kovacs, *La revolución inconclusa, Las universidades y el Estado en la década de los ochenta*, Editorial Nueva Imagen, México 1990.

11. Una propuesta sencilla que ha debido madurar luego de años de reformas sin éxito, según el Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación, y que también se acoge en *La catástrofe silenciosa*, una serie de análisis y diagnósticos en función de los desafíos educativos mexicanos, compilada por Gilberto Guevara Niebla y que editaría el Fondo de Cultura Económica en 1992.

Vinculación Universidad-Industria y Eficiencia Terminal, Factores de Modernización

Uno de los argumentos más sólidos detrás de los severos cortes presupuestales a las universidades públicas durante los quince años pasados, sostiene que no existe una articulación entre éstas y el aparato productivo.

Al margen de que el proyecto modernizador discrimina a las Ciencias Sociales y las Humanidades, cabe señalar que la divisa sustancial es establecer tal vínculo a partir de los requerimientos de las empresas y corresponder con adecuar los perfiles profesionistas¹.

Ciertamente también merece apuntarse en primer orden que este relacionamiento, de índole macroeconómica, escapa en gran medida a las dimensiones y alcances de las universidades. Sin embargo, es discutible que la generalidad de las instituciones de educación superior no consideren su entorno productivo y afinen regularmente sus carreras profesionales y productos de investigación.

De nueva cuenta, el ejemplo de la UNAM puede ser ilustrativo. En ella se realiza el 10.18% de la investigación aplicada a escala nacional y en una sobresaliente proporción resaltan sus aportaciones en ingeniería civil y mecánica, química e informática. Sostenedamente desde hace por lo menos diez años se llevaban a cabo en la UNAM el 38% de los proyectos nacionales en ciencias exactas y naturales; el 7% en ciencias médicas; el 18.22% en ciencias de la ingeniería y cerca del 25% en ciencias sociales y humanidades. Los trabajos de investigación generaron que hubiera campos, como el de transportes y comunicaciones, cuyas aportaciones provinieron en un 80% de los laboratorios universitarios. En promedio, una tercera parte de la investigación en servicios de salud pública, protección al medio ambiente, desarrollo industrial, ingeniería de exploración y evaluación de los recursos naturales tiene su sede en la UNAM y a través de programas de enlace en otras instituciones metropolitanas y de la federación².

Por otro lado, el carácter de la empresa mexicana ha sido, en general, egoísta, tanto en la asociación con las instituciones públicas de educación superior, como sobre las consiguientes aportaciones de recursos financieros; por caso, desde una década atrás, en medio de una sobreprotección fiscal y particularmente indispuesta a romper con los sistemas tradicionales de administración y operación, la industria mexicana sólo participa en promedio con el 0.34% de la investigación nacional³.

Un hecho es evidente y no del todo atribuible a las instituciones que nos conciernen: la falta de correspondencia entre los respectivos campos del empleo y la educación superior. Esto resalta aún más cuando se considera la dilatación y diversificación de los procesos productivos en los recientes veinticinco años. En México prevalece una amplia distancia entre escolaridad y productividad; entre demanda laboral y oferta educativa, pero, con todo, ha sido mayor el interés institucional por cerrar la brecha que el de los propios empresarios nacionales⁴.

El 40% de la población estudiantil de nivel superior en México está inscrita en seis instituciones cuyas matrículas fluctúan entre los 35 mil y 150 mil alumnos. Estas instituciones cubren principalmente el centro y el norte del país y son: la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Veracruzana, la Universidad Autónoma de Nuevo León, la Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad de Guadalajara y la Universidad Autónoma de Sinaloa, su distribución geográfica se aviene, en lo universal, con la ubicación de los principales centros industriales⁵.

Una de las expresiones de la crisis, más intensamente resentida en 1982-1984, fue el desempleo, que lastimó a sectores antes con mejores oportunidades de sobrevivencia como los egresados de carreras técnicas y licenciaturas. Las explicaciones al abatimiento del empleo profesional habría que encontrarlas primeramente en el explosivo crecimiento de la matrícula observado en los últimos veinte años⁶. Los recién salidos rebasaron ciertamente la demanda de plazas; entre las consecuencias extremas y paradójicas que marcaron al período estuvieron el *credencialismo* y la *subestimación* o *desvalorización* de la escolaridad⁷.

En efecto, la insuficiencia de empleos suscitó real o artificialmente una competencia donde la calificación -posesión de créditos académicos, la experiencia laboral, el dominio de una segunda lengua y la familiaridad con equipos de cómputo, entre otros rubros-, se reclamaba como imperativo para acceder a una infinita variedad de puestos que unos años atrás apenas solicitaban pasantes.

Simultáneamente, la incorporación al trabajo activo sin una plena correspondencia ante el perfil del puesto hizo común la instauración de un tabulador salarial que tazó sin gran significación el ingreso profesional. Igualmente, la sobrevivencia requirió de encontrar al menos dos empleos o de ocuparse en actividades alejadas de los estudios superiores. Los mercados de trabajo, en fin, contribuyeron al fenómeno de la desavenencia entre las características cualitativas de la educación impartida y la preparación profesional exigida por los empleadores⁸.

Desde otro ángulo, una porción del problema puede imputarse a que los planes de estudio de la mayoría de las licenciaturas suelen orientarse hacia el trabajo profesional en aquellos sectores más organizados del sistema productivo. Sin embargo, la educación dosificada a través de dichos programas no suele distinguir la necesidad de incentivar las capacidades para construir soluciones inéditas u originales a los problemas particulares de las diversas profesiones; esto es, la educación se ha asignado la misión de transmitir conocimientos y promover la adquisición de destrezas para su ejecución, de tal suerte que los egresados resienten un ejercicio profesional en ámbitos productivos distintos a los tradicionales⁹.

Con las expectativas del Tratado de Libre Comercio surgieron posiciones respecto del apremio para modernizar la educación superior. No obstante, a pesar del extendido reconocimiento sobre la urgencia de adaptar las reformas educativas a las nuevas condiciones nacionales, algunos sectores estiman que debido a la reducción del gasto público en educación y por el carácter de las reformas educativas, los nuevos programas cumplirán cada vez más una función política de legitimación del Estado y no el propósito de mejorar los procesos de

enseñanza/aprendizaje y la transmisión de conocimientos¹⁰.

El proceso de modernización ante esta disyuntiva ha formulado un diagnóstico donde apunta que:

→ A pesar de que la historia de la universidad mexicana es antigua, la conformación del Sistema de Educación Superior es relativamente nueva en México. Justamente, los momentos de inestabilidad resentidos durante las décadas 60 y 70, así como las formas en que acusó los efectos de la todavía fresca crisis financiera, permite inferir que se trata de un sistema en vías de consolidación.

→ El Sistema de Educación Superior es heterogéneo. Prevalcen múltiples tipos de desarrollo institucional que provocan una alta diferenciación en cuanto a calidad, desarrollo y posibilidades de expansión y la tendencia general es hacia la polarización, más que a la homogenización.

→ El Sistema de Educación Superior padece una dependencia casi total del subsidio oficial. La reducción de éste en los años 80 representaron una coyuntura de alto riesgo para su sobrevivencia. Mientras que en 1983 el presupuesto destinado al sector educativo llegaba al 3.8% del Producto Interno Bruto, cinco años después apenas significaba el 2.6%. Es decir que al final de la década pasada, el país invertía la mitad de los recursos en la formación de los alumnos que cuando principiaron los ochenta¹¹. De otra parte, el financiamiento de la educación superior privada proviene entre el 75 y el 80% de sus cuotas¹².

→ Durante 35 años aproximadamente, de 1950 a 1985, el Sistema de Educación Superior en México logró un singular crecimiento respecto de la población estudiantil atendida. En ese periodo pasó de 35 mil alumnos a 1 millón doscientos mil. Sin embargo, en la década 1980 se mostró un inclinación hacia frenar dicha expansión matricular e, incluso, se asoma la posibilidad de una reversión¹³.

→ A pesar de la existencia de antiguas instituciones de cobertura nacional, el país se ha visto imposibilitado de edificar un sistema de investigación científica¹⁴.

→ Todavía en el país no se ha producido una combinación de los esfuerzos públicos y privados en materia de educación superior. Las universidades privadas han experimentado un crecimiento matricular, pero en términos nacionales sólo cubre al 14% de los estudiantes de este nivel¹⁵.

→ Un capítulo favorable durante la década pasada fue el de los apoyos al posgrado, a menudo mayores que los dedicados al nivel de licenciatura. No obstante, los estudios de posgrado sufren una alta diferenciación. A mediados de esos años, el 3.5% de la matrícula del país cursaba tal nivel; significativamente, las instituciones privadas absorbían un porcentaje, del 25 al 18%, que rebasaba su propia población nacional¹⁶.

→ En este marco, ocurrió una creciente segmentación del personal docente en las instituciones de educación superior. Durante los ochenta la planta académica ascendió de 70 mil a 104 mil; la proporción de profesores de tiempo completo pasó del 17 al 25%. Con el incremento como punto de referencia, y sumado a la tendencia de la década precedente, se consideró que en realidad asistía a la profesionalización de la vida académica. Pero el trabajo docente enfrentó una subvalorización expresada en bajos salarios, aunada a una escasa formación académica derivada de la prontitud con la que se presentó la masificación. También se observó una limitada identidad profesional, que subrayaba la cátedra en distingo de la investigación. Un saldo de esta situación fue la manera en que se integraron las comunidades académicas: de un lado una masa de profesores universitarios en difíciles condiciones salariales y burocráticas para obtener una profesionalización y, por otro, grupos reducidos de académicos con intereses menos gremialistas, afines a las políticas gubernamentales y relacionados con las comunidades investigadoras nacionales e internacionales¹⁷.

Notas y Referencias

1. Una tendencia manifiesta en los ensayos modernizadores de la educación superior mexicana es el aminoramiento no sólo de la matrícula, sino de la oferta de carreras profesionales dedicadas a las ciencias sociales y las humanidades. En 1992 el Consejo Mexicano de Ciencias Sociales llevó a cabo un estudio especializado sobre el estado que guarda la investigación en este campo y concluyó que existe una desvalorización y desprestigio social de las disciplinas respectivas. Las reacciones del mercado laboral impactan desde luego en la percepción de estas profesiones. Por caso, algunas universidades como las seis del estado de Puebla, consideraban, en octubre de 1994, la suspensión temporal de las carreras de Medicina, Derecho, Contaduría y Administración de Empresas, *a consecuencia de la saturación en los planteles donde se imparten y lo reducido del mercado de trabajo para los egresados*, indicaba el diario *La Jornada* del 26-IX, 94. Un apunte conveniente, *La situación de las ciencias sociales y sus tendencias generales en la formación profesional*, escrito por Guadalupe Ibarra en *Perfiles Educativos* # 59, marzo de 1993, abunda en la temática desde la crisis de los paradigmas del conocimiento social, hasta las actuales inclinaciones de la formación profesional en el cuadro de la crisis contemporánea. Por otra parte, en fecha reciente, la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, expresó que el porvenir de la educación nacional no está en el nivel superior, sino en las carreras técnicas. De acuerdo con este organismo, en declaraciones al semanario *Proceso* # 987, el rumbo modernizador estriba en *reducir la alta deserción, incrementar la enseñanza media con habilidades terminales, desarrollar un sistema de capacitación intensiva que prepare a quienes desertan del programa formal, para incorporarlos al sistema productivo; y también, hacer vigentes y efectivas las leyes laborales y fiscales que incentivan la capacitación para el trabajo.*

2. En relación con los vínculos productivos que sostienen las universidades públicas con su entorno, y en especial sobre el caso de la UNAM, puede consultarse *UNAM, espejo del mejor México posible*, de Salvador Martínez Della Rocca e Imanol Ordorika, Editorial ERA, México 1993; y *En torno a la calidad de la educación pública y privada en México*, de F. Tirado Segura y V. Serrano Carrillo, aparecido en *Ciencia y Desarrollo* # 85, Vol. 15, marzo-abril 1989.

3. Vale notar la importancia de los proyectos de investigación científica de estas instituciones, desprendidos de la *Asignación de Recursos a la Ciencia* que hace y difunde el CONACYT cada año: en 1994, año en el que canalizaron 380 millones para la investigación en industrias, de 324, 312, el 96% provino de fondos públicos y apenas 12, el 4% lo aportaron los industriales. Acaso sea la relación con las experimentaciones en química la mejor acabada. Algunos de los Proyectos de Vinculación Academia-Empresa en este sector han sido: Programas IMIQ-Conacyt-Industria Química, Plan para el fortalecimiento de Posgrado en polímeros 1987-1992, Programa de cátedras de la FQ-UNAM, Convenios Condumex-universidades para formación de recursos humanos y proyectos de desarrollo, Programas Cydsa con UANL y UAM, y Programas Comex para la formación de recursos humanos. Sobre estas observaciones puede verse la nota publicada el 22-VIII-94 en *El Financiero*. Sin embargo, en los demás campos la industria mexicana

mantiene su escepticismo hacia los científicos connacionales. No está demás, antes de concluir este punto, en anotar que la UNAM percibió, tan sólo en 1994, 70 millones de dólares por servicios especializados, es decir, como resultado de la cooperación Empresa-Universidad.

4. El sector productivo del país emplea menos del 0.7% del total del personal que en México se dedica a actividades de investigación y desarrollo, según los *Indicadores de Actividades Científicas y Tecnológicas* publicadas por el CONACyt; estos datos señalan que las universidades privadas sólo concentran alrededor de 1.63% del personal de este tipo. Los efectos de la crisis no excluyen a los investigadores: prácticamente en los últimos cinco años el número de investigadores dedicados a ciencia y tecnología se ha mantenido a escala nacional en poco más de 22 mil seiscientos. Además, según una revisión del Sistema Nacional de Investigadores, *la productividad de los científicos se ha estancado en los últimos años. Siguiendo las normas de evaluación por publicaciones en el extranjero, los científicos nacionales cuentan en promedio con 0.209 trabajos editados anualmente, (El Universal, 19-IV-93).*

5. Naturalmente, es asociable la ubicación de las universidades de mayor población y recursos con los principales polos de desarrollo industrial y de acuerdo a los índices de PEA e ingreso per capita. De hecho la distribución es elocuente: el Distrito Federal concentra el 25% del total de profesionistas del país, seguido por el Estado de México, con 11.5%; Jalisco, 7%; Nuevo León, 6.1%; Veracruz 5.5% y Puebla, con 3.8%. Quintana Roo, Campeche y Baja California Sur ocupan los últimos sitios. Más todavía, con lo discutible que pueda ser su valoración, la Sociedad Mexicana de Universitarios señalaba en 1994, basándose en datos de la ANUIES, que las mejores instituciones de educación superior del país eran El Colegio de México, el Tecnológico de Monterrey, la UNAM, el Instituto Politécnico Nacional y las universidades La Salle, Intercontinental, de Colima, Guadalajara y Nuevo León. Entre los criterios de ponderación se tomaron en cuenta el porcentaje de profesores con licenciatura/posgrado, la eficiencia terminal, el número de egresados el ciclo anterior, los titulados y el promedio de alumnos por profesor.

6. En 1960 la matrícula de nivel superior no rebasaba los 76 mil estudiantes. Tres décadas después era cercana al millón setecientos mil alumnos; es decir, se multiplicó por 14. Para comprender mejor la correlación entre mercado profesional y educación en este periodo, resultan útiles las lecturas tanto del ensayo de Jorge A. Padua, *Movilidad social y Universidad*, que forma parte de *La crisis de la educación superior en México*, Editorial Nueva Imagen, México 1981, como el artículo de Olac Fuentes Molinar, *Crecimiento y diferenciación del sistema universitario, el caso de México*, publicado en la revista de la UAP, *Crítica # 26-27*, enero-junio 1986.

7. Las contradicciones entre oferta y demanda profesional, deformadas más aún por un ilusorio dimensionamiento de los méritos escolares, son tratadas por Gonzalo Varela Petito en *Universidad y desarrollo: el vínculo crítico*, contenido en *Universidad contemporánea, Racionalidad política y vinculación social*, coordinado por Roberto Rodríguez y Hugo Casanova, CESU-Porrúa, México 1994.

8. Idem. Además, la radiografía que la revista *Perfiles Educativos # 59*, marzo 1993, dedica a *La formación del profesional universitario, Evaluación de la eficiencia interna y externa de la educación superior*, escrito por Luis Garibay en *Docencia*, abril de 1985 y, especialmente, *Horizontes inciertos, caminos por hacer. Relaciones complejas y contradicciones entre la escolaridad superior y el empleo en México*, un trabajo de María de Ibarrola publicado en

La juventud universitaria en América Latina, del CRESAL-ILDIS, Caracas, Venezuela 1986. Para el caso de la UNAM, el CRIM ha publicado recientemente *Entre el deseo y la oportunidad*, un meticoloso estudio de Carlota Guzmán sobre la condición de los estudiantes de la UNAM ante el mercado de trabajo.

9. El ejercicio profesional en campos diferentes al de la propia disciplina es tema de numerosos estudios, entre ellos, *El mercado académico en México*, escrito por Manuel Gil Antón en *Umbral XXI # 3*, UAM-A, México 1990 y *Notas sobre la formación profesional y el empleo*, desarrollado por Sylvie Didou Aupetit en *Reforma y Utopía # 9*, verano de 1993. Para el caso de la UNAM puede leerse *El mercado académico de la UNAM. Diversificación laboral en una época de crisis*, de Gonzalo Varela Petito, publicado en *Revista Mexicana de Sociología* año LIII número 4, octubre-diciembre de 1991.

10. La inminencia del protocolo que daría inicio oficial al Tratado de Libre Comercio entre México, Estados Unidos y Canadá, suscitó una diversidad de conjeturas para imaginar escenarios. Tal vez lo mejor del momento estribó en que muchos de los ánimos prospectivos tenían como base un prudente diagnóstico temático de la realidad nacional. La educación que anticipaba la vigencia del TLC, en particular, la de nivel superior, amasó una amalgama de suspicacias, disecciones y buenos propósitos. Una de las obras que mejor reflejan esta atmósfera es *La educación y la cultura ante el Tratado de Libre Comercio*, coordinado por Gilberto Guevara Niebla y Néstor García Canclini, Nexos-Nueva Imagen, México 1992. También, *La integración comercial de México a Estados Unidos y Canadá. ¿Alternativa o destino?*, de Arturo Ortiz Wadgymar, publicado por Siglo XXI Editores, México 1990, y *El Tratado de Libre Comercio México, Estados Unidos y Canadá*, un conjunto de ensayos coordinados por Emilio Caballero Urdiales y publicados por la Facultad de Economía de la UNAM, México 1991. También, sobre los requisitos para validar la calidad profesional en el TLC, ver *Los Estándares de Calidad y la Educación Superior*, un artículo de Axel Didrikson aparecido en *El Financiero*, 8, III, 94.

11 y 12. Las estadísticas financieras de la educación superior al agonizar los años ochenta sirvieron en no pocas veces para cuestionar el grado de relevancia que el sexenio de Miguel de la Madrid había concedido efectivamente no se diga ya a la modernización, sino a la actualización de las universidades públicas. Algunos de los trabajos preocupados en revelar los rezagos en el gasto federal o en la administración financiera de esas universidades fueron *La educación superior en cifras. Estudiantes y profesores en la década*, de Manuel Gil y Julieta Fernández, en *Universidad Futura*, Vol. 2, número 5, México, otoño de 1990; *Educación en México, apuntes para un diagnóstico*, escrito por Gilberto Guevara Niebla en *Conafe, Educación y Cultura*, número 1, México enero-marzo de 1991; *Notas sobre el proceso de transición de la universidad tradicional a la moderna. Los casos de la expansión institucional y la masificación*, de Miguel Casillas, en *Sociológica*, año 2, número 5, México 1987; *¿Qué está pasando con la modernización educativa?*, Consejo Nacional Técnico de la Educación, México 1991; y *La educación superior en México y los escenarios de su desarrollo futuro*, un análisis de Olac Fuentes Molinar, en *Universidad Futura*, vol. 1, número 3, México, octubre de 1989.

13. La puesta en práctica de una política modernizadora hacia la búsqueda de la excelencia universitaria comenzó, en los años ochenta, a tener como meta parcial el control o la contracción de la matrícula. Al final de la década el conflicto más visible se dibujó como universidad de masas versus

universidad de calidad. No obstante, en palabras de Hugo Casanova, publicadas en *La Jornada*, 24-IX-95, en realidad el concepto «universidad de masas» es una exageración. Nunca la educación de este tipo atendió al menos a un 15% de la población en edad de acceder a la educación superior, mientras que en otros países de Latinoamérica, como Argentina, Uruguay y Venezuela llegarían a mediados de los ochenta a rangos de atención mayores al 25%. Los indicadores oficiales expresan que en México apenas se logra atender a un 13.8% y que durante los últimos años la matrícula universitaria ha crecido en una proporción minúscula, teniendo como variación entre 1986 y 1992 de 0.1%, 4.4%, 3.5%, 0.8%, 1.2%, 3.3% y 1.3%. Ahora, a un lustro de finalizar el milenio y a 85 años de la Revolución Mexicana, la educación superior es una lejana aspiración para millones de jóvenes: sólo cursan estudios de licenciatura, en cualquiera de los 423 centros educativos registrados por la ANUIES, uno de cada 8 aspirantes. Entre 1980 la matrícula de este nivel creció 62%, pasando de 731 mil alumnos a casi un millón doscientos mil. Como punto de referencia sobre las aspiraciones modernizadoras y sus implicaciones en la matrícula están *La Universidad, ahora*, un análisis hecho por Guillermo Soberón Acevedo, María de los A. Knockenhauer y Cuauhtémoc Olmedo, editado por El Colegio de México, México 1983; y *Fortaleza y debilidad de la UNAM*, el diagnóstico bajo el rectorado de Jorge Carpizo presentado en abril de 1986. Un estudio crítico a tales vislumbraimientos y, en especial al estancamiento de la matrícula en la UNAM a partir de 1985, es *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*, de Rollin Kent Serna, Editorial Nueva Imagen, México 1990. Para abundar sobre la tendencia matricular se acompañan varios cuadros representativos en el apartado de Datos y Documentos.

14. Las insuficiencias del sistema nacional de investigación científica son registradas y cuestionadas en los *Comentarios sobre el posible impacto del TLC en la educación, en las áreas de ciencia y tecnología*, desarrollados por José Warman para el volumen *La educación y la cultura ante el Tratado de Libre Comercio*, Nexos-Nueva Imagen, México 1992. De otra parte, Axel Didrikson hace la consiguiente evaluación en *La Universidad del futuro, Un estudio sobre las Relaciones entre la Educación Superior, la Ciencia y la Tecnología en Estados Unidos de Norteamérica, Japón, Suecia y México*, publicado conjuntamente por la DGPA y el CISE de la UNAM en 1993. También, junto a las estimaciones de la ciencia nacional han emergido las de la capacidad para crear, asimilar y desarrollar tecnologías. Sobre el papel que le tocaría desempeñar a la educación en este marco son básicas las consultas a los trabajos de varios especialistas, coordinados por Leonel Corona, en *México ante las nuevas tecnologías*, editado por el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades y Miguel Angel Porrúa en 1991. En esta misma dirección se encuentra el número monotemático de *Perfiles Educativos* # 55-56, *Ciencia, Enseñanza y Tecnología*, de enero-junio de 1992.

15. De acuerdo con cifras oficiales, que incluyen a los subsistemas público y privado, ha sido éste último el que ha sostenido el mínimo incremento de la matrícula, en tanto la educación pública ha prácticamente permanecido inmovil o hasta en disminución. Acerca de los cimientos e interrogantes de dicho crecimiento son interesantes las obras de Patricia de Leonardo: *La educación superior privada en México*, Editorial Línea, México 1983 y *Educación superior privada: competencia y complementariedad*. Aún no existe precisión sobre el porcentaje de demanda atendida por las universidades privadas. Mientras oficialmente tiende a indicarse que cubren el 14%, otras fuentes estiman que ya es del 25%. Según estos datos, durante los dos últimos

sexenios el número de universidades privadas se duplicó y la matrícula de la que se ocupan también creció en ciento por ciento. En tanto que en 1982 existían 244 planteles de este tipo, en 1994 se contaban 598. Sin embargo, siguiendo una serie de reportajes de Georgina Saldierna, publicados en *La Jornada* los días 2 y 3 de enero de 1995, las universidades privadas han capitalizado varios mitos o prejuicios que tradicionalmente son desfavorables a las instituciones públicas. Entre ellos, el del empleo fácil para los egresados de aquellas y sobre su eficiencia terminal. Se sabe que es creciente el número de los alumnos de tales escuelas que deben desertar o no encuentran empleo al final de sus carreras y que, de hecho, el egreso es de 46.2%, esto es, 13.1% menos que en las universidades públicas, aunque oficialmente la eficiencia terminal en estas instituciones es de 53%.

16. Un investigador de la UAM-I, Eduardo Ibarra Colado, ha llamado la atención sobre este punto indicando que en realidad la universidad privada posee 18% de los posgrados de excelencia, a la vez que las instituciones públicas absorben al 82%. Más todavía, los posgraduados que se emplean en las escuelas públicas, en general, no se orientan hacia la investigación de frontera y sus académicos-62% de asignatura y 29.4% de tiempo completo, 39% con nombramiento definitivo y apenas el 9.6% con doctorados-, no cuentan con publicaciones relevantes, aunque tienen adecuados apoyos de infraestructura tanto bibliográfica como de cómputo. Sus posgrados de excelencia están relacionados con la administración de empresas, economía, administración de la educación superior, sistemas de cómputo administrativo, antropología, periodismo, psicología y filosofía. Acerca de otras diferencias cualitativas entre ambos tipos de universidades, la encuesta nacional del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM, aplicada en 1994 y cuyos resultados parciales ya se han publicado, muestra una clara disparidad, que privilegia a las universidades públicas, en la investigación en ciencias sociales y humanidades. Una interesante disertación sobre las percepciones reales o imaginarias de las universidades particulares en los procesos de modernización en la región es *Las universidades privadas de América Latina: ¿Modelos para la reforma de las universidades públicas?*, de D. Levy, publicado en *Superación académica y reforma universitaria*, UNAM, 1989. Cabe citar que en México existen 1, 200 programas de posgrado, de los cuales 350 son de especialidad, 650 de maestría y 200 doctorados. Las universidades públicas de las entidades federativas ofrecen en conjunto alrededor de 900 posgrados, En relación específica con el doctorado éste se encuentra en estado incipiente, con apenas el 4% del total del sistema de posgrado.

17. *Primer informe sobre el desarrollo reciente de la investigación en ciencias sociales y humanidades en México*, presentado por Manuel Perlo Cohen y Giovanna Valenti Negrini, COMECSO, 1992. Para comprender mejor las complejidades del mundo académico, son interesantes el trabajo de Rollin Kent Serna, *¿Quiénes son los profesores universitarios?*, en *Crítica*, número 28, 1986 y la compilación de Carlos Zarzar, *Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias*, para SEP-Nueva Imagen, México 1988.

El Papel Modernizador de la Calidad en la Formación Profesional

Un sello que distingue actualmente a la discusión sobre la profesionalización docente es la visión de mayor alcance. En comparación con la temática dominante en las décadas 70 y 80, donde prevalecían las metas de corto plazo, regularmente atenuadas a conquistas salariales, ahora se observa un mayor cuidado en la perspectiva del desarrollo académico. Es decir, las premisas traídas consigo por los planificadores y sus proyectos han incidido en la instauración de una especie de *carrera docente*, que pretende, en periodos comprendidos entre los tres y los diez años, mejorar fundamentalmente la calidad tanto de los propios docentes, como del aparato burocrático correspondiente.

Los aspectos esenciales que, según la corriente modernizadora, deberán actuar como propulsores del cambio son, de una parte, el replanteamiento del cuerpo teórico-metodológico que sustenta la formación profesional del trabajo académico; por otra, la claridad en la configuración de la estructura y dinámica del sector productivo y la consiguiente articulación de necesidades sociales y demandas reales en materia del ejercicio y de la formación profesional con las instituciones¹.

Uno de los criterios impuestos por la modernización es el reconocimiento del carácter complejo del mismo proceso, tomando en cuenta los factores externos no controlables y colocando en un lugar privilegiado a quienes se encargarán básicamente de la formación de los profesionales para el desempeño en el campo de trabajo y la generación de nuevos conocimientos: los docentes y/o investigadores.

Las tendencias que marcan el proceso profesionalizante modernizador son:

→ En el contexto de la globalización de la economía y de los distintos tratados comerciales en marcha, en el Plan Nacional de Desarrollo vigente se considera capital para el país la modernización de la educación superior, confiriéndosele un papel relevante en el impulso del desarrollo económico, cultural, científico y tecnológico nacional. Tal punto fundamenta la política de modernización educativa, particularmente en lo concerniente a las

universidades públicas, con el propósito de afianzar su orientación hacia un esquema moderno de universidad.

→ Deberán modificarse las necesidades en materia de ejercicio de distintas profesiones y, en consecuencia, se diversificarán las requeridas en materia formativa, de acuerdo con el sector en que se ubique el egresado y la naturaleza del empleo. Esto se auna al rápido avance del conocimiento científico y tecnológico en determinadas áreas. Es esperable que corresponda a los docentes/investigadores la tarea de *formar el tipo de profesionistas que el viraje hacia la exportación de manufacturas necesita. Igualmente, se impulsarán y modificarán los posgrados en campos específicos, acordes con las variaciones en el aparato productivo. Esto se fomentará creando nuevas carreras, nuevos posgrados que apoyen al comercio exterior, reorientar a los ya existentes, y que se formen los recursos humanos con mayor información, y con la actualización y la modernización que el aparato productivo y la nueva forma de penetración transnacional requieren. Es decir, mejorar la especialización de los traductores y de los aplicadores de la tecnología que proviene del exterior, a fin de que puedan realizarse exitosamente las especificaciones tecnológicas de la adaptación/imitación, para que se estandarize la capacitación en informática y en servicios posindustriales y se pueda absorber el avance tecnológico.*².

Naturalmente, ello dará lugar a una sistemática modificación de los planes de estudio de las carreras y a una serie de ajustes en la calidad académica:

→ De los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo y el Programa de Modernización Educativa, puede desprenderse que aún prevalecen múltiples expresiones en cuanto a cuáles deben ser las características deseables de los alumnos en cuanto a su formación. Se indica, sin embargo, que los requerimientos de calificación para el empleo actual están vinculados con conocimientos científicos básicos: *...capacidad de aprendizaje continuo, de adaptabilidad a nuevas ocupaciones y demandas productivas, es decir, que tienda a ser una formación*

generalizable o transferible, cuyo propósito es lograr flexibilidad ocupacional.

La calificación específica es propia de cada sector, rama o empresa productiva. La posibilidad de apropiarse de la calificación específica depende de la calidad de la formación general: capacidad de conceptualización y abstracción, de solución de problemas nuevos y complejos, de aprendizaje continuo de recalificación y actualización profesional³.

La calidad académica adquiere un sentido pragmático que al interior de las instituciones educativas producirá, entre otros efectos, el desarrollo de una secuencia de acciones inclinadas prioritariamente a la actualización constante y la modificación de los planes y programas de estudio o a la apertura de nuevas carreras, donde será vital fundamentar los modelos de práctica profesional en formación; los planes de estudio en sí; y las condiciones convenientes para su desarrollo, especialmente, la formación de los docentes, la articulación de la docencia con la investigación o con las áreas del ejercicio profesional y los perfiles académico-disciplinarios requeridos de los profesores.

Asimismo, se hace indispensable analizar e incorporar el desarrollo del conocimiento científico y tecnológico, al tiempo que se discrimina el que fuera obsolecente. También, se fortalece la idea de impulsar la formación sólida de profesionales de alto nivel en las licenciaturas, áreas de especialización y en las maestrías, así como de estimular la fundación de doctorados en los distintos terrenos del conocimiento. Finalmente, en el modernizador proyecto educativo nacional se considera que estos profesionistas desarrollen una conciencia clara de nuestra cultura, de la realidad social y económica de México y del sentido de su ejercicio profesional para favorecer los intereses de nuestro país⁴.

Notas y Referencias

1. En relación con aquellos procesos llamados a ser una suerte de vectores en la modernización de la educación superior, resalta la serie de aportaciones coordinadas por Sergio Zermeño, **Universidad nacional y democracia**, de la *Colección México: Actualidad y Perspectivas*, publicado por el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades de la UNAM y Miguel Angel Porrúa, México 1990.
2. **Escolaridad, fuerza de trabajo y universidad frente al Tratado de Libre Comercio**, trabajo de Carlos Pallán Figueroa en **La educación y la cultura ante el Tratado de Libre Comercio**, Nexos-Nueva Imagen, México 1992.
3. **Programa para la Modernización Educativa 1989-1994**. Para comprender mejor la nueva condición de la educación ante la modernización y, en particular, frente a los imperativos de la globalización, se ha visto también **Las universidades y el Tratado de Libre Comercio. Algunas implicaciones**, un ensayo de Jorge Delvalle C. para el libro anteriormente citado.
4. **Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994 y Programa para la Modernización Educativa 1989-1994**.

La Formación de Profesores y la Calidad Académica

El contexto modernizador proporcionó una ventana para valorar los esfuerzos educativos de anteriores etapas en las que el concepto de calidad académica se circunscribía, en el ámbito de la formación de profesores, a la adquisición de técnicas y métodos de enseñanza.

Tratándose de un problema detectado como proveniente de la masificación matricular, el énfasis lógico era capacitar en materia didáctica a los miles de improvisados que arribaban para cubrir la sobredemanda de docentes.

Por primera vez en la historia educativa mexicana del siglo XX, el crecimiento matricular alcanzó un rango tan superior a la oferta docente que fue inevitable el surgimiento de sistemas instruccionales de emergencia, por ejemplo, los programas modulares, la autoenseñanza escolarizada, las variantes de la educación a distancia y, sobre todo, la abertura de plazas académicas.

En 1960 la matrícula nacional apenas excedía los 76 000 estudiantes; vale apuntar que sólo un 10% eran mujeres. A nivel nacional, asistían a la escuela superior únicamente el 3% de los jóvenes entre los 20 y los 24 años. La generalidad de las instituciones de este nivel eran universidades y sobresalían las de carácter público, por lo común instaladas en la Ciudad de México. El número de profesores para licenciatura era aproximadamente de 10 000, un promedio de 8 alumnos por docente, y ejercer tal actividad se consideraba prestigioso¹.

Treinta años después, la situación había cambiado drásticamente. La matrícula nacional era de alrededor de 1 millón 70 mil alumnos; la población femenina ascendió a casi el 40%. Del grupo nacional entre los 20 y los 24 años, el 13% formaba parte del estudiantado universitario. Las universidades públicas mantenían su importancia, pero habían logrado consolidarse los institutos tecnológicos y las universidades privadas. En esos años surgieron más de 300 instituciones fuera del Distrito Federal².

La descentralización permitió que en todas las entidades federativas existiera al menos una universidad pública, un tecnológico y varias instituciones privadas.

Las plazas académicas derivadas de este conjunto se aproximaba a las 105 mil. Esto es, en tres décadas la población estudiantil de nivel superior se multiplicó 14 veces, se dilató en cuatro la cobertura del grupo entre los 20 y los 24 años y el número de profesores creció casi el 1000%.

Las notables mudanzas que posibilitaron la transición de un sistema de educación superior limitado, a uno espacioso y masificado, deben explorarse también en sentido cualitativo. El proceso de transformaciones modificó, igualmente, las condiciones y significados del propio trabajo académico y en consecuencia las implicaciones de lo que operará como criterios para dilucidar su calidad.

Por otro lado, un desglose sobre el comportamiento del incremento institucional hasta 1990, indica que éste ha sido irregular y que las contradicciones inherentes arrojan sus propias versiones no nada más en relación con lo que debe conducir las políticas públicas en educación superior, sino acerca del significado dentro de ellas de la calidad académica.

El periodo 1960-1990 puede segmentarse en tres episodios: el momento que cubre de los años 60 a los 70, donde se inicia lentamente la expansión; la fase 1970-1982, en la que el crecimiento adquiere una acelerada velocidad; y el tiempo puesto en marcha a partir de 1982, que muestra una estabilización e incluso, desde 1985, una tendencia a la baja matricular.

Para los propósitos de la presente investigación es relevante destacar la segunda fase; es decir, como se configuraron las características del sistema: transformación social de los estudiantes, diferenciación cualitativa, conservación de las estructuras académicas tradicionales, diversificación de los estudios con pesado predominio de las áreas del sector terciario, concentración del financiamiento en el gobierno federal, desarrollo del mercado de trabajo académico y complejización organizativa con fortalecimiento de los actores burocráticos³

En los primeros años de la década 1980, la crisis financiera obligó a retirar los respaldos oficiales al expansionismo de la educación superior y dar comienzo al estancamiento.

La actitud gubernamental puso en entredicho lo que hasta entonces había sido el papel asignado al sistema universitario en la estrategia modernizadora; las instituciones debieron recomponer su relación con el Estado⁴. Con los ajustes, sustentados en una nueva valoración de la conducción educativa -con base en planes globales- el trabajo académico y las nociones de calidad al respecto, merecieron el tratamiento particular de que me ocupo en seguida.

Notas y Referencias

1. *Los académicos de las universidades mexicanas. Contexto, discusión conceptual y dimensiones relevantes para la investigación*, un análisis llevado a cabo por el Departamento de Sociología de la UAM-A, publicado en *Sociológica*, año 6, número 15, México, enero-abril de 1991. También sirvió como fuente el documento *Lineamientos generales del Programa de Formación del Personal Académico*, en *Revista de la Educación Superior*, Vol. XX, N° 4, México, octubre-diciembre de 1991.
2. Sobre las transformaciones en el horizonte de la educación superior mexicana durante las décadas 1970-1980 se han presentado una diversidad de conclusiones. Sin embargo, la generalidad confirma la preeminencia de la universidad pública en la realidad bajo el techo del surgimiento de numerosas instituciones a nivel superior y a contrapelo de la publicitación del prestigio adquirido por las instituciones privadas, que alteró las preferencias en el mercado profesional. Entre los estudios que mejor explican estos cambios están *El Mercado Académico de la Universidad Mexicana*, realizado por el Grupo de Investigación sobre Universidades Públicas Mexicanas, y auspiciado por la UAM-A en 1989.
3. Idem, además, el interesante trabajo de Olac Fuentes Molinar, *La Educación Superior en México y los Escenarios de su Desarrollo Futuro*, difundido en *Universidad Futura*, Vol. 1, N° 3, octubre de 1989; los planteamientos de Miguel Casillas, *Notas sobre el proceso de transición de la universidad tradicional a la moderna. Los casos de la expansión institucional y la masificación*, en *Sociológica*, UAM-A, año 2, número 5, otoño de 1987.
4. Acerca de las políticas públicas acusadas tanto por la crisis financiera del periodo, como por la hegemonía de un patrón ideológico que protegía y promocionaba el neocapitalismo, es relevante *La revolución inconclusa. Las universidades y el Estado en la década de los ochenta*, una serie de análisis de educación superior comparada, compilados por Karen E. Kovacs, Editorial Nueva Imagen, México 1990. Igualmente, *Proyecto de Investigación sobre Políticas Comparadas de Educación Superior en América Latina: El Caso de México*, ESAL, 1990.

Necesidad de un Modelo de Modernización Universitaria

Entre 1960 y 1989 se abrieron un promedio de 3 400 plazas en el nivel superior de la educación. Esto representa que diariamente han sido necesarias 9.14 oportunidades laborales a fin de acompañar el incremento institucional y la expansión de la población estudiantil.

La situación universitaria llevada al grado de crisis, terminó por introducir el debate sobre la calidad académica. A su vez, el enriquecimiento de la polémica hizo identificables dos lados del tema en cuestión: la relación calidad-mercado de trabajo, y la variable calidad-organización interna de las instituciones académicas.

En el primer caso aparecen las percepciones generales y generalizadas que conceden un determinado valor a ciertas profesiones y auspician un preparación excedente transformable en el fenómeno de credencialización. Una mirada a las estadísticas escolares no sólo en México, sino en América Latina, permite notar una semejanza con el proceso inflación-devaluación en casos de la sobreoferta de algunas disciplinas como Contaduría, Administración, Medicina y Derecho¹.

El segundo punto guarda más contacto con la confrontación entre tradición y modernidad; entre estructuras y readaptación a nuevos enfoques del desarrollo.

Para las instituciones públicas de educación superior la cuota por descifrar su presente tiene la expresión de una extrema desigualdad en la obtención de estudiantes de altos rendimientos y, complementariamente, una estandarización con insuficientes promedios de amplia cobertura.

La problematización de la calidad académica suele básicamente priorizar este aspecto interno sobre los condicionantes externos. De este modo se entiende que los ejes interpretativos y las posibles alternativas giren sobre la limitación matricular, el autofinanciamiento y la sustitución imperiosa de un paradigma de eficiencia, sostenido en la visión de una presunta inequívoca e irremisible globalización tecnológica.

Dentro de tal esquema, ha sido la reducción de la matrícula el asunto que mayormente ha impulsado acciones para apuntalar la ansiada calidad académica. A pesar de su perpetuo carácter elitista, la educación superior -por lo menos desde el siglo pasado-, ha logrado ser imaginada como una actividad de interés colectivo, digna de la atención gubernamental. La convicción primera fue que este tipo de formación se correspondía con una mayor capacitación, productividad y remuneración de la mano de obra, todo en un mecanismo gradual y funcional de renovación de la estructura social².

Poco después la teoría del capital humano, que comprende a la educación como una inversión económica que genera con el tiempo tasas o flujos de recuperación, contribuyó a respaldar más dicha perspectiva posibilitadora. Más aún, la sociología política y educativa supuso que al modificarse la estructura social se incrementarían las clases medias y con ellas la estabilidad institucional y la democracia³.

Las instituciones universitarias, entonces, representaron e irradiaron durante casi un siglo, especialmente en los países en vías de descolonización, la factibilidad de las siguientes relaciones: educación y desarrollo político, educación y desarrollo económico, educación y movilidad social y educación e igualdad.

Paradójicamente, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, luego que los sucesivos modelos de modernización estimularon estos papeles de la universidad, dilatando sus poblaciones, tomó lugar el cuestionamiento acerca de las ventajas reales de la masificación. Acaso porque en el corazón de las reacciones se presume que la universidad superpoblada no necesariamente equivale a la democratización o funcionalidad de la educación superior, se ha manifestado una tendencia a deprimir la matrícula y a indicar como objetivos operativos la recuperación y el mejoramiento de la calidad académica.

No obstante, los programas puestos en marcha provocan el encuentro entre posiciones de un tono darwinista y consideraciones menos preocupadas por el sentido de la productividad en las universidades.

Ciertamente, el acotamiento de la matrícula, o peor todavía su disminución, resulta una propuesta de selección intelectual que hace fricción con la idea de igualdad educativa. Dimensionado así, el planteamiento parece ser: ¿cómo conciliar un mecanismo de selección que está implícito en el acceso y el egreso de la universidad y que es necesario desde el punto de vista de la creación y manutención de un capital social intelectual, con las presiones hacia la igualdad que no sólo son generadas por los procesos de desarrollo, sino que además son reconocidas como legítimas por los sistemas de valores que rigen a la mayoría de las sociedades modernas?⁴.

En un sentido más espacioso si en realidad se buscan trasfondos la interrogante es: ¿Qué universidad se quiere y se busca, para qué tipo deseable de sociedad y Estado, en función de qué camino y estilo de desarrollo?

Como la modernización, la universidad ha padecido un distanciamiento entre lo anhelado y lo que fructifica; es decir, entre la concepción de la realidad de la que parte y a la que de algún modo intentaba transformar. El macrocosmos de la sociedad, la política y el Estado, y el microcosmos de ella misma, sus relaciones e interacciones, han sufrido varias crisis y vive ahora una más, tal vez la más severa.

En México, al igual que en el común de los países latinoamericanos, la universidad recorrió en los últimos decenios un accidentado camino que ciertamente la condujo a la expansión y la diversificación, pero también a las restricciones y desajustes, a las crisis y los desafíos. Su situación actual no escapa a servir de espejo a la crisis nacional donde se definen las encrucijadas de los estilos de desarrollo y el sistema político.

De otra parte, la universidad transita haciéndose eco de antiguas y nuevas demandas que, en lo externo, proceden de la concentración polarizada del poder mundial, a la nueva división internacional del trabajo; a la llamada Tercera Revolución Industrial y Científica, que exige una reubicación del país en un sistema internacional en veloz e incesante evolución⁵.

A la universidad se le solicita, y ella trata de cumplir, funciones y desempeños que un

desarrollo integral frustrado quizás no debería exigir. El crecimiento y la modernización implican la marcha hacia una sociedad científica y de componentes de alta tecnología. Esto es, una civilización urbano-industrial sustentada en el incremento de la inversión, la producción, la distribución y el consumo, que acentúa la importancia del excedente económico y la productividad.

En lo particular, crecimiento y modernización requieren y movilizan la especialización, la profesionalización, la cienti-tecnologización; propician el aumento de ocupaciones con más preparación y la disponibilidad de apreciarlas. Sin embargo, en este cuadro la misma universidad enfrenta dificultades para diseñar su proyecto académico, el sustrato que redefine su naturaleza y sus funciones, sus propósitos y medios, las indispensables articulaciones y, sobre todo, su congruencia respecto de un designio nacional⁶.

Al fin de siglo, con estos confines y expectativas, la universidad vive su modernización y en buena parte ha supuesto que es a través de la calidad académica como la alcanzará.

En resumen, los problemas fundamentales que han activado el interés y la aplicación de proyectos de calidad académica son:

→ De acuerdo a la ANUIES, desde hace 15 años la educación superior es un conjunto con deficiencias en sus propias articulaciones. Las instituciones padecen aislamiento e incomunicación; falta de disposición hacia la coordinación; destempe para la concertación de estrategias mutuas de desarrollo; incongruencia entre planes y acciones. El tipo de trabajo académico predominante, como lo apuntaba el PROIDES en 1986, hace énfasis excesivo en la docencia; escasean los recursos humanos calificados; es lenta la dinámica de enlazarse tanto hacia el medio profesional como con el contexto general; y existe penuria en la evaluación de actividades.

→ Respecto de la matrícula, estratificada por áreas, puede advertirse la presencia de problemas arrastrados desde hace treinta años, especialmente en la alta concentración estudiantil en carreras tradicionales. En términos de la distribución matricular según las

necesidades, potencialidades y expectativas reales del mercado laboral, las universidades han sustentado sus análisis en estudios o cómputos empíricos referidos a situaciones regionales; el localismo como norma, ha minado las posibilidades de un programa global que establezca mínimos estándares de calidad académica nacional⁷.

→ Justamente, los planes y programas que de una u otra forma han logrado aplicarse en los últimos años, prestaron más cortesía al cariz cuantitativo de la demanda y la oferta. Apenas eventualmente se ha prestado consideración a los problemas de retención y tarda movilidad del alumnado y su relación con la calidad académica, si bien no faltan los documentos declarativos que reconocen estos aspectos. La escolaridad crece pero a costa de una calidad que se negocia según intereses inmediatos de maestros, estudiantes, administradores, autoridades y otros agentes, así como de sus distintas organizaciones⁸.

→ Por lo que concierne a la vista de conjunto, nacional, el decrecimiento en el ritmo de crecimiento ha debido enfocarse como un problema de planificación. Hay que recordar, como se anotó en un capítulo anterior sobre algunos planes, que éstos parten de supuestos, no siempre suficientemente explicitados, acerca de que la matrícula en educación superior se antoja rebasada o en extremo alta. Sembradas, junto a las dudas institucionales sobre las implicaciones de la calidad académica en la masificación, surgieron las alternativas de escuelas terminales, opciones que se avizoran incluso a nivel medio superior.

→ Sin embargo, es poco mensurable aún el peso de la matrícula de nivel medio superior en la composición de la matrícula total de las universidades públicas. La vindicación sobre garantías de calidad para ingresar a las universidades puede caer por sí misma, en oportunidad de observar los cortos rendimientos de los aspirantes⁹. Debe ser claro que la calidad académica no escapa a esa vaguedad apodada «intereses creados», que comprenden desde luego el manejo de flujos financieros y el impacto de las clientelas políticas que de inmediato hacen acto de aparición y resistencia cuando vislumbran cualquier ensayo de reforma¹⁰.

Notas y Referencias

1. Acerca de las relaciones entre el mercado profesional y la depreciación socio-económica de las disciplinas, es notorio el estudio de Gonzalo Varela, *Universidad y Desarrollo: El Vínculo Crítico*, que forma parte del volumen *Universidad Contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*, coordinado por Roberto Rodríguez y Hugo Casanova, publicado por el CESU-UNAM, México 1994. Asimismo, *Entre el deseo y la oportunidad: estudiantes de la UNAM frente al mercado de trabajo*, escrito por Carlota Guzmán, CRIM-UNAM, México 1995; *El impacto de la educación superior en los mercados de trabajo*, de Carlos Muñoz Izquierdo, editado por la UAM-X en la Colección *Las profesiones en México*, México 1989; y *El egreso profesional y el empleo en la crisis: algunos planteamientos*, en *Cinco aproximaciones al estudio de las profesiones*, coordinado por Angel Díaz Barriga y Teresa Pacheco, una edición UNAM-CESU, México 1990.
2. Jorge Padua desarrolla también en *Universidad contemporánea...un ensayo: La crisis de la educación superior y la reforma de las universidades*, que valora, apoyándose en estadísticas, los diferentes criterios acerca del cada vez más relativo papel de la educación superior en los reemplazos de la estructura social/laboral.
3. Sobre la teoría del capital humano y las tesis que argumentan la existencia de una relación casi automática entre escolaridad-efecto social en la educación superior, F. Medardo Tapia ha hecho *Educación y trabajo: tres aproximaciones metodológicas para su estudio en el contexto mexicano*, editado por el CRIM-UNAM en 1990. De modo semejante, Victor Manuel Gómez Campo aporta puntos para el debate a la concepción neocapitalista del trabajo humano en *Educación superior, mercado de trabajo y práctica profesional: análisis comparativo de diversos estudios en México*, publicado en *Revista latinoamericana de estudios educativos*, vol. 12, 3, 1982.
4. La problemática matricular, que trasciende el ámbito de la cuantificación que conviene a las instituciones de educación superior y se sitúa cada vez más en los terrenos de los valores ético-políticos y la democratización, puede encontrarse expuesta en *Evolución de la matrícula: tendencias y demanda profesional*, un estudio de Roberto Castañón Romo para el *Seminario Los temas de la agenda estudiantil*, de la DGASC-UNAM, 1995; *Educational Policy-Making*, de M. Logan, publicado por Allen and Unwin, Londres 1975; *Conflicto de valores y políticas de educación superior*, de Rune I.T. Premfors, integrado al volumen *La revolución inconclusa. Las universidades y el Estado en la década de los ochenta*, compilación de Karen E. Kovacs, Editorial Nueva Imagen, México 1990; *Postmodern Education, Politics, Culture and Social Criticism*, escrito por Stanley Aronowitz y Henry Giroux, University of Minnesota Press, Minneapolis 1988; y *Masificación, reforma y crisis de la universidad: perspectivas de análisis*, desarrollado por Roberto A. Rodríguez en *Nuevas perspectivas críticas sobre la Universidad*, Cuadernos del CESU-UNAM, México 1989. Que los temas sociales que gravitan alrededor de las políticas matriculares demandarán cada vez más atención lo han probado no sólo las instituciones, sino los organismos civiles y políticos. Ya en el discurso oficial dispone de mejor lugar que hace una década. El secretario general ejecutivo de la ANUIES recordó, en junio de 1995, que *en México apenas un millón 400 mil jóvenes cursan carreras universitarias; es decir, el 14% de la población entre los 18 y los 24 años*. A un lustro

de finalizar el siglo y a 85 de la Revolución Mexicana que asumió el compromiso de la igualdad educativa, cinco de cada cien mexicanos poseen educación superior; 77% de los estudiantes de licenciatura representan la primera generación de su familia que accede a estudios superiores; de cien alumnos inscritos en primero de primaria hace veinte años, sólo 7 llegaron al nivel de educación superior. Al mismo tiempo, junto a los altos grados de deserción en las instituciones de tal nivel, que asciende al 50%, debe considerarse la insuficiencia económica que impide subsidiar los altos costos de materiales universitarios. En general, la política gubernamental ha favorecido a la educación primaria: hace 15 años la inversión federal por estudiante universitario equivalía a 6.67 alumnos de enseñanza básica; actualmente se ha reducido a casi la mitad, el subsidio federal a la educación superior registró un descenso real de 8%. De 1980 a 1994 la matrícula de licenciatura en todo el país aumentó 61%, pasando de 731 mil alumnos a un millón 184 mil. Los cálculos indicarían que de cada ocho jóvenes mexicanos sólo uno cursa la licenciatura en cualquiera de los 423 centros educativos registrados por la ANUIES. En el caso de las inclinaciones de la matrícula en las instituciones públicas no existe uniformidad. Ciertamente, los datos han ido mostrando que en el caso de la UNAM su matrícula se ha reducido un 8% en relación al periodo anterior, mientras que la UAM captó en una década casi el doble de su población estudiantil. Más recientemente, un artículo de Julio Boltvinik, *¿Estudias o trabajas?*, aparecido el 22-IX-95 en *La Jornada*, ofrece una panorámica de las expectativas de empleo en México para los egresados de las universidades y las contradicciones y contracciones en la matrícula.

5. *Capitalismo y Tecnología*, un artículo de Joseph Finkelstein, y *Universidades en Transición*, de Stanley Rothman, para *Facetas*, N° 4, 1992, son cuidadas exposiciones sobre la naturaleza de la Tercera Revolución Industrial y Científica, así como de las funciones de la educación superior en este contexto. Para una visión de este tipo concerniente a las universidades mexicanas se encuentra *El Futuro de la Universidad*, de Ricardo Diez Hochleitner, en *Reforma y Utopía, Reflexiones sobre Educación Superior*, número 9, verano de 1993.

6. La definición de la universidad mexicana, necesaria al fin del milenio, es trazada en *Perspectivas de la Universidad*, de Carlos Gallegos, en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, números 136-137, abril-septiembre de 1989; *La Educación superior en México y los escenarios de su desarrollo futuro*, escrito por Olac Fuentes Molinar en *Universidad Futura*, vol. 1, número 3, México, octubre de 1989; y *La Universidad frente a la Política Tecnológica y Modernización Industrial*, una visión de Estela Ruíz publicada por el CISE-UNAM, México 1992, entre otros.

7. Sobre el predominio de los regionalismos que, sin embargo, gradualmente ha ido cediendo su sitio a determinados grupos de instituciones, conjuntadas por una especie de archipiélagos establecidos de acuerdo a zonas y problemas comunes, está, por ejemplo, *Expansión y diferenciación del sistema de educación superior en México: 1960*, un examen acerca del crecimiento de la matrícula, la desconcentración territorial y la formación de «constelaciones» regionales en el sistema de educación superior, a cargo de Rollin Kent Serna, publicado por el Centro de Investigaciones Educativas del CINVESTAV del IPN en 1992.

8. Los puntos aún oscuros sobre cómo se obtienen los mínimos apoyos o los consensos orgánicos entre los agentes institucionales para fundar un estatus de democracia, han sido tratados por Juan Carlos Tedesco en *Calidad y democracia en la enseñanza superior: un objetivo posible y necesario*,

publicado a través de *Revista Crítica*, número 26-27, México 1986. Sobre estas expectativas entre calidad académica y democracia en la UNAM, figura *Universidad nacional y democracia*, una serie de consideraciones coordinada por Sergio Zermeño, publicada por el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de la UNAM y Miguel Angel Porrúa, México 1990. Asimismo, resulta interesante el número 64 de *Perfiles Educativos*, abril-junio de 1994, dedicado a las *Formas de gobierno en las universidades*.

9. Medida en términos cuantitativos, la calidad académica de los aspirantes a ingresar a la educación universitaria mexicana arrastra consigo carencias que se reflejan lo mismo en datos oficiales, que en los resultados del consiguiente exámen. Por lo menos desde 1979 los jóvenes rechazados en el concurso de selección a bachillerato en la UNAM fueron muestreados para conocer las razones de sus deficiencias académicas; dos años después ya se reconocía formalmente un *déficit en la formación de maestros de la UNAM por el crecimiento de la población escolar*, según el entonces Secretario General, y quince años más tarde el problema se convirtió en el núcleo de un conflicto. El Rector de la UNAM declaró que las insuficiencias se deben buscar desde el nivel de la educación secundaria, en donde el Centro Nacional de Evaluación probó que las calificaciones promedio son de 4.1. De los casi 150 mil aspirantes al bachillerato en 1995, fueron rechazados 108 719. 20 400 obtuvieron una calificación de 6 a 7; 11 mil de 7 a 8; 5 600 de 8 a 9 y apenas 2 500, el 1.6%, de 9 a 10. Por su parte, los jóvenes que presentaron el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior obtuvieron 50.98 en promedio en razonamiento verbal; 38.77 en razonamiento numérico; 47.81 en mundo contemporáneo; 36.62 en ciencias naturales; 33.59 en ciencias sociales; 39.61 en matemáticas y 33.84 en español. El organismo evaluador, el Ceneval, es una asociación civil fundada en 1994 y de alguna manera vinculada a la ANUIES.

10. Seguramente contra este mar de trasfondos atentaba el Rector Sarukhan al decir, según el semanario *Proceso* # 987 que *para mejorar la calidad de la educación del país se debe crear un clima de confianza y honestidad entre las autoridades y los sindicatos; dar incentivos económicos adecuados a los profesores y quitar a los profesores aviadores; usar sistemas no convencionales y capacitar a los profesores de todos los niveles.*

La Estrategia Formal por la Calidad Académica

En 1990, el Secretario de Educación Pública, Manuel Bartlett Díaz, formuló una invitación al Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación, CIDE, con el propósito de que este organismo llevara a cabo una evaluación del sistema mexicano de educación superior. El proyecto de valoración tendría principalmente como sujetos de estudio a las universidades públicas.

Después de casi seis meses de trabajo, el equipo del CIDE presentó un informe cuya estructura -diagnóstico y sugerencias- en realidad daba cuerpo a toda una alternativa que se convirtió en el subtítulo del trabajo final: *Estrategia para mejorar la calidad de la educación superior en México.*

El documento señalaba como premisa que *México ha experimentado un crecimiento espectacular en todos los niveles de la educación superior durante las últimas tres décadas, para el beneficio de muchos millones de niños, jóvenes y toda la nación. Sin embargo, al igual que muchos otros países, esta gran expansión cuantitativa ha impuesto algunos costos excesivos inaceptables en forma de un deterioro de la calidad de la educación. Nuestra opinión es, que una estrategia dirigida a mejorar la calidad, justifica hoy, la máxima prioridad¹.*

La SEP, la mayoría de las universidades y los organismos involucrados en la educación superior no sólo recibieron con atención el informe, sino que virtualmente lo convirtieron en el eje motriz del proyecto modernizador.

Desde la perspectiva del documento *la calidad de la educación no sólo incluye las nociones tradicionales de la enseñanza e investigación de alto nivel y la de un nivel académico superior en los estudiantes, sino también la relevancia que tienen la educación y la investigación para la vida contemporánea y futura de los estudiantes y para satisfacer las necesidades del desarrollo de la nación, en un mundo que se caracteriza por sus cambios rápidos e inesperados.*

La calidad de la educación no es algo que se pueda separar de otros aspectos de las instituciones educativas. Más bien es un reflejo y un producto de una variedad de componentes y características de cada institución específica.

Estos determinantes de la calidad incluyen, por ejemplo, sistema de administración y de dirección; las características de maestros y estudiantes; los programas de estudio y las técnicas y métodos de enseñanza; la investigación y su relación con la enseñanza; las bibliotecas, los laboratorios y otros servicios; las fuentes de financiamiento y los recursos y la eficacia con que se les utiliza; las relaciones entre una universidad determinada y su comunidad con otras instituciones hermanas, así como con el sector productivo y las organizaciones educativas del extranjero. Igual importancia tienen el ambiente de relaciones humanas, los valores, las actitudes y las relaciones entre la enseñanza y la investigación.

Cabe advertir que antes de cualquier propuesta operativa, el CIDE reclamaba una condición que más tarde llegaría a desencadenar conflictos. Bajo la leyenda «Una Nota Precautoria», el documento señalaba *como ya no se hace énfasis en una estrategia expansionista que favorezca la cantidad, sino en una que trata de fortalecer la calidad, el éxito de la nueva estrategia dependerá de una severa reducción en la antigua estrategia. En otras palabras, actualmente, se debe intentar moderar el incremento de la matrícula a nivel licenciatura en las universidades medianas (con una capacidad entre 10 mil y 20 mil estudiantes) y grandes (más de 20 mil). Las universidades pequeñas, especialmente las que se encuentran en áreas menos desarrolladas, sin duda, se beneficiarán de una tasa moderada de crecimiento, siempre que dicho crecimiento sea prudentemente planeado, conforme a objetivos claramente definidos y de acuerdo a las demandas probables en los mercados de trabajo regionales. Debe, pues, evitarse el simple crecimiento accidental que sólo sirve para alimentar las estadísticas sobre incrementos en la matrícula².*

La *Estrategia para mejorar la calidad de la educación superior en México* comprendía, básicamente, el siguiente esquema:

- **Análisis General**
 - Características del Sistema
 - Cambios radicales que Impactan en el Medio
 - Dinámica Demográfica
 - Consecuencias de la Economía Cambiante
 - Avances Tecnológicos
 - Influencias Políticas
- **El reto de la Calidad**
 - El Significado de Calidad
 - Necesidad de una Estrategia a Nivel Global del Sistema
 - Reformas sin Éxito
 - Movimiento para Fortalecer el Avance
- **Dirección y Administración**
 - Causas de los Obstáculos Políticos
 - Límites de la Autonomía
 - Métodos para Fortalecer la Administración
 - Métodos para Fomentar las Innovaciones
- **Un Sistema de Acreditación**
- **Los Estudiantes**
 - Tres pasos útiles
 - El Resultado de la Igualdad de Oportunidades
 - La Necesidad de Contar con más Opciones
 - Alternativas y Movilidad del Estudiante
- **Los profesores**
 - El Problema
 - Sugerencias
- **Estudios de Posgrado e Investigación**
- **Currículo, Métodos de Enseñanza y Correspondencia con las Necesidades Sociales**
 - Propuesta para Revisar el Currículo
 - Propuesta para Equilibrar la Estructura de la Matrícula
- **Costos y Financiamiento**
 - Posibles Recursos Financieros Adicionales
 - El Punto Clave de las Prioridades en el Gasto
- **El Problema de Dimensión**
- **Observaciones sobre la Educación Tecnológica**
- **Cultura, Cooperación y Competencia**

Rumbo a la modernización y sus retos, la *Estrategia para mejorar la calidad de la educación superior en México* se engranaba, particularmente, con el Capítulo 7 del *Programa para la Modernización Educativa*, hecho público en octubre de 1989. En tal apartado, dedicado a la educación superior y descendiente inmediato del PROIDES, se exponen las bases necesarias que permitirían hilvanar una estrategia destinada a proteger y fortalecer la calidad y la productividad de las universidades y los institutos tecnológicos.

Aunque el conjunto de planes y programas sectoriales precedentes, el *Plan Nacional de Educación Superior*, de 1978, el *Sistema Nacional Permanente de la Educación Superior*, de 1978, el *Plan Nacional de Educación Superior para el periodo 1981-1991* (ANUIES 1982), el *Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES)* en 1983 y el ya citado *Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES)*, definido originalmente por la SEP y la ANUIES en 1986, estimaron siempre la importancia de la calidad académica, fue hasta el comienzo de la actual década cuando se le dotó, a través de los documentos indicados, de un sentido tanto práctico y presuntamente medible, como de idealización innovadora.

Casi de manera simultánea, en 1990, apareció publicado otro material que ejercería una influencia importante en la proyección institucional de la calidad académica, más todavía porque disponía del aval de la UNESCO: *Visión de la Universidad Mexicana*, escrito por Luis Eugenio Todd y Antonio Gago, en base a la Consulta Nacional para la Modernización de la Educación, celebrada en 1989.

El propio Director del organismo, Federico Mayor Zaragoza, al prologar la obra anotaba que algunas de las conclusiones derivadas de la preparación del Plan a Plazo Medio de la UNESCO confirmaban que los rasgos más sobresalientes de las universidades en los últimos veinte años son la expansión cuantitativa del nivel de educación superior, la disminución de su calidad académica y la puesta en tela de la eficacia de los sistemas³.

Procurando llegar al fondo de las razones que empujan el deterioro de la calidad académica y las posibilidades de cambios institucionales, se efectuó en 1989 la Conferencia Internacional de la Oficina Internacional de Educación. Según, Mayor Zaragoza, de los resultados del encuentro se desprende que *Todo parece confirmar que ha llegado el momento de impulsar un análisis global de los problemas y tendencias de la enseñanza superior en el mundo, y de establecer un plan de acción para una intervención más coherente de la enseñanza superior en favor del progreso de las sociedades*⁴.

Las líneas maestras que determinarían esta incitación fueron:

- I. La necesidad de reforzar los lazos entre la enseñanza superior y la sociedad.

II. La necesidad de mejorar la calidad y la pertinencia de la enseñanza superior y de promover políticas integradas de formación e investigación.

III. Las responsabilidades de la enseñanza superior en lo que respecta a la mejora del sistema educativo.

A partir de ellas se concibe un plan de acción para mejorar la calidad académica, cuyo resumen se centra en los siguientes cuatro temas vinculados entre sí:

I. Los planes de estudio (contenidos, estructura de los planes y de los cursos, la integración entre formación e investigación, los vínculos con el mundo laboral, etc.)

II. Las innovaciones (la formación pedagógica del profesorado y el empleo de las nuevas tecnologías).

III. Los aspectos institucionales (la capacidad de gestión, la diversificación de las fuentes de financiamiento, la evaluación institucional e individual, entre otras).

IV. El fomento de la cooperación regional e internacional.

A juicio de la UNESCO, el contenido de la obra de Todd y Gago se encuadra en estas reflexiones y ofrece, además, una perspectiva de las llamadas nuevas funciones que le corresponden a la enseñanza superior. El valor agregado de esta visión de la universidad mexicana, y por lo que se cita en la presente tesina, esencialmente provino de representar educativamente el apego a las principales divisas del espíritu neoliberal promovido durante los sexenios 1982-1988, 1988-1994.

De ahí y del propio carácter consensual de la Consulta Nacional para la Modernización de la Educación, el que se revelen por sí solas las afinidades y proximidades de la SEP, y en consecuencia de numerosas universidades, en términos de concepción, asimilación o compartición de las propuestas.

Acerca de su sintonía con los anhelos gubernamentales da cuenta la frase que se ordena como un epígrafe: *La convocatoria del Presidente de la República, licenciado Carlos Salinas de Gortari, para modernizar la educación, forma parte de su concepto*

fundamental que señala «si no hay modernización educativa, no será fácil llevar a cabo la modernización plena de toda la nación»⁵.

El camino hacia la modernidad de estos visionarios establece, de entrada, la obsolescencia de la universidad tradicional, en virtud de que si esta institución no cumple ya su labor distributiva del ingreso a través de las oportunidades de empleo y no genera conocimientos que permitan ciencia y tecnología propia, está lógicamente en crisis, no nada más con su entorno, sino con la realidad de la época actual.

Los planteamientos que configurarían la universidad de calidad son presentados categóricamente:

→ Se intenta proponer nuevas fórmulas que permitan a la universidad abandonar sus métodos descriptivos y los *curricula* de una sola dimensión, reforzando la formación básica del estudiante y enseñándole métodos para aprender, investigar y entender la nueva sociedad de la informática y de la comunicación.

→ Es también importante que la «nueva» universidad mexicana imparta conocimientos polivalentes que conduzcan a la rápida adaptación, generando además una «cultura para emprender» que esté acorde con las tendencias y proyecciones de las fuentes de trabajo.

→ Durante los siguientes seis años egresarán de las preparatorias del país cerca de tres millones de jóvenes que exigirán su derecho a ser capacitados para encontrar trabajo y trascender ante la sociedad. Esta circunstancia obliga a abandonar el pensamiento selectivo y restrictivo y a planear nuevas fórmulas abiertas para adquirir conocimientos y un nuevo sistema para acreditarlos, bajo la idea fundamental de que lo excelente y deseable es hacer las cosas bien, independientemente del tiempo que se tardó para aprender a hacerlas.

→ La nueva visión de la universidad requiere de un programa de reconocimiento a los méritos académicos, mismo que podría iniciarse desde la edad preescolar, pero que debe insertarse, sin lugar a dudas, en la educación superior, incluyendo a alumnos, maestros e investigadores.

→ La mística que nazca de estos programas permitirá a la universidad retomar su concepto fundamental de institución académica, creadora de conocimientos y generadora de oportunidades para el desarrollo del talento y de las aptitudes individuales que cada ser humano tiene en su superación personal.

→ Se insiste también en la descentralización, la coordinación interinstitucional y la regionalización de la ciencia y el posgrado, y se hace énfasis en la necesidad de lograr mayor vinculación entre la universidad y los problemas sociales de la comunidad, incluyendo la necesidad de que la universidad mexicana participe en los

programas de solidaridad que son parte de la filosofía social del régimen actual.

→ Las finanzas ocupan un importante espacio en su análisis, porque la estructura financiera tradicional de la universidad ya no responde a la realidad de hoy. Se requiere ligar el subsidio a la permeabilidad social y cultural, y a marcos de planeación concertada con los sectores participativos, incluyendo programas de financiamientos compartidos. Todo en el marco de un proceso de evaluación permanente que permita corregir ineficiencias y proyectar las instituciones hacia el siglo XXI^o.

El concepto de calidad académica que se vierte en la idea de una nueva universidad procedió primordialmente de la ANUIES. En efecto, de las dos corrientes de opinión canalizadas en la Consulta -por medio de la ANUIES o a través de la estructura gubernamental, particularmente la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica-, acaso las reunidas en el documento *Declaraciones y Aportaciones para la Modernización de la Educación Superior* sean las que, finalmente, permitan una precisión sobre la idea formal de calidad académica que sirvió de sustrato a los intentos universitarios por alcanzar la modernidad en el último sexenio:

□ La calidad no radica en desempeñar mejores acciones de divulgación o extensión, mejores productos de investigación o mejores egresados, lo que, naturalmente, es necesario; sino que resulta también una definición más cualitativa que hace a las opciones de qué educación queremos, en función del país que deseamos, una pregunta fundamental.

□ El concepto de calidad denota una acepción de cualificación o de calificación dentro de una escala valorativa, pero también implica opciones, preferencias o intereses en un espectro de posibilidades.

□ El propósito de elevar la calidad de la educación superior no es opuesto a la ampliación de la cobertura nacional de las funciones sustantivas. Así, cobertura y calidad de las funciones de la educación superior son objetivos que deben alcanzarse en un proceso de modernización. Una determinada calidad de la educación está condicionada por sus referentes contextuales: políticos, económicos y socioculturales. La calidad actual del sistema de educación superior es la resultante de un proceso histórico en el que se han conjugado factores tanto endógenos, como exógenos a las instituciones, que han afectado el desarrollo de las funciones académicas.

□ Entre las limitantes que condicionan la calidad de una educación superior moderna influyen significativamente los bajos resultados académicos de los niveles previos de educación en el país, incluso en educación media superior. La educación superior tiene la posibilidad y la necesidad de contribuir en distintas formas al mejoramiento de la calidad de los distintos niveles del sistema educativo nacional.

□ Otra limitante para la transformación de algunas instituciones y para la superación de sus niveles académicos es la existencia de ciertas condiciones en el ámbito laboral que han quedado hoy consagradas con carácter de irreversibles en los contratos colectivos o en los «usos y costumbres» aceptados. Consideran fundamental el reconocimiento de la corresponsabilidad que, en la obra de la educación superior, tienen los trabajadores académicos y administrativos agrupados en la actualidad, en asociaciones gremiales⁷.

Notas y Referencias

1. *Informe al Secretario de Educación Pública. Estrategia para mejorar la calidad de la educación superior en México*, Consejo Internacional Para el Desarrollo de la Educación, presentado en México, 1989.
2. *Idem, Nota Precautoria.*
3. Prólogo de Federico Mayor Zaragoza a *Visión de la Universidad Mexicana*, de Luis Eugenio Todd y Antonio Gago Huget, Editorial Castillo, Monterrey, Nuevo León, 1990.
4. *Idem.*
5. *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, Secretaría de Educación Pública, México 1989.
6. *Declaraciones y Aportaciones para la Modernización de la Educación Superior*, ANUIES, México 1989.

Conclusiones

¿Esperanza inútil?: en tan sólo dos décadas la educación pública de nivel medio superior y universitario, pasó de hija predilecta del gasto gubernamental, a la condición de pesarosa dependiente que, como solterona involuntaria, permanece ligada al financiamiento y las directrices paternas. Lo que fue la ruta más confiable para ingresar convenientemente al mercado laboral y fundar la prosperidad, en los noventa adquiere las proporciones de un espejismo que pocos logran materializar en fuente de satisfacción.

Hace treinta años la población estudiantil de nivel superior apenas se acercaba a los 76 mil alumnos; el grupo de edad entre los 20 y los 24 años conformaba el 3% y sólo el 10% del total eran mujeres. La generalidad de las instituciones se concentraban en la Ciudad de México; por su número e importancia en la promoción cultural, la calidad docente así como la variedad y ascendencia de sus investigaciones sobresalían las de carácter público. La ocupación académica, que congregaba a 10 mil profesores, aproximadamente, gozaba de un prestigio tanto en los campus, como en la significación social.

En el espacio de tres décadas el panorama se transformó accidentadamente: durante la primera decena, la expansión demográfica de la educación superior se inicia a ritmos de cierta lentitud; entre 1970 y 1982, el crecimiento se hace veloz; a partir de entonces y hasta 1985, la crisis, que redujo los financiamientos, produce una relativa estabilización; después sobreviene el actual periodo en donde los límites del *bing bang* universitario tienden a contraerse.

De acuerdo con la ANUIES, en 1989 la matrícula de nivel superior rebasaba el millón setenta mil de estudiantes; el grupo entre los 20 y los 24 años había ascendido al 13% y cerca de 40 de cada cien alumnos eran mujeres. Aún cuando las universidades públicas conservaban importancia, la competitividad de las instituciones privadas se acrecentaba; más de 300 establecimientos de este tipo, tanto universidades como tecnológicos, brindaban sus ofertas educativas desde el área metropolitana y el resto del país.

En prácticamente todas las entidades federativas un abanico de posibilidades, por lo menos una universidad pública, un tecnológico y varias instancias privadas, captaban la demanda estudiantil; para cubrirla, el conjunto de establecimientos operaba casi 105 mil puestos académicos.

La treintena 1960-1990 atestiguó la multiplicación por 14 de la matrícula, la cobertura del grupo juvenil entre los 20 y los 24 años por cuatro, y el incremento exponencial del número de profesores universitarios: casi cien mil más que al comenzar 1960.

Varios estudios, citados tanto en el cuerpo principal como en las notas y referencias bibliohemerográficas de esta tesina, desglosan la cuantificación de las plazas dedicadas a la investigación y/o docencia de nivel superior bajo la premisa de no validar el prejuicio que borra las interacciones entre los diferentes periodos. La tendencia a observar cada momento separadamente y como fenómenos originales, distrae la posibilidad de construir una explicación que permita comprender el contraste entre las peculiaridades del respectivo trabajo académico.

Así, la concepción de la modernidad no debe suponer un estadio en el que desaparecen del todo las condiciones que la antecedieron; el cambio se concibe *como un tránsito entre la tradición y la modernidad, y la idea de permanencia en la transformación*. Considerables sedimentos de cada etapa se sobreimpusieron hilando una tela estampada de heredadas contradicciones con la que se cobijan presuntas hipótesis: la devaluación de la calidad docente en las instituciones públicas como efecto de su masificación; la incompetencia de los egresados de estos establecimientos y el distanciamiento entre la currícula y los requerimientos de la productividad, reflejados en la demanda laboral; el anquilosamiento de la investigación y el privilegio de la politización y el estrechamiento de los círculos de influencia, sobre el desarrollo de las disciplinas.

En el corazón de la situación crítica sobresa la naturaleza del trabajo académico. Las condiciones que todavía hasta los ochenta conferían un estatus económico y de prestigio a la ocupación de profesor y/o investigador de nivel superior sufrieron alteraciones que hoy se

inclinan hacia su subestimación. Al comenzar la década del sesenta las instituciones universitarias reportaban 10 749 plazas; en 1989, los puestos de trabajo se estimaban en más de 104 mil.

Las necesidades, abiertas con la fundación de instituciones -la UAM, la UPN o en su abasto inmediato los Colegios de Bachilleres, los Conaleps, etc-, y la dilatación de las escuelas y facultades, solicitaron la creación de 94 mil puestos.

A través de los *Anuarios Estadísticos* de la ANUIES puede observarse que mientras en el lustro 1961-1966 -el despegue del *boom* matricular-, las plazas anuales superaban ligeramente las mil, 2.95 empleos diarios, para el lustro inmediato la demanda de profesores se duplicó; más de 2 200 plazas fueron creadas anualmente, 6.11 al día. De ahí en adelante, hasta la década 1980, el aumento se mantiene en la misma progresión: 1970-76 con 8.25 puestos diarios; 1976-81, más de 16. En 1981-85, los años de la depresión, atestiguan la primera reducción de la planta académica: poco más de 5 700 plazas, casi la misma cantidad que el lustro precedente; 15 empleos diarios. Para los años vecinos, 1985-89, las plazas creadas son menos que hace un cuarto de siglo, con arriba de 2000; apenas 5 puestos diariamente, en promedio. Es el preámbulo de la actual etapa donde el marco del TLC y de los reacomodos de la producción internacional hacen refulgir el valor del conocimiento y de las condiciones en que éste se produce, actualiza y divulga; el saber generado en la educación superior del país será pieza capital en el nuevo ajedrez mundial.

La explosión demográfica en las instituciones de educación superior, a partir de los años setenta, es considerada como la fuente central del relajamiento en los requisitos de ingreso del personal académico; entre 1970 y 1985 fueron abiertas casi 71 mil nuevas plazas de tal tipo, cerca de las tres cuartas partes de los actuales puestos en ese nivel.

Para un abastecimiento así es probable que se presentaran dos circunstancias. Por una parte, la reducción del ciclo laboral o de la práctica experimental que forjaran docentes e investigadores tras la conclusión de sus estudios, como resultado de una inmediata

oportunidad de empleo, sublimada por la presunta aureola de la vinculación al quehacer académico con sus consiguientes prestaciones económicas -tégase en cuenta que el periodo fue pródigo en reivindicaciones sindicales que comprendieron a la planta docente, particularmente en términos de estabilidad y complementos al salario. De otra, la certidumbre en la misma calidad de la enseñanza de referencia, al punto de percibir que los recién admitidos detentaban suficiente competitividad como para formar profesionales. Entendiéndose las deficiencias más que en los contenidos y la preparación, en la transmisión del conocimiento, la época también se caracterizó por el fulgor de la didáctica. Parte del auge puede notarse en la creación o el fortalecimiento de los centros didáctico/pedagógicos, e incluso en el surgimiento de especializaciones y posgrados al respecto.

Vale apuntar que el cuadro alentó una amplia gama de preocupaciones educativas que tuvieron expresión no sólo en múltiples foros, seminarios, investigaciones y publicaciones, sino en una terminología que transitaba del terreno técnico pedagógico -*objetivos de aprendizaje, taxonomía de las disciplinas, renovación curricular, nuevas metodologías o evaluación*-, a las demandas de fondo como la *profesionalización de la enseñanza* y la *democratización* de la planeación escolar. Durante estos años existen indicadores que favorecen el auge de la Sociología de la Educación, la Psicopedagogía y la Administración Educativa, sobre otras disciplinas.

El propio marco de expansión institucional se vio engranado con la necesidad de substituir los paradigmas dominantes hasta mediados de la década 1960. La crítica tanto al carácter social del conocimiento, como a las estructuras burocráticas de las universidades y centros de educación superior provenía sustancialmente de la presión extramuros contra el sistema autoritario, cuyo vigor fue patente en 1968.

A su vez, en la profundidad de campo del momento destacaba un escenario de hechos anticolonialistas, en especial de reidentificación latinoamericana, que guardaba contacto con propuestas y reclamos de investigadores sociales.

Los años 1970 se distinguieron por un vivo despertar de las ciencias sociales; en particular, el encuentro con una metodología que recuperaba el análisis desde la economía política sería un importante factor en la argumentación del discurso académico.

A falta de mejores consideraciones, el ánimo contestatario de las universidades, sobre todo las públicas, recibió las etiquetas de *politizadas*, *libertinas*, *feudos de subversión*, *caldos de cultivo para la captación partidista*, destinadas a la proveduría de desempleados. Es decir, una generalizada confusión otorgó igual grado al prejuicio que a la oportunidad de un juicio fundamentado sobre los fenómenos de recomposición del conocimiento, las estructuras orgánicas y las formas de enseñanza e investigación.

Lo relevante es apuntar las formas en que, con pocas variaciones, los escrúpulos colaboraron en la proyección de una imagen de las instancias públicas de educación superior que las demeritó lo mismo en el mercado de trabajo, que en el aprecio gubernamental.

Bajo las premisas de la subvaluación, no se presenta tan extraño el énfasis colocado en la *calidad académica* puesta en marcha bajo el control de la matrícula, la evaluación académica y el perfil de las carreras, evidenciado a raíz del profundo bache económico de 1982.

En el sexenio 1970-76 el crecimiento de la educación superior pasó de 230 451 estudiantes a 526 504, un incremento del 128.5%; sin embargo, al finalizar el siguiente periodo sexenal el ritmo disminuyó hasta el 79.8%. Desde comienzos de la década 1980 se hizo notoria la reducción matricular y la relativa restricción en el ingreso a las carreras médicas. En 1981 fueron admitidos 200 mil alumnos a nivel universitario; el 20% optó por Ciencias de la Salud, el 26% a Ingeniería y Tecnología y el 30% hacia las Ciencias Sociales y Humanidades.

Complementariamente, un primer acercamiento global a la naturaleza del quehacer universitario, y sobre todo, del panorama de las disciplinas sociales, recae en el diagnóstico emprendido en 1984 por el CONACyT. Se detectaron entonces 784 centros relacionados con la docencia/investigación en esas áreas; 440 realizaban efectivamente investigación y 390 eran capaces de proporcionar informes confiables; 50 fueron reticentes o inconsistentes.

El personal a cargo sumaba 3532, con 618 investigaciones concluidas. Cerca de la mitad se ubicaron en la Ciudad de México y el resto se diseminaba en los centros de los estados de México, Jalisco, Nuevo León, Michoacán y Puebla, principalmente.

La capital del país también concentró las instancias de investigación de mayor antigüedad, más grandes y de mejor consolidación; 7 de cada 10 investigadores se encontraban en la zona metropolitana. Las disciplinas predominantes eran Economía, Antropología, Sociología, en especial de la Educación, e Historia. Los temas predilectos fueron *Desarrollo Regional*, *Procesos Electorales* y la *Problemática de la Mujer*.

En el período setenta-ochenta, la orientación teórica o el paradigma de estudio en las instituciones públicas de educación superior era el materialismo histórico-dialéctico y se evidenciaba poco entusiasmo en la búsqueda de análisis estadísticos y cuantitativos. Según la encuesta mencionada, sólo el 20% del personal señaló que contaba con las suficientes condiciones institucionales de trabajo y desarrollo profesional; el 50.5% indicó que éstas eran insatisfactorias.

Bajo este cuadro se determinaron directrices gubernamentales e institucionales en materia educativa a nivel superior -el mejoramiento de la calidad académica para la formación del capital humano- que hoy, frente al fin del siglo y en la víspera de la integración trilateral, pueden significar rezago o desarrollo.

En un reciente diagnóstico sobre el particular desarrollo de la investigación en ciencias sociales y humanidades, se arribó a conclusiones como las siguientes: la Demografía, la Psicología Social y la Antropología registran un avance cuantitativo y cualitativo; es decir, por un lado se ha incrementado el número de investigadores dedicados a las respectivas temáticas y sus instancias y oportunidades de divulgación, y por otro, expresan un mayor grado de avance teórico y metodológico, de actualización temática, originalidad y reconocimiento internacional. Mientras que la Historia, la Filología y los estudios educativos manifiestan un crecimiento generalmente cuantitativo, la Arqueología, la Economía y las investigaciones estéticas

revelan un ascenso cualitativo. Entre las disciplinas que no ofrecen cambios en cantidad y calidad figuran la Sociología, Filosofía, Ciencia Política, Administración Pública y la investigación jurídica.

Durante la primera reunión extraordinaria del Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines de la ANUIES, se consideraron los problemas de las disciplinas y la urgencia de establecer un nuevo impulso a la calidad académica bajo un marco legal, no sólo para respaldar la proyección de las instituciones, sino para superar rezagos y vacíos en la producción y difusión del conocimiento. Posiblemente el ángulo débil del marco de las instituciones de educación superior en la consecución de sus objetivos y precisamente el de calidad académica, sea el financiamiento. No obstante, en el espacio 1988-1992 el subsidio gubernamental aumentó alrededor del 75%. En ese lapso las transferencias del gobierno federal a las instituciones del subsistema universitario pasaron de un billón 858 mil millones de antiguos pesos, a 5 billones 264 mil millones.

La forma en que repercute la asignación de recursos financieros y la evidencia de tal inversión ha generado una revaloración de los criterios de calidad en la docencia y la investigación, cuyas muestras más debatidas son los procedimientos de evaluación y los parámetros de la productividad académica.

Para algunos rectores, la implantación de estos indicadores se ha reflejado en la producción de materiales de apoyo para la impartición de programas docentes, en la modificación de planes de estudio, en el desarrollo de nuevos métodos de aprendizaje y en el incremento de las labores científicas. De otra parte, para muchos de los investigadores/docentes, la evaluación aún está en ciernes y su forma actual privilegia la cantidad -número de artículos en revistas especializadas, conferencias, libros, etc-, en lugar de la recomposición y la calidad del trabajo académico.

En pocos momentos como el presente ha tenido tanto aprecio el posgrado. Al margen de su presunto vestuario de prestigio y su papel en el otorgamiento de puestos públicos, el nivel

de posgrado se concibe como un proceso de continuidad educativa que forja investigadores y profesores de indispensable excelencia.

Hace unos cuantos años, este ciclo se cubría por lo común en instituciones extranjeras. Cada vez más surgen posgrados, y una derivación como los diplomados, en instancias nacionales. Sin embargo, todavía es minúsculo el porcentaje de profesores en ejercicio que poseen algún grado posterior; en la UNAM, por ejemplo, roza el 20% y sólo el 0.21% de la matrícula estudiantil está inscrita en estudios de posgrado. Una idea de los requerimientos es posible reconocerla en las palabras del rector general de la UAM: *es absurdo pensar en que una universidad de licenciados para formar licenciados sea la palanca del desarrollo de un país capaz de cumplir sus responsabilidades frente a la sociedad. El futuro viable para las instituciones de educación superior de América Latina es buscar ser universidades de doctores que formen doctores de la más alta calidad.*

Con todo, ahora las universidades e instituciones públicas de nivel superior producen la mayor parte de las investigaciones en ciencias sociales y básicas -la UNAM, por caso, ejecutó en 1994 2 685 proyectos científicos con apenas el 17% de sus recursos-; contribuyen sustancialmente a la divulgación de los bienes culturales y cuentan con la vital fuerza docente del país.

En fin, la formación del capital humano, vía la calidad académica, para las innovaciones que ocurren y ocurrirán en los años inmediatos, tendrá que provenir del esfuerzo igualmente renovador de las instituciones públicas, sin menoscabo de toda la capacidad y calidad del trabajo en las instancias privadas.

El desarrollo del conocimiento en México puede ser la utopía del siglo venidero. Sin embargo, vale anotar que a lo largo de estos últimos dos sexenios el país se ha encontrado regido gubernamental y académicamente por una filosofía que ha hecho suyos los principios empresariales, particularmente, en cuanto a la búsqueda de una *excelencia* o *calidad total*, que a su vez, mientras presuntamente restituirá el crédito de las universidades se antoja

como la llave maestra que puede abrir, sin violar las cerraduras de las propias funciones institucionales, las mejores puertas del mercado profesional.

Hoy el neoliberalismo, la mística de la eficacia o la eficiencia, tiene ya varias traducciones en la realidad. Unas, tienen que ver con procesos de investigación y de enseñanza-aprendizaje, medibles y controlables de acuerdo sólo a determinados estándares de productividad; otras, con la generalizada asimilación de un paradigma mercadológico donde priva el ideal de la credencialización académica, la capacidad ante la sofisticación tecnológica y el dominio de estrategias comerciales, como herramientas básicas para enfrentar una competencia en el supuesto libre mercado de profesiones.

¿Bueno o malo para la educación superior y el país?, eso escapa a las fronteras de esta tesina. Lo cierto es que la universidad pública vive, convive, rehusa y comparte el grupo de experiencias neoliberales que he intentado distinguir y con el afán por la calidad académica espera cruzar, de la mano de la modernidad, el nuevo siglo.

Datos y Documentos

**ALUMNOS POR CICLO EDUCATIVO
1989-1990**

CICLO EDUCATIVO	ALUMNOS	
	ABSOLUTO	PORCENTAJE
Preescolar	2 662 588	10.6
Primaria	14 493 763	57.5
Capacitación para el trabajo	436 168	1.7
Secundaria	4 267 156	16.9
Profesional medio	413 481	1.6
Bachillerato	1 678 439	6.7
Normal licenciatura	118 501	0.5
Licenciatura	1 094 325	4.3
Posgrado	45 899	0.2
totales	25 210 320	100.0

Fuente: SEP. Prontuario estadístico, cultural y presupuestario 1989. p. 3,

**ESCUELAS POR CICLO EDUCATIVO
1989-1990**

CICLO EDUCATIVO	ALUMNOS	
	ABSOLUTO	PORCENTAJE
Preescolar	43 399	28.2
Primaria	80 636	52.3
Capacitación para el trabajo	3 240	2.1
Secundaria	18 686	12.1
Profesional medio	1 807	1.2
Bachillerato	4 204	2.7
Normal licenciatura	473	0.3
Licenciatura	1 203	0.8
Posgrado	401	0.3
totales	154 049	100.0

Fuente: SEP. Prontuario estadístico, cultural y presupuestario 1989. p. 3,

**LICENCIATURA
1989-1990**

ALUMNOS POR CONTROL ADMINISTRATIVO Y TIPO DE SERVICIOS

	ALUMNOS	
	ABSOLUTO	PORCENTAJE
Federal	171 221	15.6
Estatal	138 941	12.7
Autónomo	597 534	54.6
Particular	186 629	17.1
totales	1 094 325	100.0

Fuente: SEP. Prontuario estadístico, cultural y presupuestario 1989. p. 27,

**LICENCIATURA
1989-1990**

PERSONAL DOCENTE POR CONTROL ADMINISTRATIVO

	PERSONAL DOCENTE	
	ABSOLUTO	PORCENTAJE
Federal	17 631	16.4
Estatal	12 609	11.7
Autónomo	55 086	51.2
Particular	22 349	20.7
totales	1 07 675	100.0

Fuente: SEP. Prontuario estadístico, cultural y presupuestario 1989. p. 27

**POSGRADO
1989-1990**

ALUMNOS POR CONTROL ADMINISTRATIVO

	PERSONAL DOCENTE	
	ABSOLUTO	PORCENTAJE
Federal	5 981	13.0
Estatal	6 015	13.1
Autónomo	25 049	54.6
Particular	8 854	19.3
totales	45 899	100.0

Fuente: SEP. Prontuario estadístico, cultural y presupuestario 1989. p. 29

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Matrícula

	ABS.	%
Media básica	1 783	0.7
Media superior	119 314	44.2
Técnico posbachillerato	3 508	1.3
Licenciatura	135 007	50.0
Posgrado	9 687	3.6
Otros *	595	0.2
Total	269 894	100.0

Número de carreras: 65

Tasa de eficiencia terminal

Licenciatura 50.3%

Egresados 1989 16 000 (estimado)

Personal académico

Por dedicación

	ABS.	%
Investigadores de carrera	1 494	4.6
Por carrera	3 385	10.4
Por horas (de asignatura)	19 242	59.3
Otros **	8 353	25.7
Total	32 474	100.0

Número de investigadores nacionales: 1 360

Número de volúmenes en estantería: 4 000 000

Relación volúmenes/alumno: 14.8

* Propedéutico de Música Fuente: Agenda Estadística 1989.

** Técnicos Académicos (2 374), Ayudantes de Profr. de Carrera (46), Ayudantes de Profr. de Asignatura (5 631) y de Honorarios (302) Total = 8 353.

Presupuesto por fuente

	%
Gobierno federal	89.98
Ingresos propios	10.02
Total	100.00

Destino del gasto distribuido por función

	%
Docencia	64.76
Investigación	21.88
Difusión cultural	8.00
Administración (apoyo)	5.36

MATRICULA POR SECTORES, 1960 - 1990

	1960	1970	1980	1990
TOTAL NACIONAL				
Instituciones	52	100	225	373
Matrícula Total	80,643	212,881	731,291	1'078,191
Hombres		171,963	513,344	643,388
Mujeres		40,918	217,947	434,803
UNIVERSIDADES PUBLICAS				
Instituciones	28	36	41	43
Matrícula Total	63,617	144,629	536,991	723,420
Hombres		115,384	371,322	426,351
Mujeres		29,245	165,669	297,069
INSTITUCIONES PUBLICAS AISLADAS				
Instituciones		12	17	22
Matrícula Total		1,316	4,429	6,949
Hombres		1,166	3,757	4,785
Mujeres		150	672	2,164
INSTITUTOS TECNOLOGICOS PUBLICOS				
Instituciones	5	18	64	96
Matrícula Total	9,669	38,721	92,567	160,698
Hombres		31,651	75,801	110,850
Mujeres		7,070	16,766	49,848
UNIVERSIDADES PRIVADAS CONSOLIDADAS				
Instituciones	4	6	26	50
Matrícula Total	7,357	16,987	71,001	121,305
Hombres		14,211	46,773	68,336
Mujeres		2,776	24,228	52,969
INSTITUCIONES PRIVADAS AISLADAS				
Instituciones	15	28	77	162
Matrícula Total		11,228	26,303	65,819
Hombres		9,551	15,691	33,066
Mujeres		1,677	10,612	32,753

Fuente: Anuarios de ANUIES

MATRICULA DE EDUCACION SUPERIOR POR ESTADOS, 1960 - 1990

Estado	1960	1970	1980	1990
Aguascalientes	0	154	3,040	6,804
B. California Nte.	80	1,341	14,419	23,382
B. California Sur	0	0	1,489	2,366
Campuche	56	117	1,409	4,513
Coahuila	713	4,063	19,338	32,120
Colima	36	245	2,259	5,939
Chiapas	0	392	3,920	12,212
Chihuahua	447	3,311	18,686	29,620
Distrito Federal	54,490	111,869	259,256	298,872
Durango	251	1,127	8,488	9,809
Guanajuato	1,101	3,285	8,080	17,903
Guerrero	103	485	6,161	20,460
Hidalgo	386	1,105	3,685	8,723
Jalisco	4,033	22,043	74,493	97,420
Edo. México	653	2,065	22,386	44,982
Michoacán	1,144	5,292	21,764	23,203
Morelos	153	1,675	5,172	8,653
Nayarit	15	355	4,329	6,193
Nuevo León	7,664	16,132	66,329	76,297
Oaxaca	447	1,448	5,722	15,670
Puebla	2,497	8,272	30,091	92,347
Querétaro	413	1,160	3,899	11,385
Quintana Roo	0	0	589	1,674
San Luis Potosí	1,111	4,001	13,167	20,810
Sinaloa	329	1,949	30,515	38,265
Sonora	592	2,331	11,611	34,056
Tabasco	141	1,164	5,799	9,976
Tamaulipas	536	3,447	19,278	36,438
Tlaxcala	0	87	1,451	6,646
Veraacruz	2,341	9,154	52,464	60,928
Yucatán	611	1,866	7,252	11,176
Zacatecas	300	971	5,050	9,369
TOTAL	80,643	210,906	731,591	1'078,191

Fuente: Anuarios de la ANUIES.

Nota: Las cifras para el Distrito Federal corresponden al área metropolitana de la capital.

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

MATRICULA DE EDUCACION SUPERIOR POR AÑO Y SEXO, 1960 - 1990

AÑOS	MATRICULA			TASAS DE CRECIMIENTO ANUAL		
	HOMBRES	MUJERES	TOTAL	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
1960			80,643			
1961			87,890			9.0%
1962			95,788			9.0%
1963			104,397			9.0%
1964			113,778			9.0%
1965			124,003			9.0%
1966			135,147			9.0%
1967	125,662	25,154	150,816			11.6%
1968	118,032	22,933	140,965	-6.1%	-8.8%	-6.5%
1969	156,409	34,939	191,348	32.5%	52.4%	35.7%
1970	171,963	40,918	212,881	9.9%	17.1%	11.3%
1971			256,752			20.6%
1972			288,204			12.2%
1973			355,225			23.3%
1974			399,146			12.4%
1975			475,888			19.2%
1976			545,182			14.6%
1977	397,406	141,966	539,372			-1.1%
1978	450,169	171,965	622,134	13.3%	21.1%	15.3%
1979	499,493	198,646	698,139	11.0%	15.5%	12.2%
1980	513,344	217,947	731,291	2.8%	9.7%	4.7%
1981	545,628	239,791	785,419	6.3%	10.0%	7.4%
1982	573,464	266,904	840,368	5.1%	11.3%	7.0%
1983	587,364	291,876	879,240	2.4%	9.4%	4.6%
1984	622,237	317,276	939,513	5.9%	8.7%	6.9%
1985	632,297	334,087	966,384	1.6%	5.3%	2.9%
1986	635,730	352,348	988,078	0.5%	5.5%	2.2%
1987	620,625	368,789	989,414	-2.4%	4.7%	0.1%
1988	637,764	395,443	1'033,207	2.8%	7.2%	4.4%
1989	651,431	418,134	1'069,565	2.1%	5.7%	3.5%
1990	643,388	434,803	1'078,191	-1.2%	4.0%	0.8%

Fuente: Anuarios de ANUIES.

Nota: Para los años 1960-1966 se hicieron estimaciones, agregando a la cifra de ANUIES la matrícula de las principales instituciones privadas. De ahí que estas cifras sean alrededor de 15% superiores a las de ANUIES para esos años. La reducción del año de 1977 se debe posiblemente a que a partir de ese año la ANUIES volvió a recabar anualmente los datos de matrícula (después de seis años de no publicarlos en forma anual) y quizá cambió el método usado. No hay datos por sexo para 1960-1966 y 1971-1976.

MATRICULA POR AREAS: CAMBIOS EN TRES DECADAS

AREAS	1960	%	1970	%	1980	%	1990	%
C.Agropecuaria.	2,081	3	7,387	3	68,812	9	55,814	5
C.Salud	16,572	20	35,360	17	144,411	20	111,136	10
C.Naturales.	3,600	4	11,389	5	21,702	3	28,134	3
C.Administrativas.	23,435	29	71,571	34	215,735	30	395,045	37
C.Sociales.	4,809	6	15,774	7	68,200	9	112,163	10
Humanidades.	1,333	2	5,428	3	21,323	3	34,364	3%
Ingenieria.	28,813	36	65,972	31	191,109	26	341,535	32
TOTAL	80,643	100%	212,881	100%	731,291	100%	1'078,191	100%

Fuente: Anuarios de ANUIES.

NOTA: Para esta tabla no se respetaron las definiciones de Areas formuladas por la ANUIES ya que, en nuestra opinión, no son suficientemente diferenciadas. El caso más claro es la idea de una Area de Ciencias Sociales y Administrativas que, según la ANUIES, está conformada tanto por las carreras de Derecho y Administración como las de Sociología, Ciencia Política y Arqueología. Aquí se borran diferencias fundamentales entre las *profesiones sociales* con salidas ocupacionales en las actividades de índole administrativa y las *disciplinas sociales* cuyo ejercicio profesional es de carácter predominantemente académico.

EVOLUCION DE LA POBLACION ESCOLAR POR NIVEL: 1940 - 1980

	1940	1950	1960	1970	1980	1990
Preescolar	33,848	115,378	230,16	400,138	1'071,619	2'865,100 ^(b)
Primaria	1'960,755	2'997,054	5'342,092	9'146,460	14'666,257	14'622,100 ^(b)
Secundaria	n. d.	69,547	234,980	1'082,377	3'033,856	4'268,500 ^(b)
Medio Superior	n. d.	37,329	106,200	335,438	1'265,741	2'209,700 ^(a)
Superior	n. d.	29,892	80,643	210,906	731,921	1'078,191 ^(c)
Posgrado	n. d.	n. d.	n. d.	4,088	24,306	41,945 ^(c)
Tasa Escolarización Superior ^(d)	n. d.	1.3%	2.7%	5.2%	11.9%	15% ^(b)

^(a) Incluye bachillerato y profesional medio terminal.

^(b) Estimado según las proyecciones para 1990 de CONAPO.

^(c) Tomado de los *Anuarios* de la ANUIES.

^(d) Matrícula de educación superior/población de 20 a 24 años.

Fuente: INEGI, *Estadísticas Históricas de México*, SPP, 1986, Tomo I.

REORDENAMIENTO REGIONAL DE LA MATRICULA: 1960 - 1990
 [% de la matrícula nacional]

	1960	1970	1980	1990
Noroeste (1)	1.3	2.7	8.7	9.4
Centro Norte (2)	3.9	4.5	4.8	6.1
Sureste (3)	1.1	1.5	2.2	2.5
Occidente (4)	5.8	13.5	14.5	12.3
D. F.	66.4	53.0	34.0	28.0
Norte (5)	12.1	11.7	15.8	13.7
Golfo (6)	3.8	6.0	11.0	9.0
Sur (7)	0.9	1.9	3.0	5.3
Centro (8)	4.7	5.4	6.0	10.7
TOTALES	100%	100%	100%	100%

- (1) Sonora, Sinaloa, Baja California Norte y Baja California Sur.
- (2) San Luis Potosí, Querétaro, Guanajuato, Aguascalientes y Zacatecas.
- (3) Tabasco, Campeche, Yucatán y Quintana Roo.
- (4) Michoacán, Jalisco, Colima y Nayarit.
- (5) Durango, Chihuahua, Coahuila y Nuevo León.
- (6) Veracruz y Tamaulipas.
- (7) Guerrero, Oaxaca, Chiapas y Morelos.
- (8) Puebla, Estado de México e Hidalgo.

Fuente: Anuarios de ANUIES.

ESTADOS ORDENADOS POR TASAS DE CRECIMIENTO DECENALES
ENTRE 1960 Y 1990

1960 - 1970		1970 - 1980		1980 - 1990	
1 Nayarit	2,267%	1 Aguascalientes	1,874%	1 Tlaxcala	358%
2 B. Cal. Nte.	1,576%	2 Tlaxcala	1,568%	2 Guerrero	232%
3 Morelos	995%	3 Sinaloa	1,466%	3 Aguascalientes	224%
4 Tabasco	726%	4 Guerrero	1,170%	4 Campeche	220%
5 Chihuahua	641%	5 Nayarit	1,119%	5 Chiapas	212%
6 Colima	581%	6 Campeche	1,104%	6 Puebla	207%
7 Tamaulipas	543%	7 Edo. de México	984%	7 Sonora	193%
8 Sinaloa	492%	8 B. Cal. Nte.	975%	8 Querétaro	192%
9 Coahuila	470%	9 Chiapas	900%	9 Quintana Roo	184%
10 Jalisco	447%	10 Colima	822%	10 Oaxaca	174%
11 Guerrero	371%	11 Durango	653%	11 Colima	163%
12 Michoacán	363%	12 Veracruz	473%	12 Hidalgo	137%
13 Durango	349%	13 Chihuahua	464%	13 Guanajuato	122%
14 Sonora	294%	14 Tamaulipas	459%	14 Edo. de México	101%
15 Veracruz	291%	15 Zacatecas	420%	15 Tamaulipas	89%
16 San Luis Potosí	260%	16 Tabasco	398%	16 Zacatecas	86%
17 Puebla	231%	17 Sonora	398%	17 Tabasco	72%
18 Oaxaca	224%	18 Coahuila	376%	18 Morelos	67%
19 Zacatecas	224%	19 Michoacán	311%	19 Coahuila	66%
20 Edo. de México	216%	20 Nuevo León	311%	20 B. Cal. Nte.	62%
21 Yucatán	205%	21 Oaxaca	295%	21 B. Cal. Sur	59%
22 Guanajuato	198%	22 Yucatán	289%	22 Chihuahua	59%
23 Hidalgo	186%	23 Puebla	264%	23 San Luis Potosí	58%
24 Querétaro	181%	24 Jalisco	238%	24 Yucatán	54%
25 Nuevo León	110%	25 Querétaro	236%	25 Nayarit	43%
26 Campeche	109%	26 Hidalgo	233%	26 Jalisco	31%
27 D. F.	105%	27 San Luis Potosí	229%	27 Sinaloa	25%
		28 Morelos	209%	28 Veracruz	16%
		29 Guanajuato	146%	29 Durango	16%
		30 D. F.	132%	30 D. F.	15%
				31 Nuevo León	15%
				32 Michoacán	7%
NACIONAL	162%	NACIONAL	247%	NACIONAL	47%

Fuente: Datos de la Tabla 5.

Nota: Los porcentajes NACIONALES se refieren al crecimiento de la matrícula nacional y no a la media de los porcentajes estatales.

CRECIMIENTO DE LA MATRÍCULA POR SEXO, 1970 - 1990

ESTADOS	1970			1980			1990		
	H	M	TOTAL	H	M	TOTAL	H	M	TOTAL
Aguascalientes	126	28	154	2,125	915	3,040	3,821	2,788	6,609
Baja California Norte	971	359	1,330	9,571	4,548	14,119	11,521	8,944	20,465
Baja California Sur	0	0	0	1,157	332	1,489	1,460	822	2,282
Campeche	102	15	117	973	436	1,409	2,716	1,713	4,429
Coahuila	3,673	998	4,671	13,828	5,510	19,338	19,476	11,738	31,214
Colima	197	48	245	1,653	606	2,259	3,014	1,944	4,958
Chiapas	350	42	392	3,059	861	3,920	7,706	3,869	11,575
Chihuahua	2,806	505	3,311	13,342	5,344	18,686	19,090	12,301	31,391
Distrito Federal	89,462	23,395	112,857	158,974	68,863	227,837	145,444	102,350	247,794
Durango	974	153	1,127	6,142	2,346	8,488	5,591	3,647	9,238
Guanajuato	2,875	502	3,377	5,802	2,278	8,080	8,654	5,597	14,251
Guerrero	399	106	505	5,042	1,119	6,161	12,315	7,593	19,908
Hidalgo	835	270	1,105	2,557	1,128	3,685	5,222	3,325	8,547
Jalisco	18,900	3,143	22,043	52,973	21,520	74,493	61,756	34,949	96,705
Estado de México	1,814	251	2,065	36,823	16,982	53,805	56,156	33,944	90,100
Michoacán	4,310	982	5,292	15,730	6,034	21,764	19,401	11,829	31,230
Morelos	1,273	402	1,675	3,620	1,552	5,172	4,897	3,867	8,764
Nayarit	291	64	355	3,166	1,163	4,329	3,469	2,716	6,185
Nuevo León	13,990	2,201	16,191	46,687	19,642	66,329	44,773	27,563	72,336
Oaxaca	1,106	342	1,448	4,090	1,632	5,722	8,971	5,141	14,112
Puebla	6,486	1,786	8,272	19,598	10,493	30,091	50,029	34,856	84,885
Querétaro	998	162	1,160	2,813	1,086	3,899	6,314	3,779	10,093
Quintana Roo	0	0	0	515	74	589	1,162	530	1,692
San Luis Potosí	3,101	900	4,001	8,874	4,293	13,167	12,000	9,527	21,527
Sinaloa	1,681	268	1,949	22,843	7,672	30,515	25,783	16,902	42,685
Sonora	1,954	377	2,331	8,416	3,195	11,611	20,982	15,008	35,990
Tabasco	1,041	123	1,164	4,430	1,369	5,799	6,794	3,189	9,983
Tamaulipas	2,927	520	3,447	13,012	6,266	19,278	21,854	15,204	37,018
Tlaxcala	151	60	211	900	551	1,451	4,031	2,841	6,872
Veracruz	6,885	2,310	9,195	35,618	16,846	52,464	44,253	22,384	66,637
Yucatán	1,521	399	1,920	5,277	1,975	7,252	7,266	3,908	11,174
Zacatecas	764	207	971	3,731	1,316	5,047	5,550	3,366	8,916
TOTAL	171,963	40,918	212,881	513,344	217,947	731,291	651,431	426,760	1,078,191

Fuente: Anuarios de ANUIES.

FUNDACION DECENAL DE ESTABLECIMIENTOS POR SECTOR, 1960 - 1990

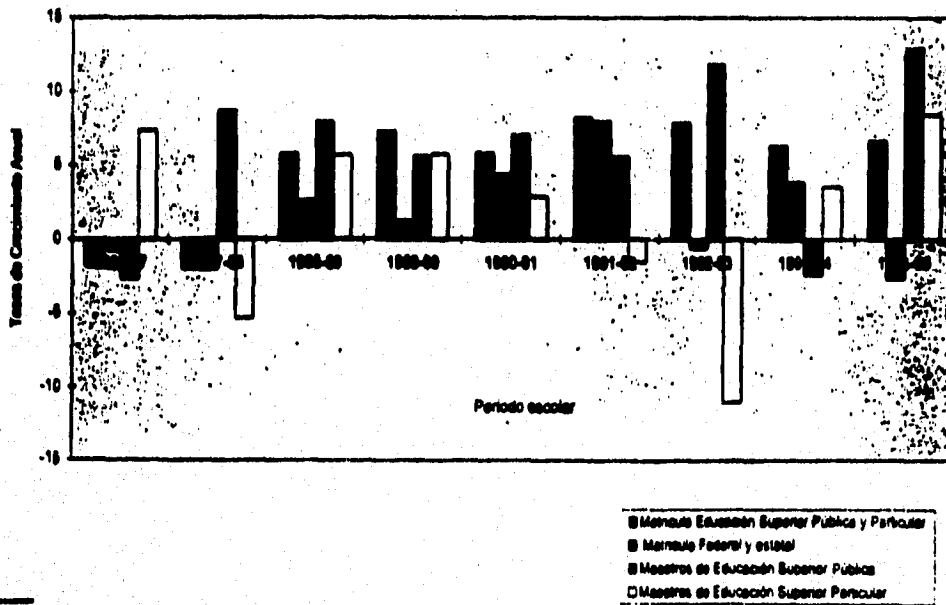
	1960 - 70	1970 - 80	1980 - 90	Total 1960 - 90
Universidades Públicas	9	5	2	16
Públicas Aisladas	12	5	5	22
Tecnológicos Públicos	13	46	32	91
Privadas Consolidadas	1	20	24	45
Privadas Aisladas	13	49	85	147
TOTAL	48	125	148	321
Establecimientos Públicos	34	56	39	129
Establecimientos Privados	14	69	109	192

CAMBIANTE DISTRIBUCION SECTORIAL: MATRICULA Y ESTABLECIMIENTOS

	1960		1970		1980		1990	
	Matric.	Est.	Matric.	Est.	Matric.	Est.	Matric.	Est.
Universidades Públicas	78.9%	53.8%	67.9%	36%	73.4%	18.2%	67.1%	11.5%
Públicas Aisladas	n.d.	n.d.	0.6%	12%	0.6%	7.6%	0.6%	5.9%
Tecnológicos Públicos	12%	9.6%	18.2%	18%	12.7%	28.4%	14.9%	25.7%
Privadas Consolidadas	9.1%	7.7%	8.0%	6%	9.7%	11.6%	11.3%	13.4%
Privadas Aisladas	n.d.	28.8%	5.3%	28%	3.6%	34.2%	6.1%	43.4%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

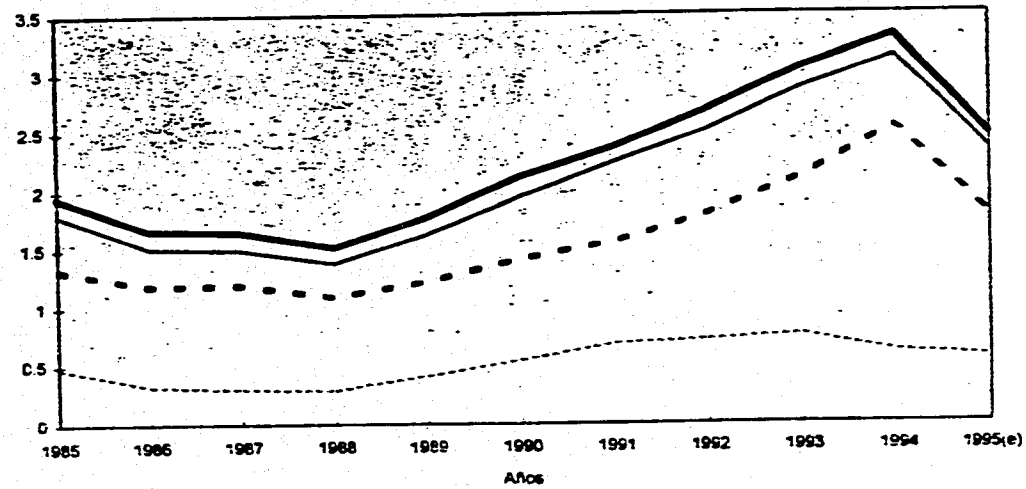
Fuente: Cifras de la Tabla MATRICULA POR SECTORES, 1960-1990.

Matrícula y maestros en educación superior

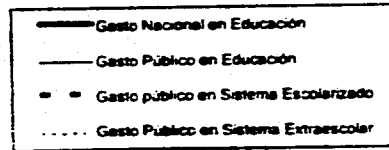


Fuente: Primer Informe de Gobierno. Anales estadísticos, Ernesto Zedillo, Presidencia de la República, noviembre de 1995.

México: gasto en educación (1985-1995)
a precios de 1985



Fuente: Primer Informe de Gobierno. Anexo estadístico, Ernesto Zedillo, Presidentes de la República, noviembre de 1985.
(e) Cifras estimadas en el informe.



.....

**Participación del gasto educativo
(porcentajes absolutos)**

Año	Educación (respecto al PIB)	Presupuesto educativo (millones de pesos)	Educación Superior
1983	3.8	879 803	16.3
1984	4.2	1 395 934	14.2
1985	4.0	1 357 200	28.6
1986	3.9	1 551 300	14.4
1987	3.7	2 687 229	15.1
1988	3.5	7 968 125	15.9
1989	3.7	11 324 223	16.7
1990	4.3	18 369 800	16.4
1991	4.7	27 056 200	15.9
1992	5.2	36 158 000	14.6
1993	5.9	46 241 874	13.3
1994	6.1	54 485 300	13.4

Fuente: María Pavón Tadeo, *La crisis no ha dejado indolente al área educativa, pero con la educación superior ha sido más violenta*, U 2000, no. 146, México, 6 de noviembre de 1993, p. 3.

Personal docente y población estudiantil por régimen institucional
1984 y 1994

		Sector público				Sector privado			
		Personal docente		Población estudiantil		Personal docente		Población estudiantil	
		Absoluto	Incremento	Absoluto	Incremento	Absoluto	Incremento	Absoluto	Incremento
Distrito Federal	1984	4 335	- 55.7	15 078	- 38.6	630	+ 62.1	3 208	+ 18.2
	1994	1 921		9 264		1021		3 793	
Centro	1984	1 018	+ 109.7	6 122	+ 3.6	192	+ 299.5	1 052	+ 205.2
	1994	2 135		6 341		767		3 211	
Frontera Norte	1984	616	+ 132.5	2 948	+ 55.1	119	+ 77.3	421	+ 144.9
	1994	1 432		4 573		211		1 031	
Norte	1984	653	+ 41.5	1 832	+ 89.8	130	+ 193.8	1 768	+ 75.3
	1994	924		3 478		211		3 100	
Pacífico	1984	112	+ 281.3	300	+ 435.7	6	+ 216.7	7	—
	1994	427		1 607		19		—	
Golfo	1984	429	+ 6.5	909	- 34.8	45	- 53.3	118	- 46.6
	1994	493		593		21		63	
Frontera Sur	1984	8	+ 2 425.0	27	+ 800.0	—	—	—	—
	1994	202		243		—		—	
Total Nacional	1984	7 171	+ 5.1	27 216	- 4.1	1 122	+ 115.8	6 574	+ 70.3
	1994	7 534		26 099		2 421		11 198	

PROFESIONISTAS OCUPADOS POR DISCIPLINA ACADEMICA SEGUN OCUPACION PRINCIPAL, 1990

DISCIPLINA ACADEMICA	PROFESIONISTAS OCUPADOS	OCUPACION PRINCIPAL																	
		PROFE. SOCIALES	TECH. COS	TRAB. DE LA EDUC.	TRAB. DEL ARTE	PUB. O DIRECT.	TRAB. AGROP.	IND. Y SUPERV.	ARTES. Y OBR.	OPER. DE MAQ. Y SERVIC.	OPER. DE TRANSP.	ORCO. METAS	COMER. Y DEPTES. AERIAL.	TRAB. DOM.	TRAB. SERVICIOS	PROF. MAG.	OTRO ESP.		
TOTAL	1,639,040	468,783	81,423	228,772	22,317	247,289	24,736	68,170	31,288	8,620	3,912	12,438	221,891	94,438	6,308	808	10,270	7,307	14,488
ARQUITECTURA	63,448	23,480	1,487	2,925	825	9,049	218	8,838	917	100	94	245	4,988	2,578	149	3	203	114	390
DISEÑO INDUSTRIAL	2,828	119	212	274	730	834	8	102	75	23	3	13	280	288	9	1	27	3	32
DISEÑO GRAFICO	4,327	98	382	474	1,863	542	3	89	88	15	6	8	489	228	18	2	21	10	33
BIOLOGIA	19,328	2,686	1,062	8,016	207	1,557	296	278	287	80	57	123	2,386	918	94	2	161	80	125
BIOQUIMICA	4,170	618	189	909	24	848	80	488	54	30	9	22	488	338	14	0	24	10	37
ECOLOGIA (MEDIO AMBIENTE)	439	110	34	88	5	43	12	18	10	2	3	10	89	18	1	0	8	9	0
Ciencias del Mar	846	181	62	181	11	119	34	27	23	3	0	7	110	76	2	1	14	12	14
AGRONOMIA	58,846	10,781	2,737	5,371	307	7,742	6,816	1,871	1,788	338	328	987	11,518	8,488	415	4	828	394	689
VETERINARIA Y ZOOTECNIA	26,477	8,385	1,124	2,183	172	2,827	1,502	451	512	78	74	316	3,284	2,822	149	3	227	132	238
FORESTALES	728	149	60	83	6	88	48	51	21	5	4	7	128	71	8	0	5	8	11
MEDICINA	135,703	108,408	2,487	3,781	385	6,195	337	287	545	140	98	342	8,518	2,948	196	12	294	202	572
ODONTOLOGIA	43,204	32,345	1,170	2,534	193	1,152	119	120	238	62	50	177	2,821	1,586	81	5	214	82	278
ENFERMERIA	24,714	2,408	18,573	819	38	308	18	23	78	38	15	20	3,538	477	39	30	141	23	133
Ciencias de los Alimentos	2,866	749	274	301	22	284	10	244	32	11	4	14	481	175	13	2	34	7	18
BIOMEDICA	288	82	27	34	4	68	0	14	8	0	0	1	38	15	1	0	1	1	1
FLOSOFIA	6,522	578	201	2,347	284	822	32	33	53	9	4	15	886	338	25	4	42	9	48
HISTORIA	4,646	480	114	2,488	133	564	8	9	28	2	1	15	804	123	14	0	30	18	31
ANTROPOLOGIA Y ARQUEOLOGIA	3,748	1,028	220	948	145	364	22	29	43	4	4	14	847	181	16	0	35	20	38
LETRAS Y LITERATURA	11,813	384	364	7,471	488	1,176	17	33	69	15	2	20	1,327	288	33	3	77	15	82
PSICOLOGIA	33,842	8,521	1,173	9,708	376	3,705	54	184	250	71	33	101	6,430	1,530	123	8	238	77	253
TEOLOGIA Y RELIGION	4,633	3,540	136	328	23	281	13	13	43	4	1	15	133	68	3	3	12	8	32
ING. QUIMICA Y QUIMICA INDUSTRIAL	43,481	8,705	1,326	4,908	212	11,462	332	6,267	628	362	95	219	4,561	3,547	188	7	147	134	383
QUIM. EN CIENCIAS BIOL. Y DE LA SALUD	28,804	10,482	2,381	5,181	126	1,841	104	1,457	233	84	32	74	2,842	1,453	72	7	138	48	178
CIENCIAS SOCIALES	22,092	2,888	3,407	7,345	275	1,824	86	117	174	43	38	82	4,587	815	78	6	172	50	147
CIENCIAS POLITICAS Y ADMON. PUBLICA	12,082	1,489	835	1,089	278	2,732	74	138	141	32	13	72	3,888	1,013	80	2	98	119	109
CIENCIAS DE LA COMUNICACION	17,758	1,182	788	1,885	4,843	3,313	47	208	212	40	25	78	3,745	1,421	88	3	180	51	185
DERECHO	118,894	81,048	1,880	7,893	954	14,550	843	833	1,052	224	174	711	20,335	5,457	434	13	823	870	870
GEOGRAFIA	2,499	228	118	881	31	245	11	24	28	5	3	89	547	98	10	0	14	48	19
ARTES PLASTICAS	2,170	21	118	684	757	131	8	28	144	8	1	3	152	83	7	1	13	10	15
MUSICA Y DANZA	3,687	32	54	1,820	1,357	188	6	11	49	11	1	5	189	93	10	2	28	4	19
TEATRO Y CINEMATOGRAFIA	988	8	38	187	513	87	2	2	11	0	4	70	45	5	0	0	5	0	8
ECONOMIA	30,380	4,486	1,474	3,230	311	7,883	284	338	324	71	37	178	8,581	2,441	170	3	149	103	332
ADMINISTRACION	108,578	12,328	4,384	4,617	840	38,802	807	1,848	1,285	317	192	708	28,528	12,888	886	14	632	788	864
CONTADURIA	188,480	84,520	12,116	4,128	599	38,551	909	1,210	1,274	331	174	800	28,462	11,401	738	17	783	371	898
ATURISMO	6,281	415	287	647	108	1,283	20	71	96	13	10	53	2,018	784	38	4	350	20	88
ARCHIVONOMIA Y BIBLIOTECONOMIA	822	182	30	43	4	55	1	3	7	1	1	3	484	15	1	0	3	2	7
MERCADOTECNIA	6,274	511	270	348	135	1,832	21	89	70	17	6	47	1,582	1,181	78	2	39	28	42
FORM. DOCENTE EN EDUC. BASICA	24,803	84	188	20,233	63	2,204	55	31	79	22	13	43	1,281	355	27	7	95	20	93
FORM. D. EN EDUC. SEC. Y NORMAL	12,380	124	173	8,138	138	1,237	27	33	107	20	14	37	1,012	206	23	1	53	14	38
PEDAGOGIA Y CIENCIAS DE LA EDUC.	14,717	1,102	420	7,870	133	1,838	25	54	128	19	29	39	2,829	384	28	4	93	31	85
FORM. DOC. EN EDUC. ESPECIAL	1,440	88	54	958	5	188	1	3	7	1	1	0	119	15	0	0	2	1	3
EDUCACION FISICA Y DEPORTES	5,118	30	59	3,472	416	188	19	28	48	12	11	45	531	132	22	0	38	39	27
ING. CIVIL Y DE LA CONSTRUCCION	68,310	18,700	1,449	3,348	299	13,377	887	12,705	1,351	181	172	444	7,919	3,485	191	5	288	145	588
ING. EXTRACT. METAL Y MIN.	6,200	1,318	155	345	26	1,427	37	1,285	126	78	18	33	803	421	24	1	13	22	57
ING. ELECTRICA Y ELECTRONICA	40,253	10,281	1,861	2,868	289	7,108	178	5,861	3,188	327	173	240	5,033	2,284	119	4	154	137	356
ING. MECANICA INDUSTRIAL	82,731	14,801	2,460	6,185	510	25,553	899	15,808	4,807	604	330	817	10,783	7,148	358	8	343	481	832
ING. EN COMPUTACION Y SISTEMAS	15,180	4,228	1,488	921	102	3,274	52	417	221	49	27	59	3,215	859	39	3	50	28	148
ING. AERON. Y PILOTOS AVIADORES	3,888	208	83	180	25	488	35	158	172	11	5	1,233	487	308	28	0	38	224	32
ING. TOPOG. ING. GEOL. Y MIN.	8,053	2,888	558	584	57	812	118	785	230	58	48	103	1,284	500	31	0	60	82	95
INGENIERIA PESQUERA	638	78	27	115	6	84	54	18	38	2	8	25	132	48	8	0	6	4	5
MATEMATICAS	8,972	800	444	5,104	37	1,833	12	51	53	10	8	20	1,188	327	9	3	18	11	38
FISICA Y ASTRONOMIA	8,858	887	282	3,022	88	983	35	111	104	18	12	27	752	230	17	0	21	18	38
NO ESPECIFICADO	217,132	28,738	12,459	86,882	2,785	22,741	8,424	7,473	10,058	2,436	1,471	3,588	28,903	13,892	1,376	810	3,044	2,089	4,813

FUENTE: INEGI, XI censo General de Población y Vivienda, 1990.

DISTRIBUCION PORCENTUAL DE PROFESIONISTAS OCUPADOS POR DISCIPLINA ACADEMICA SEGUN OCUPACION PRINCIPAL, 1990

DISCIPLINA ACADEMICA	PROFE-	PROFE. TECN. SIGNALES	OCUPADOS	TECN. COD LA EDUC.	TRAS. DE LA EDUC.	TRAS. DEL ARTE DIRECT.	FUNC. O DIRECT.	TRAS. ASIST.	TRAB. SUP. Y SUPERV.	ARTIS. Y OBR.	OPERA. DE MAQ. Y SER.	AYUD. Y SER.	OPER. DE TRANSP.	CNCI. INSTAS.	COMER. Y SERVICIOS.	TRAS. DOM.	TRAS. EN SERVICIO.	PROT. Y VIG.	NO EXP.
	100.0																		
	100.0	29.8	5.3	14.7	1.5	16.1	1.8	4.4	2.0	0.4	0.3	0.8	14.4	6.1	0.4	0.1	0.7	0.5	0.8
	100.0	43.9	2.8	5.5	1.5	15.1	0.4	12.8	1.5	0.2	0.2	0.5	8.3	4.8	0.3	0.0	0.4	0.2	0.7
	100.0	4.2	7.5	9.7	26.8	22.4	0.2	3.6	2.7	0.8	0.1	0.5	9.8	10.1	0.3	0.0	1.0	0.1	1.1
	100.0	2.3	8.4	11.0	43.1	12.5	0.1	1.6	2.0	0.3	0.1	0.2	11.3	5.3	0.4	0.0	0.5	0.2	0.8
	100.0	13.8	5.4	48.8	1.1	8.1	1.5	1.4	1.5	0.3	0.3	0.8	12.4	4.7	0.3	0.0	0.8	0.4	0.8
	100.0	14.8	4.5	21.8	0.6	20.3	1.4	11.7	1.3	0.7	0.2	0.5	11.9	8.1	0.3	0.0	0.8	0.2	0.9
	100.0	25.1	7.7	15.5	1.1	9.8	2.7	3.8	2.3	0.5	0.7	2.3	20.3	4.3	0.2	0.0	1.8	2.1	0.0
	100.0	21.4	6.1	19.0	1.3	14.1	4.0	3.2	2.7	0.4	0.0	0.8	13.0	8.9	0.2	0.1	1.7	1.4	1.7
	100.0	18.2	4.8	9.1	0.5	13.1	11.8	2.8	3.0	0.8	0.8	1.7	18.5	11.0	0.7	0.0	1.1	0.7	1.1
	100.0	38.8	4.4	8.8	0.7	11.1	5.9	1.8	2.0	0.3	0.3	1.2	12.8	11.1	0.6	0.0	0.9	0.5	0.9
	100.0	20.4	6.9	8.6	0.7	13.2	6.7	7.0	2.9	0.7	0.5	1.0	17.3	9.7	1.1	0.0	0.7	1.1	1.6
	100.0	79.9	1.8	2.8	0.3	4.8	0.2	0.2	0.4	0.1	0.1	0.3	6.3	2.2	0.1	0.0	0.2	0.1	0.4
	100.0	74.9	2.7	5.9	0.4	2.7	0.3	0.3	0.8	0.1	0.1	0.4	6.5	3.8	0.2	0.0	0.5	0.2	0.8
	100.0	9.7	67.1	3.3	0.2	1.2	0.1	0.1	0.3	0.1	0.1	0.1	14.3	1.9	0.2	0.1	0.8	0.1	0.5
	100.0	28.2	10.3	11.3	0.8	10.7	0.4	9.2	1.2	0.4	0.2	0.5	17.4	9.8	0.6	0.1	1.3	0.3	0.7
	100.0	23.3	10.2	12.9	1.5	21.8	0.0	5.3	3.4	0.0	0.0	0.4	14.3	5.8	0.4	0.0	0.4	0.4	0.4
	100.0	10.5	3.8	42.5	6.3	14.9	0.8	0.8	1.0	0.2	0.1	0.3	12.1	6.1	0.5	0.1	0.8	0.2	0.8
	100.0	10.3	2.5	53.5	2.9	11.9	0.2	0.2	0.8	0.0	0.0	0.3	13.0	2.8	0.3	0.0	0.8	0.3	0.7
	100.0	27.5	5.9	25.3	3.9	9.4	0.8	0.9	1.1	0.1	0.1	0.4	17.3	4.8	0.4	0.0	0.9	0.6	1.0
	100.0	3.3	3.0	63.2	4.0	9.9	0.1	0.3	0.5	0.1	0.0	0.2	11.2	2.5	0.3	0.0	0.7	0.1	0.5
	100.0	28.1	3.5	28.7	1.1	10.9	0.2	0.8	0.7	0.2	0.1	0.3	19.0	4.5	0.4	0.0	0.7	0.2	0.7
	100.0	76.4	2.9	7.1	0.5	5.8	0.3	0.3	0.8	0.1	0.0	0.3	2.9	1.4	0.1	0.1	0.3	0.1	0.7
	100.0	20.0	3.0	11.3	0.5	29.3	0.8	14.4	1.4	0.8	0.2	0.5	10.5	8.2	0.5	0.0	0.3	0.3	0.8
	100.0	39.1	8.9	19.3	0.5	7.2	0.4	5.4	0.8	0.4	0.1	0.3	10.8	5.4	0.3	0.0	0.5	0.2	0.7
	100.0	13.0	15.4	33.2	1.2	8.3	0.4	0.5	0.8	0.2	0.2	0.3	20.8	3.7	0.4	0.0	0.8	0.2	0.7
	100.0	12.1	5.3	9.0	2.3	22.8	0.8	1.1	1.2	0.3	0.1	0.8	33.0	8.4	0.7	0.0	0.8	1.0	0.8
	100.0	6.5	4.3	9.3	28.1	18.7	0.3	1.2	1.2	0.2	0.1	0.4	21.1	8.0	0.4	0.0	0.9	0.3	0.8
	100.0	51.3	1.8	6.7	0.8	12.2	0.8	0.5	0.9	0.2	0.1	0.6	17.1	4.9	0.4	0.0	0.5	3.8	0.8
	100.0	9.1	4.8	39.3	1.2	9.8	0.4	1.0	1.2	0.2	0.1	3.8	21.9	3.9	0.4	0.0	0.8	1.9	0.8
	100.0	1.0	5.3	30.6	34.9	6.0	0.4	1.2	6.8	0.4	0.0	0.1	7.0	4.3	0.3	0.0	0.6	0.5	0.7
	100.0	0.9	1.5	43.9	38.8	5.0	0.2	0.3	1.3	0.3	0.0	0.1	5.4	2.5	0.3	0.1	0.6	0.1	0.5
	100.0	0.9	4.0	19.0	52.0	9.8	0.2	0.2	1.1	0.1	0.0	0.4	7.1	4.8	0.5	0.0	0.5	0.0	0.6
	100.0	14.8	4.9	10.6	1.0	25.8	0.9	1.1	1.1	0.2	0.1	0.8	28.3	8.0	0.5	0.0	0.5	0.3	1.1
	100.0	11.3	4.0	4.2	0.8	36.3	0.7	1.7	1.2	0.3	0.2	0.6	24.2	11.8	0.9	0.0	0.8	0.7	0.9
	100.0	38.3	7.2	2.4	0.4	23.5	0.5	0.7	0.8	0.2	0.1	0.5	18.9	6.8	0.4	0.0	0.5	0.2	0.6
	100.0	6.6	4.2	10.3	1.7	20.4	0.3	1.1	1.5	0.2	0.2	0.8	32.1	12.6	0.6	0.1	5.6	0.3	1.4
	100.0	22.1	3.6	5.2	0.5	8.7	0.1	0.4	0.9	0.1	0.1	0.4	58.4	1.8	0.1	0.0	0.4	0.2	0.9
	100.0	8.1	4.3	5.8	2.2	29.2	0.3	1.4	1.1	0.3	0.1	0.7	25.2	18.5	1.2	0.0	0.8	0.4	0.7
	100.0	0.3	0.8	81.2	0.3	8.9	0.2	0.1	0.3	0.1	0.1	0.2	5.2	1.4	0.1	0.0	0.4	0.1	0.4
	100.0	1.0	1.4	73.7	1.1	10.0	0.2	0.3	0.8	0.2	0.1	0.3	8.2	1.7	0.2	0.0	0.4	0.1	0.3
	100.0	7.5	2.9	63.5	0.9	11.1	0.2	0.4	0.9	0.1	0.2	0.3	17.9	2.7	0.2	0.0	0.6	0.2	0.6
	100.0	6.0	3.8	68.4	0.3	12.9	0.1	0.2	0.5	0.1	0.1	0.0	8.3	1.0	0.0	0.0	0.1	0.1	0.2
	100.0	0.6	1.2	67.9	8.1	3.7	0.4	0.5	0.9	0.2	0.2	0.9	10.4	2.8	0.4	0.0	0.7	0.8	0.5
	100.0	29.7	2.2	5.0	0.5	20.2	1.0	19.2	2.0	0.3	0.3	0.7	11.9	5.3	0.3	0.0	0.4	0.2	0.8
	100.0	21.3	2.5	5.8	0.4	23.0	0.6	20.8	2.0	1.2	0.3	0.5	13.0	6.8	0.4	0.0	0.2	0.4	0.8
	100.0	25.5	4.6	7.1	0.7	17.7	0.4	14.1	7.9	0.8	0.4	0.6	12.5	5.7	0.3	0.0	0.4	0.3	0.8
	100.0	18.1	2.7	8.7	0.5	27.6	0.8	17.2	5.0	0.9	0.4	0.9	11.6	7.7	0.4	0.0	0.4	0.5	0.8
	100.0	27.9	9.8	6.1	0.7	21.6	0.3	2.7	1.5	0.3	0.2	0.4	21.2	5.7	0.3	0.0	0.3	0.2	1.0
	100.0	5.8	2.3	4.3	0.7	13.2	1.0	4.3	4.7	0.3	0.1	31.4	13.2	8.4	0.7	0.0	1.0	6.1	0.9
	100.0	33.4	8.9	7.0	0.7	10.1	1.5	9.9	2.9	0.7	0.6	1.3	15.7	6.2	0.4	0.0	0.7	1.0	1.1
	100.0	12.3	4.2	18.1	0.9	10.1	6.5	3.0	6.1	0.3	0.9	3.9	20.8	7.5	0.9	0.0	0.9	0.5	0.4
	100.0	9.0	4.5	51.2	0.4	18.4	0.1	0.5	0.5	0.1	0.1	0.2	12.0	3.3	0.1	0.0	0.2	0.1	0.4
	100.0	13.3	4.4	45.4	1.3	14.9	0.5	1.7	1.8	0.2	0.2	0.4	11.3	3.5	0.3	0.0	0.3	0.2	0.6
	100.0	12.3	5.7	30.2	1.3	10.5	4.3	3.4	4.6	1.1	0.7	1.7	12.4	8.3	0.6	0.3	1.4	1.0	2.1

FUENTE: INEGI, XI Censo General de Población y Vivienda, 1990.

DISTRIBUCION PORCENTUAL DE LOS PROFESIONISTAS POR ENTIDAD FEDERATIVA SEGUN PRINCIPALES DISCIPLINAS ACADEMICAS, 1990

ENTIDAD FEDERATIVA	TOTAL	PRINCIPALES DISCIPLINAS ACADEMICAS										
		CONTA-DURIA	MEDICINA	DERECHO	ADMINS-TRACION	INGENIERIA MECANICA INDUSTRIAL	INGENIERIA CIVIL Y DE LA CONSTRUCCION	AGRO-NOMIA	ARQUITECTURA	ODONTOLOGIA	INGENIERIA QUIMICA Y QUIMICA INDUSTRIAL	OTROS
ESTADOS UNIDOS MEXICANOS	100.0	10.6	8.7	7.5	6.9	5.4	3.9	3.6	3.3	3.1	2.7	44.3
AGUASCALIENTES	100.0	9.0	9.4	5.4	9.0	7.8	4.5	6.3	2.9	2.5	2.1	41.2
BAJA CALIFORNIA	100.0	12.6	8.0	7.2	5.5	3.4	3.6	3.3	3.7	3.4	1.3	48.1
BAJA CALIFORNIA SUR	100.0	8.3	7.9	4.8	6.6	2.7	6.4	6.2	2.9	2.1	0.9	51.1
CAMPECHE	100.0	6.6	8.3	8.9	6.3	5.9	4.6	5.2	1.6	3.4	1.5	47.6
COAHUILA	100.0	9.6	6.9	5.3	8.0	7.6	3.5	8.0	2.7	2.0	2.2	44.3
COLIMA	100.0	11.0	9.3	7.0	8.0	3.8	4.7	5.7	2.6	2.2	1.6	44.1
CHIAPAS	100.0	8.8	8.5	7.2	5.9	2.4	5.5	6.3	2.1	2.7	0.9	49.6
CHIHUAHUA	100.0	8.8	7.4	4.6	6.9	7.0	4.6	6.4	1.6	1.9	1.9	48.7
DISTRITO FEDERAL	100.0	11.2	8.5	8.6	8.4	4.4	3.4	0.6	4.4	3.6	2.7	44.2
DURANGO	100.0	9.6	9.7	7.4	4.4	5.6	5.8	9.4	1.4	2.3	1.4	42.9
GUANAJUATO	100.0	10.1	9.5	5.7	6.3	5.9	3.0	3.8	3.7	2.5	3.4	46.3
GUERRERO	100.0	10.5	9.0	8.5	3.0	1.1	3.2	4.7	2.3	2.1	0.5	55.2
HIDALGO	100.0	8.8	10.7	10.3	6.3	7.4	8.3	2.5	2.6	2.5	1.9	43.5
JALISCO	100.0	12.2	10.0	6.9	7.4	5.6	4.2	4.0	3.4	3.5	2.7	40.0
MEXICO	100.0	11.7	7.5	7.3	7.6	6.3	3.1	1.5	3.8	3.1	3.3	44.8
MICHOACAN	100.0	8.0	11.4	7.3	2.8	4.0	4.9	6.4	2.3	4.1	2.1	46.6
MORELOS	100.0	9.9	8.2	6.9	6.3	5.4	2.7	3.7	4.4	3.5	3.2	45.7
NAYARIT	100.0	8.2	8.5	5.7	1.7	1.8	4.0	13.6	1.6	3.7	1.6	49.4
NUEVO LEON	100.0	11.8	7.7	6.9	7.4	10.4	3.0	2.9	3.5	2.2	3.5	40.7
OAXACA	100.0	9.7	10.5	7.4	5.9	4.0	4.8	5.0	4.7	3.2	1.7	43.1
PUEBLA	100.0	10.9	12.4	7.4	6.0	4.2	4.1	1.5	4.2	3.6	4.1	41.6
QUERETARO	100.0	12.3	6.4	6.2	8.1	9.9	5.2	3.2	3.2	2.0	3.1	40.4
QUINTANA ROO	100.0	8.5	6.8	4.2	9.6	3.3	5.6	5.3	4.4	2.2	0.8	49.2
SAN LUIS POTOSI	100.0	11.0	6.1	6.9	6.5	5.5	4.3	6.7	2.5	2.7	2.7	44.9
SINALOA	100.0	11.6	7.0	8.4	6.6	2.5	5.9	9.4	1.7	2.2	1.3	43.5
SONORA	100.0	11.5	7.4	6.7	6.7	4.9	5.3	10.2	1.3	2.2	2.2	41.7
TABASCO	100.0	8.3	9.6	7.2	5.7	3.8	7.1	3.3	1.7	3.4	2.5	47.4
TAMAULIPAS	100.0	9.2	8.1	7.6	6.2	5.2	4.7	7.7	2.2	2.6	2.8	43.7
TLAXCALA	100.0	8.9	8.9	7.7	6.6	4.1	4.3	3.1	2.6	3.0	3.9	46.9
VERACRUZ	100.0	8.3	11.2	8.2	5.1	6.9	3.3	3.1	2.4	3.2	3.9	44.3
YUCATAN	100.0	10.0	11.2	8.2	5.1	4.4	6.1	4.5	2.2	3.8	2.0	42.6
ZACATECAS	100.0	6.7	9.5	7.4	3.1	2.8	6.5	8.0	1.1	3.7	2.1	49.1

FUENTE: INEGI, XI Censo General de Población y Vivienda, 1990.

Personal docente de posgrado y población estudiantil

de posgrado por régimen institucional:

Total del país

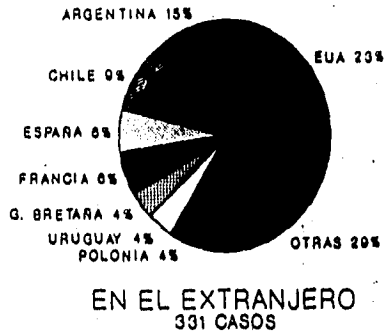
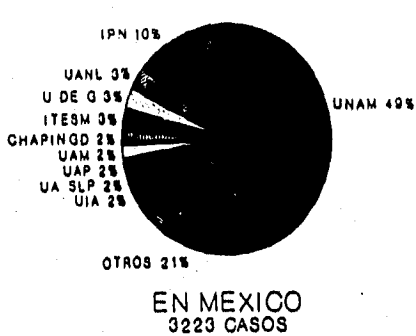
	Personal docente						Población estudiantil					
	1984		1994		Incrementos		1984		1994		Incrementos	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Real	Porcentual	Absoluto	%	Absoluto	%	Real	Porcentual
Público	7 171	86.5	7 534	75.7	+ 5.1	- 12.5	27 216	80.5	26099	70	- 4.1	- 13.0
Privado	1 122	13.5	2 421	24.3	+ 115.8	+ 80.0	6 574	19.5	11198	30	+ 70.3	+ 53.8
Total nacional	8 293	100	9 955	100	—	—	33 790	100	37297	100	—	—

Personal docente de posgrado por categoría

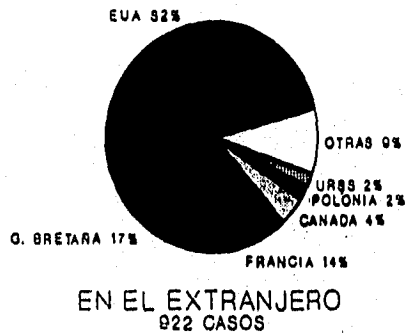
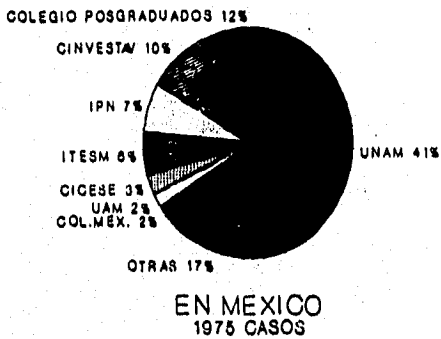
	1984		1994		Total nacional Incremento real
	Absoluto	%	Absoluto	%	
Tiempo completo	2 084	25.1	4 423	44.5	20
Medio tiempo	848	10.2	640	6.4	-112.2
Horas	5 361	64.7	4 892	49.1	-24.5
Total Nacional	8 293	100	9 995	100	20.5

	Públicas						PRIVADAS					
	1984		1994		Incremento real	Incremento %	1984		1994		Incremento real	Incremento %
	Absoluto	%	Absoluto	%			Absoluto	%	Absoluto	%		
Tiempo completo	1 973	27.5	3 908	51.9	+ 98.0	+ 88.7	111	9.8	515	21.3	+ 364.0	+ 117.3
Medio tiempo	690	9.6	518	6.8	- 24.9	-29.2	158	14.0	122	5.0	- 22.8	- 64.3
Horas	4 503	62.8	3 108	41.3	- 31.0	-34.2	858	76.2	1 784	84.1	+ 107.9	+ 103.7
Total nacional	7 166	100	7 534	100	+ 5.1	---	1 127	100	2 421	100	+ 114.8	---

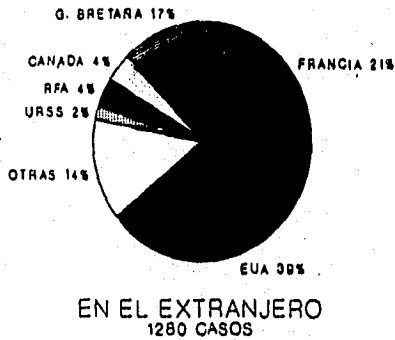
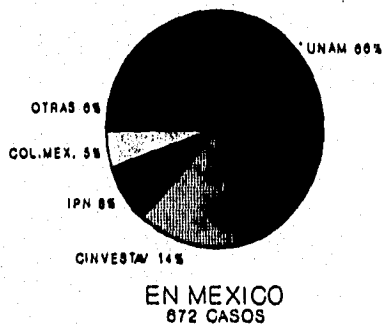
Institución y país en donde realizaron su licenciatura investigadores del SNI



Institución y país en donde realizaron su maestría investigadores del SNI



Institución y país en donde realizaron su doctorado investigadores del SNI



PRIDE

LINEAMIENTOS Y REQUISITOS GENERALES DE EVALUACION PARA PROFESORES E INVESTIGADORES

LINEAMIENTOS GENERALES

El programa de primas al desempeño del personal académico de carrera (PRIDE) está orientado a fortalecer las tareas sustantivas de la UNAM: la docencia, la investigación, la difusión y la extensión.

Los Consejos Técnicos y los Consejos Académicos, de acuerdo con la convocatoria del PRIDE, conformarán comisiones evaluadoras integradas por académicos de amplio reconocimiento en el ámbito de su disciplina, que garanticen una adecuada y justa evaluación del desempeño de profesores e investigadores.

La evaluación que lleven a cabo las Comisiones Evaluadoras deberá ser fundamentalmente cualitativa, basada en estos lineamientos y requisitos generales y en los criterios específicos que en este marco establezca el Consejo Técnico de la entidad académica. Se analizará la pertinencia de las actividades desarrolladas en relación con el nombramiento del académico, su figura académica y su categoría y nivel.

El PRIDE reconocerá aquellos académicos que se hayan destacado por la alta calidad de su labor conjunta de docencia e investigación. Los criterios de evaluación también deberán ser aplicables tanto a quienes se han orientado fundamentalmente a la docencia, como a quienes lo han hecho primordialmente a la investigación. Deberán permitir, asimismo, una justa valoración de las labores de difusión y extensión, y de participación en programas institucionales.

En términos generales, tanto para la docencia como para la investigación, para todos los niveles del PRIDE, la participación mínima que se espera para las diferentes categorías es la siguiente: de colaboración en el caso de asociados, de responsable de proyecto en el caso de Titulares A, y de coordinación de grupos de trabajo en el caso de Titulares B y C.

Formación académica, escolaridad y reconocimiento académico

La formación académica y la escolaridad serán fundamentales en la evaluación de profesores e investigadores asociados.

Se estimulará la consecución de posgrados, en particular de doctorado, congruentes con el programa de desarrollo de la entidad académica de adscripción de profesor o investigador.

Se evaluará la trascendencia de la trayectoria académica de los profesores e investigadores titulares mediante el reconocimiento de su obra en el medio especializado y entre sus pares. Así, se tomarán en cuenta reconocimientos tales como premios y distinciones de alto valor, invitaciones a dictar conferencias magistrales o a participar en mesas especiales en congresos y simposios, invitaciones a participar en comités editoriales de publicaciones de reconocimiento nacional e internacional, comités de evaluación y de arbitraje, entre otras.

Docencia

Se reconocerá la labor destacada en la docencia y la formación de recursos humanos, tanto a través de la impartición de cursos, como por medio de asesorías y tutorías y dirección de tesis. Así como la participación en actividades y proyectos que redunden en el mejoramiento de la enseñanza. Se promoverá la evaluación de la actividad docente, y se tomará en cuenta, en su caso, la opinión de alumnos. Se estimulará a los profesores e investigadores que indistintamente ejerzan la docencia en los niveles de licenciatura y posgrado y a quienes colaboren en el fortalecimiento de las tareas de docencia y de divulgación en el bachillerato de la UNAM.

Se reconocerá la dedicación a la formación directa de recursos humanos, mediante la dirección de tesis, tutorías, o proyectos de investigación en donde participen estudiantes de licenciatura, de posgrado y posdoctorales, así como profesores o investigadores asociados.

Se reconocerá la productividad enfocada a la docencia, relacionada con la elaboración de materiales didácticos, libros de texto o de apoyo a la enseñanza, antologías comentadas, programas innovadores de cómputo, entre otros, cuando la calidad y pertinencia de los mismos hayan sido sometidas a una evaluación preferentemente colegiada.

Investigación

Deberá reconocerse la productividad en la investigación tanto de profesores como de investigadores, mediante la evaluación del desarrollo y de los resultados de los proyectos de investigación específicos, previamente aprobados por la autoridad académica correspondiente.

Se reconocerá la labor de investigación científica, científico-social, humanística, artística o de desarrollo tecnológico, cuando sus resultados hayan sido publicados en medios de reconocido prestigio o cuando hayan sido plasmados en obras artísticas o tecnológicas, o de infraestructura para la investigación o la docencia.

Desarrollo de infraestructura académica

Se valorará la participación de los académicos en el desarrollo de infraestructura académica, entendida como el diseño, desarrollo, puesta en marcha y operación de bibliotecas, laboratorios, talleres, plantas, clínicas, granjas, museos y similares, dentro de los planes institucionales de la UNAM, o en otras instituciones, por comisión académica de la UNAM en el marco de convenios o programas de colaboración.

Difusión y extensión y colaboración en programas institucionales

Se reconocerán las labores de difusión y extensión de alta calidad, así como la participación valiosa en programas institucionales, siempre y cuando se hayan realizado de manera adicional a las fundamentales de docencia y de investigación. Sin embargo, cuando la dependencia o cuando alguna de sus áreas, se dedique a dichas labores o cuando, en casos excepcionales y con plena justificación, el Consejo Técnico haya autorizado de manera expresa que las labores de difusión y extensión sean las tareas fundamentales de algún académico, la calidad y trascendencia del trabajo desarrollado constituirán los elementos principales para evaluar la productividad académica.

Será valorado y reconocido el desempeño destacado de los académicos en los órganos colegiados de la institución, o en cargos de coordinación o dirección académica dentro de la UNAM.

Requisitos Mínimos Generales para Profesores e Investigadores

En este apartado se presentan los requisitos mínimos generales que deberán ser satisfechos para acceder a los niveles A y C del PRIDE. Estos requisitos se refieren a la trayectoria académica y/o profesional, el desempeño y la obra reciente del académico, necesarios para realizar una evaluación integral de su labor académica. Toda labor académica realizada adicionalmente a los requisitos mínimos, tanto en el caso de los asociados como de los titulares, deberá ser debidamente evaluada y reconocida, de conformidad con los criterios específicos que establezcan los Consejos Técnicos.

Los académicos cuya trayectoria, obra y desempeño se encuentran entre los requisitos mínimos establecidos para los niveles A y C del PRIDE, serán asignados al nivel B.

Para ser propuestos al nivel D, los académicos deberán haber tenido un desempeño que en términos de productividad, calidad y trascendencia sea excepcional. En estos casos las Comisiones Evaluadoras deberán presentar por escrito al Consejo Técnico una recomendación funda-

mentada, para ser turnada, en su caso, a la Comisión Especial del Consejo Académico del área correspondiente.

Los Consejos Técnicos podrán establecer criterios y requisitos específicos según las características de cada disciplina, para permitir la adecuada aplicación de los lineamientos y requisitos generales que a continuación se incluyen.

A) Formación y Trayectoria Académica y/o Profesional

I) Nivel A del PRIDE

Para profesores e investigadores asociados A y B, poseer un posgrado. Para el resto de las categorías y niveles, tener el grado de doctor. En todos los casos contar con una obra y trayectoria académica y/o profesional de buena calidad, de acuerdo con su categoría y nivel.

II) Nivel C de PRIDE

Para profesores e investigadores asociados A y B poseer un posgrado y no tener más de cinco años en la misma categoría y nivel. Para el resto de las categorías y niveles, tener el grado de doctor. En todos los casos contar con una obra y una trayectoria académica y/o profesional sobresaliente, de acuerdo con su categoría y nivel.

Para ambos niveles cuando por las características especiales de una disciplina se justifique que de manera general se exima a los académicos del grado de maestro o de doctor, el Consejo Técnico correspondiente, con la opinión favorable del Consejo Académico de área que corresponda, especificará en relación con dicha disciplina, los requisitos que deberán cumplirse en lugar del grado correspondiente.

Para ambos niveles los Consejos Técnicos, a propuesta, debidamente fundada de la Comisión Evaluadora correspondiente, podrán eximir del requisito del grado a los académicos que cuenten con una obra y una trayectoria académica y/o profesional que por su calidad y trascendencia sea ampliamente reconocida en su campo, o a quienes, sin demérito de sus responsabilidades académicas, estén inscritos en un programa de estudios de posgrado y hayan demostrado un avance satisfactorio.

B) Labores docentes y de formación de recursos humanos

I) Nivel A de PRIDE

Profesores: En el periodo que se evalúa, haber impartido satisfactoriamente los cursos que, en el marco de la legislación universitaria, le haya asignado su Consejo Técnico, de acuerdo con su categoría y nivel y haber participado en dirección de tesis, asesorías y tutorías en la UNAM, o en otras instituciones, cuando sean realizadas en el marco de convenios de colaboración institucional.

Investigadores: En el periodo que se evalúa, haber participado de manera satisfactoria en labores docentes: impartición de cursos, asesorías, tutorías, dirección de tesis, en la UNAM, o en otras instituciones, cuando sean realizadas en el marco de convenios de colaboración institucional conformes a los programas anuales de trabajo aprobados por el Consejo Técnico de la dependencia de adscripción.

II) Nivel C del PRIDE

Profesores: En el periodo que se evalúa, haber impartido de manera sobresaliente los cursos que, en el marco de la legislación universitaria, le haya asignado su Consejo Técnico, de acuerdo con su categoría y nivel, y haber participado de manera sobresaliente en dirección de tesis, asesorías y tutorías, en la UNAM, o en otras instituciones, cuando sean realizadas en el marco de convenios de colaboración institucional. En los casos de los titulares B y C, además, haber participado de manera sobresaliente en programas de formación de profesores.

Investigadores: En el periodo que se evalúa, haber participado de manera sobresaliente en labores docentes: impartición de cursos, asesorías, tutorías, dirección de tesis, en la UNAM o en otras institucio-

nes cuando sean realizadas en el marco de convenios de colaboración institucional, conforme a los programas anuales de trabajo aprobados por el Consejo Técnico de la dependencia de adscripción. En los casos de los titulares B y C, además, haber participado de manera sobresaliente en la formación de investigadores.

C) Productividad Académica

I) Nivel A del PRIDE

Profesores: En el periodo que se evalúa, haber mantenido una satisfactoria productividad científica, humanística, artística o tecnológica, en el contexto de los proyectos académicos de su programa anual de trabajo, previamente aprobado por su Consejo Técnico, reflejada en publicaciones, material didáctico, obras artísticas, productos tecnológicos o de infraestructura académica.

Investigadores: En el periodo que se evalúa, haber mantenido una satisfactoria productividad científica, humanística, artística o tecnológica, en el contexto de proyectos y líneas de investigación previamente aprobados por el órgano colegiado de la entidad académica de adscripción del investigador, que sea original y de buena calidad, y que esté reflejada en publicaciones, obras, artísticas o productos tecnológicos.

II) Nivel C del PRIDE

Profesores: En el periodo que se evalúa, haber mantenido una sobresaliente productividad científica, humanística, artística o tecnológica, en el contexto de los proyectos académicos de su programa anual de trabajo, previamente aprobado por su Consejo Técnico, cuyos resultados sean comprobables mediante una obra original y de alta calidad, reflejada en publicaciones, material didáctico, obras artísticas, productos tecnológicos o de infraestructura académica.

Investigadores: En el periodo que se evalúa, haber mantenido una alta productividad científica, humanística, artística o tecnológica de alta calidad y alto grado de originalidad, en el contexto de proyectos y líneas de investigación previamente aprobados por el órgano colegiado de la entidad académica de adscripción del investigador, y reflejada en publicaciones, obras artísticas o de desarrollo tecnológico.

D) Difusión

I) Nivel A del PRIDE

En el caso de los profesores e investigadores titulares, haber realizado de manera satisfactoria labores de difusión sobre los temas de su disciplina, mediante conferencias, libros o artículos de difusión, exposiciones, entre otras.

II) Nivel C del PRIDE

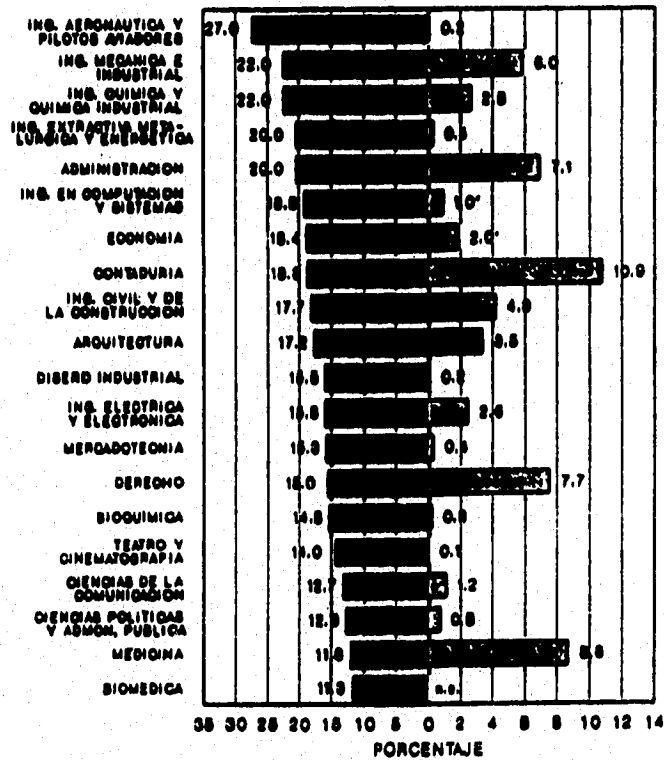
En el caso de los profesores e investigadores titulares, haber realizado de manera sobresaliente una labor de difusión sobre los temas de su disciplina, mediante conferencias, libros, o artículos de difusión, exposiciones, entre otras.

E) Colaboración en programas institucionales

Nivel C del PRIDE

Para el caso de profesores e investigadores titulares, haber participado en forma destacada en actividades de coordinación académica institucional o en cuerpos académicos colegiados, comisiones de evaluación y comités editoriales, cuando les haya sido requerido, o haber participado de manera sobresaliente en programas institucionales de servicio o de desarrollo de infraestructura académica.

DISCIPLINAS ACADÉMICAS* CON LAS MAYORES PROPORCIONES DE INGRESOS ALTOS Y PORCENTAJE DE PROFESIONISTAS RESPECTO AL TOTAL, 1980



* Valores más altos.
n.s.-No significativo.

■ PROFESIONISTAS CON INGRESOS MAYORES A 10 SALARIOS MÍNIMOS (Respecto al total de profesionistas en cada disciplina).
 ■ PROFESIONISTAS (Respecto al total general de profesionistas).

Programa para la Modernización Educativa 1989-1994

Capítulo VII

Educación Superior y de Posgrado e Investigación
Científica, Humanística y Tecnológica

TÍTULO: 7. EDUCACION SUPE-
OR Y DE POSGRADO E INVESTI-
CION CIENTIFICA, HUMANISTICA
TECNOLOGICA

Artículo I. Educación Superior

La educación superior universitaria y la tecnológica, a nivel de licenciatura, es el objeto del presente artículo. Se trata en un capítulo separado, dada su importancia, de la educación normal. El posgrado y la investigación científica, humanística y tecnológica forman la segunda parte de este capítulo.

La educación superior tecnológica pública se imparte en el Instituto Politécnico Nacional, los institutos tecnológicos (industriales, agropecuarios, forestales y del mar) y el Centro de Educación Tecnológica Industrial, instituciones todas de carácter federal.

La educación superior universitaria pública se

atiende en instituciones federales y estatales, autónomas y desconcentradas, públicas y privadas. Las universidades tienen los fines de educar, investigar y difundir y extender los beneficios de la cultura. Las leyes que dieron origen a las universidades públicas también les otorgaron su régimen de gobierno; las autónomas, bajo los principios de libertad de cátedra y de investigación, determinan sus planes y programas, fijan los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico, administran su patrimonio y designan a los integrantes de sus órganos de gobierno.

Las instituciones privadas forman parte del sistema de educación superior, dependen, para su funcionamiento del régimen jurídico de su incorporación a la federación, los estados o las universidades públicas autónomas.

La Ley para la Coordinación de la Educación Superior asigna a la federación las

funciones de: promover, fomentar y coordinar acciones que vinculen la planeación institucional e interinstitucional con los objetivos, lineamientos y prioridades que demanda el desarrollo integral del país; favorecer, con la participación de las instituciones, la evaluación; auspiciar la concertación de acciones, y apoyar a este nivel educativo mediante la asignación de recursos públicos federales.

En materia de educación tecnológica corresponde al Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica, órgano de consulta de la Secretaría de Educación Pública, coordinar las actividades y contribuir a vincularlas con las necesidades y el desarrollo del país.

Los sistemas tecnológico y universitario están agrupados en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior (ANUIES) y participan, consensualmente con el Estado, en las instancias estatales, re-

gionales y nacional de planeación.

Consecuentemente, la modernización educativa cobra en este ámbito el carácter de una acción convergente, resultado de las iniciativas de las autoridades, de los esfuerzos que realiza cada institución y de las líneas de concertación adoptadas por los integrantes del sistema de educación superior.

El propósito de la modernización consiste en apoyar las acciones que permitan a dichas instituciones cumplir mejor con sus fines, vinculando sus actividades a los requerimientos del desarrollo nacional; concertar políticas comunes para la atención de la demanda educativa; impulsar la evaluación de su trabajo para emprender la reordenación interna y la racionalización que correspondan; y responder a las exigencias del desarrollo científico, tecnológico y social subrayando la importancia en la formación profesional de una educación teórica y prác-

tica, flexible, fundada en el dominio de los métodos y en la capacidad de autoaprendizaje mediante procedimientos que fomenten el trabajo personal y de grupo.

Las instituciones de educación superior han formulado un Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES) y la ANUIES, que las congrega, ha producido un documento de participación en la modernización educativa que precisa los mecanismos de coordinación y los objetivos de modernización que las propias instituciones hacen suyos. El gobierno federal apoya estas iniciativas cuya concertación se realiza por conducto de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), los consejos regionales (CORPES) y las comisiones estatales (COEPES).

7.1 Elementos de Diagnóstico

En las dos últimas décadas, la sociedad mexicana ha

realizado un esfuerzo extraordinario en materia de educación superior. La matrícula total, incluyendo la de educación normal, pasó de 271 275 alumnos en 1970 a 1 256 942 en 1989. En el mismo lapso, el número de maestros pasó de 25 056 a 128 481 y el de establecimientos de 269 a 1 990.

Durante esos años se ha integrado un sistema nacional que ha facilitado descentralizar la atención a la demanda mediante la creación de una extensa red de instituciones. La educación superior ha preparado profesionales en las distintas especialidades requeridas para el desarrollo nacional.

En el año escolar 1988-1989, 58% de los egresados del bachillerato inició estudios de licenciatura tecnológica y universitaria; del total de alumnos en este nivel, 14% fue atendido por instituciones tecnológicas federales, 1% por otras instituciones federales, 56% por las universidades autónomas, 13% por las depen-

dientes de los gobiernos estatales y 164 por las particulares. Los sistemas abiertos recibieron cerca de ocho mil alumnos.

A las grandes metas cuantitativas de atención de la demanda se agregan hoy metas cualitativas inaplazables. Así lo exigen la consolidación del sistema, el dinamismo del desarrollo contemporáneo y el proceso de modernización del país. Así lo reconocen las propias instituciones y la comunidad de técnicos y profesionales.

7.1.1 Educación Superior Tecnológica

La población escolar en la educación tecnológica ascendió en 1989 a casi 151 mil alumnos. La modernización tecnológica del país requerirá de una participación más decidida de esta opción para atender las necesidades de profesionales calificados.

La transformación de la planta industrial y de servi-

cios y el rápido desarrollo tecnológico obligan a que los planes y programas de estudio subrayen el conocimiento de los métodos y de sus aplicaciones en la solución de problemas concretos, y la capacitación para la actualización periódica de conocimientos.

Es necesario asumir un enfoque educativo centrado en la formación del estudiante para adquirir permanentemente nuevos conocimientos teóricos con énfasis en el tecnológico. La inadecuada articulación con el nivel medio superior conlleva duplicaciones y obstaculiza el desarrollo con profundidad y mejor orientación de los diversos contenidos de los programas.

El equipo de los planteles y su más eficiente empleo deben reforzarse con la planta productiva regional, así como con una actividad sistemática para generar tecnología, conocimientos, habilidades e infraestructura educativa. Es deseable que los laboratorios y talleres sean mejores cen-

tros de capacitación para las áreas de la administración y la productividad. Estos aspectos no han sido objeto de atención sistemática.

La evaluación institucional permitiera sustentar sobre bases sólidas el proceso general de planeación y los programas internos de reordenación institucional. La mejor comunicación con instituciones afines y con el sistema de educación superior hará posible el apoyo recíproco, la coordinación deseable y el avance institucional.

La acelerada expansión del sistema determinó la integración de la planta docente con criterios dominados por el apremio. La mejor capacitación del personal académico destaca como una prioridad.

La participación de técnicos y profesionales que trabajan en el área tecnológica, será decisiva para enriquecer con enfoques prácticos el trabajo académico.

La consolidación del sistema de educación superior tecnológica exige acentuar los objetivos cualitativos.

7.1.2 Educación Superior Universitaria

En el periodo 1970-1979 la matrícula de educación superior universitaria creció casi tres y media veces, pasando de 207 mil a cerca de 710 mil alumnos, lo que constituyó un logro significativo.

Ello coincidió con el nacimiento de nuevas instituciones y la acelerada expansión de las ya existentes. Este proceso produjo desequilibrios académicos en detrimento de la calidad educativa.

La gestión de complejos servicios en expansión, el crecimiento de la planta física, la integración de los cuerpos docentes y la ampliación de su infraestructura académica plantearon severos problemas.

La democratización de la enseñanza superior ha significado acoger a poblaciones de diversos estratos cuya atención reclama nuevas tareas de apoyo educativo y metodologías de enseñanza desarrolladas de manera imaginativa.

El dinamismo de los conocimientos ha puesto de relieve la insuficiente flexibilidad de los planes académicos.

El acelerado crecimiento de la matrícula ha redundado en un deterioro de la calidad de la educación. Asimismo, se advierte una insuficiente relación con los sectores sociales y productivos de las regiones respectivas, y se estima deseable una interacción armónica para el planteamiento y solución de sus problemas prácticos.

La distribución de la matrícula de licenciatura por área de conocimiento muestra desequilibrios preocupantes. Parece necesario contar con una política de formación de recursos humanos, de orienta-

ción vocacional y desarrollo de los programas de estudios, ya que la matrícula nacional concentra casi el 50% en el área de ciencias sociales y administrativas, y menos del 3% en las ciencias básicas y en las humanidades.

Las universidades han planteado la necesidad de contar con mecanismos idóneos de planeación que permitan diversificar sus ingresos y reordenar su funcionamiento interno. Conviene una política de formación, reconocimiento y promoción de maestros que posibilite enriquecer la planta docente con profesores de carrera con estudios de posgrado y con profesionales en ejercicio y capacitados para las tareas docentes.

El desarrollo cualitativo es prioritario. Frente a esta situación las universidades han formulado una estrategia de superación académica descrita en el PROIDES. Dicho documento subraya insuficiencias en el desarrollo de los planes y programas de estudio,

limitaciones en la formación profesional, deficiencias en los métodos de enseñanza y de administración, así como insuficiencia de recursos económicos.

7.2 Características de la Modernización de la Educación Superior

Con fundamento en los trabajos del Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior, en sus diversas instancias operativas y recogiendo las recomendaciones del PROIDES y las declaraciones y aportaciones de ANUIES para la modernización de la educación superior, el gobierno federal plantea, con absoluto respeto a la naturaleza jurídica de cada institución, las líneas esenciales que se mencionan a continuación.

7.2.1 La Educación Tecnológica

Se brindará mayor apoyo a las instituciones de educación superior tecnológica a fin de

que consoliden e incrementen la calidad de sus servicios y atiendan un mayor porcentaje de la demanda educativa. Simultáneamente, en acuerdo con los sectores sociales y productivos, se ofrecerá asistencia a los gobiernos de los estados que se propongan crear nuevas instituciones. Se inducirá una política general que conduzca a la reordenación académica y administrativa, al empleo flexible de los ingresos propios, a la desconcentración académica, a la planeación concertada que facilite la participación de los sectores sociales y productivos, la actualización de planes y programas de estudio y el empleo de métodos de enseñanza que formen profesionales con capacidad para actualizar y mejorar permanentemente sus conocimientos. Complementariamente se fomentará la educación abierta.

7.2.2 La Educación Universitaria

Con base en sus propios diagnósticos y programas, les

instituciones de educación superior universitaria han propuesto como parte de su modernización evaluar sistemáticamente su actividad, planear coordinadamente su desarrollo y diseñar y ejecutar programas de superación académica que permitan atender la demanda educativa con mejor calidad; diversificar la formación del estudiante para hacerlo un profesional con características flexibles, formación multidisciplinaria y una actitud emprendedora hacia el trabajo y la producción; fomentar el trabajo personal y la formación para el autoaprendizaje y la actualización permanente; reforzar los mecanismos de actualización, evaluación y promoción del personal académico; impulsar, mediante los contenidos y los métodos educativos, la cultura científica y el espíritu de solidaridad social; y aprovechar los recursos de organización, infraestructura y saber hacer de las universidades para colaborar en la solución de los principales problemas que aquejan a la sociedad mexicana y a las

regiones donde se localizan los centros académicos.

7.3 Objetivos

Mejorar la calidad de la educación superior para formar los profesionales que requiere el desarrollo nacional.

Atender la demanda de la educación superior universitaria y tecnológica en la medida que lo necesite la modernización de la sociedad, asegurando la oportunidad de ingreso a los estudiantes que proceden de las regiones y grupos sociales más desfavorecidos, con aptitudes para cursar estudios de nivel superior.

Vincular a las instituciones de educación superior con la sociedad para orientar participativamente el desarrollo de este nivel educativo y contribuir a resolver, con los recursos del conocimiento y la organización institucional,

los grandes retos sociales, económicos, tecnológicos y científicos del país.

Fortalecer el sistema de coordinación y planeación nacional de la educación superior; orientar su actividad mediante un esfuerzo de evaluación y reordenación interna de las instituciones, con el apoyo sostenido del Estado para su consolidación, e impulsar una mejor y más amplia participación social.

7.4 Estrategia

Para promover la modernización de la educación superior, el gobierno federal reafirma los planteamientos de las instituciones, concretados en el PROIDES. Específicamente, el gobierno federal reitera el acuerdo con las instituciones de educación superior alcanzado desde 1978, en Puebla, que generó el Sistema Nacional para la Planeación Permanente de Educación Superior (SINAPPES) y la decisión de hacer de éste un ins-

trumento para la consolidación del sistema nacional de educación superior.

Por otra parte, el gobierno federal reitera su compromiso de definir junto con las instituciones de educación superior, criterios claros y mecanismos eficientes para la asignación de recursos, propiciando la participación de los gobiernos estatales. Para estimular la búsqueda de ingresos propios el gobierno federal seguirá determinando sus aportaciones sin merma de dichos ingresos.

La operación óptima del PROIDES supone la ejecución de una estrategia de corresponsabilidad asumida en un marco de libertad por los gobiernos estatales, las instituciones de educación superior públicas y privadas y la sociedad. Ello supone concebirlo precisamente como un mecanismo de concertación permanente, abierto a la incorporación y ejecución de iniciativas e implica que los intereses particulares, sectoriales y gremiales, legítimos

en sí mismos, se subordinen a los grandes objetivos nacionales en materia de educación superior. Esto requiere que cada institución convoque a los integrantes de su comunidad a través de sus representantes en los órganos de gobierno, a fin de que las líneas de acción que se adopten y las particularidades que se aporten se sustenten en el consenso interno.

Con base en lo anterior, el desenvolvimiento de la educación superior se sustentará en los siguientes lineamientos estratégicos:

- Descentralizar y regionalizar.
- Ampliar el campo de concertación y operatividad de las instancias de coordinación.
- Simplificar y agilizar los procedimientos de la administración pública respecto a la educación superior.

- Apoyar decididamente a la educación superior.
- Aplicar de manera óptima los recursos disponibles, y
- Evaluar permanentemente los logros y procesos de la educación superior.

Es imprescindible que las instituciones de educación superior apoyen el desarrollo económico, cultural y social del país con servicios académicos de calidad para lo cual deben llevar a cabo las reformas institucionales que se requieran. En esta dirección conviene orientar los esfuerzos con criterios cualitativos, imaginar nuevas respuestas didácticas y de contenido y acentuar la importancia de una formación adecuada a las necesidades que plantean la constante renovación del saber, de los procesos productivos y de las relaciones sociales.

Es igualmente oportuno reforzar la evaluación y el

desarrollo institucional planificado, ya que es necesario elevar la racionalidad y mejorar la eficacia y eficiencia de las acciones de nuestras instituciones.

La expansión de los servicios de la educación superior se hará mediante un mejor uso de la capacidad instalada, una expansión gradual de las instituciones que no han llegado todavía a un tamaño crítico y la apertura de nuevas opciones que corresponsabilicen a las autoridades de los diversos niveles de gobierno, a las instituciones mismas y a la sociedad en regiones que han carecido de infraestructura suficiente para atender la demanda en este nivel. Para complementar esta estrategia se establecerán nuevos mecanismos de acreditación de conocimientos adquiridos fuera de las aulas, y se ampliarán las opciones de educación abierta.

Se fortalecerán las áreas de ciencias básicas, humanidades, ingeniería y tecnología.

Los programas deberán permitir a los egresados un amplio repertorio de posibilidades de ejercicio profesional y estimular la autoformación de manera permanente.

Un elemento indispensable en la calidad de la enseñanza es el personal docente. Por ello, se buscará fortalecer la profesionalización tanto de los catedráticos como del personal de carrera, fomentando las actividades de actualización permanente y la formación en estudios de posgrado, mediante el establecimiento de mecanismos y procedimientos que concilien los intereses y puntos de vista de las instituciones con los de su personal académico. Se buscará también establecer estímulos y reconocimientos que tiendan a revalorar su prestigio social y a reconocer su importancia capital en la modernización del país.

Es deseable seguir reforzando las funciones de coordinación, de planeación y de programación de la educación

superior, en los ámbitos institucional e interinstitucional, y en los niveles estatal, regional y nacional. Para cumplir este objetivo, se inducirá una evaluación integral.

Debe ser un propósito constante el desarrollo de acciones para mejorar el proceso de planeación, lo que repercutirá positivamente en los aspectos de presupuestación, gestión, ejecución y evaluación. Solo así será posible superar los niveles de calidad educativa.

El Estado, por su parte, ha reiterado su decisión de apoyar firmemente la consolidación de las instituciones de educación superior, mediante mecanismos de interacción armónica y solidaria entre las instituciones y la asignación de recursos públicos adecuados, tomándose en cuenta las prioridades, objetivos y lineamientos de la educación superior en relación con el desarrollo nacional.

La modernización del país en todos sus órdenes requiere que, en un marco de participación y de respeto, la sociedad aporte a la educación superior, mediante mecanismos de concertación y apoyo, contribuciones de recursos humanos, planta productiva, inversiones y acciones solidarias, que hagan factible la consolidación de las instituciones y la atención de la demanda con servicios de calidad.

En ambos casos se alentará el funcionamiento de todas las instancias de coordinación entre niveles de actividad, instituciones y sectores sociales para la consonancia y vinculación de esfuerzos. La Secretaría de Educación Pública apoyará la consolidación institucional, la reordenación interna, la oferta de nuevas opciones y el establecimiento de servicios educativos abiertos.

Además, es importante que los apoyos del Estado a la educación superior se orienten apropiadamente para asegurar,

por un lado, que los estudiantes de escasos recursos puedan continuar sus estudios y, por otro, las oportunidades de estudio se distribuyan equitativamente, evitando las concentraciones institucionales o geográficas.

Por último se impulsará la modernización de la normatividad de la educación superior mediante iniciativas tendientes a lograr una mejor regulación de las actividades de concertación, evaluación, descentralización, fijación de criterios académicos, de financiamiento y de acreditación que el desarrollo de la educación superior está demandando.

7.5 Educación Superior Tecnológica

7.5.1 Objetivo

Impulsar el desarrollo de la educación superior tecnológica para sustentar la modernización del país, ofreciendo los servicios con una partici-

pación cada vez mayor de los estados y los particulares.

7.5.2 Acciones Principales

Promover la oferta de educación superior tecnológica hasta el límite de la capacidad instalada de los planteles federales existentes.

Realizar esfuerzos para promover el prestigio social y el reconocimiento del valor de la educación tecnológica, a fin de apoyar el incremento de la demanda en las modalidades escolarizada y abierta. Fomentar la participación de los gobiernos de los estados en la creación, mantenimiento y expansión de los servicios de educación superior tecnológica, orientando el crecimiento hacia las regiones donde haya que impulsar el desarrollo productivo y tecnológico.

Concertar la creación de nuevos planteles descentralizados de educación tecnológica, con apego a la normati-

vidad y evaluación central, con una amplia participación social, para extender los nuevos servicios de educación superior tecnológica escolarizada en aquellas regiones del país que lo requieran.

Reforzar y ampliar los servicios de educación superior tecnológica en la modalidad abierta.

Crear mecanismos para promover la demanda de educación superior tecnológica abierta.

Desconcentrar la estructura administrativa del sistema nacional de educación superior tecnológica.

Modernizar la estructura administrativa y financiera de la educación superior tecnológica.

Crear las comisiones regionales de concertación y de planeación de la educación superior tecnológica, dentro del marco del Sistema Nacional para la Planeación Permanente

de la Educación Superior, con objeto de promover la participación de los sectores social y productivo, de las asociaciones profesionales, colegios y academias, en la consolidación y expansión de la educación superior tecnológica.

Establecer, por medio de las comisiones regionales, estatales y de cada plantel, los vínculos con el sector productivo y la sociedad a fin de que estos tomen parte en algunos aspectos del desarrollo de la educación tecnológica.

Rediseñar y promover un nuevo sistema que acredite por suficiencia los conocimientos adquiridos en los laboratorios y talleres, en las actividades científicas y de desarrollo tecnológico, en el autoaprendizaje y en la vida productiva.

Definir e implantar alternativas de financiamiento que consideren una mayor participación de los gobiernos estatales, de los particulares, de los propios planteles

y del sector productivo; fomentar la creación de patronatos institucionales; y pugnar para que los ingresos propios de los institutos de educación superior tecnológica crezcan de acuerdo a los nuevos requerimientos.

Establecer mecanismos internos de evaluación y recordación institucional.

Diseñar e implantar un modelo de superación y actualización de los profesores en servicio.

Evaluar rigurosamente la eficiencia y eficacia de la educación superior tecnológica para depurar y racionalizar sus modalidades, carreras y especialidades.

Redefinir los planes de estudio, evitando la excesiva parcelación de conocimientos y centrando los objetivos en áreas que tengan posibilidades de desarrollo científico y tecnológico y que faciliten la inserción en el ámbito laboral.

Crear programas de educación continua y actualización, escolarizados y abiertos, para los trabajadores a fin de consolidar la relación entre la educación tecnológica y el mercado laboral.

Desarrollar un programa de dotación de apoyos didácticos, como recursos computacionales, centros de información y documentación, bibliotecas, laboratorios, talleres y materiales, para ofrecer un servicio relevante y acorde con los avances tecnológicos internacionales.

Modernizar los métodos de enseñanza en la educación superior tecnológica a fin de desarrollar las habilidades instrumentales y el enfoque práctico en los estudiantes.

Establecer con la industria editorial convenios de coedición para publicar obras técnicas y científicas. Tales convenios deberán incluir su distribución y comercialización.

Fortalecer la participación de las instituciones de educación superior tecnológica en el sistema nacional de información de la educación superior (SINIÉS).

Concertar acciones concretas con los sectores sociales, el sector empresarial, empresas paraestatales y el sector productivo en general, para realizar programas de investigación y desarrollo tecnológico bajo contrato, estancias de profesores y estudiantes, asesorías y asistencia técnica.

Revisar, y adecuar en su caso, la normatividad vigente, especialmente en lo relativo a evaluación, financiamiento, descentralización y administración de recursos.

7.5.3 Metas

Integrar en 1989 una comisión nacional encargada de definir criterios de excelencia y de elaborar planes y programas de estudio para la

educación media superior y superior tecnológica.

Desde 1989 diseñar y concertar la política de descentralización de la educación superior tecnológica.

Desde 1989 organizar e instalar las comisiones regionales de concertación y de planeación de la educación superior tecnológica dentro del ámbito del SINAPPES.

En el marco del PROIDES, contar para 1990 con un plan rector para el desarrollo de la educación superior tecnológica concertado con el sector social y productivo a nivel estatal, regional y nacional.

Desde 1990 consolidar los mecanismos de planeación y evaluación de la educación superior tecnológica.

Para 1990 iniciar un sistema nacional de acreditación por suficiencia del conocimiento tecnológico.

Iniciar desde 1990 la revisión y modernización de los programas y los sistemas de enseñanza de la educación tecnológica.

Para 1990 suscribir con la industria editorial convenios de coedición, distribución y comercialización de una amplia obra editorial científica y tecnológica en español y producir desde 1990, por lo menos veinte nuevos títulos anuales.

En 1990 diseñar y establecer una campaña permanente de promoción y orientación vocacional para la educación tecnológica.

Desde 1990 consolidar y ampliar la modalidad abierta de educación superior tecnológica.

Desde 1990 determinar el incremento anual de la matrícula del Sistema de Educación Superior Tecnológica que en las áreas de tecnología de punta requiera el desarrollo nacional.

Para 1994 tener actualizados y en operación los talleres y laboratorios de las instituciones del subsistema.

7.6 Educación Superior Universitaria

7.6.1 Objetivo

Modernizar la educación superior universitaria con la participación concertada de las universidades, las instancias gubernamentales correspondientes y la sociedad civil.

7.6.2 Acciones Principales

Extender la oferta de educación universitaria mediante las modalidades escolarizada y abierta. El PROIDES ha propuesto que las propias instituciones y las instancias de planeación, en una acción concertada, formulen políticas de crecimiento y distribución equilibrada de la matrícula, atendiendo a la calidad de los servicios y a las pautas si-

guintes: que las universidades con más de 30 mil alumnos de licenciatura racionalicen su crecimiento; que aquellas con una matrícula entre 10 mil y 30 mil alumnos establezcan políticas de crecimiento tendientes a que este sea moderado; que aquellas con matrícula menor a 10 mil alumnos planeen su crecimiento para alcanzar un desarrollo adecuado y el cumplimiento de todas sus funciones académicas.

Instalar la comisión que realizara los estudios y acciones pertinentes para fomentar la educación universitaria abierta.

Impulsar, con la participación concertada de los gobiernos federal y estatales, de las instituciones autónomas y de la sociedad, la universidad nacional abierta, la cual, además de contribuir a ampliar la cobertura, permitirá atender a sectores de población que no han tenido acceso a este servicio educativo.

Para que la educación superior universitaria abierta sea una opción relevante y efectiva, se deberá implantar un nuevo sistema de acreditación que reconozca el autodidactismo y los conocimientos adquiridos en la vida productiva, así como un nuevo sistema de información, comunicación y colaboración interinstitucional que propicie el uso más razonable de los recursos existentes.

Concertar esfuerzos con las instituciones de educación superior particulares, cuyos servicios atienden a una sexta parte de la matrícula y enriquecen la educación superior, a fin de que complementen mediante la coordinación el trabajo en favor de los objetivos nacionales.

Establecer acuerdos que logren la participación del sector social y productivo en la formulación y desarrollo de proyectos de colaboración con las instituciones educativas. La formación de profesionales y técnicos habrá de orientarse

principalmente al conocimiento y a la satisfacción de las necesidades de la sociedad mexicana; a lo anterior habrá de contribuir la conciliación de las preferencias de los estudiantes con la oferta de carreras profesionales prioritarias para el desarrollo. Se buscará equilibrar territorialmente la matrícula, propiciando el incremento de la inscripción en las opciones de ciencias básicas, ingenierías, tecnología y humanidades. Se pagará por condensar el catálogo de carreras para evitar las especializaciones excesivas en el nivel de licenciatura. Todo lo anterior se realizara en coordinación con el subsistema de educación superior tecnológica.

Establecer una pauta nacional de criterios de excelencia en el ejercicio académico.

Impulsar un proceso nacional de evaluación del sistema de educación superior para determinar sus actuales niveles de rendimiento, pro-

ductividad, eficiencia y calidad. Dicho proceso será técnicamente conducido por una comisión nacional de evaluación de la educación superior, surgida del seno de la CONPES. Esta comisión actuará con el consenso de las instituciones y contará con los apoyos adecuados a la misión que se le encomiende. La comisión habrá de basar su actuación en un conjunto de directrices que contemplen la participación institucional, en función de normas claramente establecidas en cada caso; los resultados serán considerados para la determinación de las prioridades de desarrollo de la educación superior.

Fortalecer los mecanismos de coordinación y concertación para la planeación y programación de la educación superior en el marco del SINAPPES.

Enriquecer el SINAPPES con foros especiales de discusión, reflexión y análisis que generen propuestas para la educación superior y que incorporen a los segmentos de la

sociedad que hoy no participan en los mecanismos existentes de concertación.

Establecer nuevos mecanismos y fortalecer y orientar los existentes, como la extensión académica y el servicio social obligatorio, de modo que redunden en una mayor y más efectiva colaboración de las universidades en la solución de los grandes problemas que aquejan a la sociedad, particularmente los que condicionan la pobreza extrema.

Estimular la actualización de los planes de estudio y de los programas correspondientes.

Mejorar y ampliar la difusión cultural, humanística, científica y tecnológica, procurando que se afirmen los valores nacionales y universales en los educandos y en la sociedad, integrando las actividades de extensión universitaria.

Consolidar el Sistema Nacional de Información de la

Educación Superior (SINIES) por medio del apoyo financiero, la actualización técnica y su arraigo en las universidades.

7.6.3 Metas

Para 1989 instalar la comisión nacional de evaluación de la educación superior en el seno de la CONPES y establecer su agenda de trabajo.

Para 1989 reinstalar los Consejos Regionales para la Planeación de la Educación Superior dentro del marco del SINAPPES.

Para 1989 establecer los mecanismos que incorporen a las universidades mediante el servicio social, a las actividades del Programa Nacional de Solidaridad (PRONASOL) en el combate a la pobreza extrema.

Desde 1989 iniciar en el seno de la CONPES el proceso de organización de la universidad nacional abierta.

Poner en operación en 1990 mecanismos de apoyo para los estudiantes de escasos recursos económicos.

Para 1990 promover la organización de un sistema nacional de bibliotecas de educación superior con objeto de acrecentar, complementar e intercambiar acervos documentales, bibliográficos, hemerográficos y audiovisuales.