

2ej



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA

**La cultura de la planeación
y evaluación de la
educación superior
(1978 a 1997)**

TESIS
QUE PARA OBTENER LA:
LICENCIATURA EN SOCIOLOGÍA
PRESENTA:
María Eugenia Ambriz Chávez

Director
Mtro. Gilberto Silva Ruiz



FEBRERO DE 1998

265889

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

*Para Diego Julián .
porque en su condición de niño
supo regalarme su tiempo*

GRACIAS:

A mi Padre^o, ejemplo en vida, de bondad para con los desposeídos y detonador, con su muerte, para concluir lo inconcluso.

A mi Madre por impulsarme en el camino del conocimiento.

A mis hermanos, especialmente a Rebeca, por su invaluable apoyo.

A mis abuelos, Pancho^o y Licha^o por su amor y sabiduría.

A mis tíos, Martha, Tito y Luis^o por sus consejos siempre sabios.

A Angélica Maldonado de Nyssen por escucharme en mi adolescencia.

A Marisa y Ma Luisa por toda una vida de amistad.

A Rebeca Sofía por su amistad y perenne respeto profesional.

A Isidoro, a Juan Pablo y a Diego Julián, por permanecer a mi lado en la ardua tarea de la vida cotidiana.

A mis compañeros del grupo de tesina por el cariño y el apoyo que me brindaron en este camino que recorrimos juntos.

A Gilberto, mi director, por compartir conmigo sus conocimientos y tiempo de trabajo invaluable, además de abrir el espacio de comunicación en una relación que trascendió, con mucho, la de maestro-alumno.

A Rosalinda, mi asesora en redacción, por su invaluable esfuerzo y constancia para leer y releer, corregir y volver a corregir este trabajo.

Al personal de la Coordinación de Educación Continua de la FCPyS, mi reconocimiento por el apoyo permanente para prestar el servicio de este programa.

A los seres humanos que conforman nuestra sociedad mexicana, quienes con su trabajo han permitido, que subsistan, al menos hasta ahora, instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México, para que personas como yo, nos privilegiemos de haber estado en sus aulas. Ello, implica un compromiso que guía mi ejercicio profesional.

INDICE

INTRODUCCIÓN	1
I. ELEMENTOS TEÓRICOS DE SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	7
Funcionalismo, planeación y teoría del capital humano.....	8
Elementos de marxismo y teoría crítica.....	18
Síntesis teórica.....	33
II. PANORAMA HISTÓRICO GENERAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL MÉXICO POSREVOLUCIONARIO ..	37
La educación, campo político	38
De la educación como política a la política educativa.....	50
La política educativa del Estado Mexicano, 1940-1976	62
Una breve conclusión	75
III DOS DÉCADAS DE PLANEACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR..	79
Primeras influencias internacionales para planear la educación.	79
El proceso de legitimación de la planeación de la Educación Superior, los primeros diez años.....	83
Las influencias internacionales modernas.....	106
Philip Coombs y la estrategia para la Educación Superior en México	107
La UNESCO.....	109
El Banco Mundial.....	111

El Fondo Monetario Internacional.....	113
El Banco Interamericano de Desarrollo.....	114
La Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo ...	115
La planeación se convierte en evaluación, los últimos diez años	120
CONCLUSIONES	146
SIGLAS	161
BIBLIOGRAFÍA.....	164
ANEXO A.....	172
ANEXO B.....	182
ANEXO C.....	186
ANEXO D.....	197
ANEXO E.....	206
ANEXO F.....	214

INTRODUCCIÓN

El interés en el tema proviene de la experiencia adquirida por su autora en la Secretaría de Educación Pública (SEP) y en la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES), de 1978 a 1986; así como de su actual reincorporación a las actividades de educación superior en la Facultad de Ingeniería de la UNAM.

A lo largo de ese tiempo se pudo constatar que el vínculo entre la ANUIES y la SEP se estrechaba cada vez más para la toma de decisiones sobre la política de desarrollo de la Educación Superior. Las constantes reuniones de trabajo y las visitas a las Instituciones de Educación Superior (IES), para promover la creación de las Unidades de Planeación (UIP's); para el establecimiento de los órganos de coordinación estatales (COEPES) y los de coordinación regional (CORPES), se realizaban con la asistencia tanto de representantes de la SEP como de la ANUIES.

Si tomamos en consideración que el Director General de Educación Superior de la SEP, en 1978, fue con anterioridad el Secretario General de la ANUIES; así como, con posterioridad, los funcionarios de la ANUIES que ocuparon la Secretaría General y la Secretaría Académica, pasaron a ser Subsecretario de Educación Superior y Director de Educación Superior, respectivamente. Se constata que la relación entre la SEP y la ANUIES era bastante buena.

Los anteriores elementos aunados al trabajo en la Facultad de Ingeniería, que tiene un carácter evaluatorio, orientaron la reflexión sobre el proceso de planeación y evaluación de la Educación Superior y el rumbo que está tomando.

En ello es de considerarse el papel de la ANUIES puesto que entre las finalidades de su creación en 1950, ya se encontraba presente la idea de planear, por lo que surge la

pregunta: ¿Por qué si la idea y los trabajos para planear la Educación Superior del país surgen de las mismas IES, y se concretan en la creación de la ANUIES, ésta no logra abrir los espacios suficientes para recibir los apoyos administrativos y financieros, sino hasta finales de la década de los setentas? La respuesta se encuentra en las diferentes concepciones que el Estado ha tenido, a lo largo de la historia, sobre el papel de la Educación Superior.

El hecho de planear cualquier sistema lleva en sí mismo, la importancia que éste tiene, ya sea por sí solo o por el lugar que ocupa con relación a otros sistemas. En este sentido, la Educación Superior, si bien tenía su importancia para el Estado, ésta no cobra una verdadera relevancia, como elemento estructural del sistema, sino a consecuencia de los hechos de descontento, tanto académico como estudiantil, que se suscitaron durante la década de los sesentas y que culminaron con la matanza de Tlatelolco, en 1968.

A raíz de ello el Estado se replantea el papel de la Educación Superior en el concierto de las fuerzas sociales y políticas que convergen en los sucesos de 68, dando una respuesta contradictoria: en lo inmediato, la represión, en lo mediano, el aumento copioso del subsidio a las IES.

El resultado de tales medidas se deja sentir, durante la siguiente década, en el crecimiento sustancial de la matrícula y las modificaciones a los planes de estudio de diversas carreras, por ejemplificar algunos. Así, al llegar la crisis económica de 1976 y los consecuentes recortes presupuestales, el Estado cuestiona nuevamente el lugar que ocupa la Educación Superior en el desarrollo del país. Su crecimiento "masivo" se concibe como irracional y se ve en la planeación, la herramienta aséptica, para por lo menos, limitar el problema.

De entonces a la fecha, no se ha dejado de planear, sin embargo, dadas las distintas condiciones económicas del país, la planeación ha cobrado diferentes significados, de

acuerdo al proyecto económico del Estado. En la actualidad el proceso ha desembocado en la evaluación de la Educación Superior, pero no en la evaluación que los propios actores del proceso (IES) puedan hacer de su quehacer cotidiano, sino en la evaluación que agentes externos puedan hacer de ellas.

Estos elementos hacen interesante el estudiar la ruta que siguió la planeación, desde su concepción en las propias IES, hasta su centralización en una institución aglutinante de los directivos de las mismas, pero de alguna manera externa a ellas, que deja en sus manos aspectos normativos de la organización interna de las IES; situación que el Estado aprovecha para orientar, en un principio, y después controlar la vida interna de las mismas, mediante el salto cualitativo de la planeación restrictiva (techos de crecimiento de matrículas, supeditación del subsidio al logro de metas establecidas por el propio Estado, entre otros) a la evaluación estandarizada, y administrada por un organismo externo a las propias IES, como la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) y el Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior, A.C. (CENEVAL).

De esta manera la evaluación funciona como un filtro para la entrada a las IES, y se pretende que sirva también para evaluar la calidad de los egresados, utilizando para ello parámetros que nacen ajenos a las IES, y cuyos resultados podrían tener gran relevancia en la vida de las instituciones, pues pudieran servir de criterio para las asignaciones presupuestales. Acentuando también su carácter exógeno, en tanto que los recursos para los exámenes de ingreso y egreso provienen, en parte, de recursos de la banca internacional, lo que significa que de alguna manera traen condicionantes ajenas al quehacer de la educación superior.

Fundamentalmente, los cuestionamientos que se buscan responder con este trabajo se refieren a: cómo se gesta y desarrolla ese proceso de la cultura de planeación en la Educación Superior; y el otro está referido a los mecanismos mediante los cuales, el

proceso de planeación y evaluación de este nivel educativo, al vincularse con el Estado, legitima su política. Entre otras, las preguntas que se tratará de responder son:

- ¿Por qué pasa un periodo tan largo para que un conocimiento, que en la actualidad se presenta como indispensable en el quehacer humano, se institucionalice en el propio sistema del que ha partido?
- ¿Cuáles son los procesos históricos nacionales e internacionales en los que se ve inmersa la Educación Superior del país para que se dé una cultura de planeación?
- ¿Qué papel jugaron los movimientos estudiantiles de los años 60's para que el Estado empatara su tiempo, en términos de política educativa, con el tiempo de la planeación surgida de la Educación Superior?
- ¿Fue la necesidad de legitimación del Estado, por los violentos sucesos del 68, la que hizo necesaria una reconceptualización de la Educación Superior y dentro de ella la respuesta fue la planeación y la evaluación?
- ¿Son la planeación, en su momento, y la evaluación actualmente, sólo herramientas de organización del trabajo? ¿O detrás de ellas se encuentra una nueva forma de legitimación del Estado, en la cual la Educación Superior y la cultura que de ella surge, se reconocen como partes estructurales del sistema, y por ende, se reubican en las prioridades del gobierno?

Los cuestionamientos planteados arriba se refieren a tres hechos de la mayor importancia:

- Uno de ellos se refiere a los motivos de creación de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior, en su

intento de tener una institución «...cuyo objeto era la coordinación y vitalización de la acción interuniversitaria.»¹

- El segundo se refiere a las condiciones de política nacional donde, a los esfuerzos de planeación de las IES, se les presenta un tiempo coyuntural para promover esa cultura, que se vincula con la política educativa nacional para legitimar su proceso en el desarrollo de la Educación Superior.
- Como tercer hecho se presenta la actualidad del proceso de evaluación de la Educación Superior, el cual ha llevado a la creación de organismos no gubernamentales como el CENEVAL que juegan el papel de legitimadores ante la sociedad, en el ámbito del “deber ser” de los estándares de calidad de este nivel educativo.

La estructura del trabajo se presenta en cuatro capítulos, en el primero se abordan las concepciones sociológicas de la educación partiendo del funcionalismo, como explicación sociológica que le da congruencia a los planteamientos de la política educativa del Estado, ahí se hace una brevísima referencia al positivismo, como antecedente del funcionalismo, ya que en él se dan las primeras formas de sustentación del discurso educativo del Estado posrevolucionario.

Asimismo, se expone la teoría marxista de la educación, como contraparte del análisis, buscando evidenciar las contradicciones del discurso oficial de planeación y evaluación, a través de las diferentes tendencias de análisis teórico: educación como aparato ideológico del Estado, como crítica a la teoría del capital humano y como elemento que va más allá de la superestructura, es decir, la teoría crítica.

¹ Arredondo Galván Víctor M. *El carácter Nacional de la UNAM. La Universidad Nacional y las universidades públicas estatales. Hacia un sistema nacional universitario.* en Pozas H. Ricardo, (Coord), Universidad Nacional y sociedad: CIIH, UNAM, Miguel Angel Porrúa, 1990, p 240 (El subrayado es mío)

Para la crítica de la teoría del capital humano, se utilizan los conceptos vertidos por Sergé, Tanguy, Lortic, Finkel y Labarca², porque ellos aportan la visión de la función de la planeación dentro de la misma; además del análisis crítico de los elementos de carácter ideológico que se encuentran en el discurso de política educativa sobre planeación.

En el segundo capítulo se hace una exposición histórica, del proceso que ha seguido la educación mexicana, de manera general y un poco más específica, de la Educación Superior, en su tránsito hacia el establecimiento de una política pública educativa, y los antecedentes generales de planeación, ejemplificando el proceso con base en algunos acontecimientos históricos en donde la UNAM es el sujeto central.

El tercer capítulo contiene la concreción de la planeación de la Educación Superior, a través de las acciones de la ANUIES y las formas de concertación que se establecen para lograr que la planeación sea asumida por los IES como la forma idónea de organizar el trabajo al interior de las mismas y de como este mismo proceso se va legitimando por la acción del Estado.

Asimismo, se mencionan algunas concepciones educativas de organismos internacionales que, al tener relación con el país, van orientando las acciones de planeación de manera que en su conjunto, y adaptadas a las condiciones educativas nacionales, poco a poco van siendo asumidas por las IES y por el propio Estado, hasta derivarlas en organismos como la CONAEVA y el CENEVAL.

En el cuarto y último capítulo, se dibuja un panorama conclusivo, en el cual el juego de la globalización y las relaciones internacionales nos llevarían a pensar que las políticas en materia de Educación Superior, en los dos últimos sexenios, apuntan a responder a

² Sergé, M., Tanguy, L., Lortic, M. F., *Una nueva ideología de la educación*, en Labarca, Guillermo (compilador) Economía política de la educación, México, 1980, pp. 331 - 371; Finkel; Sara, *El "capital humano": concepto ideológico* y Labarca, Guillermo, *Planificación de recursos humanos: ¿Técnica e ideología?*, en: Varios Autores, La educación burguesa, Nueva Imagen, México, 1987 pp. 239-300

algunas de las orientaciones que los organismos internacionales han establecido como políticas y las cuales se centran en formar profesionistas con una visión de productividad, coherente con la nueva apertura de los mercados.

I. ELEMENTOS TEÓRICOS DE SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Las teorías sociológicas de la educación que se han elegido para el estudio, se centran en dos corrientes: el funcionalismo y la teoría marxista. La primera busca dar una explicación del fenómeno educativo como circunscrito a una serie de acciones donde el tipo de sociedad no es cuestionado. Así, la educación es analizada, exclusivamente, en términos de la función que desempeña en la sociedad pero sin cuestionar su pertinencia.

En la teoría marxista de la educación se busca una explicación del lugar social que ocupa el fenómeno, y a diferencia del funcionalismo, su base analítica se da en el cuestionamiento de la sociedad en la que éste se ve inmerso. Del marxismo se derivan diversas perspectivas de interpretación de la educación que dan un mayor peso a alguno de los elementos estructurales o superestructurales para explicar el fenómeno educativo. Ellas son: *la crítica a la economía de la educación*; *la de educación como aparato ideológico*; *la de la función del Estado como servidor a una fracción hegemónica* y *la teoría crítica*.³

Para este trabajo, se sintetizan los postulados teóricos de las dos grandes corrientes con el objeto de establecer: a) como el discurso del funcionalismo es el sustento del discurso de política de planeación y evaluación de la Educación Superior y b) como la teoría marxista pone de manifiesto las contradicciones del modelo de planeación y evaluación de la Educación Superior.

³ La división de las tendencias de interpretación marxista fue tomada del artículo de Jiménez, Edgar, *Perspectivas latinoamericanas de la sociología de la educación*, en *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas* CEE México, 1981. pp. 40 - 43

Funcionalismo, planeación y teoría del capital humano

El antecedente del funcionalismo se encuentra en las teorías positivas. Una de ellas, y quizá la que mayor influencia tuvo, fue la elaborada por Comte.

Para Comte, el orden y el progreso son los elementos que rigen a la sociedad. En el primero se ubica el consenso universal que da la homogeneidad a la sociedad, son los ideales a los que se aspira, y como tales no son posibles de alcanzar, pero sirven de orientación para el desarrollo social.⁴

El progreso representa la evolución de la humanidad que es guiada por ese orden establecido idealmente. Aquél se desarrolla a través de etapas de acuerdo con la evolución de las ideas de la humanidad: la teológica, la metafísica y la positiva.

En la etapa teológica, la sociedad se explica por la existencia de lo divino, el cual marca todas las acciones de los hombres, la sociedad existe por una razón externa a ella misma que no puede ser explicada. La etapa metafísica se presenta cuando la explicación de la sociedad y del hombre se basa en las ideas, por último, la etapa positiva se alcanza cuando la sociedad logra aprehender las leyes que rigen su desarrollo.

Las etapas del progreso no son dadas en la sociedad de manera abstracta, por éstas pasa cada uno de los individuos que la conforman, de ahí que la educación sea concebida como necesaria para que los hombres se preparen para el orden social en el que tienen que vivir.

Para Comte, el orden y el progreso tienen una relación inseparable y ambos son en esencia, los elementos que dan sentido a una sociedad. Ahora bien, dado que la

⁴ Silva Ruiz, Gilberto y Garduño Valero, Guillermo, Compiladores, *Augusto Comte: Sobre la ley de los tres estados*, en. Teoría sociológica clásica. Émile Durkheim, UNAM, México, 1997. pp. 53 - 63.

sociedad se desarrolla en etapas, el hombre por sí mismo no existe sino en la medida de la existencia de la humanidad.⁵

Bajo esta concepción la educación es para Comte «el sistema de ideas y costumbres necesarias para preparar a los individuos para el orden social que tienen que vivir y para adaptar todo lo posible a cada uno de ellos al destino particular que tendrá que asumir»⁶. Por lo tanto es necesario subordinar al individuo a la sociabilidad, a través de la educación, como condición de la existencia de la humanidad.

En la base del consenso universal se encuentra la solidaridad y la división del trabajo, la una representa el ideal universal y la otra las etapas de desarrollo de la sociedad, a mayor división del trabajo social mayor complejidad de la sociedad. Sin embargo, dado que el individuo, también pasa por las distintas etapas, su condición dentro de la división del trabajo social, es equiparable a la etapa en la que éste mismo se encuentre y ello no implica una correspondencia necesaria con la etapa de desarrollo que la sociedad esté viviendo.

Aquí, la educación juega entonces, el papel de llevar al individuo a la etapa positiva. Como Lerena lo indica. «Comte entiende por educación universal algo que va mucho más allá de la extensión de la enseñanza popular, o la enseñanza positivista. Se trata, para él, del proceso de formación o educación del individuo correspondiente al estado positivo y último de la razón humana. Este proceso educativo abarca todo el curso de la vida de quienes son concebidos como servidores de la humanidad, el cual [como] proceso es extendido al conjunto de los hombres»⁷. Así la educación es vista como el medio para alcanzar la etapa positiva, que viene a ser la coronación de los esfuerzos de la humanidad.

⁵ Lerena, Carlos, Materiales de sociología de la educación y cultura, Grupo Cultural Zero, España, 1985 p. 93

⁶ Citado en Lerena Carlos, op. cit p. 96

⁷ Citado en Lerena Carlos, op. cit p. 95

Los elementos del positivismo que se trasladan al funcionalismo son, la concepción de orden y progreso y sus consecuentes de consenso y división del trabajo social. La visión de continuidad de la sociedad y la desigualdad intrínseca en ella, llevan al funcionalismo a no cuestionar la validez de la sociedad, en la que y para la cual, elaboran su teoría.

En la sociología funcionalista se concibe a la sociedad industrializada como racional y democrática, de donde se desprende la idea de la educación en función de la eficiencia y calidad. «El hecho de poder rendir dentro de este tipo de proceso productivo de manera que se aumente la productividad se convierte en el eje que será el punto de evaluación de cualquier otra actividad social, entre otras la educativa... La educación se ve como UNA»⁸. Es un todo homogéneo en tanto que su función es transmitir a las generaciones, los elementos de supervivencia de la estructura para el buen desarrollo de los roles de cada individuo. Así, al ingresar al sistema escolar se inicia el proceso de diferenciación en el que de acuerdo con las capacidades y habilidades del sujeto se establece su lugar en la escala social.

El desarrollo de las capacidades y habilidades del sujeto se ve determinado por el sistema de gratificaciones que se instaura a partir de la calificación que el docente hace de los procesos de aprendizaje del alumno, este desenvolvimiento selectivo va ubicando al individuo dentro de un sistema de estatus, que en los primeros años de escolarización queda representado por el lugar que ocupa en el grupo escolar

Así la representación del rol escolar logra trascender el ámbito familiar, para ubicar al sujeto en el ámbito social, en palabras de Parsons: «Trasciende su identidad familiar en favor de una identidad más independiente y acaba por ocupar al mismo tiempo un

⁸ Ibarrola, María de, *Enfoques sociológicos para el estudio de la educación en Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas* CEE México, 1981. p. 14

status diferenciado en el interior del nuevo sistema»⁹. Esta concepción es la que lleva a asignar a la educación la función de la movilidad social.

De ahí que «la preocupación de la educación se [remita] a los factores de interiorización de normas y lenguajes, mecanismos de recompensa-sanción, adecuación medios-fines (sic), teoría y expectativa de los roles, las motivaciones, el determinismo social y la movilidad social. Es decir que en el estudio de la educación predomina la socialización y la adaptación al medio y el papel de los sistemas educativos bajo las condiciones de cambio observadas en la sociedad moderna»¹⁰.

Uno de los elementos indispensables en esta teoría, se refiere a la satisfacción de necesidades. Parte de esas necesidades son la transmisión de valores y pautas de conducta de los individuos, que en la medida que sean compartidos permitirán la estabilidad del sistema; la educación juega ese rol fundamental ya que a través de ella se reproducen los valores y normas de los sujetos, la reproducción de ellos implica entonces la medida de control del sistema. La educación «se convierte en instrumento para el control de la acción social en sentido normativo, resultando relevante su papel para el funcionamiento efectivo del sistema»¹¹.

El funcionalismo concibe la posibilidad de crítica de sus propias estructuras, sin embargo, la misma se presenta como una disfuncionalidad del sistema la cual puede ser corregida para llevar al mismo a una estabilidad.

En el aspecto educativo, la disfuncionalidad es percibida desde la congruencia con el aparato productivo; en tanto que la estructura productiva es la correcta y por ende incuestionable, son los otros elementos del sistema los que deben ser modificados, para que cumplan con el rol que se les ha encomendado.

⁹ Parsons, Talcott, *La educación como asignadora de roles y factor de selección social*. Material fotocopiado y distribuido para la Maestría en Educación Médica, Fac. Medicina, UNAM, 1989 pp. 83 - 84

¹⁰ Jiménez, Edgar, *Perspectivas latinoamericanas de la sociología de la educación*. en Sociología de la educación Corrientes contemporáneas. CEE México, 1981. p. 37

¹¹ Op. cit, p.39

Si desde esta perspectiva, a la educación se le ha asignado el papel de la movilidad social, y ésta no se realiza en las condiciones objetivas de la realidad, entonces es aquella la que no logra adaptarse al desarrollo económico. Esta disfuncionalidad es explicada en dos sentidos, por el «atraso de contenidos con relación a los avances de investigación y ciencia [y por] su incapacidad para transmitir, sobre todo a los estratos sociales inferiores... [las] habilidades, valores y lealtades indispensables para la supervivencia del todo social»¹².

Dado que es el elemento del sistema el que presenta características anómicas, y es dentro del propio subsistema donde se genera la disfuncionalidad, la posibilidad de lograr la estabilidad de ambos (sistema y subsistema) se da en la reformulación del subsistema a través de la reforma educativa.

Se ha dicho que el enfoque funcionalista asigna a la educación el papel de la movilidad social dentro del sistema, ello implica que es a través de la educación, que los sujetos podrán acceder a mejores condiciones de vida. En tanto que objetivamente existe la inequidad, entonces la educación no cumple adecuadamente con el rol que se le tiene asignado. La responsabilidad de la desigualdad de oportunidades educativas está en la organización del propio sistema escolar, que se aparta de la racionalidad total del sistema y por lo tanto se vuelve disfuncional.

Esas desigualdades se dan dentro del sistema educativo debido a que no se desarrollan en los sujetos, las capacidades y habilidades necesarias y por lo tanto se pierden oportunidades de acceso a otros niveles educativos. La corrección de la disfunción, entonces, debe provenir del propio sistema de educación, el cual debe ser planeado. Así se pasa a planear el acceso a las oportunidades, en la medida que existen desigualdades no atribuibles al sistema de producción. La planeación es pues, la respuesta en el ámbito de la racionalización de recursos que permite "optimizar" las oportunidades educativas.

¹² Ibarrola, María de, op. cit. p. 15

Ahora bien, este enfoque sociológico de la educación adquiere características específicas en la teoría del desarrollo, donde para los países latinoamericanos, su desenvolvimiento es concebido como un atraso, de ahí el término de "subdesarrollados", el cual implica el no haber alcanzado los parámetros de las economías más fuertes del mundo.

La teoría del desarrollo plantea que las economías llamadas avanzadas son el modelo a alcanzar por los países "subdesarrollados" —en la medida que las primeras han logrado llegar a esos estadios de desarrollo, los segundos pueden acceder a esos *mismos patrones a condición de modernizar sus estructuras*—. Los países "subdesarrollados" deben entrar en el proceso de racionalización y democratización de sus economías, que implica el forzar el desenvolvimiento de las actividades tradicionales hacia un proceso de industrialización. Asimismo, deben tender a romper con los patrones tradicionales de conductas y sustituirlos por un espíritu empresarial, competitivo y racional.

Tomando en consideración los postulados del funcionalismo y de la teoría del desarrollo, los países latinoamericanos tienen, en cuanto a la educación se refiere, que llevar a cabo reformas. Las mismas deben tender a adecuar el sistema educativo con el sistema productivo. Ello implica una doble tarea —más allá de la que tendría que realizarse en los países industrializados, ya que en ellos el sistema productivo es inherente a su desarrollo histórico y las reformas se plantean en concordancia con el mismo— *puesto que el modelo a seguir es el de los países desarrollados, las reformas tendrán que ser planteadas no sólo para lograr el mismo desarrollo, sino también, para romper con las estructuras tradicionales que no permiten acceder a tal sistema productivo.*

Es importante resaltar que la teoría del desarrollo, al concebir el desenvolvimiento de las economías en función de un modelo que han alcanzado otros países, presenta una visión lineal, en el que las condiciones históricas concretas de los países

latinoamericanos son soslayadas. Esa misma visión es transferida a la función social que se le otorga a la educación y dentro de ella se enmarcan las reformas y la planeación educativa.

Sin embargo, el volver la vista hacia la planeación como instrumento para orientar el quehacer educativo, implicó una reconceptualización de la función social de la educación, esta nueva función es proporcionada por la teoría económica, al abordar el tema de los recursos humanos como una forma de inversión. En 1960 Theodore W. Schultz afirma: «Los economistas han sabido desde hace tiempo que la gente es parte importante de la riqueza de las naciones. Medida en lo que el trabajo contribuye a la producción, la capacidad productiva de los seres humanos, es ahora mayor que cualquier otra forma de riqueza. Lo que los economistas no han enfatizado es... que los hombres invierten en ellos mismos y que esta inversión es muy grande»¹³

La sola aseveración del Presidente de la Asociación Americana de Economistas, llevó al gremio profesional a abocarse a aplicar los conceptos de la teoría económica del libre mercado para explicar la función de la educación, así surge la teoría del capital humano, desde la perspectiva de una inversión, tanto individual como social, agregándosele los conceptos de costo-beneficio y costo de oportunidad.

Según Floud y Halsey (1965): «La educación es un tipo crucial de inversión para la explotación de la tecnología moderna. Este es el hecho en que se basa el desarrollo educativo reciente en las sociedades industriales más avanzadas. A pesar de las idiosincrasias de historias nacionales, estructuras políticas y tradiciones sociales, en cada caso el desarrollo de la educación, tiene el sello del modelo dominante impuesto por las nuevas, y muchas veces en conflicto, presiones del cambio tecnológico y económico»¹⁴

¹³ Citado en: Castrejón Diez, Jaime, El concepto de universidad, Océano, México, 1982. p. 41

¹⁴ Citado en *ibidem*, Castrejón Diez, p. 41

Así el desarrollo económico queda ligado con la educación y supone la decisión tanto de los gobiernos, como de los individuos, el afrontar tal inversión, para la obtención de los beneficios que la misma trae aparejados: en lo individual, una mayor remuneración en la medida que el tiempo de escolarización es mayor; en lo económico y social, la generación de una mayor riqueza para las naciones.

Con esta teoría económica sobre la educación, se refuerza el supuesto de movilidad social del funcionalismo, y se readjudican nuevos valores a la educación, en la medida que se vuelve creadora de riqueza dentro del proceso productivo.

Castrejón Díez sintetiza los beneficios que la educación trae en el desarrollo de un país, planteados por Mark Blaug: «a) el aumento de ingreso debido a un mayor tiempo de escolaridad; b) mayores ingresos en subsecuentes generaciones debido a una generación de padres con mayor educación; c) provee un sistema eficiente para descubrir y cultivar talentos potenciales; d) es un medio para dar mayor flexibilidad a la fuerza de trabajo; e) crea un ambiente institucional que estimula la investigación en la ciencia y tecnología; f) promueve un comportamiento de responsabilidad en los ciudadanos que los induce a cooperar en la solución de problemas comunes; g) fortalece la tendencia hacia la estabilidad política al desarrollar un electorado bien informado y un liderazgo competente en los distintos niveles; h) crea las posibilidades de una cohesión social por la transmisión de una herencia cultural común; i) amplía los horizontes para el uso creativo del tiempo libre».¹⁵

A partir de estos conceptos la explicación del atraso de muchas naciones se da en la insuficiente inversión en la educación, lo que implica el no contar con el capital humano necesario para el desarrollo.

Ello se tradujo en el análisis de la función de la educación por parte de los gobiernos, desde una nueva perspectiva, la del desarrollo, visto como la productividad del trabajo,

¹⁵ Op. cit p 42

como un elemento vinculado estrechamente en la producción de la riqueza. Ante esta perspectiva, los gobiernos asumen el costo social de la educación y ven en la planeación de la misma, la forma idónea para conducir el desarrollo.

El estudiar las relaciones que se establecen entre los recursos utilizados y la eficiencia para desarrollar las capacidades humanas; llevó a realizar estudios para determinar 1) de que manera el capital humano está contribuyendo al crecimiento económico; 2) cuales son las orientaciones que debe seguir la educación para la producción de ese capital humano requerido, en términos de carreras y características para insertarse en el proceso productivo; 3) cuales son los cambios económicos que se van generando para determinar la cantidad y calidad del capital humano; 4) la metodología para sistematizar tales cambios.

Justo esa metodología para sistematizar los cambios en la educación resulta en la planeación de los sistemas educativos, que deben asumir en su proceso premisas fundamentales, como las que presentan J. Tinbergen y H.C. Bos:

«1. La vida económica necesita una fuente de recursos humanos calificados; el flujo de nuevos graduados de los establecimientos educativos representa una porción muy pequeña de esta fuente de recursos a la longevidad humana.

«2. La educación consiste en una serie de etapas sucesivas, cada una dependiendo de la anterior para su flujo de nuevos reclutas... la expansión del nivel universitario sería imposible si no hubiera suficientes graduados del nivel medio.

«3. Parte de la fuente de recursos humanos calificados se debe usar en el proceso educativo mismo como se usa la semilla en la agricultura.

«4. Los recursos humanos pueden ser importados. »¹⁶

¹⁶ Citado en. Castrejón Díez, op. cit. p. 206

Elementos de marxismo y teoría crítica

Marx, ante todo hace orbitar, alrededor de su concepción de Estado, el desarrollo de las relaciones productivas. Para él, subyacen dos teorías del Estado¹⁷. La primera que se encuentra en su Prefacio a la Contribución a la Crítica de la Economía Política, que dice: «la estructura económica de la sociedad (es) la base concreta sobre la cual se levanta una superestructura jurídica y política» en la que quedaría desde luego centrada la educación como parte de la superestructura, esto es, en esencia la educación serviría únicamente para legitimar las acciones de la estructura, que es fundamentalmente una estructura de carácter económico. La educación pues junto con todo lo demás, la familia, los sindicatos, las asociaciones culturales... no podría subsistir, como señala el constitucionalista Biscaretti di Ruffia «sino en estrecha colaboración con el Estado y el Partido»¹⁸.

La otra teoría de Marx sobre el Estado, se encuentra explícita en las cartas a Kaugelmann, citadas por Badie y Birnbaum, en las cuales el propio Marx advierte a los futuros marxistas que su concepción de Estado es útil en todos los dominios «excepto quizás en la relación entre las diferentes formas de Estado y las diferentes estructuras económicas de la sociedad», con lo que Marx mismo se vacuna contra interpretaciones reduccionistas que buscan ver al Estado únicamente en términos económicos, por lo que, de acuerdo a esta posición más meditada del propio teórico alemán, no es posible hablar del Estado y sus componentes de forma universal, por lo que hay que hablar de estados determinados en el espacio y en el tiempo y analizarlos desde esa perspectiva.

Esta última posición de Marx reconoce la complejidad, no sólo de los estados, en el momento que los analiza, sino la complejidad que los estados adquirirían con el paso del tiempo, invitándonos a ser cuidadosos en el análisis y evitar las generalizaciones

¹⁷ En esto sigo el pensamiento de Bertrand Badie y Pierre Birnbaum, Sociologie de l'Etat, Bernard Grasset, París, 1979. pp 13 - 50

¹⁸ Citado en Juan Ferrando Badia, Revista de estudios políticos No. 130, Madrid, 1969, p 77

innecesarias. Con esto Marx también, nos alertaba en contra de la posición lineal en sociología.

Extrapolando las enseñanzas de Marx, tanto el teórico general del Prefacio como el pensador prudente de las Cartas, es posible determinar que los estados específicos, es decir, definidos en tiempo y espacio –si bien pueden tener un origen común que se dio al caer el feudalismo–, utilizan las instituciones sociales para fines de control y legitimidad. La educación tanto como transmisión de información y herencia social como desarrollo de las habilidades propias del individuo, es una institución social.

El marxismo pues tiene esa doble dualidad: dota a los analistas científicos marxistas de un aparato para criticar la educación en términos de aparato ideológico y en términos de legitimación; al tiempo que a las autoridades de los países socialistas y comunistas las dota de la herramienta para legitimarse y controlar al pueblo. A ambos les es útil la definición de Engels para quien «el Estado nació para refrenar los antagonismos de clase, y como, al mismo tiempo, nació en medio del conflicto de esas clases, es, por regla general, el Estado de la clase más poderosa, de la clase económicamente dominante, que, con ayuda de él, se convierte en la clase económicamente dominante, adquiriendo con ello nuevos medios para la represión y la explotación de la clase oprimida»¹⁹.

Esta marca de nacimiento del Estado hace de él un apetecible botín, pues coloca a los funcionarios del Estado en una situación de privilegio y cumpliendo un doble papel:

- a) Como servidores de las clases dominantes y,
- b) Como patrones de las clases dominadas.

El Estado al formar parte de una formación social determinada adquiere los matices de dicha formación y busca órganos legitimadores tanto dentro de él mismo, (disciplina de

¹⁹ Engels, Federico, El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado Ediciones de Cultura Popular, Moscú, 1960. p 280

partido, arreglos contractuales específicos, entre otros) como en la gran masa y la clase dominante.

En este juego buscador de legitimación el Estado tiene sólo dos alternativas:

- a) se identifica con la clase desposeída, con lo cual deja de ser Estado o,
- b) se identifica con la clase dominante y en contubernio con ella buscará imponer no sólo las reglas del juego productivo, sino las ideas dominantes. El Estado dictará que se debe pensar y a donde se debe llegar. En los países socialistas esto se llama planificación y en los capitalistas planeación.

De estas dos líneas de pensamiento sobre el Estado, se derivan las corrientes de interpretación acerca de la educación. Ahora bien, es importante tener siempre presente que la concepción educativa derivada de la teoría marxista, al menos en las tres primeras tendencias, conciben al Estado como el medio a través del cual se da el carácter específico a la educación, por lo tanto es a través de la política educativa que marca el Estado que la educación adquiere su carácter: de aparato ideológico, de medio de dominación de una fracción de clase o de elemento para responder a la realización del capital.

La educación como aparato ideológico del Estado supone como función esencial del Estado la de gobernar, esto es controlar, por lo que en aplicación a lo anotado en el inciso b supra, utilizará varios mecanismos de control, o mecanismos de legitimación como les llama Ralph Miliband, o aparatos ideológicos del Estado como los denomina Louis Althusser. Ambos pensadores señalan que la educación es utilizada como mecanismo de control, al lado de los partidos políticos, las iglesias, el nacionalismo y los grupos de promoción. La educación tiene un papel importante como reproductora de las relaciones de producción, que funciona como un factor de selección social, ya que a través de ella se regula la cantidad y calidad de información que debe ser

trasmitida de una generación a otra; así como la cantidad y calidad de la nueva mano de obra que se incorporará al mercado de trabajo.²⁰

Como aparato ideológico de Estado, la educación, al igual que las demás instancias de carácter superestructural, busca reproducir las condiciones de producción, pero no a manera de violencia física, sino a través de la ideología, es decir, mediante el convencimiento. Tal forma de dominio se establece mediante un discurso lógico que permite la reproducción, y en el cual las relaciones imaginarias que supone el discurso, se presentan como las relaciones reales que los sujetos viven de manera objetiva, en palabras de Althusser: «toda ideología representa en su deformación necesariamente imaginaria, no las existentes relaciones de producción (y las otras relaciones que de ella derivan), sino, sobre todo la relación (imaginaria) de los individuos con las relaciones de producción y con las relaciones de ellas derivadas. En la ideología no está por tanto, representado el sistema de relaciones reales que gobierna la existencia de los individuos, sino la relación imaginaria de estos individuos con las relaciones reales que viven»²¹

Esto significa entonces, que la educación al socializar al individuo, sobre todo y precisamente dentro de un marco de educación homogénea, como política del Estado, permite al sujeto acceder a la escala de valores de la clase dominante para que, obviando su condición de clase se apropie de tal discurso. Así la dominación y el control se ejercen a fuerza de hacerlo suyo, a través de los años de escolarización; el desarrollo de habilidades y de capacidades, así como la aprobación de los contenidos, suponen el grado de aceptación e introyección del discurso.

La educación como aparato de control de una fracción hegemónica plantea a la sociedad como un todo homogéneo por lo que los intereses predominantes en ella son compartidos por todos, Vasconi define: «el concepto de la 'sociedad', y sobre todo

²⁰ Ralph Miliband, El Estado en la sociedad capitalista. Siglo XXI, México, 1969. y Althusser, Louis, Ideología y aparatos ideológicos de Estado (Apuntes para una investigación). en Revista Mexicana de Ciencia Política, No 78

²¹ Citado en: Castrejón Díez, Jaime, El concepto de universidad. Océano, México, 1982. p. 192

aquel de 'la cultura de la sociedad', corresponde... a la esencia de la ideología de la clase burguesa que se estima no *como una clase distinta* por sus rasgos específicos... sino como representante en sus intereses más profundos de *toda la sociedad* cuya realización histórica suprema se daría a través del modo de producción capitalista y del sistema político que le acompaña... En toda sociedad de clases, la dominación es un componente esencial... Su *proyecto de clase* pasa a ser empíricamente, el *proyecto de la sociedad*»²²

Sin embargo, en tanto que dentro del desarrollo de las fuerzas productivas, se da también la lucha de distintos intereses del propio capital, (el industrial y el financiero) la hegemonía que supone la educación a través de las políticas del Estado, representa el proyecto de la fracción de clase que ha logrado cooptar ese poder político.

La existencia de fracciones de clase supone para la educación él someterla a demandas diversas que corresponden a las propias características temporales de la formación social y a la lucha que dentro de ella se da por la hegemonía.

En lo que se refiere a la Educación Superior la demanda de carácter *objetivo* proviene del aparato productivo que requiere de profesionales en cantidad y calidad necesarios para su reproducción. Asimismo se presiona con *demandas subjetivas*, tanto internas como externas, que buscan el cambio o ampliación de la misma, esto es, demandas que provienen de los propios actores educativos como son los profesores, trabajadores y estudiantes, a la vez que de los grupos interesados en obtener el beneficio de los productos de la propia Educación Superior, esto es, grupos políticos, aparato productivo, grupos marginados, entre otros.²³

Sin dejar de tomar en consideración los elementos antes planteados, la corriente que aborda a la educación desde la perspectiva de la economía política, se centra en el

²² Vasconi, Tomás e Recca, Inés, *Modernización y crisis en la universidad latinoamericana*, en *La educación burguesa*, Nueva Imagen, México, 1989. p 20

²³ Op. cit pp 24 - 25

análisis de los postulados de la teoría económica del capital humano. Autores como Sergé, Tanguy, Lortic, Finkel y Labarca²⁴, aportan una visión crítica de ella y de la función de la planeación, además de analizar los elementos de carácter ideológico que implica la teoría del capital humano, y que vienen a ser, a mi juicio, los que en el ámbito del discurso de política educativa sobre planeación, van dando cuerpo a la posibilidad de desarrollar la cultura de la planeación y evaluación de la educación superior.

Una de las principales críticas que se hacen a la teoría del capital humano, por parte de la economía política de la educación, es la confusión que se da al considerar el trabajo como una mercancía más. No toma en cuenta que los medios de producción, no pueden reproducirse, sino sólo transformarse en el valor del producto, en tanto que la fuerza de trabajo, no solamente asume esta característica, sino que es la única capaz de crear un valor adicional. Valor que es apropiado por el dueño de los medios de producción y que no es retribuido al trabajador en el salario, en la medida que no se reconoce la plusvalía.

Esta plusvalía apropiada por el capitalista, separa a la fuerza de trabajo de su posibilidad de ser vista como "capital humano", ya que supondría necesariamente la apropiación del producto del trabajo, la cual es hecha por el capitalista y no por el trabajador.

Por otro lado, al asociarse un mayor conocimiento al proceso productivo, en forma de tecnología, el trabajo necesario para la producción se reduce y la plusvalía aumenta. Así al trabajador se le escinde mayormente del proceso productivo, dado que el capitalista se apropia de ese conocimiento y al trabajador se le proporciona, en forma de capacitación, sólo el indispensable para la utilización de la maquinaria específica.

²⁴ Sergé, M., Tanguy, L., Lortic, M. F., *Una nueva ideología de la educación*. en Labarca, Guillermo (compilador) Economía política de la educación, México, 1980, pp. 331 - 371; Finkel, Sara, *El "capital humano": concepto ideológico* y Labarca, Guillermo, *Planificación de recursos humanos: ¿Técnica e ideología?*, en: Varios Autores, La educación burguesa, Nueva Imagen, México, 1987. pp 239-300

En la medida que la generación de conocimiento se traslada a la escuela, al trabajador se le aparta de la posibilidad de calificación técnica —entendida ésta, como el conocimiento global del proceso de producción, que va más allá del manejo parcializado de un instrumento— y dadas sus condiciones objetivas, se le imposibilita el acceso. Además de que al trasladarse la creación del conocimiento a la escuela, el mismo pasa a ser una mercancía susceptible de comprarse a través del ejercicio de las profesiones.

También se agrega a la crítica, la visión del empleo, en dos sentidos, el costo-beneficio y el costo de oportunidad, que se espera en el ámbito individual y social de la educación, que termina por ser diluido en el mercado de trabajo, en la medida que el beneficio de tal costo no puede ser realizado en tanto que no se tenga un empleo.

Uno de los principales errores de la visión del capital humano es que supone que el sólo hecho de una mayor educación implicará el aumento en la productividad del trabajo, sin embargo la calificación de la mano de obra no necesariamente implica el empleo de ella, esto es, «El poder laboral del trabajador sólo adquiere valor productivo cuando, al vendérselo, se combina con los instrumentos de producción. Se convierte entonces en parte constitutiva del capital productivo de quien lo compra, al igual que los demás instrumentos de producción... el poder laboral por sí mismo no significa trabajo»²⁵

En el otro sentido del empleo, la teoría del capital humano, obvia la existencia del ejército industrial de reserva necesario para la supervivencia del capital, en la medida que se desarrollan las fuerzas productivas y disminuye la fuerza de trabajo necesaria para la producción al introducirse una mayor tecnología, en palabras de Marx: «se crea un excedente de población obrera en relación a las necesidades medias de explotación del capital, un ejército industrial de reserva, que es un contingente disponible que

²⁵ Op. cit, p. 344 - 345

pertenece al capital de modo tan absoluto como si lo mantuviese a sus expensas y en forma totalmente independiente del crecimiento real de población»²⁶

La teoría crítica tiene su base en el marxismo, pero busca elaborar dentro del mismo una concepción teórica en donde la crítica autoconciente lleve a la emancipación social. Esa crítica autoconciente, significa el redimensionar la actividad cotidiana de los hombres ya que ésta representa también un terreno de dominación, el cual debe ser reflexionado.

En la Escuela de Frankfurt se subraya por primera vez al pensamiento crítico como fundamental para entender las contradicciones de la sociedad y para la búsqueda de su emancipación, en la medida que no sólo sean planteadas las formas en las que esas contradicciones se manifiestan, sino también lo que deberían ser esas relaciones sociales.

La Escuela de Frankfurt «quitara importancia al área de la economía política para... analizar cómo la subjetividad era constituida y de qué manera las esferas de la cultura y de la vida cotidiana representaban un nuevo terreno de dominación»²⁷.

Según Giroux, cuatro son las categorías de análisis que aporta esta escuela: el análisis y crítica de la racionalidad instrumental; la noción de teoría; el análisis de la cultura, y por último, la construcción de la psicología profunda.²⁸

La crítica a la racionalidad instrumental se centra en la impugnación al positivismo ya que la búsqueda de la racionalidad de la sociedad a partir de la armonía social lleva a perder la posibilidad de la crítica conciente y genera su propia irracionalidad. El hecho de abordar el estudio de la sociedad como un todo sujeto a leyes, llevó a la clasificación y generalización de los fenómenos, perdiéndose la búsqueda de la

²⁶ Citado en: Sara Finkel, op. cit. p. 293

²⁷ Giroux, Henry, Teoría y resistencia en educación. Siglo XXI-UNAM, México, 2da. edición, 1995 p 30.

²⁸ Estos elementos son mencionados en el libro de Giroux, op. cit. a manera de subtítulos, del primer capítulo

esencia de los mismos, es decir, se establecieron las relaciones, se clasificaron los hechos, pero nunca se buscó la validez ética de los mismos.

Así, la ciencia se separa del cuestionamiento de los fines, suprimiendo la ética y por lo tanto la posibilidad de una crítica de la normatividad de las estructuras. «Los problemas relacionados con la génesis, desarrollo y noción normativa de los sistemas conceptuales que seleccionan, organizan y definen los hechos parecen encontrarse fuera de las preocupaciones de la racionalidad positivista»²⁹.

Para la Escuela de Frankfurt la teoría debe contener una comprensión de lo específico de la sociedad, de manera que los hechos particulares deben ser relacionados y analizados con respecto al todo social. No son los hechos en sí mismos, ni la sociedad como un todo, lo que permite el entendimiento, es el estudio de los unos y la otra y sus relaciones lo que lleva al entendimiento de la sociedad.

La teoría también debe contener el sustrato de crítica, dada la subjetividad de quien investiga, debido a que el rigor metodológico no necesariamente implica la garantía de verdad.

Asimismo, la teoría debe presentar dos dimensiones: la crítica immanente y el pensamiento dialéctico. La primera busca establecer lo esencial de los hechos sociales, la segunda ubica tales hechos en su dimensión histórica y reformula sus propias categorías de análisis. «todo pensamiento y toda teoría están atados a un interés específico en el desarrollo de una sociedad sin justicia. La teoría, en este caso, llega a ser una actividad transformadora que se ve a sí misma como explícitamente política y se compromete a la proyección de un futuro inacabado»³⁰.

²⁹ Giroux, Henry, op. cit. p. 35

³⁰ *Ibidem*, p. 39

La dimensión de la cultura es en la teoría crítica un elemento fundamental para la reproducción de las condiciones económicas y políticas de la sociedad. Ya no es un elemento autónomo desvinculado de las relaciones objetivas de producción y dominio, es por el contrario, el medio a través del cual se desarrolla la hegemonía ideológica de la clase dominante, para obviar el uso de la fuerza física, y además, es el componente básico del desarrollo de la producción, en tanto que dentro de ella se desenvuelve la educación y la creación de conocimiento.

Esta concepción de la cultura, introducido por la teoría crítica, redimensiona el lugar que aquella ocupa en las relaciones sociales y por ello se hace necesario analizar este aspecto de la sociedad a la luz de una crítica conciente de la producción de esta esfera.

La elaboración de la psicología profunda en la Escuela de Frankfurt se da como resultado del análisis de la alienación de los hombres que tanto en las economías occidentales, como en las socialistas estaba de manifiesto, a pesar de las condiciones de desarrollo tan diferentes.

Esta categoría de análisis busca abordar las condiciones subjetivas a través de las cuales se da la dominación y liberación. La Psicología Profunda desarrolla los elementos aportados por Freud, para comprender el fenómeno de dominación que se ejerce en el ámbito individual, por parte de la sociedad. Marcuse lo explica de la siguiente manera: «La lucha en contra de la libertad se reproduce en la psique del hombre como la autorrepresión del individuo reprimido, y la represión de sí mismo, a la vez, sostiene a sus amos y a las instituciones de éstos. Esta dinámica mental es la que Freud desarrolla como dinámica de la civilización»³¹.

Así los hombres están sujetos a una doble dominación histórica, la que subyace de sus condiciones objetivas de vida y la que se refiere a su estructura de la personalidad. Sin

³¹ Citado en Giroux, Henry, op. cit p. 55

embargo, la pulsión de la muerte en la personalidad, puede ser transformada por la dimensión de la crítica autoconciente y la promesa que su ejercicio trae, en un mejor futuro.

Sin pertenecer a la Escuela de Frankfurt, Bourdieu y Passeron recrean la idea del lugar que ocupa la cultura en las relaciones sociales, y mediante un estudio del sistema de educación francés, elaboran un marco teórico que explica las relaciones entre la cultura y la educación.

Bourdieu y Passeron exponen un axioma* para la explicación de la significación social de la educación** :

«Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza. »³²

Partiendo de su axioma, explican el significado social de la educación en cuatro proposiciones, a partir de las cuales se ejerce la violencia simbólica que permite perpetuar la cultura de los grupos o clases dominantes, estas proposiciones se refieren al funcionamiento de: la acción pedagógica (AP); de la autoridad pedagógica (AuP); del trabajo pedagógico (TP) y del sistema de enseñanza (SE).

La primera proposición se refiere a la doble arbitrariedad de la acción pedagógica:

* En el anexo A se reproducen todas las proposiciones que se derivan del axioma que manejan los autores y que se encuentra representado mediante un cuadro de relaciones, en la obra: Bourdieu, Pierre y Passeron Jean-Claude, La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, 2da Edición, Fontamara, México, 1996, pp. 42 - 43

** Bourdieu se refiere a la educación en el sentido amplio del término, así su marco explicativo engloba tanto a la educación formal como a la informal, entendiéndose por ésta última aquella que se recibe tanto en la familia como en los demás grupos sociales en los que interactúa el individuo.

³² Ver Anexo A, p. 173

«Toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural. »³³

En un primer sentido la arbitrariedad se ejerce mediante la comunicación (fundamentalmente el lenguaje) a través de la cual se impone e inculca una cultura. En el segundo sentido, la arbitrariedad está dada en el contenido de lo que se impone e inculca, esto es, la cultura, la cual representa un conjunto de significados que carecen de fundamento natural y universal y cuya única base son las condiciones sociales de las que es producto.

La síntesis de ambos sentidos de la arbitrariedad de la AP se manifiesta de diferentes maneras en las distintas formaciones sociales, las condiciones objetivas de éstas, dan lugar al desarrollo de diversas AP. Sin embargo, dado que las relaciones sociales que se establecen son por definición, relaciones de fuerza entre los distintos grupos o clases, la AP dominante subordina las otras AP al sistema de arbitrariedades culturales característico de una formación social determinada y al subordinarlo, reproduce el sistema de arbitrariedad cultural de la clase o grupo dominante.

Como segunda proposición está la relacionada con la autoridad pedagógica:

«En tanto que poder de violencia simbólica que se ejerce en una relación de comunicación que sólo puede producir su efecto propio, o sea, propiamente simbólico, en la medida que el poder arbitrario que hace posible la imposición no aparece nunca en su completa verdad (en el sentido de la prop. 1.1.), y como inculcación de una arbitrariedad cultural que se realiza en una relación de comunicación pedagógica que solamente puede producir su efecto, o sea propiamente pedagógico, en la medida que la arbitrariedad del contenido inculcado no aparece nunca en su completa verdad (en el sentido de la prop. 1.2.), la AP implica

³³ Ver Anexo A, p 173

necesariamente como condición social para su ejercicio la *autoridad pedagógica* (AuP) y la *autonomía relativa* de la instancia encargada de ejercerla. »³⁴

En tanto que se ignora la doble arbitrariedad de la AP, lo que supone el desconocimiento de la verdad objetiva del ejercicio de ésta, se reconoce de manera implícita la existencia de la autoridad de la acción, por lo que tanto la AP como la AuP adquieren de manera tácita una legitimidad, y ésta última se convierte en la condición necesaria para el ejercicio de la AP.

Al revestirse la AP de una AuP, el contenido de la enseñanza se vuelve legítimo, en la medida que ni la primera ni la segunda son cuestionadas. Así, la misma arbitrariedad existente en la AP, es consustancial a la AuP. La legitimidad exige a ambas de tener que justificar racionalmente su existencia y permite que los 'emisores pedagógicos' (padres, docentes, líderes de grupos, entre otros) sean considerados como los idóneos para transmitir los contenidos de la cultura; asimismo, lleva a los 'receptores pedagógicos' (hijos, alumnos, miembros de un grupo, entre otros), a reconocer como legítima la cultura que se les trasmite.

En las formaciones sociales, la legitimidad que se otorga a la AuP y por lo tanto a la AP se establece en relaciones de competencia, es decir, la lucha por el monopolio del ejercicio del poder simbólico. Sus medios de imposición y el grado de sofisticación de los mismos, adquieren una autonomía relativa que corresponden al estado objetivo de las relaciones de fuerza entre las clases o grupos.

Dado que en las formaciones sociales se presentan diversas AP, el éxito de las mismas se da de manera diferenciada, en la medida que su funcionamiento esté más cercano al reconocimiento de las formas de actuación de la AuP y de la AP dominante.

³⁴ Ver Anexo A, p 174

El trabajo pedagógico constituye la tercera proposición:

«Como imposición arbitraria de una arbitrariedad cultural que presupone la AuP, o sea, una delegación de autoridad (en el sentido de 1 y 2), que implica que la instancia pedagógica reproduzca los principios de la arbitrariedad cultural que un grupo o una clase impone presentándolos como dignos de ser reproducidos tanto por su misma existencia como por el hecho de delegar en una instancia la autoridad indispensable para reproducirla (prop. 2.3 y 2.3.1), la AP implica el *trabajo pedagógico* (TP) como trabajo de inculcación con una duración, suficiente para producir una formación duradera, o sea, un *habitus* como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la AP y, de este modo, de perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada.»³⁵

La forma de inculcación y de imposición de la arbitrariedad cultural se da a través del TP, el cual tiene como misión producir un *habitus* completo, es decir, la interiorización de patrones de conducta y de principios adecuados a la cultura dominante. Dado que la AP tiene como característica el generar resultados de manera mediata, el ejercicio del TP está definido por el tiempo suficiente y necesario para dar como resultado el *habitus* deseado.

Con duración del ejercicio del TP se permite generar las prácticas necesarias para la reproducción de la arbitrariedad cultural y justamente por el efecto que produce su duración, el TP tiene como función el mantener el orden, es decir, reproducir las relaciones de fuerza entre los grupos o clases.

El TP resulta eficaz y a la vez mensurable en tanto logre producir un *habitus* que sea duradero, transferible y exhaustivo, esto es, en la medida que logre permanecer y

³⁵ Ver Anexo A, p. 176

generar prácticas conforme a los principios de la cultura que se inculca, y a la vez llegue a reproducir la arbitrariedad cultural del grupo o la clase.

La realización del TP se da en dos tiempos, el primero se refiere al TP primario el cual es la inculcación de una práctica, la cual supone el no cuestionamiento de las bases en las que se desarrolla, esto es, la introyección de conductas no racionalizadas y que constituyen la base para el desarrollo de cualquier *habitus*. El TP secundario es la acción organizada de la inculcación de la cultura, la cual supone el establecimiento metódico de fines y medios para la obtención de aquella.

En las formaciones sociales, el desarrollo del TP primario corresponde a diferentes AP que se encuentran subordinadas a la AP dominante, en la medida que los TP primarios se encuentren alejados del TP primario dominante, los TP secundarios que se ejerzan sobre estas bases funcionan como mecanismos de exclusión para aquellos grupos o clases donde el TP primario corresponda menos con el TP primario dominante, es decir, en la medida que las prácticas interiorizadas contengan la menor cantidad de capital cultural dominante.

Por último, la proposición acerca del sistema de enseñanza plantea que:

«Todo sistema de enseñanza institucionalizado (SE) debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia (autorreproducción de la institución) son necesarias tanto para el ejercicio de su función propia de inculcación como para la realización de su función de reproducción de la arbitrariedad cultural de la que no es el productor (reproducción cultural) y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases (reproducción social). »³⁶

³⁶ Ver Anexo A, p. 180

El SE tiene una doble función, busca inculcar un habitus homogéneo en el mayor número de destinatarios posibles y legítimos, (función de selección), y además tiende a producir los agentes necesarios para la reproducción del propio SE, tan homogeneizados que la transferencia de una institución a otra sea posible, (función de autorreproducción).

Dado que el TP secundario es el que se ejerce dentro del SE, el primero se institucionaliza a través del «trabajo escolar» (TE) que es el conjunto de instrumentos homogeneizados, homogeneizantes y reglamentados utilizados por el TP. Así, en la medida que la AP se constituye en institución a través del TE, éste adquiere la legitimación propia de la AP.

De esta forma el SE que contiene implícitamente todas las características de las tres proposiciones anteriores, y que se manifiesta de manera institucionalizada en las formaciones sociales, produce y reproduce los medios para la inculcación de la arbitrariedad cultural, bajo la condición del desconocimiento de la violencia simbólica que ejerce, llevando así a la posibilidad del manejo de la neutralidad de la enseñanza.

Síntesis teórica

Lo expuesto con anterioridad nos permite puntualizar los ejes centrales, que se utilizarán a lo largo del trabajo, de las dos grandes corrientes teóricas.

Para el funcionalismo, las premisas fundamentales que subyacen de su lógica, y en lo que concierne a la educación serían entonces las siguientes:

1. La racionalidad de la sociedad industrializada está basada en la idea positiva de orden y progreso que es inamovible en tanto que es resultado de un consenso universal, una especie de destino manifiesto, planteado en el orden de las ideas y sólo como tendencia orientadora de las acciones de las generaciones.

2. El orden y el progreso quedan representados en la forma de organización del proceso productivo, en donde la eficacia, la eficiencia y la calidad del mismo, representan los parámetros de evaluación del alcance del Estado Positivo.
3. En aras de ese destino manifiesto, la educación, en sus primeros niveles, se traduce en el medio idóneo para inculcar la identidad del consenso universal. Mientras que en sus niveles posteriores implica la preparación para el aumento de la productividad, dentro de un proceso productivo ya predeterminado.
4. A la movilidad social, asignada como función primordial de la educación, y que implica la ubicación del individuo dentro de un estatus diferenciado, subyace la idea del alcance de las etapas positivas y establece la razón de la desigualdad entre los hombres.
5. En la medida que el sistema productivo se hace más complejo, por la incorporación de la tecnología, y la apertura de los mercados, la planeación se presenta como el medio de organización idóneo para mantener la racionalidad del sistema.
6. El concepto de capital humano (inversión individual en la educación) complementa el concepto de movilidad social, al trasladar hacia el individuo, de manera más evidente, la responsabilidad de su estatus diferenciado.

En lo que concierne al marxismo, las premisas fundamentales bajo las cuales se concibe, plantean que la estructura económica es la base para la construcción de todas las relaciones que se establecen en una sociedad, adquiriendo éstas, características específicas en función del espacio y el tiempo. De todas estas relaciones, el Estado, representa al ente de organización, por excelencia, pues se erige como el mediador de los antagonismos entre quienes poseen los medios de producción y los que no los tienen, guardando una connotación a favor de los primeros en la medida que a la base se encuentra el salvaguardar las relaciones económicas de producción.

De dichas premisas surgen diferentes ejes de análisis, dada la especificidad del espacio y el tiempo en el que se construyen las relaciones para la producción. Para el tema de la educación, esos ejes apuntan hacia lo siguiente:

1. La institución educativa está estrechamente vinculada al Estado, y es éste quien la rige utilizándola como el medio de dominación de las clases, mediante el establecimiento de la política educativa que significará la definición del rumbo que los contenidos, medios y métodos de enseñanza deben seguir, para que los sujetos beneficiados por ella, logren apropiarse de la escala de valores de la clase dominante. Se busca, entonces, la ideologización del educando.
2. En la base de la ideologización del educando se encuentra entonces la búsqueda del destino manifiesto, planteado en el orden de las ideas y sólo como tendencia orientadora de las acciones de las generaciones, planteado en el positivismo y el funcionalismo, que da como resultado el tender a ubicarse en esa diferenciación de estratos y aceptar, como consecuencia, que la desigualdad no es producto de una lucha de clases, sino una condición humana, en donde el individuo y no la estructura económica, es el responsable de ella.
3. Al abordar de manera crítica los conceptos básicos de la teoría del capital humano, se desmitifica el valor que tal teoría da a la realización de la inversión en educación, como costo-beneficio y costo de oportunidad, pues el poder laboral no puede ser realizado en la medida en que sólo es concebido como un insumo para la producción, y en donde el desempleo es visto como condición necesaria para la supervivencia del capital.
4. En este contexto la planeación, en general y la educativa en lo específico, adquiere entonces la connotación de un elemento de dominación más refinado, pues establece de manera sistémica la función específica que debe cumplir cada una de las partes del todo, tomando como punto central el desarrollo económico.

5. De ahí que los elementos de eficacia, eficiencia calidad, pero sobre todo la evaluación, representen para la educación, una importancia primordial, pues en la medida que estos conceptos se realicen, es en la medida en que el punto central, el desarrollo económico, puede ser fortalecido.
6. En lo que se refiere a la teoría crítica, ésta pone énfasis en las esferas de la vida cotidiana que representan también un ámbito de dominación, en tanto que generan su propia irracionalidad, al aceptar de facto el consenso universal como tendencia orientadora de las acciones de las generaciones, pues con ello, el aquí y ahora de las condiciones de los individuos que conforman objetivamente una sociedad, es soslayado.
7. Por último, los elementos teóricos que Bourdieu y Passeron aportan, se sintetizan en la violencia implícita en la institución educativa, en tanto que busca imponer e inculcar una cultura, la cultura de la clase dominante.

II. PANORAMA HISTÓRICO GENERAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL MÉXICO POSREVOLUCIONARIO

Es hasta la lucha revolucionaria de 1910, cuando se empiezan a definir las políticas públicas educativas actuales, en lo general y las de Educación Superior* , en lo particular.

Revisar el periodo de la Revolución Mexicana significa, aunque brevemente, observar el desarrollo del pensamiento de los intelectuales y su influencia en la conformación de la política pública educativa del país y, por ende, la posibilidad de llegar, en la actualidad, a una cultura de la planeación y evaluación de la Educación Superior.

La Revolución Mexicana buscó un nuevo orden de relaciones económicas dentro del marco de desarrollo del capitalismo, una nueva base que destruyera la oligarquía para dar paso a la liberación de la tierra y más tarde a la industrialización³⁷, como condiciones para el desarrollo del capital.

Los procesos sociales tuvieron una orientación reformadora, y los intelectuales mexicanos de la época trataron de darle un nuevo sentido a la cultura porfiriana. Durante este proceso, las definiciones se dibujaron en un marco de contradicciones, en donde por un lado se encontraba la pertenencia a una clase privilegiada que tuvo acceso a la educación en el tiempo del porfirato, y por el otro las condiciones objetivas de las que surge el movimiento revolucionario.

* Cabe anotar nuevamente que al referirme a la Educación Superior del país, tomo como punto de referencia la historia de la UNAM, por ser considerada la máxima casa de estudios del país y, en esa medida, modelo de desarrollo para otras IES.

³⁷ «En términos de desarrollo social y económico,...tanto el porfirismo como la Revolución obedecen al mismo proyecto histórico. *el desarrollo del capitalismo.*» Córdova, Arnaldo, La ideología de la Revolución Mexicana, Era, 1973. p. 15

La educación, campo político

Los intelectuales de la época se encontraron ante la disyuntiva de ser o no actores en la Revolución. Su contradicción se gestó en la necesidad de romper con la cultura positivista, que no daba cabida al nuevo pensamiento. “La libertad, el orden y el progreso” del porfiriato se había vuelto orden para el progreso y la libertad quedó coartada. Fue necesario entonces, recurrir a la cultura humanista y rescatar la libertad* «...para dar forma social a una nueva era de pensamiento»³⁸.

El 28 de octubre de 1909 surge el Ateneo de la Juventud, «...florece una generación que tiene derecho a llamarse nueva, no sólo por sus años sino más legítimamente porque está inspirada en una estética distinta de la de sus antecesores inmediatos .. una manera de misticismo fundado en la belleza, una tendencia a buscar claridades inefables y significaciones eternas»³⁹. De ésta son partícipes, entre otros, Alfonso Reyes, Pedro Henríquez Ureña, Antonio Caso y José Vasconcelos.

Un año después el 22 de septiembre de 1910, se inauguró la Universidad Nacional de México (UNM), producto del esfuerzo y concepción de Justo Sierra, quien desde 1881 buscaba su creación. La UNM quedó bajo la jurisdicción del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, aunque con un gobierno interno representado por el rector y el Consejo Universitario. Sierra la definió como: «... una Universidad de Estado... no se trata de una Universidad independiente, se trata de un cuerpo suficientemente autónomo dentro del campo científico, pero que es, al mismo tiempo, una Universidad oficial un órgano del Estado para la adquisición de los altos conocimientos...»⁴⁰

Esta definición del papel de la universidad, junto con la obligatoriedad del Estado para

* La libertad en el sentido que la define Vasconcelos es: «La libertad que ha venido apartándose gradualmente del dominio de las leyes fenomenales, tenderá a llevarnos cada vez más lejos, al orden antitético, a la ausencia de finalidad, se hará desinterés » cfr. en Zea, Leopoldo, El positivismo en México. Nacimiento, apogeo y decadencia. FCE, 1984 p 454

³⁸ Vasconcelos, 1911, citado en Monsiváis, Carlos, “Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX”, en Historia General de México, Tomo 4, Colegio de México, 1976. p. 323

³⁹ Ibidem, p. 323

⁴⁰ Silva, Herzog, Jesús, Una historia de la Universidad de México y sus problemas, Siglo XXI México, p. 17

sostenerla, y el inminente inicio de la Revolución, generaría durante los gobiernos posrevolucionarios, la larga discusión sobre la autonomía universitaria, la libertad de cátedra y el papel de la educación superior en el rejuego de las fuerzas sociales.

Al estallido de la lucha armada y conforme ésta avanzó, los caminos que los ateneístas tomaron fueron diferentes, unos se encerraron en sus propias ideas y trataron de mantenerse al margen de los acontecimientos, otros buscaron el exilio en el extranjero y algunos más vieron en la lucha el espacio para llevar a cabo el proyecto intelectual de todos: «...renovar y extender la cultura»⁴¹.

Junto a los ateneístas, surgió una nueva generación, la de 1915, que se formó dentro del “caos” de la lucha armada y se erigió como la heredera del Ateneo de la Juventud, a ella pertenecieron: Vicente Lombardo Toledano, Miguel Palacios Macedo, Teófilo Olea y Leyva, Alberto Vázquez del Mercado, Antonio Castro Leal, Manuel Toussaint, Daniel Cosío Villegas, Manuel Gómez Morín, Narciso Bassols, Alfonso Caso, entre otros.

La Generación de 1915, se forjó dentro de la lucha revolucionaria y dada la juventud de quienes la conformaron, vivieron lo que Monsiváis denomina y define como *shock* cultural, «...el miedo a lo desconocido, el terror a esa anarquía que desprestigia el modo de vida burgués; en lo intelectual sólo hay sombras y en lo político desorientación, desenfreno y corrupción moral»⁴².

La Generación de 1915 encontró en el servicio público su espacio en las nuevas relaciones, vieron en él la posibilidad de renovar y extender la cultura que pregonaba Vasconcelos y la “revolución filosófica” de Antonio Caso.

A los primeros gobiernos emanados de la Revolución y del Congreso Constituyente de

⁴¹ Ramos, Samuel, Obras Completas. Tomo II, UNAM, 1990. p. 209

⁴² Monsiváis, Carlos, “Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX”, en Historia General de México, Tomo 4, Colegio de México, 1976. p. 338

1917, se les hizo evidente la necesidad de cambiar las armas por las instituciones, y aunque en el proceso, el caudillismo estuvo presente, es en esa misma lucha donde se formaron las organizaciones que llevaron a la pacificación del país.

Dentro de las instituciones que se crearon se encuentra la SEP, como la organización que daría respuesta al ideario de la Revolución recogido en el Artículo 3º Constitucional. Sin embargo, el surgimiento de la SEP no se dio de manera automática, el propio proceso del caudillismo hizo que ésta se pudiese formar hasta cuatro años después del Congreso Constituyente, y una vez desaparecida la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, lo que ocurrió en el mismo año de 1917.

La SEP apareció por decreto promulgado el 29 de septiembre de 1921, como la coronación del trabajo de José Vasconcelos desde la rectoría de la UNM: de la Universidad salió el proyecto educativo de la Nación, encabezado por uno de los ateneístas.

Vasconcelos, al llegar a la rectoría de la UNM, el 4 de junio de 1920, tuvo fijo un objetivo: *llevar la cultura al pueblo. No trabajará para la entidad que gobierna, sino se servirá de ella para llevar a cabo el proyecto educativo de los ateneístas:*

«...he sentido que en este nuevo gobierno en que la revolución cristaliza como en su última esperanza, tiene delante de sí una obra vasta y patriota en la que es deber ineludible colaborar. La pobreza y la ignorancia son nuestros peores enemigos, y a nosotros nos toca resolver el problema de la ignorancia. Yo soy en estos instantes más que un nuevo rector que sucede a los anteriores, un delegado de la Revolución que no viene a buscar refugio para meditar en el ambiente tranquilo de las aulas, sino a invitaros a que salgáis con él a la lucha, a que compartáis con nosotros las responsabilidades y los esfuerzos. En estos momentos yo no vengo a

trabajar por la Universidad, sino a pedir a la Universidad que trabaje por el pueblo»⁴³.

Su ideal educativo quedó plasmado en los distintos discursos y circulares emitidos en su corto periodo como rector y de los cuales sintetizamos lo siguiente:

«...nuestras instituciones de cultura se encuentran todavía en el periodo simiesco de sola imitación sin objeto, puesto que sin consultar nuestras necesidades, los malos gobiernos las organizan como piezas de un muestrario para que el extranjero se engañe mirándolas y no para que sirvan... [es necesario alcanzar] ...una enseñanza que sirva para aumentar la capacidad productora de cada mano que trabaja y la potencia de cada cerebro que piensa... Trabajo útil, trabajo productivo, acción noble y pensamiento alto, he allí nuestro propósito... la cultura es un fruto natural del desarrollo económico...[por ello] Los educadores de nuestra raza deben tener en cuenta que el fin capital de la educación es formar hombres capaces de bastarse a sí mismos y de emplear su energía sobrante en el bien de los demás»⁴⁴.

Regido por estas ideas, Vasconcelos puso en marcha Campaña contra el Analfabetismo, invocó la abnegación y el espíritu de sacrificio de quienes habían logrado acceder a la educación. Los resultados, aunque fructíferos, no lograron los alcances que pretendía, ante esto, la labor requiere de otras estructuras, lo que impulsa el proyecto de creación de la SEP, un proyecto que ya no contempla el regir a la educación sólo en el Distrito Federal y sus Territorios, sino abarcar a todo el país:

«Hay la idea persistente de crear otra vez la Secretaría de Instrucción, no sólo como funcionaba antes, sino con carácter federal que le permita hacer extensiva su acción a toda la República»⁴⁵.

⁴³ Palabras de Vasconcelos en su toma de posesión como Rector de la Universidad cfr. en Monsiváis, Carlos, op. cit. p. 344

⁴⁴ Fell, Claude, José Vasconcelos, Los años del águila. UNAM, 1989. pp. 18 - 20.

⁴⁵ Carta dirigida a Alfonso Reyes el 27 de junio de 1920. cfr. en Fell, Claude, op. cit. p. 49 (Nota a pie de página)

Vasconcelos solicitó a los miembros de la rectoría, la presentación de proyectos para la creación de la nueva secretaría. Al final el proyecto fue definido por el rector, asesorado, entre otros por: Ezequiel Chávez, Enrique O. Aragón, Genaro Estrada y Mariano Silva. Así como por tres de los “Siete Sabios”, miembros de la Generación de 1915: Alberto Vázquez del Mercado, Manuel Gómez Morín y Alfonso Caso.

Es en la creación de la SEP y en las distintas funciones públicas al interior de la UNM donde, tanto los ateneístas como la Generación de 1915, ejercieron su poder intelectual como políticos para definir el futuro de la educación general del país. Como se verá más adelante, el actuar en la Universidad, durante este periodo, es lo que definirá su futuro, y es Vasconcelos quien marcará la pauta, con su decisión de vincular a la institución con los problemas nacionales.

La concepción que a la educación le impregnó Vasconcelos, llevaba consigo la idea de nacionalidad y libertad, y fue vista como el elemento para la unificación de una sociedad civilizada y mestiza. Su proyecto de alfabetización tenía como objetivo la unidad nacional, ésta no podía lograrse en un mosaico de culturas con diferentes idiomas, era pues necesario que todo el país hablase español, era el único camino para que la población pudiera acceder a los más altos valores de la cultura. Así, el hombre preparado sería capaz de integrar en su condición humana, los más altos valores, para cubrir por un lado sus necesidades políticas, económicas y sociales y, por el otro, ser capaz de alcanzar el placer que alimenta al espíritu, al entrar en contacto con las bellas artes, elementos que permitirían llegar a un pensamiento crítico y por lo tanto democrático.⁴⁶

Este pensamiento les impidió a los ateneístas y a la Generación de 1915, alejarse del positivismo, su deseo de homogeneidad en la lengua, el alcance de los más altos valores, el pensamiento crítico y su consecuente en lo democrático, resultaron ser el

⁴⁶ Robles, Martha, Educación y sociedad en la Historia de México, Siglo XXI, 1977, p. 95

tercer estado comtiano, además del hecho histórico de que la UNM, la "casa de la intelectualidad", el lugar en el que surgió el proyecto.

Ahora bien, si al exterior ambos grupos presentaron una posición homogénea con respecto a lo que debería ser la educación en el país, al interior de la UNM, los conflictos por definir el carácter de la universidad fueron patentes durante un largo periodo. Las discusiones sobre la autonomía universitaria y la libertad de cátedra se hicieron presentes. El carácter de "órgano del Estado" que le impregnó Justo Sierra, fue quizá el elemento que desató las polémicas, ya que nacida en el porfiriato como un instrumento oficial, la UNM representaba los intereses de un gobierno en decadencia.

La decisión política y filosófica con la que se creó la UNM representó para los ateneístas y sus predecesores la contradicción de su pensamiento. La búsqueda por romper con el positivismo, llevó a dos generaciones a luchar por cambiar el sentido de la Ley Constitutiva de la entidad que marcaba en su primer artículo:

«El objeto primordial de la Universidad Nacional de México, será en sus elementos superiores la obra de la educación nacional»⁴⁷.

El deseo de ruptura, pero a la vez la necesidad de contar con un espacio de cultura que no se viera alterado por las constantes luchas revolucionarias, llevó a buscar la autonomía universitaria, así en 1914, Ezequiel A. Chávez a instancias de Antonio Caso y Luis Castillo Ledón, elaboró un proyecto de ley para independizar a la Universidad. Sin embargo, los constantes cambio de gobierno del país no permitieron que el proyecto llegase a término.

Cuando Carranza, en 1917, fue nombrado Presidente Constitucional sometió al Congreso la Ley de Secretarías de Estado, y el Senado desapareció el Departamento

⁴⁷ Cfr. en Arredondo, G. Víctor *El carácter nacional de la UNAM. La Universidad Nacional y las Universidades públicas estatales. Hacia un sistema nacional universitario* en Pozas H Ricardo, (Coord), Universidad Nacional y sociedad; CIIH, UNAM, Miguel Angel Porrúa; 1990. p. 233.

Universitario, quedando la UNM bajo la jurisdicción de la Secretaría de Estado. Ante tal situación, la comunidad universitaria presentó a la Cámara de Diputados una nueva propuesta de autonomía. Los motivos:

«...el Estado no tiene la competencia necesaria para descender de sus principios generales de política y de administración al terreno técnico de las instituciones universitarias...[además] Un nuevo motivo..., es el siguiente: ... si la esencia del progreso de la educación es la separación de todas las vicisitudes políticas; ...la Universidad nunca se perfecciona sino salvándose de la influencia directa de la política de un Estado»⁴⁸.

Nuevamente la autonomía no fue concedida, el Departamento Universitario quedó bajo la dependencia directa del Ejecutivo, y la Escuela Nacional Preparatoria fue separada de la UNM y quedó incorporada al gobierno del Distrito Federal.

En 1918, Pascual Ortiz Rubio, gobernador de Michoacán, concede la autonomía a la Universidad Nicolaíta, en lo que constituye el primer antecedente de obtención de este rango en una universidad del país.

En el mismo año, se llevó a cabo en Córdoba, Argentina, una reunión de estudiantes que tuvo como resultado el llamado *Manifiesto de Córdoba*, en el cual se buscó:

«...emancipar la Universidad de las ataduras clericales y medievales, liquidar los privilegios, abrir las aulas al soplo democrático, tratar de que la cultura se extendiera a las más amplias masas, poner la Universidad al servicio del pueblo, posibilitar la educación popular, vincular a la Universidad a los grandes problemas del país y no reducirla a un islote de la 'inteligencia' (...) y también asegurarle a la juventud el papel que le corresponde a la nueva realidad argentina y americana»⁴⁹.

⁴⁸ García Stahl, Consuelo, *Un anhelo de libertad. Los años y los días de la Autonomía Universitaria*. DGOV-UNAM, 1978. p. 45

⁴⁹ Arizmendi, Rodríguez, Roberto, *Planeación y administración educativas*, UAEM, 1982. pp 92 - 93.

Para el logro de ese objetivo en el *Manifiesto* se declaró la necesidad de que las instituciones de educación superior tuvieran una autonomía plena, en la que existiera la libertad de docencia, la libre asistencia a clases, la participación estudiantil en la elección de las autoridades de estas entidades, y la gratuidad de la educación superior, entre otras características.⁵⁰

El manifiesto cordobés tuvo repercusiones en México hasta 1920, año en que Vasconcelos llegó a la rectoría de la UNM, y se celebró el Primer Congreso Internacional de Estudiantes, promovido por él, cuyas resoluciones fueron, entre otras:

«I. El Congreso Internacional de Estudiantes sanciona como una necesidad para las universidades donde no se hubiere implantado, las siguientes reformas: 1. Participación de los estudiantes en el gobierno de las universidades. 2. Implantación de la libre docencia y la asistencia libre⁵¹ [asimismo] ...la juventud universitaria proclama que luchará por el advenimiento de una nueva humanidad, fundada sobre los principios modernos de justicia en el orden económico y político»⁵².

Vasconcelos se adhiere a las resoluciones del congreso; sin embargo, dos años más tarde su posición cambia.

Durante la gestión de Vasconcelos al frente de la UNM, acontecen tres sucesos importantes que pueden ser considerados como los antecedentes de la lucha por la autonomía universitaria que se dará en los siguientes dos años: en septiembre de 1920 la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) vuelve a ser incorporada a la UNM; en octubre del mismo año, se celebra el Primer Congreso Internacional de Estudiantes; los estudiantes de Derecho envían a Vasconcelos, una misiva donde se le solicita que las

⁵⁰ *Ibidem* p 92

⁵¹ García Stahl, Consuelo, *op. cit* p 65

⁵² Fell, Claude, *op. cit.* p. 318

enseñanzas de la carrera sean adaptadas a las necesidades e inquietudes de la época.

Cuando Vasconcelos pasa a ser secretario de educación, la rectoría de la UNM queda en manos de Antonio Caso* . Dado que el rectorado anterior se había enfocado a las campañas de alfabetización y a la elaboración de la ley para la creación de la SEP, la Universidad se encontraba desorganizada, las condiciones de la ENP, a decir de Ezequiel Chávez, eran deplorables: había una gran inasistencia de alumnos y maestros, indisciplina y falta de preparación académica del cuerpo docente.

La desorganización, sobre todo de la ENP, lleva a Vasconcelos a expresar su molestia dirigiéndola hacia Ezequiel Chávez y Enrique Aragón, anteriores directores de la escuela.

Esas declaraciones dan lugar a varios malentendidos y son el disparador de la polarización de las fuerzas de la Universidad. A decir de Claude Fell, el Secretario de Educación reduce el problema a una situación de indisciplina y no logra percatarse de que además de los problemas planteados por Ezequiel Chávez, la ENP, también había sufrido fuertes cambios en la composición del estudiantado, éste ya no era solamente formado por privilegiados, se estaba dando una afluencia de clases medias y populares que buscaban en la educación una capacitación profesional, más que un conocimiento enciclopedista orientado hacia las profesiones liberales tradicionales y, por ello, esperaban un cambio radical en los programas.⁵³

Ante la situación, Vasconcelos, considerando que el problema es sólo de disciplina, decidió asumir personalmente la dirección de la ENP. La reacción de Antonio Caso ante tal intervención fue enviarle a Vasconcelos una carta donde le propone la

* El conflicto de la ENP abarca todo el periodo de rectorado de Antonio Caso, del 12 de diciembre de 1921 al 28 de agosto de 1923

⁵³ Fell, Claude, op. cit. p. 317

organización de una comisión de directores de escuelas y facultades que se encarguen de organizar la Preparatoria en aras de defender la autonomía y amenaza renunciar a la UNM si su propuesta no es aceptada.

Vasconcelos rechaza la propuesta de Antonio Caso, en términos de autoridad, y que podríamos interpretar como el sello que caracterizará a la Institución en los años por venir:

«no puedo aceptar la recomendación que me hace de poner la escuela en manos de un comité o consejo constituido por los directores de las distintas Facultades, primero porque creo que el sistema sería completamente ineficaz, pues no se pone una institución que está en bancarrota en manos de cinco voluntades, y segundo, porque no hay ninguna disposición legal que me autorice a proceder de esta manera. Por otra parte sería un cobarde el capitán de una barca que zozobra si la pusiese en manos de sus oficiales, en vez de empuñar el timón personalmente ...Usted conoce los estatutos de esa Universidad mejor que yo, y por lo mismo sabe perfectamente que el jefe nato de la Universidad, según la ley que la creó, es el secretario de Educación Pública, y como jefe nato de la Universidad, yo puedo dictar cualquier disposición que la afecte, y lo puedo hacer dentro de las atribuciones legales expresas, y es evidente que lo puedo hacer con cualquiera de las escuelas que dependan de la Universidad»⁵⁴.

El conflicto se soluciona temporalmente con el nombramiento de Vicente Lombardo Toledano como director de la ENP y Antonio Caso continúa en la rectoría de la Universidad. Como respuesta a la centralización del poder por parte de Vasconcelos, Caso elabora el reglamento de la Universidad y centraliza el poder en la rectoría, de manera que sólo él pueda ser el canal de comunicación con la SEP.

⁵⁴ *Ibidem*, 307, 321

Con el nombramiento de Vicente Lombardo Toledano, Vasconcelos considera terminado el conflicto y en agosto de 1922 sale a Brasil, su viaje dura tres meses, durante su ausencia, el director de la ENP organiza para el periodo del 10 al 22 de septiembre de 1922, la realización del Congreso Nacional de Escuelas Preparatorias, con la intención de definir las recomendaciones para unificar el desarrollo de la institución.

Durante el Congreso, se hacen evidentes las posiciones opuestas sobre la concepción de la educación, por un lado prevalecen las orientaciones positivistas mientras que por el otro, se busca dar respuesta a las peticiones estudiantiles que quieren una mayor vinculación con la realidad del país. De esta última concepción, Lombardo es uno de sus principales defensores; en el mismo evento, el titular de la ENP, defiende esa posición con los argumentos que antaño había dado Vasconcelos.

El plan de estudios para la ENP se elabora con el espíritu de romper con la clasificación de las ciencias según Comte y se le da una orientación más social para responder a las necesidades de los alumnos que no seguirían una carrera superior. Así, la antigua concepción de Vasconcelos queda reflejada en el nuevo plan de estudios que elabora Vicente Lombardo Toledano.

Al regreso de su viaje, Vasconcelos atacó el Plan de Vicente Lombardo Toledano e hizo una defensa de la organización comtiana. Estableció, como cabeza de la SEP, las dos orientaciones que debería tener el plan de estudios de la ENP a saber:

«acortamiento del plazo de los estudios [y] modernización de la enseñanza, dando preferencia a materias fundamentales... sobre otras de mera información como la literatura y la historia. Todo esto dentro de un criterio racional de claridad y ordenamiento latino, y de rigurosa verdad científica»⁵⁵.

⁵⁵ Fell, Claude, op. cit p. 345.

Además del uso de su autoridad para cambiar la orientación del plan de estudios de la ENP, Vasconcelos nuevamente hizo declaraciones sobre la incapacidad, en este caso de Vicente Lombardo Toledano, para dirigir la escuela y decidió removerlo de su cargo. Las declaraciones de Vasconcelos y su actuación, suscitaron durante el mes de agosto de 1923, que la ENP volviera a convulsionarse. Lombardo Toledano renunció, los estudiantes y la Confederación Regional Obrero Mexicana (CROM) lo apoyaron; diversas actuaciones de los estudiantes y la intervención de la policía enardecieron el ambiente, Vasconcelos decidió expulsar a varios estudiantes y como consecuencia estalló la huelga. Renunció Pedro Enríquez Ureña a sus cátedras y dirección de los cursos de verano y fueron despedidos Alfonso Caso, Enrique Schultz y Agustín Loera, por apoyar a Lombardo. El Secretario amenaza con cerrar la ENP y Antonio Caso renuncia a la rectoría de la Universidad.

El 30 de agosto, el Presidente Obregón intervino mediante el envío de un telegrama a los huelguistas, donde confirma el despido de Vicente Lombardo Toledano, les ordena acabar con el conflicto y regresar a clases. El triunfo fue para Vasconcelos pero como afirma Claude Fell:

«Vasconcelos había triunfado finalmente, gracias al respaldo del presidente de la república, en esta prueba de fuerza, en la que estuvieron en entredicho su autoridad y su prestigio personal. Pero fue ésta una victoria pírrica, ya que no se habían resuelto los problemas de la ENP»⁵⁶.

Los sucesos de la ENP obligaron a los ateneístas y a la Generación de 1915, a la desintegración total del Ateneo de la Juventud. Así la búsqueda de la unificación de la cultura, del conocimiento y el deseo de romper con el positivismo, encontró en el campo de la educación, su campo de batalla y se tornó en actuación política. En las definiciones de un lado u otro de la línea, se dio la ruptura.

⁵⁶ Fell, Claude, op. cit. p. 347

Pero ello no solucionó los conflictos, por el contrario, definió muy bien los papeles que los actores jugarían en la lucha por la autonomía y la libertad de cátedra en los años por venir.

De la educación como política a la política educativa

Durante el periodo del "Maximato" (1924-1934) se hace evidente que el sistema económico buscado por la lucha armada de 1910, era el capitalismo, Calles al ser cuestionado en 1924 por un periodista, con respecto a la rebelión escobarista y si ésta ponía en peligro el régimen capitalista, contestó:

«...en la actualidad, la ideología y hasta nuestra idiosincrasia se oponen a un cambio radical. El límite entre la utopía y la realidad no se halla definido en orden alguno; más la primera sólo puede ser impulsada hacia la segunda cuando precedentes muy serios de estudio, de actuación y *de principios evolutivos*, se producen como resultado de la decadencia de un sistema, en un medio que lo excluye y busca su desaparición. Entre nosotros *sólo existen ambiciones individualistas* tan formidables que sólo pueden ser satisfechas, por lo menos apaciguadas, dentro del actual régimen social que los sindicalistas han dado en llamar "capitalista"»⁵⁷.

La anterior concepción del sentido revolucionario llevó a Calles a sentar las bases de la estabilidad y desarrollo del país dentro del marco de la industrialización y con un sentido corporativista de las instituciones, vr. gr. el Partido Nacional Revolucionario (PNR) y la CROM, entre otras. Fue con esta visión que la educación abandonó las ideas de una sociedad unificada por la civilización, en el sentido vasconcelista de los primeros tiempos, para entrar de lleno en una ideología formadora de mano de obra calificada.

⁵⁷ Cfr. en Córdova, Arnaldo, La ideología de la Revolución Mexicana, Era, 1973 p. 314 - 315 (Las cursivas son mías)

Para ello y dada la incipiente industrialización, lo primero fue alfabetizar a la población de manera que pudiese enfrentarse a las nuevas formas de trabajo que se requerían en la producción a gran escala. Así, la educación superior se enfrentó a la necesidad de adecuarse para cubrir las exigencias de recursos humanos capacitados, pero no sólo con una tendencia humanista sino también técnica.

En 1928 se creó en la Universidad Nacional, el Departamento de Educación Rural, con el cual se buscó acercarse al campo de un modo efectivo, el mismo tuvo como objetivo lograr la incorporación de los indígenas y campesinos al progreso del país, utilizando tres estrategias: a) formar expertos para dirigir las escuelas rurales; b) formar inspectores profesionales para promover el mejoramiento de las escuelas del campo; c) proporcionar ayuda a los gobiernos estatales para mejorar los sistemas de organización y administración de sus escuelas rurales.⁵⁸

Las constantes discusiones sobre la función social, su escaso financiamiento, la represión policial de 1929 y la necesidad de ubicación dentro del nuevo orden, llevaron a la Universidad a demandar nuevamente la autonomía.

Durante el mes de mayo de 1929, se intentó ampliar el plan de estudios de la ENP en un año más y se trató de poner en marcha el programa de tres periodos de exámenes en la Facultad de Derecho, modificación ésta última, que había sido reglamentada en 1926 pero que no se había puesto en marcha. Estas iniciativas fueron mal recibidas por los estudiantes y los llevaron a organizarse para protestar en su contra. Debido a que las demandas fueron desoídas y las autoridades avalaron las modificaciones, los estudiantes estallaron la huelga y presentaron un ultimátum a las autoridades.

Bassofo, entonces director de la Facultad de Derecho, y autor de los cambios con respecto a los exámenes, propuso la reducción a dos exámenes. Sin embargo, desde el 10 de mayo, tanto los estudiantes de Derecho como los de la ENP, ya se

⁵⁸ Solana, Fernando, et al La educación pública en México, FCE, 1981, p. 218.

encontraban organizados, y en la medida que las demandas sobre los cambios en la ENP, no se habían solucionado, la huelga continuó.

Para el 23 de mayo, los ánimos estaban exacerbados, Antonio Castro Leal, rector de la UNM, hizo un llamado a los alumnos para evitar enfrentamientos, a pesar de ello la policía intervino en la Facultad de Derecho; el Jefe del Departamento del D.F. se presentó en la Universidad y los problemas se ahondaron. Se unen a la huelga la Facultad de Medicina, la de Odontología, la Escuela Superior de Comercio, la Normal de Maestros y la Secundaria 3.

El inicio de la solución del problema se dio con la intervención del director de Medicina, el Dr. Ocaranza, quien logra establecer el dialogo entre los estudiantes y el Presidente de la República. La fuerza pública fue retirada de la Universidad y el diálogo se inició. El Comité de Huelga presenta un pliego petitorio y a su vez el jefe del Departamento del D.F. aconsejó a Portes Gil que otorgase la autonomía universitaria.

La autonomía fue otorgada por el Estado el 10 de julio de ese mismo año. Sin embargo, la Ley Orgánica que se expidió, reiteró nuevamente, dentro de los considerandos 8º y 19º, la función clara de la educación superior supeditada al Estado:

«Considerando 8º Que es indispensable que, aunque autónoma, la Universidad siga siendo una Universidad Nacional y, por ende, una institución de Estado, en el sentido de que ha de responder a los ideales del Estado y contribuir dentro de su propia naturaleza al perfeccionamiento y logro de los mismos.

Considerando 19º ... Siendo responsabilidad del Gobierno eminentemente revolucionario de nuestro país el encauzamiento de la ideología que se desenvuelva por las clases intelectuales de México en la enseñanza universitaria, la autonomía que hoy se instituye quedará bajo la vigilancia de

la opinión pública de la Revolución y de los órganos representativos del gobierno»⁵⁹.

Es en esta concepción donde quedó definido el significado de evolución que tuvo para Calles el movimiento revolucionario, mismo que fue plasmado en la Ley Orgánica: el control del Estado sobre todas las instituciones.

Con una autonomía a medias y su consecuente indefinición, la Universidad volvió a ser objeto de debates principalmente debido a que se venía gestando una reforma al artículo 3° Constitucional.

En julio de 1933, en pleno proceso electoral, El Partido Nacional Estudiantil Pro-Cárdenas propuso el cambio de enseñanza laica a socialista en todos los ámbitos de la educación incluido el nivel profesional; en agosto, la Confederación Nacional de Estudiantes resuelve:

«Que la Universidad y los centros de cultura superior del país, formen hombres que contribuyan..., al advenimiento de una sociedad socialista»⁶⁰.

Durante septiembre del mismo año, se llevó a cabo el Primer Congreso de Universitarios Mexicanos. Lombardo Toledano presentó una ponencia donde puntualizaba la necesidad de cambiar el régimen capitalista «..., por un sistema que socialice los instrumentos y los medios de la producción económica»⁶¹, su ponencia fue aprobada y con ello se generó un fuerte debate entre quienes, como Antonio Caso, buscaban que la Universidad se mantuviera al margen de la política, y quienes querían una institución vinculada a la clase explotada.

La polémica fue protagonizada por Antonio Caso y Lombardo Toledano, el primero tuvo

⁵⁹ Silva Herzog, Jesús, op. cit. p. 55

⁶⁰ Solana, Fernando, op. cit. p. 264.

⁶¹ Solana, Fernando, op. cit. p. 264

eco y apoyo en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales y el segundo en la Confederación Nacional de Estudiantes.

Las conclusiones del Congreso fueron, entre otras:

«Primera. Las Universidades y los institutos de carácter universitario del país tienen el deber de orientar el pensamiento de la Nación Mexicana.

Segunda. Siendo el problema de la producción y de la distribución de la riqueza material, el más importante de los problemas de nuestra época, y dependiendo su resolución eficaz de la transformación del régimen social que le ha dado origen, las universidades y los institutos de tipo universitario de la Nación Mexicana contribuirán, por medio de la orientación de sus cátedras y de los servicios de sus profesores y establecimientos de investigación, en el terreno estrictamente científico, a la sustitución del régimen capitalista, por un sistema que socialice los instrumentos y los medios de producción económica.

Cuarta. Frente a determinados problemas y hechos sociales de México, las universidades y las instituciones de tipo universitario del país, contribuirán: ...3) al estudio de nuestro régimen de gobierno; con el propósito de iniciar ante el Estado la organización de sistemas, de instituciones o de procedimientos que mejoren las condiciones económicas y culturales de las masas, hasta la consecución de un régimen apoyado en la justicia social»⁶².

Antonio Caso expuso contra estas conclusiones su propio proyecto:

«Primera base: La Universidad de México es una comunidad cultural de investigación y enseñanza; por tanto, jamás preconizará oficialmente, como persona moral, credo alguno filosófico, social, artístico o científico.

⁶² Caso Antonio, Obras Completas. Polémicas Tomo I, UNAM, 1971 p 173

Segunda: Cada catedrático expondrá libre e inviolablemente, sin más limitaciones que las que las leyes consignent, su opinión personal, filosófica, científica, artística, social o religiosa. Tercera: Como institución de cultura, la Universidad de México, dentro de su personal criterio inalienable, tendrá el deber esencial de realizar su obra humana ayudando a la clase proletaria del país ... dentro de los postulados de justicia, pero sin preconizar una teoría ... porque las teorías son transitorias por esencia, y el bien de los hombres es un valor eterno que la comunidad de los individuos ha de tender a conseguir por cuantos medios racionales se hallen a su alcance. Cuarta: La Universidad procurará de preferencia discutir y analizar ... los problemas que ocupen la atención pública, y cada individuo será personalmente responsable de las opiniones que sustente»⁶³.

La polarización de las opiniones provocó huelgas y el desorden se extendió hasta la persona de Narciso Bassols, Secretario de Educación en ese entonces. La respuesta del Presidente Abelardo L. Rodríguez fue intervenir en el conflicto porque consideró que éste se había transformado en un problema social. Así el Estado otorgó la autonomía plena a la Universidad, en los siguientes términos, concebidos por el Ejecutivo Federal:

«...ya que considero que la actitud recelosa y desconfiada, injustificadamente recelosa y desconfiada de los universitarios para el Gobierno Nacional, obliga a éste a desprenderse de los vínculos y las relaciones que la Ley de Autonomía de 1929 mantuvo, y a dejar que la Universidad, con su propias orientaciones, bajo su exclusiva y absoluta responsabilidad y con sus propios elementos pecuniarios y morales, responda ante el país ... que responda del uso que haya hecho de la entrega generosa, levantada y noble que el Gobierno les hace»⁶⁴.

⁶³ Op cit., p180

⁶⁴ Silva Herzog, op. cit. p 66

Así la Universidad dejó de ser nacional; se le otorgó un subsidio de diez millones de pesos, por demás insuficiente, por lo que también pasó a ser sostenida por la propia comunidad.

El problema se extendió a otras instituciones a lo largo del país, como el Instituto Juárez de Durango y la Universidad de Guadalajara, en uno el problema se solucionó dejando instituida la educación laica, en el otro se llegó al extremo, la Universidad fue cerrada; al final la lucha por la autonomía plena de las instituciones fue ganada.

Poco antes de que el General Lázaro Cárdenas tomara la Presidencia de la República (1934-1940), el enfoque que se quería dar a la educación ya estaba delineado por el PNR en el Primer Plan Sexenal de Gobierno, emanado del propio partido político, en tiempos de campaña. La idea general del tipo de educación que se buscaba era la de una enseñanza científica y racional donde los dogmas y los miedos quedasen fuera.

La idea se apoyó, para su discusión, en parte de la teoría marxista, que para entonces empezaba a introducirse en el país a raíz del triunfo de la Revolución Rusa: Con los antecedentes de la Reforma en la época de Juárez y la guerra cristera, la lucha fue enfocada principalmente a evitar la intervención del clero en la educación. El General Cárdenas expuso sus intenciones educativas en uno de sus discursos de campaña:

«Si soy llevado por el pueblo a la Presidencia de la República, no permitiré que el clero intervenga en forma alguna en la educación popular, la cual es facultad exclusiva del Estado... El clero pide ahora la libertad de conciencia para hacerse de un nuevo instrumento de opresión y sojuzgar las justas ansias libertarias del pueblo mexicano... Es voluntad de la Revolución que la familia mexicana tenga una orientación uniforme y siga un mismo camino de elevación y mejoramiento a fin de que conquiste su verdadera libertad y no la falsa que se le ofrece con el señuelo del dogma clerical»⁶⁵.

⁶⁵ Solana, Fernando, op. cit. p. 269

La posición de Cárdenas fue apoyada por el "jefe máximo" al puntualizar en uno de sus discursos (Guadalajara, 20 de julio de 1934) lo que esperaba de la reforma educativa, declarando abiertamente la necesidad de que la Revolución se apoderara de las conciencias de los niños y jóvenes para rescatarlas de las garras de la clerecía y de los conservadores igual que se estaba haciendo en Alemania, Italia y Rusia.

Las declaraciones de Calles en torno a la educación sirvieron para presentar ante la Cámara, el 28 de noviembre de 1934, la reforma del artículo 3° Constitucional, la cual entró en vigor el mismo día en que Cárdenas tomó la Presidencia de la República, el 1° de diciembre de 1934.

El primer párrafo del artículo constitucional reformado estableció claramente el espíritu que impulsaría la organización y administración de la enseñanza a todos los niveles:

«Artículo 3° La educación que imparta el Estado será socialista, y además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del Universo y de la vida social»⁶⁶.

Con la orientación del nuevo artículo, Cárdenas estableció su programa para la educación del país. En el nivel superior, aun cuando continuaron dándose las polémicas sobre la libertad de cátedra, éstas en apariencia quedaron resueltas con el rectorado de Luis Chico Goerne y con la entrega de un subsidio de dos millones de pesos, gestionado por el anterior rector, ante el Presidente.

Sin embargo, la concepción del General acerca de la Educación Superior distó mucho de ser equivalente a la prevaleciente en la comunidad universitaria, por ello pugnó por

⁶⁶ Ornelas, Carlos, El sistema educativo mexicano La transición de fin de siglo. FCE, CIDE, NAFIN, 1995 Apéndice A, s/p

la creación de un órgano que regulara la Educación Superior, el Consejo Nacional de la Educación Superior y la Investigación Científica (CNESyIC).

Las consideraciones hechas por el Presidente en la propuesta de creación del CNESyIC⁶⁷, reflejan con claridad, por un lado, su definición de Estado, y por el otro, su intención de hacer cumplir a pie juntillas el Artículo 3° Constitucional, independientemente de la postura de los universitarios. En ellas se establece la necesidad de reorganizar por completo la educación '*profesional*' ya que las prácticas del liberalismo al interior de este nivel educativo, habían causado un profesionalismo exagerado, además de fincar en el egoísmo la fuerza motora del progreso.⁶⁸ Asimismo, si la filosofía política del liberalismo se limitaba a mantener el orden establecido y a fomentar la actividad de los particulares con sus propios recursos, entonces, por otra parte:

«El Estado sólo justifica su existencia en la medida que se aplica su poder y sus elementos a propósitos congruentes con su programa económico y social. El Estado no debe distraer sus recursos en empresas distintas de las señaladas por la voluntad popular al sancionar las plataformas políticas de los gobernantes, y mucho menos si se trata de fines divergentes de los que el Poder Público se ha asignado. Apartarse de la línea de conducta que marcan las consideraciones anteriores, sería tanto como destruir los fundamentos del Estado Mexicano, y, por lo mismo, dar un paso atrás en el camino recorrido con tan penoso esfuerzo por el pueblo»⁶⁹.

En esas mismas consideraciones se reconoció el valor intrínseco de la ciencia y la técnica para lograr el progreso y se justificó la creación del órgano coordinador de la

⁶⁷ El Consejo Nacional de la Educación Superior y la Investigación Científica fue creado por decreto presidencial el 30 de octubre de 1935

⁶⁸ La Educación Pública en México, desde el 1° de diciembre de 1934 hasta el 30 de noviembre de 1940 Poder Ejecutivo Federal, México, D.F. 1941. pp. 581 - 582

⁶⁹ Op. cit. p 588

Educación Superior, en función de la definición liberal de la Universidad Autónoma de México, la cual no sería partícipe del proyecto educativo sexenal.

Sin afectar los intereses de la Universidad, pero al margen de ella y dada su negación a participar en el proyecto educativo, Cárdenas postuló la necesidad de «...emprender el magno esfuerzo de reorganizar sobre nuevas bases y con finalidades también nuevas, la educación superior y la investigación científica en la República...»⁷⁰ pero dejó muy clara su ruptura con la Universidad:

«... se percibe que el logro de propósitos educativos tan importantes..., no es posible esperarlos si la educación superior se deja encomendada a instituciones que no están plenamente identificadas con los grandes propósitos ideológicos y sociales del Gobierno revolucionario»⁷¹.

La nueva organización, como lo establece Lázaro Cárdenas en su discurso, sería la de crear nuevas instituciones que respondieran a su proyecto, éstas estarían orientadas de manera tal que suprimiesen los privilegios y el carácter monopólico de las clases acomodadas, por ello la reorganización de la educación técnica y profesional serían para provecho exclusivo de la clase trabajadora.⁷²

Toda la ideología sobre la Educación Superior plasmada en las consideraciones para la creación del CNESyIC, no sólo refleja una estrategia de planeación, sino que es explícita en el propio discurso, el cual busca extender a todo el proceso económico; de ello subyace la concepción de una planeación que tiene por objeto la regulación del financiamiento educativo:

«De esta supeditación lógica de los estudios técnicos y profesionales a las necesidades de la colectividad, se desprende en forma inmediata la

⁷⁰ Op. cit. p. 583

⁷¹ Op. cit. p. 588

⁷² Op. cit. p. 586

conveniencia de planear un sistema de educación superior que abarque en toda su magnitud los intereses nacionales, ... es indispensable regular el funcionamiento de los planteles de educación superior en forma que correspondan al crecimiento armónico de la República... De esta manera será posible, además, acudir en auxilio de los institutos y centros de educación profesional sostenidos con más o menos sacrificios por los Gobiernos de los Estados»⁷³.

Los postulados educativos del régimen de Cárdenas, tienen más que ver con la necesidad de apuntalar el principio de laicismo, que con el socialismo, aun cuando éste quede estipulado en la reforma del 3° Constitucional; su política educativa estaba más encaminada a la atención de las necesidades rurales, para poder utilizar los recursos y transformarlos, por ello el gran auge de la escuela rural y la necesidad de formar cuadros técnicos que pudieran resolver los problemas de la agricultura mexicana.

De hecho, el propio Presidente declaró en la justificación de la creación del CNESyIC, que cuando realizó una gira por la República confirmó la urgencia de reorganizar la educación profesional para ponerla en concordancia con las necesidades sociales del país, lo que significaba darle prioridad al desarrollo técnico.⁷⁴ Así surge en 1937, el Instituto Politécnico Nacional (IPN), orientado a crear los cuadros técnicos necesarios para contribuir al desarrollo industrial y agrícola del país.⁷⁵ También, crea, en 1939, el Instituto de Antropología e Historia con el objetivo principal de conocer las características culturales y sociales de las culturas indígenas.

La creación del CNESyIC, del IPN y la confirmación de la ruptura con la Universidad, adicionalmente a los otros cambios en las esferas educativas, sentaron las bases, durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, para que la educación dejara de ser un terreno político y se iniciara el proceso de estructuración de la política educativa.

⁷³ Op. cit. p. 584

⁷⁴ Op. cit. p. 581

⁷⁵ Robles, Martha, op. cit. p. 162

Es justamente por la obra realizada por Cárdenas, y a pesar de los descontentos de los diferentes sectores, que Manuel Ávila Camacho puede llegar a la presidencia y desarrollar una política de unidad nacional y, por lo tanto, una política educativa.

A raíz de la ruptura con el "maximato" desaparece el PNR y se funda en su lugar el Partido de la Revolución Mexicana (PRM), el cual en su convención de 1939 delinea el segundo plan sexenal, en éste se establecen dos postulados referidos a la Educación Superior que serán plasmados en la primera Ley Orgánica del Artículo 3° Constitucional, de ese mismo año. Los postulados son:

«V. Establecer el control del Estado sobre la preparación de los profesionales y técnicos egresados de los establecimientos de educación superior.

VI. Fomentar la organización y el desarrollo del trabajo de investigación científica»⁷⁶.

Aun cuando la tendencia de Cárdenas no era realmente el socialismo, las reformas al 3° Constitucional y la expropiación petrolera del 38, junto con otras reformas sociales, crearon un clima de franco descontento por parte de industriales, comerciantes y la Iglesia, a pesar de que el discurso del gobierno, hacia finales del sexenio, se había suavizado, tanto en el ámbito de la política general de gobierno, como en el de la educación: «la educación debería dar a conocer el aspecto real de la ciencia y la tendencia social de la Revolución, pero respetar al mismo tiempo la facultad de los padres de familia a inculcar libremente en el hogar las creencias que mejor les parecieran... La escuela no impone sino sólo explica»⁷⁷.

Así, el periodo del General Cárdenas fue un ir y venir para establecer la ideología de la Revolución Mexicana, pero siempre dentro del marco de desarrollo capitalista. Arnaldo Córdova lo retrata muy bien:

⁷⁶ Solana, Fernando, op. cit. p. 298

⁷⁷ Solana, Fernando, op. cit. p. 305

«... Cárdenas adquiere dimensión histórica porque es a un tiempo la conciencia crítica de la revolución iniciada en 1910 y el impulsor consciente de las instituciones que hoy rigen el país. No hay ruptura entre su pensamiento y los ideales revolucionarios. La trascendencia de su mandato se halla tanto en las reformas que abrieron la puerta al desarrollo capitalista como en la organización de las masas, bajo la mirada vigilante del Estado»⁷⁸.

El periodo del “Maximato”, junto con el sexenio de Lázaro Cárdenas sentaron las bases para establecer la política educativa del Estado, ambos lo fortalecen y con ello toma las riendas de la educación del país. Así, la UNM deja de ser el centro, en materia de política educativa, para pasar a formar parte del grupo de instituciones regidas por el Estado, su espacio queda restringido a sus propias luchas: su autonomía, su organización, su libertad de cátedra. Al final, el intento de vincularla al proyecto nacional queda truncado desde el momento en que se institucionaliza la Revolución.

Trasladando algunos de los elementos teóricos de Bourdieu, la AP que pretendió establecer la Universidad queda truncada por no corresponder a la cultura dominante de la formación social.

La política educativa del Estado Mexicano, 1940-1976

Manuel Ávila Camacho llegó a la Presidencia de la República el 1° de diciembre de 1940, representando la posibilidad de continuidad del proceso encauzado por Lázaro Cárdenas y con la garantía de establecer un equilibrio para la unidad nacional.

Cabe resaltar que en el ámbito internacional, la Segunda Guerra Mundial representó un factor externo fundamental para el desarrollo de la “doctrina de la unidad nacional” del presidente Ávila Camacho. Su importancia radica en la necesidad de mantener

⁷⁸ Cfr. en Solana, Fernando, p. 306

unidos a todos los países aliados, tanto en el interior como en el exterior, para contar con los suministros necesarios para afrontar la conflagración. Así la unidad y la industrialización del país constituyeron los objetivos claves de su sexenio, y ello tuvo efectos en los planteamientos educativos del régimen.

Fiel a sus declaraciones de campaña, Ávila Camacho buscó aminorar los conflictos que provocaba el texto socialista del artículo 3º, con declaraciones tranquilizantes para quienes se oponían a él: «...habría una vida mejor para las colectividades con su pleno aseguramiento económico, libertad de pensamiento y de la conciencia, para que ésta tome el cauce que mejor le plazca: respeto absoluto del hogar... Cuando considere que una ley sea inapropiada, haré uso de las facultades constitucionales... y enviaré la iniciativa correspondiente...»⁷⁹.

Así con su "política de la unidad nacional", poco antes de cumplir un año de su mandato, sustituye a su Secretario de Educación, Luis Sánchez Pontón, por Octavio Véjar Vázquez, para atemperar los conflictos magisteriales y poner en marcha la segunda Ley Orgánica del Artículo 3º Constitucional, inspirada en el nuevo nacionalismo y unidad. Sin embargo, la respuesta de Véjar Vázquez creó un clima de terror y descontento entre el magisterio y fue destituido en 1943, tomando su lugar Jaime Torres Bodet.

El nuevo Secretario impregna de sus ideas internacionalistas a la educación del país, habiendo sido Subsecretario de Relaciones Exteriores y en estrecha relación con el proyecto de creación de la UNESCO*, Torres Bodet establece como principios educativos: la paz, la democracia y la justicia. Con ellos logró la unificación del SNTE, la creación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, la realización de una campaña de alfabetización y, por último, la modificación al Artículo 3º Constitucional.

⁷⁹ Cfr. en Solana, Fernando, p. 306

* En la Conferencia de la ONU de noviembre de 1945 queda constituida la UNESCO y entra en vigor el 4 de noviembre de 1946.

Los principios bajo los cuales se delinea la política educativa de la última mitad del sexenio de Ávila Camacho resultan fundamentales porque sientan bases tan firmes para la educación, que han de pasar casi cuarenta años para una nueva reforma del artículo constitucional sobre el tema.

Cabe hacer notar que durante este periodo se gesta una fuerte vinculación con el futuro organismo internacional educativo: la UNESCO. Ya que la campaña de alfabetización llevada a cabo por Torres Bodet está fuertemente influenciada por la conflagración mundial y el Secretario de Educación ve en la formación de los individuos, la mejor forma de enfrentar los gobiernos totalitarios, además, en el futuro será uno de los promotores para la creación del organismo internacional dependiente de la ONU y su segundo director. Todo esto queda plasmado en la reforma al Artículo 3° Constitucional, de manera tan clara como en su primer párrafo: «Artículo 3° La Educación que imparta el Estado... tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia...»⁸⁰

En materia de Educación Superior, la huelga que estalla en la Universidad, en contra de su rector, Rodolfo Brito Foucher, lleva a la renuncia del mismo y a la vez al establecimiento de la aun vigente Ley Orgánica de la UNAM, donde recobra su carácter nacional.

Cuando Miguel Alemán* toma la Presidencia de la República en 1946, las condiciones internacionales son de reconstrucción, a un año de finalizada la Segunda Guerra, organismos como la ONU y UNESCO ya han sido creados y las condiciones globales del mundo inician una nueva etapa de reacomodo de fuerzas. Dentro de ellas los procesos de industrialización y el desarrollo del capitalismo, adquieren nuevas

⁸⁰ Con la última reforma del artículo, el párrafo pasa a ser el segundo, sin embargo, permanece idéntico. Ley de Profesiones (Legislación en materia de educación y profesiones), Editorial Pac., 1° reimpresión de la Sexta edición, México, 1995. p 1

* Su periodo fue de 1946 a 1952.

características: los conocimientos tecnológicos producto de la guerra y las condiciones de paz, permiten a los primeros acelerar los procesos de producción en la industria y las segundas establecer el clima de intercambio comercial.

Dado que con la victoria en la conflagración mundial, sale favorecido Estados Unidos* , sus condiciones le permiten aprovechar grandemente el desarrollo tecnológico aplicándolo a su industria y establecer las condiciones del intercambio comercial, en la medida que el Viejo Continente está en proceso de reconstrucción.

Estas características marcan a México, como a toda América Latina, para establecer un proceso acelerado de industrialización que viene a ser el objetivo primordial del nuevo Presidente. Esta línea de política económica es la que orientará a la educación durante todo su sexenio

Así se dio impulso a la creación de los primeros institutos tecnológicos regionales, a la capacitación de obreros y la construcción de la Ciudad Universitaria, como medidas directamente vinculadas con el esfuerzo de acelerar la industrialización del país. No fueron, sin embargo, las únicas, porque muchas otras obras educativas siguieron el mismo lineamiento: orientar la educación hacia la producción económica.

Las tesis del secretario Manuel Gual Vidal, descansaron en una concepción del hombre y la educación que reflejaban los objetivos económicos del régimen, pues sostenían la necesidad de enfatizar un “aprender haciendo”**, para contribuir al desarrollo de hombres capaces de transformar la naturaleza mediante el trabajo.

* El salir victorioso de la guerra como parte de los aliados y el hecho de que la misma no se llevó a cabo en su territorio lo dejó en condiciones muy ventajosas para acelerar su proceso de industrialización y desarrollar desde esa posición condiciones de intercambio ventajosas para este país.

** Esta fue una de las políticas educativas recomendadas por la UNESCO, que entre otras cosas buscaba una fuerte vinculación de la educación con el trabajo, dentro de un marco de aprendizajes para la construcción de la paz a partir del trabajo.

Aun cuando se continuó con la campaña de alfabetización, la construcción de escuelas y la formación de maestros, es conocido el hecho de que el presupuesto destinado a la educación sufrió un decremento con relación al total del presupuesto federal.

En materia de Educación Superior, el sexenio de Alemán reviste importancia especial para este trabajo, debido a que durante él, se creó la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES). Como parte de los acuerdos de la 5ª Asamblea de Rectores⁸¹, llevada a cabo en diciembre de 1948, se decidió la creación de un organismo que permitiera coordinar las acciones en materia de Educación Superior, para entonces, las prioridades se centraban en:

- la revisión de los bachilleratos y la orientación vocacional;
- la planeación y unificación de los sistemas y técnicas de administración de las instituciones;
- la elaboración de un estatuto general para el profesorado, un censo universitario y la revisión de textos;
- el establecimiento de una coordinación nacional de becas e intercambio de personal académico y materiales de enseñanza;
- buscar soluciones a los problemas financieros de las IES y por último,
- una acción universitaria decidida en favor de la paz.

Con estos antecedentes se llegó, el 25 de marzo de 1950, a la Reunión de Rectores en Hermosillo, donde se firmó el acta constitutiva de la ANUIES, quedando plasmados en sus estatutos, las siguientes finalidades:

«Cláusula 3ª. La Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior tiene como finalidades:

- a) El estudio de los problemas generales de la Enseñanza Superior en la República y la adopción de políticas y recomendaciones que mejoren sus servicios.
- b) La de actuar como coordinadora entre las Asociadas.

⁸¹ Acta de la Quinta Asamblea de Rectores, Oaxaca, Oax , 19 de diciembre de 1948, pp 2-6

- c) La representación general de las Asociadas.
- d) La representación individual de las Asociadas, cuando lo solicite la Institución interesada.
- e) El fomento de intercambio de profesores y alumnos; de becas de estudio; de publicaciones y materiales de enseñanza e investigación entre las asociadas y con Instituciones similares de otros países.
- f) El fomento de intercambio de informaciones técnicas, administrativas y docentes entre las asociadas.
- g) Promover en los Centros de Investigación y de Enseñanza Superior la especialización de los conocimientos que se impartan, de acuerdo con las características regionales. »⁸²

Los acuerdos establecidos en la Asamblea de Rectores de 1948 y la creación de la ANUIES, con sus consecuentes estatutos, representan para la Educación Superior los antecedentes de su planeación, en tanto que con ellos se buscaba ya una coordinación de las acciones que permitiera consensar los esfuerzos por realizar en este nivel educativo.

Para el periodo del presidente Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958), el proceso de desarrollo capitalista ya había echado raíces, y la industrialización siguió el curso marcado por Miguel Alemán.

Aunque el régimen de Ruiz Cortines es conocido como de austeridad en el gasto público, ante una crisis económica que se manifestó, entre otras cosas, como inflación y devaluación, en la educación se dio un incremento en el gasto público. En general, ello sirvió para continuar la expansión cuantitativa del sistema educativo nacional, sin cambios de orientación en su conjunto ni en los planes y programas escolares.

⁸² ANUIES, Asamblea y Acta Constitutiva de la ANUIES, Revista de la Educación Superior, No. 97 enero-marzo, 1996, pp 179-1780.

Por el significado que tiene para la Educación Superior, puede destacarse que el IPN recibió importantes apoyos en su presupuesto y planta física, lo que aunado a medidas jurídicas y administrativas, contribuyó a que tuviera una mayor participación en la preparación de cuadros con educación superior y, por lo que toca a la UNAM, ésta recibió la Ciudad Universitaria. Sin embargo, el gobierno de Ruiz Cortines se caracterizó, en materia educativa, por los extremos, de un lado el apoyo a la educación y del otro la represión ante las demandas del magisterio.

Al tomar la presidencia Adolfo López Mateos (1958), el conflicto magisterial estaba reciente. El Presidente ofreció una más y mejor educación y designó como cabeza del sector, por segunda ocasión, a Jaime Torres Bodet. El nombramiento resultó de suma importancia para la educación del país, porque a través de él, quedaría totalmente vinculada la educación nacional a las políticas internacionales en la materia.

Para entonces, Torres Bodet había participado en la creación de la UNESCO y había sido director general de dicho organismo. Su vinculación con instituciones internacionales le permitió entrar en contacto con las corrientes mundiales que en materia educativa se estaban manejando, sobre todo a través de la UNESCO. Son precisamente estos elementos los que lo llevan a plantear el Plan para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México, más conocido como el "Plan de Once Años"*.

El documento resulta de importancia para el tema aquí tratado, ya que su elaboración estuvo sustentada en un estudio estadístico de demanda futura, calculada anualmente, hasta 1970. Este sólo manejo supone ya el conocimiento de algunas de las herramientas de planeación que con posterioridad serían ampliamente difundidas, asimismo implica el entrar, en el ámbito educativo, en una incipiente era de planeación, donde el objetivo primordial es satisfacer la demanda por educación. De igual modo, su

* Al Plan se le conoce comúnmente con este nombre debido a que contemplaba un gasto educativo por etapas que correspondía a un horizonte de once años.

connotación de once años, implicó, al menos de forma programática, el asociar los recursos financieros necesarios para el logro de las metas planteadas en el Plan.

Con el “Plan de Once Años” se buscó definir una política educativa a largo plazo, sin embargo se estableció claramente que «sólo enfoca la posibilidad de resolver el problema del gran número de niños en edad escolar primaria que no reciben la primera enseñanza primaria por falta de aulas, de grados escolares, de maestros o por cualquier otra razón de orden escolar [ya que], ...el estudio de la realidad social de nuestro país nos ha llevado a la convicción de que no depende sólo de un programa de índole educativa que inicie la educación primaria, o que no la interrumpa, aquella porción..., que no va a la escuela o que deserta por causas ajenas al sistema educativo»⁸³

En el renglón de la formación de recursos humanos, el sexenio de López Mateos se orientó por una meta explícita de fomento a la capacitación técnica en el sistema educativo. Así, la población escolar del Instituto Politécnico Nacional y de los institutos tecnológicos regionales se duplicó en el periodo, se crearon 28 centros de capacitación para el trabajo industrial y agropecuario, se incrementó el peso de las asignaturas tecnológicas en la educación media básica y se crearon instituciones para apoyar la formación de maestros en el campo de la ciencia y la tecnología.

En suma, el régimen aplicó una política educativa que inculcó, como uno de sus lineamientos básicos, el apoyo del sistema educativo a la formación de los recursos humanos calificados que requería el desarrollo económico del país, principalmente en lo que a la industria se refería.

Para el periodo de 1964 a 1970, con Gustavo Díaz Ordaz en la Presidencia, el programa de *Alianza para el Progreso** (ALPRO) estaba en marcha, éste enarbolaba

⁸³ Op. Cit. Solana, Fernando, p. 369

* El Programa fue promovido por JFK, en el seno de la OEA, en la reunión de Punta del Este, Uruguay, en agosto de 1961.

como fundamento que: «al amparo de la libertad y mediante las instituciones de la democracia representativa, es como mejor se satisfacen, entre otros anhelos, los de trabajo, techo y tierra, escuela y salud. No hay ni puede haber sistema que garantice verdadero progreso, si no proporciona oportunidad para que se afirme la dignidad de la persona, que es fundamento de nuestra civilización. »⁸⁴

El Programa fue la respuesta de E.U. a la insistente demanda de Latinoamérica por formar un frente común de desarrollo, al cual se oponía E.U. Sin embargo, el triunfo de la Revolución Cubana, llevó a ese gobierno a reconsiderar su posición y planteó la ALPRO con el objeto de lograr, más que económicamente, ideológicamente, un consenso de lucha contra el reciente socialismo instaurado en Cuba.

Dentro de esta marco internacional y justamente por la necesidad de privilegiar la libertad, la democracia y la persona individual, la educación adquirió, en las políticas gubernamentales de América Latina, un sello, no sólo para el desarrollo económico, sino también para la preservación del pensamiento capitalista, tan necesario para evitar que permeara el socialismo.

Aunado a la ALPRO, en 1963, en el seno de la UNESCO, se creó el Instituto Internacional para la Planeación Educacional (IIEP*), el cual aun subsiste, y tiene como objetivos el promover la planeación de la educación, mediante capacitación, investigación y difusión de conocimientos en este campo.

Estos acontecimientos, junto a la en ese entonces, reciente difusión de la teoría del capital humano, significaron para América Latina, entrar de lleno en el ámbito de la planeación de la educación.

⁸⁴ Osmanczyk, Edmund Jan, Enciclopedia Mundial de Relaciones Internacionales y Naciones Unidas, FCE, México 1976, p. 52

* El IIEP fue producto de la III Reunión de la UNESCO sobre Planeamiento Integral de la Enseñanza, realizada en agosto de 1963, en Bogotá, Colombia

En México se creó la Comisión Nacional de Planeamiento Integral de la Educación* (CNPIE), donde se recogieron los planteamientos educativos establecidos por los organismos internacionales. La CNPIE elaboró un análisis cuantitativo y cualitativo de las políticas educativas y estableció como principios rectores en la materia, nueve rubros a atender:

- a) La orientación vocacional, no sólo en áreas escolares.
- b) La planeación integral de la educación enfocada a los requerimientos próximos y mediatos y la expansión de los servicios bajo el predominio de la calidad sobre la cantidad.
- c) La simplificación de los programas, distinguiendo las nociones fundamentales de las puramente informativas.
- d) La utilización de los medios masivos de comunicación en la enseñanza, en especial el radio, la televisión y el cine.
- e) La adopción de métodos pedagógicos eficientes: *aprender haciendo* en la primaria y enseñar produciendo en la enseñanza media.
- f) La unificación de la enseñanza media.
- g) El enriquecimiento cultural, humanista, de la enseñanza técnica y la creación de las carreras técnicas de nivel medio.
- h) La orientación general de la educación en el sentido del trabajo productivo.
- i) El incremento de la acción cultural y de la labor editorial.»⁸⁵

Las condiciones del país, en las que se circunscribió éste intento de planeación educativa, eran de efervescencia, el modelo de desarrollo estaba agotado y las expectativas de crecimiento económico, empleo y, en general, una distribución equitativa de la riqueza, se veían frustradas para la población.

* La Comisión fue establecida en 1965 a instancias de Agustín Yañez, Secretario de Educación, con el objetivo de obtener el más alto rendimiento de la educación

⁸⁵ Op. cit Solana, Fernando, p 408

Los movimientos de reivindicaciones sociales acaecidos desde 1958, se extendieron también a la Educación Superior; las IES se convirtieron en el reflejo del descontento de la población, y en ellas se sucedieron movimientos estudiantiles* que tuvieron como respuesta la represión por parte del Estado, la cual llega a su máxima expresión con la matanza de Tlatelolco, el 2 de octubre de 1968.

Los diversos sucesos universitarios, el problema de financiamiento y el incremento de la matrícula, llevó a la ANUIES a participar en la CNPIE, presentando un diagnóstico de la situación prevaleciente en la Educación Superior del país, y la necesidad de planearla integralmente, además de proponer la expedición de una legislación nacional en materia de Educación Superior.

Por otro lado, la UNAM creó, en 1967, la Comisión Técnica de Planeación Universitaria con el objeto de llevar a cabo reformas académicas y administrativas que le permitieran enfrentar el crecimiento de su matrícula y sus problemas de financiamiento. Asimismo, la ANUIES estableció el Centro de Planeación Nacional de la Educación Superior (CPNES), en abril de 1968.

Con la creación del CPNES se buscaba establecer en todas las IES una unidad de planeación y la unificación de los sistemas de información, además de ser éste órgano el encargado de formular el proyecto legislativo en materia de Educación Superior, buscando como objetivo central el sentar «las bases para unificarla en toda la República y [fijar] las reglas de coordinación entre la Federación y los estados, en los aspectos académicos, docentes y económicos»⁸⁶

* De 1960 a 1967 se dieron movimientos estudiantiles en la IES de Chihuahua, Durango, Estado de México (Chapingo), Guerrero, , Michoacán, Puebla, Sinaloa, Sonora y la UNAM, los cuales fueron solucionados con violencia.

⁸⁶ Arredondo Galván, Víctor M. *El carácter nacional de la UNAM. La Universidad Nacional y las universidades públicas estatales. Hacia un sistema nacional universitario.* en Pozas, Ricardo (coord) Universidad nacional y sociedad, CIIH-UNAM Miguel Angel Porrúa, México 1990. p 244

Las políticas educativas planteadas por el CNPIE y las acciones en materia de Educación Superior promovidas por la ANUIES fueron frenadas por los acontecimientos de 68. En este sentido se puede afirmar que los intentos por organizar el sistema educativo nacional llegaron tardíamente, sin embargo, para el tema que nos ocupa, la participación de la ANUIES en el seno de la CNPIE y la creación CPNES representaron hechos importantes por ser la primera participación en acciones de coordinación con la SEP.

Durante el sexenio de Luis Echeverría (1970 -1976), la teoría de la dependencia que se desarrolló en contraposición a la teoría del desarrollo, permeo incluso, el ámbito gubernamental y fue adaptada a las políticas propias del desarrollo capitalista del país, así en el Informe de gobierno de 1973, el Presidente en turno declara: «No queremos ser receptores pasivos de tecnoestructuras que no han sido creadas a la medida de nuestras necesidades o *que obedecen a la estrategia productiva de corporaciones transnacionales*»⁸⁷

De esta orientación se impregnó a la educación y se buscó vincularla estrechamente con el desarrollo económico. La reforma integral de la educación, promovida durante el sexenio, también adquirió una influencia del pensamiento de la UNESCO a través del informe Faure*, el cual estableció como recomendaciones a todos los países, el buscar que la educación fuese extensiva a todos como un medio para “aprender a ser”, y en la que quedase integrada la diversidad de culturas, la democracia, el respeto a las individualidades y el conocimiento del desarrollo científico y tecnológico como medios para la emancipación de los individuos y de las naciones.

⁸⁷ Castrejón Díez, Jaime y Romero Panisio, Carlos, Sobre el pensamiento educativo del régimen actual, SEP, Colección SEP-Setentas No. 162, p 41

* El informe Faure fue el resultado de la investigación realizada, durante 1971, por la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación de la UNESCO. El Informe se publicó en 1972 con el título *Aprender a ser El mundo de la educación hoy y mañana*. La idea fundamental que se desprende de este documento fue la de la educación permanente, que fue ampliamente difundida y asumida por todos los países occidentales, durante la década de los 70's.

Asimismo, los lineamientos centrales derivados de los planteamientos de la CNPIE, se recogieron y confirmaron en la Ley Federal de Educación* que se promulgó durante este sexenio.

La Ley Federal de Educación dio la pauta para la organización y administración de todo el sistema educativo mexicano; los elementos que lo constituyeron apuntaban a su planeación integral; se estableció el programar las modalidades educativas; el crear el sistema de registros nacionales de matrícula, establecimientos educativos y títulos académicos; el revisar y formular nuevos planes de estudio, y en general la orientación que debería seguir la educación. Aunado a estos elementos, se creó el Consejo Nacional Técnico de la Educación (COSNET) y se elevó a rango superior la educación normal.⁸⁸

Con los acontecimientos estudiantiles de la década de los 60's, las IES se vieron en la necesidad de repensar las condiciones en que se estaba desarrollando la Educación Superior del país, así, aparte de su participación en el CNPIE, en el nuevo periodo presidencial, se llevaron a cabo diversas reuniones en el seno de la ANUIES, para buscar una reforma integral del nivel educativo.

En las reuniones de la Asamblea General de la ANUIES en Hermosillo, Villahermosa, Toluca, Tepic, Veracruz, Querétaro, y Guadalajara**, se retomaron las iniciativas de planear el sistema de Educación Superior, planteadas en la década anterior, además de tomar en consideración los análisis sobre las condiciones de la Educación Superior en el ámbito internacional, vertidas por Philip H. Coombs***. Estos elementos representan el antecedente inmediato de la creación del sistema de planeación de Educación Superior que se pondrá en marcha en 1978.

* La ley fue expedida en 1973.

⁸⁸ Ley Federal de Educación, Revista de la Educación Superior, ANUIES, No 8, Octubre-Diciembre, 1973, pp 61-77

** Las Asambleas se llevaron a cabo en 1970, 1971 (Villahermosa y Toluca), 1972, 1974, 1975 y 1977, respectivamente.

*** Aquí me refiero al libro de Coombs que resultó de la Conferencia Internacional sobre Crisis de la Educación (1967), promovida por Lyndon B. Johnson y apoyada por la UNESCO

Aunque más adelante se ahondará en las declaraciones y acuerdos que surgieron en estas Asambleas, baste por ahora mencionar el sentido que la reforma de la Educación Superior debía tener, y el cual queda claramente asentado en la "Declaración de Villahermosa": «La reforma tendrá que ser integral para que sea auténtica, es decir, deberá contemplar cambios en las estructuras académica, administrativa, económica y social de la población escolar en forma más justa y deberá dar oportunidad a todos, sin más restricción que la capacidad intelectual para adquirir y aplicar conocimientos, la cual siempre es susceptible de mejorarse. Será más eficiente en tanto sus sistemas sean elaborados con base en el diálogo continuo y racional de la comunidad universitaria. »⁸⁹

Con éstas ideas se llegó a un nuevo periodo presidencial, la Educación Superior había cambiado sustancialmente pasando de un sistema de élite a uno de masas* , y el desarrollo capitalista del país no pudo dar respuesta a esta modificación. Los sucesos de la década anterior, la respuesta del Estado, y la reacción del sistema (IES) ante tales resultados, comprobaron la necesidad de afrontar el crecimiento de las instituciones de una manera racional. Así, los caminos buscados desde 1950, para integrar este nivel educativo, convergieron con la nueva política gubernamental y se inició la era de la planeación.

Una breve conclusión

El recuento histórico hasta aquí dibujado permite plantear que el desarrollo de la Educación Superior ha pasado por diferentes procesos, cuatro de los cuales parecen ser los significativos para la conformación de la cultura de planeación y evaluación que actualmente se está viviendo en este nivel educativo.

⁸⁹ Op. cit Arredondo Galván, Víctor M. p 245

* Utilizo el término como la forma común de caracterizar el sistema educativo en el sentido del crecimiento de la matrícula, sin embargo, disiento de su uso en el sentido peyorativo, cuando éste se utiliza para caracterizar a la educación de masas, haciéndola equivalente a mala calidad. De ninguna manera pienso que por tener una gran matrícula, la calidad de la educación deba necesariamente sacrificarse.

El primero de ellos se refiere al proceso en el que la Universidad buscó definir su nuevo papel ante la inminente revolución. La Institución se convierte en el espacio de la intelectualidad mexicana por romper con la cultura positivista del porfiriato y el intento de vincularse al nuevo movimiento.

De sus contradicciones surge el proyecto para la creación de la SEP pero prevalece, la cultura porfiriana como *acción pedagógica** dominante. Así el espacio de lucha por el poder y por la definición del nuevo papel que jugará la Universidad, sus hombres y sus ideas, son trasladados junto con el proyecto de creación de la SEP, a la nueva institución para dictar la política en materia educativa.

Sin embargo, dado que el rompimiento con el porfirismo, a través de la Revolución, no implicó un rompimiento en el desarrollo del capitalismo, la cultura positivista dominante, representada por los intelectuales universitarios, hizo crisis al plantear una forma moderna del mismo modo de producción. Así las nuevas definiciones de la Universidad quedan centradas en una lucha por la supervivencia del organismo, plasmadas en la búsqueda de la autonomía universitaria y de la libertad de cátedra.

Cuando parte de los intelectuales universitarios del Ateneo de la Juventud y de la Generación de 1915 se trasladan a las filas de la institución oficial, se llevan con ellos el proyecto de vinculación de la educación con el nuevo desarrollo del país. Pero la estrecha vinculación que se mantiene con la Universidad hace que la lucha por la autonomía y la libertad de cátedra vuelvan a circunscribirse a la definición del papel de la Universidad en un nuevo orden.

En este segundo proceso surgen nuevamente los intentos por vincular a la Universidad con el desarrollo del país. El Primer Congreso de Universitarios Mexicanos, encabezado por Lombardo Toledano, logra el acuerdo: una institución para el pueblo,

* Aquí me circunscribo al concepto de Bordieu, donde la AP lleva en sí misma su autoridad y autonomía relativas para transmitir el pensamiento dominante de la época

para los trabajadores, para la construcción del socialismo. Sin embargo, la fuerte tradición positivista –surgida y consolidada durante mucho tiempo en la Universidad– predomina de manera que sus luchas se circunscriben a los asuntos de carácter académico y administrativo.

Sin enarbolar abiertamente las ideas del positivismo, las acciones por la autonomía universitaria y la libertad de cátedra, buscaron ese “orden y progreso” que mantuviera la estabilidad de las IES dentro un proceso nacional de efervescencia por definir los caminos de la Nación. Estas condiciones son las que permitieron el desarrollo de las profesiones liberales y con ello la conformación de un grupo docente para el nivel superior que ejerció una *acción pedagógica* dentro de los márgenes del positivismo.

Con esta postura de la Universidad, se aísla a la Institución de manera externa. De la lectura sobre la posición de la Universidad que hace Lázaro Cárdenas —«se percibe que el logro de propósitos educativos tan importantes...no es posible esperarlos si la educación superior se deja encomendada a instituciones que no están plenamente identificadas con los grandes propósitos ideológicos y sociales del Gobierno revolucionario»⁹⁰— se desprende la creación de otras instituciones que sí puedan identificarse con el proceso revolucionario, de ahí la creación del IPN.

El tercer proceso se caracteriza por la definición total hacia el modelo capitalista de desarrollo del país, en este contexto, se firma la paz con el sistema universitario, se dictan nuevas políticas de subsidio a las IES, se construye la Ciudad Universitaria y se crea la ANUIES. Este proceso se caracteriza por una “paz cuasi octaviana”, como la define Jesús Silva Herzog.

Por último, la “paz cuasi octaviana” se rompe, y entramos al cuarto proceso. Los acontecimientos nacionales de finales de la década de los 50's y los movimientos estudiantiles de la década de los 60's ponen fin a esas relaciones. Los sucesos

⁹⁰ Solana, Fernando, p cit., p 588

nacionales e internacionales, el fracaso de la ALPRO, y como consecuencia la falta de oportunidades educativas y de empleo para la juventud, llevan al Estado a responder con violencia a las demandas de los distintos movimientos.

La respuesta violenta del Estado llevan tanto a éste como a las IES a repensar nuevamente el papel de la Educación Superior en el desarrollo del país. En el análisis, la UNAM y la ANUIES juegan un papel fundamental, en la una, se inicia el proceso de planeación con la intención de llevar a cabo una reforma educativa sustancial; la otra asume el papel de mediadora, ya no sólo apoyará a las IES en sus negociaciones de subsidio, como tradicionalmente lo estaba haciendo, ahora habría que hacer algo más, la respuesta: la planeación.

III DOS DÉCADAS DE PLANEACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Primeras influencias internacionales para planear la educación.

En el capítulo anterior se habló sobre los movimientos estudiantiles de la década de los 60's, sin caracterizarlos. El esperar hasta este momento se debe a que se considera —y se parte de esa premisa— que fueron la expresión clara de que la concepción del papel social de la educación, estaba siendo rebasado por las propias condiciones objetivas en que se desarrollaba, y al expresarlo llevaron a los gobiernos a repensar a la educación.

Después de la Segunda Guerra Mundial, tanto en el país como en el mundo, la educación que se trató de forjar fue para la paz, para el progreso, para el trabajo, para la cooperación, para la libertad, para la democracia, —todo ello promovido fuertemente por la ONU, a través de los planteamientos de la UNESCO— sin embargo, la generación formada con estos valores se enfrentó a una realidad distinta a la aprendida: la paz era una aparente guerra fría entre dos bloques —la realidad objetiva era la pérdida de vidas y las atrocidades de guerras sucesivas como Corea, Vietnam, Cuba, entre otras, que estaba costando justamente, la vida de esa juventud— la movilidad social que la educación traería aparejada se convertía en desempleo; la libertad y la democracia, en racismo, gobiernos militarizados e intervenciones armadas internacionales, “en favor” de la democracia.

Todo esto fue cuestionado con los movimientos estudiantiles mundiales, en cada país adquirió sus propias características, sus propias contradicciones, de acuerdo al proceso de su formación social, sin embargo la convergencia de ellos se dio, en palabras de Keniston: «Los estudiantes (y muchos que no lo son) están buscando una nueva visión, una nueva serie de valores y metas apropiadas a la era posindustrial, una necesidad, una ideología o una serie de valores que se preocupen de la calidad de la vida en la era posindustrial, y que puedan dar respuesta a la pregunta: ¿Qué hay

más allá de la libertad y de la opulencia? ...es esa mezcla peculiar de lo antiguo y lo nuevo, la urgente necesidad de cumplir las promesas del pasado, y al mismo tiempo de definir las posibilidades del futuro. »⁹¹

Con estas condiciones los gobierno analizan la función de la educación en los destinos de los países en la Conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial de la Educación (CICME), en 1967, promovida por E.U., organizada a través de la Universidad de Cornell y con la ayuda del IIEP-UNESCO. En ella los planteamientos se centran en definir la incapacidad de la educación para adecuarse a los cambios.

Del enfoque que se le dio a la Conferencia surgió el estudio con el mismo nombre, escrito por Philip H. Coombs* , la forma en la que aborda el problema de la educación se enfoca a través de la teoría de sistemas, así, la naturaleza de la crisis se da en tres sentidos: en el del cambio; en el de la adaptación y en el de la disparidad.

La conjunción de estos tres elementos, según el autor, dieron por resultado que la educación no pudiese adaptarse al mismo ritmo que se presentaron los cambios científicos, tecnológicos, políticos, económicos y sociales, y a consecuencia de esa falta de adaptación se generaron disparidades.

Así, las disparidades tienen múltiples causas, de las cuales, el autor, resalta principalmente cuatro:

- fuerte aspiración popular por educación que presionó a las instituciones;
- escasez de recursos para responder a las demandas;
- inercia de los sistemas dando una respuesta lenta en su modernización; e

⁹¹ Keniston, Kenneth, Rebeldeia estudiantil. (La "segunda revolución" de los jóvenes) Cuadernos de Deslinde No 19, UNAM, s/f., p. 12.

* El mencionar este escrito del autor, así como otros que se citarán más adelante, tiene su justificación en el hecho de que al autor se le considera, entre quienes dirigen la planeación de la Educación Superior del país, como uno de los expertos internacionales, razón por la cual sus escritos son ampliamente difundidos para su aplicación, entre quienes operan la planeación de este nivel educativo.

- inercia de la sociedad «que no le ha permitido utilizar óptimamente la educación, y el poder que la misma proporciona, para acrecentar el desarrollo nacional. »⁹²

Para atacar esas causas de la disparidad que permitirían que la educación se adecuara a los cambios, se planteó la necesidad de la planeación, entendida como el instrumento "ideológicamente neutral" de «la aplicación de análisis, racionales y sistemáticos a los procesos del desarrollo educacional con el propósito de hacerlos más eficaces y eficientes, respondiendo a las necesidades de los estudiantes y de la sociedad en general. »⁹³

Siendo éste el planteamiento central, se sigue entonces, que la estructura económica dentro de la que se han desarrollado los procesos educativos, es la correcta, en la medida que no es cuestionada. Esto es especialmente cierto, para América Latina, si recordamos que uno de los propósitos firmados en la ALPRO⁹⁴, apuntaba hacia promover la actividad económica privada para el desarrollo de estos países.

Ahora bien, en la medida que la crisis educativa tiene el carácter de falta de adaptabilidad a los cambios generados por las estructuras económicas, el problema radica en generar las acciones que puedan hacerla adaptable. Si el análisis parte de establecer disparidades y dentro de sus causas, dos de ellas se refieren a la "fuerte aspiración popular por educación" y la inercia de la sociedad «que no le ha permitido utilizar óptimamente la educación, y el poder que la misma proporciona, para acrecentar el desarrollo nacional»⁹⁵ tenemos entonces un primer cuestionamiento al papel social que por años se le había asignado a la educación: el de la movilidad social.

⁹² Coombs, Phillip H La crisis mundial de la educación, 4ed. Ed . Península, Barcelona, 1978, p 11

⁹³ Coombs, Phillip H. *¿Qué es la planeación educativa? Una caracterización inicial.* en Qué es planeación educativa, IIEP-UNESCO, París. fotocopia de artículos utilizados en la Maestría de Formación de recursos humanos para el área de la Salud Fac Medicina, UNAM . p. 19

⁹⁴ Carta de Declaración de la ALPRO, en Osmaczyk, Edmund Jan, Enciclopedia Mundial de Relaciones Internacionales y Naciones Unidas, FCE, 1976, p. 52

⁹⁵ Coombs, Phillip H La crisis mundial de la educación, 4ed. Ed Península, Barcelona, 1978, p 11

Asimismo, ya se apunta una nueva respuesta del papel de la educación en el contexto de todas las relaciones sociales: el desarrollo nacional. Para América Latina, el significado resulta en la *promoción de la actividad económica privada* marcada por la ALPRO.

El cuestionar la movilidad social no alcanzada por la educación y orientar esta última hacia respuestas para el ámbito económico, no significó negar totalmente aquél papel, sino más bien explicitar la forma en la que éste debía cumplirse.

Por muchos años, las bondades de la educación fueron promovidas por los gobiernos de todas las naciones, sin embargo, las acciones en la materia se circunscribieron al ámbito estrictamente educativo, asumiendo que por sí misma, ésta habría de modificar *automáticamente las condiciones objetivas de los pueblos*. De ahí que el análisis de Coombs sea importante, pues al escribir sobre la "crisis de la educación", deja deliberadamente de lado, el abordar esta perspectiva, para circunscribirla en el contexto de vinculación con el entorno en el que se estaba desarrollando:

«No hay incompatibilidad en considerar de este modo un sistema educativo y considerarlo —como lo es tradicionalmente y aunque sea un medio que sirve para mucho fines— primero y principalmente como un fin en sí mismo. Esto no es lo que aquí nos interesa. Lo que nos interesa es el proceso organizado mediante el cual una sociedad promueve la enseñanza, y si ese proceso y sus resultados pueden ser más apropiados, eficientes y eficaces dentro del contexto de la propia sociedad.»⁹⁶

El planteamiento del autor, no sólo es importante por lo que dice, sino también por las circunstancias en que lo dice, no olvidemos que él es, en ese momento, el director del IIEP, de la UNESCO, y quien apoya, como su representante, la organización de la conferencia.

⁹⁶ Op cit , p 17

Considerando esto, y los antecedentes de la actuación de la UNESCO en asuntos de planeación, como fueron los de promover el planeamiento integral de la educación, desde 1958 y el apoyar a la ALPRO, para el desarrollo de la educación con el Programa Educativo de la Alianza para el Progreso, de 1963, tenemos entonces que las declaraciones de Coombs, inciden fuertemente en la decisión de los países por planear su educación.

De esta corriente no se sustrae la educación mexicana, los antecedentes de acciones de planeación, y la voluntad del Estado, de llevar a cabo un proceso de esta naturaleza, ya se habían dado desde principios de la década. El *Plan de Once Años*, la creación de la CNPIE durante el propio sexenio de la matanza estudiantil, el establecimiento de la Comisión Técnica de Planeación Universitaria en la UNAM y la conformación del CNPES en la ANUIES, son ejemplos claros de que el proceso estaba iniciándose.

Por estos antecedentes, la solución duradera para evitar conflictos como el de 68, apuntó a la planeación de la Educación Superior, como el medio para reformarla y reorientarla hacia el desarrollo nacional.

El proceso de legitimación de la planeación de la Educación Superior, los primeros diez años.

En el segundo capítulo se mencionó que el CNPES buscó crear unidades de planeación en las IES, como punto de partida para lograr la unificación del nivel educativo. El mismo órgano, contaba ya con un diagnóstico de las formas de organización y funcionamiento de las IES, sin embargo el proyecto no pudo traducirse en acciones debido a los acontecimientos de 68, y por razones de estrategia tampoco se desarrolló en el siguiente sexenio. Esas razones estuvieron personificadas en la figura presidencial, ya que al iniciar el nuevo sexenio, quien llegó a la presidencia fue uno de los actores principales de la reciente matanza y el clima político no hubiera

permitido lograr las concertaciones necesarias con el Estado, para poner en marcha el sistema de planeación.

Sin embargo, los varios acuerdos y declaraciones de las sucesivas Asambleas Generales de la ANUIES, que se llevaron a cabo durante todo el sexenio, estuvieron muy relacionados con la decisión de planear la Educación Superior.

En principio se acepta que la Educación Superior presenta disfuncionalidades que deben corregirse mediante una reforma integral de las IES:

«Al analizar la actividad de nuestras instituciones, advertimos sus disfuncionalidades y serios problemas, que hacen impostergable la necesidad de una reforma integral, ya que subsisten males seculares como son, entre otros, la improductividad, la frustración, el subempleo, la dependencia tecnológica. »⁹⁷ (Asamblea, 1970)

También se acepta que esta reforma debe tender a crear un sistema vinculado a los otros niveles educativos, y a otros cambios:

«La reforma educativa es un proceso de cambio permanente cuya esencia consiste en estructurar el sistema educativo nacional, con el objeto de que atienda la creciente demanda de educación en todos sus grados, y eleve al mismo tiempo el nivel cultural, científico y tecnológico del país [...] La reforma de la educación superior está estrechamente vinculada al resto de la reforma educativa y a otras reformas de estructuras nacionales, de tal manera que se pueda lograr un desarrollo más justo que incorpore aceleradamente a los grupos marginados y dé más oportunidades a la juventud del país. »⁹⁸ (Asamblea, 1971)

⁹⁷ ANUIES, *Revista de la Educación Superior*, No. 77, Enero-Marzo, 1991, Sección Documentos, en el Disco Compacto, *Revista de la Educación Superior. Periodo 1972-1994*, ANUIES-Universidad de Colima, México, 1996.

⁹⁸ *Ibidem*.

Sin embargo, esas reformas deben darse con pleno respeto a la autonomía y a la libertad de cátedra, como condición insustituible para el ejercicio de las funciones sustantivas de las instituciones de este nivel:

«El cumplimiento de estas funciones supone la autonomía de los centros educativos superiores frente a las demás instituciones sociales, incluyendo entre éstas al propio Estado. Sólo así puede garantizarse la libertad de cátedra y de discusión de las ideas condiciones ambas, inseparables de la enseñanza, la investigación y la creación y transmisión de la cultura. Sólo de este modo la educación superior contribuye al desarrollo democrático del país. »⁹⁹ (Asamblea 1972)

Las anteriores declaraciones de Asamblea, junto con la de 1974 establecen una primera concepción de planeación de la Educación Superior, con un contenido similar al que se presentó en la CICME, y que buscaba objetivos sociales:

«Transformar la educación superior, de modo que sea cada vez mejor un instrumento del cambio social y haga posible un progreso compartido, entraña una responsabilidad moral ineludible. El difícil momento por el que atraviesa el país, pone a prueba la disposición de los mexicanos para que lleguen a cumplirse los principios esenciales de la filosofía social que orienta nuestro desarrollo democrático. Por ello, la educación superior debe contribuir a superar las relaciones de dependencia de las clases económicas menos favorecidas»¹⁰⁰.

Como lo mencioné en párrafos anteriores, el momento de lanzar el sistema de planeación no había llegado, sin embargo, los trabajos tendían hacia ello, esto queda de manifiesto en la Declaración de 1975:

⁹⁹ ANUIES, *Revista de la Educación Superior*, No. 4, Octubre-Diciembre, 1972, Sección Documentos, en el Disco Compacto, *Revista de la Educación Superior Período 1972-1994*, ANUIES-Universidad de Colima, México, 1996

¹⁰⁰ ANUIES, *Revista de la Educación Superior*, No. 9, Enero-Marzo, 1974, Sección Documentos, en el Disco Compacto, *Revista de la Educación Superior Período 1972-1994*, ANUIES-Universidad de Colima, México, 1996

«Las instituciones de educación superior, tanto las que dependen directamente del Estado, cuanto las descentralizadas y particulares, participan en la discusión, planeación y acuerdos, que al ser sometidos a las respectivas comunidades académicas en calidad de recomendaciones, se adaptan e implementan en el ámbito regional. »¹⁰¹

Ahora bien, si hasta 1974 las declaraciones de la Asamblea para el contenido de las reformas a la Educación Superior, sostenían objetivos sociales, para 1975, a ellas se le agrega un cometido económico; las funciones de desarrollo del conocimiento, la de formación de profesionistas y la de difusión y extensión de la cultura, deberán buscar un desarrollo más equilibrado y por ende independiente:

«El proceso acelerado de expansión y renovación que experimenta la enseñanza superior en los años que corren... [y] ... *La modernización de las fuerzas productivas*, y de las estructuras políticas, sienta las bases para un desarrollo sostenido que se propone, como meta, el logro de una independencia económica que haga posible elevar las condiciones de vida del pueblo, en la justicia y la libertad. »¹⁰²

Hasta aquí, la teoría del desarrollo inspirada por la ALPRO, y su contraparte, la de la dependencia –por el fracaso de la ALPRO–, llenaron el discurso gubernamental, al que como se puede apreciar, se adhieren, las declaraciones de la ANUIES. Sin embargo, la estrategia de planear la educación superior, para convertirla en un sistema no se deja de lado.

Al iniciar el nuevo gobierno (1976), las condiciones económicas del país eran todavía más difíciles, las manifestaciones de crisis social que se habían dado en 68, ahora se

¹⁰¹ *Ibídem*

¹⁰² ANUIES, *Revista de la Educación Superior*, No 14, Abril-Junio, 1975, Sección Documentos, en el Disco Compacto, Revista de la Educación Superior Período 1972-1994, ANUIES-Universidad de Colima, México, 1996
Las cursivas son mías

presentaba en la estructura económica, la fuerte devaluación de agosto de ese año, ponen al país en el camino del endeudamiento. Esta condición lleva a López Portillo a plantear la necesidad de planear toda la acción gubernamental, y dentro de ella la educación.

Con ello la idea concebida desde 1948, por la 5° Asamblea de Rectores, encuentra, ahora sí, las condiciones de llevarse a cabo, sin embargo, la planeación de la Educación Superior ya no podrá ser de una manera independiente, las propias declaraciones de las Asambleas de la ANUIES, durante la década, ponen a éste nivel educativo en posición de tener que concertar con las autoridades federales sus acciones en la materia, en la medida que todo el sector será planeado

Las directrices de planeación del sistema educativo quedaron plasmadas en el documento: "Programas y metas del sector educativo, 1979-1982", editado en septiembre de 1979, por la SEP. Los cinco objetivos señalados para el sector fueron:

1. Ofrecer la educación básica a toda la población, particularmente a la que se haya en edad escolar.
2. Vincular la educación terminal con el sistema productivo de bienes y servicios social y nacionalmente necesarios.
3. Elevar la calidad de la educación.
4. Mejorar la atmósfera cultural.
5. Aumentar la eficiencia del sistema educativo, para lo cual es indispensable la descentralización de los servicios.

Orientados por estos objetivos, se instrumentaron 52 programas, de los cuales 12 se consideraron prioritarios. De ellos, el referido a la Educación Superior fue el de "coordinación y racionalización de la educación superior".

El significado de este programa que apuntó directo a la planeación, quedó claramente establecido a través de la participación que la ANUIES tuvo en la elaboración del Plan

Nacional de Educación, en su parte correspondiente al nivel superior, mediante el trabajo aprobado como acuerdo durante la XVII Asamblea General Ordinaria de la Asociación, en mayo de 1977.

En el apartado la "Situación Actual de la Educación Superior", del documento* , quedó asentado el carácter de la planeación que en lo subsiguiente sería promovido; por su importancia, reproduzco textualmente el párrafo:

«La valoración del sistema nacional de educación superior carece de interés si no se la contempla en el marco de un proceso de planeación. En este contexto, cada una de las instituciones de educación superior del país deber establecer su propio proceso de planeación como el instrumento idóneo para la toma de decisiones y para el desarrollo institucional. Estos procesos internos de planeación deben ser coherentes con la planeación del sistema nacional de educación. El de acciones inherentes al proceso de planeación contribuye a ajustar los modelos de enseñanza-aprendizaje; permite relacionar las funciones y posibilidades de las instituciones de educación superior; refleja el grado de participación de los distintos sectores que aspiran y tienen derecho a una formación humanística, científica y tecnológica; asimismo, es el instrumento adecuado para calificar la eficiencia interna y la calidad del producto terminal educativo, por último, es el medio insustituible para estimar los recursos disponibles y necesarios para un efectivo cumplimiento de las funciones básicas de la educación superior. »¹⁰³

Esta participación marcó el arranque de los trabajos de planeación de la Educación Superior de todo el país, se revisó el documento aprobado en la XVII Asamblea

* El documento se intituló "Aportaciones de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior al Plan Nacional de Educación"

¹⁰³ ANUIES, *Revista de la Educación Superior*, No. 26, Abril-Junio, 1978, Sección Documentos, en el Disco Compacto, *Revista de la Educación Superior. Periodo 1972-1994*, ANUIES-Universidad de Colima, México, 1996.

General Ordinaria y se complementó con la propuesta de creación de un Sistema Nacional para la Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES*).

Las ideas articuladas en ese documento se presentaron ante el Secretario de Educación el cual opinó que lo más importante de la propuesta era «instituir mecanismos de planeación permanente, que permitan optimizar recursos y racionalizar los esfuerzos y funciones que realizan las instituciones autónomas del Estado»¹⁰⁴, seguido de esto sugirió la creación de grupos de trabajo conjuntos entre la SEP y la ANUIES, para elaborar un primer documento que recogería las posiciones tanto del Estado como de las IES.

El resultado de la sugerencia del Secretario, fue la creación de la Comisión Técnica Coordinadora que en el ámbito fue conocida como el "Grupo SEP-ANUIES", éste quedó integrado, entre otros, con el Director General de Investigación Científica y Superación Académica y el Director General de Educación Superior**, por parte de la SEP; de la ANUIES participaron varias personas, siendo su principal representante el Secretario Académico***.

Los trabajos realizados en reuniones institucionales, estatales y regionales culminaron con la ponencia "La planeación de la Educación Superior en México" (PNES) que se aprobó en noviembre de 1978, en la XVIII Asamblea General Ordinaria de la ANUIES. Con ella quedaron aprobados todos los mecanismos de coordinación para la planeación de la Educación Superior que subsisten actualmente: la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES); los Consejos

* Originalmente el nombre era Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior y sus siglas originales fueron SNPPES. El nombre fue cambiado en 1986, al aprobarse el documento de Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES), en la XXII Asamblea General Ordinaria de la ANUIES

¹⁰⁴ ANUIES, La planeación de la Educación Superior en México, ANUIES, México, 1979, p. 11

** Como dato curioso el entonces director general de esta área había sido, primero rector de la Universidad Autónoma de Nuevo León y posteriormente Secretario General de la ANUIES, por los dos periodos inmediatos anteriores, al periodo en turno.

*** Otro dato curioso: Secretario Académico de la ANUIES por dos periodos, después Director General de Educación Superior de la SEP, Subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica de la SEP y actualmente Director General del CENEVAL

Regionales para la Planeación de la Educación Superior (CORPES); las Comisiones Estatales para la Planeación de la Educación Superior (COEPES) y la Unidades Institucionales de Planeación (UIP's).

Hasta antes de aceptarse el SINAPPES, la autonomía universitaria y la libertad de cátedra, sostenida en el Congreso de Córdoba, y prevaleciente a fuerza de las luchas de las IES, permitió que la *autoridad pedagógica* dominante, en el sentido utilizado por Bourdieu, fuera decisión de las propias instituciones, aun a costa de limitados subsidios.

Con la aceptación de una planeación concertada, entre la ANUIES, como representante de las IES y la SEP, como su contraparte en el gobierno; la *autoridad pedagógica* dominante, obtenida a través de la autonomía y la libertad de cátedra, entra en la mesa de negociaciones. Esta afirmación resulta de dos elementos, por un lado la aceptación de dirigir el proceso de planeación hacia los requerimientos regionales y nacionales –que desde el contexto de la ALPRO, fueron inminentemente económicos– y por el otro, la forma en que se conforma el SINAPPES, pues se acepta la sugerencia del Secretario, en torno a la participación gubernamental en ese sistema.

En el proceso de instauración del SINAPPES, los mecanismos quedaron establecidos funcionalmente durante el transcurso de 1979, e iniciaron sus trabajos teniendo como meta elaborar un plan de desarrollo del nivel educativo, de acuerdo al ámbito que correspondiese, así, las UIP's debían plantear su Plan Institucional de Desarrollo (PIDES); las COEPES su Plan Estatal Indicativo de Desarrollo de la Educación Superior (PEIDES); los CORPES su Plan Regional Indicativo de Desarrollo de la Educación Superior (PRIDES) y la CONPES el Plan Nacional de Educación Superior (PNES).

Para la organización de todas las instancias de planeación, salvo lo concerniente a las UIP's, quedó estipulada la participación de representantes de la SEP, de los gobiernos

estatales, en su caso y de todas las IES, asimismo, se asentó que como órganos de coordinación, los trabajos a realizar deberían ser dentro del marco de concertación de los intereses de todos los representados y los resultados serían de carácter indicativo, esto es, una guía para las acciones sin que esto implicara la obligatoriedad en su cumplimiento.

Los recursos económicos para estas actividades fueron proporcionados por el gobierno federal a través de un fondo de 70 millones de pesos que fue asignado a la SEP, para su administración. También, como parte de toda esta organización, se creó la Dirección de Fomento Institucional dependiente de la Dirección General de Educación Superior en la propia Secretaría, con el objetivo de apoyar los trabajos de cada una de las instancias y de dictaminar técnicamente los proyectos susceptibles de recibir el financiamiento.

En sus orígenes, el establecimiento del SINAPPES se basó en la concepción de la planeación permanente como instrumento eficaz para mejorar las funciones de la Educación Superior y lograr sus objetivos, de esta manera las IES contarían «con medios adecuados para innovarse continuamente, lo que significa que además de preparar el cambio institucional, deberán producirlo y darle soporte de acuerdo con los requerimientos y posibilidades de cada región y de la nación en su conjunto»¹⁰⁵.

El PNES, mencionado con anterioridad, también expone las siete características que debería tener el ejercicio de la planeación, ellas son:

- El ser Indicativa, es decir, sólo como forma de orientación.
- Participativa, por la intervención de todas las IES, en la formulación y realización de las acciones planeadas.

¹⁰⁵ ANUIES, La planeación de la Educación Superior en México, ANUIES, México, 1979, p. 31

- *Integral, por cuanto debe cubrir todas las funciones de la Educación Superior así como cumplir con el cometido de ser congruente con el desarrollo nacional.*
- *Iterativa, por el carácter evaluatorio permanente para ajustarse a los cambios.*
- *Prospectiva, para contribuir a los cambios cualitativos que sean necesarios para el desarrollo social futuro.*
- *Opcional, en cuanto a la proposición de alternativas diversas para alcanzar los objetivos planeados.*
- *Operativa, porque debe plantear programas y proyectos específicos destinados a la realización del desarrollo coordinado de la Educación Superior.*

Además de estas características los planes, en cada uno de los ámbitos de coordinación, debían contemplar las áreas programáticas de normatividad; de organización y coordinación; de desarrollo; de presupuestación y financiamiento; de operación en lo sustantivo y de evaluación y seguimiento, tomando en consideración los objetivos y estrategias recomendados para cada una de ellas..

Asumiendo todas estas características, el PNES estableció 35 programas* organizados de acuerdo a las funciones sustantivas y adjetivas de la Educación Superior.

Cada uno de los programas propuestos contenían en su estructura objetivos, metas para 1979 y 1980, así como las instituciones participantes. De igual manera, cada uno de ellos contenía una ficha técnica donde se especificaba la relación que guardaba con otros programas del Plan.

* En el Anexo B se puede consultar el nombre de cada uno de estos programas Asimismo, la Revista de Educación Superior No. 29 de la ANUIES contiene todo el PNES 1978

Dadas las metas planteadas para los años de 1979 y 1980 en el PNES, durante la XX Asamblea General Ordinaria de la ANUIES, llevada a cabo en 1981, se presenta para su aprobación el documento "Lineamientos Generales para el periodo 1981-1991", del propio Plan. En el documento se hace una evaluación de los logros alcanzados durante el periodo y se establecen las líneas de continuidad para el futuro.

En el documento mencionado se reportaron los alcances de 18 programas que en el transcurso de diferentes reuniones de la CONPES, habían sido establecidos como prioritarios, ellos fueron de acuerdo a las áreas programáticas, los siguientes* :

- Operación en lo sustantivo, programas 1, 3, 7, 9, 10, 12, 15, 18, 21 y 25.
- Normatividad, programas 27, 28, 29 y 30.
- Organización y coordinación, programa 31.
- Desarrollo, programas 32 y 33
- Presupuestación y financiamiento, programa 34.¹⁰⁶

Si bien es cierto, que en la conformación del sistema de planeación y en las características que se le adjudican a ella, se cuidó el de hacerla indicativa, las otras seis, apuntan hacia la congruencia con el desarrollo nacional, hacia la coordinación al interior del propio conjunto de instituciones y hacia su evaluación, como agente de ajuste ante los cambios.

Ahora bien, al plantearse en el PNES los 18 programas prioritarios**, se deja ver la orientación que se le irá dando a la planeación. Dos de los más importantes, y que se ubican en el rubro de la docencia, son los de vinculación con el sector productivo, y el de formación y actualización docente. Ambos permiten visualizar que la formación de profesionistas estará dada por las características que presente el mencionado sector y

* En el Anexo B se pueden consultar los nombres de estos programas

¹⁰⁶ CONPES, Plan Nacional de Educación Superior. Lineamientos generales para el periodo 1981/1991 SEP-ANUIES, México, 1981, pp. 17-39.

** En el Anexo B, se encuentran enlistados todos los programas y resaltados aquellos que se establecieron como prioritarios.

a las cuales habrá que dar respuesta. En esa medida la formación y la actualización de los profesores tendrá que responder también a esa orientación. Lo cual significa empezar a pensar en una reformulación de la oferta educativa, es decir en la *eficacia* para adecuarse a los criterios económicos, la *eficiencia* la representará el desempeño de los docentes, a través de los programas para ellos diseñados.

Si a ellos se les agregan los programas de elaboración de planes vinculados al desarrollo regional, por parte de las COEPES y los CORPES, además de la búsqueda de criterios para la estimación y asignación de recursos económicos, por parte del gobierno, encontramos entonces una aplicación clara de la teoría del capital humano.

Así, los planteamientos de las diversas Asambleas de la ANUIES, anteriores al establecimiento del SINAPPES, que habían sido en función de un desarrollo social, se traducen en programas para dar una respuesta preponderantemente hacia el sector económico.

En el ámbito normativo, las prioridades de elevar a rango constitucional la autonomía universitaria y legislar en materia laboral, se traducen, la una en crear el ambiente necesario para la concertación y la otra en sentar las bases para nuevas relaciones laborales. Con la primera se salvaguarda la tradición de la Educación Superior y con la segunda se vuelve al académico un trabajador asalariado.

Esto último resulta muy importante debido a que durante la década de los 70's se dio la formación de la mayoría de los sindicatos universitarios, lo que representó una fuerte presión económica para los rectores de las IES pues sus demandas salariales y de mejores condiciones de trabajo, ya no se presentaban de manera aislada, sino a través de organizaciones que llevaron a las instituciones, a innumerables huelgas durante ese tiempo.

Si los programas mencionados en párrafos anteriores resultan importantes para orientar los primeros trabajos de todas las instancias de planeación, el llevar a término las dos acciones legislativas, fue fundamentales para poder plantear recomendaciones más precisa sobre la orientación del ejercicio de planeación.

Para finalizar el sexenio, la CONPES elaboró dos documentos, uno de recomendaciones normativas y otro de evaluación de las acciones de planeación, en éste último se destacó lo siguiente:

«Hasta el momento ha sido posible precisar y establecer en el Plan Nacional de Educación Superior, varios elementos importantes, entre otros:

1. Un sistema nacional de planeación permanente de la educación superior.
2. Conceptos fundamentales y políticas generales sobre educación superior.
3. Programas (35) para actuar en las áreas sustantivas y de apoyo, y operación de aquéllos que se consideraron prioritarios.
4. Proyecciones de la educación superior para el periodo 1981-1991 (nivel nacional).
5. Lineamientos generales para el desarrollo de la educación superior en el mismo periodo.
6. Avance en los trabajos de proyección de la educación superior a nivel estatal para el periodo 1982-1992 (PEIDES).
7. Análisis prospectivo a nivel nacional y estatal de la demanda de profesionistas para el periodo 1982-1992 (en relación con el programa número 1 del Plan: "Vinculación del sector productivo con el sistema formador de profesionistas").
8. Definición de aspectos conceptuales y normativos de la educación superior.»¹⁰⁷

¹⁰⁷ CONPES, Plan Nacional de Educación Superior. Evaluación y perspectivas. SEP-ANUIES, México, 1982, p. 16.

En el documento de "Recomendaciones Normativas", se analizaron y establecieron recomendaciones para 19 temas* de la Educación Superior, destaco aquí varios de ellos por cuanto denotan la tendencia de la planeación o se encuentran relacionados con los procesos de evaluación actuales.

II. INNOVACIÓN EN LOS SISTEMAS DE ENSEÑANZA.- Se recomienda buscar nuevas tecnologías, en función del, costo-benefico.

III. CURRÍCULO.- Se plantea determinar perfiles profesionales de acuerdo a requerimientos institucionales, estatales y regionales.

IV. ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD ACADÉMICA.- La recomendación es en el sentido de vincularla con las otras dos funciones sustantivas y adecuarla a objetivos y recursos disponibles, además de hacerla de tal manera flexible que pueda adaptarse a condiciones y propósitos anuales, así como darle una estructura administrativa con las mismas características, para poder ser evaluada permanentemente.

V. EVALUACIÓN DEL PERSONAL DOCENTE.- Se recomendó que el trabajo del docente fuese valorado en términos de resultados, los cuales debían medirse en dos sentidos, uno en cuanto a lo aprendido por los alumnos y el otro en cuanto a los nuevos conocimientos generados por los docentes. Ello llevaría a establecer dos medidas por un lado someter al alumno a una evaluación adicional a la realizada por el profesor y en lo concerniente a la generación de conocimiento, la evaluación se daría en función de los reportes, conferencias y publicaciones hechas por el docente.

VI. DESARROLLO DEL PERSONAL ACADÉMICO.- La recomendación fue en el sentido de establecer criterios mínimos de producción de resultados.

VII. ESTUDIOS DE POSGRADO.- Para crear un posgrado se establecen criterios de concordancia con planes estatales, mercado de trabajo, y condiciones en cuanto a

* En el Anexo B se encuentra el listado de los temas y en el Anexo C, se encuentra el contenido de los apartados de las recomendaciones que aquí menciono

recursos humanos, financieros y de infraestructura, que puedan incorporarse a la investigación. Asimismo, las instancias estatales, regionales establecerán sus planes de posgrado y a la instancia nacional, le correspondería evaluar.

VIII. INVESTIGACION.- Se recomienda la elaboración de planes estatales, por parte de las COEPES; la designación de un porcentaje del presupuesto de las IES para este rubro y formular el programa nacional, que entre otras cosas se vincule con el de CONACyT y con el establecimiento y consolidación de una red de unidades especializadas en el rubro.

XI. EVALUACION DE LAS IES.- Sobre este tema se destacó la necesidad de que la evaluación de las instituciones debía partir de la definición de los propósitos ideales en el marco del país al que se aspira. Asimismo, se recomendó circunscribir la evaluación a diez pasos metodológicos, dentro de los que destacan, el partir de la micro-evaluación para llegar a la macro-evaluación, toda ella guiada por dos criterios fundamentales: eficiencia y eficacia.

Los términos antes citados quedan definidos en la evaluación de la siguiente manera: «Una institución es *eficiente* en la medida en que usa y aprovecha óptimamente sus recursos en función de los resultados que obtiene; a su vez será *eficaz* en la medida que alcance los objetivos que se propone. »¹⁰⁸

XII. ORIENTACION VOCACIONAL.- Se recomiendan los estudios de oferta-demanda, y se le asigna explícitamente la función de vincular al sistema de Educación Superior con los sectores sociales y económicos. Asimismo, la promoción de carreras deberá ser sancionada por la COEPES, mediante convenios explícitos.

XIII. INGRESO A LA EDUCACION SUPERIOR.- Las recomendaciones sobre este aspecto se centraron en la necesidad de "precisar límites de admisión en cada carrera" de acuerdo a los requerimientos de formación de recursos humanos, estatales, regionales y nacionales, para ello se recomendó que fuese la CONPES la encargada de realizar los estudios para establecer un modelo metodológico para

¹⁰⁸ CONPES, Plan Nacional de Educación Superior. Recomendaciones normativas SEP-ANUIES, México, 1982, p. 46

la determinación de recursos humanos para el desarrollo, el cual sería utilizado por las IES para establecer "sus metas cuantitativas de admisión y egreso", de esa manera las IES podrían: «6. normar las políticas, criterios y procedimientos de admisión, a fin de establecer condiciones específicas para las carreras con admisión no selectiva o abierta, y para las que tendrán admisión restringida. »¹⁰⁹

XV. REVALIDACION DE ESTUDIOS.- Las recomendaciones que se establecieron para este rubro estuvieron basadas en varios de los acuerdos que la Asamblea General de la ANUIES había tenido, en años anteriores* , de ellos destaca la necesidad de una revalidación para permitir la movilidad interinstitucional de alumnos y docentes; crear instrumentos de medición y evaluación para establecer los requerimientos mínimos de ambos y el establecimiento de códigos iguales para el manejo de los términos técnicos de revalidación.

XVII. CLASIFICACION DEL PERSONAL ACADEMICO.- En este sentido la recomendación fue iniciar un estudio de las formas de contratación de los tabuladores salariales.

XVIII. CUERPO NORMATIVO MINIMO.- Ajustar las reglamentaciones de las IES a las a los procesos de planeación en los tres ámbitos, así como establecer la administración como área de apoyo a las funciones sustantivas y a la planeación.

XIX. ADMINISTRACION.- Que la planeación y el financiamiento se vuelvan mutuamente condicionantes.

Como se mencionó con anterioridad, de estas recomendaciones se puede inferir que la orientación de la planeación estaba encaminada en función de satisfacer un desarrollo fincado en dar respuesta a necesidades económicas, para ello los procesos de evaluación se empiezan a dibujar y apuntan a un proceso de verificación exclusivamente de resultados, donde la planeación al integrarse con el financiamiento, permite la toma de decisiones de lo que se podrá o no apoyar. Esto resulta todavía más

¹⁰⁹ Op. cit., p.53.

* Los acuerdos que fundamentalmente sustentaron estas recomendaciones fueron Veracruz, 1968; Villahermosa, 1971 y Tepic, 1972

cierto, cuando se recomienda que en la legislación, la planeación quede como una área sustantiva de la Educación Superior, al plantear que la administración le sirva de apoyo al igual que a las funciones de docencia, investigación y difusión-extensión.

Todas las acciones realizadas de noviembre de 1978 y hasta finalizar el sexenio, dieron como resultado un avance importante en el proceso de legitimación de la planeación de la Educación Superior y marcaron el camino para nuevas formas de relación entre el Estado y las IES del país. En el proceso se encontró la herramienta "neutral y racional", sobre la cual podrían negociarse las políticas tanto educativas como financieras de este nivel educativo, con la eficiencia y la eficacia como los criterios de racionalidad y objetividad de los juicios.

Cuando Miguel de la Madrid Hurtado toma el gobierno de la República, los desajustes son muy graves y continuamos con la crisis económica. Para afrontarla, nuevamente se miró hacia la planeación conceptualizándola como: «la planeación democrática se concibe como el instrumento eficaz para dar rumbo y contenido a la estrategia de desarrollo, mediante un proceso de negociación política que conciliará intereses y atenderá las necesidades de la mayoría»¹¹⁰. Así el proceso de planeación de todas las acciones gubernamentales, iniciado en el sexenio anterior, tiene continuidad en éste, e incluso se reafirma al expedirse la Ley de Planeación, con la cual se regirán desde entonces, todas las actividades del gobierno federal.

El expedir la Ley resulta importante para el proceso de planeación de la Educación Superior porque en ella se asienta, la concertación como una de las formas para lograr la participación democrática, que en el SINAPPES se había diseñado como estrategia para promoverlo. Por otro lado, este hecho también significa que a partir de ese momento, las concertaciones que se hagan en la materia, adquieren un nivel mayor de obligatoriedad, por el carácter jurídico de los compromisos que se establecen.

¹¹⁰ Poder Ejecutivo Federal, *Exposición de motivos, Ley de Planeación*, 1983, p 2.

Hasta antes de la expedición de la Ley de Planeación, el SINAPPES, intentó aglutinar también, a los otros subsistemas de Educación Superior, el tecnológico y el normal, ello se logra con la nueva legislación, por ser estos dependientes directos de la cabeza del sector federal. Así aglutinados los tres subsistemas superiores entran a formar parte de las acciones de planeación del gobierno federal.

Con el marco normativo, se elaboró el Plan Nacional de Desarrollo (PND) y sus programas sectoriales. En lo que se refiere a la educación, la SEP convocó a consultas nacionales y formuló el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988 (PNECRD). En él se estableció la necesidad de llevar a cabo una revolución a fondo del sistema educativo, para lo cual se plantearon seis objetivos básicos:

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

Tomando en consideración estos objetivos, la CONPES elaboró el Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES), en el que se delinearon una serie de proyectos que buscaron responder a los objetivos del programa sectorial rector. Con él se llega a

finales de 1983, a la XXI Asamblea General Ordinaria de la ANUIES, la agenda de la misma contempló tres puntos a tratar:

1. Criterios y procedimientos generales para la evaluación de la educación superior y la autoevaluación institucional.
2. Programas para el mejoramiento de la educación superior.
3. Políticas y estrategias ante los problemas inmediatos.

Para el primer punto se presentaron catorce ponencias de diversas IES públicas y privadas. Las coincidencias de las diversas exposiciones se dieron en los siguientes puntos que se relatan en la Revista de Educación Superior:

«la importancia que tiene la autoevaluación institucional para la operación y el mejoramiento del sistema educativo de nivel superior; el compromiso que tienen las instituciones de este nivel educativo con el desarrollo de la sociedad mexicana; la necesidad de que toda actividad de evaluación debe relacionarse con la situación predominante en el país. En el amplio espectro de estos requerimientos, las instituciones, representadas por sus ponentes, coincidieron en destacar los aspectos característicos de la demanda social y que se expresan en fenómenos tales como la masificación de la enseñanza y la aspiración a mejorar la calidad de la educación. Un aspecto que se subrayó especialmente fue el que las universidades autónomas sean las que establezcan sus metodologías e instrumentos propios de autoevaluación, con el fundamento de que la evaluación no es un fin en sí mismo, sino un proceso de conocimiento institucional que propicia los cambios necesarios para mejorar su operación y funcionamiento. »¹¹¹

Con relación al segundo punto de la agenda, se presentó un análisis de congruencia entre los proyectos del PRONAES y los establecidos en el PNECRD, quedando

¹¹¹ ANUIES, Revista de la Educación Superior, No. 48, Oct-Dic., 1983, en el Disco Compacto, Revista de la Educación Superior. Periodo 1972-1994, ANUIES-Universidad de Colima, México, 1996.

aprobados los proyectos y políticas propuestos; para el tercer punto, se presentó un análisis de diversos rubros, en los que se abordó el problema de la demanda social por Educación Superior; el de desarrollo científico y tecnológico; el de financiamiento.

El aspecto de demanda social por educación fue presentado mediante un análisis prospectivo, en el que se plantearon varios escenarios de crecimiento de las IES, a partir de ellos se remarcó lo imprescindible del apoyo del Estado para poder responder a la misión social de aceptar a los jóvenes que buscan un desarrollo integral en este nivel educativo:

«En un país en desarrollo como México, en donde es limitado el número de organizaciones sociales intermedias que fomenten el conocimiento humanístico, científico y tecnológico, resalta la importancia del papel social de las instituciones de educación superior. Una política de austeridad financiera para la educación superior no sólo tiene repercusiones graves sobre la vida interna de las instituciones de este nivel educativo, sino también sobre la sociedad cuyos jóvenes en alta proporción estarían sin perspectivas de empleo, ni de desarrollo personal.»¹¹²

Con respecto al desarrollo científico y tecnológico, se planteó las condiciones socioeconómicas en las que éste se ha desarrollado y se establecieron tres áreas de problemas hacia las que se deberían apuntar las políticas en la materia, ellas fueron:

1. Problemas y necesidades relacionados con la planeación de la investigación científica y tecnológica.
2. Problemas y necesidades con respecto a los recursos para la investigación científica y tecnológica.
3. Problemas y necesidades de vinculación de la investigación científica y tecnológica, la docencia y el desarrollo nacional.

¹¹² ANUIES, Revista de la Educación Superior, No 49, Enero-Marzo, 1984, en el Disco Compacto, Revista de la Educación Superior. Período 1972-1994, ANUIES-Universidad de Colima, México, 1996.

Por último, con respecto al financiamiento, se presentó un marco de referencia y un esquema de análisis para abordar este tipo de problemas.

Dentro del marco del PRONAES, durante 1984 y hasta mediados de 1985 se financió un trabajo de análisis dentro del proyecto "Opciones para el desarrollo de las instituciones de educación superior", con el objeto de identificar los problemas, perspectivas y alternativas para el mejoramiento del nivel, y elaborar un análisis crítico de la función docente y de investigación. Para la primera parte se formó un grupo de expertos quienes recomendaron la atención de los nueve rubros citados abajo:

- a) Orientación de la educación superior.
- b) Políticas de admisión.
- c) Tamaño de las instituciones educativas.
- d) Nuevas carreras.
- e) Reorientación de las carreras actuales.
- f) Reformas curriculares.
- g) Investigación.
- h) Personal académico.
- i) Estructura y organización académica.

En el análisis crítico de la función docente y de investigación, se planteó un modelo alternativo de organización, el cual contempló las funciones de docencia e investigación en sus aspectos organizativos, así como estrategias de cambio y desarrollo para nuevas instituciones.

Con la muerte del Secretario de Educación, las acciones planteadas en el PRONAES quedaron postergadas, y no es sino hasta octubre de 1986, cuando se celebra la XXII Asamblea General Ordinaria de la ANUIES, que se presentó el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES), el cual recogió algunos de los elementos planteados por los expertos dentro del marco del proyecto "Opciones para el desarrollo de las instituciones de educación superior", planteado en el PRONAES.

En el PROIDES se planteó a la planeación como un instrumento que serviría para orientar e inducir el cambio en la Educación Superior, el cual fue concebido en concordancia con el primer objetivo del PNECRD, así, el cambio debía responder fundamentalmente a «elevar el nivel académico de las IES, y con ello responder con mayor eficacia a las necesidades y problemas del país [...] y consolidar, de manera más armónica y equilibrada, el sistema de educación superior para enfrentar y superar las limitaciones económicas emergentes de la crisis. »¹¹³

El planteamiento de elevar el nivel académico de las IES, representa integrar un elemento más a la planeación, que si bien había sido contemplado en los anteriores documentos de esta naturaleza, no es sino hasta aquí, que adquiere una posición importante, así, los ejes que se van dibujando para una caracterización de la planeación de la Educación Superior, hasta aquí, son:

- a) Respuesta de adecuación al desarrollo nacional, traducida como el sector productivo.
- b) Eficiencia y eficacia en todas las acciones, que se traduce en resultados.
- c) Optimización del uso de los recursos, que significa el costo-beneficio de las acciones
- d) Calidad, que significa que los productos deben ser sometidos a criterios de evaluación.

Con esta perspectiva, se orienta la Educación Superior en la “Estrategia Nacional” planteada en el PROIDES en once puntos, que sintetizados son:

1. Impulso a la planeación nacional de la Educación Superior de manera integrada.
2. Enfatizar la necesidad de responder a los cambios estructurales del desarrollo nacional.

¹¹³ CONPES , Programa integral para el desarrollo de la Educación Superior. (PROIDES) ANUIES, México, 1987, p 46.

3. Reorientar el crecimiento de la Educación Superior para sacarla de su aislamiento.
4. Reorientar la matrícula hacia las opciones científicas y tecnológicas y desalentar el ingreso a las opciones administrativas y sociales. Además de incentivar las opciones medias terminales.
5. Fomentar la innovación en la docencia orientándola hacia enfoques interdisciplinarios y polivalentes.
6. Crear y desarrollar carreras prioritarias, así como programas de investigación y posgrado, además de descentralizarlos y desconcentrarlos para formar grupos de alto nivel.
7. Impulsar más la formación y actualización docente, así como mejorar sus condiciones de trabajo, en todos los aspectos.
8. Mejorar las condiciones financieras de las IES.
9. Definir criterios y mecanismos de asignación de subsidio.
10. Consolidar la función de difusión y extensión.
11. Adecuar los procedimientos administrativos a las funciones sustantivas para una mayor eficiencia y eficacia.

Para el resto del sexenio, las acciones estuvieron orientadas a cumplir esas estrategias a través de 23 proyectos nacionales* organizados en ocho aspectos de atención, que fueron: de crecimiento, de recursos humanos, de recursos económicos, de planeación y coordinación, de docencia, de investigación, de difusión y extensión y de apoyo administrativo. Todos ellos enfocados a cumplir con la estrategia planteada.

* En el Anexo D se encuentran los proyectos, sus objetivos y las instancias encargadas de coordinar las acciones de cada proyecto.

Después de casi diez años de planeación de la Educación Superior, el proceso se logra legitimar por completo al establecerse la Ley de planeación, pues ella cierra el círculo para que por decisión gubernamental, todas las acciones públicas sean planeadas. Si tomamos en consideración que la parte fundamental de instituciones que conforman la ANUIES, es de carácter público, y ello les hace depender del Estado para su financiamiento, entonces, al legalizarse la planeación, también esta obliga de alguna manera a que las IES públicas respondan a ese mandato. Por ello, al llegar a este momento, el proceso de legitimación empieza a tender a su legalización.

Para abordar el sexenio de Carlos Salinas se requiere de acercarnos un poco a las opiniones sobre educación de organismos internacionales, fundamentalmente por dos razones, la una porque el proceso de crisis económica se ha acendrado cada vez más y esto ha llevado a que el crecimiento de la deuda externa imponga condiciones de acción, al interior del país, cada vez más dependientes de las opiniones o estrategias políticas, económicas y sociales, de quienes nos otorgan los préstamos. La otra razón tiene que ver con el Tratado de Libre Comercio (TLC) firmado con E.U. y Canadá en 1992.

Por ello, se hace un alto en el recuento histórico, para abordar las concepciones internacionales que permitirán entender con mayor claridad como se van engarzando en el proceso de planeación de la Educación Superior, cuando se retome ese sexenio y la actualidad.

Las influencias internacionales modernas

Como se menciona anteriormente, aquí se considera lo externado por los organismos internacionales con los que México ha firmado convenios, o se ha adherido a sus declaraciones mundiales, con lo que ha adquirido el compromiso de, por lo menos, tomar en consideración sus opiniones. Esos organismos son: la UNESCO, el Banco Mundial (BM), el FMI, el BID y la OCDE. Las líneas recomendadas por ellos, o sus políticas generales se sintetizan aquí, en función de lo externado en ésta última

década. Asimismo, se expone la opinión de Coombs, respecto a la Educación Superior mexicana, debido a que éste realizó un estudio para la SEP, donde se recomendaron algunas líneas estratégicas de política.

Philip Coombs y la estrategia para la Educación Superior en México

En 1990, la SEP solicitó al Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación* (CIDE), que realizara una evaluación de la Educación Superior del país. El señor Philip H. Coombs fue el coordinador del estudio.

En el documento que se elaboró, se destacan diversos aspectos, entre los más sobresalientes están:

- La UNAM constituye la norma a seguir por las IES estatales.
- La planta docente apenas alcanza la licenciatura y sólo una cuarta parte es de tiempo completo, situación que contrasta con la del sistema privado.
- La autonomía universitaria ha fomentado y fortalecido las diferencias entre las instituciones.
- Crecimiento de la matrícula y la alta concentración en zonas urbanas.
- Los constantes cambios económicos no resultaron en cambios de planes de estudio, orientación de la matrícula, de lo cual siguió el subempleo de egresados.
- Las influencias políticas, traducidas en el fortalecimiento de los sindicatos de maestros.¹¹⁴

* El CIDE es un organismo internacional independiente, creado en 1970, y dedicado a la elaboración de estudios sobre educación comparada que recibe su financiamiento de varias fuentes, entre ellas están: la ONU, fundaciones europeas y estadounidenses, organismos internacionales no gubernamentales y gobiernos y agencias de cooperación bilateral.

¹¹⁴ Coombs, Phillip H (coord) Estrategia para mejorar la calidad de la educación superior en México. Informe para el Secretario de educación Pública realizado por el Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación. FCE-SEP, México, 1991 pp. 27-36.

Ante estas perspectivas, «La conclusión central de la evaluación del CIDE [...] es que la más alta prioridad para la Educación Superior en México, [...] es mejorar la calidad»¹¹⁵ y en el PROIDES se hace conciencia de esta necesidad, por lo que el éxito de la estrategia de calidad dependerá de la reducción de la estrategia de cantidad, ello significa, en términos de recomendación, el regular el crecimiento de la matrícula en las IES grandes y medianas y privilegiarlo en las instituciones pequeñas, a condición de que se ajusten a los requerimientos del mercado de trabajo regional.¹¹⁶

En cuanto a la planta docente y el estudiantado, la recomendación es de incentivar los logros individuales resultantes de innovaciones.

Del análisis de la autonomía de las instituciones y la libertad de cátedra, se sigue su bondad dentro de límites que permitan la acción de un plan de Educación Superior bien concebido, en función de las necesidades de desarrollo del país.

Para la administración de las instituciones se marca la necesidad de una mejor organización basada en la planeación central y la conformación de un buen sistema de información para la toma de decisiones, además de la actualización de la normatividad de las mismas.

El desarrollo de innovaciones académico-administrativas, es también otra de las recomendaciones, ellas apuntan hacia el cobro de colegiaturas y programas de becas, así como la práctica de exámenes de admisión generalizados.

Se sugiere la creación de una «Comisión Nacional de Acreditación de la Educación Superior, que se dedicará a valorar y acreditar periódicamente las universidades e institutos tecnológicos utilizando los criterios cualitativos nacionales adecuados [...]»¹¹⁷ que se fijarían conjuntamente con la CONPES y la CONAEVA.

¹¹⁵ *Ibidem*, p. 37

¹¹⁶ *Ibidem*, p. 41

¹¹⁷ *Ibidem*, p. 57

La UNESCO

En 1995 la UNESCO difundió el documento de *Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior*, con el objeto de promover un análisis en todo el mundo, y llegar a un acuerdo sobre las características, funciones y objetivos de este nivel educativo, en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, que se realizará en París, en septiembre y octubre de 1998.

En el documento¹¹⁸, se menciona que en todo el mundo se han suscitado numerosos cambios en la Educación Superior, los más significativos se resumen en tres tendencias: la expansión cuantitativa de los sistemas; la diversificación de instituciones, estructuras y programas; y las limitaciones financieras. Ante estas tendencias, la UNESCO proclama que la Educación Superior debe estar destinada *al desarrollo humano sostenible* «en el que el crecimiento económico esté al servicio del desarrollo social y garantice una sostenibilidad ambiental. »¹¹⁹ Bajo esta premisa se plantean tres criterios para guiar el desarrollo de la Educación Superior: la pertinencia, la calidad y la internacionalización.

- La pertinencia se refiere a la ubicación de la Educación Superior en el contexto en que se desarrolla y el papel que juega dentro de éste, así la dimensión de este criterio debe verse en función de la formación de profesionales capaces de renovar constantemente su conocimiento y ser capaces de generar fuentes de empleo.

- Se establece como requisito para el buen funcionamiento del nivel educativo, el mantener buenas relaciones con el Estado y el conjunto de la sociedad, basando dichas relaciones en los principios de *libertad académica* y *autonomía institucional*, que conllevan la aceptación de responsabilidades para con la sociedad.

¹¹⁸ La síntesis que hago del documento está basada en el resumen ejecutivo que aparece en: Varios Autores, La UNESCO frente al cambio en la educación superior en América Latina y el Caribe Memorias del Seminario UNAM/UNESCO, México, junio de 1995 CRESALC/UNESCO, Caracas, 1995, pp. 15-25

¹¹⁹ *Ibidem*, p. 16

- La apreciación del problema de financiamiento debe hacerse desde la óptica de que el financiamiento público no representa un gasto inútil para la sociedad, sino *una inversión nacional a largo plazo*, de ahí que sea necesario por un lado mantener los subsidios públicos pero a la vez ejercerlo, por parte de las instituciones, de manera eficaz, además de encontrar nuevas fuentes de financiamiento e introducir cambios en los derechos de matrícula.

- La calidad de la educación superior debe verse en función de mejorar *los contenidos interdisciplinarios y multidisciplinarios* de los estudios, así como tener objetivos claros institucionales y de mejora del mismo sistema.

- La evaluación del nivel debe hacerse en función de la calidad implicando ello el establecimiento de políticas de desarrollo de recursos humanos, de selección de personal bajo criterios basados en principios claros y objetivos, asimismo, implica el revisar los niveles educativos antecedentes ya que de ellos dependen los recursos humanos que llegan a la Educación Superior. En este sentido, es necesario un buen asesoramiento y orientación en el que se haga conciencia al estudiante de la responsabilidad social que conlleva el acceso a niveles superiores de enseñanza.

- Al evaluar la calidad, no sólo se deben tomar en cuenta los aspectos económicos sino privilegiar los académicos, respetando los principios de *autonomía y libertad de cátedra*, y éstos deben ser utilizados de manera racional.

- La investigación es de suma importancia por el rápido incremento del conocimiento por ello se debe buscar el trabajo interdisciplinario, por ello «no es sólo una de las principales funciones de la educación superior, sino también un requisito previo de su importancia social y su calidad científica. »¹²⁰

¹²⁰ *Ibidem* p 19

- En lo que a internacionalización se refiere, ésta debe basarse en el principio de la solidaridad internacional por lo que se debe pugnar por reducir los desequilibrios y favorecer la transferencia de conocimientos.

Todos estos puntos serán analizados en la Conferencia Mundial citada, con el espíritu de introducir reformas a fondo para intensificar la búsqueda de la paz, el desarrollo y la democracia, en el marco de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, centrándose principalmente en el principio de equidad y mérito. «La Conferencia debería engendrar una nueva coalición que, reuniendo [a] la comunidad de la Educación Superior y sus principales asociados, garantice un acuerdo más amplio y una cooperación más eficaz para responder mejor a los desafíos del desarrollo humano duradero, cuyos factores determinantes son el progreso, la transmisión y reparto del saber y del savoir-faire.»¹²¹

El Banco Mundial

La concepción del BM sobre el papel de la educación gira en torno a dos prioridades que se marcan para ella: «debe responder a la creciente demanda de las economías por contar con trabajadores adaptables, que desarrollen nuevas habilidades, y debe ser la base de la continua expansión del conocimiento»¹²², es sobre esta base que el crecimiento económico y la reducción de la pobreza serán alcanzados.

En ese sentido la inversión en educación contribuye a la acumulación del capital humano el cual es esencial para la obtención de mayores ingresos y un crecimiento económico sustentable. Bajo esta óptica se recomienda para las economías en desarrollo *el mejorar la educación con los mismos recursos e incluso con menores*, destinándolos primordialmente a los niveles educativos primarios y a través de la

¹²¹ UNESCO, *La Educación Superior en el siglo XXI, Conferencia Mundial sobre Educación Superior 5-9 de octubre de 1998*, Primer aviso, en: www.education.unesco.org/educprog/wche/index.html

¹²² Los planteamientos que aquí se exponen fueron tomados de World Bank, *Education and the World Bank* en www.worldbank.org/html/extdr/educate.htm, la traducción es mía.

orientación vocacional, en la cual el sector privado debe estar directamente involucrado mediante su financiamiento y dirección.

La razón de lo anterior es debido a que las economías en transición necesitan ajustar la totalidad de sus sistemas educativos orientándolos hacia las necesidades de una economía de mercado.

Para ello la técnica recomendable es la utilización del análisis económico, la fijación de estándares, la medición de logros, los estudios comparativos de costo-beneficio, que llevarán a la fijación de la inversión pública.

De esta concepción tanto de la educación como de la planeación de la misma, se sigue *la definición sobre el papel de la autonomía, a la que se le otorga la causa de la desigualdad de oportunidades educativas y la falla para asumir los estándares nacionales y el curriculum. Todo ello se puede reducir mediante la distinción clara de los niveles de administración escolar y la asignación de recursos desde posiciones de confianza en el financiamiento local, dirigido hacia el logro de estándares, currícula y logros académicos en los niveles nacionales y regionales.*

Todos estos conceptos aplicados a la Educación Superior significan para el BM, el continuar apoyando –con financiamiento– los esfuerzos por modificar las estructuras educativas superiores con la siguiente política: «Los préstamos del Banco para educación superior apoyarán los esfuerzos de los países para adoptar una política de reformas que permitirá al subsector, operar más eficientemente y a un menor costo público. Los países que adopten un esquema de política de en educación superior que acentúe una estructura diferenciada institucional y diversifique la base de sus recursos, con gran énfasis en proveedores y fondos privados, continuará recibiendo prioridad. »¹²³

¹²³ *Ibidem*, World Bank,

El Fondo Monetario Internacional

El FMI¹²⁴ es un organismo internacional de financiamiento que tiene por objeto promover la cooperación monetaria, el crecimiento de la balanza comercial internacional y un sistema de intercambio tarifario estable, como forma de contribuir al desarrollo económico y humano sustentable.

Desde 1970, el FMI ha vuelto la cara hacia los aspectos sociales del desarrollo como uno de los elementos importantes para alcanzar su objetivo económico, por ello ha establecido convenios de colaboración con el BM y la ONU para diseñar y monitorear políticas sociales que se enmarcan en los postulados de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social (World Summit on Social Development, WSSD) y a los que el Fondo da prioridad en tres aspectos: alivio de la pobreza, promoción del empleo e integración social.

Estos tres aspectos son considerados para su promoción, por el FMI, con base en cinco de los mandatos del mismo: «(i) promover la cooperación internacional monetaria; (ii) facilitar la expansión y el crecimiento de la balanza internacional comercial, y contribuir, por lo tanto, a la promoción y mantenimiento de altos niveles de empleo e ingresos reales; (iii) promover el intercambio estable y mantener arreglos de intercambio ordenados entre los miembros; (iv) participar en el establecimiento de un sistema de pagos multilateral; y (v) dar confianza a los miembros proporcionando fuentes de financiamiento temporales para ayudarlos a corregir el desequilibrio de la balanza de pagos. »¹²⁵

Así, la circunscripción de los convenios de apoyo por parte del FMI responden a estos mandatos de manera que la política social de los gobiernos, al contratar los créditos, queda supeditada a los aspectos de comercio internacional establecidos por el FMI.

¹²⁴ La exposición que hago en este apartado fue tomada de: FMI, Social dimension of the IMF's policy dialogue, World Summit for Social Development, Copenhagen, March, 6-12, 1995, en www.imf.org/external/pubs/ft/pam/pam47, la traducción es mía

¹²⁵ Ibidem, FMI, Social dimensión... La traducción es mía.

El Fondo concede que al llevar a cabo las reestructuraciones de las economías a las que apoya, los cambios afectan a las capas más pobres, por ello apoya programas sociales que permitan disminuir el impacto de las reestructuraciones, pero siempre en el marco de su política de financiamiento y bajo una estrecha vigilancia.

Siendo una de las políticas, en materia social, el empleo, el FMI busca con sus recomendaciones «reducir el desempleo a niveles aceptables, llamados a ser compatibles con la baja inflación, imponiendo costos sociales y económicos amplios»¹²⁶, así la política social debe enfocarse de la efectividad de los costos y la viabilidad de las opciones de política social.

En este contexto los recursos humanos son vistos de la siguiente manera: «el desarrollo del capital humano –dicen los analistas del Fondo– es esencial cuando el peso de la deuda externa ya es excesivo. [Porque] el mejoramiento de la calidad del factor trabajo acrecienta las oportunidades de ganancias para el sector empresarial, y eleva el ahorro interno y las exportaciones»¹²⁷.

El Banco Interamericano de Desarrollo

En 1993, en el documento editado por el BID, sobre recursos humanos, asentó que los sistemas educativos de América Latina eran bastante ineficientes e *inequitativas* para justificar mayores reformas, por lo que deben permitir la participación de otras instituciones que suministren estos servicios.

La política a seguir sería la de adecuarse a las necesidades de los usuarios, eliminando subsidios y permitiendo la creación de instituciones privadas. Para las plantas docentes se recomienda la asociación del pago de salarios a la de méritos

¹²⁶ *Ibidem*, FMI, Social dimensión..., la traducción es mía

¹²⁷ Cfr en Abotes, Hugo, Viento del Norte, TLC y privatización de la ESA en México. UAM-PyV, México, 1997, p 309, la cita proviene de los Papeles de trabajo de FMI No. 88/54. El entrecorchado es del autor.

académicos, además de modificar la legislación pues ésta apunta actualmente a la permanencia del empleo del docente y no a la eficiencia del sistema.

Asimismo, ante la necesidad de competir en el mercado internacional, es necesario incrementar la capacidad científica, tecnológica y de ingeniería, para ello se proponen seis líneas de desarrollo:

- «La capacitación de un mayor número de ingenieros y científicos.
- La existencia de doctorados y programas avanzados en entornos institucionales donde la investigación constante llevada a cabo por estudiantes de tiempo completo sea posible con evaluaciones periódicas de acuerdo a criterios realistas.
- El desarrollo de programas y sistemas de redes complementarios a nivel subregional, regional e interregional.
- Una vinculación más estrecha entre el académico y el productor.
- La constante educación para los investigadores.
- El desarrollo de mejores bases de información para la educación y la investigación.
- La existencia de administradores mejor capacitados en educación superior e investigación. »¹²⁸

Estas líneas parecen decir mucho sobre la política que se está desarrollando en el país, sin embargo su análisis se hará posteriormente, para pasar ahora al último organismo internacional del que se hará mención.

La Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo

Durante el sexenio pasado hubo un fuerte intento por participar como miembro dentro de la OCDE, ello se logró en mayo de 1994, después de haber cumplido con varios requisitos, de entre los cuales estuvo la aceptación de que el organismo internacional llevara a cabo un estudio sobre las políticas educativas nacionales, si bien el examen

¹²⁸ BID, Progreso económico y social en América Latina, Informe 1993, Tema especial: Recursos Humanos, BID, Washington, 1993, p. 261

de dichas políticas abarca todo el sistema educativo, la preocupación central se da en la Educación Superior.

Antes de abordar las recomendaciones hechas para México, se transcriben a la letra, tres de los objetivos de la OCDE:

- «Lograr una expansión de la economía y del empleo lo más fuerte posible, y un avance progresivo del nivel de vida en los países Miembros, manteniendo la estabilidad financiera y contribuyendo así al desarrollo de la comunidad mundial;
- Contribuir a una sana expansión económica tanto en los países Miembros como en los no miembros, con miras al desarrollo económico;
- Contribuir a la expansión del comercio mundial sobre una base multilateral y no discriminatoria conforme a las obligaciones internacionales. »¹²⁹

Tomando en cuenta estos objetivos, se procedió al análisis y discusión de las políticas educativas, con las autoridades mexicanas, los ajustes recomendados por la OCDE, emanaron del análisis, sin embargo, aquí sólo se consignan las recomendaciones, pues considero que hablan por si solas sobre las tendencias y concepciones que el organismo tiene de la educación y concretamente de la mexicana. Las recomendaciones se hicieron para ocho aspectos, ellos son: cantidad; equidad; pertinencia; diferenciación y flexibilidad; calidad; perfeccionamiento del personal; recursos financieros; y estructura y conducción del sistema, tanto en el aspecto de la organización federal como en el sistema y las instituciones.

Prioridad cuantitativa

- ◆ En la medida del crecimiento del nivel postsecundario se recomienda aumentar la formación profesional y tecnológica, hasta alcanzar un tercio de la matrícula total.

¹²⁹ OCDE, Exámenes de las políticas nacionales de educación. México, Educación Superior, OCDE, Francia, 1997, p 2

- ◆ El aumento que se prevé a mediano plazo en la Educación Superior debe ser controlado a través de exámenes de calidad de ingreso y egreso y disminuir sustancialmente el abandono de los estudios, tomando en consideración los recursos docentes necesario para ello así como los financieros.
- ◆ Darle prioridad a universidades e institutos tecnológicos.
- ◆ Preparar a docentes de educación básica y con base en su cantidad determinar el número de escuelas y matrícula.
- ◆ Aumentar las maestrías y los doctorados promoviendo estos niveles dentro del personal de las IES, preferentemente del sistema federal.

Equidad

- ◆ Utilizar como criterio de aceptación la capacidad del solicitante, midiéndola mediante exámenes de ingreso conjuntos para todas las instituciones.
- ◆ Controlar el ingreso en función de la capacidad de los solicitantes y del egreso.
- ◆ Desarrollar los servicios de orientación en el nivel medio y superior y los sistemas de tutorías.
- ◆ Desarrollar sistemas de becas y estudios estadísticos sobre el origen de los estudiantes.

Pertinencia

La pertinencia está en función de los vínculos que se generen con la economía de allí que las recomendaciones sean en el sentido de:

- ◆ Participación de los actores económicos y sociales en la definición de programas de manera que la toma de decisiones se haga en organismos de participación múltiple.
- ◆ Estimular el trabajo de las instituciones con las empresas; reclutar personal no permanente dentro de ellas; vincular a los estudiantes con las empresas a través de estancias de trabajo y redefinir el servicio social.

Diferenciación y flexibilidad

- ◆ Hacer los sistemas de licenciatura más flexibles y progresivos, promoviendo el estudio de materias básicas como economía, informática e idiomas.
- ◆ Acercar la educación normal al tránsito de estudios universitarios
- ◆ Desarrollar más los niveles intermedios entre el bachillerato y la licenciatura.
- ◆ Alentar la formación continua sobre todo del personal de educación media y superior.

Calidad

- ◆ Evaluar el sistema con base en estándares nacionales de competencia y conocimientos, manteniendo para ello al CENEVAL.
- ◆ Promover la participación del sector económico en los órganos de evaluación y mantener la política de evaluación de las IES.
- ◆ Crear un sistema nacional de acreditación de instituciones y programas.
- ◆ Certificar la evaluación de los alumnos hechos por los docentes, mediante exámenes semestrales o finales practicados por otro equipo de docentes.
- ◆ Estudiar las causas de la deserción y practicar sólo una validación de los estudios complementaria al servicio social.

Perfeccionamiento del personal

- ◆ Desarrollar un sistema nacional que permita la movilidad y el intercambio de los docentes.
- ◆ Desarrollar programas de formación docentes para profesores en servicio, con programas de pedagogía e investigación, haciendo más claros los criterios de promoción basados en la evaluación.

- ◆ Privilegiar en lo posible la contratación de nuevos docentes permanentes con estudios de posgrado y para los eventuales tomar en consideración criterios de experiencia profesional condicionando la permanencia a elevar el grado académico.
- ◆ Privilegiar el trabajo de equipo y en función de ello ampliar el sistema de estímulos. Asimismo, cuidar que los estímulos salariales se alejen de la atribución de antigüedad.

Recursos financieros

- ◆ Habría que revisar la política de asignación de subsidios en función de una simple regla aritmética y del acuerdo plurianual entre la SEP y las IES.
- ◆ Aumentar los recursos propios de las IES, que provienen de la educación continua y de los servicios que se presten a empresas, buscando que el personal se dedique a tales actividades.
- ◆ «Encarar un aumento de la contribución de los estudiantes al costo de sus estudios, simultáneamente con el desarrollo de becas. »¹³⁰

Estructura y condición del sistema

En el ámbito federal se recomienda:

- ◆ Mejorar los sistemas de información estadística.
- ◆ Crear un consejo de evaluación nacional, encargado de la evaluación global del sistema.
- ◆ Revisar la estructura de la SEP, para crear un órgano dirigido a la Educación Superior y otro a la Educación Media Superior.

En el ámbito del sistema y de las instituciones, las recomendaciones apuntan hacia:

¹³⁰ Op. cit , p. 240

- ◆ Crear el sistema de educación media superior que permita establecer una política general de admisión con reglas y fines bien definidos.
- ◆ Inducir la revisión de las estructuras de las IES mediante estímulos en los cambios de organización.
- ◆ Otorgar mayor autonomía a los institutos tecnológicos.
- ◆ Exigir a las IES la presentación de un proyecto donde quede explícita su política de desarrollo, privilegiando las orientaciones pedagógicas, para que sirva de elemento para la distribución de los recursos
- ◆ Celebrar acuerdos con la SEP donde se establezcan los compromisos de las IES en las acciones de política nacional educativa.
- ◆ Hacer más rigurosos los procedimientos de reconocimiento de instituciones privadas, tomando como criterio su contribución al desarrollo de las políticas nacionales.

La planeación se convierte en evaluación, los últimos diez años

Al llegar al sexenio 1988-1994, la política económica es francamente de una economía abierta, se termina de privatizar totalmente la banca, se llevó a cabo el proceso de privatización de las empresas paraestatales, la inflación se ataca restringiendo la demanda del consumo, se libera la tenencia de la tierra mediante los cambios constitucionales, se promueve y firma el TLC y los acuerdos mínimos para el ingreso a la OCDE, además de establecer una política monetaria restrictiva que bajó el nivel de productividad y el empleo, haciéndose más palpable que el crecimiento del PIB no reflejaba ya necesariamente un crecimiento del empleo. En síntesis una modernización para la globalización.

Dentro del marco de esta política económica, el proceso que le tocó vivir a la educación nacional es el llamado de "modernización", buscando que ésta respondiera a la nueva visión de la economía. Así, en octubre de 1989 se presentó el Programa

para la Modernización Educativa, 1989-1994 (PME), el cual dentro de su justificación planteó la necesidad de adecuarse a los nuevos cambios educativos, así como al nuevo tipo de relaciones de interdependencia de las economías mundiales, dentro de ese marco las necesidades de cambio se dirigirían a una educación de calidad, lo cual significaba:

«la formación de hombres inspirados en nuestros valores solidarios, participativos, bien informados, con la capacidad de analizar y transformar su situación [...] de aprender permanentemente, de autoevaluarse y de innovar [...]»¹³¹

En el ámbito de la Educación Superior, y para llegar a las aportaciones del PME, se realizaron con anterioridad, diversas reuniones, entre ellas estuvo la del 3 de noviembre de 1988, con el Presidente electo, las autoridades de ANUIES y los rectores de diversas universidades* .

Dentro de la reunión, los rectores y la ANUIES, ratificaron la Declaración de Tepic, sobre la autonomía universitaria y el rechazo a la solución de los problemas por la vía de la fuerza. Asimismo, se sintetizó en tres, los problemas fundamentales de la Educación Superior, refiriéndolos al porcentaje mínimo (10%) de gastos de operación sobre el presupuesto de las IES; los bajos salarios del personal docente y de investigación que a la larga acarrearía un déficit de recursos humanos para la formación, y por último se habló de los problemas de financiamiento, en lo que toca al retraso en la entrega de los recursos por parte de los gobiernos, tanto federal como estatales y la necesidad de legislar en este sentido.

¹³¹ Poder Ejecutivo Federal, Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994. Separata Educación Superior y de Posgrado e Investigación Científica, Humanística y Tecnológica, Poder Ejecutivo Federal, México 1989, p 5

* La información que se expone, sobre esta reunión se encuentra en: ANUIES, Revista de la Educación Superior, No. 68, Octubre-Diciembre, 1988, Sección Discursos, en el Disco Compacto, Revista de la Educación Superior, Periodo 1972-1994, ANUIES-Universidad de Colima, México, 1996.

También se marcaron las obligaciones del Estado en el sentido de promover todas las acciones necesarias para la unificación del Sistema de Educación Superior, respetando la diversidad de instituciones; y fomentar la calidad de la misma garantizando su operatividad con recursos económicos suficientes y oportunos.

En la misma reunión, se ratificaron los Acuerdos de Colima, que significaron la aprobación del PROIDES, sintetizándolos en cinco líneas prioritarias de trabajo:

1. Preponderancia de lo académico.
2. Reconocimiento de la diversidad.
3. Concentración y complementación entre las instituciones.
4. Desconcentración y regionalización.
5. Autoexigencia y competitividad.

Por último, tanto las IES como el Presidente electo ratificaron su compromiso con los diez puntos de compromiso establecidos durante la campaña presidencial en abril de 1988, en Cd. Obregón, ellos fueron:

- 1) Descentralización.
- 2) Vinculación del sistema con su entorno.
- 3) Concertación, coordinación, planeación y actualización legislativa.
- 4) Actualización del sistema y de las IES.
- 5) Canalización de recursos adicionales para el mejoramiento de los salarios de docentes e investigadores.
- 6) Atención específica al posgrado e investigación.
- 7) Modernización de la educación tecnológica.
- 8) Desarrollo de programas de extensión y difusión de la cultura.
- 9) Ministración de mayores recursos financieros.
- 10) Modificación de la política de asignación de recursos en función de la calidad.

De los todos planteamientos hechos en esta reunión, surgió el compromiso de ambas partes de continuar planeando la Educación Superior. Así, en el transcurso de 1989, se realizó una evaluación del PROIDES y se presentaron las aportaciones de la ANUIES y las IES para la elaboración del PME.

Con respecto a la evaluación del PROIDES, se establecieron como avances la realización de diversos eventos para la formación del personal académico; la elaboración de múltiples documentos metodológicos para encauzar el proceso de planeación y evaluación de las IES y del sistema en su conjunto; y por último se resaltaron los estudios realizados sobre conceptualización y normatividad.¹³²

Tomando en consideración estos avances y las líneas de acuerdo establecidas en la reunión de noviembre de 1988, se celebró la VIII Asamblea General Extraordinaria de la ANUIES, el 11 de abril de 1989, donde se aprobaron las "Declaraciones y Aportaciones de la ANUIES para la Modernización de la Educación Superior".

En el documento se define la modernidad, a partir de ocho elementos, la síntesis de ellos y el que se refiere al concepto de equidad, es la siguiente:

«La equidad [...] no puede suponer o tolerar el trato igual a quienes son objetivamente desiguales. [...] En síntesis, la modernidad implica división y asunción de funciones; claridad y simplificación de procesos; agilidad y racionalidad en la toma de decisiones; participación corresponsable; lógica de eficiencia, competencia y eficacia; reconocimiento simultáneo de la diversidad y la interdependencia; uso audaz e inteligente de las posibilidades desarrolladas por la ciencia y la tecnología; superación de dogmatismos, absolutismos y sectarismos; tolerancia, libertad y crítica. »¹³³

¹³² Mendoza Rojas, Javier, *Informe de los proyectos nacionales del PROIDES*, en ANUIES, *Revista de la Educación Superior*, No. 69, Enero-Marzo, 1989, en el Disco Compacto, Revista de la Educación Superior Período 1972-1994, ANUIES-Universidad de Colima, México, 1996. Se tomó en consideración a este autor en su calidad de Asesor de la Secretaría General Ejecutiva de la ANUIES, en ese entonces.

¹³³ ANUIES, *Revista de la Educación Superior*, No. 70, Abril-Junio, 1989, en el Disco Compacto, Revista de la Educación Superior Período 1972-1994, ANUIES-Universidad de Colima, México, 1996.

Bajo esta concepción de modernidad, la ANUIES y las IES presentaron propuestas de estrategias y políticas en tres ejes fundamentales, para el desarrollo de la Educación Superior, ellos estaban referidos a la calidad de la educación superior, a las condiciones y requerimientos para el desarrollo, y a la articulación, coordinación y planeación del sistema nacional de educación superior.

En la calidad de la educación quedaron contenidas las tres funciones sustantivas de la Educación Superior, además de sus mecanismos de evaluación; para las condiciones y requerimientos de la educación superior, las recomendaciones fueron con relación a los problemas de financiamiento, mejoramiento de las condiciones de trabajo del personal académico, así como de las condiciones de estudio de los alumnos; y por último, se recomendaron veinte políticas para la articulación y coordinación del sistema.

De estas aportaciones y tomando en consideración el Artículo 12 de la Ley para la Coordinación de la Educación Superior* , en el PME se asumieron, como objetivos del sistema los siguientes:

- Mejorar la calidad.
- Atender a la demanda en la medida que lo requiera la modernización del país.
- Vincular a las IES con la sociedad.
- Fortalecer el sistema de coordinación y planeación de la Educación Superior orientado por la evaluación.

Con estos objetivos se ratificó, en el PME, la estrategia planteada en el PROIDES y la forma de organización del SINAPPES, planteándose como lineamientos de sustentación de la Educación Superior:

- Descentralizar y regionalizar.

* El artículo se refiere a la capacidad que otorga la ley, para que la Federación promueva, auspicie, fomente y apoye los trabajos de coordinación para la integración del sistema de educación superior

- 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.
- Evaluar permanentemente los logros y procesos de la educación superior.¹³⁴

De estos lineamientos surgieron objetivos específicos y acciones principales para el desarrollo del subsistema tecnológico y para el subsistema universitario. Para el primero, el objetivo fundamental fue el de sustentar el desarrollo tecnológico del país; para el segundo se fijó el de modernizar el subsistema con acciones concertadas con las instancias gubernamentales. De este último objetivo surge como una de las metas para 1989, el instalar una comisión de evaluación de la Educación Superior, en el seno de la CONPES.

Para noviembre de 1989, se reinstaló la CONPES, como tradicionalmente se ha hecho al cambio de cada sexenio. De acuerdo a los elementos planteados en el PME, y dado que la CONPES quedó como una instancia central en el desarrollo de las acciones para la Educación Superior, se agrega a la participación de ella al COSNET, para integrar la representación del subsistema tecnológico dependiente de la SEP.

En la reunión se establecieron seis comisiones integradas con funcionarios de la SEP, de la SPP (actualmente desaparecida), de CONACyT, y de la ANUIES. Las comisiones fueron:

- 1) Evaluación de la educación superior.
- 2) Fomento de la educación superior abierta.
- 3) Vinculación de la investigación con los sectores social y productivo.

¹³⁴ Op. cit Poder Ejecutivo Federal, Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994 p 132

- 4) Evaluación y promoción de la calidad de la investigación.
- 5) Posgrado.
- 6) Incorporación de las instituciones de educación superior a las actividades del Programa Nacional de Solidaridad.¹³⁵

Al integrarse las comisiones, se delinearon, en la misma reunión los criterios generales de funcionamiento de la comisión de evaluación y quedó denominada como Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA).

Durante el mismo mes de noviembre, el Secretario de Educación instaló formalmente la CONAEVA quedando integrada por nueve miembros que son: el Secretario de Educación Pública, como presidente; cuatro representantes del gobierno federal, uno de la desaparecida SPP, y tres subsecretarías de la SEP; por último, tres universidades* y la Secretaría General de la ANUIES.

Instalada la CONAEVA, se definieron sus objetivos y los lineamientos para su desempeño, por la importancia para este trabajo, se reproducen textualmente los mismos:

Objetivos:

1. Impulsar un proceso nacional de evaluación del sistema de educación superior, para lo cual la Comisión formulará criterios y directrices de carácter general para las instituciones de educación superior y para las instancias y organismos relacionados con la misma.
2. Proponer a los organismos e instituciones correspondientes las políticas y acciones tendientes a superar las deficiencias y mejorar las condiciones de la educación superior.

Lineamientos:

¹³⁵ ANUIES, *Revista de la Educación Superior*, No 74, Abril-Junio, 1990, en el Disco Compacto, Revista de la Educación Superior. Periodo 1972-1994, ANUIES-Universidad de Colima, México, 1996

* Las universidades elegidas fueron: la UNAM, la Universidad de Guadalajara y la Universidad Veracruzana

1. La Comisión deberá concebir y articular un proceso de evaluación de la educación superior en el país.
2. La Comisión deberá sentar las bases para dar continuidad y permanencia al proceso de evaluación de la educación superior.
3. La Comisión deberá proponer criterios y estándares de calidad para las funciones y tareas de la educación superior.
4. La Comisión atenderá las cinco líneas de evaluación señaladas en el Programa para la Modernización Educativa:
 - desempeño escolar
 - proceso educativo
 - administración educativa
 - política educativa
 - impacto social de los egresados y los servicios
5. La Comisión deberá orientar el proceso de evaluación para que las instituciones responsables (gobierno federal, gobiernos estatales, instituciones de educación superior) lo lleven a cabo mediante los mecanismos más apropiados. La evaluación deberá ser integral y contemplar las funciones de docencia, investigación, difusión y administración.¹³⁶

En el mes de febrero de 1990, se llevó cabo la XXIII Asamblea Ordinaria de ANUIES, en ella se analizaron los trabajos realizados por la CONPES, y como Asociación se hicieron diversos pronunciamientos, entre los que destacaron la necesidad de llevar a cabo un cambio con continuidad, basados en las formulaciones hechas en el PROIDES, pero con un cambio de estrategia basado en la regionalización. Asimismo se hizo un análisis y reiteración de la necesidad de cambio en la Educación Superior, pensando en el horizonte del nuevo siglo.

¹³⁶ Op. cit ANUIES, *Revista de la Educación Superior*, No. 74

Con esta visión las IES aceptaron como orientación de sus acciones cuatro ámbitos prioritarios: el económico, el tecnológico, el político-social y el contexto internacional. En síntesis:

«Los desafíos que en estos cuatro ámbitos se plantean exigen una acción convergente de los diversos actores sociales, de acuerdo con sus finalidades propias. De manera particular, la vinculación de las acciones de la educación superior con las estrategias para el desarrollo económico y social impulsadas por el gobierno federal y los gobiernos estatales, deberá entenderse como la aportación que las instituciones hacen al desarrollo nacional desde la posición de un pensamiento crítico y de innovación, tomando como punto de referencia los principios básicos de nuestra Constitución Política. Ello implica la gran responsabilidad de, por un lado, participar en la aplicación de las estrategias para el desarrollo y, por otro, tener la capacidad para contribuir en la orientación y, en su caso, en la modificación de las mismas. »¹³⁷

Los primeros criterios de evaluación elaborados en la CONAEVA, fueron sometidos a análisis, en esta Asamblea, y se propusieron algunas modificaciones, la más importante de ellas fue la de tomar en cuenta los trabajos de evaluación vertidos en el documento "La Evaluación de la Educación Superior en México", aprobado en Asamblea en 1984.

Tomando en consideración las aportaciones de la Asamblea General de ANUIES, y las de diversas consultas, incluidas las del subsistema tecnológico, a través de la COSNET, la CONAEVA elaboró y aprobó, en septiembre de 1990, el documento de "Lineamientos generales y estrategia para la evaluación de la educación superior",

El sentido de la evaluación que quedó planteado en el documento, asume la conceptualización que de ella se hizo en el PME, de manera que «se pretende [y se

¹³⁷ *Ibidem*. Revista No. 74

sigue pretendiendo] que la función de evaluación logre una mayor incidencia en dos ámbitos: primero en el autoconocimiento de cada una de las instituciones de educación superior y del sistema en su conjunto, como base para el mejoramiento de su calidad académica; y segundo, en la definición de políticas y en la asignación de recursos como medio para impulsar más racionalmente y con mayor efectividad las funciones, los programas y los proyectos de las instituciones.»¹³⁸

Con todos estos elementos ya concertados, el compromiso de campaña presidencial sobre la asignación de mayores recursos, al igual que las condicionantes para su otorgamiento, se hizo realidad. Las cinco condiciones establecidas habían sido: el apoyo para la atención a la totalidad de la demanda; elevar la calidad de la educación; descentralización en favor de los estados, y disciplina financiera con generación de fuentes alternativas de financiamiento. Los recursos económicos se otorgaron a través del Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), creado ex-profeso, y se recomendó al Secretariado Conjunto de la CONPES que propusiera las prioridades dentro de las cuales se enmarcarían los programas a atender, ellas fueron:

1. «Actualización curricular y mejoramiento de la calidad en la formación de profesionales.
2. Formación de profesores.
3. Formación de investigadores.
4. Revisión y readecuación de la oferta educativa.
5. Definición de una identidad institucional en materia de investigación y posgrado.
6. Actualización de la infraestructura académica.
7. Reordenación de la administración y la normatividad.
8. Sistema institucional de información.
9. Diversificación de las fuentes de financiamiento.
10. Impulso a la participación de los sectores social y productivo. »¹³⁹

¹³⁸ SEP, Evaluación de la Educación Superior. Lineamientos generales y estrategia para evaluar la Educación Superior, Colección Cuadernos de Modernización Educativa No. 5, SEP, México, 1991, p. 42

¹³⁹ López Zárate, Romualdo, El financiamiento de la educación superior, 1982-1994, ANUIES, México, 1996, p. 62.

La definición de la política educativa de la evaluación y el establecimiento del FOMES, fueron entonces, el marco de las acciones sobre las cuales en noviembre de 1991, al realizarse la XXIV Asamblea General Ordinaria, se dan cuenta en el informe¹⁴⁰ del Consejo Nacional de la ANUIES. En él se mencionan múltiples actividades, la mayoría relacionadas con las estrategias establecidas en el PME, y con procesos de evaluación, así tenemos acciones como:

- La integración de grupos para el establecimiento de exámenes nacionales.
- La constitución de la comisión para planear la educación media superior (CONPEMS).
- La elaboración del programa nacional del posgrado.
- Se aprobaron los lineamientos para evaluar y promover la calidad de la investigación científica, humanística y tecnológica.
- Con el "Programa de Becas a la Productividad y al Desempeño Académico", y como parte de la estrategia de la CONAEVA, se llevó a cabo un proceso de revisión y verificación de los reglamentos de becas y sistemas de evaluación, elaborándose dictámenes con observaciones y recomendaciones.
- Se presentó la propuesta de lineamientos para el Programa Nacional de Formación del personal Académico, (SUPERA).

En febrero de 1992, con la firma del Tratado de Libre Comercio (TLC), en puerta, los gobiernos de los tres países llevan a cabo una reunión en Washington, con el propósito de "fortalecer los lazos de cooperación", en materia de Educación Superior, de dicha reunión se acuerda una segunda, al siguiente mes, donde se constituye el *Comité Coordinador Trilateral* (Steering Committee), para la organización de una reunión general y la definición de los temas más relevantes a analizar, con la finalidad de llegar a acuerdos de cooperación. Los temas definidos fueron:

- «Los estudios de la cultura y los idiomas son de vital importancia para la diversidad de la identidad norteamericana, y son esenciales para incrementar el mutuo

¹⁴⁰ La información que precede fue tomada de ANUIES, *Revista de la Educación Superior*, No. 80, Octubre-Diciembre, 1991, en el Disco Compacto, Revista de la Educación Superior. Período 1972-1994, ANUIES-Universidad de Colima, México, 1996

entendimiento y promover la comunicación, cooperación y colaboración entre los ciudadanos de nuestras tres naciones.

- El intercambio de información es el primer paso para identificar las oportunidades de intercambio entre nuestras respectivas comunidades e instituciones. Son centrales en este proceso un estudio del desarrollo de bases de datos y una mejorada red de computadoras.
- La movilidad es crucial para el éxito a largo plazo en términos de la cooperación y colaboración entre académicos, investigadores y estudiantes. Los sectores públicos y privados deben trabajar para reducir las barreras existentes en esta área.
- La actual cooperación puede servir como base para la edificación de relaciones futuras, en la medida en que cada parte optimice las complementariedades existentes.»¹⁴¹

Con base en estos puntos, se llegó a la *Primera Reunión Trilateral General sobre la Cooperación en Educación Superior en América del Norte*, de las discusiones de esta reunión se generó una declaración conocida como la "*Declaración de Wingspread*"* , en ella se asentaron objetivos, recomendaciones e iniciativas de acción a realizar por los tres países, que en síntesis apuntaron a trabajos conjuntos para el establecimiento de la internacionalización de la Educación Superior, además de formarse el *Grupo de Trabajo Trilateral sobre la Educación Superior en Norteamérica (Task Force)* para realizar varias tareas, de las que resaltaron:

- «Elaborar un plan estratégico.
- Apoyar y hacer un seguimiento del cumplimiento de los acuerdos.
- Promover trabajos de investigación y recomendar planes específicos de acción.
- Organizar la conferencia trilateral de Vancouver, a realizarse en doce meses.»¹⁴²

¹⁴¹ Actas de la Conferencia de Wingspread sobre la Cooperación en Educación Superior en América del Norte: Identificación de la Agenda de Actividades Centro de Conferencias de Wingspread Racine, Wisconsin, del 12-15 de septiembre, 1992 en : <http://www.wiche.edu/Elnet/trilateral/spanish/wingsprdm.htm>

* En el Anexo E se encuentra la Declaración, junto con el resto del documento que sobre el tema se encontró en Internet.

¹⁴² Op. cit. Actas de la Conferencia de Wingspread...

Los miembros del "Task Force", por parte de México son: la Secretaría Administrativa de la UNAM, la Dirección General del CONACyT, la Secretaría General de la ANUIES, la presidencia de El Colegio de la Frontera Norte y la Rectoría del ITESM.

En el tiempo intermedio para la realización de la Reunión Trilateral* , en México, la SEP realizó, una reunión con los rectores de las IES, donde se estableció el compromiso de evaluar la calidad de la Educación Superior y dirigirla hacia estándares internacionales.

Cuando se llega a la XXV Asamblea General Ordinaria de la ANUIES, en abril de 1993, el avance del proceso de evaluación de la Educación Superior ya era importante, entre las acciones que se realizaron dentro del nivel educativo, y que se reportaron y acordaron¹⁴³ en la reunión de las instituciones asociadas, se encuentran:

- El Seminario Internacional sobre evaluación de la educación superior.
- La aprobación de los documentos "Puntos de Acuerdo sobre el Examen Nacional Indicativo Previo a la Licenciatura" y "Puntos de Acuerdo sobre el Examen General de Calidad Profesional".
- La presentación de una propuesta para un examen de ingreso al bachillerato a la Comisión Nacional para la Educación Media Superior (CONAEMS).

También las reuniones internacionales continúan. En septiembre de 1993, se realizó el *Simposio Internacional sobre Enseñanza Superior y Asociaciones Estratégicas: El Reto de la Competitividad Mundial desde una perspectiva de América del Norte*, la llamada reunión de Vancouver que se había encargado de organizar el "Task Force", de

* Las instituciones mexicanas participantes en la Reunión Trilateral, fueron: De la SEP, la SESIC con dos de sus direcciones generales, la de Profesiones y la de Educación Superior; la SER con sus dependencias de asuntos culturales y cooperación para América Latina y su respectiva coordinación de asesores; la Comisión de para Ciencia y Tecnología de la Cámara de Diputados; la Secretaría general de la ANUIES ; la UNAM ; la UAM; el Colegio de México; la Universidad Autónoma del Edo. de Morelos; la Universidad de Guanajuato; la Universidad de Las Américas; la Universidad Autónoma de Guadalajara; el ITESM y el director general del Centro Mexicano para la Filantropía, A.C.

¹⁴³ ANUIES, *Revista de la Educación Superior*, No. 86, Abril-Junio, 1993, en el Disco Compacto, Revista de la Educación Superior. Período 1972-1994, ANUIES-Universidad de Colima, México, 1996

Wingspread. En palabras de los tres representantes gubernamentales que asistieron a la reunión, el sentido del Simposio fue:

- ◊ Thomas E. Siddon, Ministro de la Defensa Nacional, Canadá: «En una época de dura competencia internacional, aquellos que posean la mejor educación y la mejor capacitación tendrán una clara ventaja. Nuestros tres países están abandonando las estructuras de proteccionismo, y la enseñanza superior debe ajustarse mediante el desarrollo de proyectos conjuntos y llegando a más negocios e industrias.»¹⁴⁴
- ◊ Joseph Duffey, Director de la Agencia de Información de los Estados Unidos: «el desmantelamiento de las barreras al comercio no era suficiente para asegurar el éxito económico y que la integración económica, sin una profundización de las dimensiones educacionales y culturales, presenta un riesgo inaceptable. [...] la cuestión de una identidad norteamericana debería ser objeto de mayor atención en los tres países».¹⁴⁵
- ◊ Ernesto Zedillo, Secretario de Educación Pública de México: «Está perfectamente claro que independientemente de acuerdos comerciales específicos, la educación continuará siendo un factor específico para el desarrollo económico en México, Estados Unidos y Canadá.»¹⁴⁶

Del Simposio surge una declaración y acuerdos que son llamados el “*Comunicado de Vancouver*”. El espíritu de la declaración implica la formación de un bloque, en el sentido de comunidad norteamericana, para establecer relaciones con otros países fuera de la región, siendo la educación superior, la investigación y la capacitación de los recursos humanos, los elementos claves de la formación del bloque, como fundamento de la estabilidad, la democracia y el “verdadero desarrollo sustentable”.

¹⁴⁴ Op cit. Actas de la Conferencia de Wingspread...

¹⁴⁵ *ibidem*

¹⁴⁶ *ibidem*

Con ese espíritu, se establecieron seis líneas de acción inmediata y tres para estudio y acuerdo en una futura reunión. Además, cada país identificaría a los líderes idóneos para el desarrollo de las acciones encomendadas, estableciendo con ellos un "Grupo de Trabajo". La coordinación de estos grupos, en cada país quedó así: por Canadá, el Ministerio de Asuntos Exteriores y Comercio Internacional; por Estados Unidos, la Agencia de Información; y por México, la Secretaría de Educación Pública. Las líneas de acción inmediata¹⁴⁷ fueron:

1. La creación de un sistema que facilite el acceso a la información y la educación a distancia, para apoyar la educación y la investigación, al sistema se le denominó North American Distance Education and Research Network (NADERN).
2. La creación de un mecanismo trilateral de certificación de aptitudes para la movilidad tanto de personal académico, profesional y estudiantes, donde participen las empresas y las IES, siendo las asociaciones nacionales y las autoridades de los ramos quienes promuevan y lleven a cabo esta acción.
3. El establecimiento de programas de docentes y administradores para el estudio y promoción de acciones de cooperación.
4. El establecimiento de una base de información electrónica que contuviese la información relevante para el intercambio de iniciativas.
5. La ampliación y fortalecimiento de programas de estudio, en América del Norte, así como el fomento a la investigación y elaboración de planes de estudio trilaterales.
6. La creación de un programa de intercambio trilateral intensivo de investigación y capacitación de estudiantes.

Las tres propuestas¹⁴⁸ para análisis en la reunión de 1994, fueron las siguientes:

¹⁴⁷ *Ibidem*

¹⁴⁸ *Ibidem*

- A. La creación de un consejo que promueva las acciones de cooperación trilateral en materia de educación superior, al cual se le asignó en principio, el nombre de North American Corporate Higher Education Council (Consejo Corporativo Norteamericano de Educación Superior), el cual deberá buscar la creación de un consorcio de empresas que financien las acciones y los proyectos que las instituciones lleven a cabo para lograr el objetivo de la "trilateral", para este consejo, también se propuso el nombre; North American Business for Trilateral Research, Development and Training (Empresas de Norteamérica para la Investigación, el Desarrollo y la Capacitación Trilateral).
- B. A través del NADERN, lograr desarrollar un consorcio para cursos de posgrado a distancia, con su consecuente mecanismo de acreditación.
- C. Apoyar de manera prioritaria a todo tipo de institución que proporcione fondos para programas de cooperación trilateral en materia de investigación y redes de investigación.

Para 1994, las actividades de evaluación se ven sustancialmente aumentadas, en respuesta a los lineamientos estratégicos planteados en el seno de la CONAEVA, así, para cumplir con la finalidad de propiciar el establecimiento de mecanismos para operar la evaluación e iniciar la constitución de un sistema de esta naturaleza para la Educación Superior, se constituyen los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), en las seis áreas de conocimiento, asimismo se crea el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL).

El objetivo de los CIEES es establecer criterios de evaluación de carreras, investigación y posgrado, para contar con normas, estándares y exámenes nacionales, que permitan realizar dicha evaluación.

El CENEVAL se constituye como una asociación civil, de la que sus miembros fundadores fueron, la ANUIES, la UNAM, el Instituto Mexicano de Contadores Públicos,

A.C., el Colegio Nacional de Psicólogos, A.C., y el Colegio Nacional de Médicos Veterinarios Zootecnistas, A.C.

El objetivo del CENEVAL, plasmado en su acta constitutiva, es el de *elevar la calidad de las funciones de las instituciones de educación superior y media superior*¹⁴⁹. En la definición del objeto del Centro, es el de ser un órgano para ayudar a las acciones de evaluación de manera independiente de las que realicen las autoridades del ramo educativo. Así, a partir de este objeto, el CENEVAL, podrá definir perfiles educativos; elaborar y aplicar exámenes; calificar y certificar la calidad de estudiantes y profesionistas; proponer medidas de acuerdo a las evaluaciones realizadas; ser instancia especializada en el ramo de la evaluación; entre muchas otras más.

Del funcionamiento de estos organismos han resultado los exámenes de ingreso al bachillerato y los respectivos a la licenciatura que actualmente continúan aplicándose, así como los correspondientes a evaluar la calidad de la formación de los egresados.

Una de los anhelos, que desde la creación de la ANUIES, se buscó establecer, fue un sistema de acreditación nacional que permitiera la movilidad tanto de estudiantes como de académicos, entre las IES. La creación de este sistema se dejó del lado por muchos años, sin embargo como resultado de recomendaciones generales internacionales, de las propias estrategias de evaluación y del anhelo antes citado, después de varios trabajos, en años anteriores, durante este sexenio, se llegó a la XXVII Asamblea General Ordinaria de la ANUIES a la presentación de un documento sobre la acreditación de la Educación Superior donde se sugieren diversas estrategias y se establece el espíritu que la acreditación tendría en el contexto de la evaluación:

«También existe consenso en torno a la necesidad de establecer mecanismos que conjunten los múltiples y variados procesos de evaluación y acreditación hoy dispersos y desarticulados. La aspiración de consolidar

¹⁴⁹ Notaría Número 89, del D.F. Instrumento Número 87036, Libro 1716, de fecha 28 de abril de 1994, Acta Constitutiva del CENEVAL

un sistema nacional de evaluación y acreditación de la educación superior apunta a dar un paso más respecto a lo realizado hasta ahora. Con él se tendría un espacio para lograr acuerdos entre los diversos actores involucrados y, consecuentemente, interrelacionar los procesos en una dirección convergente con una visión integral de la evaluación y acreditación de la educación superior. »¹⁵⁰

Este último trabajo resulta importante debido a que con los otros mecanismos de evaluación, el pensar en un sistema de acreditación, necesariamente conllevaría un fundamento jurídico, que al establecerse legalizaría al mismo tiempo, los criterios y estándares del resto del sistema de evaluación.

Por último, es importante mencionar que esta visión de la educación llevó, en 1993, a las reformas del Artículo 3° Constitucional y la nueva Ley General de Educación. De ésta última destacan, la definición que se hace del sistema educativo nacional, en el Artículo 10, pues en ella se consigna a las IES como parte del sistema, asimismo, se establece como atribución de la autoridad federal el planear, programar y evaluar este sistema, así como establecer los criterios de evaluación, además de otorgársele a la SEP el derecho de “adoptar las medidas procedentes”, de acuerdo a los resultados de la evaluación y tener, las instituciones educativas, la obligación de dar todas las facilidades para la realización de las evaluaciones, incluidos la aplicación de exámenes* .

Como se mencionó en párrafos anteriores, las acciones que se realizaron desde la concepción del PME, fueron innumerables, aquí se han mencionado solamente algunas, para ejemplificar el proceso, y porque entre ellas se encuentra muchas que tienen continuidad en la actualidad.

¹⁵⁰ ANUIES, La evaluación y acreditación de la educación superior en México. Estado del arte y sugerencias para la consolidación de un Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación. Documento aprobado por la Asamblea General de la ANUIES en su XXVII Sesión Ordinaria, noviembre de 1996, p. II

* Artículo 12, Fracción XI; Artículo 29 y Artículo 30 de la Ley General de Educación

El inicio del actual sexenio se caracterizó también por una crisis económica, y junto con ella, la crisis política heredada del sexenio anterior, con el problema de Chiapas, y el asesinato de Luis Donaldo Colosio, plantean al nuevo gobierno condiciones inéditas en la reciente historia de la Nación. Parte de la forma de afrontarlas se planteó en el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000.

Doy cuenta de algunos elementos contenidos en el PND como la base de la política de desarrollo del país, y que por ley, orienta sus acciones, a través de los programas sectoriales. El PND plantea cinco objetivos¹⁵¹ fundamentales a los que es necesario responder en todos los ámbitos de la política de la Federación, ellos se sintetizan en lo siguiente:

1. Soberanía nacional como valor supremo y primera responsabilidad del Estado.
2. Régimen de convivencia basado en el derecho y la justicia.
3. Desarrollo democrático para una vida política pacífica y de participación ciudadana.
4. Desarrollo social por la vía de la participación individual y comunitaria bajo principios de equidad y justicia.
5. Crecimiento económico sostenido y sustentable.

El significado de estos objetivos es importante por lo que toca a la orientación de la Educación Superior y las acciones que se están llevando a cabo en éste ámbito.

Primer objetivo: la soberanía se explica en función de asegurar la toma de decisiones políticas al interior con independencia del exterior. «La expresión concreta de nuestra soberanía consiste en preservar la integridad de nuestro territorio y asegurar en el mismo la vigencia del Estado de Derecho [...] son expresión de nuestra soberanía el

¹⁵¹ Poder Ejecutivo Federal, Plan Nacional de Desarrollo, 1995-2000, SHCP, México, 1995, p. X

definir objetivos propios de desarrollo, promoverlos en el país y en el extranjero, y el fortalecer nuestra identidad nuestra cultural. »¹⁵²

El Régimen de convivencia basado en el derecho y la justicia, queda definido en el apartado del Estado de Derecho, en su sexto objetivo, que a la letra dice:

«Consolidar un régimen de seguridad jurídica sobre la propiedad y posesión de los bienes y las transacciones de los particulares. Esto es requisito indispensable para promover la inversión, propiciar el sano desempeño de las actividades productivas y garantizar la transparencia en las relaciones jurídicas de las personas. »¹⁵³

Para la democracia y la participación ciudadana, el tercer objetivo, tiene significado para la Educación Superior, cuando se asienta que la colaboración entre el gobierno y las organizaciones civiles será de consultores para la elaboración de políticas y programas gubernamentales, así como para la instrumentación y la evaluación de las acciones.¹⁵⁴

En el cuarto objetivo, el de desarrollo social, se entiende como «superar los contrastes entre las oportunidades individuales de capacitación, empleo e ingreso, y ampliar la dotación de servicios de calidad. [...] Entre estos servicios destacan los de salud, educación y vivienda. »¹⁵⁵

Por último, el objetivo de crecimiento económico, significa que el ahorro interno será la base del financiamiento del desarrollo. «Ello implica estimular el uso productivo de la mano de obra, una profunda desregulación, un impulso sin precedente a la

¹⁵² Op. cit p. 3

¹⁵³ Op. cit. p. 27

¹⁵⁴ Op. cit. p. 68

¹⁵⁵ Op. cit p. XIII

actualización tecnológica y la capacitación laboral, y la formulación y ejecución de políticas sectoriales pertinentes. »¹⁵⁶

Todos estos elementos son retomados para la elaboración del programa sectorial de educación, en el cual participa la ANUIES, a través de las aportaciones aprobadas en su XXVI Asamblea General Ordinaria, para el apartado de Educación Superior.

En el programa sectorial se declara que la verdadera riqueza está en las personas, por su capacidad de transformar la naturaleza, y en la época actual, en que se exigen cambios profundos en los comportamientos, la educación representa el «factor estratégico del desarrollo, que hace posible asumir modos de vida superiores y permite el aprovechamiento de las oportunidades que ha abierto la ciencia, la tecnología y la cultura de nuestra época. »¹⁵⁷

Bajo esta óptica, el desarrollo humano es conceptualizado en el marco de la equidad, del desarrollo sostenible y orientado a estimular la productividad y creatividad en todas las actividades, con postulados que recogen, según se establece en el programa, el espíritu de nuestra tradición histórica educativa, ellos son:

- Oportunidad educativa para todos, legada por Vasconcelos;
- La unidad e igualdad, de Torres Bodet;
- El mejoramiento permanente del docente, como tradición constante;
- El compromiso con la diversidad étnica, por nuestra historia de siglos, y por último,
- «Los principios de libertad de cátedra y de investigación, que planteados como autonomía científica en sus orígenes por Justo Sierra, hoy dan sentido y fortalecen a las instituciones de educación superior. »¹⁵⁸

¹⁵⁶ Op. cit. p. XIV

¹⁵⁷ Poder Ejecutivo Federal, Programa de Desarrollo Educativo, 1995-2000, México, 1995, p. 9

¹⁵⁸ Op. cit. p. 10

Con estos principios, a la educación media superior y superior se le otorga «un gran valor estratégico para impulsar las transformaciones que el desarrollo del país exige, en un mundo cada vez más interdependiente, caracterizado por una acelerada transformación científica y tecnológica... [en esa medida es importante el consolidar estos niveles como verdaderos sistemas] que hagan posible mejorar la calidad, pertinencia y equidad de la educación e impulsar la capacidad de investigación y desarrollo tecnológico, mediante la ampliación de la base científica nacional. »¹⁵⁹

Para ello se planean dos estrategias, una principal y la otra complementaria, la primera es poner en funcionamiento el Sistema Nacional de Formación de Personal Académico de las Instituciones de Educación Media Superior y Superior. La complementaria apunta a ampliar, diversificar y consolidar el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Media Superior y Superior, siendo el objetivo de éste, valorar al personal académico, a los programas, a las instituciones, y a los dos subsistemas en su conjunto.

De estas estrategias se derivan once políticas generales en las que se basan las acciones:

1. Desarrollar el programa de formación y actualización de maestros como la política eje, es decir la prioritaria, en la que se base el desarrollo de la educación.
2. Darle prioridad a proyectos multiinstitucionales.
3. La planeación y evaluación se hará bajo las normas de comunicación, concertación, consenso, corresponsabilidad de los sectores público y privado.
4. Apertura de más oportunidades bajo cinco criterios:
 - calidad y demanda constante;
 - atención a la demanda en zonas por debajo del promedio nacional;

¹⁵⁹ Op. cit p. 127

- desalentar creación de nuevas instituciones públicas donde haya concentración;
 - oferta educativa equilibrada conforme a necesidades sociales y aspiraciones individuales;
 - tomar en consideración el mercado laboral, el desarrollo de profesiones, los requerimientos productivos, las necesidades tecnológicas, y el desarrollo regional y local.
5. Apoyo a nuevas modalidades educativas y reformas curriculares con criterios de: calidad, avance en el conocimiento, pertinencia y aprovechamiento de recursos.
 6. Estimulo a la autoevaluación y evaluación externa con definición de criterios nacionales.
 7. Formación integral con criterio humanista y conciencia de necesidades, impulsando conocimientos idioma español, lenguas extranjeras informática, habilidades matemáticas y creatividad.
 8. La SEP se compromete a alentar el desarrollo de las capacidades y aptitudes de los alumnos y hacer conciencia en ello de quien paga su educación es el pueblo.
1. Vinculación con las comunidades menos favorecidas y con el sector productivo.
 2. Modernización administrativa para la optimización de recursos.
1. Ampliación y mejoramiento de la infraestructura con prioridad a programas interinstitucionales.¹⁶⁰

Toda esta política de desarrollo nacional, traducida, en lo que al sector educativo compete, es la que se está ejecutando en materia de Educación Superior, a través de dos organizaciones civiles, la ANUIES y el CENEVAL, como lo demuestran, sus informes de actividades.

En lo que concierne a la ANUIES, en el informe de actividades de la gestión 1993-1997¹⁶¹, de la Secretaría General Ejecutiva, se da cuenta de por lo menos dos

¹⁶⁰ Op cit. pp. 145 -146

¹⁶¹ Secretaría General Ejecutiva, Informe de actividades. Informe anual 1996-1997. Informe de gestión 1993-1997. ANUIES, México, 1997

actividades sustanciales totalmente relacionadas con el programa educativo, una de ellas es el trabajo desarrollado para el Programa Nacional de Superación del Personal Académico (SUPERA), que representa la estrategia fundamental de dicho programa; la otra se refiere a los trabajos para la creación del Sistema Nacional de Acreditación y Evaluación, junto con la participación en lo que se llama Exámenes Nacionales, que significan acciones para el desarrollo de la estrategia complementaria del mismo programa.

En lo que concierne al CENEVAL, en sus informes de 1995 y 1996¹⁶², se asientan datos sobre el avance en la captación de población estudiantil a la que se le han aplicado exámenes; éstos se refieren al Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI-I), al Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXANI-II), y a los Exámenes Generales de Calidad Profesional (EGCP), asimismo, en el informe de 1996, se menciona la necesidad de ampliar los mecanismos para captar más egresados que presenten el EGCP, como medida para realizar una efectiva evaluación de los productos generados por las IES, para ampliar el banco de información del Centro y poder proporcionar información oportuna a los empleadores.

De este último aspecto y de las consideraciones de acreditación, la ANUIES puso a consideración de sus miembros, en la XXVIII Asamblea General Ordinaria, llevada a cabo en noviembre de 1997, dos acuerdos, en este sentido:

- Establecimiento del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Media Superior y Superior.
- Impulsar la evaluación de los alumnos al concluir sus estudios de licenciatura, por medio de los Exámenes a Generales de Calidad Profesional.

¹⁶² CENEVAL, Informe de resultados 1995, CENEVAL, México 1995, CENEVAL, Informe de resultados 1996, Documento de trabajo y CENEVAL, Quinta sesión ordinaria de la Asamblea General del CENEVAL, 25 de febrero de 1997, Documento de trabajo.

Ambos acuerdos fueron aprobados, así, los trabajos que la ANUIES viene realizando desde 1995, con respecto a la acreditación, queda coronado con la conformación del sistema. Transcribo aquí algunos de los elementos que contiene el acuerdo.

- ◆ Punto número 4 del Acuerdo: «Las instituciones asociadas se comprometen a impulsar la conformación del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Media Superior y Superior, conjuntamente con la Secretaría de Educación Pública, los gobiernos estatales y los organismos de la sociedad civil con atribuciones en estos campos. »¹⁶³
- ◆ Punto número 8 del Acuerdo: «La ANUIES propondrá a la CONPES la creación de una asociación civil, autofinanciable a mediano plazo, como instancia colegiada, plural, representativa y autónoma, dotada de una amplia capacidad académica y técnica, para conjuntar voluntariamente a los distintos organismos que realizan tareas de evaluación y acreditación. »¹⁶⁴

En este punto del Acuerdo y en el punto número 9 se mencionan, las tres funciones básicas y la estructura que tendría dicha asociación, se consideran como los principales de ambos, lo que se consigna en los incisos "b", respectivamente:

- Punto número 8 Inciso b) «Reconocimiento a los organismos y asociaciones con funciones de evaluación y acreditación de programas académicos y de instituciones, que cumplan con los criterios y lineamientos que establezca la asociación. »¹⁶⁵
- Punto número 9 inciso b) «El diseño de la estructura e integración de la asociación civil, considerando un cuerpo de dirección tripartita con representantes de instituciones de educación superior y de sus asociaciones, del Gobierno Federal y de organismos de la sociedad civil con funciones de evaluación y acreditación, así como un cuerpo pequeño para la operación. »¹⁶⁶

¹⁶³ El documento completo se presenta en el ANEXO F. ANUIES, Puntos de acuerdo para el establecimiento del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Media Superior y Superior, XXVIII Sesión Ordinaria de la Asamblea General, Noviembre de 1997. Documento de trabajo para la Asamblea General Ordinaria p 6

¹⁶⁴ Op. cit., p. 7

¹⁶⁵ Op. cit., p. 7

¹⁶⁶ Op. cit., p. 7

La propuesta aprobada con respecto a *Impulsar la evaluación de los alumnos al concluir sus estudios de licenciatura*, por medio de los Exámenes a Generales de Calidad Profesional, contiene varias justificaciones de las bondades de la aplicación de dichos exámenes, entre ellas se encuentran las siguientes:

«b) La certeza de que cada año se evaluará externamente a los egresados de las carreras de licenciatura será un elemento que necesariamente tendrán en cuenta los profesores y autoridades implicados en cada programa. Cabe esperar que, a la luz de los resultados obtenidos, las instituciones fortalezcan su dinámica de superación. »¹⁶⁷

«c) Para los profesores y los estudiantes será un factor de motivación el propósito de satisfacer los estándares establecidos en el examen general. »¹⁶⁸

En el apartado B. del punto número 2 de la propuesta –que ya es un acuerdo de las IES– las instituciones se comprometen «a que la totalidad de sus egresados en cada periodo lectivo sustente el EGCP correspondiente a su licenciatura. »¹⁶⁹

Muchas más acciones se han llevado a cabo en torno a las políticas establecidas para la Educación Superior, aquí quedan sólo apuntadas algunas de ellas, como muestra de la forma en que se ha llegado a concertar una estrategia global, en ésta última década el siglo, que con pocas modificaciones, en esencia, ha trascendido los cambios sexenales.

¹⁶⁷ La propuesta completa se presenta en el ANEXO F. ANUIES, Propuesta para impulsar la evaluación de los alumnos al concluir sus estudios de licenciatura, por medio de los Exámenes a Generales de Calidad Profesional XXVIII Sesión Ordinaria de la Asamblea General, Noviembre de 1997. Documento de trabajo para la Asamblea General Ordinaria, p. 3

¹⁶⁸ Op. cit., p. 3

¹⁶⁹ Op. cit., p. 4

CONCLUSIONES

Con el recuento histórico que se hizo en los anteriores capítulos se cuentan con elementos para responder a las preguntas planteadas en la introducción de este trabajo, por ello se cree pertinente sintetizarlas aquí, para pasar a dar respuesta a ellas.

Los cuestionamientos fueron en el sentido de conocer en qué condiciones nacionales e internacionales surge la planeación; si los movimientos sociales de la década de los 60's influyeron en ello, en el marco de las relaciones Estado-Universidad; y por último, si la planeación y evaluación, son sólo herramientas de organización del trabajo de las IES, o juegan otro papel en el concierto de relaciones sociales.

Como se mencionó en el segundo capítulo, la Revolución Mexicana se da dentro de un contexto capitalista, en el que el objetivo fue modernizar la organización de las relaciones de producción, y no la búsqueda de un cambio radical de ese modo de producción. Esto es importante mantenerlo presente, pues el desarrollo de la Educación Superior se ha dado dentro de esta situación objetiva en la formación social mexicana. Así, los planteamientos de organización y de reformas que parten tanto de las IES como del Estado, se circunscriben y dependen sustancialmente, de esta condición.

Tomando en consideración esto, los cuatro procesos apuntados en el segundo capítulo, a saber:

- la redefinición del papel de la Universidad ante la inminente Revolución, que se tradujo en el intento por abandonar el positivismo al interior de la institución;

- la búsqueda por vincularla a las nuevas formas de desarrollo del país, pero con una *acción pedagógica* positiva que no permitió la aceptación de un proyecto educativo socialista dando como resultado una respuesta de aislamiento por parte del Estado;
- la "paz cuasi octaviana" que se establece con las universidades, al entrar en funcionamiento el IPN, para responder a las expectativas de desarrollo planteadas por el Estado; y por último,
- la ruptura de esa paz, con los movimientos sociales de finales de los 50's y los de la década de los 60's, que cuestionan fuertemente la forma de desarrollo del país.

Todos ellos representan la lucha por ejercer la *acción pedagógica** (AP), es decir, la búsqueda por imponer la propia arbitrariedad cultural que se ostenta.

Si consideramos que el acceso a la educación del país, hasta antes de la creación de la SEP, estaba limitado a una porción de élite de la sociedad**, tenemos entonces que el papel de la educación en ese periodo tiene mucho que ver con la reproducción de una cultura basada en las máximas de *orden y progreso* del positivismo, con lo cual, la *acción pedagógica* que se ejerce, se finca en imponer las significaciones aparentemente legítimas de esa concepción social.

Así, al iniciarse la Revolución, y romperse el sentido del orden positivo, el impacto en la "élite pensante", aglutinada en la Universidad, lleva a cuestionar la *acción pedagógica* (AP) que se había ejercido sobre ellos. De ahí que la lucha por la autonomía universitaria cobrara una importancia fundamental en las definiciones de las nuevas formas de relación entre la Educación Superior y el resto de las instituciones que se estaban gestando.

* A lo largo de este capítulo, las palabras resaltadas en cursivas se refieren a los conceptos emanados de las teorías sociológicas, que se exponen el primer capítulo de este documento.

** La propia condición de desarrollo del capitalismo en una etapa emergente, presentaba, en la formación social del país, una polarización de clases, en la cual la clase media está en proceso de formación

Cuando se traslada el proyecto educativo de la Universidad a la creación de la SEP, las escisiones que se dan, adjudican al Estado la victoria por ejercer la *acción pedagógica (AP)*, por lo que la lucha por la autonomía universitaria se convierte en una lucha por obtener una *autonomía relativa* de la *autoridad pedagógica (AuP)*, sustentada desde entonces por el nuevo Estado.

A la par, el proyecto educativo de la Revolución va en avance, la educación adquiere un nuevo carácter al erigírsela como un derecho, ya no sólo servirá como forma de reproducción de una nueva cultura, sino también como el fundamento de movilidad social, será el medio para la distribución de la riqueza dentro del nuevo orden.

Así, la educación queda vinculada de manera más estrecha al desarrollo de las relaciones de producción, pues a la reproducción de la nueva cultura, se le añade de manera explícita su función económica.

La nueva función resulta fundamental, sobre todo para los primeros desarrollos de la educación elemental del país, ya que a partir de ella se *inculca* el valor del trabajo individual como la forma de acceder a los estratos diferenciados, a esa movilidad social que sólo se logra mediante la aceptación de la desigualdad como condición humana individual y no como el despojo del valor del trabajo por el capital.

Esta premisa es importante mantenerla presente porque nos permite entender el alcance de la lucha por la autonomía universitaria y la libertad de cátedra, que se da después de creada la SEP y hasta la "paz cuasi octaviana", debido a que aquella tiene como protagonistas a dos tipos de pensamiento, producto de la educación: por un lado al proveniente de la cultura positiva, y por el otro al que resulta de la *inculcación* del valor de la movilidad social.

Lo característico de ese periodo es que la lucha autonómica llega a representar, en dos momentos históricos, nuevamente la confrontación por la obtención de la *acción*

pedagógica (AP), ellos son: la negación de la UNM de formar parte del proyecto socialista de educación (recuérdese aquí la polémica de Antonio Caso y Lombardo Toledano), y los movimientos sociales de finales de la década de los 50's y de los de los 60's.

En los dos cortes históricos, la lucha se presenta no sólo por la *autonomía relativa* de la *autoridad pedagógica* (AuP) del Estado, sino a un nivel superior en donde entra en juego nuevamente el cuestionamiento de la *acción pedagógica* (AP), esto es, los conflictos se ubican, otra vez, en el nivel de imponer una *arbitrariedad cultural*. Sin embargo, en ambos, las soluciones del Estado se circunscriben, exclusivamente a la *autonomía relativa*, pues la *acción pedagógica* no puede ser materia de discusión, en tanto que ya es una posesión del Estado.

Así, el distanciamiento entre las universidades, fundamentalmente entre la UNAM, y Lázaro Cárdenas, queda caracterizado por el otorgamiento de una *autonomía relativa* —tanto en el sentido académico-administrativo que se le ha dado, como el que conlleva el concepto de Bourdieu— debido a que el proyecto de educación superior del Estado, requería también de las universidades.

De esta manera, con el gobierno de Lázaro Cárdenas queda confirmado que la *acción pedagógica* (AP), es materia de Estado y que el resto de las instancias educativas tendrán que sujetarse a ella, con la *autonomía relativa* que el propio Estado proporcione a partir del derecho que le otorgan las leyes para ejercer la *acción pedagógica* (AP).

Así, la autonomía que se le otorga a la UNAM, con su legislación de 1946, queda circunscrita a esta lucha, esto es todavía más posible de aseverar si se considera lo mencionado en el capítulo primero con respecto a las formaciones sociales, y que aquí reproduzco de nuevo: En las formaciones sociales, la legitimidad que se otorga a la AuP y por lo tanto a la AP se establece en relaciones de competencia, es decir, la

lucha por el monopolio del ejercicio del poder simbólico. Sus medios de imposición y el grado de sofisticación de los mismos, adquieren una autonomía relativa que corresponden al estado objetivo de las relaciones de fuerza entre las clases o grupos.

Como se mencionó con anterioridad, el segundo corte histórico, se redujo también a una respuesta de *autonomía relativa*, sin embargo, en éste, la contradicción se presentó más aguda, debido a que los elementos que confluyen en el conflicto fueron todavía más complejos, pues el grado de desarrollo de las fuerzas productivas había asimilado ya un avance tecnológico que planteó nuevos problemas y perspectivas, además de presentar una mayor interrelación de las influencias internacionales, generadas sobre todo a raíz de la Segunda Guerra Mundial.

Haciendo un somero recuento de los hechos históricos que llevan a los movimientos sociales de los 50's y 60's, encontramos lo siguiente:

En el contexto de la formación social mexicana, las influencias internacionales representaron y representan un factor primordial para el entendimiento del desarrollo de la educación en general y de la Educación Superior en lo específico. Prueba de ello es la expedición de la Ley Orgánica de la UNAM, de 1946, la cual recoge la intencionalidad de promover la paz, surgida de las lecciones aprendidas de la Segunda Guerra Mundial. En el ámbito educativo este fue uno de los valores que debía promoverse con la educación.

En el ámbito económico, la recomposición de las fuerzas mundiales, favoreció a E.U., quien se erigió como el gigante económico, al fomentar la sustitución de importaciones como modelo de desarrollo. Con ello, E.U. pudo impulsar fuertemente sus corporaciones industriales y continuar, con mayor ímpetu, su proceso de traslado hacia economías como la nuestra, estableciendo así la necesidad de desarrollo de los países, de acuerdo a su modelo económico.

En ese sentido, la ALPRO, juega un papel determinante en el desarrollo de América Latina, pues a través de ella, no sólo se buscó trasladar un modelo económico aséptico, sino también estructurar el tipo de relaciones sociales necesarias para el desarrollo de éste.

La forma de estructuración de esas relaciones sociales, por lo que toca a la educación, resulta fundamental, sobre todo por la participación de la ONU —el organismo internacional creado para solucionar de manera pacífica los conflictos, se torna también en un ente de incidencia en las relaciones de producción mundiales— que acepta desarrollar el Programa Educativo de Alianza para el Progreso.

Dentro de este contexto, la manera que tanto el desarrollo económico como el educativo se va presentando en el país, genera las contradicciones que por las condiciones objetivas de desigualdad y pobreza se dejan sentir con los acontecimientos de finales de la década de los 50's y que culminan con la respuesta *represiva del Estado ante las demandas del 68*.

Esta fue en primera instancia la respuesta que el Estado dio al conflicto, como medida para reducir el contenido del mismo, a una cuestión de *autonomía relativa*. La fortaleza del Estado emanada del poder económico que le sustentaba, permitió una respuesta cualitativamente distinta y por ende violenta, a la dada por Lázaro Cárdenas, en su momento. Con ello el Estado deja claro, hasta la fecha, que la *acción pedagógica* no debe ser puesta en entredicho, además de sentar las bases para dirigir posteriormente, la vida de las IES.

Anteriormente se mencionó que estos segundos acontecimientos a los que nos referimos, tuvieron la peculiaridad de una mayor complejidad, por los elementos que se fueron interrelacionando a lo largo del periodo. Abordar aquí otros aspectos del problema, nos permitirá comprender un poco más las razones por las cuales logra

desarrollarse la planeación y evaluación de la Educación Superior de nuestro país, al responder a los otros cuestionamientos planteados en este trabajo.

Los movimientos sociales del tipo que mencionamos, no fueron privativos del país, ni de nuestras IES, los mismos se dieron en muchas naciones del orbe y una de sus principales coincidencias fue la de haberse gestado en las IES. ¿Cómo entonces esta coincidencia se da al interior de los sistemas educativos?

Sin soslayar el carácter económico que tuvieron estos acontecimientos, la pregunta va más en el sentido de indagar sobre el tipo de relaciones generales que permitieron gestar estos movimientos al interior de las casas de estudio superiores.

En este sentido, nuevamente la autonomía universitaria sale a relucir, y es aquí donde la teoría crítica y el concepto de *autonomía relativa* de Bourdieu pueden ayudarnos a caracterizar un poco el fenómeno.

Reproduzco nuevamente lo expuesto por Keniston, como punto de partida para abordar esta otra arista del problema: «Los estudiantes (y muchos que no lo son) están buscando una nueva visión, una nueva serie de valores y metas apropiadas a la era posindustrial, una necesidad, una ideología o una serie de valores que se preocupen de la calidad de la vida en la era posindustrial, y que puedan dar respuesta a la pregunta: ¿Qué hay más allá de la libertad y de la opulencia? ... es esa mezcla peculiar de lo antiguo y lo nuevo, la urgente necesidad de cumplir las promesas del pasado, y al mismo tiempo de definir las posibilidades del futuro. »¹⁷⁰

Lo expuesto por Keniston nos permite integrar a la visión del problema los elementos conceptuales que la teoría crítica aporta para el análisis de las relaciones sociales; dentro de ella la concepción del hombre no sólo toma en cuenta el ser económico y

¹⁷⁰ Keniston, Kenneth, Rebelión estudiantil. (La "segunda revolución" de los jóvenes) Cuadernos de Deslinde No. 19, UNAM, s/f p. 12

social, sino también la subjetividad del consciente y el inconsciente a la que hace referencia la teoría, al hablar de la psicología profunda: en el concierto de fuerzas externas a los individuos, existe una parte subjetiva en la que la percepción de los acontecimientos es exclusiva de cada uno de ellos.

La percepción subjetiva de los acontecimientos es entonces, también, uno de los elementos que lleva a cuestionar en 68, la *acción pedagógica (AP)* del Estado, pues a pesar de organizar las relaciones sociales con el fundamento de esperanza de la movilidad social, el Estado se olvida que las condiciones objetivas de vida cotidiana son apropiadas por el sujeto de manera exclusiva.

Esta exclusividad logró también que la tendencia orientadora de las acciones de las generaciones, que se encontraba en la base del discurso educativo de la época, se viera cuestionado, pues la arbitrariedad cultural de la que se había sido objeto no estaba respondiendo, ni a las condiciones objetivas, ni a las condiciones subjetivas de vida.

Así, en la suma de las subjetividades, aunado a la condición de la *autonomía relativa* de las IES, los factores se sintetizaran en tales movimientos.

Ambos elementos no son soslayados por los gobiernos de las naciones, por el contrario resultan tan relevantes como para dar una respuesta, no sólo la inmediata de la violencia, sino también la mediata, la de la planeación.

Aquí es importante no olvidar que esta última forma de solución del problema, no surge del problema mismo, pues las intenciones del Estado por planear el sistema educativo ya eran semilla, desde la época del Cardenismo. Sin embargo, esta política cobra relevancia al verse rebasado el Estado, por las demandas sociales del momento.

Así, los intentos de las propias IES por organizar un sistema interuniversitario, a través de la creación de la ANUIES, desde los 50's, son retomados por el Estado, para a partir de ellos, instaurar el proceso de planeación de la Educación Superior.

Adicionalmente, pero no por ello menos importante, están las influencias internacionales en la materia, la más relevante fue la Conferencia Internacional sobre Crisis de la Educación.

Hemos dicho que en la planeación predomina la teoría del capital humano, en la cual el costo-beneficio que podría traer a la economía, la inversión en la educación, resulta importante de considerar.

Vista de este modo, la educación adquiere una nueva dimensión: la de entrar a formar parte directa de los "insumos" para la producción, con lo cual, al igual que cualquiera de ellos habrá que organizar su forma de obtenerlo, con las máximas garantías de un buen producto.

Dado que la idea del costo-beneficio de la inversión en educación, se extiende también a aquella que el individuo pueda hacer para obtenerla, el concepto resulta fundamental no sólo como insumo para la producción, sino también por que entra a formar parte sustancial del contenido de la *arbitrariedad cultural*, al hacer, corresponsable al beneficiario de la educación, de esa inversión. Con ello se ahonda la idea de la movilidad social, que supone la aceptación de la desigualdad individual, pues ahora no sólo es necesario desarrollar ese esfuerzo intangible por ocupar un espacio en la escala, sino también es indispensable contar con el recurso económico que permita hacer esa inversión.

Esto es todavía más cierto, si consideramos las tendencias actuales que se presentan en las IES, las cuales buscan cada vez más, hacer copartícipe al estudiantado, de proporcionar mayores recursos económicos por los servicios que obtienen.

Relacionada muy estrechamente con esta concepción, la Conferencia tiene su relevancia por ser el foro justo para promover la necesidad de planear, de ahí que no se ponga sobre la mesa de discusión el modelo o los modelos económicos bajo los cuales se desarrollan los países. Derivando de ello también, la razón por la cual la educación estaba siendo disfuncional al no haberse adaptado rápidamente a los cambios económicos y sociales.

Ese foro internacional, no sólo tuvo esa posibilidad, también permitió, en el contexto de los movimientos estudiantiles mundiales* , redimensionar el valor del conocimiento. El hecho disfuncional que parecieron ser esas protestas llevaba a cuestionar el valor crítico del conocimiento y a la vez repensar, eso que Bourdieu llama la *autonomía relativa de la acción pedagógica* (AP) y que se traduce en la autonomía y libertad de cátedra de muchas IES mundiales.

De esta manera, en términos de influencias para el proceso que nos ocupa, se encuentra que la Conferencia, junto con la teoría del capital humano, dan por resultado que la respuesta a largo plazo, del conflicto de 1968, sea justamente la de la planeación y evaluación de la Educación Superior. Así, los intentos añejos, encuentran su momento coyuntural para enraizar y buscar llevar a término este proyecto.

Bajo esta perspectiva, la planeación de la Educación Superior en sus primeros diez años fue proporcionando características lo suficientemente convincentes para que el proceso iniciara su legitimación, al menos en las autoridades de las IES, de ahí la salvaguarda de la autonomía universitaria.

Aquí, adquiere mucho más sentido toda la concepción de la teoría crítica al analizar los elementos que constituyen las esferas de la cultura y de la vida cotidiana en el ámbito de la dominación, no sólo como una forma mecánica en la que la estructura económica

* Aquí no se pasa por alto que la Conferencia citada se desarrolló con anterioridad al movimiento de 68, sin embargo su influencia, no dejó de sentirse.

determina la superestructura ideológica, sino como una forma de interrelación donde, en este caso, la Educación Superior se vuelve un factor fundamental como "insumo" para la propia supervivencia del sistema.

En ese mismo sentido, el concepto de *autonomía relativa* asociado a la *acción pedagógica* (AP), y a la *autoridad pedagógica* (AuP) que de él emana, incide directamente, hasta este momento, en la conservación de la autonomía y libertad de cátedra de las IES, como condición necesaria para llevar a cabo los fines hacia los que se encuentra dirigido el proceso de planeación y evaluación de la Educación Superior.

Una vez salvaguardada la autonomía, y por ella misma, el proceso requiere que la planeación sea "indicativa", porque si bien ya se estaba planeando en el sector público federal, todavía este proceso no se daba de manera totalmente articulada. Asimismo, debido a la necesidad de sensibilizar en favor de ella, por las propias condiciones que al interior de las casas de estudio había generado el movimiento de 68.

El contexto general en el que se inicia la planeación de la Educación Superior tuvo que ver también con las declaraciones de los países Latinoamericanos, quienes tendían a ver su propio desarrollo, más en términos de dependencia que en la posibilidad de cubrir las etapas que la teoría del desarrollo planteaba.

En ese sentido, la orientación de la planeación de la Educación Superior se inclina a concebir el proceso más en términos de una vinculación para dar respuesta a necesidades generales, sin la preponderancia del factor económico. Sin embargo, la concepción de capital humano, en la que se basa el proceso, no puede soslayarse en la medida que surge y se desarrolla como una forma de ver a los individuos, como mercancías en las que hay que invertir para obtener un buen producto.

Ahora bien, las formas de organización que se establecen para darle vida al SINAPPES se dan por la vía de la concertación, así, con la constitución de este

organismo de planeación, y junto con la aceptación del PNES –en sus distintas versiones, hasta antes de 1986– se marca un nuevo camino de relaciones entre el Estado y la Educación Superior. Así, se le adjudica al primero, el carácter de institución, en donde ni la ANUIES, como representante de las IES, ni la SEP como representante del gobierno, pueden tomar decisiones absolutas. El segundo, el Plan, representa la estrategia de hacia donde deben estar encaminadas las acciones.

Esta forma de organización resulta importante para la actualidad porque es a partir de ella, que el eje de concertación de la política en materia de Educación Superior, permite el traslado de la toma de decisiones, o por lo menos de su orientación básica hasta el momento, hacia organismos no gubernamentales, como lo veremos más adelante.

Se apuntó ya que el PNES representa la estrategia para orientar las acciones, hasta antes de terminar el sexenio de López Portillo, las líneas marcadas en el Plan, permitieron también la búsqueda de un consenso, al menos entre quienes participaron y decidieron éstas, que dio como resultado un buen proceso de legitimación. Esto puede ser confirmado si se ahonda en el análisis de las recomendaciones normativas que se dan en 1982* .

Éstas, más que apuntar una orientación, en el sentido de la planeación indicativa, apuntan ya, hacia el deber ser de las IES, esto se pone en evidencia con recomendaciones tales como el análisis de tecnologías educativas a la luz de su costo-beneficio, la elaboración de perfiles profesionales en función de requerimientos, regionales, la organización del trabajo académico con la flexibilidad suficiente para reorientarlo a planes anuales, y la evaluación de los docentes de manera individual de acuerdo a sus productos y por agentes externos a su propio trabajo, frente a grupo, entre otros.

* Se remite al lector al Anexo C, donde se encuentran las recomendaciones más significativas.

Cuando se presenta el PROIDES en 1986, las condiciones del país no eran nada favorables, éste es otro momento coyuntural que permite completar el modelo de planeación de la Educación Superior, hacia un modelo más restrictivo, en función de la necesidad de optimizar los recursos. Como se comentó con anterioridad, el contenido de la planeación queda explícito y sintetizado en lo siguiente:

- a) Respuesta de adecuación al desarrollo nacional, traducida como el sector productivo.
- b) Eficiencia y eficacia en todas las acciones, que se traduce en resultados.
- c) Optimización del uso de los recursos, que significa el costo-beneficio de las acciones
- d) Calidad, que significa que los productos deben ser sometidos a criterios de evaluación.

Es en estos términos que la *acción pedagógica* (AP) del Estado puede ser retomada en la Educación Superior y se traduce en la «selección arbitraria que un grupo o una clase opera objetivamente en y por su arbitrariedad cultural»¹⁷¹

Así, la aceptación del PROIDES marca una nueva orientación del proceso de planeación de la Educación Superior, si a esto se le unen los acontecimientos internacionales de desintegración de la URSS, la condición de fuerte dependencia de la nación hacia las políticas internacionales, debido a los préstamos, y la firma del TLC, encontramos entonces, que las políticas desarrolladas para la Educación Superior han entrado también en el ámbito de la globalización, en la medida que las fuerzas económicas internacionales se están redefiniendo y el conocimiento, como se apuntó con anterioridad, va jugando un papel cada vez más importante.

Es dentro de este contexto, que la planeación se vuelve evaluación en función de la calidad. Así el contenido de la planeación sintetizado arriba, convierte a las IES en la

¹⁷¹ Ver Anexo A, p 175

fábrica de mercancías, con los recursos humanos que forma, y el conocimiento que genera, para ponerlos en circulación dentro del mercado internacional.

Ahora bien, debido a las circunstancias internacionales y nacionales de una mayor conciencia en la participación de los procesos, las formas de establecerlos ya no pueden ser de manera centralizada e impuestas, de ahí que sea necesario promoverlas por la vía de la concertación y es aquí donde la estructura del SINAPPES cobra relevancia, debido a que fue pensada a partir justamente, de procesos de concertación y es también en este contexto que los programas dan el contenido a esa planeación y evaluación que se sostiene como objetiva y racional y se proclaman como herramientas neutrales del quehacer educativo.

En la medida que los procesos de participación han avanzado hacia formas de concertación, y el SINAPPES, en lo que respecta a la Educación Superior, ha resultado una de esas formas avanzadas, ha permitido que en materia educativa, se establezcan relaciones que van dirigidas hacia la convalidación de la sociedad, en tanto que se crean organizaciones no gubernamentales, como el CENEVAL, en donde se depositan esferas de decisión que permiten al Estado trasladar los conflictos que estas decisiones le traerían, hacia entidades aparentemente autónomas.

Sin embargo, no debemos olvidar la definición de Engels sobre el Estado, apuntada en el primer capítulo, pues por su carácter de clase el Estado no puede dejar en manos de organizaciones civiles, las decisiones, así que debe participar de manera "paritaria" en esos organismos, de ahí que en la constitución del CENEVAL, este aparezca como uno de sus miembros fundadores, representado por la SEP.

Por último se retoma nuevamente el asunto de la autonomía universitaria y la libertad de cátedra, para apuntar lo siguiente, tomando en consideración todo lo antes expuesto:

¿Hasta qué punto dentro del conjunto de las decisiones que se están tomando en materia de Educación Superior, se pone en tela de juicio la validez de la autonomía y la libertad de cátedra de las IES, por quienes realmente están tomando las decisiones?

¿Hasta qué punto, los afectados por esas decisiones –docentes, investigadores, estudiantes y trabajadores– están conscientes de estos desarrollos?

La respuesta a la primera pregunta está dibujada en párrafos anteriores: hasta ahora la autonomía y la libertad de cátedra, están salvaguardadas bajo el concepto de *autonomía relativa*, como una condición necesaria para la supervivencia, no de las IES públicas en si mismas, sino por el propio desarrollo de la formación social que se está viviendo. Sin embargo, el traslado de las decisiones de evaluación del sistema de Educación Superior, hacia organismos no gubernamentales podría implicar, que bajo la cubierta de legitimación social, independiente, tanto del Estado como de las propias IES, la supervivencia de las IES públicas, quede en entredicho, si se consideran los criterios, eminentemente económicos, bajo los cuales se llevan a cabo tales evaluaciones.

En la respuesta a la segunda pregunta, entran en juego sobretodo, las consideraciones de la psicología profunda, en lo que se refiere a dos condicionantes, la primera implica la forma subjetiva en la que fue apropiada la represión de 1968, pues los ahora docentes, investigadores y trabajadores, fueron los actores directos de esos acontecimientos. La segunda que abarca también a los estudiantes, se refiere a las condiciones objetivas que se están viviendo, como producto de los procesos económicos.

Aunado a esto, se encuentra la arbitrariedad cultural que ha inculcado la idea de movilidad social y su moderna contraparte del costo-beneficio, que inciden, hasta ahora, hacia una respuesta pasiva ante los acontecimientos.

S I G L A S

<i>ALPRO</i>	Alianza para el Progreso
<i>ANUIES</i>	Asociación Nacional de Universidades de Institutos de Enseñanza Superior
<i>AP</i>	Acción Pedagógica (término utilizado por Bourdieu)
<i>AuP</i>	Autoridad Pedagógica (término utilizado por Bourdieu)
<i>BID</i>	Banco Interamericano de Desarrollo
<i>BM</i>	Banco Mundial
<i>CENEVAL</i>	Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior, A.C.
<i>CICME</i>	Conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial de la Educación
<i>CIDE</i>	Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación
<i>CIEES</i>	Comité(s) Interinstitucional(es) para la Evaluación de la Educación Superior
<i>CNESyIC</i>	Consejo Nacional de la Educación Superior y la Investigación Científica
<i>CNPIE</i>	Comisión Nacional de Planeamiento Integral de la Educación
<i>COEPES</i>	Comisión(es) Estatal(es) para la Planeación de la Educación Superior
<i>CONACyT</i>	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
<i>CONAEVA</i>	Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior
<i>CONPES</i>	Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior
<i>CONPPEMS</i>	Comisión Nacional para la Planeación de la Educación Media Superior
<i>CORPES</i>	Consejo(s) Regional(es) para la Planeación de la Educación Superior
<i>COSNET</i>	Consejo Nacional Técnico de la Educación

<i>CPNES</i>	Centro de Planeación Nacional de la Educación Superior
<i>CROM</i>	Confederación Regional Obrero Mexicana
<i>EGCP</i>	Examen(es) General(es) de Calidad Profesional
<i>ENP</i>	Escuela Nacional Preparatoria
<i>EXANI-I</i>	Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior
<i>EXANI-II</i>	Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior
<i>FMI</i>	Fondo Monetario Internacional
<i>FOMES</i>	Fondo para la Modernización de la Educación Superior
<i>IES</i>	Instituciones de Educación Superior
<i>IIEP</i>	Instituto Internacional para la Planeación Educativa
<i>IPN</i>	Instituto Politécnico Nacional
<i>JFK</i>	John Fitzgerald Kennedy
<i>NADERN</i>	North American Distance Education and Research Network
<i>OCDE</i>	Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo
<i>OEA</i>	Organización de Estados Americanos
<i>ONU</i>	Organización de Naciones Unidas
<i>PEIDES</i>	Plan Estatal Indicativo de Desarrollo de la Educación Superior
<i>PIDES</i>	Plan Institucional de Desarrollo
<i>PME</i>	Programa para la Modernización Educativa
<i>PND</i>	Plan Nacional de Desarrollo
<i>PNECRD</i>	Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988
<i>PNES</i>	Plan Nacional de Educación Superior
<i>PNR</i>	Partido Nacional Revolucionario
<i>PRIDES</i>	Plan Regional Indicativo de Desarrollo de la Educación Superior
<i>PRM</i>	Partido de la Revolución Mexicana
<i>PROIDES</i>	Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior
<i>PRONAES</i>	Programa Nacional de Educación Superior
<i>SE</i>	Sistema de Enseñanza (término utilizado por Bourdieu)
<i>SEP</i>	Secretaría de Educación Pública

<i>SINAPPES</i>	Sistema Nacional para la Planeación Permanente de la Educación Superior
<i>SNTE</i>	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
<i>SPP</i>	Secretaría de Programación y Presupuesto
<i>SUPERA</i>	el Programa Nacional de Superación del Personal Académico
<i>TE</i>	Trabajo Escolar (término utilizado por Bourdieu)
<i>TLC</i>	Tratado de Libre Comercio
<i>TNLC</i>	Tratado Norteamericano de Libre Comercio (TLC)
<i>TP</i>	Trabajo Pedagógico (término utilizado por Bourdieu)
<i>UIP's</i>	Unidades Institucionales de Planeación
<i>UNAM</i>	Universidad Nacional Autónoma de México
<i>UNESCO</i>	Organización de Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura
<i>UNM</i>	Universidad Nacional de México
<i>USIA</i>	Agencia de Información de los Estados Unidos

BIBLIOGRAFÍA

- Aboites, Hugo, Viento del Norte, TLC y privatización de la ESA en México. UAM-PyV, México, 1997,
- Althusser, Louis, *Ideología y aparatos ideológicos de Estado (Apuntes para una investigación)*, en: Revista Mexicana de Ciencia Política, No. 78.
- ANUIES, La planeación de la Educación Superior en México, ANUIES, México, 1979, 160 pags
- ANUIES, Puntos de acuerdo para el establecimiento del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Media Superior y Superior, XXVIII Sesión Ordinaria de la Asamblea General, Noviembre de 1997. Documento de trabajo para la Asamblea General Ordinaria.
- ANUIES, *Revista de la Educación Superior*, No. 4, Octubre-Diciembre, 1972, Sección Documentos, en el Disco Compacto, Revista de la Educación Superior. Periodo 1972-1994, ANUIES-Universidad de Colima, México, 1996
- ANUIES, *Revista de la Educación Superior*, No. 9, Enero-Marzo, 1974, Sección Documentos, en el Disco Compacto, Revista de la Educación Superior. Periodo 1972-1994, ANUIES-Universidad de Colima, México, 1996
- ANUIES, *Revista de la Educación Superior*, No. 14, Abril-Junio, 1975, Sección Documentos, en el Disco Compacto, Revista de la Educación Superior. Periodo 1972-1994, ANUIES-Universidad de Colima, México, 1996
- ANUIES, *Revista de la Educación Superior*, No. 26, Abril-Junio, 1978, Sección Documentos, en el Disco Compacto, Revista de la Educación Superior. Periodo 1972-1994, ANUIES-Universidad de Colima, México, 1996.

ANUIES, *Revista de la Educación Superior*, No. 48, Octubre-Diciembre., 1983, en el Disco Compacto, Revista de la Educación Superior. Periodo 1972-1994, ANUIES-Universidad de Colima, México, 1996.

ANUIES, *Revista de la Educación Superior*, No. 49, Enero-Marzo, 1984, en el Disco Compacto, Revista de la Educación Superior. Periodo 1972-1994, ANUIES-Universidad de Colima, México, 1996.

ANUIES, *Revista de la Educación Superior*, No. 68, Octubre-Diciembre, 1988, Sección Discursos, en el Disco Compacto, Revista de la Educación Superior. Periodo 1972-1994, ANUIES-Universidad de Colima, México, 1996.

ANUIES, *Revista de la Educación Superior*, No. 69, Enero-Marzo, 1989, en el Disco Compacto, Revista de la Educación Superior. Periodo 1972-1994, ANUIES-Universidad de Colima, México, 1996.

ANUIES, *Revista de la Educación Superior*, No. 70, Abril-Junio, 1989, en el Disco Compacto, Revista de la Educación Superior. Periodo 1972-1994, ANUIES-Universidad de Colima, México, 1996.

ANUIES, *Revista de la Educación Superior*, No. 74, Abril-Junio, 1990, en el Disco Compacto, Revista de la Educación Superior. Periodo 1972-1994, ANUIES-Universidad de Colima, México, 1996.

ANUIES, *Revista de la Educación Superior*, No. 77, Enero-Marzo, 1991, Sección Documentos, en el Disco Compacto, Revista de la Educación Superior. Periodo 1972-1994, ANUIES-Universidad de Colima, México, 1996.

ANUIES, *Revista de la Educación Superior*, No. 80, Octubre-Diciembre, 1991, en el Disco Compacto, Revista de la Educación Superior. Periodo 1972-1994, ANUIES-Universidad de Colima, México, 1996.

ANUIES, *Revista de la Educación Superior*, No. 86, Abril-Junio, 1993, en el Disco Compacto, Revista de la Educación Superior. Periodo 1972-1994, ANUIES-Universidad de Colima, México, 1996.

Arizmendi, Rodríguez, Roberto, Planeación y administración educativas, UAEM, 1982.

Arredondo Galván, Víctor M. *El carácter Nacional de la UNAM. La Universidad Nacional y las universidades públicas estatales. Hacia un sistema nacional universitario*, en Pozas H., Ricardo, (Coord), Universidad Nacional y sociedad, CIIH-UNAM-Miguel Angel Porrúa, México, 1990, pp.

Bertrand Badie y Pierre Birnbaum, Sociologie de l'Etat, Bernard Grasset, París, 1979.

BID, Progreso económico y social en América Latina, Informe 1993, Tema especial: Recueros Humanos, BID, Washington, 1993, p. 261

Bourdieu, Pierre y Passeron Jean-Claude, La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, 2da. Edición, Fontamara, México, 1996

Caso Antonio, Obras Completas. Polémicas. Tomo I, UNAM, 1971

Castrejón Díez, Jaime y Romero Panisio, Carlos, Sobre el pensamiento educativo del régimen actual, SEP, Colección SEP-Setentas No. 162, p

Castrejón Díez, Jaime, El concepto de universidad, Océano, México, 1982.

Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior, A. C, Informe de resultados 1995, CENEVAL, México 1995, 286 pags.

Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior, A. C, Informe de resultados 1996, Documento de trabajo.

Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior, A. C., Quinta sesión ordinaria de la Asamblea General del CENEVAL, 25 de febrero de 1997, Documento de trabajo.

Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior, A. C., El CENEVAL, CENEVAL, México, 1994.

Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior, A. C., Propuesta para consolidar los exámenes para egresados de licenciatura, Anexo del Informe de resultados 1996, documento de trabajo interno.

CONPES , Plan Nacional de Educación Superior. Evaluación y perspectivas. SEP-ANUIES, México, 1982, 155 pags.

CONPES , Plan Nacional de Educación Superior. Lineamientos generales para el periodo 1981/1991. SEP-ANUIES, México, 1981. 255 pags.

CONPES , Plan Nacional de Educación Superior. Recomendaciones normativas. SEP-ANUIES, México, 1982, 78 pags.

CONPES , Programa integral para el desarrollo de la Educación Superior. (PROIDES). ANUIES, México, 1987, 165 pags.

Coombs, Phillip H. (coord.) Estrategia para mejorar la calidad de la educación superior en México. Informe para el Secretario de educación Pública realizado por el Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación. FCE-SEP, México, 1991. 99 pags

Coombs, Phillip H. *¿Qué es la planeación educativa? Una caracterización inicial.* en Qué es planeación educativa, IIEP-UNESCO, París. fotocopia de artículos utilizados en la Maestría de Formación de recursos humanos para el área de la Salud. Fac. Medicina, UNAM . pp. 19-43

Coombs, Phillip H. La crisis mundial de la educación, 4ed. Ed. Península, Barcelona, 1978, 305 pags.

Córdova, Arnaldo, La ideología de la Revolución Mexicana., Era, 1973. p

Engels, Federico, El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado. Ediciones de Cultura Popular, Moscú, 1960.

Fell, Claude, José Vasconcelos. Los años del águila. UNAM, 1989.

Finkel; Sara, *El "capital humano": concepto ideológico* y Labarca, Guillermo, *Planificación de recursos humanos: ¿Técnica e ideología?*, en: Varios Autores, La educación burguesa, Nueva Imagen, México, 1987.

FMI, Social dimension of the IMF's policy dialogue. World Summit for Social Development. Copenhagen, March, 6-12, 1995, en www.imf.org/external/pubs/ft/pam/pam47

García Stahl, Consuelo, Un anhelo de libertad. Los años y los días de la Autonomía Universitaria. DGOV-UNAM, 1978.

Giroux, Henry, Teoría y resistencia en educación. Siglo XXI-UNAM, México, 2da. edición, 1995.

Ibarrola, María de, Enfoques sociológicos para el estudio de la educación. en Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas. CEE México, 1981.

INTERNET (<http://www.wiche.edu/Elnet/trilateral/spanish/wingsprd.htm>) Actas de la Conferencia de Wingspread sobre la Cooperación en Educación Superior en América del Norte: Identificación de la Agenda de Actividades Centro de Conferencias de Wingspread Racine, Wisconsin, del 12-15 de septiembre, 1992

Jiménez, Edgar, Perspectivas latinoamericanas de la sociología de la educación. en Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas. CEE México, 1981.

Juan Ferrando Badia, Revista de estudios políticos No. 130, Madrid, 1969.

Lerena, Carlos, Materiales de sociología de la educación y cultura, Grupo Cultural Zero, España, 1985.

Ley de Profesiones (Legislación en materia de educación y profesiones), Editorial Pac., 1ª reimpresión de la Sexta edición, México, 1995.

Ley Federal de Educación, Revista de la Educación Superior, ANUIES, No. 8, Octubre-Diciembre, 1973, pp 61-77.

López Zárate, Romualdo, El financiamiento de la educación superior, 1982-1994, ANUIES, México, 1996,

Monsiváis, Carlos, "Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX", en Historia General de México, Tomo 4, Colegio de México, 1976.

Notaria Número 89, del D.F. Acta Constitutiva del CENEVAL Instrumento Número 87036, Libro 1716, de fecha 28 de abril de 1994

OCDE, Exámenes de las políticas nacionales de educación. México, Educación Superior, OCDE, Francia, 1997, 244 pags.

Ornelas, Carlos, El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo. FCE, CIDE, NAFIN, 1995.

Osmaczýk, Edmund Jan, Enciclopedia Mundial de Relaciones Internacionales y Naciones Unidas, FCE, 1976

Parsons, Talcott, *La educación como asignadora de roles y factor de selección social*. Material fotocopiado y distribuido para la Maestría en Educación Médica, Fac. Medicina, UNAM, 1989.

Poder Ejecutivo Federal, *Exposición de motivos, Ley de Planeación*, 1983

Poder Ejecutivo Federal, La Educación Pública en México, desde el 1° de diciembre de 1934 hasta el 30 de noviembre de 1940, Poder Ejecutivo Federal, México, D.F. 1941.

Poder Ejecutivo Federal, Plan Nacional de Desarrollo, 1995-2000, SHCP, México, 1995, 173 pags.

Poder Ejecutivo Federal, Programa de Desarrollo Educativo, 1995-2000, México, 1995 172 pags.

Poder Ejecutivo Federal, Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994. Separata Educación Superior y de Posgrado e Investigación Científica, Humanística y Tecnológica, Poder Ejecutivo Federal, México 1989, 166 pags.

Ralph Miliband, El Estado en la sociedad capitalista. Siglo XXI, México, 1969.

Ramos, Samuel, Obras Completas. Tomo II, UNAM, 1990

Robles, Martha, Educación y sociedad en la Historia de México, Siglo XXI, 1977,

Secretaría de Gobernación, Programa para un nuevo federalismo 1995-2000, Diario Oficial de la Federación, 6 de agosto de 1997

Secretaría General Ejecutiva, Informe de actividades. Informe anual 1996-1997. Informe de gestión 1993-1997, ANUIES, México, 1997. 187 pags.

SEP, Artículo 3° Constitucional y Ley General de Educación, SEP, México, 1993, 94 pags.

SEP, Evaluación de la Educación Superior. Lineamientos generales y estrategia para evaluar la Educación Superior, Colección Cuadernos de Modernización Educativa No. 5, SEP, México, 1991, 157 pags.

Sergé, M., Tanguy, L, Lortic, M. F., *Una nueva ideología de la educación*. en Labarca, Guillermo (compilador) Economía política de la educación, México, 1980.

Silva Ruiz, Gilberto y Garduño Valero, Guillermo, (Compiladores), *Augusto Comte: Sobre la ley de los tres estados*, en: Teoría sociológica clásica. Émile Durkheim, UNAM, México, 1997.

Silva, Herzog, Jesús, Una historia de la Universidad de México y sus problemas, Siglo XXI.

Solana, Fernando, et. al. La educación pública en México, FCE, 1981

UNESCO, La Educación Superior en el siglo XXI. Conferencia Mundial sobre Educación Superior 5-9 de octubre de 1998, Primer aviso. en: www.education.unesco.org/educprog/wche/index.html

Varios Autores, La UNESCO frente al cambio en la educación superior en América Latina y el Caribe. Memorias del Seminario UNAM /UNESCO, México, junio de 1995. CRESALC/UNESCO, Caracas, 1995, pp. 15-25

Vasconi, Tomás y Recca, Inés, *Modernización y crisis en la universidad latinoamericana*, en La educación burguesa, Nueva Imagen, México, 1989.

World Bank, Education and the World Bank. en www.worldbank.org/html/extdr/educate.htm, y la traducción es mía.

Zea, Leopoldo, El positivismo en México. Nacimiento, apogeo y decadencia. FCE, 1984.

DOBLE ARBITRARIEDAD DE LA ACCIÓN PEDAGÓGICA
Bourdieu, *La Reproducción* (pp. 42-51)

AXIOMA

0.
Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza.

1.
Toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural.

2.

1.1.
La AP es objetivamente una violencia simbólica, en un primer sentido, en la medida en que las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases que constituyen una formación social son el fundamento del poder arbitrario que es la condición de la instauración de una relación de comunicación pedagógica, o sea, de la imposición y la inculcación de una arbitrariedad cultural según un modelo arbitrario de imposición y de inculcación.

1.2.
La AP es objetivamente una violencia simbólica, en un segundo sentido, en la medida en que la delimitación objetivamente implicada en el hecho de imponer y de inculcar ciertos significados, tratados —por la selección y exclusión que le es correlativa— como dignos de ser reproducidos por una AP, re-produce (en el doble significado del término) la selección arbitraria que un grupo o una clase opera objetivamente en y por su arbitrariedad cultural.

1.1.1.
Como poder simbólico que no se reduce nunca por definición a la imposición de la fuerza, la AP sólo puede producir su efecto propio, o sea, propiamente simbólico, en tanto en cuanto se ejerce en una relación de comunicación.

1.1.2.
Como violencia simbólica, la AP sólo puede producir su efecto propio, o sea, propiamente pedagógico, cuando se dan las condiciones sociales de la inculcación, o sea, las relaciones de fuerza que no están implicadas en la definición formal de comunicación.

1.1.3.
En una formación social determinada, la AP... es aquella que, tanto por su modo de imposición como por las delimitaciones de lo que impone y de aquellos a quienes lo impone, corresponde más completamente aunque siempre de manera mediatada, a los intereses objetivos (materiales, simbólicos y... pedagógicos) de los grupos o clases dominantes.

1.2.3.
En una formación social determinada, la arbitrariedad cultural que las relaciones de fuerza entre las clases o los grupos constitutivos de esta formación social colocan en posición dominante en el sistema de arbitrariedades culturales es aquella que expresa más completamente, aunque casi siempre de forma mediatada, los intereses objetivos (materiales y simbólicos) de los grupos o clases dominantes.

1.2.1.
La selección de significados que definen objetivamente la cultura de un grupo o una clase como sistema simbólico es arbitraria en tanto que la estructura y las funciones de esta cultura no pueden deducirse de ningún principio universal, físico, biológico o espiritual, puesto que no están unidas por ningún tipo de relación interna a la «naturalidad humana».

1.2.2.
La selección de significados que definen objetivamente la cultura de un grupo o una clase como sistema simbólico es sociológicamente necesaria en la medida que esta cultura debe su existencia a las condiciones sociales de las que es producto y su inteligibilidad a la coherencia y a las funciones de la estructura de las relaciones significativas que la constituyen.

1.3.
El grado objetivo de arbitrariedad (en el sentido de la prop. 1.1.) del poder de imposición de una AP es tanto más elevado cuanto más elevado sea el mismo grado de arbitrariedad (en el sentido de la prop. 1.2.) de la cultura impuesta.

1.3.1.
La AP cuyo poder arbitrario de imponer una arbitrariedad cultural reside en última instancia en las relaciones de fuerza entre los grupos o clases que constituyen la formación social en la que dicha AP se ejerce (por 1.1 y 1.2) contribuye, al reproducir la arbitrariedad cultural que inculca, a reproducir las relaciones de fuerza que fundamentan su poder de imposición arbitrario (función de reproducción social de la reproducción cultural).

1.3.2.
En una formación social determinada, las diferentes AP, que nunca pueden ser definidas independientemente de su pertenencia a un sistema de AP sometidas al efecto de dominación de la AP dominante, tienden a reproducir el sistema de arbitrariedades culturales característico de esta formación social, o sea, la dominación de la arbitrariedad cultural dominante, contribuyendo de esta forma a la reproducción de las relaciones de fuerza que colocan esta arbitrariedad cultural en posición dominante.

AXIOMA
0.

Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza.

2.
En tanto que poder de violencia simbólica que se ejerce en una relación de comunicación que sólo puede producir su efecto propio, o sea, propiamente simbólico, en la medida que el poder arbitrario que hace posible la imposición no aparece nunca en su completa verdad (en el sentido de la prop. 1.1.), y como inculcación de una arbitrariedad cultural que se realiza en una relación de comunicación pedagógica que solamente puede producir su efecto, o sea propiamente pedagógico, en la medida que la arbitrariedad del contenido inculcado no aparece nunca en su completa verdad (en el sentido de la prop. 1.2.), la AP implica necesariamente como condición social para su ejercicio la *autoridad pedagógica* (Aup) y la *autonomía relativa* de la instancia encargada de ejercerla.

2.
(cont.)

2.1.
En tanto que poder arbitrario de imposición, por el sólo hecho de ser ignorado como tal, se halla objetivamente reconocido como autoridad legítima, la Aup, poder de violencia simbólica que se manifiesta bajo la forma de un derecho de imposición legítima, refuerza el poder arbitrario que la fundamenta y que ella disimula.

2.2.
La AP, en tanto que está investida de una Aup, tiende a que se desconozca la verdad objetiva de la arbitrariedad cultural, ya que, reconocida como instancia legítima de imposición, tiende a que se reconozca la arbitrariedad cultural que inculca como cultural legítima.

2.2.
En tanto que está investida de una Aup, tiende a que se desconozca la verdad objetiva de la arbitrariedad cultural, ya que, reconocida como instancia legítima de imposición, tiende a que se reconozca la arbitrariedad cultural que inculca como cultural legítima.

2.1.1.
Las relaciones de fuerza están en el origen, no solamente de la AP, sino también del desconocimiento de la verdad objetiva de la AP, desconocimiento que define el reconocimiento de la legítimidad de la AP y que, como tal, constituye su condición de ejercicio.

2.1.2.
En tanto que la relación de comunicación pedagógica en la que se realiza la AP supone para instaurar la existencia de una Aup, esa relación no se reduce a una pura y simple relación de comunicación.

2.1.3.
En una formación social determinada, la AP legítima, o sea, dotada de legítimidad dominante, no es más que la imposición arbitraria de la arbitrariedad cultural dominante, en la medida que es ignorada en su verdad objetiva de AP dominante y de imposición de la arbitrariedad cultural dominante (prop. 1.1.3. y 2.1.)

2.1.1.1.
Las relaciones de fuerza determinan el modo de imposición característico de una AP, como sistema de los medios necesarios para la imposición de una arbitrariedad cultural y para el encubrimiento de la doble arbitrariedad de esta imposición, o sea, como combinación histórica de violencia simbólica y los instrumentos de encubrimiento (o sea, de legítimación) de esta violencia.

2.1.1.2.
En una formación social determinada, las instancias que aspiran objetivamente al ejercicio de un poder de imposición simbólica y tienden de esta forma a reivindicar el monopolio de la legítimidad entran necesariamente en relaciones de competencia, o sea, en relaciones de fuerza y relaciones simbólicas cuya estructura pone de manifiesto según su lógica el estado de las relaciones de fuerza entre los grupos o clases.

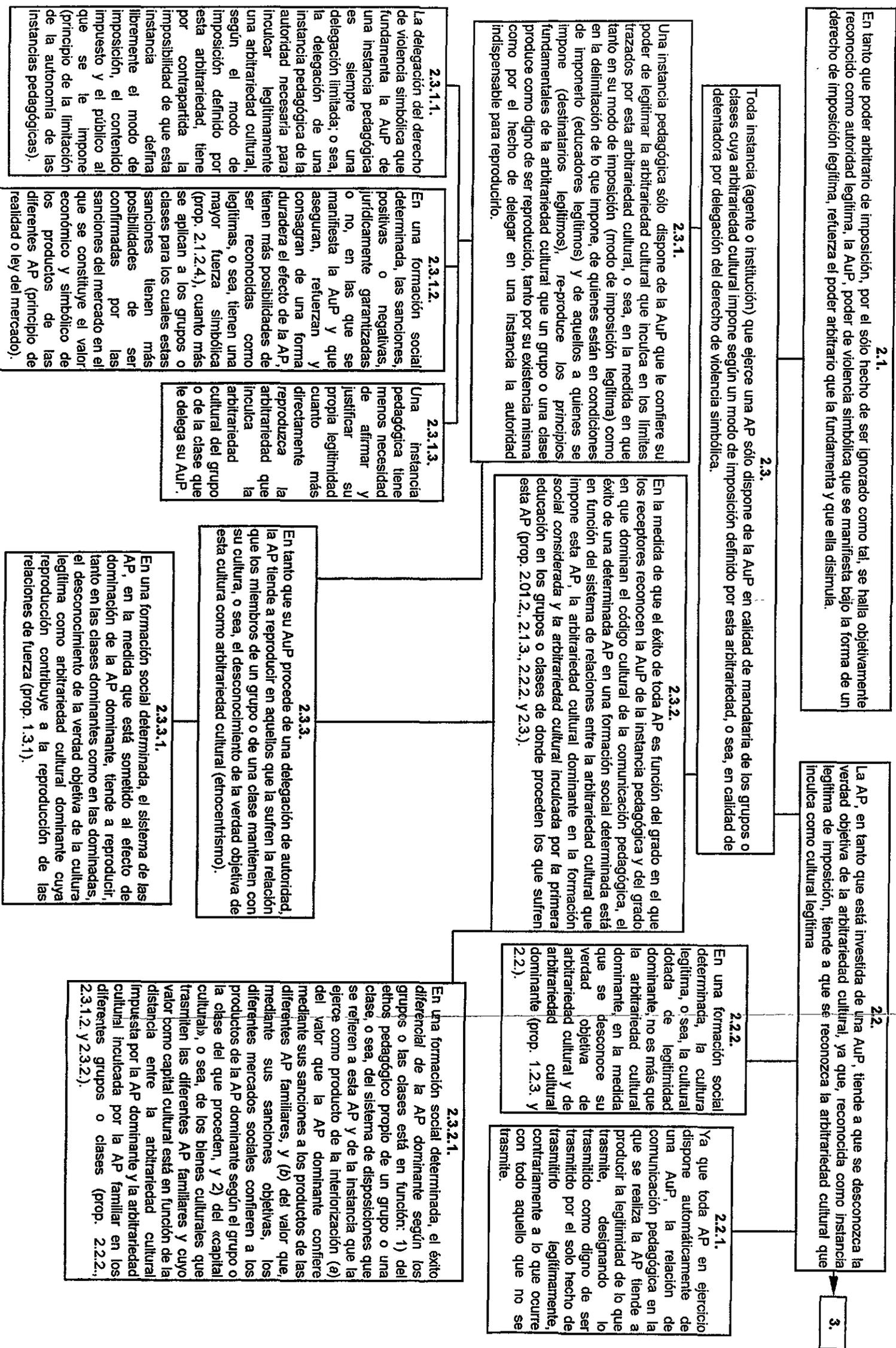
2.1.2.1.
En tanto que toda AP en vigor dispone automáticamente de una Aup, la relación de comunicación pedagógica debe sus características propias al hecho de que se encuentra totalmente eximida de producir condiciones de su instauración y de su perpetuación.

2.1.2.2.
Por el hecho de que toda AP en ejercicio dispone por definición de una Aup, los emisores pedagógicos aparecen automáticamente como dignos de transmitir lo que transmiten y, por tanto, quedan autorizados para imponer su recepción y controlar mediante sanciones socialmente aprobadas o garantizadas.

2.1.2.3.
Por el hecho de que toda AP en ejercicio dispone por definición de una Aup, los receptores pedagógicos están dispuestos a reconocer la legítimidad de la información transmitida y la Aup de los emisores pedagógicos, y por lo tanto a recibir e interiorizar el mensaje.

2.1.2.4.
En una formación social determinada, la fuerza propiamente simbólica de las sanciones físicas, o simbólicas, positivas o negativas, jurídicamente garantizadas o no, que aseguran, refuerzan y consagran de forma duradera el efecto de una AP es mayor en la medida en que se aplican a grupos o clases mejor dispuestos a reconocer la Aup que se les impone.

2.3.
Toda instancia (agente o institución) que ejerce una AP sólo dispone de la Aup en calidad de mandataria de los grupos o clases cuya arbitrariedad cultural impone según un modo de imposición definido por esta arbitrariedad, o sea, en calidad de detentadora por delegación del derecho de violencia simbólica.



AXIOMA
0.

Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza.

3.
Como imposición arbitraria de una arbitrariedad cultural que presupone la Aup, o sea, una delegación de autoridad (en el sentido de 1 y 2), que implica que la instancia pedagógica reproduzca los principios de la arbitrariedad cultural que un grupo o una clase impone presentándolos como dignos de ser reproducidos tanto por su misma existencia como por el hecho de delegar en una instancia la autoridad indispensable para reproducirla (prop. 2.3 y 2.3.1), la AP implica el *trabajo pedagógico* (TP) como trabajo de inculcación con una duración, suficiente para producir una formación duradera, o sea, un *habitus* como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la AP y, de este modo, de perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada.

3.
(cont.)

3.1.

Como trabajo prolongado de inculcación que produce una formación duradera, o sea, productores de prácticas conforme a los principios de la arbitrariedad cultural de los grupos o clases que delegan a la AP la Aup necesaria a su instauración y a su continuación, el TP tiende a reproducir las condiciones sociales de producción de esta arbitrariedad cultural, o sea, las estructuras objetivas de las que es producto, por mediación del *habitus* como principio generador de prácticas reproductoras de las estructuras objetivas.

3.2.

En tanto que acción transformadora destinada a inculcar una formación como sistema de disposiciones duraderas y transferibles, el TP que necesita la Aup como condición previa para su ejercicio tiene por efecto confirmar y consagrar irreversiblemente la Aup, o sea, la legitimidad de la AP y de la arbitrariedad cultural que inculca, enmascarando todavía más, mediante el éxito de la inculcación de la arbitrariedad, la arbitrariedad de la inculcación y de la cultural inculcada

3.1.1.

La productividad específica del TP se mide objetivamente por el grado en que produce su efecto propio de inculcación, o sea, su efecto de reproducción.

3.1.2.

La delegación que fundamenta una AP implica, además de delimitar el contenido inculcado, una definición del modo de inculcación (modo de inculcación legítimo) y de la duración de la inculcación (tiempo de formación legítimo) que definen el grado de realización del TP que se considera necesario y suficiente para producir la forma completa del *habitus*, o sea, el grado de realización cultural (grado de competencia legítima) en el que un grupo o clase reconoce al hombre plenamente realizado.

3.1.3.

Como trabajo prolongado de inculcación que produce un *habitus* duradero y transferible, o sea, inculcado al conjunto de los destinatarios legítimos un sistema de esquemas de percepción, de pensamiento, de apreciación y de acción (parcial o totalmente idénticos), el TP contribuye a producir y a reproducir la integración intelectual y la integración moral del grupo o de la clase en cuyo nombre se ejerce.

3.1.1.1.

La productividad específica del TP, o sea, el grado en que logra inculcar a los destinatarios legítimos la arbitrariedad cultural que tiene la misión de reproducir, se mide por el grado en que el *habitus* que produce es «duradero», o sea, capaz de engendrar más duraderamente las prácticas conformes a los principios de la arbitrariedad inculcada.

3.1.1.2.

La productividad específica del TP, o sea, el grado en que logra inculcar a los destinatarios legítimos la arbitrariedad cultural que tiene la misión de reproducir, se mide por el grado en que el *habitus* que produce es «transferible», o sea, capaz de engendrar prácticas conforme a los principios de la arbitrariedad inculcada en el mayor número posible de campos distintos.

3.1.1.3.

La productividad específica del TP, o sea, el grado en que logra inculcar a los destinatarios legítimos la arbitrariedad cultural que tiene la misión de reproducir, se mide por el grado en que el *habitus* que produce es «exhaustivo», o sea, reproduce completamente en las prácticas que engendra los principios de la arbitrariedad cultural de un grupo o de una clase.

3.1.2.1.

En una formación social determinada, la delegación que fundamenta la AP dominante implica, además de delimitar el contenido inculcado, una definición dominante del modo de inculcación y de la duración de la inculcación que define el grado de realización del TP que se considera necesario y suficiente para producir la forma plena del *habitus*, o sea, el grado de realización cultural (grado de competencia legítima en materia de cultural legítima) en el que no solamente las clases dominantes sino también las clases dominadas tienden a reconocer al «hombre cultivado» y por el que se miden objetivamente los productos de las AP dominadas, o sea, las diferentes formas del hombre plenamente realizado tal como está definido por la arbitrariedad cultural de los grupos o clases dominadas.

3.1.3.1.

Como trabajo prolongado de inculcación que produce la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural bajo la forma de un *habitus* duradero y transferible, y por lo tanto capaz de engendrar prácticas conformes a estos principios fuera y más allá de toda reglamentación expresa y de toda referencia explícita a la regla, el TP permite al grupo o a la clase que delega a la AP su autoridad, producir y reproducir su integración intelectual y moral sin recurrir a la represión externa y, en particular, a la coerción física.

3.3.

3.
Como imposición arbitraria de una arbitrariedad cultural que presupone la AUP, o sea, una delegación de autoridad (en el sentido de 1 y 2), que implica que la instancia pedagógica reproduce los principios de la arbitrariedad cultural que un grupo o una clase impone presentándolos como dignos de ser reproducidos tanto por su misma existencia como por el hecho de delegar en una instancia la autoridad indispensable para reproducirla (prop. 2.3 y 2.3.1), la AP implica el *trabajo pedagógico* (TP) como trabajo de inculcación con una duración, suficiente para producir una formación duradera, o sea, un *habitus* como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la AP y, de este modo, de perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada.

3.
(cont.)

3.1.

Como trabajo prolongado de inculcación que produce una formación duradera, o sea, productores de prácticas conforme a los principios de la arbitrariedad cultural de los grupos o clases que delegan a la AP la AUP necesaria a su instauración y a su continuación, el TP tiende a reproducir las condiciones sociales de producción de esta arbitrariedad cultural, o sea, las estructuras objetivas de las que es producto, por mediación del *habitus* como principio generador de prácticas reproductoras de las estructuras objetivas.

3.2.

En tanto que acción transformadora destinada a inculcar una formación como sistema de disposiciones duraderas y transferibles, el TP que necesita la AUP como condición previa para su ejercicio tiene por efecto confirmar y consagrar irreversiblemente la AUP, o sea, la legitimidad de la AP y de la arbitrariedad cultural que inculca, enmascarando todavía más, mediante el éxito de la inculcación de la arbitrariedad, la arbitrariedad de la inculcación y de la cultural inculcada.

3.2.1.

En tanto que trabajo prolongado de inculcación que produce cada vez más el desconocimiento de la doble arbitrariedad de la AP, o sea, el reconocimiento de la AUP de la instancia pedagógica de la legitimidad de su producto, el TP produce indisciblemente la legitimidad del producto y la necesidad legítima de esta producción como producto legítimo al producir el consumidor legítimo, o sea, dotado de la definición social del producto legítimo y de la disposición a consumirlo en su forma legítima.

3.2.2.

En tanto que trabajo prolongado de inculcación que produce cada vez más el desconocimiento de la doble arbitrariedad de la AP, el TP tiende más completamente a la ocultación cuanto más realizada esté la verdad objetiva del *habitus* como interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural, que está tanto más realizada cuanto más realizado esté el trabajo de inculcación.

3.2.2.1.

En tanto que trabajo prolongado de inculcación que produce cada vez más el desconocimiento de la doble arbitrariedad de la AP, o sea, entre otras cosas el desconocimiento de la delimitación constitutiva de la arbitrariedad cultural que inculca, el TP produce el desconocimiento cada vez mayor de la limitaciones éticas e intelectuales que son correlativas a la interiorización de esta limitación (etnocentrismo ético y lógico).

3.2.2.1.1

En una formación social determinada, el TP por el que se realiza la AP dominante logra tanto mejor imponer la legitimidad de la cultural dominante cuanto más se realiza, o sea, cuanto más logra imponer el desconocimiento de la arbitrariedad dominante como tal, no solamente a los destinatarios legítimos de la AP sino también a los miembros de los grupos o clases dominados (ideología dominante de la cultural legítima como única cultural auténtica, o sea, como cultural universal).

3.2.2.1.2

En una formación social determinada, el TP por el que se realiza la AP dominante tiene siempre la función de mantener el orden, o sea, de reproducir la estructura de las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases, en tanto que tiende, ya sea por la inculcación o por la exclusión, a imponer a los miembros de los grupos o las clases dominadas el reconocimiento de la legitimidad de la cultura dominante y a hacerles interiorizar, en medida variable, disciplinas y censuras que cuando adquieren la forma de autodisciplina y autocensura sirven mejor que nunca los intereses, materiales o simbólicos, de los grupos o clases dominantes.

3.2.2.1.3

En una formación social determinada, el TP por el que se realiza la AP dominante que tiende a imponer a los miembros de los grupos o clases dominados el reconocimiento de la legitimidad de la cultural dominante, tiende a imponerles al mismo tiempo, por inculcación o exclusión, el reconocimiento de la legitimidad de su arbitrariedad cultural.

3.3.

En tanto que el TP es un proceso irreversible que produce en el tiempo necesario para la inculcación una disposición irreversiblemente, o sea, una disposición que sólo puede ser reprimida o transformada por un proceso irreversible que produzca a su vez una nueva disposición irreversible, la AP primaria (educación primera) que se realiza en un TP sin antecedentes (TP primario) produce un hábito primario, característico de un grupo o una clase, que está en el origen de la constitución ulterior de cualquier otro *habitus*.

3.1.
Como trabajo prolongado de inculcación que produce una formación duradera, o sea, productores de prácticas conforme a los principios de la arbitrariedad cultural de los grupos o clases que delegan a la AP la AUP necesaria a su instauración y a su continuación, el TP tiende a reproducir las condiciones sociales de producción de esta arbitrariedad cultural, o sea, las estructuras objetivas de las que es producto, por mediación del habitus como principio generador de prácticas reproductoras de las estructuras objetivas.

3.2.
En tanto que acción transformadora destinada a inculcar una formación como sistema de disposiciones duraderas y transferibles, el TP que necesita la AUP como condición previa para su ejercicio tiene por efecto confirmar y consagrar irreversiblemente la AUP, o sea, la legitimidad de la AP y de la arbitrariedad cultural que inculca, enmascarando todavía más, mediante el éxito de la inculcación de la arbitrariedad, la arbitrariedad de la inculcación y de la cultural inculcada

3.
(cont.)

En tanto que el TP es un proceso irreversible que produce en el tiempo necesario para la inculcación una disposición irreversible, la AP primaria (educación primera) que se realiza en un TP sin antecedentes (TP primario) produce un hábito primario, característico de un grupo o una clase, que está en el origen de la constitución ulterior de cualquier otro habitus.

3.3.
En tanto que acción transformadora destinada a inculcar una formación como sistema de disposiciones duraderas y transferibles, el TP que necesita la AUP como condición previa para su ejercicio tiene por efecto confirmar y consagrar irreversiblemente la AUP, o sea, la legitimidad de la AP y de la arbitrariedad cultural que inculca, enmascarando todavía más, mediante el éxito de la inculcación de la arbitrariedad, la arbitrariedad de la inculcación y de la cultural inculcada

3.3.1.
El grado de productividad específica de cualquier TP que no sea el TP primario (TP secundario) está en función de la distancia que separa el habitus que tiende a inculcar (o sea, la arbitrariedad cultural impuesta) del habitus inculcado por los TP anteriores y, en último término, por el TP primario (o sea, la arbitrariedad cultural originaria).

3.3.2.
Dado 1) que la explicitación y la formulación de los principios que operan en una práctica, o sea, el dominio simbólico de esta práctica, siguen necesariamente, en el orden lógico y cronológico, el dominio práctico de estos principios, o sea, que el dominio simbólico no es por sí mismo su propio fundamento; dado 2) que el dominio simbólico es irreducible al dominio práctico del que procede y al que aporta, sin embargo, su propio efecto, se deduce 1) que todo TP secundario produce prácticas secundarias irreducibles a las prácticas primarias de las que procura el dominio simbólico, y 2) que el dominio secundario que produce presupone un dominio previo tanto más cercano al simple dominio práctico de las prácticas cuanto más pronto se ejerza en el orden biográfico.

3.3.1.1.
Un modo de inculcación determinado se caracteriza (en el aspecto considerado en la prop. 3.3.1.) por la posición que ocupa entre 1) el modo de inculcación dirigido a realizar la sustitución completa de un habitus por otro (conversión), y 2) el modo de inculcación dirigida a confirmar pura y simplemente el habitus primario (mantenimiento o reforzamiento).

3.3.1.2.
Dado que el habitus primario inculcado por el TP primario está en el principio de la constitución ulterior de cualquier otro habitus, el grado de productividad específica de un TP secundario se mide, desde este punto de vista, por el grado en el que el sistema de medios necesarios para la realización del TP (modo de inculcación) está objetivamente organizado en función de la distancia existente entre el habitus que aspira a inculcar y el habitus producido por los TP anteriores.

3.3.1.3.
El grado de tradicionalismo de un modo de inculcación se mide por el grado en que objetivamente ha sido organizado con referencia a un público limitado de destinatarios legítimos, o sea, por el grado en que el éxito del TP secundario presupone que los destinatarios estén dotados del habitus adecuado (o sea, del ethos pedagógico y del capital cultural propios a los grupos o clases de las que reproduce la arbitrariedad cultural).

3.3.2.1.
Un modo de inculcación determinado, o sea, el sistema de medios por los que se produce la interiorización de una arbitrariedad cultural, se caracteriza (en el aspecto considerado en la prop. 3.3.2.) por la posición que ocupa entre 1) el modo de inculcación que produce un habitus mediante la inculcación inconsciente de los principios que sólo se manifiestan en Estado práctico y en la práctica impuesta (pedagogía implícita) y 2) el modo de inculcación que produce el habitus mediante la inculcación metodólicamente organizada como tal de principios formulados e incluso formalizados (pedagogía explícita).

3.3.2.2.
Dado que todo TP secundario tiene como efecto propio el producir prácticas irreducibles a las prácticas de las que procura el dominio simbólico, el grado de productividad específica de un TP secundario se mide desde este punto de vista por el grado en que el sistema de medios necesarios para la realización del TP (modo de inculcación) está objetivamente organizado para asegurar, mediante la inculcación explícita de principios codificados y formales, la transferibilidad formal del habitus.

3.3.2.3.
El grado de tradicionalismo de un modo de inculcación se mide por el grado en que los medios necesarios para la realización del TP se reducen a las prácticas que reproducir y que tienden, por el solo hecho de que son repetidamente realizadas por agentes investidos de AUP, a reproducir directamente el habitus definido por la transferibilidad práctica.

3.3.1.3.1.
Por el hecho de que en una formación social determinada, el modo de inculcación dominante tiende a responder a los intereses de las clases dominantes, o sea, de los destinatarios legítimos, la productividad diferencial del TP dominante según los grupos o clases sobre los que se ejerce tiende a estar en función de la distancia entre el habitus primario inculcado por el TP primario en los diferentes grupos o clases y el habitus inculcado por TP dominante (o sea, el grado en que la educación o la aculturación es reducción o desculturización según los grupos o clases).

3.3.3.
Dada la delegación que lo fundamenta, el TP dominante tiende tanto más a eludir la inculcación explícita de los presupuestos que constituyen la condición de su productividad específica cuanto más dominada por los destinatarios legítimos esté la arbitrariedad cultural dominante, o sea, cuanto más importante sea la parte de lo que el TP debe inculcar (capital y ethos) ya inculcada por el TP primario de los grupos o clases dominantes.

3.3.2.3.1.
En una formación social determinada, el TP primario, al que están sometidos los miembros de los diferentes grupos o clases, reposa tanto más plenamente en la transferibilidad práctica cuanto más estrechamente estén sometidos por las condiciones materiales de existencia a la urgencia de la práctica, tendiendo a impedir, así, la constitución y el desarrollo de la aptitud para dominar simbólicamente la práctica.

3.1. Como trabajo prolongado de inculcación que produce una formación duradera, o sea, productores de prácticas conforme a los principios de la arbitrariedad cultural de los grupos o clases que delegan a la AP la Aup necesaria a su instauración y a su continuación, el TP tiende a reproducir las condiciones sociales de producción de esta arbitrariedad cultural, o sea, las estructuras objetivas de las que es producido, por mediación del habitus como principio generador de prácticas reproductoras de las estructuras objetivas.

3.2. En tanto que acción transformadora destinada a inculcar una formación como sistema de disposiciones duraderas y transferibles, el TP que necesita la Aup como condición previa para su ejercicio tiene por efecto confirmar y consagrar irreversiblemente la Aup, o sea, la legitimidad de la AP y de la arbitrariedad cultural que inculca, enmascarando todavía más, mediante el éxito de la inculcación de la arbitrariedad, la arbitrariedad de la inculcación y de la cultural inculcada

4.

En tanto que el TP es un proceso irreversible que produce en el tiempo necesario para la inculcación una disposición irreversible, o sea, una disposición que sólo puede ser reprimida o transformada por un proceso irreversible que produzca a su vez una nueva disposición irreversible, la AP primaria (educación primera) que se realiza en un TP sin antecedentes (TP primario) produce un hábito primario, característico de un grupo o una clase, que está en el origen de la constitución ulterior de cualquier otro habitus.

3.3.

En tanto que el TP es un proceso irreversible que produce en el tiempo necesario para la inculcación una disposición irreversible, o sea, una disposición que sólo puede ser reprimida o transformada por un proceso irreversible que produzca a su vez una nueva disposición irreversible, la AP primaria (educación primera) que se realiza en un TP sin antecedentes (TP primario) produce un hábito primario, característico de un grupo o una clase, que está en el origen de la constitución ulterior de cualquier otro habitus.

3.3.1.

El grado de productividad específica de cualquier TP que no sea el TP primario (TP secundario) está en función de la distancia que separa el habitus que tiende a inculcar (o sea, la arbitrariedad cultural impuesta) del habitus inculcado por los TP anteriores y, en último término, por el TP primario (o sea, la arbitrariedad cultural originaria).

3.3.2.

Dado 1) que la explicitación y la formulación de los principios que operan en una práctica, o sea, el dominio simbólico de esta práctica, siguen necesariamente, en el orden lógico y cronológico, el dominio práctico de estos principios, o sea, que el dominio simbólico no es por sí mismo su propio fundamento; dado 2) que el dominio simbólico es irreducible al dominio práctico del que procede y al que aporta, sin embargo, su propio efecto, se deduce 1) que todo TP secundario produce prácticas secundarias irreducibles a las prácticas primarias de las que procura el dominio simbólico, y 2) que el dominio secundario que produce presupone un dominio previo tanto más cercano al simple dominio práctico de las prácticas cuanto más pronto se ejerza en el orden biográfico.

3.3.3.

Dada la delegación que lo fundamenta, el TP dominante tiende tanto más a eludir la inculcación explícita de los presupuestos que constituyen la condición de su productividad específica cuanto más dominada por los destinatarios legítimos esté la arbitrariedad cultural dominante, o sea, cuanto más importante sea la parte de lo que el TP debe inculcar (capital y etnos) ya inculcada por el TP primario de los grupos o clases dominantes.

3.3.3.1.

En una formación social en que, tanto en la práctica pedagógica como en el conjunto de prácticas sociales, la arbitrariedad cultural dominante subordina el dominio práctico al dominio simbólico de las prácticas, el TP dominante tiende tanto más a eludir la inculcación explícita de los principios que proporcionan el dominio simbólico, cuanto más inculcado esté el dominio práctico de los principios que proporcionan el dominio simbólico de las prácticas en los destinatarios legítimos por el TP primario de los grupos o clases dominantes.

3.3.3.2.

Dado que, en el tipo de formación social definido en 3.3.3.1., el TP secundario dominante que recurre a un modo de inculcación tradicional (en el sentido de las prop. 3.3.1.3. y 3.3.2.3.) tiene una productividad específica tanto más reducida cuando se ejerce sobre grupos o clases que ejercen un TP primario más alejado del TP dominante que inculca, entre otras cosas, un dominio práctico con dominante verbal, un TP como éste tiende a producir, en y por su mismo ejercicio, la delimitación de sus destinatarios realmente posibles, excluyendo a los distintos grupos o clases tanto más rápidamente cuanto más desprovistos están del capital y por su modo de inculcación.

3.3.3.3.

Dado que, en el tipo de formación social definido en 3.3.3.1., el TP secundario dominante que, recurriendo a un modo de inculcación tradicional, se define por no producir completamente las condiciones de su productividad, puede realizar su función de eliminación sólo con abstenerse, un TP como éste tiende a producir no solamente la delimitación de sus destinatarios realmente posibles, sino también el desconocimiento de los mecanismos de esta delimitación, o sea, tiende a hacer reconocer sus destinatarios legítimos y la duración de la inculcación a la que están sometidos de hecho los diferentes grupos o clases como duración legítima de inculcación.

3.3.3.4.

Dado que, en el tipo de formación social definido en 3.3.3.1., el TP secundario dominante que recurre a un modo de inculcación tradicional no inculca implícitamente los presupuestos que constituyen la condición de su productividad específica, ese TP tiende a producir por su mismo ejercicio la legitimidad del modo de posesión de las adquisiciones previas cuyo monopolio está en manos de los grupos o clases dominantes porque tienen el monopolio de modo de adquisición legítimo, o sea, de la inculcación, por un TP primario, de los principios en estado práctico de la cultura legítima (relación ilustrada con la cultura legítima como relación de familiaridad).

3.3.3.5.

Dado que, en el tipo de formación social definido en 3.3.3.1., el TP secundario dominante que recurre a un modo de inculcación tradicional no inculca implícitamente los presupuestos que constituyen la condición de su productividad específica, ese TP supone, produce e inculca, en y por su mismo ejercicio, ideologías que tienden a justificar la petición de principio que constituye la condición de su ejercicio (ideología del don como negación de las condiciones sociales de producción de las disposiciones ilustradas).

AXIOMA 0.

Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza.

4. Todo sistema de enseñanza institucionalizado (SE) debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia (autorreproducción de la institución) son necesarias tanto para el ejercicio de su función propia de inculcación como para la realización de su función de reproducción de la arbitrariedad cultural de la que no es el productor (reproducción cultural) y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases (reproducción social).

4. (cont.)

4.1. Dado 1) que un SE sólo puede realizar su función propia de inculcación a condición de que produzca y reproduzca, con los medios propios de la institución, las condiciones de un TP capaz de reproducir en los límites de los medios de la institución, o sea, continuamente, al menor costo y en serie, un hábitus tan homogéneo y tan duradero como sea posible, en el mayor número posible de destinatarios legítimos (entre éstos los reproductores de la institución); dado 2) que un SE debe, para realizar su función externa de reproducción cultural y social, producir un hábitus tan conforme como sea posible a los principios de la arbitrariedad cultural que está encargado de reproducir, las condiciones del ejercicio de un TP institucionalizado y de la reproducción institucional de ese TP tienden a coincidir con las condiciones de la realización de la función de reproducción, puesto que un cuerpo permanente de agentes especializados, suficientemente intercambiables como para poder ser reclutados continuamente y en número suficiente, dotados de la formación homogénea y de los instrumentos homogeneizados y homogeneizantes que constituyen la condición de ejercicio de un TP específico y reglamentado, o sea, de un «trabajo escolar» (TE), forma institucionalizada del TP secundario, está predispuesto por las condiciones institucionales de su propia reproducción a encerrar su práctica en los límites trazados por una institución cuya misión es reproducir la arbitrariedad cultural y no decretarla.

4.2. Dado que plantea explícitamente la cuestión de su propia legitimidad por el hecho de declararse como institución propiamente pedagógica al constituir la AP como tal, o sea, como acción específica expresamente ejercida y sufrida como tal (acción escolar), todo SE debe producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales del desconocimiento de la violencia simbólica que ejerce, o sea, del reconocimiento de su legitimidad como institución pedagógica.

4.1.1. Dado que debe producir las condiciones institucionales que permitirían a agentes intercambiables ejercer continuamente, o sea, cotidianamente y en un campo territorial tan vasto como sea posible, un TE que reproduzca la arbitrariedad cultural que está encargado de reproducir, el SE tiende a garantizar el cuerpo de agentes, reclutados y formados para asegurar la inculcación, condiciones institucionales capaces a la vez de evitarles e impedirles el ejercicio de TE heterogéneos y heterodoxos, o sea, las mejores condiciones para existir, sin prohibición explícita, toda práctica incompatible con su función de reproducción de la integración intelectual y moral de los destinatarios legítimos.

4.1.2. Dado que debe reproducir en el tiempo las condiciones institucionales del ejercicio del TE, o sea, que debe reproducirse como institución (autorreproducción) para reproducir la arbitrariedad cultural que está encargado de reproducir (reproducción cultural y social), todo SE necesita necesariamente el monopolio de la producción de los agentes encargados de reproducirla, o sea, de los agentes dotados de la formación duradera que les permite ejercer un TE que tienda a reproducir esta misma formación en nuevos reproductores, y por ello encierra una tendencia a la autorreproducción perfecta (inercia), que SE ejerce en los límites de su autonomía relativa.

4.1.1.1. Dado que SE debe garantizar las condiciones institucionales de la homogeneidad y de la ortodoxia del TE, el SE tiende a dotar a los agentes encargados de la inculcación de una formación homogénea y de instrumentos homogeneizados y homogeneizantes.

4.1.1.2. En tanto que debe garantizar las condiciones institucionales de homogeneidad y de ortodoxia del TE, el SE tiende a hacer sufrir, a la información y a la formación que inculca, un tratamiento cuyo principio reside a la vez en las exigencias del TE y en las tendencias inherentes a un cuerpo de agentes situados en las condiciones institucionales, o sea, a codificar, homogeneizar y sistematizar el mensaje escolar (cultura escolar como cultura «rutinizada»).

4.1.2.1. Dado que conlleva una tendencia a la autorreproducción, el SE reproduce los cambios ocasionados en la arbitrariedad cultural que está encargado de reproducir con un retraso adecuado a su autonomía relativa (retraso cultural de la cultura escolar).

4.3. En una formación social determinada, el SE dominante puede constituir el TP dominante como TE sin que ni aquellos que lo ejercen ni aquellos que lo sufren dejen de ignorar su dependencia respecto a las relaciones de fuerza que constituyen la formación social en la que se ejerce, porque: 1) produce y reproduce, por los medios propios de la institución, las condiciones necesarias para el ejercicio de su función interna de inculcación, que son al mismo tiempo las condiciones suficientes de la realización de su función externa de reproducción de la cultura legítima y de su contribución correlativa a la reproducción de las relaciones de fuerza; y porque 2) por el solo hecho de que existe y subsiste como institución, implica las condiciones institucionales del desconocimiento de la violencia simbólica que ejerce, o sea, porque los medios institucionales de los que dispone como institución relativamente autónoma, detentadora del monopolio del ejercicio legítimo de la violencia simbólica, están predispuestos a servir además, bajo la apariencia de neutralidad, a los grupos o clases de las que reproduce la arbitrariedad cultural (dependencia por la independencia).

AXIOMA

0. Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza.

4. Todo sistema de enseñanza institucionalizado (SE) debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia (autorreproducción de la institución) son necesarias tanto para el ejercicio de su función propia de inculcación como para la realización de su función de reproducción de la arbitrariedad cultural de la que no es el productor (reproducción cultural) y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases (reproducción social).

4.1.

Dado 1) que un SE sólo puede realizar su función propia de inculcación a condición de que produzca y reproduzca, con los medios propios de la institución, las condiciones de un TP capaz de reproducir en los límites de los medios de la institución, o sea, continuamente, al menor costo y en serie, un hábitus tan homogéneo y tan duradero como sea posible, en el mayor número posible de destinatarios legítimos (entre éstos los reproductores de la institución); dado 2) que un SE debe, para realizar su función externa de reproducción cultural y social, producir un hábitus tan conforme como sea posible a los principios de la arbitrariedad cultural que está encargado de reproducir, las condiciones del ejercicio de un TP institucionalizado y de la reproducción institucional de ese TP tienden a coincidir con las condiciones de la realización de la función de reproducción, puesto que un cuerpo permanente de agentes especializados, suficientemente intercambiables como para poder ser reclutados continuamente y en número suficiente, dotados de la formación homogénea y de los instrumentos homogeneizados y homogenizantes que constituyen la condición de ejercicio de un TP específico y reglamentado, o sea, de un «trabajo escolar» (TE), forma institucionalizada del TP secundario, está predispuesto por las condiciones institucionales de su propia reproducción a encerrar su práctica en los límites trazados por una institución cuya misión es reproducir la arbitrariedad cultural y no decretarla.

4.2. Dado que plantea explícitamente la cuestión de su propia legitimidad por el hecho de declararse como institución propiamente pedagógica al constituir la AP como tal, o sea, como acción específica expresamente ejercida y sufrida como tal (acción escolar), todo SE debe producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales del desconocimiento de la violencia simbólica que ejerce, o sea, del reconocimiento de su legitimidad como institución pedagógica.

4.2.1.

En tanto que dota a todos su agentes de una autoridad delegada, o sea, de una autoridad escolar (AUE), forma institucionalizada de la AUP, por una delegación a dos niveles que reproduce en la institución la delegación de la autoridad de la que SE beneficia la institución, el SE produce y reproduce las condiciones necesarias tanto para el ejercicio de una AP institucionalizada como para la realización de su función externa de reproducción, puesto que la «legitimidad de institución» dispensa a los agentes de la institución de conquistar y confirmar continuamente su AUP.

4.2.2.

En tanto que productor de una AUE, autoridad de institución, que, reposando en una delegación a dos niveles, parece no tener más fundamento que la autoridad personal del agente, el SE produce y reproduce las condiciones de ejercicio de un TP institucionalizado, puesto que el hecho de la institucionalización puede constituir el TP como tal sin que ni los que lo ejercen ni los que lo sufren dejen de ignorar su verdad objetiva, o sea, de ignorar el fundamento último de la autoridad delegada que hace posible el TE.

4.3.

En una formación social determinada, el SE dominante puede constituir el TP dominante como TE sin que ni aquellos que lo ejercen ni aquellos que lo sufren dejen de ignorar su dependencia respecto a las relaciones de fuerza que constituyen la formación social en la que se ejerce, porque: 1) produce y reproduce, por los medios propios de la institución, las condiciones necesarias para el ejercicio de su función interna de inculcación, que son al mismo tiempo las condiciones suficientes de la realización de su función externa de reproducción de la cultura legítima y de su contribución correlativa a la reproducción de las relaciones de fuerza; y porque 2) por el solo hecho de que existe y subsiste como institución, implica las condiciones institucionales del desconocimiento de la violencia simbólica que ejerce, o sea, porque los medios institucionales de los que dispone como institución relativamente autónoma, detentadora del monopolio del ejercicio legítimo de la violencia simbólica, están predispuestos a servir además, bajo la apariencia de neutralidad, a los grupos o clases de las que reproduce la arbitrariedad cultural (dependencia por la independencia).

4.2.1.1.

Una instancia pedagógica determinada SE caracteriza, según el grado de institucionalización de la AP que ejerce, o sea, según su grado de autonomización, por la posición que ocupa entre: 1) un sistema de educación en el que la AP no está constituida como práctica específica e incumbe a la casi totalidad de los miembros educados de un grupo o de una clase (siendo las especializaciones esporádicas o parciales), y 2) un SE en el que la AUP necesaria para el ejercicio de la AP está explícitamente delegada y jurídicamente garantizada a un cuerpo de especialistas, específicamente reclutados, formados y delegados para realizar el TE por procedimientos controlados y reglamentados por la institución, en lugares y momentos determinados, usando instrumentos estandarizados y controlados.

4.2.2.1.

En tanto que autoriza la desviación de la autoridad de función (AUE) en beneficio de la persona del funcionario, o sea, en tanto que produce las condiciones del encubrimiento y el desconocimiento del fundamento institucional de la AUE, el SE produce las condiciones favorables para el ejercicio de un TP institucionalizado, puesto que desvía en beneficio de la institución y de los grupos o clases a los que sirve el efecto de reforzamiento que produce la ilusión de la independencia del ejercicio del TE respecto a sus condiciones institucionales y sociales (paradoja del carisma profesoral).

ANEXO B

PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR 1978 PROGRAMAS NACIONALES

Area de Operación de lo Sustantivo

Función Num. 1: Formación de recursos humanos para el desarrollo social (docencia).

- 1. Vinculación del sector productivo con el sistema formador de profesionistas.**
2. Orientación vocacional.
- 3. Implantación de nuevas licenciaturas y posgrados.**
4. Establecimiento de unidades regionales para la formación de recursos humanos e investigación educativa.
5. Reformas curriculares.
6. Desarrollo de alternativas educativas.
- 7. Formación y actualización de profesores.**
8. Fabricación y distribución de material didáctico.
- 9. Desarrollo del sistema bibliotecario y de información documental.**
- 10. Servicio social de estudiantes y pasantes.**
11. Unificación del tronco común del currículum de educación media superior, de carácter propedéutico.
- 12. Educación profesional post-secundaria y carreras cortas post-bachillerato.**
13. Fondo de becas y crédito y servicios asistenciales para estudiantes.

Función Num. 2 Fomento y desarrollo de la investigación.

14. Planeación de la investigación.

15. Red nacional de unidades especializadas.

16. Sistema de información para la investigación.

17. Apoyo a las asociaciones científicas y humanísticas.

Función Num. 3: Difusión de la cultura.

18. Identificación y diversificación de contenidos y propósitos de la difusión cultural.

19. Especialización y actualización de personal para la difusión de los conocimientos y manifestaciones artísticas.

20. Determinación de métodos, medios y materiales para la difusión cultural.

21. Coordinación de los programas de difusión de conocimientos y de manifestaciones artísticas.

Función Num. 4: Actividades complementarias.

22. Recreación y deporte.

23. Sistema nacional de información de la educación superior.

24. Apoyo para programas regionales e institucionales de mejoramiento de los servicios administrativos.

25. Formación y actualización de personal académico administrativo.

26. Tabulador nacional para el personal académico y administrativo de las instituciones de educación superior.

Areas Adjetivas

Normativa:

- 27. Aportación de la ANUIES para elevar al rango constitucional la autonomía universitaria.**
- 28. Aportación de la ANUIES para la legislación en materia de educación superior.**
- 29. Aportación de la ANUIES para la legislación en materia laboral.**
- 30. Convenios interinstitucionales de alcance nacional.**

Organizativa y de coordinación:

- 31. Establecimiento de unidades institucionales de planeación para la educación superior.**

Desarrollo:

- 32. Elaboración de diagnósticos, planes y programas para las instituciones de educación superior.**
- 33. Vinculación con el desarrollo regional.**

Presupuestación y financiamiento:

- 34. Criterios y procedimientos para la estimación, asignación y gestión de recursos económicos federales y estatales para las instituciones de educación superior.**

Seguimiento y evaluación:

- 35. Elaboración de programas de seguimiento y evaluación.**

PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR 1982
RECOMENDACIONES NORMATIVAS
(19 temas)

- I. Tecnología de la educación.
- II. Innovación de los sistemas de enseñanza.
- II. Currículo.
- IV. Organización de la actividad académica.
- V. Evaluación del personal docente.
- VI. Desarrollo del personal académico.
- VII. Estudios de posgrado.
- VIII. Investigación.
- IX. Difusión de la cultura.
- X. Servicios bibliotecarios.
- XI. Evaluación de las instituciones de educación superior.
- XII. Orientación vocacional.
- XIII. Ingreso a la educación superior.
- XIV. Titulación de egresados.
- XV. Revalidación de estudios.
- XVI. Clasificación de los estudiantes.
- XVII. Clasificación del personal académico.
- XVIII. Cuerpo normativo mínimo.
- XIX. Administración.

ANEXO C

PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR 1982*

Recomendaciones normativas.

II. INNOVACION EN LOS SISTEMAS DE ENSEÑANZA

RECOMENDACIONES

2. Establecer reglamentariamente que la implantación de innovaciones en el sistema de enseñanza-aprendizaje sea materia de decisión de organismos colegiados idóneos, dado que toda innovación debe fundarse en una previsión objetiva de los costos y efectos que generaría su adopción.

III CURRÍCULO

RECOMENDACIONES

3. En las instancias de planeación correspondientes, han de realizarse en forma permanente estudios que permitan determinar los perfiles profesionales más adecuados a las características de las instituciones y a las necesidades y requerimientos de las entidades federativas y regionales, así como del país en su conjunto. Los resultados de esos estudios deberán ser ampliamente difundidos, para que sirvan como esquemas indicativos en la toma de decisiones relativas a la creación de nuevas carreras y posgrados, así como las que se refieren a la modificación o continuación de las opciones existentes.

* Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior, "Plan Nacional de Educación Superior, 1982. Recomendaciones Normativas para la Educación Superior en México", SEP-ANUIES, México, 1982

IV ORGANIZACION DE LA ACTIVIDAD ACADEMICA

RECOMENDACIONES

2. El trabajo académico debe ser organizado de manera que facilite la vinculación de la docencia, investigación y difusión de la cultura, de acuerdo a los objetivos establecidos en cada una de estas funciones y a los recursos disponibles.
3. Dado el carácter dinámico de las necesidades, recursos y objetivos relacionados con las funciones sustantivas, el trabajo académico debe ser organizado en forma flexible para que pueda adaptarse anualmente a las condiciones y propósitos vigentes. Esto significa que a las decisiones tomadas en el ámbito académico sobre su organización ha de seguir el diseño de una estructura administrativa que responda a las características de flexibilidad y adaptación mencionadas. Dicha estructura deberá ser evaluada permanentemente para evitar su rezago.

V. EVALUACION DEL PERSONAL DOCENTE

RECOMENDACIONES

Con el fin de contribuir al mejoramiento de los criterios y procedimientos de evaluación del personal docente en ejercicio, se propone:

1. Si se acepta que el trabajo debe valorarse por sus resultados, se recomienda establecer, reglamentariamente, que tanto la calidad de lo aprendido por los alumnos como los nuevos conocimientos generados por los profesores sean los criterios fundamentales, aunque no los únicos, de evaluación para la permanencia y promoción del profesor. Para precisar lo aprendido por los alumnos será necesario realizar una evaluación adicional a la que realiza cada profesor. Los nuevos conocimientos podrán evaluarse a través del análisis de reportes, conferencias, publicaciones, etc., donde los profesores den a conocer sus aportaciones.

VI DESARROLLO DEL PERSONAL ACADEMICO

RECOMENDACIONES

Para encarar y resolver el problema de CAPACITACION y ACTUALIZACION del personal académico se recomienda:

2. Identificar los mínimos aceptables en el desempeño de las funciones académicas y a partir de ellos establecer criterios para la evaluación de los profesores; dichos criterios deberán referirse a resultados más que a las actividades que conducen a ellos. Además, considerar cada función y cada puesto.

VII. ESTUDIOS DE POSGRADO

RECOMENDACIONES

1. Antes de abrir un programa de posgrado, estudiar su viabilidad sobre bases metodológicas que orienten la identificación de los siguientes criterios:
 - a) El grado de concordancia entre los planes estatales de desarrollo y el programa de posgrado que se pretende establecer.
 - b) Las características del mercado ocupacional y proyecciones de la demanda de egresados a mediano y largo plazos.
 - c) Las condiciones objetivas institucionales, en términos de recursos humanos, financieros e infraestructura, para incorporar los estudios de maestría y doctorado a programas y proyectos de investigación.
3. Que cada COEPES formule en su correspondiente PEIDES (1983-1993) los proyectos que en conjunto integren el Programa Estatal de Posgrado. Al establecer las metas para dichos proyectos deberán tenerse en cuenta los resultados obtenidos en los respectivos estudios de viabilidad, evitando duplicidad y atendiendo a las necesidades prioritarias. De la misma manera se integraría un programa regional a cargo de cada CORPES.

4. Que la CONPES elabore, en 1983, un programa nacional de posgrado que coordine el conjunto de los programas estatales y regionales. Esta coordinación habrá de estar principalmente orientada a:
 - a) Cumplimentar la política nacional sobre descentralización de los programas de posgrado. Lo anterior no debe confundirse con actividades que priven a la zona metropolitana de la ciudad de México de los elementos que posee, ubicándolos en otros lugares del país.
 - c) Evaluar periódicamente el funcionamiento de los distintos programas de posgrado.

VIII. INVESTIGACION

RECOMENDACIONES

3. Que para finales de 1983 se reúnan las instituciones de educación superior que integran cada COEPES con otros centros que realizan investigación en el estado y, con base en el conjunto de metas, políticas y prioridades, estructuren un programa estatal de investigación que responda tanto a las capacidades institucionales como a las necesidades estatales y locales. Dicho programa deberá:
 - a) Atender la formación de personal académico que responda cualitativamente a las necesidades estrictas del programa de investigación definido y, en su caso, abrir nuevas líneas asumiendo como condición indispensable la formación de un grupo de profesores investigadores que afronte dichas tareas.
 - b) Dar prioridad al reforzamiento de los grupos de investigación ya existentes en las instituciones de educación superior
 - c) Vigilar que dada nueva línea de investigación responda a problemas nacionales específicos y, en su caso, a una localidad o región, de suerte que sus productos satisfagan necesidades socioeconómicas, colocando en segundo plano jerárquico a las que satisfagan necesidades o resuelvan problemas de orden

institucional y, en tercero y último, a las caracterizadas por ser de interés esencialmente individual o personal.

5. Que para 1984, las instituciones de educación superior destinen como mínimo el 10 por ciento de su presupuesto total a la investigación y para 1990 el 20 por ciento. Junto a estos aspectos de índole financiera, es igualmente importante establecer normas en el reglamento correspondiente que garanticen la estabilidad de los recursos humanos destinados a la investigación.
6. Para 1984, a partir de un marco de prioridades para la nación y para cada estado, si es el caso, formular el Programa Nacional de Investigación de las Instituciones de Educación Superior que se oriente a:
 - a) La coordinación de la investigación a nivel nacional.
 - b) Diversificación y complementación de las áreas de investigación en todas las instituciones de educación superior.
 - c) Vinculación con el Plan Nacional de Ciencia y Tecnología.
 - d) Vinculación con los sectores productivos y de servicios.
 - e) Impulso a las instituciones que en materia de investigación cuentan con un menor desarrollo relativo.
7. El mencionado programa habrá de consolidar la Red Nacional de Unidades Especializadas, misma que deberá operar a partir de 1983 con los centros ya establecidos a la fecha y definir las nuevas áreas que es necesario atender.

XI EVALUACION DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR RECOMENDACIONES

1. Se propone que las instituciones de educación superior establezcan, como práctica continua, su propia evaluación.

2. Que la coordinación de los esfuerzos de evaluación esté a cargo de una unidad creada ex-profeso que, partiendo de la evaluación de proyectos particulares y con la participación de los involucrados, habrá de formular conclusiones relativas a programas y funciones generales de la institución.
3. Que los resultados de la evaluación conduzcan a la ejecución de lo que proceda: reajustar los insumos que ingresan; modificar los procesos; adecuar estrategias, o, finalmente, redefinir los objetivos que se persiguen. Las decisiones implicadas serían responsabilidad de los órganos que estableciera la legislación institucional.
4. Que las instituciones evalúen siguiendo, en lo posible, los pasos metodológicos indicados a continuación:
 - a) Partir de la micro-evaluación institucional, relativa a proyectos específicos y acciones, para llegar adecuadamente a la macro-evaluación, es decir, a la referida a programas y funciones generales.
 - b) Definir, por consenso en los órganos colegiados, el paradigma institucional para los próximos 10 años en el contexto de su entorno social y a partir de un diagnóstico.
 - c) En el marco del paradigma, establecer los objetivos del desarrollo que se desea para la institución.
 - d) Hacer explícitos los objetivos y metas generales que en cada función sustantiva, y de apoyo, se pretende alcanzar en los próximos 10 años, tanto relativos a los programas actuales de servicio, como a los de innovación.
 - e) Cuantificar y cualificar los resultados de los programas de enseñanza, investigación, difusión y apoyo.
 - f) Contrastar en todos los programas las metas fijadas frente a los resultados obtenidos, para así determinar el grado de eficiencia alcanzado.

- g) Establecer los criterios de costo, uso de tiempo, oportunidad, etc., que habrán de emplearse para estimar la eficiencia en cada uno de los programas establecidos y en los de innovación.
- h) Hacer uso de los criterios antes citados para decidir sobre el empleo de los recursos humanos, tecnológicos, materiales, etc., ponderando las restricciones existentes.
- i) Establecer, para cada uno de los programas evaluados, las medidas y estrategias conducentes a fin de aumentar la eficacia y eficiencia.
- j) Con el propósito de reforzar las relaciones existentes entre la evaluación, planeación y dirección, será indispensable el perfeccionamiento de los sistemas informativos, así como el establecimiento de vías formales de asesoría de los organismos que planean y evalúan a los que toman decisiones.

XII. ORIENTACION VOCACIONAL

RECOMENDACIONES

2. Respecto a los contenidos de la información profesigráfica con que se orienta vocacionalmente, se propone:

- a) Que cada institución de educación superior participe, según los términos de un convenio oficial, en las funciones y tareas de un organismo mixto (privado y público) de carácter intersectorial (trabajo-educación-programación) responsable de los estudios e investigaciones que han de posibilitar el conocimiento de las condiciones cualitativas y cuantitativas de la oferta y la demanda de educación superior. Tal organismo tendría el carácter de un grupo técnico permanente de cada COEPES que interactuaría con un grupo semejante de la CONPES lo que aseguraría que este problema sea enfocado desde una perspectiva nacional.

Es evidente que los alcances que tendría la información obtenida por el organismo antes mencionado irían más allá de la posibilidad de orientar la demanda de educación superior, pues entre otros efectos estaría también el de dar elementos para determinar la oferta educativa, tanto en lo cuantitativo como en lo cualitativo. No obstante, se le incluye en el apartado de la orientación vocacional a fin de destacar en esta función su carácter de medio para vincular a las instituciones con los demás sectores sociales y económicos* .

3. Respecto a los criterios y políticas de información a la población, se recomienda:

Formular convenios que establezcan las condiciones necesarias para que toda actividad de comunicación, tendiente a promover alguna carrera o programa de posgrado, se realice previo acuerdo explícito con las demás instituciones y organismos que integran la respectiva COEPES.

XIII. INGRESO A LA EDUCACION SUPERIOR

RECOMENDACIONES

1. Que la CONPES, a corto plazo y por los medios que estime convenientes, elabore un modelo de crecimiento y señale las metodologías adecuadas para que las instituciones puedan fijar sus metas cuantitativas de admisión y egreso;
2. Evaluar las posibilidades de cada institución de educación superior, para determinar anualmente la matrícula de primer ingreso y la que corresponde a cada carrera. Dicha evaluación tomaría en cuenta las recomendaciones que al respecto, con carácter indicativo, se formulen en los PEIDES, PRIDES y en el Plan Nacional de Educación Superior;

* Esta recomendación también se establece en el documento Plan Nacional de Educación Superior evaluación general y perspectivas, dado que la información que generaría este organismo, sería imprescindible para el Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior en todas sus instancias.

3. Detectar áreas prioritarias de desarrollo estatal y regional para:
 - a) identificar carreras requeridas en el desarrollo de cada área,
 - b) promover cambios curriculares en función de perfiles profesionales adecuados a los requerimientos del desarrollo estatal, regional y nacional;
4. Cuantificar la demanda educativa potencial por carreras, para evitar superávit o déficit en la formación de profesionales,
5. Realizar estudios de nivel estatal, regional y nacional con el fin de identificar carreras saturadas y reforzar la función de la orientación vocacional para diversificar la matrícula, y
6. Normar las políticas, criterios y procedimientos de admisión, a fin de establecer condiciones específicas para las carreras con admisión no selectiva o abierta, y para las que tendrán admisión restringida.

La puesta en práctica de las proposiciones que anteceden se fundamentará, en lo posible, en estudios de la demanda educativa y en la capacidad de oferta del sistema de educación superior. Dichos estudios deberán tener el carácter de programas a cumplirse sobre la base de acuerdos aprobados en las COEPES y CORPES, con el apoyo y coordinación de la CONPES.

XV. REVALIDACION DE ESTUDIOS

RECOMENDACIONES

Aunque lo verdaderamente sustancial en la educación es el aprendizaje y la formación que produce, esto no parece ser entendido con facilidad, por lo que se requiere que esos beneficios se acompañen de la acreditación formal correspondiente, como boletas, certificados, etc. Tal búsqueda de “materialización” de la escolaridad llega a producir serias distorsiones en el proceso educativo.

En virtud de lo antes dicho, es indispensable que las instituciones de educación superior acuerden procedimientos en lo relativo a la revalidación y la equivalencia de estudios. Al respecto, y dado lo utópico que es pretender la búsqueda de una educación valiosa por sí misma, parece necesario asegurar que en la práctica no se trastoque la correspondencia que debe existir entre la certificación de un logro con el valor de lo alcanzado y la boleta escolar con el respaldo académico suficiente. Con tal propósito se recomienda:

1. Que los criterios, normas técnicas, procedimientos de verificación y cualquier otro elemento necesario para otorgar una revalidación de estudios, sean de la competencia exclusiva del organismo académico responsable de la autorización de los planes y programas de estudio de la institución o de la dependencia que revalida.

Que las instituciones de educación superior que tienen carácter de organismos descentralizados hagan las modificaciones reglamentarias pertinentes, a fin de favorecer el acuerdo interinstitucional de alcance nacional sobre un mínimo de aspectos terminológicos, cualitativos y cuantitativos de la revalidación de estudios...

XVII. CLASIFICACION DEL PERSONAL ACADEMICO RECOMENDACION

Que las instituciones de educación superior colaboren con un grupo técnico, designado por la CONPES y coordinado por su secretariado conjunto, a fin de que realice el estudio comparativo de los distintos tabuladores, clasificaciones y contratos, con el propósito de presentar un diagnóstico y propuestas de solución.

XVIII. CUERPO NORMATIVO MINIMO RECOMENDACIONES

3. Que las normas jurídicas de las instituciones educativas guarden correspondencia con los requerimientos de la planeación institucional, estatal, regional y nacional.

4. Que el cuerpo normativo de las instituciones de educación superior sitúe el funcionamiento administrativo como un área de apoyo a la planeación, desarrollo y perfeccionamiento de la docencia, la investigación y la difusión de la cultura.

XIX. ADMINISTRACION

RECOMENDACIONES.

3. Que, en lo particular, la planeación y la administración financiera se vinculen como acciones mutuamente condicionantes, de manera que se asignen los recursos suficientes a las acciones planeadas y se elaboren los planes institucionales de acuerdo con los recursos disponibles.

ANEXO D

PROGRAMA INTEGRAL PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (PROIDES, 1986)

PROYECTOS NACIONALES

1. CRECIMIENTO

1.1. Opciones para el Crecimiento de las IES

Con este proyecto se pretende determinar parámetros adecuados para regular el crecimiento de las IES, en una estrategia de complementación regional para la oferta de profesionales que demanda la sociedad. Por ello, el proyecto incluye los siguientes objetivos: proporcionar información y presentar opciones que regulen la demanda de primer ingreso, la migración estudiantil interestatal, la oferta de profesionales por ramas del conocimiento y nomenclatura de las carreras, la distribución de la matrícula por niveles (incluyendo el bachillerato propedéutico), y la creación de nuevas instituciones. Se espera que los CORPES tengan una especial participación en este proyecto.

Participantes: CORPES, ANUIES, IES.

Coordinación: Secretaría General Ejecutiva de la ANUIES.

1.2. Sistema Nacional de Orientación Educativa

El SNOE ha producido un caudal de estudios y definiciones concretas que permiten al estudiante conocer las opciones de estudios con más detalle, así como las perspectivas de empleo asociadas con cada una de ellas. En lo relativo a la educación superior, diversas instituciones han participado activamente en dicho sistema mediante la elaboración de estudios importantes. Sobre la experiencia acumulada, con este proyecto se propiciar el desarrollo del SNOE para que difunda los lineamientos, políticas y metas del PROIDES relacionadas con la regulación y orientación de estudios de educación media superior y superior.

Participantes: SEP, ANUIES, IES.

Coordinación: Secretaría General Ejecutiva de la ANUIES.

2. RECURSOS HUMANOS

2.1. Formación de Personal Académico

Este proyecto tiene los siguientes objetivos: determinar tanto la cantidad de personal académico requerido para los próximos cinco años, como los perfiles necesarios o deseados de acuerdo con los tipos de personal y con los modelos de organización de las IES; evaluar las acciones y programas existentes; establecer los mecanismos de concertación y colaboración entre las IES, para ofrecer opciones diversificadas. Por otra parte, mediante la articulación de esfuerzos y la coordinación de actividades, con este proyecto se pretende potenciar la capacidad de cada una de las IES para actualizar y formar al personal académico. Para 1987, en la ejecución de este proyecto, se tratará de ampliar la cobertura de las acciones previstas, con el fin de alcanzar por lo menos el 5% del personal académico de este nivel educativo.

Participantes: SC, SEIT, SESIC, CONACYT, ANUIES, IES.

Coordinación: Secretariado Conjunto de la CONPES.

2.2. Formación de Personal Administrativo

Se pretende, al igual que en el proyecto anterior, la articulación y concertación de acciones de las IES para atender las necesidades de formación del personal administrativo en sus diferentes niveles y tipos, de tal manera que para 1987 se hayan iniciado en todas las IES actividades de formación.

Participantes: SEIT, SESIC, ANUIES, IES.

Coordinación: Secretariado Conjunto de la CONPES.

3. RECURSOS ECONOMICOS

3.1. Estructura y Procedimientos del Financiamiento y del Gasto

Los objetivos de este proyecto consisten en estudiar y mejorar criterios y procedimientos de asignación, gestión, ministración y evaluación del uso de los

recursos económicos. Consecuentemente, su realización implica el estudio de los aspectos normativos e la estructura del financiamiento de la educación superior y del gasto de las ES incluyendo criterios de autoevaluación y racionalización financiera.

Participantes: SEP, ANUIES.

Coordinación: Secretariado Conjunto de la CONPES.

3.2. Requerimientos Económicos y Disponibilidad de Recursos

Este proyecto tiene como objetivo la presentación de los requerimientos económicos para el desarrollo futuro de la educación superior, frente a la posible disponibilidad de recursos de cada una de las fuentes de financiamiento. Este estudio es de carácter prospectivo y sirve para analizar diferentes opciones en diversos escenarios probables del futuro.

Responsable: IES.

Coordinación: Secretaría General Ejecutiva de la ANUIES.

3.3. Fuentes Complementarias de Financiamiento

En este proyecto se estudiarán las fuentes de financiamiento de las instituciones públicas de educación superior, de origen federal, estatal o de ingresos propios. Su ejecución permitirá analizar las opciones de incremento posible y de re-distribución y proporción de las diversas fuentes, así como plantear estrategias económicas para asegurar el desarrollo de las IES.

Participantes: ANUIES, IES, CONACYT.

Coordinación: Secretaría General Ejecutiva de la ANUIES.

4. PLANEACION Y COORDINACION

4.1. Apoyo al SINAPPES

Con este proyecto se pretende contribuir a la consolidación de la estructura y a la optimización del funcionamiento de las COEPES, los CORPES y de las UIP en las tareas de planeación. Para lograr estos objetivos, el proyecto considera diversas

acciones, de las cuales destacan la elaboración de propuestas de formalización jurídica de las instancias de planeación y la actualización del personal que trabaja en ellas.

Participantes: CONPES, CORPES, COEPES, UIP.

Coordinación: Secretariado Conjunto de la CONPES.

4.2. Sistema Nacional de Información para la Educación Superior

El objetivo de este proyecto consiste en contar con información básica, oportuna y confiable para la mejor planeación de la educación superior. Se pretende ampliar la cobertura de este sistema a todas las IES públicas con programas de computación, para que todas manejen la misma estructura de base de datos. También se pretende ampliar la información básica correspondiente a investigación y extensión así como acerca de otros aspectos útiles para la planeación. Se establecerán los mecanismos para aprovechar el esfuerzo realizado por diferentes organismos nacionales, concertando con ellos convenios de apoyo mutuo.

Participantes: SEIT, SESIC, CONACYT, ANUIES, IES.

Coordinación: Secretariado Conjunto de la CONPES.

4.3. Evaluación del Sistema de Educación Superior

Con el desarrollo de este proyecto se trata de evaluar la realización de las funciones de la educación superior, en relación con las necesidades y requerimientos de la sociedad, teniendo como referencia, por un lado, los planes de desarrollo de este nivel, y por el otro, los planes y programas de desarrollo nacional. Asimismo se persigue establecer mecanismos y procedimientos, con el fin de realizar en forma permanente la evaluación del sistema de educación superior.

Participantes: SEIT, SESIC, ANUIES, IES.

Coordinación: Secretariado Conjunto de la CONPES.

4.4. Autoevaluación Institucional

Promover la evaluación integral y periódica de las tareas y actividades de cada una de las IES es el objetivo central de este proyecto que ya tiene antecedentes en el sistema educativo. En etapas anteriores se desarrolló un modelo operativo (computarizado) para la autoevaluación de la docencia, modelo ya probado en varias universidades. Se apoyarán los esfuerzos de autoevaluación en las funciones de docencia, investigación y extensión, y se continuará con las pruebas experimentales del modelo aplicándolo en otras IES.

Participantes: ANUIES, IES.

Coordinación: Secretaría General Ejecutiva de la ANUIES.

4.5. Evaluación y Seguimiento del PROIDES

Con este proyecto se pretende realizar estudios sistemáticos de seguimiento del PROIDES con el fin de reajustar las metas y actualizar el diagnóstico y los proyectos, para los años subsiguientes. Esta evaluación se realizará con una amplia participación de las IES y de las instancias del SINAPPES .

Participantes: CONPES, CORPES, COEPES, IES.

Coordinación: Secretariado Conjunto de la CONPES.

5. DOCENCIA

5.1. Estudios sobre los Procedimientos de Admisión y Acreditación de la Educación Superior

El objetivo de este proyecto es apoyar a las IES en el mejoramiento de sus procedimientos de admisión y acreditación (en bachillerato, licenciatura y postgrado). Se estudiarán los procedimientos existentes y se les analizará con el objeto de elaborar propuestas que permitan mejorar los criterios y procedimientos de las IES, buscando alcanzar mayor calidad y mejores niveles de eficiencia en los servicios educativos.

Participantes: ANUIES, IES.

Coordinación: Secretaría General Ejecutiva de la ANUIES.

5.2. Eficiencia Terminal, Rezago y Deserción Estudiantil

Este proyecto pretende estudiar las causas que determinan o influyen en el bajo grado de eficiencia terminal, en el rezago y en la deserción estudiantil. Asimismo, permitirá elaborar propuestas para mejorar la eficiencia y eficacia del sistema de educación superior, proponiendo medidas que, entre otras, podrían ser: modificar programas curriculares, mejorar métodos de enseñanza, adecuar la organización académica y fortalecer o ampliar los apoyos a docentes y estudiantes.

Responsables: ANUIES, IES.

Coordinación: Secretaría General Ejecutiva de la ANUIES.

5.3. Coordinación y Mejoramiento del Postgrado

Este proyecto está originado en la necesidad de fortalecer el postgrado nacional, mejorar su calidad e impulsar su desarrollo. Su ejecución demanda el estudio sistemático de sus problemas tendiendo a una coordinación, en el nivel nacional, que propicie la planeación y regulación del desarrollo de este nivel en las IES. Con este proyecto se trata, además, de articular los esfuerzos que realizan al respecto los diversos organismos nacionales que apoyan y promueven este tipo de programas.

Participantes: SEIT, SESIC, CONACYT, ANUIES, IES.

Coordinación: Secretariado Conjunto de la CONPES.

5. 4. Opciones de Innovación en la Docencia

La necesidad de mejorar la calidad académica del sistema de educación superior, el incremento previsible de la matrícula y los cambios en la naturaleza y cantidad de conocimientos, así como las limitaciones de recursos emergentes de la crisis que vive el país, hacen imprescindible buscar opciones innovadoras en el quehacer académico. Este proyecto, en consecuencia, pretende evaluar las principales innovaciones existentes y analizar nuevas opciones que puedan experimentar las IES.

Participantes: SEIT, SESIC, ANUIES, IES.

Coordinación: Secretariado Conjunto de la CONPES.

5.5. Evaluación de los Sistemas de Educación Abierta

Existen diversos sistemas de educación abierta en las IES, cuya eficiencia y eficacia se conoce escasamente. Una vez hecha una evaluación rigurosa de estos sistemas, se desarrollarán opciones para su funcionamiento y operación; entre ellas, la de llevar a cabo programas interinstitucionales.

Participantes: SEIT, SESIC, ANUIES, IES.

Coordinación: Secretariado Conjunto de la CONPES.

6. INVESTIGACION

6.1. Coordinación y Mejoramiento de la Investigación

Este proyecto tiene por objetivo estudiar la planeación, programación y evaluación de la investigación que realizan las IES Además, pretende establecer un mecanismo de articulación y coordinación a nivel nacional entre los subsistemas y las IES, con el fin de diseñar e instrumentar estrategias de desarrollo acordes con las necesidades y problemas del país, con los avances de la ciencia y la tecnología y con la naturaleza y fines de las propias IES.

Participantes: SEIT, SESIC, CONACYT, ANUIES, IES.

Coordinación: Secretariado Conjunto de la CONPES.

7. DIFUSION DE LA CULTURA Y EXTENSION DE LOS SERVICIOS

7.1. Naturaleza y Fines de la Difusión de la Cultura y Extensión de los Servicios

Este proyecto tiene como propósito precisar los objetivos, los contenidos y los alcances de la extensión de la cultura y de los servicios que corresponde realizar a las IES. Actualmente existe una gran variedad de criterios y acciones en esta función. Es necesario contar con criterios comunes para orientar el cumplimiento de la función y articular los esfuerzos realizados.

Participantes: SEP, CONACYT, ANUIES, IES

Coordinación: Secretariado Conjunto de la CONPES.

7.2. Sistemas de Educación Continua

La educación continua es una necesidad imperiosa que se plantea en las IES para la actualización de los profesionales ante la velocidad de cambios, en el conocimiento y en la tecnología. Por ello, con este proyecto se pretende tanto evaluar los diversos intentos existentes a la fecha, como plantear opciones de nivel institucional, regional y nacional, vinculadas con las necesidades del sector productivo y de servicios y en colaboración con los colegios profesionales.

Participantes: SEIT, SESIC, CONACYT, ANUIES, IES

Coordinación: Secretariado Conjunto de la CONPES.

7.3. Fomento a la Producción e Intercambio de Material Audiovisual

Este proyecto tiene por objetivos promover la producción de material audiovisual para apoyar las acciones educativas y de extensión cultural realizadas por las IES, y propiciar en el nivel nacional el intercambio y la difusión de estos materiales mediante el Centro Interinstitucional de Material Audiovisual (CIMA). Asimismo, tiene como antecedentes los esfuerzos realizados en el Proyecto Estratégico "Apoyo a la Educación y la Cultura a través de los Medios de Comunicación de que dispone la SEP."

Participantes: SEIT, SESIC, SP, ANUIES, IES.

Coordinación: Secretaría General Ejecutiva de la ANUIES.

7.4. Fomento a los Servicios Bibliotecarios

Definición de criterios generales para la evaluación de las necesidades de incremento cuantitativo y cualitativo del acervo bibliográfico de las IES.

Participantes: SEIT, SESIC, ANUIES, IES.

Coordinación: Secretariado Conjunto de la CONPES.

8. APOYO ADMINISTRATIVO

8.1. Estructura y Organización Académico-Administrativa de las IES

El objetivo de este proyecto es analizar la organización académico-administrativa de las IES para formular las adecuaciones concernientes o proponer, en caso necesario, nuevas opciones de organización y funcionamiento que respondan con eficiencia a las necesidades presentes y futuras de las instituciones. El proyecto incluye el estudio de la estructura y funciones del personal dedicado a estas tareas.

Participantes: SEIT, SESIC, ANUIES.

Coordinación: Secretariado Conjunto de la CONPES.

8.2. Apoyo a la Formulación y Mejoramiento de la Normatividad en las IES

Este proyecto tiene como objetivo apoyar a las IES en la actualización, en su caso, de los estatutos y reglamentos que constituyan un cuerpo normativo básico para regular sus actividades, en especial lo que concierne a la definición de criterios para evaluar al personal académico con fines de admisión, permanencia y promoción del mismo.

Participantes: SEIT, SESIC, ANUIES.

Coordinación: Secretariado Conjunto de la CONPES.

ANEXO E

Actas de la Conferencia de Wingspread sobre la Cooperación en Educación Superior en América del Norte: Identificación de la Agenda de Actividades

**Centro de Conferencias de Wingspread Racine, Wisconsin,
del 12-15 de septiembre, 1992**

Presentación

Cooperación en Educación Superior en América del Norte: Identificación de la Agenda de Actividades

En septiembre de 1992 personalidades importantes de México, Canadá y Estados Unidos pasaron tres históricos días en el Centro de Conferencias de Wingspread en Racine, Wisconsin, con el propósito de establecer una ruta de cooperación en materia de educación superior en América del Norte para las próximas décadas. Si bien las tres naciones como conjunto representan una de las concentraciones per capita más alta del mundo en términos de sus centros de excelencia e investigación académica y reflejan una rica diversidad cultural, Wingspread señaló primera ocasión en que representantes del sector público y privado se reunieron para elaborar en forma conjunta un plan concreto de acción trilateral a fin de enriquecer la vasta gama de oportunidades disponibles en la región.

Con miras a convertir este potencial en realidad, los participantes de la conferencia acordaron cinco lineamientos básicos para alentar la cooperación entre las escuelas superiores, universidades y centros de investigación del continente:

1. Los estudios de la cultura y los idiomas son de vital importancia para la diversidad de la identidad norteamericana, y son esenciales para incrementar el mutuo

entendimiento y promover la comunicación, cooperación y colaboración entre los ciudadanos de nuestras tres naciones.

2. El intercambio de información es el primer paso para identificar las oportunidades de intercambio entre nuestras respectivas comunidades e instituciones. Son centrales en este proceso un estudio del desarrollo de bases de datos y una mejorada red de computadoras.
3. La movilidad es crucial para el éxito a largo plazo en términos de la cooperación y colaboración entre académicos, investigadores y estudiantes. Los sectores públicos y privados deben trabajar para reducir las barreras existentes en esta área.
4. La actual cooperación puede servir como base para la edificación de relaciones futuras, en la medida en que cada parte optimice las complementariedades existentes.
5. Si bien las naciones del continente muestran importantes asimetrías en términos de recursos y experiencias, no existe asimetría respecto a nuestro interés en trabajar conjuntamente para establecer una mayor cooperación y colaboración entre los ciudadanos e instituciones de América del Norte

La Conferencia de Wingspread fue el resultado de ocho meses de sesiones de planificación coordinadas por el Comité Organizador de autoridades gubernamentales y educativas de México, Canadá y Estados Unidos, con los auspicios de La Fundación Johnson y de la Oficina de Programas Académicos de la Agencia de Información de los Estados Unidos (USIA). A invitación de Comité Organizador, asistieron a la reunión cerca de 50 funcionarios gubernamentales y académicos de alto nivel, provenientes de instituciones públicas y privadas de cada nación.

A los participantes se les encomendó identificar las áreas políticas y asuntos temáticos que están en juego en el intercambio trilateral, así como las formas posibles de expandir el intercambio educativo en las tres naciones. Antes de la conferencia de septiembre, el Comité Organizador encargó preparar documentos sobre los intereses

culturales, el intercambio de información, la movilidad y las complementariedades. Grupos de destacados académicos de los tres países trabajaron en la concepción y elaboración de cuatro documentos que sirvieron como temas de discusión.

Según la larga tradición de procedimientos que tiene el Centro de Conferencias de Wingspread, los grupos de trabajo, a partir de los documentos temáticos, se concentraron en desarrollar una agenda de trabajo para una mejor puesta en práctica de los temas que se discutieron en un marco informal y vívido de concesiones mutuas. Las siguientes sesiones, con ayuda de la traducción trilingüe, produjeron una Declaración de Propósitos, Objetivos y Recomendaciones, con el consentimiento unánime de todos los presentes. Después de la Conferencia de Wingspread, los gobiernos respectivos nombraron un Grupo de Trabajo de prominentes ciudadanos de cada país para trabajar sobre los resultados de esa reunión. Este grupo redactará un plan estratégico a fin de promover las propuestas de la Conferencia de Wingspread. La primera reunión del Grupo de Trabajo tuvo lugar en México el 28 y 29 de enero de 1993, con reuniones subsecuentes planeadas para realizarse en Estados Unidos y Canadá. Se contempla tener una conferencia específica para el informe final del Grupo de Trabajo entre el 10 y 13 de septiembre de 1993 en Vancouver, Canadá, fecha en que se cumple el primer aniversario de la Conferencia de Wingspread.

Prefacio a la Declaración de Wingspread

Después de tres días de debate y discusiones sobre los asuntos y oportunidades más importantes para facilitar el intercambio académico entre México, Canadá y Estados Unidos, los participantes en la Conferencia de Wingspread aprobaron por unanimidad una declaración sobre políticas, objetivos y recomendaciones para la puesta en práctica de una agenda de actividades.

Mientras que el inminente Tratado Norteamericano de Libre Comercio (TNLC) fue un punto de referencia claro y positivo para muchas de las discusiones; todos los participantes en la conferencia subrayaron la necesidad y urgencia de extender el

diálogo en un contexto mucho más amplio que comprenda todas las categorías de cooperación continental. Entre las áreas prioritarias de este proceso, los participantes acordaron que representan objetivos de oportunidad la conducción de nuestras relaciones comerciales en evolución, el desarrollo sostenible, la salud pública, los estudios de la región norteamericana y la capacitación en el uso de los idiomas.

La declaración pone especial énfasis en los planteamientos significativos y constructivos para el desarrollo de la cooperación mediante los programas y estructuras ya existentes, a fin de facilitar su expansión desde una perspectiva trilateral. Para todos los participantes, Wingspread representó un paso esencial en el proceso general de establecer vínculos mayores en el campo de la educación dentro de un contexto norteamericano, el cual incluye otras numerosas iniciativas para marcar la senda de cooperación futura en forma individual y colectiva entre los ciudadanos, instituciones y gobiernos de las tres naciones.

Declaración de la Conferencia sobre la Cooperación en Educación Superior en América del Norte: Identificación de la Agenda de Actividades

Los Participantes de Canadá México y Estados Unidos de América en la Conferencia de Wingspread acuerdan que:

1. La internacionalización de la educación superior es la clave de la calidad de la educación y la investigación, el nivel de vida de los ciudadanos y la calidad global de vida de nuestras naciones, así como de una mejor comprensión de nuestras respectivas culturas e identidades distintas;
2. Un mejor entendimiento y la aceptación de nuestras realidades características son componentes esenciales de asociaciones más fuertes, de un mayor acceso al vasto potencial norteamericano y de un desarrollo eficaz de las crecientes relaciones de nuestros países;
3. Una mayor colaboración trilateral en materia de educación superior se basa en las relaciones existentes y beneficia a nuestros tres países. Esta declaración se hace

con absoluto reconocimiento de y respeto a la soberanía nacional de nuestras respectivas naciones, las responsabilidades y la autonomía de nuestras instituciones de educación superior;

4. Una mayor colaboración otorga un estímulo adicional para una mayor cooperación dentro de nuestros respectivos países, y apoya la relación bilateral con terceros países y organizaciones multilaterales pertinentes;

Al plantear los acuerdos ya referidos, tomamos nota del Acuerdo Norteamericano de Libre Comercio (TNLC) negociado por nuestros respectivos gobiernos y afirmamos que una mayor cooperación trilateral tiene mérito por derecho propio.

Recomendamos la presente declaración de la conferencia, en este momento determinante de nuestra historia, para su urgente consideración por parte de nuestras autoridades respectivas como una contribución trilateral constructiva para el desarrollo y ejecución de políticas públicas apropiadas que apoyen y promuevan la internacionalización de la educación superior.

Una colaboración trilateral mejorada tiende a cumplir el siguiente conjunto de objetivos relacionados y mutuamente fortalecidos. Nos comprometemos con los siguientes objetivos y a su promoción en nuestros respectivos países así como a practicar, donde sea conveniente, las recomendaciones y pasos acordados que se emprenderán:

OBJETIVOS

1. Desarrollo de una dimensión norteamericana en la educación superior;
2. promoción del intercambio de información sobre asuntos y experiencias de interés común;
3. promoción de la colaboración entre las instituciones de educación superior;
4. facilitación de la movilidad de estudiantes y del personal académico;

5. mayor conocimiento y remoción mutuamente satisfactoria de los impedimentos para la movilidad;
6. promoción de una mayor colaboración entre nuestras respectivas instituciones/organizaciones y autoridades públicas, negocios y otras organizaciones que tienen interés en la calidad de la educación superior.
7. exploración y explotación del potencial completo de las actuales y nuevas tecnologías de gestión y transmisión de la información, en apoyo de nuestra declaración de objetivos.

Con el pensamiento puesto en estos objetivos acordados, los participantes de la Conferencia de Wingspread hacen las siguientes

Recomendaciones a nuestras autoridades y organizaciones públicas y privadas, así como a las instituciones de educación superior:

RECOMENDACIONES

1. Que se otorgue consideración prioritaria a las acciones de colaboración trilateral en educación superior para:
 - Hacer un inventario de los programas y relaciones existentes;
 - aumentar el rendimiento y mejorar las capacidades de las instituciones y organizaciones con énfasis especial en el desarrollo del personal académico de nuestros tres países;
 - eliminar los obstáculos y reducir las barreras para mejorar la colaboración trilateral en el campo de la educación superior;
 - desarrollar proyectos pilotos de colaboración donde ya exista un fuerte interés mutuo, tales como las disciplinas directamente, relacionadas con la administración de nuestras relaciones comerciales ya en evolución, desarrollo sostenido; salud pública; estudios extensos de la zona norteamericana y capacitación en los idiomas de la región;

2. Que se aproveche el uso de la administración de la información y de tecnologías de difusión, tales como el aprendizaje a distancia, la comunicación de video interactivo, etcétera, como apoyo de las iniciativas anteriores;
3. Que se haga una mejor utilización de los programas de intercambio de comunidad a comunidad;
4. Que los miembros del personal académico, administradores universitarios y estudiantes sean incluidos en la interpretación del tratamiento especial al expedir visados a hombres y mujeres de negocios, técnicos y consultores en el capítulo sobre comercio en servicios en el borrador final del TLNC.
5. Que se tomen medidas en particular para difundir las experiencias exitosas de colaboración en toda la comunidad norteamericana de educación superior;
6. Que se emprendan acciones para incrementar y expandir el acceso de los estudiantes a las oportunidades internacionales de educación.

Además, nos comprometemos a cumplir lo acordado sobre las iniciativas que siguen:

INICIATIVAS DE ACCIÓN

1. Se producirá un informe sobre la Conferencia de Wingspread que incorpore esta declaración, un resumen de los documentos de la discusión, los puntos sobresalientes de las actas de la conferencia y una lista de los participantes. Este informe será difundido entre los que toman decisiones y las organizaciones pertinentes en nuestros tres países;
2. Se creará un inventario de los recursos existentes y necesidades prioritarias en un plazo de nueve meses que se distribuirá en el mismo año;
3. Se establecerá de inmediato un Grupo de Trabajo Trilateral (Canadá, México y Estados Unidos de América) sobre la educación superior en Norteamérica con sus miembros asignados a más tardar el 10 de noviembre de 1992. Este Grupo de Trabajo llevará a cabo, entre otras cosas, lo siguiente:

- Desarrollar un plan estratégico propuesto;
- Apoyar y hacer un seguimiento del progreso de las iniciativas antes mencionadas;
- Propiciar trabajos de investigación y recomendar planes específicos de acción;
- Organizar una conferencia trilateral ejecutora dentro de los siguientes 12 meses, en Vancouver, si el Grupo de Trabajo informa que hay suficientes progresos en el lapso de nueve meses.

ANEXO F

Propuesta para Impulsar la evaluación de los alumnos al concluir sus estudios de licenciatura, por medio de los Exámenes a Generales de Calidad Profesional.

XXVIII Sesión Ordinaria de la Asamblea General, Noviembre de 1997.

Documento de trabajo para la Asamblea General Ordinaria

1. Las instituciones afiliadas se comprometen a incorporar los exámenes generales de calidad profesional elaborados y operados por el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL), en sus reglamentos de exámenes y de titulación, de tal forma que todo egresado sustente el examen respectivo como requisito previo a la titulación, sin menoscabo de la consideración que cada institución decida darle al resultado obtenido por cada uno en su proceso de titulación.
2. Los convenios que se establezcan entre las instituciones afiliadas y el CENEVAL considerarán los siguientes puntos principales:
 - A. La evaluación se realizará con los EGCP que elabora y opera el CENEVAL, conforme estén disponibles para su utilización.
 - B. Cada institución de educación superior se comprometerá a que la totalidad de sus egresados en cada periodo lectivo sustente el EGCP correspondiente a su licenciatura.
 - C. Cada IES participante recibirá del CENEVAL la información que corresponda a los resultados individuales y colectivos que obtengan sus respectivos egresados.
 - D. Conforme a los acuerdos tomados por su asamblea de asociados, el CENEVAL difundirá de manera restringida los resultados de los exámenes y no publicará

datos que permitan la identificación de individuos o instituciones, a menos que cuente con la correspondiente autorización de éstos* .

E. Todo sustentante de un EGCP recibirá la constancia respectiva y tendrá derecho a solicitar sus resultados individuales. Cuando sea el caso, el CENEVAL expedirá el Certificado de Calidad conforme a los criterios y condiciones establecidos por el consejo técnico respectivo.

F. Cada institución educativa se comprometerá a lo siguiente: a) proporcionar al CENEVAL la lista de estudiantes que concluyan sus estudios en el ciclo correspondiente; b) Informar al CENEVAL acerca de las características académicas de los estudiantes que sustentarán el examen (promedio obtenido, etc.), y c) observar los procedimientos establecidos por el consejo técnico de cada examen para la aplicación que realice el CENEVAL.

G. El CENEVAL se comprometerá a elaborar y operar los exámenes con base en los procedimientos y estándares técnicos de validez y confiabilidad acordados por el consejo técnico de cada examen, así como a establecer normas y procedimientos que aseguren la igualdad de condiciones para todos los sustentantes.

H. De acuerdo al avance logrado por el CENEVAL en sus diferentes programas, el repertorio de profesiones que contarán con el EGCP respectivo en 1998 será el siguiente:

- Contaduría
- Administración
- Medicina veterinaria y Zootecnia.
- Enfermería
- Odontología
- Ingeniería Civil

* Se Recomendará a la Asamblea del CENEVAL que los resultados de los exámenes se hagan públicos, individualmente y por institución de egreso, con el propósito de darles mayor credibilidad social. Ello implicará que la Asamblea modifique los criterios de difusión vigentes.

- Turismo
- Administración de Empresas Turísticas
- Ciencias Farmacéuticas-QFB
- Medicina

3. Otorgar un reconocimiento público anual, tanto a los sustentantes que obtengan los mejores promedios en los Exámenes Generales de Calidad Profesional, como a las IES de donde éstos provengan.
4. Ante el aumento de egresados que sustentarán los Exámenes Generales de Calidad Profesional, se sugerirá al CENEVAL la reducción de sus costos de aplicación.
5. Los titulares de las instituciones asociadas, de ser el caso, se comprometen, en los términos del artículo 10º, Fracción I. del Estatuto de la Asociación, a someter los puntos anteriores a los órganos internos de decisión.