



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES
SOCIOLOGÍA

*LA REFORMA ACADÉMICA Y EL PLAN DE ESTUDIOS
DEL CCH, EL PAPEL DE LOS ORGANISMOS
INTERNACIONALES*

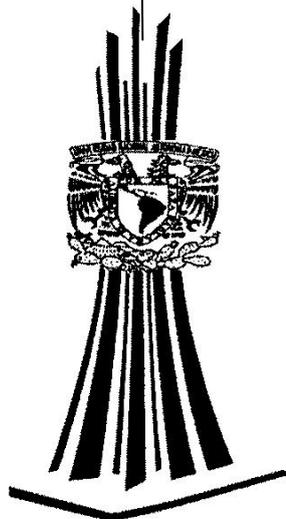
TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO
EN SOCIOLOGÍA

Presentan:

ROSA MARÍA JARAMILLO POLITRÓN
Y
LETICIA MERINO MÁRQUEZ

Asesora: Lic. Leticia Elisabet Santa María Gallegos



Cd. Nezahualcóyotl, Mayo de 2009.



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.

A nuestros padres

A nuestros hermanos

A quienes nos apoyaron y nos
brindaron su confianza

Especialmente, a la profesora Leticia E. Santa María Gallegos,
por su tiempo y dedicación

ÍNDICE

Introducción	5
Capítulo 1. La modernización y los organismos financieros internacionales	10
1.1 Teorías de la Modernización.....	10
1.2 Los organismos internacionales y su influencia en la definición de políticas públicas.....	21
1.2.1 Organismos financieros.....	24
1.2.1.1 Banco Mundial	24
1.2.1.2 Fondo Monetario Internacional	35
1.2.1.3 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico	36
1.2.2 Organismos de cooperación internacional	42
1.2.2.1 UNESCO.....	42
1.2.2.2 Comisión Económica para América Latina	46
1.2.2.3 Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación	49
1.3 Modernización educativa 1988-1994	54
1.3.1 Antecedentes de la modernización educativa de Carlos Salinas de Gortari.....	54
1.3.2 Programa para la modernización educativa	60
1.3.3 Programa para modernización educativa en el nivel medio superior.....	63
Capítulo 2. Crisis y reforma en la Universidad Nacional Autónoma de México: 1971-1990	72
2.1 Reforma Académica de 1971.....	72
2.1.1 Antecedentes de la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades: Situación en la UNAM	72
2.1.2 Situación Política en México durante el rectorado de Pablo González Casanova: relación Estado Universidad después de 1968	76
2.1.3 Creación del Colegio de Ciencias y Humanidades.....	84
2.1.4 Derrumbe del proyecto del Rector González Casanova.....	91
2.2 La modernización Conservadora en la UNAM	100
2.3 El proyecto de reforma de 1986: Las propuestas de la ANUIES	104
2.3.1 Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior.....	122
2.3.2 Fortaleza y debilidad de la UNAM	134
2.3.3 Las reacciones de la comunidad universitaria y el Congreso Universitario de 1990.....	138
Capítulo 3. El Plan de Estudios de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato del CCH en 1971	141
3.1 Estructura Orgánica del Colegio de Ciencias y Humanidades.....	142

3.2	El Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades: UACB.....	146
3.2.1	Bases pedagógicas del Colegio de Ciencias y Humanidades	148
3.2.2	Los programas: Mapa curricular	152
3.3	Los primeros años del CCH	159
Capítulo 4. La reforma académica de 1990-1996		167
4.1	Primera aproximación a la revisión del Plan de Estudios del Bachillerato del CCH	169
4.2	Consideraciones que fundamentan el Plan de Estudios Actualizado (PEA). Descripción crítica	177
4.2.1	Proceso de aprobación.....	180
4.2.2	Los cambios	183
4.3	Cambio de Plan de Estudios, cambio de concepción educativa en el CCH	188
Conclusiones		196
Bibliografía		200

INTRODUCCIÓN

Las instituciones de educación superior de cualquier país pasan por procesos de reforma, que de alguna manera responden al desarrollo político y económico de cada país. Dichos cambios han sido, incluso, inexorables ante los procesos de globalización. En los países donde el desarrollo económico y político surge de sus propias condiciones y necesidades, la modernización se da de forma natural. En el caso de los países de América Latina, especialmente el caso de México, la modernización no es un proceso que se dé como el resultado natural e inmediato de sus propios procesos. De manera tal que en nuestro país adoptamos modelos de desarrollo que no necesariamente responden a nuestra situación social.

Las diversas interpretaciones de la teoría de la modernización coinciden en que el cambio social, sus ritmos y modalidades son el principal reto a superar cuando deben diseñarse políticas públicas. Es decir, las funciones, la forma y la estructura de los estados y los gobiernos, se ponen en entredicho por su incapacidad para guiar los cambios o adaptarse a ellos según el caso.

Por un lado, la modernización manifiesta que los ritmos y plazos de los cambios se acortan. Por otro lado, los estados requieren planear políticas que rebasen los plazos de sus gobiernos (por ejemplo los sexenios en México); esta contradicción sale a la luz cuando se presenta una variedad de planes, programas y proyectos que no adquieren consistencia ni integración. Las políticas modernizadoras se enfrentan a una complejidad que no es posible concebir mediante planeaciones solamente. De ahí que el análisis de los procesos de reforma educativa deba ampliarse a dimensiones como la organizacional, la curricular y la comparativa.

En el caso de la reforma al Plan y los programas de estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades, presentaremos un análisis de la relación entre los organismos internacionales y las políticas educativas modernizadoras aplicadas en el Colegio en los años noventa, para demostrar el grado de imposición de estas políticas y dilucidar si responde a intereses globalizados solamente externos o a las necesidades propias del país y de la universidad han sido tomadas en cuenta.

Para alcanzar este propósito nos dimos a la tarea de identificar los principales organismos financieros que influyen en el diseño y aplicación de políticas educativas en México; describir las principales recomendaciones de los organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), o el Consejo Internacional para el Desarrollo Educativo (CIDE) para una reforma de la educación media superior, y finalmente hacer una comparación entre el Plan original del CCH y el plan actual, a fin de identificar la manera como son tomadas en cuenta las recomendaciones de los organismos internacionales. Para dicho análisis fue necesario describir el papel de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en la aplicación de políticas educativas modernizadoras a nivel superior y medio superior.

La comparación entre los dos planes de estudios del CCH requiere que previamente se describan las características fundamentales de cada uno, y la manera en la que, en los dos momentos históricos, se definió la relación Universidad-Nación y Universidad-mercado. Finalmente, la forma en la que en cada una se entendió la idea de modernización.

La hipótesis central del trabajo plantea que: si la reforma al plan de estudios del CCH obedece a las recomendaciones de los organismos internacionales, entonces su finalidad es de tipo mercantil y eficientista, y responde más al orden globalizado que a las necesidades nacionales.

Para verificar la validez de esta hipótesis seguimos una metodología de investigación documental, apoyada en la observación participante. Realizamos el análisis desde una perspectiva histórica, en el sentido de que se estudiaron los eventos y procesos que forman parte del origen y justificación de los cambios en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

En el capítulo uno se describen las características generales de la teoría de la modernización, a partir de la perspectiva de diferentes autores, tales como Samuel Huntington, Seymour Lipset y Gino Germani, ellos coinciden en que la modernización es un proceso de cambios económicos, políticos, sociales y culturales que producen mayores niveles de urbanización, democratización, industrialización y participación de medios de difusión, además de un aumento en los niveles de bienestar. También coinciden en que ésta se da por etapas o fases que los países atrasados deben pasar para llegar al desarrollo moderno.¹

De esta manera, países como México deben identificar en qué fase se encuentran y desarrollar las políticas públicas necesarias para acceder a la siguiente etapa, de acuerdo con estas teorías y los organismos internacionales que las impulsan. Es importante aclarar que, aunque en este trabajo no se desarrolla, hay sectores intelectuales y políticos que consideran que esta manera de entender la modernización es dependiente y reproduce el atraso, en lugar de promover el desarrollo. Pero sí se define la postura del sociólogo mexicano Pablo González Casanova, quien antes de ser rector de la UNAM ya analizaba esta perspectiva crítica a los procesos de modernización imitativos. Propugna por una teoría social propia, que generara sus propios modelos y proyectos de modernización.

¹ Cfr. Gino Germani. *Sociología de la modernización*. Samuel Huntington. *El orden político en las sociedades en cambio*. Seymour Martin Lipset. *El hombre político. Las bases sociales de la política*.

En este mismo capítulo se describen las características y principales recomendaciones de los organismos internacionales de cooperación y los de ayuda financiera. Diferenciamos a los dos grupos en la medida en la que su nivel de influencia varía según el poder económico del que cuenten para imponer sus directrices. La descripción de las recomendaciones permite reconocer la agenda educativa a partir de los temas de discusión y los conceptos. En general, ellos definen la agenda educativa mundial y determinan el papel de cada país en la nueva división internacional del trabajo intelectual.

Finalmente, en este capítulo se describen las acciones en materia educativa llevadas a cabo en México durante el periodo de 1988 a 1994. Nuestra intención es mostrar cómo se aplican las políticas modernizadoras de Carlos Salinas de Gortari en la educación, y se contextualiza en la aplicación de todas las políticas públicas. En particular, se analiza el *Programa para la Modernización de la Educación* en el nivel medio superior ya que es el eje a partir del cual se articularon las medidas educativas que reformaron este nivel.

En el capítulo dos, se analiza el contexto político y social en el que surge y se desarrolla el proyecto del Colegio de Ciencias y Humanidades; es decir, desde la llegada a la rectoría de González Casanova y la creación del Colegio hasta la convocatoria a la revisión del plan de estudios, pasando por la renuncia del rector, y el periodo de modernización conservadora de la UNAM que abarca de 1973 a 1980. Este capítulo finaliza con un análisis del primer intento global de la UNAM por reformarse a sí misma, a partir del documento presentado por el doctor Carpizo, llamado *Fortaleza y debilidad de la UNAM*, se estudian las respuestas de la comunidad universitaria a esta propuesta, que llevarían a una Huelga en 1987 y al Congreso Universitario de 1990. Aquí también se describe el creciente papel de la ANUIES en la definición de la reforma educativa de la UNAM.

En el capítulo tres se parte del estudio de la estructura orgánica del CCH, sus cambios organizacionales más significativos para reconocer su importancia dentro de las instituciones de educación media superior y dentro de la propia UNAM. Recorrido histórico del Colegio en el transcurso de veinte años.

El capítulo cuatro se refiere al proceso de reforma del Plan del Estudios del CCH. Origen, desarrollo, formas de participación y toma de decisiones, así como el resultado final: el Plan de Estudios Actualizado. Establecemos las características específicas de este plan al mismo tiempo que lo comparamos con el plan original, resaltando la intromisión de los organismos internacionales a través del programa modernizador del Gobierno Federal.

Capítulo 1. La modernización y los organismos financieros internacionales

1.1 Teorías de la Modernización

El propósito del presente apartado es describir el concepto de modernización desde la perspectiva de algunos de los diferentes autores que analizan el tema, ya que a partir de la comprensión de esta acepción explicaremos cómo los países menos desarrollados, como México, tratan de aplicar modelos educativos acordes con dicha modernización. Para cerrar este punto, incorporamos la propuesta de Pablo González Casanova, impulsor del Colegio de Ciencias y Humanidades, proyecto que consideramos pretendía materializar una forma de modernización alternativa en materia de educación media, en la que en contraposición pretenderían más tarde los organismos internacionales dictar lineamientos acorde a sus propios intereses y de los que hablaremos en los párrafos siguientes.

En términos generales, podemos entender a la modernización como la capacidad de un Estado para adaptarse a la dinámica de desarrollo económico internacional, con políticas públicas internas que beneficien económica y socialmente a su país, y que a su vez le permitan establecer relaciones de intercambio equitativo con los demás países.

Al respecto, los estudiosos del tema han ubicado a la modernización como un estado óptimo de organización social, que algunos países ya han alcanzado, mientras otros deben alcanzar. Para ello, proponen algunas tesis respecto de las etapas a cubrir en dicho proceso, mismas que difieren de un autor a otro, en tanto que cada uno hace énfasis en alguno de los distintos aspectos involucrados en el desarrollo social. A continuación presentamos una síntesis de las principales propuestas de algunos autores relevantes.

De acuerdo con Samuel P. Huntington², los países modernos son Estados Unidos, Gran Bretaña y la entonces Unión Soviética, ya que poseen instituciones políticas sólidas,

² Samuel P. Huntington. *El orden político en las sociedades en cambio*. p. 14.

flexibles, coherentes: burocracias eficientes, partidos políticos bien organizados, un alto grado de participación popular en los asuntos públicos, sistemas eficaces de control civil sobre los militares, importante ingerencia del gobierno en la economía, y procedimientos suficientemente aptos para asegurar la continuidad y frenar el conflicto político.

Estas regiones, asegura Huntington, han sido capaces de modernizarse debido a tres componentes importantes, a saber: la racionalización de la autoridad, la diferenciación de las estructuras y la expansión de la participación política.

En contraste, las regiones que se encuentran en vías de modernización son: Asia, África y América Latina. Pues en estas regiones los países muestran muchas carencias, ya que tienen escasez de alimentos, educación, riquezas, rentas, salud, productividad, así como un grave déficit de comunidad política, de gobierno eficaz, representativo y legítimo, además de un alto grado de analfabetismo.

Es por ello que el politólogo considera que los países en vías de modernización cuentan con una comunidad política dividida en fragmentos enfrentados y sus instituciones políticas tienen poco poder, menos grandeza y ninguna elasticidad. Afirma que, en muchos de los casos, en estos países el gobierno no gobierna, lo que actualmente se conoce como crisis de *governabilidad*³.

Ya a mediados de la década de 1950, Gunnar Myrdal manifestaba su preocupación acerca de que las naciones más ricas crecían aceleradamente, en contraposición a los países pobres, que avanzaban en un ritmo muy lento. En 1966, el presidente del Banco Mundial destacó que, de mantenerse esta desigualdad en las tasas de desarrollo, la diferencia entre el ingreso nacional *per cápita* de Estados Unidos y los países subdesarrollados sería del 50% en el año 2000. La tendencia de esta brecha económica muestra que se ensancharía aceleradamente en el futuro.⁴ En el caso de México, para el año 2006 el

1 Francisco Valdés Ugalde define a la gobernabilidad la como la doble capacidad para explicar exitosamente un proyecto de gobierno y procesar institucionalmente los conflictos derivados de ello. / Este término aparece en los años setenta, su tesis parte del hecho de que las expectativas sociales de los ciudadanos y sus demandas al Estado han aumentado considerablemente, mientras que la capacidad y los recursos de éste para satisfacerlas han disminuido, lo que genera frustración y rechazo. Francisco Valdés Ugalde, en su texto *Governabilidad e instituciones. Propuesta para una agenda de investigación. Perfiles latinoamericanos en línea*. 2008. Fecha de consulta: 21 de enero de 2009.

⁴ Samuel P. Huntington. *El orden político en las sociedades en cambio*. p. 14.

Producto Interno Bruto *per cápita* fue de 11.249 dólares y para Estados Unidos fue de 43.444 dólares, lo que indica que la brecha económica se ensanchó no sólo a los ritmos acelerados previstos sino en tasas mayores a las proyectadas por el presidente del Banco Mundial.⁵

En el siglo XX, el subdesarrollo económico tiende a centralizarse en Asia, África y América Latina, que inician entonces procesos de modernización. En estas regiones, después de la Segunda Guerra Mundial, su evolución se caracterizó por “crecientes conflictos étnicos y clasistas, repetidos motines, violencia popular, continuos golpes de Estado militares, predominio de dirigentes personalistas inestables que a menudo adoptaban desastrosas políticas económicas y sociales, una amplia y flagrante corrupción de ministros y empleados públicos, una violación arbitraria de los derechos y libertades de los ciudadanos, niveles decrecientes de eficacia y capacidad burocráticas, una difundida alienación de los grupos políticos urbanos...”⁶

En el caso específico de América Latina, se produjeron 17 golpes de Estado en las dos décadas (1946-1966) que siguieron a la Segunda Guerra Mundial. Sólo México, Chile y Uruguay continuaron con sus procesos constitucionales. En este mismo periodo de tiempo, creció la inestabilidad política, la violencia, la subversión y otros factores de desequilibrio. El escenario que dominaba era el de decadencia económica, no de desarrollo.

Para Huntington, la causa de la violencia e inestabilidad es sólo el resultado de un desigual desarrollo entre el rápido cambio social y la veloz movilización política de nuevos grupos, junto con el lento desarrollo de las instituciones políticas. En América Latina la igualdad en la participación política evoluciona con mucha mayor rapidez que el arte de asociarse. Es decir, la urbanización, el crecimiento del alfabetismo y la educación, la industrialización y la expansión de los medios masivos de comunicación amplían la conciencia política, multiplican sus demandas, ensanchan su participación. El autor afirma que estos cambios van en contra de los fundamentos tradicionales de la autoridad y las instituciones tradicionales y complican la posibilidad de crear nuevas bases de asociación

⁵ Fuente: CIA World Factbook. Enero de 2007.

⁶ Samuel P. Huntington. *Op.Cit.* pp. 14-15.

e instituciones políticas que unan legitimidad a la eficacia. El resultado es la inestabilidad y el desorden.

En los párrafos anteriores se caracteriza, desde la perspectiva del autor a las regiones modernas y sus diferencias con las regiones que se encuentran en vías de modernización, pero qué es la modernización para Huntington. Veamos a continuación.

Samuel Huntington entiende a la modernización como una transformación fundamental en los valores, las actitudes y las expectativas dirigidas a la aceptación racional de la posibilidad de cambio y la creencia en su necesidad; es decir, el proceso es inevitable, los individuos deben estar cada vez mejor preparados para desenvolverse en ese mundo necesariamente cambiante. Establece que dicho concepto debe ser analizado desde diversos puntos de vista que coinciden con las distintas dimensiones del proceso, a saber: psicológico, intelectual, demográfico, económico y político.

La modernización implica realizar cambios fundamentales en estas dimensiones. En la primera de éstas, los hombres deben estar preparados para aceptar la posibilidad de cambio y creer en su necesidad. La segunda se caracteriza por la expansión del conocimiento del hombre, la difusión de los medios de comunicación de masas y una amplia difusión de la educación. Para la dimensión demográfica, la modernización equivale a una notable mejoría en la salud de la población, de las expectativas de vida, así como de un aumento de la movilidad vertical y geográfica en las ocupaciones y un rápido crecimiento de la población urbana. De igual forma, la modernización social implica una complementación de grupos primarios con asociaciones secundarias conscientemente organizadas con funciones más específicas. Sociedades en las que predomine en el aspecto económico la diversificación de actividades, mayor especialización ocupacional, expansión del área geográfica de la actividad económica, centralización de la actividad económica a escala nacional y aumento de nivel de bienestar.

Para Huntington, aún cuando el proceso de modernización implica cambios importantes en las conductas y formas de pensar; las metas son realizables en virtud de la aplicación de medidas convenientes y adecuadas a dichas metas. La modernización, en esta visión, es un asunto de políticas públicas.

Uno de los teóricos de la modernización que coincide parcialmente con Huntington es Daniel Lerner, pues establece que “La modernización es un proceso multifacético que

implica una serie de cambios en todas las zonas del pensamiento y la actividad humanas”⁷. Sin embargo, el énfasis lo coloca en el cambio de las formas de pensar y en las conductas. Los individuos no aceptan o aprenden lo dado por los cambios, sino que los generan, participan en y de ellos. La modernización es entonces un proceso eminentemente cultural.

Lerner acepta que la modernización es una serie de cambios en todas las zonas del pensamiento y la actividad humana. En esta idea coincide con Huntington, pero más que ser un cambio en la forma de concebir el poder del Estado, Lerner afirma que la modernización debería ser un cambio fundamental en la cultura.

Eisenstadt es otro teórico de la modernización que coincide con Samuel Huntington, al afirmar que la meta sería la creación de un Estado capaz de autoevaluarse y autorregularse, asumiendo los problemas que él mismo genere. Aunque, para Eisenstadt, es necesario y fundamental, primero, el desarrollo económico, social y político, que no sólo generen, sino que absorban los cambios constantes, situación que garantizaría su continuidad ante nuevas formas de organización.

Gino Germani analiza el proceso de modernización a partir de su núcleo, la secularización, que él define como un proceso compuesto por tres tipos de cambios en:

- a) La estructura normativa predominante que rige la acción social y las actividades internalizadas correspondientes van a ser sustituidas por el predominio o extensión crecientes de la acción electiva y la disminución correlativa del campo de la aplicación prescriptiva,
- b) Especialización creciente de las instituciones y surgimiento de sistemas valorativos específicos y relativamente autónomos para cada esfera institucional, e institucionalización creciente del cambio.⁸
- C) La secularización del conocimiento científico, la tecnología y la economía que llevan a una mayor productividad y eficiencia es el requisito universal mínimo para la existencia de

⁷ Daniel Lerner, citado por Seymour Lypset en *El hombre político*. p. 53.

⁸ Gino Germani. “Las etapas del proceso de modernización en América Latina” en *Sociología de la Modernización*. p. 15.

cualquier sociedad “industrial moderna”. Germani afirma que la modernización política, la modernización social y el desarrollo económico son los elementos del proceso de cambio estructural. El éxito de la implementación de un proceso modernizador requiere, desde esta perspectiva, de un cambio estructural de todo el sistema social que, al intentar aplicarse a sociedades atrasadas, dificulta su realización.

Al estudiar a las sociedades europeas ya en proceso de modernización, Seymour Lipset relaciona cuantitativamente índices de desarrollo político y económico. En su análisis, dichos índices son la riqueza, la industrialización, la urbanización y la educación.

Tanto Germani como Lipset retoman, para fundamentar teóricamente sus posturas, a Daniel Lerner, quien establecía que “la evolución secular de una sociedad de participación parece implicar una secuencia regular de tres fases. La urbanización viene en primer término, ya que las ciudades han desarrollado por sí mismas el complejo de habilidades y recursos que caracterizan la moderna economía industrial. Dentro de esta matriz urbana se desarrollan los atributos que distinguen las siguientes dos fases: alfabetización e incremento de los medios de producción y consumo. Entre éstos existe una estrecha relación recíproca, ya que los alfabetizados desarrollan los medios que, a su vez, difunden la alfabetización. Pero esta última desempeña la función clave en la segunda fase. La capacidad de saber leer, adquirida al principio por relativamente pocas personas, les permite desempeñar las variadas tareas exigidas en una sociedad que se moderniza. Sólo al alcanzar la tercera fase, cuando la esmerada tecnología del desarrollo industrial se halla bastante avanzada, comienza la sociedad realmente a producir periódicos y redes de radiodifusión a escala masiva. Esto a su vez acelera la expansión de la alfabetización”.⁹

La idea clave en la que coinciden los autores consultados sobre la teoría de la modernización, es la que originalmente señaló Daniel Lerner, quien consideraba que la industrialización, la alfabetización y el crecimiento económico eran las condiciones indispensables para arrancar un proceso de modernización.

Autores recientes y del ámbito latinoamericano como Omar Guerrero definen a la modernización como un campo de problemas, no como una tecnología gubernamental

⁹ Idem. p. 53.

como la “ciencia de la política” o la razón de Estado. Aclara que no debe ser reconocida como una serie de consejos y recomendaciones a los gobernantes, sino más bien como una “etapa de la historia que representa fenómenos relativos al progreso de las sociedades, su retroceso o su estancamiento”¹⁰. Asimismo, la teoría de la modernización es, para este autor, “una visión de las capacidades e insuficiencias de los estados para progresar o evitar colapsos”¹¹. Sigue siendo, aún cuando nos prevenga de lo contrario, una visión relacionada a las políticas públicas que, según aclara el autor, no deben partir de recetas políticas.

Tomando las características comunes en la mayoría de las definiciones del concepto, se entiende a la modernización como el proceso de cambios económicos, políticos, sociales y culturales que produce mayores niveles de urbanización, democratización, industrialización, secularización y participación de medios de difusión, además de un aumento en los niveles de bienestar.

Es desde esta perspectiva que queremos centrar nuestro trabajo. Esto es, si fuera el caso que la modernización tuviera que ser un proceso inevitable y necesario de todas las sociedades, las implicaciones de éste pueden variar en contextos diversos; generar consecuencias totalmente inesperadas y efectos perversos. Esto es, creemos que la ejecución acrítica de medidas dictadas en otros países puede ser totalmente nociva para países que siguen recetas. Aún si las metas no estuvieran a discusión, las medidas sí lo están, y en ese sentido las políticas modernizadoras aplicadas a países como México en décadas recientes, al hacer abstracción de los contextos de creación de los modelos que pretenden seguir, sin tomar en cuenta el contexto nacional, no están cumpliendo la meta deseada, y en el peor de los casos lo están hundiendo en una crisis todavía mayor a la que había en el país antes de la aplicación de tales medidas.

¿Por qué la modernización es un problema para países como México?

Como se explicó en párrafos anteriores, la modernización es la capacidad de un Estado para adaptarse a la dinámica de desarrollo económico internacional, con políticas públicas

¹⁰ Guerrero, Omar. *El Estado en la era de la Modernización*. p. 15.

¹¹ Idem;

internas que beneficien económica y socialmente a su país, y que a su vez le permitan establecer relaciones de intercambio equitativo con los demás países.

A saber, la modernización como tal, sólo ha sido alcanzada por algunas regiones, que a partir de procesos multifactoriales, tales como: un sistema político con un alto desarrollo institucional, una amplia participación política de todos los sectores de la sociedad, con un grado alto de juridificación, amplios grados de desarrollo en el aspecto urbano, demográfico, tecnológico, altos niveles de bienestar social, con educación, salud, han logrado en diferentes circunstancias históricas su propia modernización.

Sin embargo, como vimos al inicio del presente apartado, también existen algunas regiones que se encuentran en vías de modernizarse, pues tienen importantes limitaciones económicas, así como un grave déficit de comunidad política; es decir, carecen de un gobierno eficaz, representativo y legítimo.

En este caso se encuentra México, cuyo grado mínimo de desarrollo modernizador, le provoca, según se desprende de las teorías expuestas arriba, una situación desventajosa frente a los países desarrollados, particularmente de Estados Unidos, esto ya se podía observar en la obra *La democracia en México*, publicada en 1964 por Pablo González Casanova, en la que el autor se adhiere a la tesis de que la modernización sólo es posible si se logra antes la democratización de la sociedad.¹²

Pablo González Casanova hace un análisis de la situación económica, política y social en México. De su estudio se desprende que es imposible aplicar en México los modelos de desarrollo empleados en las regiones europeas, y que es menester analizar con cuidado las condiciones sociales del país y asumir la importancia de la construcción de una democracia auténtica para lograr el desarrollo en los demás ámbitos sociales.

González Casanova centra su análisis en los grupos de poder —tanto económicos, como políticos y religiosos— que impiden el desarrollo económico del país, por su injerencia en las políticas públicas y por el marcado atraso en el que se encuentran, ya que sólo funcionan en la medida de su propio beneficio de clase.

¹² Pablo González Casanova. *La Democracia en México*. p.p. 208-209.

Ante ello, llama la atención sobre la necesidad de una teoría y una práctica social propia y no imitaciones de otros espacios y tiempos que no pueden ser útiles para México, textualmente afirma: "...hemos tendido a aplicar a nuestra realidad, de un modo automático, las categorías y conceptos europeos que se fundan en la experiencia política de Europa. Parece haber sido más fácil a nuestra mente –en sus circunstancias- forzar el comportamiento de los hechos para que se ajusten a los modelos dominantes, que hallar nuestros modelos”¹³

Y propone “acabar con los últimos vestigios del colonialismo intelectual –con disfraz conservador o revolucionario- e intentar un análisis de las relaciones entre la estructura política y la estructura social, con categorías propias de los países subdesarrollados, es de vital importancia para el análisis de las instituciones políticas de México.”¹⁴

Parafraseando al doctor en Sociología, los ideólogos mexicanos deben reconocer dos importantes objetivos. El primero, denunciar el dominio y la explotación de las grandes potencias y, en segundo lugar, aumentar las fuerzas nacionales y vencer los obstáculos que se presenten a las naciones en vías de modernización. Además, se deben aprovechar las condiciones internacionales que le permitirían al país mejorar su capacidad de negociación a nivel internacional.

Desarrolla la tesis del colonialismo interno para explicar la diversidad y heterogeneidad social y económica, Esta situación se pone de manifiesto en la existencia de grupos indígenas y campesinos totalmente ajenos a los lentos –pero reales- procesos de crecimiento económico; y otros grupos que se dirigen a la integración económica mundial. En el espacio entre los dos polos “la sociedad plural” impide un verdadero desarrollo económico y, condición para éste, una verdadera democracia. De esta manera, describe las marcadas diferencias entre esta situación y las características de las sociedades europeas y estadounidense con base en las teorías con las que intentamos explicar nuestra realidad.

¹³ Pablo González Casanova. *La Democracia en México*. p. 19.

¹⁴ *Idem*.

“El análisis de todas las instituciones implantadas en México según el modelo de gobierno de la teoría política europea revela que... no se da el modelo de los ` tres poderes ´, o el sistema de contrapesos y balanzas”¹⁵

Concluye su análisis identificando las tareas a mediano y corto plazo, dirigiéndose a los actores sociales más influyentes de la siguiente manera:

“La clase gobernante no puede ocultarse que la democratización es la base y el requisito indispensable del desarrollo, que las posibilidades de la democracia han aumentado en la medida en que ha aumentado el ingreso per cápita, la urbanización, la alfabetización; que subsisten obstáculos serios y de primera importancia como la sociedad plural y que el objetivo número uno debe ser la integración nacional; ... que las regiones con culturas tradicionalistas, con población marginal considerable, sin derechos políticos, libertad política, sin organizaciones políticas funcionales, son veneno de violencia, que exige para que ésta no surja esfuerzos especiales para la democratización y la representación política de los marginales y los indígenas, tareas legislativas, políticas y económicas que aseguren el ingreso de esa población a la vida cívica, la admisión e integración de los estratos marginales a una ciudadanía económica y política plena”¹⁶

Pablo González Casanova en su obra presenta una clara visión de las posibilidades que tenía México para democratizarse y modernizarse. Desafortunadamente, tal parece que sus propuestas no fueron escuchadas por los dirigentes políticos de esta nación y el pago a este descuido, si es que se le puede llamar así, o falta de compromiso con la nación, nos ha llevado a obedecer las indicaciones de nuestro vecino Estados Unidos y esas posibilidades de las que habló el doctor Pablo González Casanova se esfumaron. Actualmente, Estados Unidos es la nación con la que México tiene sus principales relaciones económicas, políticas y sociales. Las negociaciones que establece con esta nación lo hacen estar permanentemente en desventaja por el alto grado de dependencia que tiene hacia él. Esto ha significado perder grados de nuestra soberanía o en ciertas circunstancias aceptar algunas condiciones que vienen, casi siempre, de los organismos

¹⁵ *Idem.* p. 45.

¹⁶ *Idem.* p. 112.

internacionales, por lo cual se abrogan el derecho de intervenir indirectamente en las políticas públicas de México.

Reiterando lo antes dicho, las políticas modernizadoras de los años sesenta y setenta marcan la preocupación de los países modernizados por las amenazas de expansión del comunismo soviético y la aparición de regímenes fascistas en los países más pobres. Por esta razón, se centraron en disminuir la brecha económica desarrollando programas de ayuda y de préstamos. Los organismos directamente involucrados para evitar el distanciamiento económico entre países fueron el Banco Mundial y los regionales, la ONU y la OCDE, consorcios y monopolios, planificadores y políticos.

Después de los años ochenta, y con la caída de los regímenes comunistas, ya no hay enemigo externo que ponga en duda la inevitabilidad del capitalismo; la tarea consiste ahora en determinar un conjunto de medidas sistémicas (económicas, políticas, sociales, culturales) que permitan un desarrollo sustentable en la mayor cantidad de los países del nuevo mundo globalizado.¹⁷

Estas medidas sistémicas, ahora reconocidas como neoliberalismo, recomiendan detener el aumento del gasto público y, en un futuro próximo, disminuirlo, en actividades que no generen producción material ni a corto ni a mediano plazo (vivienda, educación y salud), reducción del ahorro y de la inversión privada etc. Es decir, disminuir el gasto social y privatización de las empresas paraestatales.

En México, estas medidas son aplicadas, como se mencionó, sin encontrar algún obstáculo, ya que el viejo discurso plantea romper esa brecha económica, cuando en realidad la privatización y la disminución del gasto público golpean directamente el bienestar social, como se verá más adelante.

La educación es afectada directamente por la disminución del gasto público y el creciente aumento de la demanda educativa en todos los niveles, que se ven afectados por la escasez de recursos materiales, los altos niveles de rechazo a primer ingreso y, sin

¹⁷ Mario Martínez Roncaño. "Los saldos de la política neoliberal" en *Revista Mexicana de Sociología*. pp. 16-17.

embargo, aumento de la masificación en las escuelas públicas; especialmente en el nivel medio superior.

1.2. Los organismos internacionales y su influencia en la definición de políticas públicas.

En el apartado anterior planteamos las dimensiones del poder de expansión de las ideas de la modernización, concepto que se extendió a todas las esferas de la vida social y al que, por ello, la educación en todos sus niveles no pudo sustraerse. En este orden de ideas, el propósito del presente apartado gira en torno al análisis de los procesos de conformación de las estrategias de intervención de los organismos internacionales, así como de la naturaleza de tales procesos, que desde una visión modernizadora, han influido durante los últimos veinte años en las condiciones en las que se proponen y realizan las reformas educativas, específicamente las del nivel medio superior, mediante la aplicación de políticas públicas adecuadas a tal visión de la educación en México.

De acuerdo a lo dicho anteriormente, cualquier intento de explicación de la ola modernizadora en México implica una revisión de aquellos factores nacionales e internacionales que han configurado las transformaciones en el orden social y económico mundial. El punto de partida será el fin de la segunda guerra mundial, ya que en este momento se definen las dos formas de interpretar y actuar en la sociedad. Éstas conllevan dos formas de analizar la historia, las estructuras sociales, las clases sociales y, por supuesto, el papel del Estado y el gobierno en los procesos económicos, políticos y sociales. La polarización y confrontación no abierta entre los bloques de democracias liberales y democracias populares, característica principal de la guerra fría, obligan a las potencias mundiales a buscar formas de intervención —en medio del proceso de descolonización— más eficaces y de más largo plazo, para evitar que los países del tercer mundo sufrieran colapsos y crisis que los llevaran a optar por la opción comunista.

El proceso de reconstrucción de la segunda posguerra mundial condujo a la creación de una serie de organismos de mediación que, al menos en el discurso, pretendían coadyuvar al mantenimiento de la paz mundial a través de diversas medidas: combate a la pobreza, políticas de estabilización, de ayuda económica internacional, de asesorías y, en

caso necesario, de intervención militar directa. Se hacía necesario disminuir las dificultades de acceso al bienestar que el mundo moderno ofrecía; las estrategias para atenderlo tuvieron éxito desigual. A partir de la década de los sesenta, los organismos afiliados a la ONU como la UNESCO, EL Banco Mundial y la CEPAL reconocen que una de las áreas en las que habría que trabajar urgente y consistentemente era la educación, que aparece como el medio idóneo para combatir las desigualdades sociales; sin embargo, plantear propuestas educativas implicaba la definición de proyectos de políticas públicas perfectamente definidas, mismas que los países subdesarrollados no podrían elaborar por cuenta propia, con esto quedó establecida la línea de acción y la justificación de tales organismos.

A partir de las crisis económicas de principios de los años setenta y de su intensificación en la década siguiente y de los profundos cambios políticos que se produjeron en Europa oriental, los grandes organismos financieros internacionales y los organismos de cooperación internacional se convirtieron, desde la década de los años 80 y hasta nuestros días, en las instancias de definición, diseño y financiamiento de las políticas públicas de la mayoría de los países en vías de desarrollo o emergentes. Estos organismos dictan “recomendaciones” a cada país, cada uno de los cuales se ve obligado -por los mecanismos que determinan los préstamos y pagos de deuda externa- a seguirlas para mantener su condición de sujetos de crédito. Las medidas propuestas y las soluciones recomendadas, como ya se dijo, van más allá del plano estrictamente económico, se extienden a todos los ámbitos de la acción de los gobiernos: políticas de salud, vivienda, seguridad y, por supuesto, educativas. En éste último, abarca todos los niveles, y se le asigna a cada uno un papel en el desarrollo económico. La profunda influencia de estas políticas, sumada la globalización económica y a la consolidación de la sociedad del conocimiento¹⁸, ha provocado una creciente homogeneización de los sistemas educativos. Daniel Schugurensky señala que hay dos factores interconectados que explican la convergencia de los sistemas de educación superior, el primero es una más amplia consolidación de las comunidades epistémicas internacionales y la segunda la

¹⁸ Cfr. Anthony Giddens. *Sociología*. 4ª. Ed. 2004. España. Alianza.

influencia de los organismos internacionales en el establecimiento de la política de educación superior; aquéllas frecuentemente reflejan los puntos de vista de éstos.¹⁹

La influencia, por tanto, no se da solamente a través de la obligación de cumplir determinados compromisos, sino que el “ambiente” intelectual global -en el que participan las élites de todos los países- define temáticas, problemáticas, conceptos y esquemas de posibles soluciones. El hecho de que converjan los sistemas educativos y que cada vez sean más parecidos, aún cuando el contexto nacional o local sea muy diferente, se explica por estos dos factores: la presión directa de los organismos internacionales y la necesidad de las élites locales de participar en los ámbitos globales.

Daniel Schugurensky se refiere a este fenómeno cuando define el papel de lo que llama las fundaciones internacionales, que además de la coerción directa, ejercen gran influencia “a través del establecimiento de agendas, recolección e interpretación de datos, talleres y conferencias, recomendaciones y consultorías, etc.”²⁰

De acuerdo con Alma Maldonado²¹, es posible dividir en términos generales a estos organismos en dos grandes grupos: los que realizan diagnósticos y promueven formas de aplicación de soluciones a los grandes problemas socioeconómicos de cada país, por ejemplo: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), o el Consejo Internacional para el Desarrollo Educativo (CIDE) –que, de acuerdo con la ANUIES, es un organismo de gran influencia en materia educativa-. El otro grupo es el de aquellos organismos que financian directamente determinados proyectos y exigen resultados acordes con sus propuestas y a compromisos establecidos. Aquí destacan: el

¹⁹ Schugurensky, Daniel. 1998. "La Reestructuración de la Educación Superior en la Era de la Globalización. ¿Hacia un Modelo Heterónimo?". En Alcántara, Armando, Ricardo Pozas y Carlos A. Torres (coordinadores). *Educación, Democracia y Desarrollo en el Fin de Siglo México: Siglo XXI Editores*, 118-149.

²⁰ D. Schugurensky. *Op. Cit.* p. 126.

²¹ A. Maldonado. “Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial”. *Revista Perfiles Educativos*. CESU-UNAM, Número 87, Vol. XXII, julio 2001, pp. 51-75. La autora es doctora en educación superior por el Boston College. Su tesis doctoral (intitulada: Una comunidad epistémica y sus redes intelectuales: El campo de la educación superior en México) fue dirigida por el Dr. Philip G. Altbach. Sus temas de especialización son la educación superior comparada, políticas de educación superior en América Latina y políticas de organismos internacionales en la educación superior.

Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Fondo Monetario Internacional (FMI).

Dada la importancia de estos últimos, pues son quienes manejan y otorgan grandes sumas de dinero, iniciaremos con un breve análisis de las formas de trabajo de estos organismos en los países emergentes y de los niveles de influencia que cada uno tiene.

1.2.1 Organismos financieros

1.2.1.1 Banco Mundial

La primera entidad económica creada al final de la segunda guerra mundial, en 1944, fue el Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo (después Banco Mundial) con la finalidad original de ayudar al proceso de recuperación en Europa al término de la guerra mediante préstamos con finalidades productivas; y, aunque en los primeros años de la reconstrucción tuvo un papel mínimo, a partir de la década de los sesenta se convirtió en una fuente muy importante de préstamos a largo plazo para el financiamiento de proyectos “para el sector social, el alivio de la deuda y el buen gobierno”, con el nuevo propósito predominante de “aliviar la pobreza en todo el mundo”²²

Una de las críticas más constantes que se hacen a esta institución es la notoria y estrecha relación entre el BM y el gobierno estadounidense ya que el director del organismo es propuesto por este país y es designado por su voto definitivo. Actualmente, el Banco Mundial (BM) forma parte de uno de los organismos especializados del Consejo Económico y Social de la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

Tal como se mencionó antes, el BM apoya económicamente proyectos de desarrollo social propuestos, muchos de ellos, a través de las dependencias gubernamentales (en el caso de México, las distintas secretarías de Estado) y otros, desde diferentes ámbitos (universidades y organizaciones no gubernamentales). En el primer caso, el otorgamiento de los recursos financieros depende de la seguridad que ofrece el país, de la existencia de las condiciones sociales y políticas adecuadas para el cumplimiento de los objetivos de los

²² <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/BANCOMUNDIAL/QUIENESSOMOS>. 20 febrero 2007.

proyectos presentados y, si éstas no son favorables, entonces el BM hace las “recomendaciones” pertinentes para asegurarlas y así quedan comprometidas las políticas públicas.

Para cumplir su objetivo explícito principal, el de ayudar a superar las condiciones de pobreza y atraso de la mayoría de las naciones en desarrollo, el Banco Mundial realiza análisis, diagnósticos, estudios sectoriales y por áreas, que después presenta a los representantes gubernamentales de la nación objeto de análisis. El paso siguiente es hacer las recomendaciones que, si se aplican correctamente, permitirían a dicho país avanzar en el camino del desarrollo, asimismo es necesario para esta institución organizar el conjunto de las acciones estatales para promover el desarrollo en el marco de las condiciones económicas mundiales; ya que una de las premisas centrales del Banco es que ninguna nación puede proyectar su desarrollo de manera autónoma, sin tomar en cuenta las conexiones económicas globales. De ahí que este tipo de instituciones se arroguen la capacidad de tener una visión global y a largo plazo. Para ellos es evidente, también, que todos los órganos de gobierno y algunos organismos privados y no gubernamentales deben ser tomados en cuenta y participar en la aplicación de los proyectos propuestos o recomendados.

Respecto a la influencia del Banco en materia educativa, Schugurensky retoma la definición que Joel Samoff hace de este tipo de organismos multinacionales como un “complejo intelectual y financiero de la ayuda externa”, en el que juega un papel preponderante el Banco Mundial, ya que es capaz de concentrar tanto la investigación como los recursos financieros y la formulación de políticas con altos niveles de coherencia y sistematización.²³ Esta capacidad sistémica y de largo plazo es lo que da legitimidad y credibilidad a las recomendaciones, los gobiernos y las élites de los países miembros asumen que la única manera de integrarse al mundo global, es dejándose guiar por estos órganos supranacionales y que de esta manera se evitará el provincianismo y el aislamiento al que conduciría actuar partiendo de una visión regional o nacional.

²³ D. Schugurensky. *Op. Cit.* p. 127.

De acuerdo con Maldonado, el BM intervino por primera vez, en la agenda educativa, en 1963 en Túnez y se centró en la educación secundaria; en 1968 se integra este tema dentro del “combate a la pobreza”, se destaca la importancia que los programas de gobierno debían asignar a la educación básica; en específico, su objetivo a largo plazo era y es: “Asegurar que todas las personas terminen estudios de enseñanza básica de calidad suficiente, adquieran los conocimientos fundamentales (alfabetización, conocimientos básicos de aritmética, capacidades para razonar y técnicas para la vida en sociedad, como la aptitud para trabajar en equipo) y tengan la oportunidad de seguir estudiando toda la vida en distintos entornos de la enseñanza post-básica para poder adquirir conocimientos avanzados”²⁴

En la década de los noventa, en los diagnósticos realizados por el Banco Mundial, se reconoce que el objetivo de la educación en los países emergentes debe alcanzarse en medio de condiciones muy adversas, tales como: una gran inequidad, pobreza y exclusión, deserción escolar, poca calidad educativa, dificultades en el acceso a los diversos niveles, adquisición de conocimientos insuficientes e inadecuados para el ingreso al mundo del trabajo, equipamientos escasos en las instituciones y disparidades enormes dentro de los países.

Si las metas son difíciles de alcanzar en la educación básica, cuando se salta a los niveles medio superior y superior, se agregan otras complicaciones, ya que se reconoce que no es posible ni deseable buscar la universalización en estos niveles, pero sí en el básico. El cuello de botella que se presenta entonces es un grave problema al que deben enfrentarse los gobiernos y las demás instancias de decisión nacionales.

A esto hay que agregar que los objetivos del BM se han ido transformando para responder a las cambiantes necesidades del mundo del trabajo. Así, en la década de los setenta el énfasis se centraba en la educación básica, en la alfabetización universal. Se pensaba en formar mano de obra barata dentro del esquema laboral del *fordismo*, que sólo requería trabajadores capaces de seguir instrucciones y desarrollar perfectamente una parte del proceso productivo; este sistema requería a la vez de ciudadanos que actuaran dentro de

²⁴ *Estrategia sectorial de educación*, BM, Abril 2000.

los cauces legales establecidos. A partir de los años noventa el esquema laboral que responde a las necesidades del mundo del trabajo, el *toyotismo*, requiere trabajadores competentes y flexibles que sean capaces de desarrollar diversas habilidades y de ir transformándose conforme los procesos económicos lo requiera, es entonces cuando el énfasis se pone en la educación media superior y superior pero se propone la promoción de áreas tecnológicas y con salidas laterales rápidas al mercado de trabajo.²⁵

En términos generales, la agenda del BM respecto a la educación superior se centra en la necesidad de que los países adopten reformas que permitan a los sistemas educativos universitarios “funcionar en forma eficaz y a menor costo público”; es decir, se apoyará a los países que adopten medidas tendientes a la diferenciación estructural de las instituciones que conforman en Sistema de Educación Superior, a la diversificación de las fuentes de financiamiento y a una mayor atención a las demandas del mercado, por lo tanto los créditos deberán utilizarse en la aplicación de reformas a las políticas y estrategias de índole nacional.²⁶

Los resultados de los diagnósticos imponen la necesidad de hacer reformas a los sistemas educativos y, ya que el contexto es muy complejo e implica a una gran variedad de actores, los agentes que deben participar y dirigir los procesos de reforma educativa deben trabajar en estrecha colaboración: gobiernos nacionales, locales, organizaciones de la sociedad civil y organismos internacionales para asegurar el logro de los objetivos. Es muy importante para el Banco Mundial fomentar en todos los actores la comprensión de la necesidad de cambio y reforma en la esfera de la educación, es decir, concientizar a los funcionarios de todos los niveles de gobierno y a los educadores de que, de acuerdo con los diagnósticos llevados a cabo por el BM, la reforma de la educación es impostergable.

²⁵ Álvaro Marín Marín, *La globalización y su impacto en la reforma universitaria mexicana* (Trabajo ganador en el Certamen Premio Nacional ANUIES 1997, en la categoría de Ensayo). “Los países de la OCDE están interesados en promover a nivel mundial el cambio de los métodos de producción fordista a la toyotista, estimulando la transición a la producción flexible, el desarrollo de empresas flexibles y la apertura de los mercados nacionales a los productos de sus empresas, vanguardia de la industria mundial y, por tanto, con ventajas comparativas infinitamente superiores a las de los países atrasados”.

²⁶ Carlos María de Allende, Graciela Díaz Hernández y Clara Gallardo Vallejo. *La Educación Superior en México y en los Países en Vías de Desarrollo desde la Óptica de los Organismos Internacionales*. (Serie Documentos) ANUIES, 68 pp.

El BM hace las siguientes consideraciones referentes a los ámbitos de acción y responsabilidades de los actores que participan en la reforma de la educación:

Al gobierno le compete la responsabilidad de hacer eficiente el gasto público y ofrecer oportunidades educativas para todos, garantizar la enseñanza básica universal y con una distribución equitativa a favor de los más pobres. En la mayoría de los casos esto se ha entendido como disminución del gasto en educación (no inversión) y, desde el punto de vista de que la educación superior pública beneficia a sectores que ya cuentan con ventajas económicas,²⁷ específicamente, disminución del financiamiento al sector terciario. Por eso el BM aclara que debe tomarse en cuenta que la universalización no puede generalizarse a todos los niveles sino sólo al nivel básico, que es que mayores tasas de retorno genera a nivel individual y social.

Asimismo, desde el gobierno deben definirse y organizarse las medidas educativas en torno al criterio de aprendizaje permanente como factor decisivo del crecimiento económico, ya que éste permitiría la actualización e inserción permanente de la fuerza de trabajo a mercados laborales cambiantes. A este punto responden las reformas curriculares que se han presentado en nuestro país, principalmente en el nivel básico –a través de la SEP- en lo referente a la introducción de los enfoques constructivista y, más recientemente, al de competencias en lo que el énfasis pasa de los contenidos de aprendizaje a las formas de adquisición de los mismos. En el nivel medio superior, como se analizará más adelante, éstas tendencias han tardado más en introducirse.

Las funciones que le toca cumplir a cada gobierno deben ser prioritarias, con independencia de las limitaciones y obstáculos a que se enfrenten los gobiernos. El BM refiere que aún cuando las condiciones económicas de los países sean difíciles y haya

²⁷ *Educación superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*, Banco Mundial 1994: “el aumento rápido de las matrículas en muchos países puede haber contribuido al deterioro de la calidad. Las presiones sobre los recursos fiscales han dado por resultado que se desatendan los insumos fundamentales de la enseñanza y la investigación. Además, las subvenciones fiscales como proporción de los costos unitarios de la educación superior a menudo exceden con mucho las subvenciones otorgadas a los niveles primario y secundario. Por el hecho de que los estudiantes de enseñanza superior suelen provenir de los grupos de ingresos más altos, un sistema de envergadura financiado con recursos fiscales tiende a producir efectos adversos en la distribución de ingresos. Por lo tanto se reconoce en forma generalizada la necesidad de llevar a cabo una reforma integral e la enseñanza postsecundaria”. p vii.

grupos que se opongan a las nuevas tendencias de la educación, los gobiernos deben encontrar los medios y estrategias para llevarlas a cabo. En México la imposición de medidas se ha visto facilitada, en el nivel básico, por el control corporativo que ejerce el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. En los niveles medio superior y superior la diversidad de instituciones y de organizaciones sindicales, además de la resistencia de diversos grupos estudiantiles y académicos la han retardado.

En referencia a los padres, comunidades y organizaciones no gubernamentales, sus funciones en esta área son sumamente importantes y, según determina el Banco Mundial, deberán ir más allá de las cuestiones referentes al consumo de los bienes educativos, para favorecer los procesos de inclusión y permanencia –que, aparentemente, no han sido tomados en cuenta por estos sectores-. Para apoyar este punto de vista, expone datos estadísticos referentes a deserción y eficiencia terminal por nivel para concluir que éste es el problema más grave a solucionar, ya que un porcentaje importante de estudiantes no terminan el nivel en el que están inscritos o no pueden ingresar al siguiente.

En cuanto al papel del sector privado en educación, se hace más importante su participación y tiende a ampliarse. No sólo se refiere al número creciente de escuelas privadas en todos los niveles educativos y en cada vez más áreas geográficas, sino que el BM considera que los empleadores, aislados o en grupo, ofrecen y deben ofrecer capacitación en el trabajo a sus empleados, acorde con los resultados de aprendizajes laborales y conocimientos necesarios para el desarrollo productivo; es decir, esto es lo que ellos definirían como educación realmente pertinente y de calidad.

Finalmente, cabe enfatizar que, para el BM, los maestros son el factor crucial del proceso de reforma educativa, ya que determinan lo que se aprende en las aulas, y además porque sus organizaciones representativas mantienen grandes cuotas de poder, por ello deben participar en las reformas y formulación de nuevos programas. En este punto parecen no tomar en cuenta que es muy probable que las organizaciones académicas sean profundamente críticas ante sus posturas, y que, si participan activamente podrían proponer proyectos en un sentido muy diferente al promovido por el BM.

Se debe buscar que cada actor involucrado lleve adelante su papel en la modernización educativa centrándose en el uso de los recursos de manera eficaz y eficiente y en la

creación de la capacidad institucional necesaria para producir y mantener los cambios tendientes a una mayor calidad. El problema para los países sujetos a estas recomendaciones es que los criterios de calidad, los objetivos y los procesos se derivan de las necesidades del mercado y de la nueva división internacional del trabajo, en la que estos países no van mucho más allá de formación de mano de obra calificada consumidora de tecnología y no productora de esta.²⁸

Sin embargo, la importancia de este organismo ha aumentado en los últimos años, en 1994 se publica un documento llamado *Educación superior: Las lecciones derivadas de la experiencia* en el que se definen los temas a discutir y que, a partir de entonces, es tomado por los gobiernos como el eje de acciones y medidas en política educativa. En este documento “se examinan las principales dimensiones de la crisis que experimenta la enseñanza superior en los países en desarrollo, y se evalúan las perspectivas de éxito de las reformas. Al considerar las estrategias y opciones para mejorar los resultados de los sistemas de educación postsecundaria, el estudio se centra en cuatro orientaciones principales para la reforma; el suministro de incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen sus fuentes de financiamiento; la redefinición de la función del Estado, prestando atención especial a la autonomía y responsabilidad institucional, y la adopción de políticas que hagan hincapié en la calidad y la equidad.”²⁹

En la presentación del documento se justifica la necesidad de reformas educativas globales, declaran que “el aumento rápido de las matrículas en muchos países puede haber contribuido al deterioro de la calidad. Las presiones sobre los recursos fiscales han dado por resultado que se desatiendan los insumos fundamentales de la enseñanza y la investigación. Además, las subvenciones fiscales como proporción de los costos unitarios de la educación superior a menudo exceden con mucho las subvenciones otorgadas a los niveles primario y secundario. Por el hecho de que los estudiantes de la enseñanza superior suelen provenir de los grupos de ingreso más altos, un sistema de envergadura financiado con recursos fiscales tiende a producir efectos adversos en la distribución del

²⁸ Schugurensky. *Op. Cit.*

²⁹ *Educación Superior: Las lecciones...* p viii.

ingreso. Por lo tanto se reconoce en forma generalizada la necesidad de llevar a cabo una reforma integral de la enseñanza postsecundaria”³⁰.

La definición de la problemática del nivel terciario³¹ queda claramente definida: a mayor cantidad, disminuye la calidad; la dependencia de presupuestos preestablecidos por parte de los gobiernos “obliga”, en tiempos de crisis a buscar nuevas fuentes de financiamiento; la utilización de recursos públicos en la educación postsecundaria genera mayor inequidad, ya que se beneficia a los que cuentan ya con mayores ventajas, por lo tanto, es necesaria una reforma tendiente a superar cada uno de los obstáculos al desarrollo moderno de la educación superior en países emergentes. En el documento se hace una definición de educación superior que deja en claro su enfoque puramente profesionalizante y dependiente. Las instituciones de educación superior “tienen la responsabilidad principal de entregar a las personas los conocimientos que se requieren para desempeñar cargos de responsabilidad en los sectores público y privado. Estas instituciones entregan nuevos conocimientos a través de la investigación, sirven de medio para transferir, adaptar y divulgar los conocimientos que se generan en otras partes, apoyan a los gobiernos y a los círculos empresariales prestándoles servicios de asesoría y consultoría”.³²

El nivel de influencia del Banco Mundial, a partir de este informe es cada vez mayor, ya que es evidente que sus “orientaciones” implican transformaciones mayores en la estructura, no sólo educativa, sino estatal de las naciones en desarrollo y aumenta la importancia de las necesidades del mercado en la definición de metas educativas. Además resulta contradictorio que se hable de mayor equidad y de diversificación de fuentes de financiamiento a la vez, ya que, en países en desarrollo como los de América Latina, muy pocos estudiantes estarían en posibilidades reales de asumir los costos de una educación superior y sus opciones se reducen a cursar hasta la educación secundaria y/o una carrera técnica. De esta forma, desde las políticas del Banco Mundial se imponen

³⁰ Idem. P vii

³¹ Este sector abarca los niveles de licenciatura y posgrado de índole universitario y tecnológico, en el caso de UNAM, los problemas del nivel medio superior se integran a la problemática del nivel superior ya que cuenta con su propio bachillerato universitario en dos modalidades, la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades.

³² Idem p.1

opciones educativas que reproducen las situaciones de dependencia económica, política, científica y tecnológica de los países “en desarrollo”.

De acuerdo con la investigadora Alma Maldonado, “A partir de 1996 el Banco Mundial, por medio del Grupo de Educación del Departamento de Desarrollo Humano, ha publicado una serie de documentos en torno a las consecuencias y fines de la reestructuración de los sistemas educativos. El propósito principal de la serie es ayudar a los tomadores de decisiones a redefinir las estrategias y a seleccionar entre las posibles opciones para la reestructuración del sistema.”³³

Las “orientaciones” sobre “las direcciones” a seguir en las reformas educativas son más determinantes aún que la obligación del cumplimiento de compromisos adquiridos a través de programas de ajuste estructural, ya que las élites y los “tomadores de decisiones” desean ser considerados los sectores más modernos dentro de sus países y, para dar muestra de ello, discuten, analizan y proponen programas que siguen las tendencias de avanzada a nivel mundial.

La propuesta de reforma del BM se basa en los cuatro ejes señalados en su informe: el fomento a la mayor diferenciación de las instituciones en cuanto a objetivos institucionales y también en cuanto al desarrollo de instituciones privadas; la necesidad de proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento; la redefinición de la función del gobierno en la enseñanza superior y la adopción de políticas que se enfoquen en la calidad, la adaptabilidad y la equidad.

A continuación presentamos un esquema que contiene la síntesis de las principales recomendaciones* y del diagnóstico que presento el BM en su informe.

PROBLEMAS	RECOMENDACIONES
Dependencia del financiamiento estatal, que, en época de crisis provoca caída de los niveles de calidad	<p>Redefinición del papel de gobierno, mayor coherencia de las políticas, organismos independientes de fiscalización, supervisión y evaluación,</p> <p>Mayor diferenciación de instituciones (universidades tecnológicas) adecuada la demanda social, fomento a las instituciones particulares.</p> <p>Incentivos a instituciones públicas que diversifiquen sus fuentes de financiamiento, que aumenten recursos provenientes del sector</p>

³³ A. Maldonado. “Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial”. *Revista Perfiles Educativos*. CESU-UNAM, Número 87, Vol. XXII, julio 2001, p. 55.

	privado, que acepten aportaciones de alumnos, fundaciones y organismos nacionales e internacionales. Incentivos a actividades académicas y a estudiantes en particular.
Aumento del costo por estudiante por la baja relación maestro-alumno, los altos niveles de deserción y bajas tasas de titulación.	Participación de los estudiantes en los gastos, mayor relación entre apoyo financiero y resultados.
Poca repercusión de la investigación en el sector productivo.	Pertinencia y mayor relación educación sector productivo.
Favorecimiento a sectores que no necesitan de la educación pública, elitización, subrepresentación femenina.	Políticas de equidad e inclusión, que las instituciones privadas definan sus programas académicos y condiciones de ingreso y que se otorguen becas y préstamos a estudiantes de bajos recursos que asistan a estas instituciones.
Políticas que atienden la demanda sin tomar en cuenta los recursos, calidad y demandas del mercado laboral.	Políticas de mejoramiento de la calidad. La admisión de alumnos debe corresponder a las oportunidades reales de empleo y con sus capacidades y conocimientos reales, no deben ingresar automáticamente. Hay que fortalecer la calidad del nivel secundario. Participación del sector productivo para orientar respecto a la pertinencia de los programas académicos.
Duplicación de carreras y programas y subutilización de infraestructura.	Para una diversificación y utilización eficaz de recursos deben establecerse programas adecuados a las cambiantes demandas del mercado, para lograrlo es necesaria una mayor autonomía de las instituciones públicas.

* Carlos María de Allende, Graciela Díaz Hernández, Clara Gallardo Vallejo. *La Educación Superior en México y en los Países en Vías de Desarrollo desde la Óptica de los Organismos Internacionales*. (Serie Documentos) ANUIES. 68 pp.

El BM recomienda o propone que para lograr la calidad y la eficiencia de las Instituciones de Educación Superior (IES) es necesario diversificar las fuentes de financiamiento (superar la dependencia total del subsidio estatal) lo que implica establecer contratos de servicio con empresas privadas que encargan investigaciones acordes a sus necesidades y no a las de la sociedad o el país, cobrar o aumentar cuotas a los estudiantes y a la vez personalizar los apoyos financieros, todo sujeto a resultados y productividad medible y observable; otorgar mayor participación al sector productivo, no sólo en cuanto a inversión sino en la definición de programas de estudio y de investigación; también deben diversificarse las instituciones: carreras cortas, institutos tecnológicos, etc.

Asimismo, si uno de los problemas más graves que presentan las instituciones de educación superior en los países en vías de desarrollo es el del aumento de matrícula o masificación, que para el Banco Mundial es la causa principal de la caída de la calidad de ese nivel, las soluciones propuestas incluyen, entre otras: que las IES deben competir por los recursos fiscales, que deben establecerse mecanismos de evaluación a todos los

actores del proceso y de las instituciones educativas, también se recomienda que las IES se abran a las Influencias internacionales externas que les permitirán convertirse en centros de excelencia académica y, por supuesto, que se restrinja la entrada “automática” de todo solicitante al nivel licenciatura; es decir, sólo deben entrar los que necesita el mercado laboral y en las áreas en que lo necesite.

En cuanto a la influencia directa del Banco Mundial en México, Maldonado afirma que “En los últimos años se han consolidado diversas estrategias de colaboración entre México y el BM, sobre todo en el ámbito de las políticas económicas nacionales, pero que naturalmente han impactado en otros convenios y préstamos en materia educativa. Un primer convenio, que ha sido reconocido como trascendente, es la serie de préstamos que otorgó el Banco al gobierno mexicano para la creación y desarrollo del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), bajo la modalidad de apoyos al subsector tecnológico.”³⁴ La coherencia entre principios y acciones es clara, el apoyo y asesoría se dirigen a la formación técnica y a las salidas laterales que permitan la rápida inserción en el mercado laboral y, evidentemente, para lograrlo las currícula y las metodologías deben responder a las necesidades de los empleadores y a las de los egresados que estudian una carrera para obtener un empleo.

En lo referente a las coincidencias entre las propuestas del Banco Mundial y las políticas desarrolladas en los sexenios de los presidentes Carlos Salinas y Ernesto Zedillo, Maldonado señala que en el Programa de Modernización Educativa se definen tres ejes en torno a la educación superior, la calidad-evaluación, diversificación de fuentes de financiamiento y la vinculación del sector productivo con las escuelas y la diversificación de las opciones en la educación superior. El Programa de Desarrollo Educativo define un conjunto de tareas para consolidar innovaciones que están en marcha a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación, del cual hablaremos en el siguiente apartado.

³⁴ A. Maldonado. “Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial”. *Revista Perfiles Educativos*. CESU-UNAM, Número 87, Vol. XXII, julio 2001, pp. 51-75

1.2.1.2 Fondo Monetario Internacional

El Fondo Monetario Internacional, también conocido como el "FMI" o "el Fondo", se creó en 1945, después de la Conferencia de las Naciones Unidas celebrada en Bretton Woods, New Hampshire (Estados Unidos), cuando los representantes de 45 gobiernos acordaron establecer un marco de cooperación económica destinado a evitar que se repitieran las desastrosas políticas económicas que contribuyeron a provocar la Gran Depresión de los años treinta y el estallido de la segunda guerra mundial; su objetivo era, entonces, contribuir a crear una economía mundial fuerte y con capacidad de estabilizarse.

Al igual que el BM, una fuente importante de la influencia del FMI es su cercanía con los Estados Unidos; de hecho, tiene su sede en la ciudad de Washington pero es administrado por los gobiernos de 185 países miembros —casi todos los países del mundo— a los cuales les rinde cuentas. Según su sitio oficial en Internet

El crecimiento en el número de miembros explica el cambio en los objetivos del Fondo, pues ahora realiza -de manera independiente y en colaboración con el Banco Mundial y otras organizaciones- “una enérgica labor destinada a reducir la pobreza en países de todo el mundo”, según su sitio oficial en Internet.³⁵

A primera vista parecería que el Fondo no influye de manera directa en las políticas sociales de los países miembros, y menos aún en las políticas educativas, pero, al trabajar en concordancia con el Banco Mundial, es común que el FMI haga recomendaciones referentes a la disminución del gasto social para reducir el déficit público y que el BM recomiende la ampliación de fuentes de financiamiento de la educación media superior y superior, ya que con ello se reduciría el presupuesto estatal.

El FMI se encarga de vigilar la estabilidad del sistema monetario y financiero internacional (el sistema de pagos internacionales y tipos de cambio entre las monedas nacionales). Según sus propios estatutos, las actividades del FMI buscan fomentar la estabilidad económica y evitar las crisis, ayudar a resolver las crisis cuando éstas se producen, y fomentar el crecimiento y aliviar la pobreza.

³⁵ www.imf.org/external/esl/index.asp. 3 de marzo de 2008.

Para lograr estos objetivos, emplea tres mecanismos principales: la supervisión, la asistencia técnica y la asistencia financiera.

Aparentemente, las finalidades explícitas de este organismo son imparciales; sin embargo no es así. La forma como se organizaron el BM y el FMI, su funcionamiento y sus políticas, garantizan que sus recomendaciones sean tomadas en cuenta por los países que solicitan su apoyo financiero; de hecho, ya la Unión Soviética en 1942 había advertido que el FMI y el BM eran «filiales de Wall Street». Y que los objetivos políticos del BM lo convertían en un instrumento de gran potencia para Estados Unidos y Gran Bretaña pues ambos concentraban el 50% de los votos del consejo.³⁶

De esta manera, las recomendaciones y recetas de estos dos organismos hacen, tienen un marcado tono de imposición y, aunque se presentan algunas variaciones que dependen de las condiciones y problemas del país en que se apliquen, es muy notorio que los modelos de políticas públicas, coincidentemente, son muy semejantes en los diversos países a los que se “apoya” con el financiamiento y siempre parecen servir intereses de los grandes centros económicos mundiales y no a las economías emergentes o en vías de desarrollo.

1.2.1.3. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

El tercer gran organismo financiero internacional que participa en la formulación de políticas públicas generales o a nivel “macroeconómico”, y en específico, educativas de manera directa o indirecta, es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Creada en 1960 en París, inició funciones el 30 de septiembre de 1961 con el objetivo explícito de promover las políticas destinadas a: 1) lograr el mayor crecimiento sostenible posible de la economía y del empleo, y aumentar el nivel de vida en los países miembros, manteniendo la estabilidad financiera y contribuyendo así al desarrollo de la economía mundial; 2) Contribuir a una sana expansión económica tanto en los Estados miembros como en los no-miembros en vías de desarrollo económico; y 3)

³⁶ Éric Toussaint. En *Los orígenes de las instituciones*, de Bretton Woods. Consultado el 17 febrero de 2007. <http://www.cadtm.org>.

Contribuir a la expansión del comercio mundial sobre una base multilateral y no discriminatoria, de acuerdo con las obligaciones internacionales establecidas.

Una característica de la OCDE a sus casi cincuenta años de existencia es que es una organización de élite, a diferencia de los dos organismos anteriores. Agrupa actualmente a 29 naciones, la mayoría de ellas con un alto promedio de desarrollo económico, lo que les permite compartir el compromiso de promover las políticas de cooperación y expansión económica. Este organismo, de acuerdo con sus objetivos de expansión y mejoramiento económico de los países miembros, realiza estudios, diagnósticos y propuestas que conllevan a las metas de crecimiento y desarrollo económico. En estos análisis se destaca el papel de la educación y en especial de la educación superior en el desarrollo económico y político. Les resulta de particular importancia definir cómo y en que medida responde el sistema educativo a las necesidades de la economía global y de las sociedades actuales; así, más que recomendaciones, la OCDE impulsa “compromisos” entre sus países miembros y esto le permite un grado mayor de influencia en la determinación de las políticas públicas internas.

México ingresó en mayo de 1994, pero desde que realizaba las gestiones y solicitudes para obtenerlo, le pidió a la OCDE un diagnóstico sobre las políticas nacionales para los estudios superiores, era evidente que el interés por la educación había superado el interés histórico por el nivel básico. Y que en el nuevo contexto socio-económico y acorde a las necesidades de la globalización y de la integración de México al Tratado de Libre Comercio de América del Norte con Estados Unidos y Canadá, se presentaba la exigencia de niveles educativos más altos y más competitivos.

En 1996 entregó a las autoridades mexicanas un informe sobre el estado de la educación media superior y superior en el país llamado *Exámenes de las Políticas Nacionales de Educación. México Educación Superior*, en el que se proponen varias recomendaciones "sobre las grandes orientaciones de la política de educación."³⁷

En el diagnóstico se definen las características y problemáticas de la educación en México, aunque se refiere en específico a la educación superior, al tratar de analizarla

³⁷ *Exámenes de las políticas nacionales de educación. México Educación Superior*. OCDE, 1997. p. 37.

como un sistema, parte de una visión panorámica de los demás niveles. El estudio es multidimensional, parte de una visión histórica y avanza al análisis organizacional, estructural, de gestión e incluye propuestas para la inserción e integración de nuestro sistema educativo respecto a otros miembros de la OCDE.

En el documento se definen las características de las instituciones de educación superior (IES) en México:

Las IES no forman un auténtico sistema integrado, coherente, planificado. Los niveles están bien diferenciados pero hay gran heterogeneidad entre ellos y al interior de cada uno, refieren que hay instituciones estatales, federales, públicas, privadas, descentralizadas, autónomas. El paso de unas a otras es difícil, las currícula diversas, las salidas incompatibles. Asimismo, las estructuras son frágiles y las relaciones complejas; es evidente la poca articulación y flexibilidad.

En el nivel superior, el sistema se divide en varios subsistemas (universitario, tecnológico y normalista), que no están integrados entre sí y tampoco permiten la movilidad horizontal de los estudiantes (el cambio de una opción a otra o de un centro a otro); con diferentes formas de coordinación con las autoridades educativas y con distintos regímenes jurídicos (autonomía, descentralización, dependientes de la SEP). A la par de esta diversidad, el nivel superior presenta un crecimiento importante del sector privado (cinco veces más que el público). Otras características son la alta concentración de la matrícula en las ciencias sociales y administrativas; y la baja proporción de las opciones tecnológicas y técnico-profesionales de la educación media superior (41 por ciento).³⁸ Para los analistas de la OCDE, igual que para los del CIDE, como se vera más adelante, el hecho de que muchas universidades cuenten con sus bachilleratos y no se realice un examen de admisión para acceder de un nivel a otro es considerado una práctica inequitativa que provoca descensos en la calidad y la competitividad.

³⁸ *Ídem.* p. 174.

A partir del diagnóstico, se distinguieron las áreas en las que era indispensable iniciar³⁹ reformas en las IES. Los temas a discutir eran flexibilidad, pertinencia, calidad, personal académico y recursos financieros. Para cada rubro se hicieron recomendaciones.

Diagnóstico-recomendaciones de la OCDE: Educación superior y media superior.

Diagnóstico	Tema	Recomendaciones
Crecimiento del sistema, restricciones presupuestales, crecimiento inmoderado de la matrícula, no hay una visión de conjunto.	Prioridades cuantitativas	- Las formaciones profesionales y tecnológicas deben alcanzar la tercera parte de la matrícula total, con la creación de institutos y universidades tecnológicas. -Aumento de la matrícula pero control con pruebas de calidad al ingreso y a la salida.
El sistema beneficia a unos cuantos, altas tasas de abandono. Inequidad social y geográfica.	Equidad	-Admisión a la educación media superior a todos los candidatos que tengan la capacidad de recibirla, igualdad de oportunidades, pero selectiva en la educación superior. -Más becas y generar estadísticas sobre el origen social de los estudiantes.
Por razones históricas, el sistema funciona con demasiada frecuencia en forma independiente de su contexto social. Mínimos vínculos entre la economía y los niveles medio superior y superior.	Pertinencia	-Participación de los representantes de los actores económicos y sociales en las diversas instancias de las instituciones: desde la definición de planes de estudios, hasta la realización de trabajos e investigaciones para empresas, pasando por la contratación de docentes con "experiencia profesional". -Redefinición el servicio social acorde a estas nuevas relaciones.
Las formaciones no siempre responden a las necesidades de la sociedad, rigidez en la salidas profesionales, poca movilidad en el espacio y en el tiempo entre instituciones	Diferenciación y flexibilidad	-Ampliación de las formaciones, diversificación de los niveles de salida y movilidad de los estudiantes en el espacio y en el tiempo, desarrollar los niveles de diplomas intermedios. Flexibilización de los estudios de licenciatura. Desarrollar considerablemente el nivel de técnico superior.
La diversidad de instituciones y de programas, no permite garantizar ni la calidad de los procesos educativos ni de los diplomas expedidos. Alto porcentaje de fracasos y abandonos.	Calidad	-Evaluaciones indiscutibles, a nivel institución, programas, profesores, egresados, con la participación de los representantes de los medios económicos. -Elaborar referencias nacionales para los conocimientos y competencias de cada rama, y evaluar en referencia a ellas; respaldar permanentemente los esfuerzos del Ceneval; que el servicio social sea el único requisito para otorgar títulos de licenciatura.

³⁹ *Exámenes de las políticas nacionales de educación. México Educación Superior.* OCDE, 1997. En el diagnóstico se reconocen los intentos de los gobiernos salinista y zedillista por avanzar en las áreas problemáticas, pero también se declara que han sido insuficientes. Op. Cit

<p>Los docentes son recién egresados de las licenciaturas.</p> <p>Bajos salarios y mínimo reconocimiento.</p>	<p>Perfeccionar al personal académico.</p>	<p>-Nuevas políticas de reclutamiento, de perfeccionamiento y de desempeño profesional, con criterios más claros de promoción –basados en la evaluación, no en antigüedad-</p> <p>-Docentes para licenciatura con doctorado o candidatos a doctores. Para personal eventual, que trabajen en el sector productivo.</p>
<p>Excesiva dependencia de financiamiento estatal, además los criterios de asignación de recursos son poco claros y no son públicos.</p> <p>Urgente necesidad de ampliar las fuentes de ingresos.</p>	<p>Recursos financieros</p>	<p>-Revisión de los procedimientos de adjudicación de montos federales a las instituciones. Búsqueda de nuevas fuentes de financiamiento y mayor aportación de los estudiantes.</p>
<p>Fragmentación geográfica, extrema diversidad de actores que toman decisiones y además sin interconexión.</p>	<p>Estructura y conducción del sistema</p>	<p>-A nivel federal: mejorar las estadísticas, creación de instituciones con visión global y que realicen planeación estratégica (un Consejo Nacional), organizar la convergencia de los subsistemas de educación superior y media superior; revisar la estructura de la SEP: una subsecretaria para cada uno de estos niveles</p> <p>-Al nivel de las instituciones: es necesario crear un Sistema Nacional de Educación Media Superior que unifique criterios de admisión; dar mayor autonomía a los institutos tecnológicos, manteniendo siempre el carácter nacional de los diplomas; cada institución debe hacer explícita su política en un proyecto que se utilizará como base para la distribución de los recursos al interior. Mediante un acuerdo plurianual con la SEP las instituciones estarán obligadas a definir cómo cada una aplicará la política nacional en el marco de su proyecto.</p>

Cuadro elaborado a partir del texto *Exámenes de las políticas nacionales de educación. México Educación Superior*. OCDE. 1997.

Es clara la propuesta de la OCDE para los niveles medio superior y superior, resumiendo puede establecerse que se tiende a una educación tecnológica; a una mayor participación del sector privado, se prevé que no va a aumentar el presupuesto para educación; se “incita” a las instituciones a vender sus servicios para obtener recursos. Si bien se refieren constantemente a integración y vinculación, la tendencia es más bien a una mayor dependencia de las instituciones respecto a lo que llaman los “actores económicos”, que puede producir como resultado que las IES reestructuren sus organizaciones académica y administrativa para satisfacer sólo las necesidades del sector productivo tanto nacional

como internacional. Para algunos actores esta situación puede ser considerada en la práctica como privatizadora.⁴⁰

Sin embargo, se ha desarrollado un amplio debate respecto a qué es la privatización. Por un lado, se considera que las tendencias globalizadoras y neoliberales conducen la expansión del mercado a áreas en las que hace 50 años era imposible pensar, a saber, salud, educación, investigación, seguridad, entre otros. Este proceso privatizador no significa necesariamente “vender” las instituciones u organismos, sino introducirlos a la lógica del mercado, aumentar la influencia de los “representantes de los sectores económicos” en la toma de decisiones y en la definición de programas y en considerar que los usuarios de estos servicios deben pagar por ellos, ya que finalmente obtienen beneficios individuales y privados de estos.

Por otro lado se encuentran los que consideran que en las sociedades globales es muy difícil distinguir entre lo público y lo privado –así como entre lo nacional y lo internacional-, que la toma de decisiones se ha diseminado y que no hay una sola élite que decide en un

⁴⁰ Stella Venegas y Oliver Mora, en “La óptica mercantilista de la banca multilateral.” Publicado en *La educación no es una mercancía*. p. 82, Defienden el argumento de las políticas privatizadoras de los organismos internacionales: “La misión principal de la educación sería la transmisión de datos e información en pro del crecimiento de la ganancia. La educación sería entonces una industria y no un derecho; una mercancía, un insumo que necesita un molde para ajustarse a los objetivos financieros requeridos. El mercado abre espacios rentísticos a cualquier nivel, aún por encima de los derechos sociales. El desmonte del Estado de Bienestar, la aparición de los organismos multilaterales como garantes del retorno excedentario de los capitales privados invertidos en los países subdesarrollados y el desalojo del Estado de su función reguladora de las economías han afectado a la educación. El objetivo de la estabilidad presupuestaria se refleja en una cobertura amplia de la educación básica, tecnificación de la media, negación de recursos para la superior, recortes generales de presupuesto, desmonte de las instituciones públicas a favor de las privadas y el autofinanciamiento de los centros educativos públicos...Todo este conjunto de directrices implementado en los países en vías de desarrollo se encuentra fundamentado en los preceptos impuestos por la banca multilateral: el BM, Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Interamericano de desarrollo (BID). El sustento teórico se basa principalmente en dos aspectos. El primero resalta el hecho de que el gasto en educación es una inversión en capital humano, que recupera sus costos financieros a través de los mayores ingresos laborales futuros y, por ende, constituye un gasto a ser pagado por las familias y no subsidiado por el estado... las reformas propuestas para la educación hay que inscribirlas en el marco de las reformas estructurales o lo que se ha conocido como el Consenso de Washington, Biblia del modelo neoliberal.

El segundo aspecto responde a la concepción según la cual todo subsidio público debe dirigirse a satisfacer las necesidades básicas de los más pobres, razón por la cual el Estado ubica a la educación superior como un bien no necesario y considera la educación básica fundamental por definición. En consecuencia, el subsidio público de la educación superior es considerado un gasto regresivo, que empeora la distribución del ingreso”

determinado centro de poder, sino que se planea y se integra desde diversos centros de poder y en múltiples dimensiones.⁴¹

De esta manera, no es tan fácil determinar si las posturas de la OCDE son o no privatizadoras. A pesar de esto, consideramos que es una trampa discutir el alcance del término, cuando hay manifestaciones de que la influencia de decisiones de mercado ha aumentado considerablemente a partir de la década de los noventa, también ha aumentado el número de instituciones privadas de educación media superior y superior y, se le ha dado prioridad a los centros de educación tecnológica ligada a las necesidades del sector productivo.

1.2.2 Organismos de Cooperación Internacional

1.2.2.1 La UNESCO

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), fue creada el 16 de noviembre de 1945. Según sus propios documentos fue creada para “forjar una paz mundial duradera basada en la solidaridad intelectual y moral de toda la humanidad. Sus esferas de trabajo son la educación, las ciencias naturales, las ciencias sociales y humanas, la cultura y la comunicación”⁴²

Asimismo expone sus funciones principales: realizar estudios prospectivos, promover el avance, la transferencia y el intercambio de conocimientos basados, primordialmente, en la investigación, la capacitación y la enseñanza. La UNESCO también lleva a cabo una actividad normativa a través de la cual prepara y aprueba instrumentos internacionales y hace recomendaciones estatutarias; desarrolla conocimientos especializados, que se transmiten a través de la "cooperación técnica" a los Estados Miembros para que elaboren

⁴¹ Simon Marginson. *Volteretas en Enschede: Una nueva reflexión que invierte el binomio público/privado para la educación en medio de los vientos de globalización*. Discurso de apertura para el Congreso del Colectivo de Investigadores en Educación Superior (Consortium of Higher Education Researchers, CHER), Enschede (países Bajos), 17-19 de septiembre de 2004. Traducción: Laurette Gominas. Revisión: Armando Alcántara.

⁴² *ABC de las Naciones Unidas*. Naciones Unidas, Nueva York, 2000. p 58.

sus proyectos y políticas de desarrollo y finalmente, promueve el intercambio de información especializada.

La influencia de este organismo en la determinación de las políticas educativas empezó a hacerse notable cuando se incorporó al debate educativo en el nivel superior, al publicar, en 1995⁴³, el "*Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior*", que fue elaborado en colaboración con autoridades nacionales, organizaciones no gubernamentales, académicos e investigadores. En el año 2000, el BM y la UNESCO, presentaron un documento titulado "*Educación Superior en Países en Desarrollo: peligro y promesa*".

En la presentación del *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior* se hace una justificación de su relevancia al señalar que: "En los umbrales de un nuevo siglo y de un nuevo milenio, somos testigos del extraordinario desarrollo de la enseñanza superior y comprendemos cada vez mejor su importancia vital para el desarrollo económico y social. Pero la educación superior se encuentra en crisis prácticamente en todos los países del mundo. El número de alumnos aumenta, pero la financiación pública disminuye, y aumenta también la distancia ya enorme que separa a países desarrollados y países en desarrollo en materia de enseñanza superior e investigación."⁴⁴

De esta manera se definen claramente las características de la crisis del sector terciario, crecimiento espectacular de las matrículas, caída del financiamiento público y aumento de la brecha (por la diversidad de estructuras institucionales, métodos y programas) entre países desarrollados y el resto y al interior de cada uno. Para responder a estos

⁴³ Sin embargo su participación directa en los temas educativos en Latinoamérica se remonta a 1979, cuando se reunieron "los ministros encargados de la planificación económica de los estados miembros de América Latina y el Caribe recomendó la preparación y ejecución de un Proyecto Principal orientado a superar carencias y deficiencias básicas de la educación en la región... (en 1981 en Quito se celebró la primera reunión en la que) se formuló y adoptó unánimemente los objetivos y estrategias generales de acción de dicho proyecto principal. El tema principal era la alfabetización y la educación de adultos. En 1992 publicó con la CEPAL el documento *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad*.

⁴⁴ *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura., Francia. 1995.

problemas, la UNESCO, a través del documento –que fue resultado de consultas y consensos- se propone actuar como una “brújula intelectual”⁴⁵ que guíe los procesos de reforma de los países que solicitaron su apoyo en la consecución de la pertinencia, la calidad y la internacionalización de la educación superior.

Cuando se habla pertinencia de la educación superior, se hace referencia principalmente a su cometido y papel en la sociedad. Abarca una gama de cuestiones que van desde sus funciones básicas, la enseñanza, la difusión y la investigación; los nexos con el “mundo del trabajo”; su relación con el estado y las obligaciones que le genera depender del financiamiento público además de las responsabilidades de la educación superior con respecto al sistema educativo en su conjunto.

La UNESCO refiere que es fundamental que las relaciones entre las instituciones de educación superior y el sector productivo sean más estrechas, constantes, bilaterales al grado de que las actividades de las escuelas se organicen acorde a las necesidades del mundo del trabajo⁴⁶. Asimismo, debe fomentarse la educación y actualización continua.

En ese sentido, refiere que los principios de libertad de cátedra y de autonomía institucional deben tener un sentido de responsabilidad cada vez mayor en cuestiones como el financiamiento, la evaluación de la docencia y la investigación y la eficacia en el manejo de los recursos. Señala que es conveniente y necesario que las instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas, tengan en cuenta que las cuestiones de evaluación y calidad, y las de reconocimiento de instituciones y programas son elementos fundamentales de un sistema responsable de dirección y gestión.

Asimismo, propone el fomento de las investigaciones sobre educación superior, para que sus resultados se puedan utilizar como base de conocimientos para la elaboración de políticas y estrategias.

⁴⁵ “Se formulan en el presente documento los principios en los que podría basarse y llevarse a cabo el proceso de cambio y desarrollo de la enseñanza superior. Ahora bien, en modo alguno se intenta imponer modelos o formular recetas rígidas; en el mejor de los casos, este documento puede constituir una “brújula intelectual” para los Estados Miembros y para cuantos se encargan de la educación superior a la hora de concebir sus propias políticas, teniendo en cuenta la diversidad inherente, las necesidades concretas y las circunstancias imperantes en los planos nacional, regional e internacional.” *Idem*.

⁴⁶ Se especifica que ante la creciente necesidad de egresados capaces de actualizarse y adquirir nuevos conocimientos que les permitan encontrar y crear nuevos empleos, “La educación superior debe replantearse su misión y redefinir muchas de sus funciones” *Idem* p. 8.

Recomienda crear o fortalecer sistemas y mecanismos de información que garanticen la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios.

Al igual que la OCDE, la UNESCO, reconoce que la aguda crisis económica de los años ochenta ha repercutido negativamente en el sistema educativo, ya los presupuestos se han restringido considerablemente, por lo tanto, considera que es conveniente discutir la relación entre el sector público y el privado, la búsqueda de nuevos mecanismos de financiamiento basados en la participación del sector económico, las comunidades locales, los padres, los alumnos y la comunidad internacional. Invita a propiciar una mayor participación de los sectores económicos en los procesos de definición de programas, investigación y evaluación, con el fin de lograr mayores niveles de eficacia, de flexibilización, de educación permanente, de actualización y adaptación a los avances tecnológicos y el desarrollo de programas de educación a distancia.

A partir de una participación amplia a nivel financiero de todos los sectores relacionados con el sistema educativo y sus productos, suponen que será posible encarar el reto de la calidad, los mecanismos propuestos incluyen una cada vez mayor participación de diversos actores en la evaluación, la contratación del personal académico basada en aptitudes y conocimientos, la flexibilización y diversificación de programas ligados al sector productivo, finalmente, inversión en infraestructura considerada como obra pública ligada a la modernización económica. No proponen directamente el aumento de colegiaturas ya que reconocen que es un tema muy delicado.

La internacionalización de la educación superior hace referencia al carácter universal del aprendizaje y la investigación fomentados por los procesos de integración económica y política. La UNESCO la identifica con la cooperación internacional basada en la búsqueda de calidad y pertinencia, por lo que se hace necesario promover programas e intercambios tendientes a reducir los desequilibrios existentes y facilitar el acceso a los conocimientos y su transferencia.

La meta explícita de la UNESCO es que los países en vías de desarrollo logran su desarrollo partiendo de ellos mismos pero dentro de una visión global, no deja de ser notable que para lograrlo, aunque no se dependa de modelos importados, se parta necesariamente de la cooperación internacional. Aunque las recomendaciones si toman en cuenta los ámbitos locales y regionales, no dejan de ser externas y economicistas. Y,

aunque se reconocen los efectos de la crisis económica se insiste en una mayor participación de padres de familia y estudiantes, que, dadas las condiciones económicas, difícilmente podrán pagar por los servicios educativos. En ese sentido, las propuestas de la UNESCO tienden a separar y aumentar la brecha en los niveles educativos entre grupos sociales, es decir, se pretende una educación de calidad para los sectores que “participen” financieramente en educación y una educación “productiva” de rápido ingreso al mercado, para los sectores que se tengan que conformar con la educación pública modernizadora.

1.2.2.2 Comisión Económica Para América Latina (CEPAL)

La CEPAL se estableció en 1948 para coordinar las políticas de promoción del desarrollo económico y social de la región. La Comisión colabora con sus 41 Estados miembros y sus siete Estados miembros asociados en la investigación y el análisis de los procesos regionales y nacionales de desarrollo. Su misión incluye la, la evaluación y el seguimiento de medidas de política pública y la asistencia en la esfera de la información especializada.⁴⁷

Entre sus múltiples funciones, la CEPAL colabora con organizaciones regionales, nacionales e internacionales en materia de desarrollo industrial, tecnológico y empresarial. En el cumplimiento de esta función es en el que se puede insertar su propuesta llamada *Transformación productiva con equidad*, realizada en marzo de 1990. El eje de este documento fue la definición del progreso técnico como el elemento que apuntalaría la transformación productiva, la haría compatible con la democratización política y coadyuvaría a la equidad social. El tipo de desarrollo tecnológico que se buscaba debía ser sustentable y no destructor del ambiente; competitivo y que ayudaría a mejorar el nivel de vida de la población.⁴⁸

⁴⁷ *ABC de las Naciones Unidas*. Naciones Unidas, Nueva York, 2000. p 38

⁴⁸ “En el pasado, se ha hecho con frecuencia referencia al objetivo estratégico de ciudadanía, a la equidad como lineamiento para las políticas, y a la integración nacional como motivación del esquema institucional. En los tres planos se lograron avances importantes; sin embargo, las insuficiencias en cada uno de ellos se vinculan, a lo menos parcialmente, a la omisión en que se incurrió con respecto a los otros tres componentes de la actual propuesta estratégica: la competitividad como objetivo, el desempeño como lineamiento de política y la descentralización como componente del esquema institucional” Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad

Con base en esta propuesta, en 1992, la CEPAL, en colaboración con la UNESCO, publicó un documento en el que analiza el papel de la educación, y en específico del educación superior, en la promoción del desarrollo tecnológico: *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*. Ya en dos documentos previos; *Transformación productiva con equidad*. La tarea prioritaria de América Latina y el Caribe y en *Equidad y Transformación productiva: un enfoque integrado*, la CEPAL había avanzado en el proceso de integrar una propuesta que coadyuvara a superar las condiciones de desigualdad al interior de los países de la región y a disminuir la brecha entre estos y los países desarrollados. En la presentación del texto que analizaremos la Comisión declara que: “Recursos humanos y desarrollo son dos temas muy vinculados entre sí. El reconocimiento de esta vinculación ha inducido a la CEPAL a iniciar, en conjunto con la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC), un esfuerzo sistemático para profundizar en las interrelaciones entre el sistema educativo, la capacitación, la investigación y el desarrollo tecnológico, en el marco de los elementos centrales de su propuesta, es decir, la transformación productiva, la equidad social y la democratización política. El presente documento es un primer intento de esbozar lineamientos para la acción en el ámbito de las políticas e instituciones que pueden favorecer las vinculaciones sistémicas entre educación, conocimiento y desarrollo, tomando en cuenta las condiciones existentes en el decenio de 1990.”⁴⁹

De esta manera integra la educación y el conocimiento con el progreso tecnológico y económico. Define que desde el inicio de la década de los noventa era evidente la mayor interrelación e integración de mercados a escala mundial y regional a consecuencia de esto, los niveles de competitividad aumentaban incesantemente. El conocimiento se convierte en uno de los elementos principales para promover el desarrollo de todos los países, pero conocimiento e investigación aplicables, tecnológicos. Ya no son suficientes la alfabetización universal o la capacitación laboral de los adultos, sino que se vuelve indispensable una educación superior de calidad, que promueva el autoaprendizaje a través de toda la vida productiva.

⁴⁹ CEPAL, *Equidad y transformación productiva: un enfoque integrado*, Santiago de Chile, 1992

Para el logro de las metas de desarrollo educativo que promueva el desarrollo económico y político, se propone, en cuanto a la educación, la descentralización, es decir, una mayor diferenciación y autonomía de gestión en las diferentes entidades federativas. Esta descentralización exigirá, al mismo tiempo que se dé un proceso de integración para asegurar la coherencia e identidad nacionales.

Las medidas específicas se centran en la consecución de la equidad en el acceso y la consideración de criterios de desempeño que midan la eficiencia y la eficacia en el logro de propósitos preestablecidos, negociados y consensuados. Las políticas recomendadas para la educación superior en la región son las siguientes:

Que la institucionalización del conocimiento se abra a los requerimientos sociales de capacitación para el trabajo; que la educación asegure el acceso a los códigos de la modernidad, es decir, al conjunto de conocimientos y destrezas necesarios para participar en la vida pública y social y desenvolverse productivamente en la sociedad moderna.

Debe promoverse el impulso a la creatividad en el acceso, difusión e innovación científico-tecnológicos, pues las políticas de ciencia y tecnología y el patrón de ventajas competitivas de la industria deben prestarse mutuo apoyo.

Que se promuevan la evaluación externa y la autoevaluación del rendimiento para que se expresen mediblemente la calidad de la educación y su pertinencia.

También se habla de la mejora de las condiciones laborales de los docentes para propiciar su profesionalización; de diversificar las fuentes de financiamiento y desarrollar la cooperación regional e internacional en lo referente al mejoramiento de la calidad, la acreditación de programas y estudios, la formación de profesores e investigadores, las reformas académicas y administrativas, la capacitación técnica, el intercambio de docentes y alumnos, las investigaciones conjuntas y los desarrollos estratégicos.

Para la CEPAL desarrollo y democratización de los países de la región latinoamericana y disminución de la brecha productiva, educativa y tecnológica entre países desarrollados y en desarrollo, serán resultado de una reforma profunda en todos los sistemas educativos y en todos los niveles. La educación y el conocimiento referentes a las cuestiones tecnológicas es la única vía para alcanzar mayores niveles de competitividad. Las instituciones educativas eficientes serían aquellas que bajan costos, responden a los intereses de los mercados y permiten el acceso a los avances tecnológicos de los países avanzados. El modelo de calidad educativa sigue siendo dependiente y retardado y la meta más amplia se refiere a una integración económica mundial en condiciones de desventaja pero ya no de aislamiento o de total exclusión; se sabe cual es el máximo nivel

que puede alcanzar la región y que es conveniente que se acepten estas limitaciones y se llegue a la competencia en las condiciones reales y con las metas reales.

1.2.2.3 El Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación (CIDE)

Según la ANUIES, el Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación fue creado en 1970, y aunque es un organismo independiente y sin fines de lucro, sus recursos financieros provienen de organismos de la ONU, de fundaciones estadounidenses y europeas, de organizaciones internacionales no gubernamentales y de gobiernos e instituciones interesadas en la educación. Su función principal consiste en realizar estudios de la problemática educativa, particularmente de aquellos aspectos vinculados con el desarrollo económico de cada nación que solicita su asesoría.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) le solicitó en 1990 una evaluación del Sistema de Educación Superior de México, específicamente, de las universidades públicas que fueron estudiadas de manera global como sistema más que a nivel institucional. También se analizó la situación de los institutos tecnológicos y del sistema de universidades particulares. Ésta fue llevada a cabo por un equipo de expertos de Colombia, España, Estados Unidos, Francia, México y el Reino Unido.⁵⁰

Los resultados se publicaron en 1991 en un documento llamado *Estrategia para mejorar la calidad de la educación superior en México*. La SEP aclaró que solamente era una evaluación que definiría y calificaría la situación para, a partir de allí, “sugerir” soluciones.

El CIDE señala que se confirman "los diagnósticos y las recomendaciones hechas durante los últimos 15 años por la SEP la ANUIES, el COSNET y varias instituciones educativas en lo particular", reconoce que ya se habían hecho diagnósticos puntuales pero que estos no se tradujeron en acciones eficaces y pertinentes; es decir, aducen que en el

⁵⁰ México fue representado por el doctor Carlos Muñoz Izquierdo de la Universidad Iberoamericana.

caso mexicano "nuestros saberes no se han transformado en quehaceres", no se ha transitado el trayecto que va "de la meditación a la ejecución".

Se reduce por tanto el problema educativo en México a cuestiones de ejecución, gestión o administración, por lo tanto las acciones deben ser dirigidas a aspectos del personal que aplica los modelos y que toma las decisiones. Actualmente se considera que con controles y "rendición de cuentas", los problemas educativos se solucionarían.

Para realizar su diagnóstico y análisis el presidente del CIDE Philip H. Coombs, realizó tres visitas previas a México en las que entrevistó a numerosos funcionarios de la SEP y de la ANUIES, y a varios rectores y directivos de instituciones de educación superior. Asimismo, se proveyó de información estadística, libros, documentos y artículos sobre la materia, que se remitieron a los integrantes del grupo. En abril de 1990, llegaron a México todos los miembros del equipo evaluador y durante diez días visitaron una "muestra representativa" de universidades públicas; en conjunto éstas representaban más del 40% del total de la matrícula de licenciatura y un porcentaje aún mayor de la de posgrado. Se realizaron, también, visitas a institutos tecnológicos y universidades particulares.

En cuanto a las sugerencias que derivaron del diagnóstico, el informe aclara que el equipo del CIDE "no las inventó". La mayoría de ellas -señala- son propuestas que "han estado circulando en los *campus* de las universidades mexicanas durante varios años. Algunas de las más importantes forman parte de los planes estratégicos adoptados en las asambleas de la ANUIES, pero que no se han puesto en práctica." Por otra parte, destaca el informe, las iniciativas que se sugieren intentan contribuir a la elaboración de una estrategia integrada destinada a elevar la calidad de la enseñanza y la investigación en las universidades e institutos tecnológicos públicos de México.

Entre los resultados destacaban los siguientes: la información estadística sobre el nivel terciario era insuficiente e imprecisa; notable crecimiento del sistema de educación superior, desde la década de los 60 habían surgido nuevas instituciones y la matrícula había crecido 14 veces entre 1960 y 1989. La deserción estudiantil rondaba el 50%. Respecto a las relaciones gobierno-IES, les resultaba extraño el "elevado" grado de autonomía de algunas universidades públicas, que contrastaba con la dependencia de los institutos tecnológicos. En cuanto al financiamiento, era problemática la dependencia del nivel terciario de los subsidios federal y estatales. También reconocen problemas en los

bajos grados académicos de los profesores y en los regímenes de contratación (la mayoría con título de licenciatura solamente y contratados por horas).

Para nuestro tema resulta muy importante que tanto el CIDE como la OCDE consideran que el hecho de que muchas universidades, tanto públicas como particulares, cuenten con sus propias escuelas preparatorias sea una característica exclusiva de la educación superior en México y que ambos recomienden la separación de los niveles para mejorar la calidad, la competitividad y la equidad.

El diagnóstico los llevó a revisar los contenidos curriculares, a los que consideraron obsoletos ya que respondían a las nuevas necesidades del sector productivo, como consecuencia, los egresados serían subvalorados y obtendrían bajos salarios

Después del diagnóstico, las propuestas se centran en el concepto de calidad. Los factores que la determinan son, entre otros, la dirección y administración, el perfil de profesores y estudiantes, los planes de estudios y las técnicas de enseñanza, la investigación y su articulación con la docencia, los laboratorios, los talleres, los ingresos y las fuentes de financiamiento, el manejo de los recursos, las relaciones con otras instituciones, la vinculación con la sociedad y el sector productivo y el intercambio con IES extranjeras.

Para alcanzar niveles competitivos de calidad sería necesario realizar evaluaciones externas y autoevaluaciones, controlar la expansión cuantitativa y, modificar las bases de otorgamiento de los subsidios federales y estatales para hacerlos más racionales. El análisis de las relaciones entre el gobierno y la administración de las universidades se inicia con el reconocimiento de que las asociaciones de profesores y estudiantes que ejercen presión y que pueden ser un obstáculo para la introducción de nuevas propuestas, deben ser tomadas en cuenta al poner en práctica una reforma. Otro problema de las universidades públicas es su excesiva burocratización y, el tercero es el problema de la autonomía que los lleva a cuestionar desde el concepto mismo, su validez y su extensión, consideran que se ha producido un debilitamiento de las autoridades universitarias y se ha limitado la capacidad de las instituciones de transformarse y modernizarse.

Sus recomendaciones para mejorar la calidad de las IES son: debe haber correspondencia entre el subsidio gubernamental y las reformas realizadas por las instituciones, se apoyará a aquellas que se integren al programa de desarrollo nacional; las colegiaturas

deben aumentar y estar de acuerdo a la realidad ya que las actuales, por ejemplo en la UNAM, no permiten aumentar los ingresos de las IES; para evitar las prácticas inequitativas del “pase automático” debe establecerse un examen nacional de admisión para todos los aspirantes a ingresar al nivel de licenciatura; los apoyos económicos deben individualizarse mediante un sistema de becas y préstamos a estudiantes distinguidos con medios económicos precarios; y que la Presidencia premie a las universidades que más innoven en el logro de la calidad.

Otro aspecto notable del informe es la necesidad de consolidar un sistema nacional de acreditación bajo la dirección del Consejo Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) y la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA)

En el capítulo dedicado a los estudiantes se hace referencia directa al nivel medio superior, recomienda medidas como mejorar la calidad de las escuelas preparatorias en lo que se refiere a calificación de profesores, contenido de programas, técnicas de enseñanza, asesoría académica y orientación educativa y profesional; separar las escuelas preparatorias de las universidades, dado que no implica ninguna ventaja pedagógica que esas escuelas -que corresponden al nivel medio- estén ubicadas dentro de instituciones de educación superior; establecer normas y procedimientos racionales de selección de alumnos en todas las universidades (examen nacional), lo que significa suprimir “pase reglamentario”, que como ya se dijo antes, es considerado injusto y antidemocrático, ya que aseguran que viola el principio de equidad o de igualdad de oportunidades; adoptar, al igual que en el nivel superior, un régimen de colegiaturas realista y un sistema de becas para alumnos destacados pero sin recursos económicos para seguir estudios universitarios; y diversificar las opciones educativas, particularmente en lo que respecta a carreras cortas universitarias de alta calidad y el apoyo a las opciones técnicas.

En cuanto a los profesores recomienda mejoras salariales pero con estructuras salariales más flexibles y acordes al mérito y revisión del régimen de contratación; propone cambios en la asignación de los gastos dentro de cada institución y sugiere medidas que regulen el tamaño de las IES, propone que los campus descentralizados se conviertan en unidades independientes.

Este organismo recomienda abiertamente mayores y mejores relaciones con “los sectores productivos”, carreras cortas, pagos de colegiaturas “realistas” y competitivas, evaluaciones y sistemas de acreditación; aunque nunca se menciona la palabra privatización, en este informe, queda claro que la tendencia global y racional, según sus criterios, es hacia la privatización y mercantilización del nivel postsecundario.

En síntesis, aunque hay algunas diferencias entre las propuestas de los organismos analizados, en general coinciden en algunos principios básicos:

El papel tradicional de la educación en el contexto actual de globalización económica debe cambiar para responder a nuevos desafíos. La educación sigue siendo fundamental para el desarrollo de los países, pero una educación productiva.⁵¹, es decir, autofinanciable, generadora de profesionistas socialmente útiles, competitiva a nivel nacional e internacional y no masiva.

El papel de los Estados y gobiernos respecto a los fines nacionales de la educación debe transformarse ante la creciente crisis económica y la tendencia a disminuir el papel del estado como fuente principal de financiamiento, a la vez que se configura su nuevo papel como auditor o evaluador externo.

El énfasis en la educación básica debe trasladarse a la educación tecnológica. Y, de esta manera, las universidades ya no responderán primordialmente a las necesidades de la nación sino a las necesidades de integración a los mercados mundiales. Los conceptos clave que guían las reformas de la educación superior ya no son democratización, cobertura universal y planeación; sino calidad, evaluación, eficiencia, pertinencia, autofinanciamiento, flexibilización y rendición de cuentas.

Respecto al nivel medio superior, los organismos que hacen referencia a ella, resaltan la necesidad de separarlos de las universidades –en casos como el de la UNAM, que incluye

⁵¹ Al respecto Daniel Filmus integra las ideas de Thurow y Reich, afirma que éstos concluyen el análisis de los factores que producirán riqueza en las próximas décadas con afirmaciones similares. Dice Thurow: “En el siglo que se avecina los recursos naturales, el capital y las nuevas tecnologías de los productos se desplazarán rápidamente alrededor del mundo. La gente se desplazará pero más lentamente que todo el resto. Las personas especializadas serán la única ventaja competitiva perdurable”. Confirma Reich: “lo único que persistirá dentro de las fronteras nacionales será la población que compone un país. Los bienes fundamentales de una nación serán la capacidad y destreza de sus ciudadanos”.

su bachillerato- para concentrar esfuerzos y presupuestos en la licenciatura y el posgrado y, a la vez, hacer “más equitativo” el ingreso a este nivel mediante concursos de selección para todos los aspirantes. Se propone insistentemente el fomento a la educación tecnológica tanto en el nivel medio superior como en el superior.

1.3. Modernización educativa en México 1988-1994

1.3.1. Antecedentes de la modernización educativa de Carlos Salinas de Gortari

Desde el Plan Nacional para el Mejoramiento y Expansión de la Enseñanza Primaria, mejor conocido como “Plan de los Once Años”, hasta la década de los setenta, se identificó un rompimiento en cada proyecto sexenal. Sólo después del sexenio del presidente De la Madrid, con el presidente Carlos Salinas de Gortari, la aplicación de políticas públicas ha permitido la consecución de un proyecto global, al que se han adherido los demás presidentes y que, de alguna manera, se manifiesta, entre otros, en los cambios promovidos en la Educación Media Superior y, del CCH de la UNAM.

La administración de la educación en México, desde su origen institucional y a lo largo de su historia, ha estado acorde con la organización y control del sector público, mediante el diseño y, en su caso, la implementación de políticas educativas directamente vinculadas con los proyectos político-gubernamentales del sexenio en turno. Sin embargo, a partir de la gestión de Carlos Salinas, estas políticas educativas se definen en función de las recomendaciones de los organismos internacionales, en tanto que el propósito central del gobierno de Salinas era incorporar a nuestro país al proceso de modernización, explicado en los incisos anteriores.

En la década de los sesenta, la demanda potencial de la población escolar fue en aumento, así como la expansión del sistema educativo, en particular en los niveles medio superior y superior. En los setenta la población del nivel medio superior matriculada se incrementó más del triple, al pasar de 388 400 estudiantes en ciclo escolar 1970-71, a 1 512 600 en el ciclo 1980-81. De acuerdo con Martínez Della Rocca y Ordorika⁵², la

⁵²Salvador Martínez Della Rocca e Imanol Ordorika Sacristán. *UNAM: espejo del mejor México posible. La universidad en el contexto educativo nacional*. p. 100.

población total del nivel medio superior alcanzó para 1990, la cifra de 2 209 700 alumnos. Dato que confrontado con proyecciones del INEGI, es superior en 100 000 alumnos⁵³. Como lo demuestran estas cifras, no se logró totalmente satisfacer la demanda poblacional, ya que existió, y aún existe un gran sector insatisfecho, sin posibilidades de acceder al sistema educativo. Aunado a este fenómeno, la acelerada explosión demográfica se convierte en otro de los factores sociales que explican el reducido nivel de escolarización del país, puesto que en esa época era mínima la oferta educativa en las zonas rurales. Asimismo, la mala planeación y distribución de las escuelas existentes estaban ubicadas en zonas urbanas alejadas de las zonas semiurbanas y rurales atrasadas. Esta situación provocó que el carácter elitista de la educación se reforzara.

Debido a los intentos para que la educación llegara cada vez más a amplios sectores de la sociedad, el gobierno impulsó diversos planes educativos, apegados a las políticas públicas de entonces, tales como el Plan de los once años, la Reforma Educativa, el Plan Nacional de Educación, el Plan Nacional de Educación de los grupos Marginados, el Plan Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte⁵⁴. Con todo, no lograron resolver esta grave situación. A su vez, los intentos por ampliar la cobertura, estuvieron centrados, primero en los niveles de educación básica. Posteriormente, en el nivel medio y superior, como lo señalan la investigadora Teresa Pacheco y Roberto Arizmendi, quienes afirman que “la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) registraba 111 instituciones que impartían educación superior...en 1970... en el país; para 1988 están registradas más de 650”⁵⁵.

Sin embargo, la diferencia de 539 instituciones más de educación en todo el país, no fue suficiente para satisfacer la demanda y el crecimiento poblacional estudiantil. El crecimiento anual de la matrícula en enseñanza superior fue: “del 10.6 % anual al 15.1 % en 1965-1970, de 1970 a 1976 descendió a sólo un 13.2 %, ya para 1976 a 1980 se dio

⁵³ *Estadísticas históricas de México tomo I, INEGI* se estimaba que, de continuar la propensión histórica, para el ciclo 1990-91 casi se duplicaría nuevamente hasta alcanzar una matrícula total de 2 100 500 alumnos.

⁵⁴ Teresa Pacheco y Roberto Arizmendi. *La planeación de la educación superior...* pp. 11-12.

⁵⁵ *Idem*; p. 15

un decremento al 9.6 % anual”⁵⁶, de lo que se desprende que las medidas institucionales para abrir espacios en el sistema escolarizado no correspondieron, ni mínimamente, a la demanda.

Además, “la matrícula total del sistema escolar se incrementó de 850 mil a más de 25 millones, mientras que la población creció en una proporción mucho mayor. El número de maestros pasó de 25 mil a 1 millón, las instituciones aumentaron de 12 mil a más de 154 mil, que definitivamente son insuficientes para 100 millones de habitantes”⁵⁷.

Estas cifras nos permiten considerar que la población en edad escolar descendió durante esos años, muy probablemente por la insuficiencia de centros de estudio para la demanda de la población estudiantil y la falta de recursos económicos para poder acceder algún sistema educativo.

Al finalizar la década de 1970, la crisis fiscal del estado mexicano se empeoró de manera tal que le fue imposible mantener los compromisos financieros. El gobierno optó por la inversión en el sector productivo y sacrificó la inversión en programas de asistencia social, lo cual repercutió en la disminución generalizada del nivel de vida de la población. Para mantener un alto crecimiento económico e incrementar el gasto público, el gobierno solicitó nuevamente empréstitos del extranjero. Esta situación provocó que, para 1982, prácticamente se hipotecara al país, desencadenando, a principios de los ochenta, un considerable crecimiento inflacionario y la inevitable devaluación. El desequilibrio alcanzó su punto más álgido en 1981, con la baja de los precios del petróleo, dando lugar a la crisis más aguda que el país haya registrado durante los anteriores cuarenta años.

Tales condiciones económicas han repercutido en el sistema educativo en tres vertientes: la relacionada con los escenarios futuros para la educación en un contexto de recuperación económica; los aspectos de financiamiento y de disponibilidad de recursos por parte de todas las instituciones para hacer frente a las necesidades y, por último, las repercusiones académicas y laborales generadas a partir de la crisis⁵⁸.

⁵⁶ Muñoz Izquierdo, Carlos. “Análisis e interpretación de las políticas educativas: El caso de México (1930-1980)” en González Rivera, Guillermo. et al. *Sociología de la educación*. p. 401

⁵⁷ *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*. p. 3.

⁵⁸ Víctor Flores Olea y Abelardo Mariría Flores. *Crítica de la globalización*. p.528.

De esta manera, al iniciar la década de los ochenta, la educación superior sufrió, al igual que todo el sistema educativo, los efectos de la severa crisis económica y de las medidas neoliberales que pretendían superarla, tales como el Plan Inmediato de Reordenación Económica (1983), Plan de Aliento y Crecimiento (PAC de 1986) y los posteriormente llamados Pactos de Solidaridad, que desde 1988 hasta su última versión de 1992 fueron denominados Pactos para la Estabilidad, la Competitividad y el Empleo (PECE). Estos planes “plantean cómo deben ajustarse las principales variables macroeconómicas, siempre con los paradigmas neoliberales fundamentales: reducción del gasto público, mayor aliento y garantías al capital privado, tanto nacional como extranjero; disciplina fiscal que implica el saneamiento de las finanzas públicas a fin de obtener superávit fiscales en las cuentas públicas, menor intervención del estado y sensible reducción del gasto para fines no productivos, es decir, en gasto para fines sociales... como los gastos en educación y cultura”⁵⁹.

Este severo recorte en el gasto público evidentemente afectó aún más a la ya de por sí deteriorada situación de la educación en México.

Uno de los elementos que agudizó aún más estas políticas de reducción del gasto público fue la deuda externa, ya que “el incumplimiento de los compromisos con la Banca Mundial y la incapacidad de conseguir el ahorro interno necesario para pagar el servicio de la deuda como el abono al principal de la misma han orillado al país a la privatización y a la venta de empresas paraestatales y al adelgazamiento del Estado.”⁶⁰

En esta lógica, México se ve presionado para adoptar las condiciones del FMI, sin encontrar la mínima oposición por parte de los grupos gobernantes en turno a las disposiciones en políticas públicas de los Organismos Financieros Internacionales.

“...Después de las severas limitaciones que había mostrado la adopción de las políticas reformistas keynesianas a finales de los setenta, y de otros programas de ajuste heterodoxos “criollos” de distinto tipo a principios de los ochenta, y con la agudización de la crisis de la deuda externa, el Banco Mundial y el FMI encontraron condiciones cada vez

⁵⁹ Arturo Ortiz Wadgymar. *Políticas económicas de México 1982-1994. Dos sexenios neoliberales.* p. 11.

⁶⁰ Idem. p. 12.

más favorables para impulsar, con el decidido aval de los grupos gobernantes locales, las contrarreformas neoliberales.”⁶¹

Cuando asume el gobierno Salinas, el panorama era dramático. Recordemos que la deuda externa ascendía a 400 mil millones de dólares. Aparentemente la inflación iba a la baja, pero esto no evitó la aplicación de la política económica neoliberal y, como consecuencia, la depresión económica y la penuria social.

En este contexto socioeconómico, el presidente Carlos Salinas de Gortari consideró como principal prioridad seguir por la “vía de la modernización política, mantener los consensos fundamentales sobre los comicios indispensables y propiciar los medios para llevarlos a cabo.”⁶²

Salinas no quería cometer el error de Gorbachov, y decidió dar prioridad a la situación económica del país, sin dejar de lado su reforma política, de esta manera podemos señalar que el proyecto neoliberal de Salinas se estructuró con base en tres ejes: La modernización económica, la reforma del Estado y la profundización de la democracia.

La modernización económica se refiere a la integración del país a los mercados mundiales a partir de la estabilización macroeconómica, el crecimiento y la modernización de la planta industrial. Las estrategias y medidas consistieron en procurar el control de finanzas públicas, la eliminación de subsidios, la reforma del sistema fiscal para intentar hacerlo competitivo a nivel internacional; control de la inflación a través de renegociar la deuda externa; apertura comercial, promoción de inversión extranjera y, finalmente, las reformas a la ley monetaria que eliminaron tres ceros en 1993. Algunas de las decisiones económicas más importantes fueron la privatización de bancos, del transporte federal, los puertos, las concesiones para construir carreteras, Teléfonos de México. Aunque en el discurso oficial, nunca se especificó abiertamente, la educación y la salud también seguirían el mismo camino, hacia la privatización.

La reforma del Estado parte de una crítica severa al populismo de los gobiernos anteriores, que son declarados los responsables de la grave crisis económica que sufría el

⁶¹ Flores Olea y Abelardo Mariría Flores. *Op. cit.* p. 528.

⁶² Carlos Salinas de Gortari. “Impulsaremos cambios para fortalecer a la Nación” en *Discursos de campaña*. p. 75.

país, ante ello propugnan por un adelgazamiento del Estado, que se llevaría a cabo a través de estrategias como la privatización de las empresas públicas y la redefinición del intervencionismo estatal en la economía. A partir de ese momento, el Estado sería visto como un facilitador de las actividades de la iniciativa privada y más que intervenir, debería garantizar las actividades económicas en general. Como si fuera un guardián moderno del mercado; en este nuevo papel era básico lograr compromisos sociales más que actuar por decreto. A esta tesis se le conoció como Liberalismo Social. Salinas, según Borge, consideró que debía seguirse por “la vía de la modernización política, mantener los consensos fundamentales sobre los cambios indispensables y propiciar los medios para llevarlos a cabo.”⁶³

El tercer eje se refiere a la profundización de la democracia y respondía a la perentoria democratización política del país y por ser el elemento político más complejo se convirtió en el eje más débil y menos desarrollado de la política salinista y se enfrentó con resistencias de grupos de poder dentro y fuera del PRI, los cuales no querían perder sus posiciones, y con grupos que sostenían proyectos nacionales alternativos. Asimismo, resultó difícil pero con ciertos logros la modificación de las relaciones con los sindicatos (Sindicato petrolero y el SNTE), aunque inició una reforma electoral, no pudo superar las consecuencias de los fraudes y del evidente tratamiento selectivo ante conflictos post electorales –favoreció al PAN, perjudicó al FDN y negoció triunfos del PRI en estados clave-, y a los conflictos laborales (Ford y DINA). Otras decisiones políticas importantes fueron prohibir aspirar a la presidencia de la República a quienes no fueran hijos de mexicanos, la apertura del senado a la representación de las minorías. También se introdujeron mecanismos para regular el financiamiento de los partidos políticos, el acceso equitativo de los partidos a los medios de comunicación y limitaciones al gasto de campaña y el nuevo acercamiento con la iglesia católica. En los hechos, la reforma democrática se convirtió en un asunto discursivo en el que las medidas fueron aisladas y nunca recuperó la legitimidad perdida desde las elecciones de 1988.

⁶³ Carlos Salinas de Gortari. “Impulsaremos cambios para fortalecer a la Nación” en *Discursos de campaña* p. 75

Después de revisar los ejes de la política modernizadora salinista que el presidente mismo calificó de liberalismo social, coincidimos con Ibarra Collado cuando crítica el carácter social de este proyecto modernizador, en cuanto a que: “a pesar de las tesis planteadas por el ejecutivo, la presencia de los principios económicos neoliberales es innegable: el proyecto gubernamental asume la primacía del mercado, el individualismo y la competencia, todo ello acompañado de la redefinición de las formas de participación del estado en la economía y de la creación de un mercado político paralelo que permita canalizar adecuadamente los reclamos de la sociedad.”⁶⁴

1.3.2. Programa para la modernización educativa de Carlos Salinas de Gortari

Como ya se mencionó, la educación no es ajena a los cambios derivados de los procesos económicos. De hecho, éstos son los elementos centrales que determinan los cambios de la política educativa en general y, en particular, de la política modernizadora de Carlos Salinas de Gortari.

Para él, durante su gobierno eran siete los retos a los que debía responder la educación mexicana, a los que llamó Retos de la Modernización. Éstos son: Descentralización, Rezago, Demográfico, Cambio estructural, Vinculación de los ámbitos escolar y productivo, Avance científico y tecnológico, e Inversión educativa.

La descentralización consistía en la distribución de la función educativa apoyada en la acción federal, para organizarla, de acuerdo con las necesidades locales el esfuerzo educativo, así como para acercar la atención de la función educativa a los problemas y realidades de su entorno más inmediato, contando con la participación de todos los sectores de la comunidad local.

⁶⁴ “Neoliberalismo, educación superior y ciencia en México. Hacia la conformación de un nuevo modelo.” en Coordinador: Eduardo Ibarra Colado. *La universidad ante el espejo de la excelencia: en juegos organizacionales*. p. 131.

“El imperativo de racionalizar al máximo el empleo de recursos, la necesaria ordenación de objetivos y esquemas de trabajo en la atención directa a la demanda inspiran el enfoque descentralizador.”⁶⁵

El rezago para 1989, según datos oficiales, era de 4.2 millones de analfabetos mayores de 15 años. Casi 20.2 millones de adultos no habían concluido la primaria y cerca de 16 millones no habían concluido la secundaria. Otro dato más que indica el rezago es que, de 300 mil niños mexicanos, el 2 % no tienen acceso a la escuela; casi 880 000 desertan de la primaria y un millón 700 mil niños de entre 10 y 14 años de edad no están inscritos. Sólo el 54% de los 14.6 millones de inscritos en la primaria la concluyen en seis años; y el 83% de estos se inscriben a la secundaria.⁶⁶

El reto demográfico se refiere al crecimiento constante de la población, que generaría, según la región del país, desajustes entre la oferta y la demanda educativas. Para contrarrestarlo, Salinas De Gortari prevé una disminución gradual del ritmo de crecimiento demográfico, que reduciría en corto plazo las presiones sobre los primeros ciclos, pero aumentaría en los ciclos medios y superiores. Para atender esta demanda, sería preciso fortalecer la modalidad escolar e impulsar las opciones abiertas, racionalizar el empleo de recursos y contar con un sistema vigoroso de formación, actualización y perfeccionamiento de docentes.

El reto del cambio estructural consistía en adecuar y ajustar las estrategias educativas a los cambios socioeconómicos que se presentaban en el país; es decir, la diferencia de crecimiento de la población rural y urbana y su consiguiente participación en las actividades económicas.

Ante los cambios económicos y el aumento de la población en edad de trabajar, se plantea el reto para vincular los ámbitos escolar y productivo, del cual dice que “corresponderá al sector educativo hacer posible que los mexicanos cuenten con la calificación y la formación requeridas para desempeñar un trabajo productivo y remunerador.”⁶⁷

⁶⁵ *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994* p. 7.

⁶⁶ *Idem*, p. 8.

⁶⁷ *Idem*, p.11.

Desde la perspectiva salinista, la modernización integral del sistema se lograría a partir de superar los retos en educación, ya que la revolución en los conocimientos y la intensa competencia mundial imponía a las naciones realizar una seria reflexión y evaluación de su sistema educativo.

“La centralización, la falta de participación social y de solidaridad; el rezago educativo; la dinámica demográfica y la falta de vinculación con el avance de los conocimientos, la tecnología y el sector productivo fueron los retos que se propuso superar; para lo cual las acciones serían priorizar, revisar, y racionalizar los costos educativos y a la vez ordenar y simplificar los mecanismos para su administración. Innovar procedimientos, articular ciclos y opciones, imaginar alternativas de organización y financiamiento”⁶⁸. Aunque no lo expone abiertamente, intentaría la incorporación de elementos privados en la educación pública. A través de la diversificación de fuentes de ingreso, como podrían ser el cobro de cuotas por enseñanza, investigación y servicios. Esta situación la denomina por Schugurensky⁶⁹, como búsqueda de fuentes externas que permitan la reducción de costos y al mismo tiempo de los conflictos laborales, ya que todo servicio tendría un pago definido, sin la intervención de ningún sindicato.

En el discurso oficial es otro el objetivo que define como prioritario, ya que describe que durante su administración en el rubro del rezago, aseguraría cantidad y cobertura en materia educativa, que podría conseguir con la participación de maestros, padres de familia y autoridades e intelectuales, que serían convocados a través de La Comisión Nacional para la Consulta de la Modernización el día 16 de enero 1989. En tres meses los resultados fueron más de 65 mil ponencias⁷⁰, que, de alguna manera, legitimaron el proceso modernizador de la educación en México.

Carlos Salinas habla de adaptarse a las necesidades que el país tiene en cuanto a su desarrollo económico, así como la creciente interdependencia en las relaciones económicas mundiales.

⁶⁸ “Lineamientos generales y estrategia para evaluar la educación superior”. *Cuaderno 5. Modernización educativa 1989-1994*. p. 3.

⁶⁹ Armando Alcántara Santuario. *et.al. Educación, democracia y desarrollo. En el fin del siglo*. p. 135.

⁷⁰ *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*. p. 3.

1.3.3. Programa para modernización educativa en el nivel medio superior

A partir del consenso publicitado por Salinas, a través del documento *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, establece las reformas que imprimirá al sector educativo. En particular, en el nivel medio superior, propone una serie de acciones que reflejan una intención de hacer de la educación una mercancía rentable a los intereses del empresariado. Dichas iniciativas se transcriben a continuación.

Para la educación media superior, se establece una efectiva concertación del nivel, promoviendo la colaboración interinstitucional, se consolidarían los servicios federales existentes hasta el límite de su capacidad instalada y se establecerían nuevas modalidades que amplíen las oportunidades para los demandantes que se encontraran en comunidades apartadas.

Las instituciones tecnológicas de este nivel se desconcentrarán académicamente, estableciendo en cada plantel un órgano responsable de la vinculación con el sector productivo, asociaciones, colegios de profesionales y academias, para actualizar, conforme a las necesidades de sus áreas de influencia, sus planes y programas de estudio y planear los servicios de asesoría y el servicio social de los pasantes. Asimismo, dichos órganos en cada plantel tendrían entre sus tareas la de coordinar la dotación de equipo y mantenimiento del plantel, pugnar por un incremento de sus acervos bibliográficos y el enriquecimiento de su material didáctico. Se daría importancia al uso de la computadora con fines didácticos.

Los nuevos servicios escolarizados para educación media superior tecnológica en las opciones bivalentes y terminal serían operados descentralizadamente, lo que permitiría ampliar la participación de los gobiernos de los estados y la atención a las necesidades sociales locales. Para apoyar su funcionamiento, se concertaría la utilización de talleres y laboratorios, tanto del sector productivo como de planteles equipados ya existentes. Se fortalecería la educación terminal, desde el replanteamiento de sus fines, estableciendo procesos de educación continua con el propósito de ampliar el horizonte de sus egresados.

Se impulsaría el sistema abierto de educación tecnológica, considerando como la alternativa para los demandantes con dificultades de asistencia al sistema escolarizado.

Para satisfacer la demanda de la educación media superior propedéutica, se consolidaría el sistema de colegios de Bachilleres, se fortalecerían las preparatorias por cooperación y se favorecería a los sistemas abiertos con el uso de la tecnología moderna.

Se concertaría un sistema de créditos y equivalencias que facilitaría el tránsito de alumnos entre las diferentes modalidades e instituciones del nivel. Por otro lado se buscaría que bachillerato pedagógico ampliara y diversificara las oportunidades de sus egresados.⁷¹

De acuerdo con este *Programa de Modernización Educativa*, los objetivos a alcanzar en el rubro de la educación media superior en ese sexenio serían: Concertar las transformaciones necesarias para lograr que los estudios del nivel respondan por su pertinencia a las expectativas y necesidades sociales de sus demandantes. Fortalecer la vinculación de la educación media superior con las necesidades del desarrollo nacional y regional. Mejorar la eficiencia terminal y elevar la oferta de los servicios de educación media superior, induciendo los flujos escolares, de conformidad con las políticas sectoriales y mediante apropiados servicios de orientación. Concertar nuevos modelos educativos que permitan una mayor participación y corresponsabilidad de los gobiernos estatales y de la sociedad en su conjunto.⁷²

Dado que entonces la educación media superior se encuentra en un contexto socio-económico de crisis, el gobierno mexicano se vio obligado a suscribir acuerdos con el Fondo Monetario Internacional, comprometiéndose a ejercer una rigurosa disciplina fiscal. Esta situación afectó directamente en el gasto social y obligó a disminuir el gasto en educación, convirtiendo a la educación, ya no en un bien social, sino en un bien material al cual sólo se puede tener acceso una mercancía rentable.

Los objetivos antes mencionados se transforman en demagogia pura y las promesas de unir esfuerzos para elevar la calidad son inalcanzables, ya que los beneficios de la educación no se obtienen a corto plazo. La inversión en educación se transforma en un bien rentable y el único beneficiado de ello es el sector empresarial, como podemos observarlo con el incremento en la oferta de educación privada.

⁷¹ *Idem.* p. 111-113.

⁷² *Idem.* p. 113.

La imposibilidad del gobierno para otorgar la suficiente cobertura en educación media, obligó a los jóvenes a incorporarse a un sistema de educación media superior terminal, cuyo fin único fue el de incorporarlos más rápidamente al mercado de trabajo.

En este documento, Carlos Salinas de Gortari establecía que el 59% de la población del bachillerato estaba matriculada en el núcleo propedéutico “pese a la conveniencia de equilibrar la formación de acuerdo con las necesidades nacionales”⁷³. Esto en el entendido de que la necesidad nacional era la promoción de mayor educación tecnológica terminal, vinculada con las necesidades sociales y del aparato productivo de bienes y servicios.

Salinas también señala que el sistema había crecido notoriamente y que estaba en el límite. Mostraba preocupación por la baja eficiencia terminal: 56%. De igual forma, para él, la actualización de los docentes era insuficiente, descoordinada y sin integración. Probablemente ocasionada por una gran diversidad de planes de estudio en el nivel bachillerato, lo cual atribuía a la autonomía y la descentralización de instituciones como la UNAM.

Ante esta situación, la propuesta del gobierno fue: “Como línea esencial de política para la modernización (de la educación media superior) establecer una más efectiva concertación para la planeación y programación del nivel, dando lugar a la colaboración interinstitucional, facilitando así su funcionamiento y desarrollo.”⁷⁴

Asimismo, consideramos que la reforma del Colegio de Ciencias y Humanidades está inscrita dentro de los lineamientos marcados en el *Programa para la Modernización Educativa 89-94*, no solamente porque coincide en tiempos, sino porque se avanza en el proceso de “concertación” entre las IES con hechos como la participación del recién creado Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) en la aplicación de los exámenes de ingreso al nivel medio superior.

Como ya lo hemos mencionado, la modernización educativa en el nivel medio superior durante el sexenio de Salinas comprende una serie de medidas y cambios estructurales cuyo fin era aumentar la productividad, impulsar la competitividad, así como mejorar la

⁷³ *Idem.* p. 108.

⁷⁴ *Idem.* p. 111.

calidad de la educación media superior y estrechar su vinculación con los sectores sociales y productivos. Todo esto con el propósito de adecuar la educación media superior a las exigencias de la economía neoliberal que promueve que la racionalidad, la competencia, la eficiencia y la productividad deben ser tanto objetivos como fines de cualquier propuesta de transformación.

La educación mexicana, en todos sus niveles, no ha sido ajena al sentido de que modernizar un aspecto de la sociedad significa hacerlo más productivo, más competitivo, más eficiente en términos no sólo de consumo de energía, sino también en términos de rendimiento y tasa de ganancia. Así, la modernización en la educación mexicana rescata las indicaciones sobre la eficiencia, la competitividad, el compromiso con la productividad y la recompensa a la mayor productividad y dedicación, tal como se estila en un mundo dominado por las leyes del mercado y las tasas de ganancia.

En este sentido, la modernización educativa fue un proceso que incorporó el valor de la eficiencia, exalta la competitividad, promueve la productividad y las recompensas económicas a los productos académicos. Estas acciones están relacionadas con un modelo económico neoliberal en donde los recursos se encuentran limitados y restringidos cada vez más, es por esto que resulta contradictorio lo que promueven estas políticas. Es decir, si no hay presupuesto suficiente para sustentarlas, cómo pueden exigir o incluso pensar en el aumento de la calidad en la educación.

Los cambios introducidos por la modernización educativa en el nivel superior permiten el manejo de un antes y un después para periodizar y marcar las diferencias entre las prácticas académicas anteriormente ligadas, en primer lugar, a los desafíos que plantean la originalidad e innovación en los conocimientos y procesos científicos y tecnológicos de todas las disciplinas; y, en segundo lugar, a los procedimientos de promoción académica como la ruta más reconocida y empleada para acceder tanto a una posición de mayor prestigio académico como a una mejora salarial. Estas prácticas "anteriores", se confrontan, a partir de la modernización educativa, con una "nueva", de carácter acumulativo, en la cual los desafíos apuntan más hacia lo medible en puntos, que hacia lo cualitativo. El trabajo académico adquiere significado y representación a partir de una asociación con puntos. El número de puntos obtenidos se relaciona con el tipo de producto. Además, este producto debe adaptarse a los tiempos y requisitos que plantean los estímulos económicos y, finalmente, la revisión de los contenidos para

analizar con criterios objetivos los aportes originales y/o innovadores no tiene la profundidad y el detenimiento necesarios.

Las consecuencias inmediatas de estos cambios se manifestaron en la exacerbada acumulación de puntos del tabulador académico y la búsqueda continua de estímulos económicos por los productos del trabajo. Se asociaron con las manifestaciones anteriores: una mayor preocupación por la cantidad más que por la calidad de los productos académicos; una acelerada movilidad entre categorías y niveles académicos; el surgimiento de la competitividad por los puntos entre los profesores-investigadores; así como una cultura de producción académica subordinada a los tiempos fijados por los incentivos económicos.

Ahora bien, el parteaguas que significa la modernización educativa en el nivel superior es parte de un proceso gestado a través de la integración de fenómenos tanto sociales como económicos y políticos relacionados con un incremento sostenido de la población; el aumento de la demanda educativa en todos sus niveles; las crisis inflacionarias; un crecimiento y desarrollo nacional planteado a través de condiciones de dependencia por un solo recurso estratégico (el petróleo) y una permanente depreciación del peso frente al dólar. Con la intención de atender algunos de los efectos de la interacción de los fenómenos antes planteados en el sector educativo, en 1989 el Poder Ejecutivo Federal anunció para este sector el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994.

Así, pues, la hipótesis de que existe influencia de los organismos internacionales en la definición de políticas educativas en el periodo estudiado, se refuerza con la coincidencia que existe entre las recomendaciones de los organismos internacionales y las medidas tomadas por Salinas de Gortari, ya que ambos plantean como retos hacer más eficiente, pertinente y de mayor calidad la educación media superior y superior en México.

Un ejemplo de esta concordancia es la creación y fomento de instituciones de educación media superior terminal o profesional técnica.

A su vez, las políticas económicas neoliberales de apellido social que no obstante, “buscaban el crecimiento económico” condujeron a la apertura a la inversión extranjera, fundamentalmente especulativa, y a la venta del país en parcelas, pero sin ampliación de la oferta laboral; baja salarial y la persecución de estímulos, becas o cualquier medida que se parezca que sirva para completar los ingresos; proliferación de actividades informales y

la incorporación de personas de cierta escolaridad y calificación; disminución del nivel de vida; contracción del mercado interno en lugar del desarrollo que se esperaba. Todo ello provocó un deterioro educativo.

Siendo un tanto irónica, Amparo Ruiz del Castillo, en su libro *Educación superior y globalización. Educar ¿Educar para qué?*, señala que “no hay que preocuparse por tantas bajas, también hay incrementos significativos: aumento el número de pobres, se elevó el desempleo, crecieron el descontento social y la incertidumbre política, y, por supuesto, aumentaron las demandas de calidad, eficiencia y productividad tanto para los trabajadores asalariados, como para las instituciones educativas. Éstas, por ejemplo, se manejan con criterios mercantilistas y deben demostrar sus rendimientos.”⁷⁵

Coincidimos con Amparo Ruiz, ya que después de haber revisado las características del sexenio de Salinas, concluimos que este sentido de modernización de la educación trajo como consecuencia que conceptos tan fundamentales como la gratuidad, la democratización en el acceso y la autonomía se supediten a criterios de competencia de mercado, de evaluación de calidad-eficiencia y de gestión de tipo empresarial.

Asimismo, el lenguaje que se utiliza para definir las supuestas mejorías es un tanto eufemístico, ya que una vez incorporados al primer mundo, con la firma del tratado de libre comercio, en vez de considerarnos un país atrasado, nos califican como un país con una “economía emergente”.

Las privatizaciones que se realizaron en el sexenio del presidente Carlos Salinas de Gortari tuvieron como propósito fundamental lograr la reducción del gasto público, además de que fue un elemento crucial en las reformas orientadas hacia la promoción de los mercados y el impulso de la política neoliberal. Por una parte, el gasto fiscal se reduce por la privatización de las empresas del sector público. Por el otro, la privatización fue un elemento poderoso para la despolitización de las prácticas reguladoras del estado en el área de formación de política pública. Es decir, al ejecutar el Estado una doble acción, la de proveedor y administrador de servicios sociales y la de vendedor de los mismos,

⁷⁵ Amparo Ruiz del Castillo. *Educación superior y globalización. Educar ¿Educar para qué?* p. 71.

legitimaba su postura como proveedor. Al mismo tiempo, esto le permitía politizar al pueblo a su favor.

A continuación presentamos el análisis que el director del Centro de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de California en los Ángeles, Carlos Alberto Torres, hizo de las posturas de diferentes autores en las cuales muestra que los neoliberales y los neoconservadores hacen una clara diferenciación entre las funciones del Estado y el mercado, destacando que el mercado puede resolver más rápidamente a las demandas sociales y al desarrollo tecnológico.

Una primera postura puede ser definida como “fundamentalismo de mercado”, ya que este pensamiento neoliberal correlaciona la privatización de las empresas públicas a la solución del problema de la deuda externa, puesto que desde su lógica, las empresas estatales fueron las “responsables de crear el problema de la deuda (...) su privatización puede ayudar a resolver ese problema”.⁷⁶

La otra postura, sugiere que “no es cierto que se obtendrán a largo plazo substanciales ganancias en eficiencia al privatizar las grandes empresas de alto poder mercantil de propiedad estatal”⁷⁷. Los posibles efectos perversos son: la calidad de la regulación después de la privatización, en el futuro la re-nacionalización de estas industrias, ya que los extranjeros tendrían que ser compensados por sus inversiones a tasas mucho más altas que las recibidas en el momento de la nacionalización, creando así un gran flujo de capital al exterior. Al mismo tiempo, esta situación dañaría las relaciones con los inversionistas privados, creando en el peor de los casos una recurrencia de flujo del capital al extranjero. Escenarios que no son del todo deseables.

La relación que este fenómeno tuvo con las políticas educativas fue la de ligar la educación para todos con la eficiencia económica, lo que podemos observar en la “Conferencia Jomtien en Tailandia, es que un cierto número de organizaciones internacionales, con el Banco Mundial como el arquitecto central apoyado por la UNICEF,

⁷⁶ Carlos Alberto Torres. “Conocimiento experto, ayuda y reforma educativa en la era del neoliberalismo. Un enfoque en el Banco Mundial y las responsabilidades morales en la reforma educativa del Tercer Mundo. en *El mercado en educación y situación de los docentes*. Coordinador Ignacio Llamas Huitrón. p. 149.

⁷⁷ *Idem*. p. 150.

UNESCO y la UNDP, diseñaron el modelo de “Educación para todos”, un modelo en el que la ideología del Banco Mundial jugó un papel principal ligando la educación para todos con la eficiencia económica.”⁷⁸ En 1990, la conferencia de Jomtien, es un claro ejemplo de cómo los principios de organismos mundiales y sus definiciones en reformas globalizadoras en educación, son impuestos a todo el mundo.

De acuerdo con esa política económica, o como bien se calificó anteriormente de fundamentalismo mercantil, implementada por recomendación de organismos internacionales, y en vista de que las propuestas las hacen economistas y no educadores, no se puede dejar de reiterar que el objetivo principal de estos organismos es la eficiencia económica en sentido lato, liberar a los mercados y la globalización del capital. Esta situación provoca que todo cuando se haga en el ámbito educativo, así como en el económico, se deba contabilizar y así medir el éxito de esta política. Por ejemplo, el Banco Mundial sugiere “que un año adicional de educación primaria en los niveles bajos produce mayores incrementos en el ingreso que a niveles más altos del sistema educacional. Así, si se concluye que la inversión en educación básica o primaria conduce a mejores resultados en términos de incremento del producto nacional bruto. El problema que se genera es que el incremento real en el ingreso no se debe a trabajadores productivos sino a los consumidores de esos bienes y servicios localizados en el mundo industrializado.

Y aún cuando los gobiernos nacionales pretenden apearse a esta lógica instrumental de los organismos internacionales, la realidad es que ha resultado un fracaso total la aplicación de la reforma “educación para todos”.

El Banco Mundial está dominado por representantes de los Estados Unidos y sujeto a las políticas de la diplomacia americana. Desde sus comienzos, la prioridad fue la construcción de escuelas, apoyo a la educación secundaria, educación vocacional y técnica, educación no formal, y más recientemente a la educación básica, así como a la calidad educacional. Todas ellas definidas en términos de tasas de retorno e indicadores de desempeño.

⁷⁸ *Idem*, p. 151

La insistencia del Banco Mundial en promover la investigación y las reformas educativas de alcance mundial, tales como las propuesta de Jomtien y la naturaleza peculiar de la intervención externa, encubierta bajo las nociones de asistencia y ayuda externa, necesitan ser revisadas desde perspectivas éticas, políticas y pragmáticas.

Las nuevas condiciones económicas han repercutido en el sistema educativo en tres vertientes: la relacionada con los escenarios futuros para la educación en un contexto de recuperación económica; los aspectos de financiamiento y de disponibilidad de recursos por parte de todas las instituciones para hacer frente a las necesidades y, por último, las repercusiones académicas y laborales generadas a partir de la crisis⁷⁹.

Por lo antes expuesto, nosotras consideramos que este proyecto de globalización no sólo tiene objetivos definidos para el sector educativo primario y secundario, sino que en su proyecto, se definió lo que actualmente ya es un hecho, la unificación global para el sistema de educación medio superior.

⁷⁹ Víctor Flores Olea y Abelardo Mariría Flores. *Op. Cit.* p. 528.

Capítulo 2. Crisis y reforma en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM): 1971 - 1990

2.1. Reforma Académica de 1971

En este capítulo nos ocuparemos de resaltar el contexto en el que se inscribe el proyecto del Doctor Pablo González Casanova para modernizar a la UNAM. Luego veremos los retos que enfrentó al asumir la Rectoría. Se describirán los objetivos de dicho proyecto y cerraremos con un análisis de por qué estos cambios adelantaban lo que las instituciones nacionales y de cooperación internacional después dictarían como políticas de modernización.

2.1.1. Antecedentes de la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades: situación en la UNAM

Para entender los sucesos que anteceden a la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, primero describimos la situación en la que se encontraba la UNAM en la segunda mitad de la década de los sesenta, durante el rectorado de Javier Barros Sierra.

Barros Sierra asume la rectoría de la UNAM a la renuncia del rector Ignacio Chávez a causa de los serios conflictos que se dieron con algunos grupos de estudiantes de la facultad de derecho que demandaban reformas académicas reales y no formales así como algunas reformas administrativas. Estos le hacen las siguientes peticiones al nuevo rector.

- La democratización de la vida universitaria, que significaba la supresión de la Junta de Gobierno.
- La paridad de la participación estudiantil con la magisterial en los Consejos Técnicos y en el Consejo Universitario.
- La elección directa y democrática de directores y autoridades en el seno de asambleas generales.
- La solicitud de comedores gratuitos, becas de manutención para todo el que la solicitara.
- La solicitud del pase automático y

- La supresión del cuerpo de vigilancia.⁸⁰

De las peticiones anteriores, el rector Barros Sierra reconoció que el pase automático era una solicitud justa y fue la primera que concedió. En cuanto a la supresión del cuerpo de vigilancia, consideró que era coercitivo y lo suprimió; en lo referente a los comedores y las becas respondió que concederlo no estaba dentro de las posibilidades de la UNAM; finalmente, a la petición de paridad, respondió que no había igualdad entre el profesor que enseña lo que ya sabe y el estudiante que quiere saber, por lo tanto no había paridad.

Después de negociar y atender las demandas de los estudiantes inconformes, en 1966 emprendió la resolución de los que consideró los problemas más importantes de solucionar

“La sobrepoblación escolar, los programas y planes de estudio anticuados, métodos de enseñanza anacrónicos y, finalmente, la inmadurez política y cívica de los grupos violentos y porriles universitarios.”⁸¹

Aunque el rector tenía el propósito firme de resolver estos problemas mediante una reforma académica y administrativa, las condiciones en las que asume sus funciones no lo permitirían. Sin embargo, no escatimó esfuerzos para elevar el nivel académico de profesores y alumnos.

Los cambios que sí pudieron realizarse fueron la modificación de algunos planes de estudio, la sustitución de los cursos anuales por semestrales, y que los alumnos egresados de la Escuela Nacional Preparatoria ingresaran a las escuelas superiores sin examen de admisión. Asimismo, se expidieron importantes reglamentos aprobados por el Consejo Universitario. Ejemplo de ellos son: *Reglamento General de Exámenes*, 30 noviembre de 1966; *Reglamento General de Pagos*, 20 de Diciembre de 1966; *Reglamento General de Inscripciones*, 20 de Diciembre de 1966.⁸²

⁸⁰ Jesús Silva Herzog. “El agitado periodo del rector Barros Sierra”, en *Una historia de la Universidad de México y sus problemas*. pp. 151-185.

⁸¹ Gastón García Cantú y Javier Barros Sierra. *Conversaciones con Gastón García Cantú*. p. 27.

⁸² Silva Herzog. *Op. Cit.* p. 155.

Los máximos logros de Barros Sierra se inscriben en el área de la planeación universitaria, en la que puso los cimientos para la reforma de la UNAM; esto es, la Universidad asume la voluntad de integrarse a la sociedad y el compromiso de contribuir a resolver sus problemas, como un proceso de auto-renovación continua.

El certero desarrollo de la dirección de Barros Sierra al frente de la UNAM se vio detenido por el conflicto estudiantil de 1968. Desafortunadamente, como un problema que ya se venía arrastrando por el autoritarismo que se vivía en el país y que se agudiza por la relación autoritaria y prepotente de Presidente Díaz Ordaz con los estudiantes.

Desde la perspectiva de Guevara Niebla, "...la explosión estudiantil de 1968 fue producto, sin duda, de la maduración dentro de las aulas de los centros de educación superior de un nuevo espíritu cívico, democrático, suficientemente vigoroso como para enfrentar sin temor los peligros que encerraba el desafiar el despotismo estatal"⁸³, representado en ese momento por el presidente Gustavo Díaz Ordaz 1964-1970.

La actitud crítica de los estudiantes, el ambiente que propiciaba la explosión de la libertad de expresión y discusión dentro de la universidad, los impulsó a exigir una mayor participación política, situación frente a la cual Díaz Ordaz respondió con una sistemática negativa.

Como lo describe Guevara Niebla, fue este espíritu crítico universitario el que se manifestó al inicio del conflicto de 1968 y obtuvo como respuesta una represión brutal e inesperada en la que, tanto universitarios como politécnicos, fueron atacados por la policía.

Daniel Levy coincide con Guevara Niebla, ya que sostiene que la explicación de los hechos de violencia de 1968 se encuentra en el autoritarismo del presidente Díaz Ordaz, que antes de negociar con los estudiantes o de escuchar sus peticiones, respondió con la represión. Las peticiones estudiantiles y la misma organización no eran muy concretas ni firmes; es decir no expresaban un peligro claro contra el gobierno ni un programa "revolucionario" definido que pudiera desestabilizar al estado mexicano. Sin embargo, el gobierno sí se sintió amenazado en su imagen pública internacional por la cercanía de los

⁸³ Gilberto Guevara Niebla. *La rosa de los cambios. Breve historia de la universidad.* p. 67.

Juegos Olímpicos, en su autoridad política como gobierno priísta *todopoderoso* y sólido. El propio Díaz Ordaz se sintió personalmente agredido por las demandas de diálogo público⁸⁴.

Ante esta supuesta amenaza, es de todos conocido que el 2 de octubre de 1968, el gobierno federal lanzó un ataque militar en contra de una manifestación pacífica de estudiantes en la plaza de las Tres Culturas, con un saldo oficial de entre 200 y 300 muertos. (Testigos oculares afirmaron que los muertos y los detenidos ascendían a miles)⁸⁵.

Las relaciones entre la UNAM y el gobierno federal después de la matanza de 1968 llegaron a su punto más álgido y se hacía necesaria una política de reconciliación. Asimismo, el estado necesitaba recuperar la legitimidad perdida, ante una crisis económica inminente a nivel nacional e internacional.

De esta manera, el único personaje que se veía capaz de restaurar la vida académica de la UNAM era aquel que en su momento se manifestó en contra del autoritarismo y marchó junto con sus alumnos, el ingeniero Barros Sierra, según expresa García Cantú.

"[...] la vida universitaria se regularizó bien pronto en lo administrativo y en los institutos de investigación. Poco más tarde fueron reanudándose las clases en las diferentes facultades y escuelas, de tal manera que en el curso del mes de enero siguiente, nuestra casa de estudios se encontraba en plena actividad. [...] (a inicios de 1970) el parecer general de los universitarios se hallaba unificado a favor de la reelección del hombre magnífico que había defendido con valor e inteligencia a nuestra Universidad Nacional en los momentos, largos momentos en verdad [...] más difíciles de toda su vida desde que fuera fundada el 22 de septiembre de 1910 por el maestro Justo Sierra."⁸⁶

A pesar del gran apoyo de la comunidad universitaria, Barros Sierra no se reeligió por motivos de salud. Así, el 6 de mayo de 1970 fue nombrado Pablo González Casanova, "sociólogo distinguido y persona dedicada exclusivamente a tareas universitarias y

⁸⁴ Daniel Levy. *Universidad y gobierno en México*. pp. 48-50.

⁸⁵ Gastón García Cantú y Javier Barros Sierra. *Op. Cit.* p.32.

⁸⁶ Gastón García Cantú. *Entrevista a Javier Barros Sierra*. P. 30.

científicas dentro de su especialidad. Durante su rectorado llevó al cabo algunas innovaciones⁸⁷: el Colegio de Ciencias y Humanidades, así como la Universidad Abierta y otras de igual importancia.

2.1.2 Situación política en México durante el rectorado del doctor Pablo González Casanova: relación Estado-Universidad después de 1968

A continuación describimos brevemente el contexto político nacional en el cual se inscribe el rectorado de Pablo González Casanova, los retos y grandes problemas que tuvo que enfrentar para satisfacer la imperiosa necesidad de fincar los cimientos en la construcción de la universidad necesaria para la nación. Su rectorado coincide con el inicio del periodo presidencial de Luis Echeverría Álvarez, quien aparece como un mandatario débil y cuestionado por los hechos violentos de 1968.

La situación económica era grave. Si bien es cierto que durante las tres décadas que antecedieron a los años setenta, “la economía mexicana había logrado un desarrollo espectacular en términos del aumento sostenido de la producción, también es cierto que la concentración del capital, la riqueza y los ingresos se habían concentrado en las manos de unos cuantos,”⁸⁸ lo que provocó carencias en materia de alimentación, vivienda, educación y salud. A estos rasgos estructurales de la economía se sumaban las condiciones críticas de las finanzas públicas y después del movimiento estudiantil de 1968, la pérdida de legitimidad de las instituciones políticas. Éste fue el antecedente del fin del llamado Desarrollo Estabilizador, donde “...las grietas del sistema se percibían por doquier para quienes no se negaban a verlas y las huellas negativas del desarrollismo... eran ya perceptibles: allí estaba el deterioro del sistema, la devastación de la naturaleza, el desperdicio de recursos, la corrupción, la sobrepoblación, la injustísima distribución de la riqueza, la dependencia del exterior y el paternalismo antidemocrático...”⁸⁹

⁸⁷ Jesús Silva Herzog. *Op. Cit.* p. 183.

⁸⁸ José Woldenberg y Mario Huacuja. “El sexenio de Luis Echeverría”. en *Evolución del Estado Mexicano*. p. 160.

⁸⁹ José Agustín. *Tragicomedia mexicana 2*. p. 7.

Riding coincide en afirmar que las fisuras eran muy notorias, y que el movimiento del 68 había contribuido a hacerlas más evidentes. Ya se ponía atención a temas tales como “la miseria del campo, el subempleo de las masas urbanas, la distorsión de la distribución de la riqueza en el país...”⁹⁰, el gobierno seguía intentando mantener sus tasas de inversión pública en gasto social (educación, vivienda, salud, etc.) pero al no poder aumentar impuestos recurrió cada vez más a los empréstitos externos. Asimismo, los industriales mexicanos no lograban ampliar la demanda y no podían evitar la importación de maquinaria; el déficit comercial crecía incontrolablemente y con él la dependencia económica con los Estados Unidos.

Desafortunadamente, aunque en la década de los sesenta el crecimiento económico había cerrado con fuerza, en el sexenio que iniciaba, las presiones inflacionarias obligaron a aumentar el precio del azúcar y, con esto, se generó el alza de otros productos. A lo largo de 1971, el gobierno contrajo la inversión pública. Para contener el aumento de las exportaciones que desequilibraban la balanza de pagos, la Secretaría de Hacienda se propuso bajar la tasa de crecimiento hasta el 5 por ciento, pero ésta cayó hasta el 3.4 a fin de año. También se decidió disminuir la circulación del dinero y, en consecuencia, se frenó la impresión de billetes. Fue así como este primer año se convirtió en un estancamiento productivo y hasta el sector privado redujo sus inversiones. A éstos habrá que sumarle que México tuvo que enfrentar los problemas económicos internacionales, ya que disminuía el ritmo de crecimiento económico de los países industrializados, aumentaba la inflación e iniciaba una crisis financiera. “El 15 de Agosto de 1971, el Gobierno de Estados Unidos dispuso la flotación del valor del dólar frente al oro y a otras monedas, y fue entonces cuando impuso la sobretasa de 10%, para la importación de numerosos productos, incluidos obviamente los mexicanos.”⁹¹ Para 1972, la política de Echeverría tenía como objetivo acabar con la recesión y, para lograrlo, aumentó el gasto público. La política monetaria liberó recursos importantes y la actividad económica se reanimó. Sin embargo, las empresas privadas no se expandieron, con la consecuencia de que se

⁹⁰ Alan Riding. *Vecinos distantes*. pp. 172-173.

⁹¹ José Ayala Blanco, *et al.* “La Crisis económica, evolución y perspectivas”. Pablo González Casanova (Coord), *México Hoy*. p. 48.

duplica el gasto público, pero no los ingresos; reinicia el proceso de endeudamiento externo.

Algunas de las acciones más importantes de Luis Echeverría, a partir de 1972, pueden resumirse de la siguiente manera:

- * Se aumenta la deuda y la emisión monetaria
- * Su política se dedica a “gastar y crecer”
- * Multiplica organismos y burocracia
- * El gasto público es el factor clave del crecimiento y del desarrollo económico nacional

Para agravar aún más la situación, el aumento excesivo de los precios del petróleo de 1973 provocó en todos los países industrializados una crisis productiva y financiera que se tradujo en el inicio de recesión económica.

En cuanto a la situación política, y más específicamente a la política en educación, Luis Echeverría seguía buscando la reconciliación con el pueblo mexicano.

La política educativa de Echeverría se desarrolló sobre dos premisas más o menos claras: una la constituyó el deseo de las autoridades del país de conciliarse con los sectores disidentes del 68, retrotraerlos a los brazos del sistema y reconquistar así el consenso perdido durante ese año fatídico; la otra fue la voluntad de modernizar la economía y la política del país. La primera premisa nos explicará, en general: 1) el incremento formidable que experimentó el presupuesto para enseñanza superior; 2) la tolerancia (y aun podría decirse: “la política de aliento”) del Estado hacia iniciativas de reestructuración del orden jurídico legal de ciertas universidades lanzadas por la izquierda y que incluían la implantación en ellas del principio de la autonomía o de sistemas de gobierno escolar; 3) la política de no modificar sustancialmente la tendencia demográfica del sistema de educación superior manteniendo una oferta ampliada para beneficio fundamentalmente de los sectores urbanos; etc. La segunda premisa nos permitiría comprender el fondo en donde se ubican acciones como la creación del CONACYT, la fundación del Colegio de Bachilleres y de la Universidad Autónoma Metropolitana, el reforzamiento de instituciones

como el Colegio de México, la creación del CIDE, UPIICSA y de toda una red de instituciones técnicas agrícolas e industriales destinadas a producir técnicos de nivel medio.⁹²

La reforma educativa impulsada por Echeverría motivó una nueva crítica a la educación, misma que se centró en la incapacidad del sistema educativo nacional para producir los cuadros técnicos que el desarrollo capitalista del país estaba reclamando en ese momento histórico.

La crisis económica era evidente y, en este contexto, el Estado emprende el proceso de reconciliación con la UNAM. Dicha intención se observa en la designación del “candidato natural” que por su prestigio podía sustituir a Barros Sierra y a la vez negociar con el gobierno federal. Luis Echeverría manifestó en sus discursos un cambio sustancial en la política estatal. La universidad se ve envuelta en estos cambios y, en el marco de la “apertura democrática”, es que Pablo González Casanova acepta el reto de ser rector de la UNAM.

Ya en funciones, González Casanova promueve el cambio de programas y planes de estudio de la universidad puesto que tenían ya veinticinco años de vigencia, formula las posibles alternativas académicas para responder a las necesidades que imponía el desarrollo social y económico del país. Su reforma universitaria no sólo correspondió a una adecuación académica, sino fue una propuesta global para incluir a la institución en la búsqueda de soluciones para enfrentar el subdesarrollo del país. Por ello, hace un diagnóstico propio de los factores que habían propiciado los problemas de la nación.

Gracias al estudio realizado por Pablo González Casanova a mediados de los sesenta, la reforma de la universidad es una de las más coherentes e integrales que se hubieran planteado hasta ese momento, ya que proviene de un profundo análisis de la situación económica política y social del país. En su obra *La Democracia en México*, publicada en 1979, formula un diagnóstico crítico de las estructuras de poder, social y económica. A la vez, presenta una agenda de los obstáculos estructurales a superar. Reconsidera el papel

⁹² Gilberto Guevara Niebla (Coordinador) “Introducción: los múltiples rostros de la crisis universitaria” en *La crisis de la educación en México*. pp. 14-15.

del gobierno priísta como factor de cambio, siempre y cuando supere su rigidez y autoritarismo. Tan cuidadoso presenta este diagnóstico, que proporcionaba al gobernante en turno las herramientas necesarias para impulsar desde el poder los cambios requeridos para disminuir la marginalidad y acabar con lo que él calificó de “colonialismo interno”. De esta forma, se lograría la participación de diversos sectores sociales y contraer la injusta repartición de las riquezas, hasta evitar un posible golpe de estado. Su idea principal manifiesta que mientras exista mayor heterogeneidad cultural, económica y política que divida al país en dos o más mundos con características distintas. En donde exista el dominio y la explotación de unos grupos por otros, la nación no podrá salir del subdesarrollo en el que se encuentra.⁹³

Desde la perspectiva de *La Democracia en México*, la nación sí tiene la posibilidad de impulsar la participación no sólo de las élites en las decisiones del Gobierno sino también de la mayoría de la sociedad, considerar la posibilidad de evitar posibles brotes de violencia en el futuro e impulsar el desarrollo económico del país. Siete años después de la publicación del libro, su autor considera que “... el problema de fondo seguía siendo la democracia, y junto con éste el de las demandas no cumplidas de igualitarismo y bienestar que conforman el núcleo esencial del programa revolucionario.”⁹⁴

Sobre la base de los tópicos de su obra sociológica, podemos afirmar que Pablo González Casanova asume la rectoría con el propósito de que la universidad cumpla con la responsabilidad de responder a los retos de la cultura y el desarrollo del país. La particularidad sobresaliente de este rector, como ya se mencionó anteriormente, es que trae consigo un diagnóstico propio de los factores que habían propiciado los problemas históricos de la nación.

El entonces ya nombrado rector de la Universidad Nacional Autónoma de México consideró que la clave del cambio no estaba inscrita en marxismos ortodoxos, pues los consideraba no viables y prematuros. Sus propuestas no sólo se enfocaban en cambiar la política económica del país, pues su intención era más global al impulsar como principal

⁹³ Pablo González Casanova. *La democracia en México*. p. 89.

⁹⁴ Rolando Cordera, citado por Eduardo Soto Rubio en *Diversidad y crisis de un proyecto de universidad: la reforma académica de Pablo González Casanova*. p. 29.

fundamento de su reforma educativa el incluir a la institución en la búsqueda de soluciones para enfrentar la condición de subdesarrollo del país y construir un proyecto nacional que tendiera a modificar con éxito la asimetría con el exterior. Se es necesario señalar que la reforma académica tiene sus orígenes en esos análisis teóricos y que la influencia que ejercen en el quehacer intelectual tendría que materializarse en el curso la reforma universitaria.

El proyecto de reforma universitaria consistió en impulsar una serie de cambios en..., “el área académica, de métodos y conocimientos, pero sobre todo de una reforma de relaciones humanas”⁹⁵. Los principales cambios en el área académica consistieron en modificar el papel del maestro. Su desempeño no seguiría siendo el de transmisor de conocimientos, sino de orientador y guía de sus alumnos, así, con su experiencia y ejemplo, contribuiría al desarrollo de una personalidad libre, capaz y responsable. El propósito de impulsar este nuevo concepto de maestro era que en vez de tener “cabezas bien llenas, tendríamos, cabezas mejor hechas”.⁹⁶ El nuevo docente dialogaría con sus alumnos, a diferencia de la enseñanza tradicional, caracterizada por el monólogo. Esto exigía que el profesor fuera susceptible a las necesidades académicas del alumno y pudiera definir con mayor precisión los materiales didácticos para alcanzar los objetivos de conocimiento.

Desde la perspectiva de la propuesta a la que se adhiere González Casanova, la educación es acción, no sólo la acumulación de información; los conocimientos se adquieren para ser empleados. Por ello, se pretende desterrar el enciclopedismo *estéril* y la idea de que el alumno es un receptáculo de “contenidos”. Esto implicaba proporcionarle conocimientos básicos, que fuesen para el alumno punto de partida para su propio desarrollo personal en que él, como sujeto de la cultura, aprenda a dominarla, a trabajarla, a informarse, a revisar y corregir sus adquisiciones, es decir, aprenda a aprender.⁹⁷

En consecuencia, la reforma de las relaciones humanas consistiría en la posibilidad que tendría, tanto el alumno como el profesor, de expresarse libremente en el aula; en donde

⁹⁵ Sesión conjunta de Consejo Universitario y Junta de Gobierno, en *Gaceta UNAM*, 15 de mayo de 1970, pp. 2-5.

⁹⁶ “La metodología en el Colegio de Ciencias y Humanidades”. *Documenta CCH*. México, Núm. 1, p. 84.

⁹⁷ “La metodología en el Colegio de Ciencias y Humanidades”. *Op. cit.* p. 84.

coexistiría una actitud de tolerancia y respeto, de aprendizaje, de confianza y motivación al trabajo.

Su principal propósito fue el de dar educación universitaria a un mayor número de alumnos, apelando a las propias capacidades cognitivas de los jóvenes como promotores de su propio aprendizaje. La condición primordial era insertar la idea de democratización de la enseñanza. “Para que fuera posible, requería de alumnos que aprendieran a admitir como ciertos y verdaderos los conocimientos que se les otorguen, pero sobre todo, que no tuvieran que ajustarse al sentir o parecer del profesor, es decir, enseñarles a disentir, no por la violencia, sino por la razón.”⁹⁸ “Este propósito pudo verse limitado ante los escasos recursos de la institución y aunque era dudosa su aplicación, el nuevo Consejo Universitario, logró tener contacto con el equipo de Luís Echeverría y así fue como la reforma adquirió definición.”⁹⁹

Como ya se mencionó, el rector planteó que la transformación debía empezar con la modificación de los métodos de enseñanza, la elevación de los niveles de aprendizaje, la producción masiva de conocimientos, la participación de los docentes en la elaboración de textos programados, en donde estuviera presente la utilización de la radio, la televisión y otros medios audiovisuales. Asimismo, debía implicar diversas formas de evaluación del aprendizaje, complementarias a los exámenes tradicionales. La investigación siempre debería estar ligada al proceso de enseñanza, por lo que era necesario borrar la idea que se tenía de que sólo debería estar presente en los laboratorios o en el trabajo de los intelectuales. Por tal motivo, los institutos de investigación tendrían una nueva significación: completar la formación del estudiante al inscribirlo en alguno de los programas del instituto donde radique su especialidad y que dichos centros se aboquen al estudio de los diversos problemas de la nación, propongan soluciones y se vinculen a éstas en colaboración con diversos organismos sociales y privados.¹⁰⁰

Por último, consideró impostergable idear los mecanismos para revitalizar la democracia universitaria y modificar las formas de representación en el gobierno de la institución. Sin

⁹⁸ Jorge Pinto Mazal (selección y prólogo). *Pablo González Casanova*. 6 de mayo de 1970. 7 de diciembre de 1972. México, UNAM. 1983, pp. 44-45.

⁹⁹ Eduardo Soto Rubio. *Diversidad y crisis de un proyecto de universidad: la reforma académica de...* p. 33.

¹⁰⁰ *Ídem*. p.34.

embargo, la reforma universitaria anunciada no escapó a la controversia. Las primeras medidas que entraron paulatinamente en la facultad de Ciencias Políticas y Sociales generaron una serie de críticas al contenido de la reforma académica.

El entonces rector consideró pertinente contestar a las críticas y publica un ensayo titulado “Algunos prejuicios sobre la educación superior”; en el que analizó los problemas que la educación tradicional no había podido resolver, además de que cuestionó el modelo universitario cuyos criterios elitistas aún prevalecían y juzgó que la estructura académica era inadecuada para asumir un efectivo compromiso social. “... esta resistencia al cambio se debe a que el pensamiento conservador vislumbra el riesgo de retos mayores, los cuales no está dispuesto a enfrentar...”¹⁰¹, decía como consecuencia del impulso a su reforma quizás el verdadero problema fue la honestidad del rector, al manifestar abiertamente que su tesis no estaba exenta de una visión política y reconocer el papel protagónico del Estado, pues se debía asumir la modernización y reconocer que la educación no era un gasto nacional, sino una inversión productiva para el país.

Por otra parte, justo en este periodo, el Estado reactiva al organismo creado para desplegar las directrices que normarían la educación superior, llamada Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior ANUIES, que además tendría que hacer una revisión continua de todos aquellos factores que incidieran en el desarrollo de este nivel.

Al parecer, el rector no comulgaba totalmente con las propuestas de la ANUIES, ya que el 27 de agosto de 1970 interviene en la asamblea para abogar por la modificación de los mecanismos de representatividad para permitir el libre cauce de la pluralidad en la toma de decisiones institucionales:

“...la reforma no estriba en acabar con los organismos y organizaciones de estudiantes y profesores que existen en la universidad, sino en ir creando desde la base organizaciones de estudiantes y profesores que, una vez establecidas, podrán determinar cambios

¹⁰¹ *Idem.* p.39.

idóneos para la vida universitaria en las organizaciones existentes, a fin de encontrar nuevas estructuras y formas de desarrollo.”¹⁰²

En el terreno de la enseñanza profesional, propuso la apertura de la educación superior con un Centro Nacional de Exámenes y Certificación, cuyas funciones estarían destinadas a avalar a aquellos trabajadores que demostraran conocer las técnicas y contenidos de su profesión, sin que hayan asistido de manera escolarizada a una institución de educación superior. El objetivo era propiciar un estrecho contacto entre las universidades e institutos de educación superior con los centros de trabajo. Lo fundamental era que los obreros calificados conocieran a través de la educación superior los avances en tecnología, y tuvieran la oportunidad de adquirir una formación humanista.

Pero sus reformas no sólo fueron a nivel superior. Así como se revisaron y actualizaron los planes y programas de estudio, también se crearon cinco planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades, a nivel medio superior, como una de las mas inmediatas soluciones a la alta demanda escolar.

2.1.3. Creación del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades¹⁰³

A partir del 26 de Enero de 1971, cuando apareció el acuerdo, que se aprobó por unanimidad, para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), respecto de su bachillerato, el CCH incorporaba una nueva finalidad al bachillerato universitario: sería un sistema flexible, que buscaría contribuir al proceso de autorreflexión sobre la adquisición, sistematización y ordenamiento del conocimiento y no la simple acumulación de información¹⁰⁴.

El CCH fue creado con el propósito firme de intensificar la cooperación interdisciplinaria entre especialistas, escuelas, facultades, centros e institutos de investigación. Para

¹⁰² “Asamblea extraordinaria de la ANUIES”, *Gaceta UNAM*, México, 27 de agosto de 1971, pp. 1-2

¹⁰³ Documenta 1. *Op. cit.* pp. 3-5.

¹⁰⁴ *Íbid.*

cumplir con la tarea interdisciplinaria que la universidad le asignó, el Colegio de Ciencias y Humanidades se avocó a formular y aplicar planes de estudio en el nivel profesional y de posgrado y en el nivel de bachillerato, ya que como sabemos orgánicamente estaba conformado primero por la Unidad Académica del Ciclo de Bachilleres (UACB) y posteriormente en agosto de 1976, por la Unidad Académica de los Ciclos Profesionales y de Posgrado (UACPYP).

“La Unidad Académica fue el órgano de vinculación funcional, académica, administrativa y de gobierno de uno o varios de los proyectos que promueve el Colegio de Ciencias y Humanidades a partir de la cooperación de varias instituciones universitarias. La Unidad Académica realiza la misma función de escuelas y facultades existentes, y es el sistema entero del Colegio de Ciencias y Humanidades una Coordinación, dependiente de la Rectoría de la Universidad, en la forma en que operan los sistemas de investigación o extensión universitaria.”¹⁰⁵

La principal función de la UACPYP fue la de fomentar, coordinar y realizar proyectos colegiados de docencia y de investigación en el que participarán dos o más facultades, escuelas, institutos, centros, coordinaciones u otras dependencias universitarias.

La enseñanza que impartía combinaba en sus contenidos y metodología el estudio académico con el adiestramiento práctico, en la forma como lo determinara el reglamento universitario y los planes y programas de estudio. Aunque en este trabajo, no nos referiremos con profundidad, a esta instancia académica, es imprescindible señalar que este proyecto de educación era verdaderamente ambicioso. Pues no sólo pretendió en su momento resolver la demanda escolar del bachillerato, sino además propuso nuevas instancias profesionales que directamente absorberían a las nuevas generaciones egresadas del nivel medio del CCH.

El surgimiento del CCH significó una alternativa para los requerimientos que demandaba en ese momento nuestro país de cara al futuro. Como lo señalamos antes, la propuesta

¹⁰⁵ “Propuesta de reforma estatutaria y reglamentaria para el Colegio” en *Gaceta del CCH, suplemento especial*. Noviembre de 1985. pp. 1-2.

educativa también buscaba contribuir en la construcción de un camino hacia nuevas relaciones entre la universidad pública (UNAM), la sociedad y el Estado. Así, a partir del movimiento estudiantil de 1968 con un casi total rompimiento de las relaciones entre UNAM y el Estado, como consecuencia de la actitud autoritaria e intransigente de Díaz Ordaz, quien, como es del dominio público, reprimió a jóvenes universitarios. Además, el aumento notable de la demanda de la población en edad de ingresar al bachillerato se hacía necesario restablecer, bajo nuevas reglas, dichas relaciones.

Pero, no sólo eso, el rector Pablo González Casanova define que la creación del CCH tuvo como propósito principal resolver tres grandes problemas.

1º. Unir a distintas facultades y escuelas que originalmente estuvieron separadas.

2º. Vincular la Escuela Nacional Preparatoria a las facultades y escuelas superiores así como a los institutos de investigación.

3º. Crear un órgano permanente de innovación de la Universidad, capaz de realizar funciones distintas sin tener que cambiar toda la estructura universitaria, adaptar el sistema a los cambios y requerimiento de la propia universidad y del país.

El primer reto que se planteó era evitar el enciclopedismo y crear un nuevo sistema educativo en donde prevaleciera la interdisciplina. Es sabido que en la Escuela Nacional Preparatoria, en los semestres finales, los alumnos definen sus materias de acuerdo al área de conocimiento a la cual pertenece su carrera profesional. En el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) la función sería muy diferente; ya que “el Plan de estudios propuesto es la síntesis de una vieja experiencia pedagógica tendiente a combatir el vicio que hemos llamado enciclopedismo, y a proporcionar una preparación que hace énfasis en las materias básicas para la formación del estudiante; esto es, en aquellas materias que le permitan tener la vivencia y la experiencia del método experimental, del español, de una lengua extranjera, de una forma de expresión plástica. El plan hace énfasis en aquel tipo de cultura que consiste en aprender a dominar, a trabajar, a corregir el idioma nacional en los talleres de redacción; en aprender a aprender; a informarse, en los talleres de investigación documental; así como despertar la curiosidad por la lectura, y en aprender a leer y a interesarse por el estudio de los grandes autores. Pero el Plan está

igualmente abierto a fomentar las especialidades y la cultura del especialista; incluye algunas especialidades del mundo Contemporáneo que son de la mayor importancia, como la estadística y la cibernética. Los cursos optativos previstos conducen al estudio de las profesiones, en tanto que sus materias básicas permiten que el alumno adquiera una gran flexibilidad y pueda cambiar de vocación, de profesión, así como aprender a combinar profesiones distintas y a realizar actividades interdisciplinarias.”¹⁰⁶

El segundo reto fue vincular la Escuela Nacional Preparatoria con las facultades y escuelas superiores, así como con los institutos de investigación. Una de las principales tareas de la Universidad sería “concebir proyectos de enseñanza combinada en los niveles de bachillerato, licenciatura y postgrado, así como múltiples programas de investigación interdisciplinaria en los que participen especialistas y centros dedicados al estudio de distintos aspectos de la realidad”¹⁰⁷. En un primer momento, se pensó en la posibilidad de crear nuevas Escuelas Preparatorias que permitieran el cumplimiento de los objetivos antes dichos. Sin embargo, la creación del CCH permitiría unir los esfuerzos y lograr la cooperación de ambas instituciones, ya que “un porcentaje importante del personal docente de las nuevas unidades académicas provendría de las cuatro facultades, de la iniciativa que sumarían sus esfuerzos a aquéllos con que contribuyera el profesorado de la Escuela Nacional Preparatoria. Tal personal podría ser el que ya presta sus servicios particularmente en la Escuela Nacional Preparatoria; y en parte, el que se reclutaría entre los estudiantes de la licenciatura y de las divisiones de estudios superiores de las propias facultades.”¹⁰⁸ Se reitera que “la iniciativa de cooperación de las facultades universitarias con la Escuela Nacional Preparatoria es un esfuerzo para buscar nuevas alternativas y combinaciones que serán útiles a los jóvenes mexicanos que opten por ellas y que abre oportunidades, hasta ese momento, poco exploradas, de una flexibilidad y renovación permanente de las estructuras universitarias. El proyecto entraña la estrecha colaboración de la Escuela Nacional Preparatoria, que puede aportar una rica experiencia pedagógica y organizativa en el establecimiento de las nuevas unidades y es una valiosa ocasión para

¹⁰⁶ *Ídem.* p. 4.

¹⁰⁷ *Ídem.* p. 6.

¹⁰⁸ *Ídem.* p. 8.

que la Escuela Nacional Preparatoria se vincule estrechamente con las actividades universitarias de nivel superior y de investigación científica.”¹⁰⁹

El tercer problema a superar con la creación del CCH no modificaría, de ninguna forma, la estructura universitaria, ya que realizaría sus funciones de acuerdo con los requerimientos de la propia universidad y al mismo tiempo implementaría las nuevas opciones de formación polivalente del estudiante, capacitándolo mejor para seguir distintas alternativas: estudios profesionales, investigación o inclusive su incorporación al mercado de trabajo.

El Colegio de Ciencias y Humanidades permitiría la utilización óptima de los recursos destinados a la educación, la formación sistemática e institucional de nuevos cuadros de enseñanza media superior y un tipo de educación que constituyera un ciclo por sí mismo, que podría ser preparatorio o terminal según lo que el desarrollo de país requiriera, a la vez que los estudiantes tendrían la opción de continuar su preparación profesional o de seguir estudios técnicos.

El proyecto pretendía evitar posibles crisis laborales y profesionales con una mirada previsor, que actuara a tiempo con serenidad, firmeza, con imaginación, abriendo campos y nuevas posibilidades, mejorando los niveles técnicos, científicos, humanísticos y de enseñanza.

La creación del Colegio concibió nuevas opciones en el orden profesional, en licenciatura y en las disciplinas de carácter típicamente interdisciplinario, para lograr a futuro un amplio mercado de trabajo. Tal exigencia derivaba de las necesidades de desarrollo del conocimiento científico y humanista, que requerían del dominio de diversos lenguajes y métodos y la combinación de especialidades que, dentro de la estructura tradicional de la enseñanza, presentaba límites y fronteras en los campos del saber que en ese momento se consideraban modernos.

En ese orden de ideas fue posible concebir una serie de proyectos de enseñanza combinada en los niveles de bachillerato, licenciatura, y posgrado, así como múltiples

¹⁰⁹ *Ídem.* p. 9.

programas de investigación interdisciplinaria en los que participaran especialistas y centros dedicados al estudio de distintos aspectos de la realidad. Con estos programas y proyectos la Universidad cumpliría sus objetivos de impartir enseñanza y fomentar la investigación científica, de acuerdo con las necesidades del propio desarrollo de las ciencias y de la comunidad nacional.

Una de las razones que justificaron la existencia del Colegio fue la creciente demanda de la enseñanza a nivel medio superior y la necesidad de satisfacerla lo más amplia y eficazmente posible.

“El número de alumnos que ingresaban a la Universidad Nacional, y en general a la enseñanza superior del país era extremadamente pequeño (apenas el 2% de la matrícula total correspondía, en 1970, a la educación superior. En números absolutos, eran 199 mil estudiantes en educación superior frente a 10,088 000 de la matrícula potencial; cifra muy inferior a la que proporcionalmente tienen otros países subdesarrollados o en procesos de desarrollo similar al de México).”¹¹⁰

Se sabe que en el bachillerato el aumento creciente de la demanda de enseñanza a nivel media superior no era satisfecha por la Escuela Nacional Preparatoria que sólo tenía cupo para 13 000 plazas de nuevo ingreso, cuando la demanda era de 30 000 mil solicitudes.¹¹¹

El Ciclo de Bachillerato constituyó no sólo el requisito académico previo para cursar las diferentes licenciaturas universitarias, sino un ciclo de aprendizaje donde se combinarían el estudio en las aulas y en el laboratorio, con el adiestramiento en el taller y en los centros de trabajo. En esta etapa se perseguía que el alumno adquiriera el necesario adiestramiento que lo capacitara para realizar ciertas actividades de carácter técnico y profesional que no exigía la licenciatura. Además de que el estudiante contaría con un conocimiento teórico, también tendría un conocimiento práctico que le permitiría incorporarse al campo de trabajo y la universidad podría reconocerlo.

¹¹⁰ *Ídem.* p. 4.

¹¹¹ *Ídem.* p. 31.

El CCH fue creado, además, para satisfacer la amplia demanda de la educación media superior, ya que la oferta que la UNAM ofrecía con las preparatorias para este nivel era insuficiente. Este factor es particularmente importante para González Casanova, pues, si recordamos, como se menciona en el capítulo 1, el desarrollo social depende de resolver el tema de la democracia en México y éste, a su vez, sólo sería posible con una sociedad mejor preparada. Por ello había que elevar el número de jóvenes beneficiados con la educación pública.

Las condiciones de avanzada que ofrecía González Casanova con la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades se encuentran en el documento *Pablo González Casanova. 6 de mayo de 1970. 7 de diciembre de 1972*, y las enlista de la siguiente manera:

>El plan de estudios posee un carácter interdisciplinario, así como una síntesis de los enfoques metodológicos que aportan cuatro facultades universitarias: Ciencias, Filosofía, Química y Ciencias Políticas.

>La combinación entre el trabajo académico y práctico en aulas, talleres, laboratorios y centros de trabajo.

>La planta de docentes que conformarían el CCH serían egresados de las facultades y de las divisiones de estudios superiores de las propias facultades.

>Finalmente, los egresados de las nuevas unidades académicas podrían seguir cualquiera de las carreras profesionales que ofrecía actualmente la Universidad, o las que en el futuro pudieran ofrecerse, con la particularidad de que el bachiller egresado de estas unidades, contaría no sólo con la formación teórica fundamental correspondiente a este ciclo de estudios, sino, con un adiestramiento práctico y técnico que lo capacitaría para incorporarse productivamente al trabajo.

Es así como la universidad, con este nuevo proyecto innovador, estaría contribuyendo a resolver dos grandes aspectos de la educación media en nuestro país. En el cuantitativo, la ampliación de planteles de este nivel educativo.

Y en el aspecto cualitativo, el modelo pretendía colocarse a la altura de las necesidades académicas o de formación de los jóvenes en los nuevos tiempos, es decir con una actitud

crítica y propositiva ante los nuevos retos a los que se enfrentaría en una sociedad moderna, lograría incorporar a la sociedad a los retos del desarrollo nacional formando ciudadanos de decisión y acción en su vida profesional e interacción social.

Podemos concluir este apartado afirmando que el problema de la demanda escolar quedó satisfecho en su momento, que la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades si era una opción en la búsqueda del desarrollo económico de la nación, al satisfacer las demandas de trabajo calificado y desarrollo profesional. Asimismo la incansable lucha de González Casanova, por la democracia podría iniciar en las aulas de estas escuelas, con alumnos críticos y capaces de resolver problemas sociales.

2.1.4. Derrumbe del proyecto del doctor Pablo González Casanova

Como es sabido, Pablo González Casanova tuvo que interrumpir su rectorado debido a la intervención directa del Estado a través de los grupos porriles violentos, de la manera como los conflictos entre grupos estudiantiles de izquierda y derecha, junto con los conflictos sindicales, obligaron a esta renuncia y en qué contexto se inscribió el CCH después de la renuncia.

La violencia es un recurso que algunos grupos de dentro y fuera de la universidad han empleado en diferentes periodos de reajustes, y el periodo del rector Pablo González Casanova, quien se encontraba promoviendo grandes cambios, no fue la excepción.

“En la historia de la institución la violencia ha aparecido en los momentos en que se intentan cambios. Los periodos de Ignacio Chávez y Barros Sierra no estuvieron exentos de ella. En los primeros meses del rectorado de González Casanova éste era un signo preocupante, la delincuencia en la UNAM estaba encarnada por las “porras” y grupos como el “Francisco Villa” y el Movimiento Universitario de Renovadora Orientación (MURO), cuya fuerza radicaba en los nexos que mantenían con fracciones

gubernamentales, convirtiéndose en el conducto por el cual aquéllas –principalmente la policía- lograba incidir en el ambiente universitario”¹¹²

La misión de estas fuerzas irregulares era desatar acciones provocadoras e intimidatorias contra los comités de lucha. Este hostigamiento buscaba dispersar cualquier iniciativa de construir una organización estudiantil de verdadero relieve, táctica que se combinaba con la distribución de drogas entre el estudiantado, por lo que se trataba de una incidencia múltiple en el espacio universitario.

Las relaciones entre el Estado y la universidad continuaban tensas, ya que en el mes de noviembre de 1970, Díaz Ordaz había revocado la libertad condicional a los que ya la tenían y se les había dictado sentencia condenatoria a los estudiantes y profesores presos con motivo de los hechos de 1968.

Posteriormente, con el cambio de sexenio y el proceso que se conoció como de “apertura política”, el gobierno federal buscaba formalizar la promesa del ejecutivo de un nuevo trato a las universidades. Pero condiciones internas, como el conflicto con los empresarios y el movimiento obrero, no lo permitieron, ya que se da una serie de pugnas entre los distintos grupos de poder. En el mes de junio de 1971, ocurren los sucesos del jueves de Corpus. En una acción del todo violenta, fue lanzado, con resguardo de la policía, un grupo armado de choque denominado “Los Halcones” contra una manifestación estudiantil, arrojando un saldo de varios muertos y heridos.

En los días posteriores, los comités de lucha iniciaron una movilización con objeto de parar las actividades de la universidad. Sin embargo, la suspensión de labores se dio únicamente en unas cuantas preparatorias y en las facultades más politizadas.

Por su parte, las autoridades universitarias exigieron el esclarecimiento de los hechos y el castigo a los autores materiales e intelectuales, alertaron a los estudiantes para evitar caer

¹¹² Opinión sustentada por García Cantú en Eduardo Soto. *Diversidad y crisis de un proyecto de universidad: La reforma académica de Pablo González Casanova*. p. 47

en la provocación y los instaron a democratizar sus organizaciones con el objeto de fortalecerlas.

“Después de los sucesos del 10 de junio, los comités de lucha siguieron constituyendo la vanguardia y el movimiento del 68 generó sus propios cuadros. La influencia de agrupaciones de izquierda generó repercusiones negativas en el movimiento estudiantil, en especial, la Juventud Comunista (JCM). Tanto el Comité Coordinador Estudiantil (COCO) como la JCM no pudieron llevar una estrategia conjunta, así los alumnos sólo se concretaron a proteger lo que consideraban su espacio en el campus universitario y mantener las consignas del movimiento estudiantil”¹¹³.

Por un lado, encontramos el impulso y los debates suscitados por la reforma universitaria que, sin embargo, se perfilaba como un cambio significativo para la institución, sirviendo además de base para una nueva relación con el Estado; por otro lado, la politización presentaba fisuras sustanciales. Era visible el alejamiento de la base estudiantil de la movilización, situación que se conjugaba con la escasa adhesión de la comunidad universitaria al proyecto de reforma de sus autoridades.¹¹⁴

“En diciembre de 1971 el consumo de droga se había extendido en la universidad. Ante este hecho, un grupo de alumnos se entrevistarían con el presidente de la República. El rector rechazó el fundamento de las acusaciones y advirtió de lo superficial y peligroso de tales aseveraciones, pues podrían justificar intervenciones ilegítimas de la fuerza pública contra todas las universidades del país”¹¹⁵

José René Rivas Ontiveros, en su libro. *La izquierda estudiantil de la UNAM*, cita a Germán Álvarez Mendiola, quien afirma que “era válido imputarle al rector su débil intento por acercarse mucho más a los sectores estudiantiles de la izquierda universitaria, con los que sin duda tenía muchas coincidencias. Y, aunque dada su cordialidad con las organizaciones y representaciones estudiantiles que conformaban los comités de lucha,

¹¹³ Eduardo Soto Rubio. *Op. Cit.* p. 49

¹¹⁴ Cfr. José Woldenberg y Mario Huacuja. *Evolución del Estado Mexicano*. Tomo III, Ed. Caballito.

¹¹⁵ Eduardo Soto Rubio. *Op.cit.* p. 50

durante los encuentros con éstos, nunca intentó ni mucho menos se consolidó alguna alianza formal que le diera a este rectorado una base social dentro del que en ese momento era el sector más activo y politizado de la universidad, y al movimiento estudiantil la posibilidad real de impulsar las transformaciones universitarias requeridas”.¹¹⁶

“A partir de 1972, la provocación adquiere una mayor definición política, sus móviles se empiezan a esclarecer. Las porras estudiantiles, principalmente la agrupación “Francisco Villa”, intensificaron sus acciones intimidatorias con evidente cobijo de la policía; se suceden agresiones en cafeterías, funciones de cine, asambleas, etcétera. En esos primeros meses, las provocaciones fueron particularmente violentas, pues con frecuencia utilizaron armas de fuego.”¹¹⁷

Por otra parte, “se identifica a los grupos de izquierda como una amenaza de mayor envergadura, por lo cual no cesa la vigilancia, la infiltración y el hostigamiento sistemático. Las tácticas de contrainsurgencia con que se combate a dichos grupos hacen evidente su exclusión del nuevo trato político, lo cual se complementa con el amañado manejo de la autonomía universitaria por las autoridades judiciales, pues con su pasividad alentaban las acciones delictivas, al suponer una extraterritorialidad en la máxima casa de estudios.”¹¹⁸

“Al interior del movimiento estudiantil se sucedieron cambios drásticos, desde las pugnas al interior de la JCM, se empezaron a perfilar posiciones divergentes en los comités de lucha. Emergió el movimiento de brigadas y el comité de lucha de Derecho representa su tendencia más radical. Su ofensiva consistió en responder con violencia a quienes consideraban “enemigos internos”, estrategia que combinaron con una insistente crítica a los demás comités de lucha, que fueron calificados de “aperturos” por su renuencia a la utilización de métodos violentos. Las autoridades universitarias también fueron álgidas

¹¹⁶ José René Rivas Ontiveros. *La izquierda estudiantil de la UNAM*. p. 660.

¹¹⁷ Sergio Colmenero. *Problemas universitarios y política nacional*. pp. 7-9.

¹¹⁸ Eduardo Soto. *Op. Cit.* p.50.

como blanco del discurso ultra izquierdista; se les acusó de traidores a la causa revolucionaria”¹¹⁹.

El despliegue del ultra izquierdismo empezó con enfrentamientos en contra de los grupos porriles; con la quema de la cafetería de la Facultad de Derecho, lugar de reunión del grupo “Francisco Villa”, el comité de lucha de Derecho tomó la iniciativa. Asimismo, ocuparon el edificio de la rectoría como protesta por la inclusión del rector en la comitiva presidencial para viajar a Japón.

La escisión del movimiento estudiantil fue notoria: diversos comités y parte de sus miembros simpatizaban con un ala radical fortalecida, en cuyas filas comenzaron a sobresalir dos individuos de oscuros antecedentes: Miguel Castro Bustos y Mario Falcón.

“... por el renacimiento del “porrismo”, (se) fue generando un paulatino desprestigio de la universidad en tanto institución educativa. El punto más extremo de la curva de desprestigio se dio en diciembre de 1972, cuando Falcón y Castro Bustos, dos personajes kafkaianos, se apoderaron de la rectoría de la Universidad Nacional y pusieron en crisis a una institución que agrupaba a cerca de 200 mil estudiantiles”.¹²⁰

Para 1972, el movimiento estudiantil se encontraba desgajado, el comité coordinador como organismo aglutinador carecía de capacidad de convocatoria al estudiantado, prueba de ello fue su intento por organizar una manifestación de repudio por los acontecimientos de 1971, mas no tuvo eco alguno. “La policía disminuyó notablemente su apoyo y dejó libre el terreno para el libre enfrentamiento de fuerzas. El punto culminante llegó con el violento enfrentamiento ocurrido en la Facultad de Ingeniería, en cuyo auditorio abatieron a dos miembros del “Francisco Villa”: Este fue un momento clave para medir la reacción de la comunidad universitaria ante el despliegue de la ofensiva ultra izquierdista. El grueso de estudiantes y profesores sólo manifestó su preocupación y temor por este insostenible

¹¹⁹ *Punto Crítico*, 6, Junio de 1972, p. 6.

¹²⁰ Gilberto Guevara Niebla. *La crisis de la educación superior en México*. P. 12

clima de violencia. Las autoridades judiciales adoptaron una posición ambigua, señalaban que sólo intervendrían a solicitud expresa del rector”.¹²¹

Las autoridades de la UNAM repudiaron estos hechos de violencia y no solicitaron la intervención de la policía. En el mes de julio, *Punto Crítico* publicó un análisis denominado “La hora de junio”, donde enjuiciaban la conducta del comité de Derecho, al cual calificaron como: “toda una historia de irracionalismo absoluto, en el que se combinan las masas del lumpen con un extraño culto a los símbolos revolucionarios, indisciplina y espíritu de secta”.¹²²

El panorama descrito provocaba que ese sector estudiantil manifestara un marcado recelo hacia la actitud del rector, criticando lo que consideraban una sospechosa vinculación con el Ejecutivo. La ultraizquierda buscó el momento de enfrentarse al rector y la oportunidad no tardó en presentarse. El comité de la facultad de Derecho había acordado una serie de requisitos académicos para la admisión de maestros normalistas, decisión que Castro Bustos y Falcón consideran que atentaba contra el movimiento estudiantil, por lo que iniciaron una serie de acciones violentas que culminaron con la irrupción en el edificio de rectoría, donde hostigaron al rector Pablo González Casanova para que firmara un documento donde aceptaba sus condiciones, e incluso intentaron secuestrarlo. El edificio de Rectoría permaneció ocupado todo el mes de agosto. Las reacciones de la comunidad universitaria demostraron un enorme desconcierto por estos hechos.

Durante el periodo de ocupación de la rectoría se advirtió que la viabilidad de la reforma universitaria iba a depender de una solución política, la universidad era un tema de debate nacional. Los hechos se mostraron en los medios masivos de comunicación, que lanzaron una campaña de desprestigio contra la universidad y en particular contra la postura del rector. Con esta campaña prácticamente se invalidó la reforma.

Por otra parte, las autoridades judiciales se negaron a ejercer su responsabilidad. El procurador del Distrito Federal, Pedro Zorrilla, reconoció que existía fundamento legal para

¹²¹ *Excelsior*, 14 de junio de 1972, p. 3

¹²² “La hora de junio”, en *Punto Crítico*, 8 de julio de 1972, p. 8.

detener a Castro Bustos y Falcón; sin embargo, dijo que la autonomía universitaria se lo impedía. Posteriormente, el presidente de la República afirmó que el rector debía hacer una petición para proceder a la aprehensión de dichos sujetos.

El 24 de agosto, en una declaración firmada el rector y los directores de escuelas y facultades, hicieron patente su posición ante los hechos: “señalando enérgicamente que los grupos que pretenden imponer la violencia, así como sus patrocinadores, son responsables ante la universidad y la nación por las violaciones a la autonomía universitaria y al orden jurídico de la República...”¹²³

El anhelo de una universidad libre y crítica como la denominaba el rector era inaceptable para los grupos reaccionarios y retrógrados.

Otro de los problemas que tuvo que enfrentar el rector fue el conflicto sindical, que finalmente lo llevó a su renuncia.

El recién conformado Sindicato de Trabajadores y Empleados de la UNAM (STEUNAM), exigía su reconocimiento como sindicato independiente y autónomo. Ante una primera negativa, reunió la fuerza necesaria para convertirse en el grupo dominante dirigido por Evaristo Pérez Arreola y Nicolás Olivos Cuellar. Emplazaron a huelga para el 27 de octubre de 1972 y exigían la celebración de un Contrato Colectivo de Trabajo, reconocimiento de la titularidad del STEUNAM y diversas prestaciones económicas. Ante esta situación el Consejo Universitario encomendó a los abogados Héctor Fix Zamudio y Víctor Flores Olea la elaboración de un proyecto legal que resolviera el conflicto. El proyecto contenía propuestas tan importantes como que no podrían retener los salarios de los trabajadores en huelga, aún así el sindicato rechazó sistemáticamente las propuestas del rector. La parte medular de la discusión fue el concepto de Contrato colectivo de trabajo, ya que el rector proponía un *Convenio* no un *Contrato*, en virtud de no poder constituirse la Universidad en patrón, de acuerdo a lo establecido en la Ley Federal del

¹²³ *Gaceta UNAM*, número extraordinario, 24 de Agosto de 1972, pp. 1-2.

Trabajo. Ante la negativa el sindicato decidió irse a huelga, demostrando que en realidad el problema no era laboral sino “un desafío político”¹²⁴

El sindicato no aceptó el convenio. Por el contrario, su cerrazón ante cualquier negociación (que se hacía manifiesta en su inasistencia a reuniones con la comisión del consejo) y su negativa a levantar la huelga, aún cuando su pago no fue retenido, el rector Pablo González Casanova se vio obligado a renunciar el 27 de noviembre de 1972.

Gastón García Cantú critica duramente este hecho histórico, señalando que “la comunidad... dejó sólo al rector, uno de los hombres más dignos de la generación”¹²⁵ y nosotras coincidimos, ya que el momento que le tocó vivir, no le dio la posibilidad de mostrar que lo que el deseaba en realidad era un pueblo más educado y capaz de tomar decisiones más objetivas. Las consecuencias derivadas de la renuncia prematura de González Casanova fueron que el Plan de Estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades nunca pudo ser aplicado tal como lo proyectó el rector, pues para ello requería no sólo de su buena voluntad sino de las condiciones y actitudes positivas de profesores y estudiantes para ponerlo en marcha. Desafortunadamente, su imposibilidad de enfrentar el momento político en que estaban inmersos no permitió que se generara un amplio frente de apoyo a sus propuestas.

Guevara Niebla afirmaba que el vacío vino a completarse con la incompreensión que manifestaron las fuerzas de la izquierda universitaria a la administración del doctor González Casanova. El movimiento estudiantil universitario atravesaba en esos momentos por una etapa de transición crítica y desmoralización agudizada violentamente por una segunda masacre sangrienta consumada por el gobierno el 10 de junio de 1971. La recesión había exacerbado las tendencias voluntaristas entre los grupos estudiantiles y muchos militantes desesperados buscaron romper la intransigencia oficial, acudiendo a formas de lucha más radicales, como era la lucha guerrillera urbana. Otros más, reducidos al ámbito escolar, experimentaban su situación como una sofocante camisa de fuerza, en tanto que su formación política, derivada esencialmente de las experiencias totalizadoras

¹²⁴ García Cantú, Gastón. *Años críticos*. p. 293

¹²⁵ *Ídem*; p. 290.

del 68 y el 71 les había mostrado una sola vía para la acción política: para ellos, el espacio fundamental de lucha era la calle y el enemigo a vencer era el gobierno. Obligados a actuar en el seno de la escuela, estos militantes no alcanzaron a vislumbrar el significado político del proyecto educativo innovador del rector y se lanzaron, por el contrario, a denunciarlo como un proyecto “tecnocrático” y “burgués”, carente de todo significado revolucionario.

En el discurso izquierdista de aquellos momentos, la escisión entre “lo político” y “lo académico” alcanzaba su máxima expresión y este desgarramiento se explica por los planteamientos entonces dominantes entre las fuerzas de izquierda que eran tributarios de las clásicas fórmulas del economicismo ortodoxo. La izquierda universitaria fue víctima de una situación paradójica e irresoluble: teniendo a la escuela como espacio fundamental para la acción, fue incapaz de elevar un programa reivindicativo que tocara el objeto mismo de la vida escolar (la educación). En estas condiciones, el proyecto de González Casanova, no obstante su claro sentido transformador, estaba destinado a carecer de un apoyo vigoroso de las fuerzas estudiantiles de izquierda. Este proyecto desapareció como tal con la renuncia del rector en 1973 y sus cristalizaciones institucionales el CCH y la Universidad Abierta fueron condenadas en los años posteriores al abandono o su desnaturalización.

“El derrumbe de la administración de Pablo González Casanova en la UNAM extinguió la posibilidad más firme de transformación de la Universidad Nacional que se haya presentado durante la década de los 70. Es verdad que las iniciativas lanzadas por el gobierno de Echeverría para crear instituciones paralelas modernas alcanzaron a cristalizar en la práctica en centros como la Universidad Autónoma Metropolitana. Incluso se llegó a pensar que se trataba de una estrategia oficial para establecer un sistema “dual” que comprendería una red de instituciones nuevas, pequeñas, de alta eficiencia y de elevados presupuestos y, frente a ella, otra red integrada por las instituciones tradicionales como el IPN y la UNAM que, por el contrario, mantendrían su masificación, niveles de eficiencia mediocre y, correlativamente, presupuestos de hambre. Esta política dualista pareció imponerse por su propio peso a la caída del rector Pablo González Casanova, un acontecimiento que parecería constatar la “irreformabilidad” de la Universidad Nacional. La

UNAM –se decía- está condenada de ahora en adelante a una política de abandono por parte del Estado”.¹²⁶

A pesar de que el proyecto del Colegio de Ciencias y Humanidades, no se puso en práctica como originalmente se propuso, su trascendencia académica y la recurrente referencia a él, nos obliga hacer un análisis de sus características innovadoras, porque consideramos que fue el primer paso de un verdadero movimiento modernizador de la educación que incluía al pueblo mexicano, no que lo excluía.

2.2 La modernización conservadora de Guillermo Soberón

En el presente apartado hacemos un análisis del proceso de modernización y proponemos la explicación de por qué es calificada como conservadora, a través de la descripción de sus elementos principales y del establecimiento de sus relaciones con las situaciones del contexto, específicamente revisando la interrelación entre la SEP, la ANUIES y las Instituciones de Educación Superior. Respecto a la UNAM, estudiamos el papel de los nuevos actores y su importancia en la definición de las transformaciones necesarias al interior de la institución.

A la salida de González Casanova de la rectoría de la UNAM, se inicia en ésta un proceso de reacomodo de fuerzas políticas y de reinterpretación de sus objetivos ante las nuevas circunstancias político-sociales y ante la aparición de nuevos sujetos dentro de la UNAM. El recién designado rector, el doctor Guillermo Soberón Acevedo realiza un diagnóstico de la situación de la institución. Años después reafirmaría que los problemas más importantes de su rectorado fueron, desde el inicio, los siguientes: la anarquía, el sindicalismo, la violencia en el campus universitario, la enorme demanda y la insuficiencia de las instalaciones universitarias para alojarla, la situación tensa y sobreideologizada del

¹²⁶ Gilberto Guevara Niebla. *Op. cit.* pp.18-19.

Colegio de Ciencias y Humanidades, y el desquiciamiento del calendario escolar causado por los conflictos prolongados.¹²⁷

Según Rollin Kent se da paso a un periodo de modernización conservadora y define los ejes en los que se centran las acciones realizadas durante los dos periodos de Soberón:

Ante la creciente actividad y exigencias del STEUNAM, era necesaria su contención, ya que la muestra de su poder e influencia acababa de evidenciarse con la salida del rector González Casanova; ante el movimiento estudiantil debía emprenderse su desactivación; la, hasta ese momento, incontrolable masificación debía detenerse; era evidente que la Ciudad Universitaria había sido desbordada, tendría que desconcentrarse geográficamente. Para ello se emprende la creación de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales. Además, era ya notorio el excesivo número de profesores que se habían integrado a la institución, de ahí que se hacía necesario controlar el mercado académico y emprender la profesionalización académica; debería impulsarse la investigación y, finalmente, el aparato burocrático debía expandirse y diversificarse. En pocas palabras, la modernización exigía como paso previo, el “enfriamiento” de la situación política interna.

Para Kent, este proceso de cambios en la UNAM se constituye como una modernización conservadora, ya que no se realizaron cambios sustantivos en materia curricular, pedagógica o didáctica, sino que solamente se centraron las acciones y medidas en lo referente al control de los actores más críticos, exigentes o problemáticos y en la contención del aumento del número de alumnos y de profesores –no así de la burocracia universitaria-. Se maneja una idea totalmente contraria a las de González Casanova y de Barros Sierra; si éstos consideraban que la admisión de la mayor cantidad de alumnos posible no significaba disminución de la calidad, para Soberón la masificación (que se dio entre 1966 y 1972 por la ampliación de la admisión) era sinónimo de baja calidad:

“Al considerar las elevadas cifras de quienes pronto tocarán a nuestras puertas, debemos concluir que es imposible satisfacer, en forma total, la demanda, a riesgo de que la plétora

¹²⁷ Rollin Kent. *La modernización conservadora*. p. 18.

nos aniquile. Es preciso crear muchas instituciones de enseñanza media y superior que coadyuven en la formación de los profesionales que el país reclama. ¡En buena hora que cada día haya más personas capacitadas para realizar tales adiestramientos! Lo que es inadmisibile es que sea responsabilidad exclusiva de la Universidad el enfrentarse a la educación de tantos jóvenes”.¹²⁸ Comparado con el postulado de González Casanova referente a que es un prejuicio considerar que la educación superior disminuye su calidad en la medida en que se imparte a mayor número de personas, esta postura es claramente conservadora y elitista.¹²⁹ Aunque habría que reconocer que el rectorado de Soberón se desarrolla en medio de la crisis económica mundial de mitad de los setenta y los recursos, a partir de la segunda mitad del sexenio, empezaron a disminuir. Asimismo, las oportunidades de inserción en el mercado laboral de los egresados de la UNAM y, en general, de todas las instituciones de educación superior, eran cada vez menores.

El modelo de desarrollo del país implicaba una mayor participación en la economía de sectores de calificación técnica de nivel medio superior y superior (las llamadas universidades tecnológicas), a la vez, se requería un crecimiento sustancial del posgrado y la universalización del nivel básico.

La licenciatura y el bachillerato serán, a partir de este periodo los niveles problemáticos que requerirían control político para dirigir su desarrollo desde las necesidades de “los sectores productivos”, pero que se descuidarían financiera y académicamente.

De esta forma, el gobierno promueve una política educativa que no logra ser coherente ni define claramente sus objetivos y a la que, sin embargo, debían integrarse todas las instituciones de educación superior.

Durante el sexenio de Luis Echeverría Álvarez se hizo referencia a su política educativa como a una “reforma educativa” que abarcaba acciones que iban de la creación de

¹²⁸ Guillermo Soberón. *Obras II*. Primera parte. El Colegio Nacional, México, 1997, pp. 16-17.

¹²⁹ Esta idea ya es desarrollada por Fernando Jiménez Mier y Terán en el texto *El autoritarismo en el gobierno de la UNAM*, en el año 1982. En éste se hace énfasis en los criterios de selección de estudiantes y personal académico y en el proceso de centralización y concentración del poder de decisión en la persona del rector y de los órganos de gobierno de élite.

instituciones (UAM y Colegio de Bachilleres) a la transformación de los marcos normativos legales (la nueva ley Federal de Educación).

A pesar de la mayor atención a las cuestiones educativas, “ni los objetivos de la reforma ni sus metas y programas fueron nunca definidos con precisión. La reforma se presentó como un proceso permanente que buscaba dinamizar la educación nacional y proyectarla sobre las necesarias transformaciones de la sociedad mexicana”.¹³⁰

Las deficiencias de estos intentos de planeación no se debían solamente a la inexperiencia en el área de las políticas públicas, también tuvieron otros elementos como la necesidad de “dirigir el cambio” tan características de las teorías modernizadoras desarrollistas. Un elemento más fue el desconocimiento que se tenía desde el gobierno de las dinámicas internas de las instituciones de educación superior y de su diversidad organizativa.

Desde el punto de vista político, la Reforma Educativa significaba la posibilidad de cerrar la brecha abierta por la matanza de estudiantes de 1968 y de recuperar un poco de legitimidad ante la sociedad en general, y no sólo ante los estudiantes; pero los sucesos de 1971 mostraron que las relaciones universidad-gobierno presentaban fisuras más graves y profundas de lo que parecía.

Durante el período de 1970-1976, el gobierno enfrenta los problemas y contradicciones del modelo de desarrollo con mayor intervención y con intentos de mayor centralización, pero no logra elaborar un verdadero proyecto de desarrollo. Hasta 1973 aparece “un primer intento (de ese sexenio) de sistematización racional, a través de un plan de desarrollo”¹³¹. Aunque desde el gobierno se reconoció que no era un plan sino un conjunto de lineamientos para un plan de desarrollo, éstos no pudieron siquiera guiar las acciones en las diversas áreas de intervención gubernamental.

La educación no fue la excepción, las propuestas de diversos órganos colegiados o de investigadores educativos no se tomaron en cuenta y, para cuando la crisis económica se manifiesta a través de la devaluación del peso en 1976, era evidente que los planes de

¹³⁰ Pablo Latapí. *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976*. pp. 65-66

¹³¹ Didriksson Axel. *La planeación de la educación en México*. Pág. 101.

desarrollo no eran aplicables en periodos de crisis económica. En ese momento no era posible saber que esta crisis económica y financiera que sufriría el país los siguientes dos años, pasaría por una etapa de “solución” durante el auge petrolero, pero que volvería a manifestarse como una severa crisis estructural los siguientes dos sexenios.

Regresando al tema educativo, antes y durante la crisis económica, el gobierno seguía insistiendo en la necesidad de planear para el desarrollo, por ello se decidió que para la educación superior debía elaborarse un plan sectorial a través de la ANUIES. Ésta, en estrecha colaboración con la SEP, sería la encargada de dar coherencia al nivel terciario a través de una planeación regular y periódica. Según Alfonso Rangel Guerra, en esta primera etapa de modernización planeada a nivel de sistema –ya no por institución, nivel o entidad federativa- fue evidente la improvisación y la falta de experiencia, sin embargo, a partir de ese momento el papel de la ANUIES iba a cambiar, de ser un simple órgano consultivo se convertiría, según algunos, en el centro del que partirían las propuestas de las políticas de educación superior.¹³² Aunque otros autores consideran que la ANUIES siempre actúa en relación directa con la SEP y, para otros autores, dependiente totalmente de ésta y del Plan Nacional de Desarrollo vigente.

2.3. El proyecto de reforma de 1986, las propuestas de la ANUIES

Un breve análisis de las principales propuestas realizadas por la ANUIES muestran el aumento de su influencia, su mayor cobertura (cada vez más IES se integran al organismo) y una interrelación mayor, tanto con el gobierno federal como con los organismos internacionales. Asimismo se puede apreciar la transformación que ha sufrido el papel de la UNAM dentro de la Asociación, que ha pasado de liderazgo – el primer secretario general de la institución fue el entonces rector, Luis Garrido y, desde ese momento la UNAM fue una de las instituciones más propositivas- a un papel subalterno, a partir de la década de los noventa.

¹³² Alfonso Rangel Guerra. *La reforma universitaria de los setenta. En: Mesa redonda* www.xoc.uam.mx/avisos/Universitas/html/Rangel.html, agosto 2002.

En 1950 se realiza, en la Universidad de Sonora, la Reunión Constitutiva de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana, A. C. (ANUIES). Al fundarse, cuenta con 26 instituciones de educación superior. Sus funciones serían consultivas, informativas y de organización de propuestas.

En 1970 el gobierno federal crea la Subsecretaría de Planeación y Coordinación Educativa y el CONACYT, al mismo tiempo la ANUIES, a través del Centro de Planeación Nacional de la Educación Superior publica su *Diagnóstico preliminar de la educación superior*, presentado como el primer intento de análisis más o menos profundo de la problemática del nivel superior. Según Axel Didriksson, las propuestas eran pobres, “puesto que en su gran mayoría son tan generales que, por sí mismas, no podrían haber influido en una mínima reorientación del sistema de educación superior; entre ellas están las siguientes: establecimiento de un programa nacional de formación de profesores para la enseñanza superior, un centro nacional de documentación pedagógica, estudiar más los problemas de la preparatoria, realizar un seminario nacional sobre estadísticas escolares”¹³³

Es decir, la generalidad y el carácter de primera aproximación a nivel sistema impiden una ejecución generalizada y controlada, ya que se establece que la aplicación de algunas medidas, por ejemplo, la adecuación de la oferta de primer ingreso a las necesidades nacionales económicas y sociales, se realizaría según las posibilidades de cada institución, de esta manera cada una de éstas conservaba altos niveles de discrecionalidad y solamente se tomaba en cuenta la necesidad de una visión de conjunto. Asimismo es evidente que se reconoce que la falta de información respecto a las instituciones de educación superior es uno de los obstáculos para su planeación; sin embargo, pasarán muchos años para que un sistema de información unificada empiece a tomar forma (todavía el estudio de la OCDE de 1995 recomienda la creación de un sistema de información confiable y accesible). Sin embargo, se hacen manifiestas las características generales de la planeación de la educación superior: la búsqueda de la productividad interna del sistema, la adecuación de la educación a las necesidades económicas y sociales del país y la búsqueda de calidad. Estas propuestas parten del

¹³³ *La planeación de la educación en México*, UAS (Universidad Autónoma de Sinaloa), 1987, 279 pp. , p. 62.

contexto económico de recesión que condujo al gobierno de Díaz Ordaz a disminuir su papel en el financiamiento, a partir de este momento se busca que los gobiernos estatales, los particulares y las IES participen y aporten o busquen inversiones.

En 1971, la UNAM demuestra su papel de liderazgo al interior de la ANUIES, un poco antes de que ésta presente la Declaración de Villahermosa. Aquella propone la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades. En Tabasco se discuten los contenidos de una futura reforma integral de la educación superior, justificada de la siguiente forma: “Ya en los trabajos de la XIII Asamblea de la ANUIES, realizada en la ciudad de Hermosillo, Sonora, pensando en la realidad nacional en forma adelantada y contemplando problemas del futuro inmediato, se establecieron el día 3 de abril de 1970 los objetivos de la educación superior. 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.”¹³⁴ Durante el sexenio de Echeverría Álvarez se insiste todavía en el papel de la educación superior como palanca del desarrollo, pero también se exponen graves deficiencias que no ha superado y que no le han permitido ejercer su función social; de ahí la necesidad de reformar todo el sistema, los cambios abarcarían “las estructuras académica, administrativa, económica y social de la población escolar en forma más justa y (debería) dar oportunidad a todos, sin más restricción que la capacidad intelectual para adquirir y aplicar conocimientos, la cual siempre es susceptible de mejorar”.¹³⁵

Por cuestiones políticas, aún aparece la tesis de que los problemas del nivel terciario, incluyendo los del bachillerato, que estuviesen integrados a las universidades, pueden ser solucionados sin una restricción notable de la matrícula, aunque el aumento de ésta sería el problema más grave a finales de esa década y hasta la actualidad. En el discurso político tampoco aparece el papel que el agotamiento del modelo económico juega en las posibilidades reales de inserción de los egresados universitarios al mercado laboral, ni se reconoce la relación entre situación económica y laboral de los docentes y la calidad de la

¹³⁴ ANUIES. *Declaración de Villahermosa*. 1971.

¹³⁵ *Ídem*.

educación. De tal forma, la expansión educativa por sí misma, sin aumentos notables en el presupuesto dedicado a educación, sin mejores condiciones laborales y sin una estructura económica capaz de generar altos niveles de producción y empleo; sin una planeación interna y a la vez sistémica, que partiera de necesidades propias, pero que tendiera a la sociedad en que está inmersa, a la larga generaría más problemas de los que intentaba solucionar.

Otros acuerdos tomados en Villahermosa se refieren a promover la creación de un sistema de enseñanza con créditos comunes que permitan la movilidad horizontal de alumnos y de profesores; el reconocimiento de la necesidad de salidas laterales (directas al mercado de trabajo) al bachillerato; es decir, la bivalencia -que el C.C.H ya había integrado en su Plan de Estudios-.

Se define la duración de tres años para el bachillerato y su carácter formativo más que informativo, contrario al enciclopedismo. En el nivel superior la búsqueda de opciones equivalentes a la tesis para obtener el título.

Durante ese mismo año, en Toluca se acuerda realizar una reunión nacional para dar cuenta “del avance que guardaban las reformas académicas acordadas en Villahermosa”¹³⁶. Los representantes de institutos y universidades anunciaron los cambios realizados en sus respectivos establecimientos, evaluaron los resultados obtenidos y presentaron proyectos que se aplicarían en el nuevo ciclo escolar.

Entre las reformas más importantes – se informaba- se encontraba la experiencia en materia de enseñanza media y superior del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México, que habían adoptado más de 50 escuelas del país, y otras similares como la de la Universidad Autónoma del Estado de México y que se pensaba podría convertirse en el modelo de educación media superior que pudiera integrar las necesidades de expansión de la matrícula, con las del mercado laboral y las de aumento de la calidad educativa. En esa reunión, la ANUIES presentó un modelo

¹³⁶ *Acuerdos de la Cuarta Reunión Extraordinaria de la Asamblea General de la ANUIES en Toluca Estado de México.*

alternativo, pero con estructura y objetivos parecidos a los del CCH, centrado fundamentalmente en lo que llamaron las “enseñanzas tecnológicas y administrativas.”

Los acuerdos de Toluca incluyeron implantar el Programa Nacional de Formación de Profesores y Actualización de Conocimientos, basado en los acuerdos de la Secretaría General de la ANUIES pero “respetando” las necesidades de cada institución; establecer un proceso permanente de evaluación y comunicación de resultados a nivel institucional, con carácter bianual y elaborar un proyecto para la creación del Centro Nacional de Exámenes y Certificación a cargo de las IES. Ya empieza a verse un avance en el proceso de integración de un Sistema de Educación Superior, es evidente que antes de planear el desarrollo del sistema, hay que organizarlo, y la UNAM es, todavía, el modelo a seguir; pero el papel de eje rector de los programas lo lleva la ANUIES. El proceso de reforma se llevaría a cabo desde cada institución siempre y cuando siguiera los cauces ya establecidos.

En diciembre de 1971, la UNESCO, en una reunión de ministros de educación, hacía un llamado a los países de América Latina para que continuaran y perfeccionaran sus sistemas de planeación y de reforma educativa, declara que “Las reformas... tanto en su concepción como en su ejecución, deberían estar acompañadas de las condiciones que les aseguren acierto y eficacia, de manera que no queden en el plano de los propósitos o se frustren en su camino. Entre ellas, una primera es el planeamiento, un planeamiento inspirado en el propósito de la innovación. Durante los últimos años en la región se han registrado progresos notables en lo relativo al planeamiento de la educación y su integración en la planificación del desarrollo. Sin embargo, parece indispensable que dicho planeamiento supere la etapa de simple racionalización del desarrollo cuantitativo de la educación y de la asignación de recursos. En una nueva fase, el planeamiento deberá añadir a esta dimensión otras relacionadas con su función de evaluación crítica de la eficiencia interna y de la forma en que los sistemas educativos responden a las necesidades de los países, llegando a capas más profundas de la problemática de la educación.”¹³⁷

¹³⁷ “Declaración General de la Conferencia de Ministros convocada por la UNESCO”. *Revista de la Educación Superior*.

La agenda educativa se configura tanto a nivel interno como externo, las instituciones empezarían a tener cada vez menor capacidad de decisión en la definición de los contenidos y rumbos de las reformas subsecuentes, los temas que ya no saldrían de la agenda son la planeación, la evaluación y la correspondencia entre los fines educativos y las necesidades económicas. Más adelante reconoce que uno de los graves problemas a futuro sería el de conciliar la meta de la “democratización” de la educación con la carencia de recursos, ya que muchos países necesitarían de la ayuda internacional para alcanzar el gran objetivo democratizador. La ayuda abarcaría desde la asesoría hasta la definición y ejecución de los planes y el apoyo financiero para llevarlos a cabo. En ese mismo texto, la UNESCO asegura que en América Latina es evidente la desconfianza en el funcionamiento de las instituciones educativas, que independientemente de los recursos financieros que se les aporten; su calidad y adecuación a las necesidades de cada país son muy limitados y que, por lo tanto, es necesaria una reforma educativa regional para modernizar los sistemas educativos. Declara que algunos países ya habían iniciado procesos de reforma, y otros proyectaban hacerlo. Desde esta perspectiva, las cuestiones de la expansión y la democratización, pasan a un segundo plano, ya que las necesidades de modernización educativa tienden a la integración de nuevos sistemas educativos: “parece ahora anunciarse y debería seguir una década de acciones intensas y sistemáticas, dirigidas a la renovación global de las estructuras y de la substancia misma de la educación.”¹³⁸

Se propone cambiar la “substancia misma de la educación”; sin embargo, más adelante, en el mismo documento, al hacer un recuento de su liderazgo en América Latina y el Caribe, reconocen que: “En 1956, la UNESCO y los gobiernos de América Latina emprendieron la realización de un Proyecto Principal relativo a la Extensión y el Mejoramiento de la Educación Primaria, que permitió dirigir hacia objetivos precisos la acción de la Organización y la de los gobiernos en esa esfera y cuyos resultados se evidenciaron en la década de 1960-1970 con el notable crecimiento de los sistemas educativos de la región”. Es decir, la UNESCO y los gobiernos que participaron en el

¹³⁸ *Ídem.*

proyecto propuesto, provocaron el aumento generalizado -tendiente a la universalización-, de la matrícula de la educación básica; y, cuando estos estudiantes presionaron hacia los niveles superiores, la UNESCO y los gobiernos de la región que participaron en el proyecto, decidieron que era necesario un cambio sustancial. Parecería que, o no previeron los efectos, o decidieron una táctica de ensayo-error para llegar a políticas cada vez más coherentes, sin que le importaran las consecuencias negativas que sus recomendaciones provocarían en los países que las aplicaron.

Anuncian en la misma Declaración “Ahora parece llegado el momento de que la UNESCO y los gobiernos, conjuntamente, emprendan un esfuerzo similar a aquél, esta vez dirigido a la renovación de la educación. Para adquirir contenido concreto, las acciones sistemáticas en favor de la renovación deberían comprender e integrar los elementos esenciales siguientes: la promoción de la investigación y la experimentación educativas en una perspectiva de innovación y reforma; el desarrollo de los componentes científicos y tecnológicos de la educación; *la búsqueda de fórmulas para superar la falta de articulación entre las estructuras escolares y las formas de educación extraescolar, y para vincular unas y otras con los problemas del trabajo y del empleo, en el espíritu de la educación permanente; la aplicación de los modernos medios de comunicación a los procesos educativos;* el mejoramiento de los procesos de planificación y de la administración de la educación, dotando a esta última de técnicas modernas de gestión, y finalmente la capacitación del personal de alto nivel indispensable para la planificación y la reforma de la educación.”

El problema consistiría ahora en la manera como los ministros de educación de cada país, y los demás involucrados en la educación, se integrarían a los procesos de reforma desde sus condiciones internas; aunque se presentaran diferencias por país y aún al interior de cada uno de éstos. La agenda ya estaba definida y la meta sería lograr el mayor nivel de control de un futuro -o en proceso de construcción-, de un sistema educativo que respondiese primordialmente a las necesidades de los mercados laborales y que, de ser posible, permitiera el desarrollo de programas extraescolares (hoy, la educación a distancia permite este propósito de disminuir el número de estudiantes en sistemas escolarizados).

En 1972, en Tepic, los acuerdos tomados por las IES miembros de la ANUIES se centran principalmente en los asuntos políticos: “el ascenso del sindicalismo universitario y el movimiento estudiantil... se condenan los paros de labores, la violencia”¹³⁹.

El Secretario de Educación Pública Víctor Bravo Ahuja, en su discurso en Tepic declara que “La violencia que se ha suscitado en algunas de nuestras instituciones de cultura intenta deteriorar la facultad de autogobierno y la libertad de cátedra e investigación; busca deteriorar el prestigio de los centros educativos ante los ojos de la sociedad; permite la intromisión de quienes se oponen al cambio, de quienes se oponen a la inteligencia, de quienes se oponen a la justicia. Debemos impedir que las casas de estudios se conviertan en campo abierto para la lucha de facciones, cualesquiera que sean los intereses a los que éstas sirvan.”¹⁴⁰. En este momento la UNAM y el Doctor González Casanova sufren las agresiones de grupos estudiantiles que mantienen tomada la Rectoría y ya se vislumbra el problema del sindicato. En otras universidades se presentan conflictos internos que provienen de diversos sectores, como el estudiantil, los profesores, los grupos porriles, etc. Es decir, ante la “necesidad de reforma educativa”, diversos sectores, desde diferentes, y hasta contrarias, posturas políticas e ideológicas entran a la lucha por definir los contenidos de dicha reforma, o por impedirla.

Este tema será retomado y se convertirá en la agenda principal en la UNAM durante el rectorado del doctor Soberón, como se verá más adelante. Sin embargo, otros acuerdos tomados en Tepic se refieren a cuestiones académicas y administrativas, como la definición de un sistema de créditos (en bachillerato de 180 como mínimo y 300 como máximo), la conveniencia de implantar de cursos semestrales, la realización de actividades de capacitación para el trabajo en estrecha relación con las actividades escolares, la creación de una coordinación nacional que organice y constituya un sistema de información que promueva la realización adecuada y útil del servicio social.

Los dos elementos de los acuerdos de Tepic ponen en claro el problema que tendrán los diversos gobiernos federales y los funcionarios al intentar imponer sus proyectos de

¹³⁹ Didriksson, *Op. Cit.* p. 116.

¹⁴⁰ ANUIES. *XIV Reunión Ordinaria de la Asamblea General*, Tepic, 1972.

reforma educativa: la cuestión de quién y desde dónde define la agenda de reforma, y la posibilidad real de realizar una reforma global dada la diversidad de instituciones y los conflictos internos en cada una.

Los conceptos clave que rigen la intervención estatal en la educación superior serán, hasta finales de la década de los ochenta, los de planeación y evaluación. El financiamiento y apoyo a las instituciones en particular dependerá de su compromiso con el programa nacional, y éste dependerá del nivel de consenso que se logre al interior de cada institución.

En 1977, el Secretario de Educación Pública, Porfirio Muñoz Ledo presenta los *Lineamientos para elaborar el Plan Nacional de Educación*, primero hace un recuento de las acciones más importantes de los gobiernos previos para solucionar los problemas derivados del crecimiento demográfico y de los constantes cambios científicos y tecnológicos, considera que los grandes logros han sido el Plan de Once años para la Enseñanza Primaria y el Libro de Texto Gratuito, la creación de universidades e institutos técnicos y centros de investigación científica, y el incremento, a pesar de la situación económica, del gasto público destinado a la educación. Asimismo, reconoce el enorme rezago histórico acumulado en cuanto a la cobertura y los bajos niveles educativos en todo el país. Se refería al bajo porcentaje de alumnos que entran a la universidad, comparados con la cohorte que ingresó a primaria; respecto a los bajos niveles educativos, consideraba que “los problemas eran más evidentes ya que la escolaridad era muy baja y poco productiva; la planeación fragmentada y algunas acciones no respondían a las nuevas necesidades”¹⁴¹.

Muñoz Ledo convocaba a la creación de una comisión que incluyera a todos los sectores involucrados (sindicatos, ANUIES, poder Legislativo, padres de familia y, por supuesto, el sector productivo), para la discusión de una agenda educativa nacional. Dicha agenda planteaba de antemano lo que el gobierno percibía como las más grandes preocupaciones respecto a la educación y que debían condicionar dicha “agenda educativa”. Se estableció que habría de asegurarse la “orientación” democrática del sistema educativo, incrementar

¹⁴¹ *Ídem.*

sustancialmente la calidad de los servicios educativos y vincularlos con el proceso general del desarrollo.

Para el Secretario de Educación Pública, elevar la calidad coincidía con capacitar en todos los sentidos, pero esencialmente se refería a la capacitación laboral que permitiera una rápida y eficaz inserción laboral. Respecto al financiamiento se buscaba la diversificación de las fuentes y “contribuciones solidarias” de la sociedad.

Desafortunadamente, la crisis de 1976-1980 no permite la aplicación del plan, por la evidente falta de recursos y porque las prioridades del gobierno se dirigen a los problemas económicos; en los años siguientes, durante el auge petrolero (1978-1979), cualquier intento de planeación de la educación parecía secundario por diferentes razones, en ese momento se pensaba que no había de qué preocuparse, ahora sólo tendrían que “administrar la abundancia”. Los problemas del país parecían haber desaparecido.

Durante los periodos presidenciales de Luis Echeverría y José López Portillo, la UNAM desarrolló nuevas formas organizativas para enfrentar los problemas que implicaban los conflictos al interior y las nuevas relaciones con el exterior. Debía resolver desde asuntos relacionados con el movimiento estudiantil y la presión sindical hasta definir si debía, y cómo, responder a las necesidades del mercado laboral, sin dejar de lado cuestiones como su relación con la ANUIES y con el gobierno federal.

El diagnóstico que presenta Rollin Kent de la situación de la UNAM entre 1973 y 1980 muestra una institución politizada en un doble sentido, por la acción de los grupos internos que buscan influir en el desarrollo de la institución, como lo son el sindicato y los estudiantes, y por la acción de las élites burocráticas que intentan contener no sólo la participación de estos sectores sino controlar el rápido crecimiento tanto del número de estudiantes como del de profesores. Para 1980 el panorama era el siguiente: “se expandió aceleradamente la matrícula abriéndose la universidad a culturas y grupos sociales “plebeyos” anteriormente excluidos; se constituyó atropelladamente un considerable pero desarticulado mercado ocupacional de trabajadores académicos; se desconcentró geográficamente y se segmentó funcional y académicamente la universidad; se concentró el poder político y administrativo; se multiplicaron y atomizaron las identidades disciplinarias en el marco de una diversificación curricular marcado por signos extremos,

tales como el formalismo tecnocrático intelectualmente estéril o el impulso crítico ayuno de sólidas propuestas alternativas; la vida cotidiana sufrió una intensa burocratización y la institución se convirtió en escenario de fuertes conflictos protagonizados por el sindicalismo y la cúpula burocrática, dos nuevos especímenes que vinieron a poblar la fauna política de una arena cada vez más compleja y contenciosa... (Sin embargo, es notorio que) un periodo tan denso de debates sobre la reforma académica no produjera innovaciones pedagógicas ni reformas sustantivas en los contenidos disciplinarios del ámbito universitario".¹⁴²

Este periodo abarca los dos periodos de Guillermo Soberón como rector de la UNAM, en estas líneas se define lo que para Kent Serna es un proceso de modernización con tintes conservadores, las decisiones y acciones del rector, y de su equipo, se dirigieron principalmente a desarticular a los grupos conflictivos, los estudiantes y el sindicato; anteponiéndoles a un grupo sólido y poderoso: la nueva burocracia de élite de la UNAM, conformada por: los investigadores, personal de niveles de doctorado y los funcionarios cercanos al rector. De acuerdo con las premisas establecidas en Tepic, si las universidades no evitaban la violencia y el desorden dentro de sus instituciones, no podrían cumplir con sus funciones ni integrarse a los esfuerzos de un sistema nacional, con las obligaciones y privilegios que esto conllevaba. El aspecto puramente académico quedaba supeditado a lo político, el proceso de reforma de los planes y programas, de adecuación de estos a las necesidades de los sectores productivos, el aumento de su capacidad de respuesta a los rápidos cambios del conocimiento y la tecnología, no fue ampliamente discutido ni hubo programas que los afrontaran. Al mismo tiempo, y a pesar de las políticas de contención de la matrícula, la UNAM se masificaba a niveles casi incontrolables. La atención al problema político dejaba en segundo término al problema de la masificación y los conflictos políticos internos, y en último término la superación académica.

Las diferencias entre los "estilos personales" de regir la UNAM entre Soberón y sus dos antecesores son evidentes: Barros Sierra "estaba interesado en fortalecer la función y la

¹⁴² Rollin Kent. *La modernización conservadora*. p. 12.

autonomía política de la UNAM, además en elaborar un discurso que demostrara al Estado los nexos positivos y necesarios entre la expansión de la educación superior y el desarrollo nacional".¹⁴³; y González Casanova, estaba de acuerdo con una reforma que abarcara a toda la universidad, que participara en el desarrollo nacional tomando en cuenta no sólo a la UNAM en sí misma, sino que fuera parte integrante de un sistema educativo, e inmersa en los procesos económicos y políticos de la nación; su papel debía ser el de vanguardia, debería ir más allá de las necesidades del mercado y no reconocía contradicción alguna entre crecimiento de matrícula, calidad y democratización de la universidad. Contrariamente, Soberón supedita cada vez más a la UNAM a las decisiones de la SEP y la ANUIES, las propuestas de reforma, de las formas de cooperación, de solución de los problemas de financiamiento y, en general, la agenda universitaria, se generarán y generalizarán desde estas dos instituciones.

Para Soberón, parece no ser suficiente que la Universidad marche paralelamente al proyecto de gobierno, y que los fines de la educación confluyan con las metas nacionales, sino que debe ser parte de los programas y proyectos estatales; la necesidad de centralizar las decisiones dentro de la institución para cumplir con la parte que le toca en el proyecto nacional de desarrollo se impone a un modelo "desde adentro", democratizador e incluyente, que proponían sus antecesores.

Sin embargo, debe reconocerse, y Rollin Kent lo hace, que la aparición del sindicalismo universitario representa un problema nuevo, que es un nuevo actor y su acción da lugar a una coyuntura que no fue considerada por Barros Sierra y que toma por sorpresa a González Casanova, a tal grado que éste se ve obligado a renunciar por la presión sindical. En cierto sentido, es la primera víctima de una problemática que no consideró cuando llamó al proceso de democratización interna de la Universidad.

De ahí que Soberón renuncie a cualquier intento democratizador y decida organizar al grupo científico (posgrado, funcionarios institucionales, investigadores, gente que considera que masificación y política dentro de la UNAM es contraria a calidad), para contener las tendencias autonomistas prevalecientes entre el sindicato y un porcentaje importante de los estudiantes.

¹⁴³ *Op. Cit.* p. 19.

Las medidas tomadas por Soberón, con el apoyo de su élite científica, fueron las siguientes:

Control de la matrícula mediante la estabilización del primer ingreso, desconcentración de la población de licenciatura de Ciudad Universitaria a través de la creación de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP); desvinculación entre la docencia y la investigación al darle, durante su segundo periodo, apoyo a este sector, y apoyo al crecimiento del sector administrativo de la universidad que propició la burocratización de la institución.

El resultado es una UNAM segmentada, descentralizada, burocratizada y, efectivamente, controlada; integrada a los planes del gobierno federal y colaboradora con éste. El autoritarismo en la toma de decisiones, sin consultar a la comunidad universitaria, la división entre el posgrado y las actividades docentes a nivel licenciatura, la despolitización de los estudiantes y el panorama de lucha interna de los profesores, ya que la mayoría estaba contratado, en 1980, como profesores de asignatura interinos; así como la lenta caída de la calidad académica van a ser los resultados de esta modernización conservadora.

Respecto al bachillerato, en específico, se reconoce que éste es el generador de los conflictos de la licenciatura, ya que es nivel de mayor crecimiento, agravado a partir de la creación del CCH; las políticas de contención, por lo tanto, deberían comenzar ahí y se aplica, a partir de 1974, una cuota máxima de primer ingreso de 40 000 alumnos al bachillerato de la UNAM.

Asimismo, la extrema politización de los profesores, (muchos de ellos ex participantes en las movilizaciones de 1968) representaba riesgo de efervescencia política en la licenciatura. Desde el gobierno federal se manifestaba ya la necesidad de una política de desconcentración de los niveles superior y medio superior de la Ciudad de México. La ANUIES ya había formulado en Villahermosa una propuesta tendiente a canalizar la demanda a otras instituciones, no sólo la UNAM y el IPN. El mecanismo consistió en apoyar a las universidades públicas de los estados y fundar en la capital del país dos nuevas instituciones: el Colegio de Bachilleres (1974) y la Universidad Autónoma Metropolitana (1973), con ello se solucionarían los problemas centrales la concentración de la matrícula y la centralización de la oferta educativa.

Las dos nuevas instituciones de nivel medio superior y superior sí absorben a un porcentaje importante de la demanda educativa, y no hay riesgo de presiones futuras por el ingreso de una institución a otra, ya que no hay pase automático entre ellas. Pero esto no significó que la calidad mejorara significativamente, por lo menos en el caso del Colegio de Bachilleres; se hizo evidente que el objetivo principal era “desactivar al CCH como núcleo radicalizado y restarle fuerza a los movimientos que presionaban a favor del pase automático a la licenciatura”.¹⁴⁴

En el proyecto de reforma democrática de la UNAM de González Casanova, el CCH jugaba un papel muy importante, ya que representaban la plataforma a partir de la cual iniciarían los cambios de toda la universidad en todos sus niveles, pero para Soberón sería el organismo más desligado de la estructura universitaria, incluso su lugar en el Estatuto no estuvo bien definido sino hasta la década de los noventa. La situación laboral de los profesores, su lento crecimiento en comparación con el aumento de la matrícula estudiantil, su contratación como maestros de asignatura, entre otras medidas, muestran el poco interés en atender el desarrollo óptimo de proyecto del CCH. Además, otros elementos de su estructura, como las opciones técnicas, que definían el carácter bivalente, no se llevaron a la práctica y el ciclo de posgrado del CCH recibió un impulso tardío y parcial al final de este periodo. A esto se suma que no se establecieron vínculos directos con las ENEP.

El resultado de esta modernización conservadora ha sido todo lo contrario a la finalidad esperada en el proyecto original, de tal forma que se ha producido un “franco estancamiento de la educación media superior de la UNAM, cuya influencia en el deterioro intelectual de las licenciaturas no ha sido despreciable. La insensibilidad pedagógica hacia el bachillerato ha tenido repercusiones duraderas en el conjunto de la universidad”.¹⁴⁵

A este resultado contribuyó no sólo la situación interna de la UNAM, sino el conjunto de situaciones nacionales ligadas al auge y crisis petrolera y al aumento de la influencia de

¹⁴⁴ Rollin Kent. *Op. Cit.* p. 29.

¹⁴⁵ *Ídem.* p. 39.

organismos de multinacionales de ayuda económica, que empezaron a intervenir con mayor consistencia a partir de la dicha crisis.

De esta manera, es importante reconocer que durante el sexenio de José López Portillo se inicia un periodo de planificación del desarrollo nacional acorde a la tendencia mundial planificadora que, se aseguraba, era la manera racional, controlada y con perspectivas a largo plazo de lograr no solamente superar condiciones de subdesarrollo, sino lograr procesos de desarrollo sostenido. México se encontraba en un periodo de decadencia de los viejos modelos económicos posrevolucionarios. El modelo de crecimiento del desarrollo estabilizador había llegado a su fin. Ya no era posible “crecer” a base de subsidios y endeudamiento externo; la situación obligaba a ajustes serios de la paridad peso-dólar y a ajustes en los ámbitos laborales y salariales; sin embargo el gobierno se negó a realizarlos para no perder su capital político. Si no hubiera sido por el descubrimiento de las reservas petroleras del Golfo de México, la crisis se hubiera adelantado por lo menos cuatro años.

Ante la perspectiva de reservas muy elevadas, el gobierno asumió una postura de “administración de la abundancia”, los problemas económicos se solucionarían y el país entraría a formar parte del grupo de los países ricos e industrializados. Los afanes planificadores, elaborados para épocas de insuficiencia de recursos son dejados de lado, no parecía necesario planificar, el petróleo y su explotación generarían los recursos necesarios para alcanzar niveles de crecimiento sostenido semejantes a los de las grandes potencias.

Dos años después de las declaraciones triunfalistas del presidente y sus secretarios de estado, en 1982 sobrevino la brusca caída de los precios del petróleo y los empréstitos obtenidos se convirtieron en deuda impagable, la crisis inevitable modificó toda perspectiva de crecimiento y, en el caso del sector educativo, de reformas democratizadoras e incluyentes o de grandes inversiones en infraestructura. Las propuestas de los organismos internacionales de ayuda financiera promovieron, como uno de los primeros pasos, disminuir el gasto público, y la educación se convirtió en un sector no prioritario de las políticas de ajuste de ese periodo. En el plano político nacional se desarrolla el sexenio de Miguel de la Madrid, que, en palabras de Ortega y Lorey “coincidió con la época más difícil de la crisis económica y con la crítica más concentrada a las universidades mexicanas...introdujo una política para modernizar la educación superior

con base en la descentralización geográfica de las operaciones universitarias, trasladando los costos y responsabilidades a los estados.” Sin tomar en cuenta que muchos estados no tenían los recursos financieros.¹⁴⁶

A partir de 1980, la ANUIES, la SEP y ciertos sectores de las universidades más importantes del país se van a abocar a la tarea de realizar diagnósticos que permitan la organización del sistema terciario de acuerdo a la situación de austeridad económica. La agenda se centrará, partir de ese momento, en cuestiones como la ampliación de fuentes de financiamiento, el aumento de la calidad –que se opondrá a la idea de masificación-, la evaluación, la pertinencia y el incremento de opciones técnicas. La UNAM resentirá la caída continua de su presupuesto y las presiones de modernizarse que desde el gobierno federal y la ANUIES empezarán a ejercerse.

El periodo del Octavio Rivero Serrano es una etapa sin grandes avances ni retrocesos en ningún sentido; es en el rectorado de Jorge Carpizo MacGregor en el que se intentará llevar a cabo una reforma académica integral de la UNAM, lo que provocará una respuesta importante de la comunidad universitaria, contraria al sentido de dicha reforma.

El análisis de este periodo debe centrarse en dos eventos interrelacionados que representan la influencia externa de la ANUIES y la visión interior que representaba al sector burocrático de élite de la universidad. Es decir, debe partirse del análisis del PROIDES y del documento del rector llamado Fortaleza y Debilidad de la UNAM.

La segunda mitad de la década de los ochenta, y el periodo rectoral de Jorge Carpizo (2 de enero de 1985-dic. 1988)¹⁴⁷ inician con un renovado interés por la planeación de la educación superior, con la necesidad de que se estructure un auténtico sistema del nivel terciario y de que se definan sus objetivos en concordancia con las “metas nacionales”. Éstas serán redefinidas a partir de la llegada a la presidencia de Carlos Salinas de Gortari (dic. 1988-nov. 1994), y llevarán el calificativo de modernización. Si el país iba a integrarse

¹⁴⁶ Ortega, Silvia y David Lorey. “El periodo presidencial de De la Madrid (1982-1988), en: *Crisis y cambio de la educación superior en México*. p. 12.

¹⁴⁷ A mediados de la década de los años 80 el proyecto de la Revolución Educativa se detiene por la muerte del Secretario de Educación Pública e impulsor de dicho proyecto, Jesús Reyes Heróles. Toma su lugar Miguel González Avelar y decide impulsar otros proyectos; en lo referente a la Educación Superior se da lugar al PROIDES.

al camino del desarrollo, sería mediante un proceso de modernización del Estado y de la economía, de acuerdo a las reglas de las políticas neoliberales características del periodo en todo el mundo capitalista. El papel de los grandes organismos internacionales de cooperación económica crecería exponencialmente a partir de la caída del llamado socialismo real. Los cambios internos y externos y una creciente interrelación obligan a todas las instituciones a ver hacia fuera antes de tomar decisiones al interior de cada una.¹⁴⁸

La planeación de la educación superior en México fue, entonces, encargada a la ANUIES y otros organismos afines, los modelos a seguir serían las grandes universidades estadounidenses y europeas, Phillip. G. Altbach dice al respecto: “Las universidades del Tercer Mundo son, sin excepción, instituciones periféricas en el contexto internacional. Buscan orientación, modelos y líneas de investigación en las universidades del mundo industrializado y, especialmente, en las de los Estados Unidos, Gran Bretaña y Francia. Hay pocas universidades del Tercer Mundo que produzcan estudiosos e investigadores de primer nivel [...] Además, a veces carecen de la orientación necesaria para encarar una producción académica [...] Sin embargo, las universidades del Tercer Mundo suelen ser instituciones clave en sus respectivas sociedades [...] producen las élites capacitadas necesarias para el funcionamiento del estado moderno, suelen ser la avanzada política, producen comentarios y críticas culturales y, en algunas naciones, aportan contribuciones importantes para la definición de entidades políticas recientemente establecidas.”¹⁴⁹

Es decir, los proyectos de reforma al interior de las grandes universidades de los países del “tercer mundo” como todavía se les llamaba en la década de los años ochenta, si querían ser exitosos, debían tomar modelos de países y universidades que ya lo fueran probadamente, o seguir las recomendaciones de los organismos de cooperación que tenían la visión global indicativa, adecuada para cada región del mundo. Aún cuando una de las características de muchas universidades de países del Tercer Mundo, es que en

¹⁴⁸ Hay autores que reconocen que éste será un gran problema para los gestores educativos. “Tener que mirar al mismo tiempo hacia adentro y hacia fuera ocasiona problemas, especialmente cuando se están sufriendo intensas presiones para contribuir al desarrollo nacional y participar en el sistema internacional” Phillip G. Altbach. *Educación superior comparada*. p.62.

¹⁴⁹ *Ídem*.

son, al interior de sus países, “instituciones clave” en los ámbitos, no sólo de formación de profesionistas sino de líderes políticos, intelectuales y artísticos. Esto significa que la discusión sobre las funciones de la Universidad en nuestros países, no se reduce a su papel en el desarrollo económico; por lo tanto, cualquier discusión sobre sus funciones, estructura y posibles reformas, involucra cuestiones más importantes y polémicas que en los países “avanzados”.

Sin embargo y, siguiendo con la lógica de la necesidad de reforma, anunciada por los organismos internacionales, el 17 de junio de 1985 la Coordinación Nacional de Planeación Educativa (CONPES) lleva a cabo una reunión, que, se aclara explícitamente, fue presidida por el Secretario de Educación Pública, en la que se acuerda rescatar y reactivar el viejo instrumento de planeación¹⁵⁰ que había sido casi abandonado durante los años de crisis, a saber el Sistema Nacional de Planeación de la Educación Superior (SINAPPES) para que diseñara una estrategia para elaborar un programa nacional que orientara el desarrollo de la educación superior.

Algunos sectores universitarios en esta época tuvieron la impresión de que el proyecto de reforma integral elaborado en este contexto, no respondería a las necesidades reales de las universidades y, en específico, de la UNAM. Se pensó que el proyecto de la CONPES respondía más a presiones externas ante el inminente ingreso de México al GATT –que se dio en agosto de 1986- y a “modas” europeas y estadounidenses que las élites nacionales ansiaban imitar para apresurar el ingreso de México al “Primer Mundo”.

Antes de discutir si estas percepciones eran correctas o no, es necesario conocer el contenido del proyecto nacional de desarrollo de la educación superior, éste se expresó en el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior.

¹⁵⁰ En 1978, en la asamblea XVIII de la ANUIES realizada en Puebla se aprueban las bases que darían origen al Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SNAPPES), a la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) y a las Coordinaciones Estatales para la Planeación de la Educación Superior (COEPES). Posteriormente se formarán los Consejos Regionales para la Planeación de la Educación Superior (CORPES).

2.3.1 Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES)

El documento elaborado por la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), entre junio de 1985 y octubre de 1986, se constituyó en el eje de la reforma del nivel terciario fue el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES). En este se define el papel que les corresponde a las Instituciones de Educación Superior (IES), el cual consiste en “coadyuvar en la tarea de generar condiciones propicias de innovación y compromiso social para enfrentar los efectos de la crisis y contribuir a superarla para lograr una sociedad más justa e independiente”¹⁵¹. Se define, asimismo, que el papel del SINAPPES sería coordinar a las IES y establecer los compromisos entre éstas y los sectores sociales y los gobiernos estatales y federal, con el fin de planear, de manera compartida y en todos los niveles de gobierno, el desarrollo de la educación superior.

En la misma presentación del Programa, se desglosa toda la estructura del sistema de coordinación que sería el encargado de aplicar los planteamientos del nuevo programa de educación superior, a la CONPES le corresponde estudiar la problemática nacional global de los niveles tercero y cuarto –el nivel licenciatura y el posgrado-, formular los lineamientos estratégicos y promover la comunicación entre las instituciones para lograr acciones concertadas y congruentes con el programa; a nivel regional la coordinación correría a cargo de los CORPES, éstos deberían identificar problemas comunes a cada región para establecer acciones interinstitucionales tendientes a resolverlos y diseñar sus estrategias de complementariedad en cuanto a recursos y experiencias que ayuden al mejor desenvolvimiento de la educación superior por región. De acuerdo a esta división territorial, el siguiente estrato se encontrarían las COEPES que, de acuerdo a los lineamientos nacionales, debían precisar las problemáticas por entidad federativa y formular estrategias y acciones de carácter interinstitucional para establecer las directrices que las solucionarían.

¹⁵¹ “PROIDES 1986-1987”. *Revista de Educación Superior*. Núm. 60.
<http://www.anuies.com.mx/anuies/revsup/res60/>.

En la base de la estructura organizativa se encuentran las Instituciones de Educación Superior (IES) a las cuales les correspondería, a través de sus Unidades de Planeación, coordinar “los esfuerzos de desarrollo institucional entre los diversos órganos y dependencias de cada casa de estudios, a efecto de que, según el contexto, la normatividad y la filosofía institucional-en congruencia con los lineamientos de la educación superior en la entidad federativa y el país-se diseñen estrategias y se lleven a cabo programas y acciones institucionales que coadyuven al mejoramiento del servicio educativo superior.”¹⁵²

La planeación de la educación superior es definida desde la Secretaría de Educación Pública, y la ANUIES es el elemento aglutinador de las diversas fuerzas al interior de las IES que llevarían a la práctica el programa. La estructura vertical es evidente, se definen los ámbitos de acción de cada sector a partir de objetivos y estrategias predeterminadas. Como ya habían establecido Didrikson y Villaseñor, las universidades se convierten en un insumo más dentro de los planes de desarrollo nacional, el papel crítico y propositivo que algunas de ellas tuvieron durante algunas etapas, tiende a desaparecer o por lo menos disminuir drásticamente. Su nueva función se limita a que “planteen acciones complementarias, alternativas y de apoyo a lo formulado en el nivel nacional, dependiendo de su naturaleza, contexto y problemática específica.”, ya que la planificación adquiere sentido en la medida en que genere proyectos y programas que se conviertan en “fuente de directrices y acciones concretas para las instancias de planeación regional, estatal e institucional.”

La estrategia que permitiría formular planes y programas institucionales, estatales y un plan integral nacional (todos los trabajos bajo la coordinación del SINAPPES), consistía en convocar al Consejo Técnico Asesor de la CONPES y a cuatro grupos técnicos especializados (integrados, según el documento oficial, por representantes de instituciones diversas en cuanto a régimen jurídico, orientación ideológica y funciones dentro del sistema nacional) en docencia, investigación, extensión y apoyos administrativos, el objetivo sería “realizar diagnósticos, identificar los principales problemas de cada función sustantiva y proponer alternativas para su solución.”

¹⁵² *Ídem.*

También se llevarían a cabo reuniones estatales y regionales. Después de esta etapa, ya se estaría en condiciones de elaborar un diagnóstico nacional. Con este procedimiento se recogerían las principales aportaciones de las IES, de acuerdo con la CONPES. Sin embargo, la diferencia mínima de tiempo que se dio entre la fecha de publicación del diagnóstico y las propuestas de la UNAM -16 abril de 1986- y la del PROIDES –octubre del mismo año- es un indicador de que los diagnósticos institucionales no precedieron la elaboración del programa, sino que documentos como el elaborado por el rector Carpizo se elaboraron a partir de directrices ya marcadas por la CONPES y el SINAPPES. Es decir, los temas de discusión, la agenda, ya estaban definidos; desde las primeras reuniones de la CONPES ya de habían determinado los aspectos a evaluar y considerar, ya que a partir de principios comunes era como, según la CONPES, podrían elaborarse propuestas integrales.

El PROIDES se divide en dos documentos, una Estrategia Nacional que incluye tres capítulos: antecedentes, diagnóstico y estrategia; en el primero se da cuenta de la continuidad y congruencia que se presenta entre los documentos de las IES, la ANUIES y la SEP y los gobiernos estatales. De esta forma, se justifica la existencia de un programa integral como consecuencia lógica de la suma de los esfuerzos aislados ya emprendidos por los diversos sectores que participan en el nivel terciario. En el segundo se estudian “algunos aspectos contextuales que afectan y condicionan el desarrollo de la educación superior” como la crisis económica y el ingreso de México al GATT, y se definen ocho categorías de problemas que afectan favorable o desfavorablemente la calidad educativa y permiten establecer los objetivos, políticas y metas del programa.

En el tercer capítulo del primer documento se delinearán las estrategias a seguir para “atender las necesidades, dificultades y carencias identificadas”. A partir de éstas, se definirán los objetivos, políticas y metas que guiarán el desarrollo nacional de la educación superior en su búsqueda de la “calidad educativa”.

Se insiste en el carácter indicativo del documento y que sólo sería obligatorio si se aceptaba como tal por cada institución. Se insiste también en que la finalidad de la planificación es “orientar”, “inducir” y en el carácter iterativo (sin cortes sexenales) e integral; asimismo se determinan los plazos de aplicación: corto plazo 1987-1988, mediano plazo 1987-1991 y de largo plazo 1987-1996, y se refrenda el respeto a la autonomía de las IES que gocen legalmente de ella.

El segundo documento es *Proyectos Nacionales*. En él se proponen las acciones coordinadoras a nivel nacional.

En la parte de Estrategia Nacional se definen como el eje rector del programa el mejoramiento de la calidad de las IES con base en el logro de la integración y planeación del sistema de educación superior; que se logre que éstas contribuyan a las necesidades del cambio estructural por el que pasaba el país; la reorientación del crecimiento y énfasis en la calidad, a pesar del rápido y descontrolado aumento de la matrícula estudiantil (1960: 70 mil estudiantes, 1985: un millón 100 mil); la canalización de la demanda a carreras relacionadas a las ciencias naturales y exactas, ingenierías y tecnológicas mediante acciones a través de las cuales: “se procurará orientar el flujo escolar hacia otras opciones de formación terminal de nivel medio superior”. Además, se propone la adopción de enfoques interdisciplinarios y polivalentes y el fomento a la actividad docente (formación, actualización y mejoras salariales); asimismo se expresa la “urgencia” de apuntalar “carreras prioritarias, programas de investigación y postgrados” que respondan a las necesidades de desarrollo de las instituciones y de cada región.

También se incluye en el programa la mejora de las condiciones de financiamiento para evitar, entre otras cosas, el deterioro de infraestructura y atraer y/o conservar al personal académico más calificado; se expone la urgencia de definir criterios claros de asignación de subsidios y se propone aumentar el subsidio de los estados.

En resumen, el PROIDES, como “marco orientador”, promovería la integración real de un sistema de educación superior en el que fuera más factible la coordinación, el consenso y el desarrollo articulado de las instituciones de tercer y cuarto niveles. Se entiende que la estrategia sería la definición de los objetivos de los planes y programas institucionales de todo el nivel con base en principios rectores unificadores y la mejora sustancial de los sistemas de información interinstitucional; la articulación entre el programa de desarrollo gubernamental, basado en la reconversión industrial a partir del ingreso de México al GATT, y los planes y programas de las IES; el apoyo a carreras técnicas y salidas laterales desde el bachillerato, con estrategias como el incremento de la absorción de los egresados de secundaria en la educación media terminal y en bachilleratos tecnológicos y la modificación de la oferta educativa hacia áreas relacionadas con la producción. Esto, apoyado con programas de desconcentración y de reducción de la matrícula de

estudiantes de bachillerato para que los recursos fluyeran más hacia la licenciatura y el posgrado.

En relación a la atención al personal académico o, como se define en las estrategias, recursos humanos de la educación superior, se pondría en práctica a través del mejoramiento salarial y de programas de actualización tendientes al desarrollo de currículos flexibles y polivalentes que permitirían a los egresados el desarrollo de habilidades de autoformación, así como de la puesta en práctica de normatividades que precisarían las funciones académicas. Al final de este apartado propone que se avance en “mejorar los procedimientos para su ingreso, promoción y permanencia”. En cuanto la ampliación de fuentes de financiamiento la estrategia se basaría en la mejora de los procedimientos de asignación y la administración de los mismos, en una mayor disciplina financiera entendida como “planeación, programación, presupuestación, evaluación, ejercicio y control”.

En la presentación del documento se expone que para su elaboración fue necesaria la realización de diagnósticos institucionales y regionales para sustentar los cambios. Aunque en algunas universidades se llevaron a cabo, no puede deducirse que el programa fue producto de la síntesis de estos diagnósticos en los que se suponía que se identificarían y analizarían los problemas y obstáculos al desarrollo del nivel terciario. Con base en los resultados se podrían definir objetivos, metas y políticas que contribuirían a su solución desde una perspectiva general que, al ejecutarse, debería ser complementado con análisis estatales, institucionales y por subsistemas.

Dentro del diagnóstico se realizó un análisis del contexto que se divide en tres partes, la referida al entorno socioeconómico de la educación superior y los retos que se le presentaban; la que analiza los problemas que inciden en la calidad, tales como el crecimiento, los recursos humanos y económicos, además de la planeación y la coordinación del sistema. El último hace referencia a las funciones sustantivas y al aspecto administrativo.

El entorno sociopolítico hace referencia a los condicionamientos que la crisis económica había impuesto al modelo de desarrollo y los cambios que el ingreso al GATT generaría en los esquemas productivos. El PROIDES establece que “es indispensable revisar las funciones sustantivas de la educación superior, a la luz del momento actual y ante las

restricciones económicas del presente. A este respecto, es imperativo articular las necesidades económicas y sociales y la formación de los recursos humanos para atenderlas, con el fin de que las instituciones de educación superior contribuyan a enfrentar la crisis estructural del país. De aquí la importancia de redefinir el papel que deberán desempeñar las instituciones de educación superior en la sociedad mexicana en los próximos años.”

Antes de analizar los problemas de la educación superior, se hace un reconocimiento de algunos de los avances del nivel, tales como el crecimiento cuantitativo de 1,350% entre 1960-1985; el aumento de la cobertura de 1 de cada 20 en 1970 a 1 de cada 7 en 1985; el incremento relativo de 543% entre 1970 y 1985 del posgrado. Otro de los logros que se reconocen en el documento es el referente a la desconcentración geográfica. En 1970, el 46.8 % de la matrícula se concentraba en los estados y el resto en el Distrito Federal, para 1985, la proporción de la matrícula en las IES de los estados era del 75.4%. Se incluyen como avances la creación del Sistema Nacional de Investigadores en 1984, la libertad académica de que gozaban las IES, la elevación de la autonomía a rango constitucional, la elevación a nivel licenciatura de la educación normal y la creación de la Universidad Pedagógica Nacional. En lo referente a la consolidación académica, se reconocen las innovaciones institucionales de las estructuras académico-administrativas, el establecimiento de más de cuarenta maestrías sobre educación y la generación de proyectos de investigación y desarrollo educativo, entre otros.

Después de enumerar los avances, se presenta un conjunto de problemas generales que inciden en la calidad, éstos son agrupados en cuatro categorías: 1) crecimiento de la educación superior, 2) recursos humanos, 3) recursos económicos, y 4) planeación y coordinación.

El PROIDES presenta, a grandes rasgos, la siguiente problemática de la Educación Superior. El crecimiento de la educación superior en México fue tan rápido, descoordinado, desequilibrado y, poco planificado¹⁵³ en todos los ámbitos (instituciones,

¹⁵³ Aunque ya se comentó anteriormente que desde 1971, en Villahermosa, la ANUIES había iniciado un importante esfuerzo de planificación, que para mediados de la década de los ochenta, ya se revelaba como insuficiente e ineficiente.

facultades e institutos; carreras y programas; alumnos y personal académico y administrativo; presupuesto, etc.) que, aunque se aumentó la cobertura y los servicios académicos, se generó una serie de problemas que dificultaban el correcto cumplimiento de sus funciones. Los más graves eran la excesiva concentración del estudiantado en ciertas áreas y carreras tradicionales (medicina, contaduría, derecho) sin que se desarrollaran áreas estratégicas y prioritarias (biotecnología, materiales, sistemas). La concentración era también regional (Ciudad de México, Monterrey, Guadalajara); y poblacional, es decir, algunas instituciones eran excesivamente grandes. Otro problema era la disparidad entre las matrículas de las universidades con respecto a los institutos tecnológicos y las normales.

Esto trajo como consecuencia una gran heterogeneidad en la calidad de los servicios y desarticulación excesiva en la prestación de los mismos, que a su vez impidió la creación de un verdadero sistema integral de educación superior. Asimismo, muchas instituciones de reciente creación no cumplían con funciones básicas como la investigación y la extensión. Se había dado un extraordinario crecimiento de la burocracia universitaria y del trabajo docente, pero no de la investigación y la difusión.

Aunado a esto, en algunas IES públicas el bachillerato había crecido con mayor rapidez que la licenciatura y el posgrado y el porcentaje de alumnos casi igualaba al de licenciatura.

Finalmente, se mostraba una falta de correspondencia entre la estructura organizativa y las funciones; disparidad en los procesos de desarrollo académico entre instituciones y una insuficiente vinculación de los programas de las IES con áreas estratégicas para el desarrollo del país. En pocas palabras, el crecimiento de la educación generó masificación, burocratización, heterogeneidad en cuanto a calidad y falta de pertinencia.

Ante el crecimiento de los recursos humanos (así se identifica en el documento al personal docente), bajaron los criterios de calidad en su contratación, se encontró entonces que muchos maestros estaban poco preparados y/o actualizados; para las autoridades educativas era necesario precisar los criterios de contratación y las normatividades dentro de las que deberían realizarse sus actividades para que, con base en estos criterios y normas, se pudiera avanzar en las cuestiones de evaluación y de mejora de la competitividad salarial.

En referencia al tema de los recursos económicos, lo que se destaca es la cuestión del financiamiento. Se reconoce que los problemas principales son la dependencia de los recursos estatales por parte de las IES públicas, que disminuyen conforme la crisis económica se acentúa; la poca claridad respecto a los criterios y procedimientos de asignación, gestión, administración y evaluación de los subsidios federal y estatal, ya que no existe una relación definida entre la presupuestación y los objetivos, políticas y metas de la planeación; la inadecuada asignación de recursos por institución y el mínimo control del gasto. Es decir, se hacía necesario un amplio programa de rendición de cuentas en lo referente a la designación y uso de los recursos públicos destinados a la educación superior.

En cuanto a la problemática de la planeación se refieren a los siguientes problemas: no había sido posible concertar una estrategia coordinada de desarrollo del nivel merced la heterogeneidad institucional; los acuerdos a los que se había llegado se aceptaban sólo formalmente, sin verdadero compromiso ni participación; no se había podido superar la planificación sexenal, que rompía procesos al cambiar el gobierno; no se había definido la relación entre los presupuestos asignados y la planificación ni se contaba con información sistematizada que permitiera la toma de decisiones desde en punto de vista global, no se habían desarrollado modelos de evaluación adecuados y ésta era vista como un simple trámite administrativo; se había intentado planear sin tomar en cuenta los aportes institucionales, locales y regionales. Es decir, faltaba coordinación para crear un “verdadero sistema integral” de educación superior, el PROIDES se propondría superar todas las problemáticas mencionadas.

El último tema del diagnóstico es el que se refiere a las funciones sustantivas de las IES; es decir, la docencia, la investigación y la difusión del conocimiento.

El primero, los problemas de la docencia, presenta la siguiente situación: concentración geográfica, por áreas y por instituciones, diversidad de programas, planes de estudio, tipos de instituciones y de calidad de los servicios; inequidad en el acceso; desarticulación entre los planes de estudio del bachillerato, licenciatura y postgrado. Habría también desarticulación entre los subsistemas, inadecuados mecanismos de evaluación, poca pertinencia de los planes y programas respecto a los requerimientos sociales y laborales dada su lenta o nula actualización. Otros graves problemas serían la baja eficiencia terminal, los altos niveles de deserción y de rezago estudiantil desde el bachillerato hasta

el posgrado, la carencia de criterios claros de contratación, estabilidad y promoción de los profesores.

En cuanto a las condiciones materiales de funcionamiento y operación de la docencia, algunos de los problemas más serios que se detectaron son la falta de apoyos, como bibliotecas especializadas y centros de documentación, entre otros; y de instalaciones adecuadas para profesores y estudiantes, además del mal uso de los recursos humanos y materiales.

En cuanto a los problemas de la investigación, el primero es la “grave carencia” de información. Sin embargo, se aclara que se pudieron identificar algunos otros problemas: indefinición o imprecisión de los fundamentos de las líneas institucionales de investigación, desequilibrio en el apoyo por áreas y por proyectos; una falta de planeación en el papel que deben cumplir las IES frente a los requerimientos y necesidades nacionales, regionales o estatales, la falta de vinculación con los sectores productivo y de servicios; la formación de investigadores ha sido lenta y poco efectiva; escasa vinculación entre docencia e investigación; bajo nivel de publicaciones y bajos niveles de los presupuestos para este nivel.

En referencia a la difusión de la cultura se hace énfasis en la indefinición de lineamientos de políticas y objetivos para el desarrollo de esta función; la falta de correspondencia entre los contenidos de esta función y las políticas culturales de nivel nacional y los intereses y expectativas de la comunidad, la poca relación entre la difusión y la investigación y la docencia, entre otros.

La problemática descrita en el documento y la concepción de que la crisis económica y los cambios económicos y políticos nacionales y mundiales exigían nuevas formas de organización y redefinición de las funciones de las IES, constituyen la fundamentación de las estrategias de cambio propuestas con la meta de mejorar la calidad del sistema de educación superior.

Para lograrlo, el primer paso de la estrategia sería que todas las IES participaran en la solución de los problemas puntualizados en el diagnóstico, así como en la de los que se detectaran en diagnósticos estatales e institucionales, esta participación debería “contar con un elemento clave: la coordinación y complementación entre las instituciones y los

subsistemas de la educación superior.”. Dicha función sería llevada a cabo, por supuesto, por la ANUIES y sus órganos de coordinación y planeación.

En el PROIDES se definía un marco orientador del desarrollo de la educación superior, los aspectos principales serían el apoyo de las IES a las metas de desarrollo nacional, en especial a la producción de bienes intermedios y de capital necesarios para la reconversión industrial iniciada a partir del ingreso al GATT. Dicho apoyo consistiría en generar los conocimientos y recursos humanos necesarios, mediante el fomento a la educación media terminal y al bachillerato tecnológico, y modificar la oferta educativa y la matrícula hacia áreas relacionadas con la producción. Para que las IES cumplieran sus funciones era necesario reducir la proporción de estudiantes de bachillerato, a fin de canalizar mayores recursos para la licenciatura y el posgrado; reducir el peso de las ciencias sociales y aumentar el de las ciencias naturales y exactas; mejorar los salarios de los académicos y precisar la normatividad y los criterios de ingreso, promoción y permanencia.

En general, tendrían que mejorarse los procedimientos de asignación y uso de los recursos financieros asignados por el Estado; asimismo debería lograrse una mayor congruencia entre objetivos de cada una de las IES, y los del sector educativo y el Plan Nacional de Desarrollo. Para lograrlo, sería necesario mejorar los sistemas de información y la participación de las comunidades académicas, flexibilizar las currícula, convertir la investigación en una tarea permanente y ligada a los problemas prioritarios y al desarrollo científico y tecnológico.

La meta declarada del PROIDES es la mejora de la calidad de la educación superior, que consiste en “alcanzar una mayor congruencia entre lo planeado y la manera en que se realiza el quehacer académico; entre las necesidades sociales y el conocimiento científico, tecnológico y humanístico que imparten las IES; asimismo, radica en una mayor adecuación de las condiciones institucionales y de los recursos humanos y materiales; en una preparación idónea del personal académico y administrativo; en una mejor formación de los estudiantes y en un mayor grado de compromiso e identificación de los miembros de la comunidad académica con los fines de la educación superior y los objetivos institucionales”. La meta podría ser alcanzable mediante la formación de un sistema de educación superior que contara con mecanismos e instancias de planeación y

coordinación interinstitucional y el apoyo del estado y los sectores sociales que se benefician de ella –incluyendo los estudiantes, a través del pago de colegiaturas-.

Al describir brevemente el extenso diagnóstico presentado por la CONPES, es evidente que la situación de la educación superior en México era insostenible, que viejos problemas no resueltos se agravaban con la emergencia de los nuevos requerimientos y retos que imponían las transformaciones nacionales y mundiales; el problema no es el diagnóstico, sino las propuestas de reforma. La legitimidad de las instituciones promotoras no es reconocida por la mayoría de los miembros de la comunidad universitaria, no sólo en la UNAM, sino en otras universidades públicas. En la UNAM se presentan reacciones encontradas, algunos sectores se adhieren a la nueva política estatal representada por la ANUIES, otros propugnan por un desarrollo más autónomo, como se verá más adelante, la institución se verá envuelta en un conflicto estudiantil de rechazo al diagnóstico interno y al PROIDES.

Después de definir el diagnóstico y los fines de la educación superior se presentan los objetivos, las políticas y las metas; las estrategias se dividen en las relativas al crecimiento, recursos humanos y económicos, desarrollo, planeación y coordinación del sistema; y las referidas a la docencia, la investigación, la extensión de la cultura, los servicios y las funciones de apoyo. A continuación se enumeran las más significativas.

<p>Para el logro de un crecimiento racional, equilibrado y complementario a nivel interinstitucional y regional</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Orientación de los nuevos programas académicos hacia las áreas estratégicas para el desarrollo estatal, regional y nacional. 2. Que los programas académicos busquen el mejoramiento cualitativo más que el incremento cuantitativo. 3. Que la orientación educativa propicie un incremento en la demanda de estudios de educación media terminal y de las áreas tecnológicas del bachillerato propedéutico. 4. Que las IES que ofrecen estudios de bachillerato propedéutico limiten su crecimiento en este nivel para orientar una mayor proporción de recursos a los estudios de licenciatura y posgrado. 5. Que se establezcan y perfeccionen los requisitos y procedimientos de selección académica para el ingreso a los estudios de licenciatura, buscando la eliminación gradual del pase automático y el establecimiento de límites de admisión por carreras. 6. Que las instancias de planeación propongan a las autoridades correspondientes criterios indicativos que orienten sobre la creación y el crecimiento de las IES privadas.
<p>Para el mejoramiento del nivel del personal y lograr mayor preparación, mayor claridad en la normatividad y requerimientos y obtener mejores condiciones de trabajo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Que el personal académico, administrativo y de apoyo realice estudios de posgrado. 2. Contratar personal de distintas categorías, particularmente personal de alto nivel. 3. Que se establezcan sistemas de evaluación para definir la promoción y permanencia del personal académico, dar mayor peso al desempeño de las actividades y al cumplimiento de los compromisos institucionales correspondientes a cada puesto. 4. Que las IES y la CONPES fomenten la productividad del personal académico, a través de compensaciones y estímulos por sus logros en actividades de docencia, investigación y extensión.

<p>Para mejorar la situación financiera y el uso de los recursos</p> <p>.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Que la asignación de los subsidios públicos se determine, preferentemente, con base en la atención que den a las necesidades sociales, definidas en los planes nacional, estatal e institucional. 2. Que realicen las acciones respectivas para diversificar las fuentes e incrementar la proporción de los ingresos propios en relación con el total del financiamiento. 3. Que hagan explícitas las pautas de aplicación interna en la asignación de sus recursos y que reglamenten el manejo y asignación de los ingresos propios.
<p>Para mejorar la planeación y coordinación institucional e interinstitucional a nivel regional, estatal y nacional y desarrollar un verdadero sistema integral de educación superior</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Que la CONPES, las COEPES y las IES, en la elaboración de sus planes respectivos, atiendan las estrategias y lineamientos formulados en el Plan Nacional de Desarrollo. 2. Que la CONPES, los CORPES, las COEPES y las IES formulen sus planes y programas de desarrollo con carácter integral.
<p>Para mejorar la calidad de los procesos educativos ante el crecimiento de las matrículas y la nuevas exigencias de la sociedad</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Obtener información sobre los nuevos requerimientos sociales mediante el establecimiento de vínculos con los sectores productivo, de servicios y sector social. 2. Creación de licenciaturas o reorientación de las existentes, promoviendo opciones de formación de profesionales en una perspectiva de interdisciplinariedad y polivalencia y evitando la especialización prematura. 3. Establecimiento y consolidación de procedimientos institucionales para la revisión y actualización permanente de planes y programas de estudio con objetivos de aprendizaje orientados a lo metodológico e instrumental para formar profesionales aptos para el autoaprendizaje y la actualización. 4. Reforzamiento de la planta docente con programas de actualización y formación. 5. Establecimiento o consolidación de mecanismos para evaluar las estructuras de organización y administración académica y de servicios docentes. 6. Diversificación de las modalidades de obtención del título profesional. 7. Mayor vinculación entre la investigación y la docencia.
<p>Para que la investigación se convierta en una tarea institucional permanente, de alto nivel y planeada que responda los nuevos requerimientos socioeconómicos y científicos y tecnológicos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Que la CONPES defina la naturaleza, fines y características de la investigación, tomando en cuenta las características institucionales, el Plan Nacional de Desarrollo, los planes estatales y las acciones para enfrentar la crisis. 2. Que cada institución de educación superior preste mayor atención a las necesidades sociales mediante la concertación de convenios específicos para la prestación de servicios especializados de investigación y desarrollo tecnológico con los diferentes sectores de la sociedad. 3. Que se promueva la consolidación de grupos de investigación, dando preferencia a las áreas más desprotegidas y de interés estratégico o prioritario.
<p>Para Mejorar la difusión de la cultura y la extensión de los servicios</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Que la CONPES logre un consenso sobre los conceptos, categorías y acciones de esta función. 2. Que para elaborar planes de extensión se tomen en cuenta las políticas culturales nacionales. 3. Que se amplíen la temática y la cobertura de los programas de orientación educativa destinados los estudiantes de secundaria, media superior y superior, coadyuvando así a la regulación de la matrícula escolar.
<p>Para mejorar la normatividad y simplificar la administración para que cumpla cabalmente sus funciones</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Que se incluya en los planes de desarrollo institucional la parte correspondiente a las dependencias administrativas por su papel de apoyo a las funciones sustantivas. 2. Que SINAPPES promueva el estudio comparado de modelos y estructuras administrativas 3. Que las IES dispongan de servicios de apoyo e infraestructura en informática y computación. 4. Profesionalización del personal administrativo.

Al término de la sección “*Estrategia Nacional*” se hace la siguiente aclaración: “Los objetivos, políticas y metas que se plantean [...] habrán de orientar los programas operativos anuales de las instituciones que integran el Sistema de Educación Superior, así como de las instancias que lo apoyan y coordinan [...] si bien tiene carácter indicativo, en la medida en que se logre la concertación de voluntades por parte de las diversas instituciones, organismos y sectores del SINAPPE, adquiere un nivel de compromiso compartido que deviene en planeación de carácter normativo.”

Es decir, desde mediados de los años ochenta, el papel de la ANUIES como ejecutora de las políticas de educación superior del gobierno se consolida. Su función coordinadora, el carácter normativo de sus programas y su misión integradora de un “auténtico” sistema de educación superior la convierten en el referente obligado de las IES al momento de tomar decisiones respecto a los procesos de reforma y reorganización de sus instituciones.

Coincidimos con Javier Mendoza Rojas en que, aunque se insistió en el respeto a la autonomía de las instituciones que gozaran de ésta, y aunque en sí misma no representaba una situación conflictiva, la planeación y articulación de la educación superior implicaba un nuevo esquema en la toma de decisiones académicas y administrativas de estas instituciones. Otra vez es importante aclarar que no era negativa, indeseable o problemática la nueva visión comparativa y global, sino el nivel de participación real que cada institución conservaba y que debería permitirles negociar necesidades internas dentro de los marcos más generales. Sin esa capacidad, las instituciones menos estables corrían el riesgo de convertirse en imitadoras obedientes de modelos que no respondían a problemas y necesidades internas y que, por tanto, no contribuirían a solucionar dichas problemáticas.

2.3.2 Fortaleza y debilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México

A partir de este periodo, el análisis de instituciones como la UNAM debe partir de su forma de respuesta a las propuestas de la ANUIES, que a su vez se acomodan a los planes educativos del gobierno. Si por una parte es importante que se rebase la planeación sexenal y se intente una de más largo alcance y más integradora, por otra parte se presenta el problema de la legitimidad de proyectos externos a las propias instituciones. En la UNAM se presenta un programa de reforma integral que provoca una reacción que

podría ser considerada como obstaculizadora y resistente al cambio por algunos, y como crítica, propia y de defensa de la “verdadera universidad” por otros.

Estas dos posturas se enfrentarían a partir de la aparición del documento del rector Carpizo, la comunidad universitaria se verá dividida por la huelga de 1987 y se intentará una reforma, reconocida como necesaria por todos, a partir de la realización del Congreso Universitario que se realizaría en 1990. El proyecto de actualización del Plan de Estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades se iniciará en ese año. Si respondía a los análisis, discusiones y resoluciones del Congreso o a políticas derivadas de la ANUIES y a su vez influidas por las agendas de los organismos internacionales es el objetivo del último capítulo de este trabajo. Antes, sin embargo, analizaremos brevemente los tres momentos mencionados, la propuesta de las autoridades universitarias, la respuesta del movimiento estudiantil y las resoluciones del Congreso Universitario.

EL 16 de abril de 1986, a unas semanas de la publicación del PROIDES, pero dentro del proceso de autoevaluación institucional propuesto en la reunión de Colima de la ANUIES - SINAPPES, el rector de la UNAM, el doctor Jorge Carpizo presenta el documento *Fortaleza y Debilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México*. Expone el diagnóstico crítico de la situación académico administrativa de la institución, con la finalidad de recuperar la calidad académica que la había caracterizado pero que ahora mostraba serias disparidades. Se requería una reforma estructural profunda, para realizarla se requería identificar los logros que habría que mantener y consolidar y los problemas que habría que resolver.¹⁵⁴

Las fortalezas más notables de la UNAM, señaladas en el documento eran:

- La congruencia de sus funciones y finalidades con el proyecto nacional de justicia y libertad.
- Seguía siendo un factor de movilidad y de cambio social.
- La pluralidad de opiniones libertad de crítica, libertad de cátedra y de investigación que la convertían en “autoridad moral e intelectual”.
- Contaba con la infraestructura de investigación más importante del país.
- Formaba a los mejores profesionistas del país.
- Era depositaria de instituciones y colecciones nacionales.

¹⁵⁴ Éste, por cierto, no es el primer diagnóstico “integral” de la UNAM, por lo menos deberán tomarse en cuenta los intentos de 1982 de Guillermo Soberón y de 1984 de Octavio Rivero. Ver Plan Rector de Desarrollo Institucional de la Universidad Nacional Autónoma de México de 1984.

- En la universidad se creaba y recreaba la cultura nacional.
- Proporcionaba una visión de la sociedad.
- Formaba recursos humanos para otras instituciones de educación superior del país.

Sin embargo, señalaba el rector, la complejidad de la UNAM había generado una serie de debilidades que le impedían cumplir cabalmente con sus objetivos. Reiteraba que no se negarían los problemas porque había voluntad de resolverlos. Los que requerían solución inmediata eran:

- Bajísimas calificaciones de ingreso al bachillerato y la licenciatura. Entre 1976 y 1985, de los 40 000 alumnos que habían ingresado anualmente al bachillerato (de 72728 solicitudes), el 82.4% no habían alcanzado ni el seis en el examen de selección. En el mismo periodo, de los 32 876 alumnos que ingresaban anualmente a la licenciatura mediante concurso de selección (sólo el 34.2% ya que 61.2% entró por pase reglamentado), el promedio de calificación fue de 4.56% -aunque pos variaciones por carrera y año-. Si se hubiera aceptado sólo a los que aprobaban, habrían quedado vacantes el 63% de los lugares.
- Niveles muy bajos de eficiencia terminal en bachillerato, licenciatura y posgrado. Para 1985, la eficiencia terminal de los alumnos de licenciatura inscritos entre 1977 y 1980, debería haber sido del 100%, pero sólo el 44.2% de los que provenían del bachillerato de la UNAM, el 31.9% de los que ingresaron mediante examen de selección y el 19.8% de los provenientes de las preparatorias populares lo habían hecho. Entre 1959 y 1983 cumplieron el 100% de créditos sólo el 48.5% y se titularon el 27.7% (en un tiempo promedio de 7.9 años desde el año de ingreso) de los alumnos de licenciatura y solamente el 29% de los alumnos de bachillerato lo concluyeron regularmente. Entre 1975 y 1984, el porcentaje de graduación en maestría y doctorado fue de 7.4%, aquí el problema se agrava por los altos índices de abandono, únicamente el 10% de los que inician el posgrado lo terminan.
- Disparidades de ingreso por carrera e insuficiente e inadecuada orientación vocacional. Las carreras tradicionales estaban saturadas y en otras quedaban lugares vacantes cada año, el problema de saturación se agravaba porque el pase reglamentado provocaba que la mayor cantidad de lugares fueran ocupados por

alumnos de la propia universidad, aunque tuvieran muy bajos promedios e historias académicas irregulares.

- Elevada cantidad de exámenes extraordinarios que se habían convertido en un mecanismo rutinario, se realizaban tantos que se provocaban desperdicio de recursos.
- Altos costos por alumno y bajo rendimiento y eficiencia terminal.
- El servicio social convertido en un trámite burocrático.
- Planes y programas tradicionales e inadecuados que solo otorgaban “patentes profesionales”. Además de no responder a las nuevas situaciones, cuando se actualizaron, lo hicieron de manera inadecuada sin responder a los problemas nacionales, de manera fragmentaria y estática; o demasiado frecuentemente.
- Ausentismo del personal académico, con niveles muy variados y aún sin capacidad institucional para medirlo adecuadamente.
- No había una sistemática planeación y programación académica. Los profesores no presentaban programas y, cuando lo hacían no había una evaluación institucional, cuando los profesores no cumplían con sus funciones no había manera de sancionarlos. La planeación y la evaluación se convirtieron en trámites burocráticos.
- Uso del poder de contratación de académicos con fines políticos; esto explica en gran medida el alto porcentaje de maestros de asignatura y no de tiempo completo y el aumento, en general, del número de profesores con respecto al de alumnos.
- Rezago en uso de y difusión de técnicas modernas, se dependía casi exclusivamente de la cátedra y del uso de apuntes.
- Bajos salarios de académicos, que había provocado la salida de algunos de los mejores, la duplicación laboral y la existencia de “aviadores” que cobraban pero no asistían. Otra consecuencia era la falta de compromiso y productividad.
- Líneas de investigación basadas en intereses vocacionales individuales y no institucionales o acordes a las necesidades nacionales.
- Desvinculación entre docencia e investigación.

- Gigantismo, excesivo crecimiento de la población estudiantil, de académicos y de administrativos, además el aumento era irracional, entre 1973 y 1985, crecieron 73.8%, 95.5% y 159.1% respectivamente.
- Recursos materiales y sistemas de apoyo insuficientes e inadecuados
- La UNAM convertida en arena política en la que diversos grupos buscaban privilegios que redundaron en la caída del nivel académico.
- Financiamiento insuficiente y mal utilizado.
- Problemas de seguridad.

2.3.3. Las reacciones de la comunidad universitaria y el Congreso Universitario de 1990

El rector invitaba a la comunidad universitaria a discutir el diagnóstico y a enviar propuestas durante los siguientes tres meses, a fin de alcanzar la meta de la excelencia académica que la universidad iba perdiendo.

Producto de la convocatoria, que según las autoridades fue difundida y obtuvo buena respuesta (1760 ponencias), según los críticos de esta no fue así y sólo sirvió para legitimar decisiones ya tomadas; el rector propone ante el Consejo Universitario el Primer Paquete de Propuestas de cambios universitarios. Era un conjunto de 26 propuestas que incluían reformas a los reglamentos de inscripciones, pagos y exámenes. Las más significativas fueron:

Primer paquete de reformas propuesto por la rectoría
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ingreso a licenciatura sólo mediante examen de selección, excepto a los estudiantes del bachillerato de la UNAM que hubieran concluido en los tres años y con promedio mínimo de 8. ➤ En cuanto a exámenes, una sola vuelta de ordinarios, fijación de un número máximo de extraordinarios y creación o consolidación de exámenes departamentales por área o materia. ➤ Revisión o actualización de la seriación académica y de los planes y programas de estudio de las carreras universitarias. ➤ Fijación de un máximo de reprobación por ciclo académico. ➤ Evaluación real de los programas de labores, exigencia del cumplimiento del personal académico de sus horas, baja a los que cobraran sin trabajar. ➤ Incremento de las cuotas de estudios de posgrado y de servicios como exámenes extraordinarios, examen médico y expedición de certificados. ➤ Reforzamiento del diálogo entre los universitarios y el sector productivo ya fuera público, social o privado.

El Consejo Universitario aprueba el paquete los días 11-12 septiembre, y es justo en ese momento se inician las reacciones de rechazo de algunos sectores de la universidad, el 31 de octubre se forma el Consejo Estudiantil Universitario (CEU) que llama a la movilización para exigir la derogación del paquete aprobado. La reacción estudiantil, unida a algunos grupos de académicos y de administrativos, llevará a la huelga desde el 29 de enero hasta el 18 de febrero de 1987. Las demandas para ese momento eran: a) Reunión urgente del Consejo Universitario, b) Formación de una Gran Comisión para preparar y organizar el Congreso Universitario, c) Congreso General Universitario con carácter resolutivo y d) que el Consejo Universitario ratificara los acuerdos del Congreso.

La propuesta del CEU implicaba el reconocimiento de la necesidad de reforma, pero no aceptaba los mecanismos burocráticos y autoritarios de la Rectoría. El problema no había sido superado, por más información, verdadera voluntad de superación y por más que el proyecto se presentara como surgido de la universidad y no de organismos externos; algunos sectores de ésta sabían que si no había una verdadera representación y participación de toda la comunidad, los resultados serían parciales, fragmentarios y temporales como los anteriores intentos. La realización de un Congreso Universitario con carácter resolutivo implicaba serias dificultades desde el punto de vista de la legislación universitaria, desde el de los niveles reales de información de la estructura institucional por parte de la comunidad y de las formas en que ésta se llevaría a cabo. El proceso de organización duraría tres años, al término de los cuales se realizaría el Congreso.

En ese lapso en el país se habían dado cambios políticos importantes: el PRI se había escindido a partir de la salida del grupo de Cuauhtémoc Cárdenas, las elecciones de 1988 se habían resuelto en un gran fraude electoral que le daría el “triunfo” a Carlos Salinas de Gortari. Se consolidó también el proceso de “modernización” tendiente a integrar al país en la economía globalizada, en medio de importantes cambios a nivel internacional como el asentamiento definitivo de las políticas neoliberales a partir de la “caída del socialismo real”. Los reacomodos económicos, políticos y la formación de grandes bloques regionales implicarían la necesidad de cambios en las estructuras de los estados nacionales para responder a un nuevo orden mundial. En el plano ideológico, el Consenso de Washington impondría estrategias y medidas de ajuste económico-político que significarán grandes sacrificios para los países “en vías de desarrollo”. Temas como la sociedad del

conocimiento, el adelgazamiento del estado, la rendición de cuentas se impondrán en la agendas de todos los estados nacionales a partir del la década de los noventa.

En ese nuevo contexto, y con un nuevo Rector, José Sarukhán Kermez, se llevaría a cabo el Congreso Universitario. Se realizó entre el 14 de mayo y el 5 de junio de 1990, se organizaron 11 mesas con los siguientes temas de discusión: la universidad del futuro; formación académica y profesiones; estructura académica; relaciones y métodos de enseñanza-aprendizaje; ingreso, permanencia, titulación y nivel académico; infraestructura y condiciones de estudio; carrera académica; investigación; extensión; administración y legislación, y patrimonio y financiamiento.

El 30 de junio la Comisión de Actas y Acuerdos del Congreso Universitario le entrega al rector los 245 acuerdos aprobados por dos terceras partes de los delegados, algunos medios periodísticos consideraron que un porcentaje muy pequeño de dichos acuerdos era significativo y que se había desperdiciado una gran oportunidad de realizar una verdadera reforma. Parecía que ahora los cambios se tendrían que hacer nivel por nivel, y el primero sería el bachillerato. La fórmula estaba probada: lo que los estudiantes no iban a aceptar sería modificaciones en cuestiones económicas ni de permanencia, aunque las transformaciones podrían realizarse en áreas menos “notorias” pero igual o más importantes.

Capítulo III. El Plan de Estudios de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato (UACB) del CCH en 1971

Como ya se mencionó, la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades fue aprobada el 26 de enero de 1971. Los objetivos generales para todos sus niveles de enseñanza fueron: implementar mecanismos de innovación para realizar funciones distintas a las tradicionales, sin cambiar toda la estructura; vincular las humanidades, las ciencias y la enseñanza técnica del bachillerato con las licenciaturas, las maestrías y los doctorados; hacer flexibles los sistemas de enseñanza para formar especialistas y profesionales que pudiesen adaptarse a un mundo cambiante en el terreno de la ciencia, la técnica y la estructura social y cultural; intensificar la interdisciplina entre escuelas, facultades e institutos de investigación¹⁵⁵.

En 1971, México requería entrar a un proceso de desarrollo económico más avanzado, y los sistemas educativos eran insuficientes y enmarcados en una política económica caduca; es decir, era manifiesto el agotamiento del modelo económico llamado desarrollo estabilizador y las condiciones de crecimiento sostenidas con subsidios eran imposibles. Aunado a esto, se presenta la crisis petrolera y el gobierno de Echeverría se desarrolla en medio de una severa crisis económica. De ahí que la creación del Colegio representara una oportunidad de contribuir con la solución de los retos en materia educativa, cuando éste se ofrecía como un modelo educativo de vanguardia para atender a un importante número de jóvenes.

Para atender a la población en educación media superior, básicamente se contaba con la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM y la formación Vocacional del IPN, que ya eran insuficientes, además de que contaban con sistemas de enseñanza tradicionales que, de acuerdo con la investigación educativa de la época, ya no respondían a las necesidades de bienestar y desarrollo económico que la sociedad mexicana exigía. El CCH,

¹⁵⁵ Cfr. *Programas. (Documento de Trabajo)*. Colegio de Ciencias y Humanidades, Dirección de la Unidad Académica del Bachillerato, Secretaría Auxiliar Académica, 1979, pp. 2-5.

efectivamente, logra satisfacer la amplia demanda de ese momento, a través de su Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato, que es motivo de la presente tesis y que fue la única instancia reconocida socialmente como Colegio de Ciencias y Humanidades. Con su creación, se establece un sistema de enseñanza alternativo al tradicional y que provenía de la propia Universidad, como producto de la reflexión académica acerca de la necesidad de democratizar al país desde la educación, al tiempo que se atendía a un importante sector de la sociedad hasta entonces marginado.

“La Escuela Nacional Preparatoria cuenta [en marzo de 1971] con 13,000 plazas de nuevo ingreso y en 1971 hay más de 30,000 solicitudes. El dilema que se planteaba era: o bien rechazar a jóvenes que han cursado estudios primarios y secundarios y que tienen el propósito de seguir adelante en sus estudios superiores, frustrarlos y crear un problema social de dimensiones y consecuencias imprevisibles, pero que además reflejaría una política discriminatoria, o bien, el hacer un esfuerzo grande y atender a esta demanda de la enseñanza en los niveles superiores. La creación de estas nuevas unidades en el Bachillerato manifiesta cuál es el criterio de las autoridades universitarias en lo particular. Procurar que sean satisfechas las expectativas creadas por una enseñanza primaria y secundaria cada vez más amplia en nuestro país, de prolongarse en estudios superiores.”¹⁵⁶ Sin embargo, esta última expectativa, la de ampliar la oferta de enseñanza superior, no se desarrolla en el CCH, sino sólo la del bachillerato, como veremos más adelante.

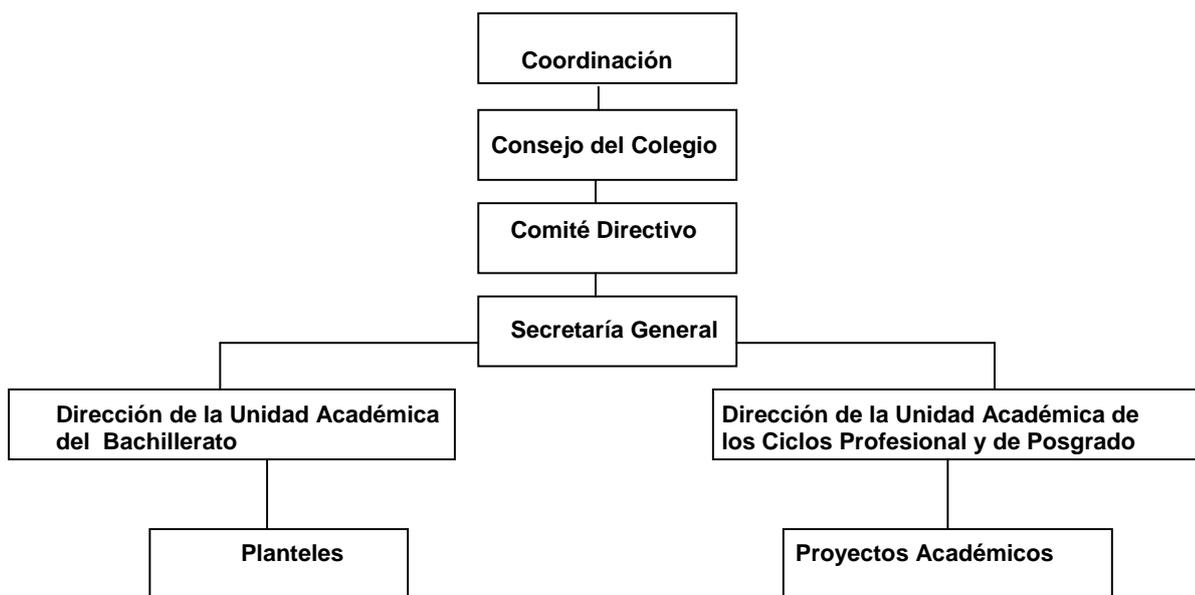
3.1. Estructura orgánica del Colegio de Ciencias y Humanidades

En su origen, la estructura orgánica del Colegio de Ciencias y Humanidades se integró por el Comité Directivo, los coordinadores de la Investigación Científica, de Humanidades y del propio Colegio, de los diferentes directores de las facultades de Filosofía y Letras,

¹⁵⁶ Víctor Flores Olea. “El CCH, una institución universitaria que exigen la sociedad moderna y el desarrollo social”. Entrevista publicada en el suplemento de la revista *Siempre*. Marzo 17 de 1971. Reproducida en *Documenta CCH 1*, p. 31.

Ciencias, Ciencias Políticas y Sociales, de Química, y la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y consejos internos de las unidades académicas, o en su caso de planteles.

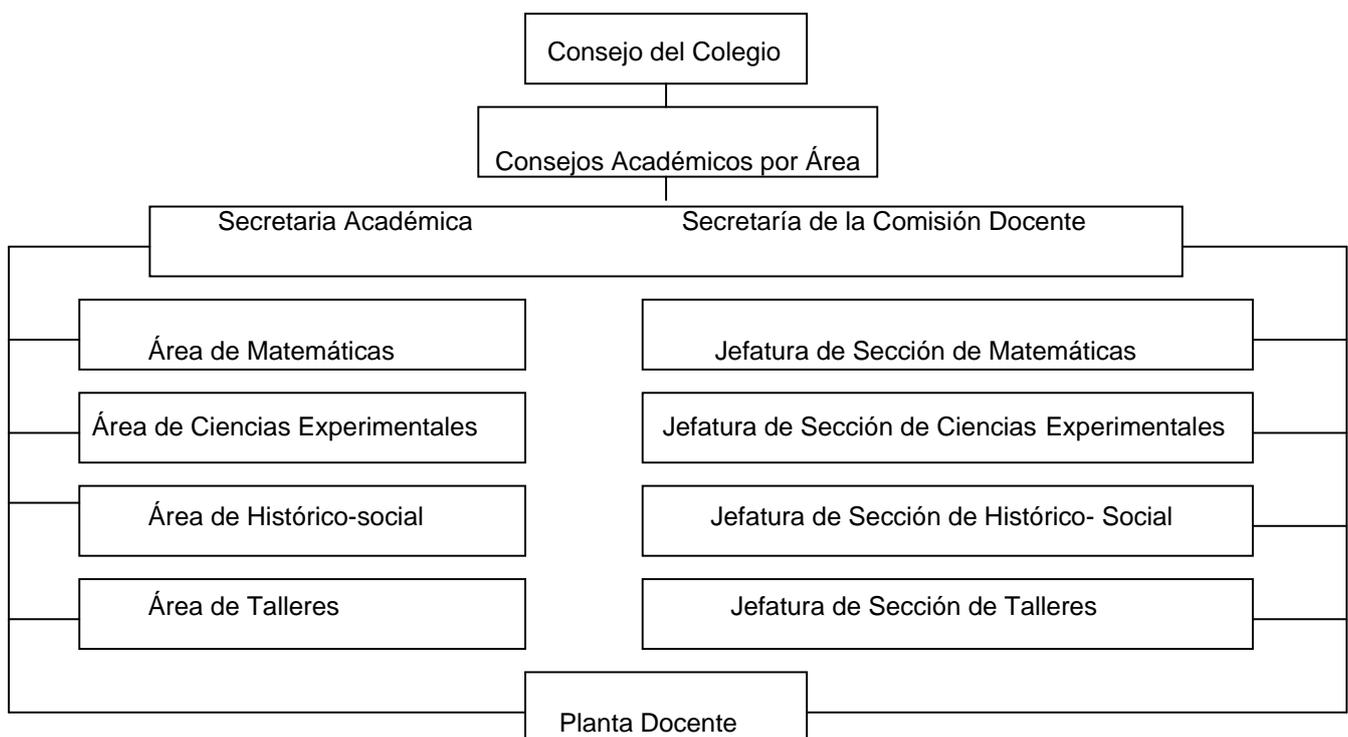
El Comité Directivo contaba con los siguientes miembros: El Coordinador del Colegio. Los Coordinadores de Ciencias y Humanidades (éstos son organismos de investigación de la UNAM). Los directores de escuelas, facultades e institutos que colaborarían directamente con las unidades académicas del CCH (la del Bachillerato, UACB, y la de los Ciclos Profesional y de Posgrado, UACPyP). El Consejo del Colegio estaba integrado por los miembros del Comité Directivo que participan en los proyectos específicos que se llevan a cabo; por los consejeros universitarios, profesores y alumnos, de las escuelas y facultades que participan en el proyecto; por los representantes del Colegio ante el Consejo Universitario; y por los directores de los planteles.



Organigrama del Colegio de Ciencias y Humanidades, vigente de 1971 a 1988.

“Durante los primeros veinte años del Colegio, el Consejo del Colegio cumplía las funciones de un Consejo Técnico. Sin embargo, a diferencia del Consejo Técnico, constitutivo de las Escuelas y Facultades de la UNAM, los integrantes del Consejo del Colegio no eran elegidos por voto directo ni tenía representantes de alumnos, por lo que sólo contaba con profesores cercanos a las autoridades”¹⁵⁷.

El Coordinador del Colegio, a diferencia de los directores de escuelas y facultades de la UNAM, no era consejero universitario, y su cargo tampoco era decisión de la Junta de Gobierno. De la misma manera, los nombramientos de director de la UACB, UACPyP y los planteles los hacía el propio Rector.



Organigrama del Colegio de Ciencias y Humanidades, vigente de 1971 a 1988.

¹⁵⁷ Gabriela Silva Urrutia. *Planeación y evaluación educativa: La experiencia del programa...* p. 29

Como se puede observar, el Colegio era más que un nuevo proyecto de bachillerato. Su dimensión pretendía abarcar una nueva manera de formar profesionales, la cual contemplaba desde la educación media superior hasta el nivel profesional y de postgrado. Sin embargo, en la práctica sólo su bachillerato logró consolidarse.

Estructuralmente hablando, como se ha mencionado en los apartados que anteceden, el Colegio de Ciencias y Humanidades, contaba con dos unidades académicas, la del Bachillerato o UACB y la de los Ciclos Profesional y de Posgrado o UACPyP.

Como parte de la UACB, en la práctica funcionaron cinco planteles, aunque se tenía previsto abrir nueve, como lo señala Alejandro García en *Semblanza de la historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Hasta ahora, sus planteles son: Vallejo, Naucalpan, Azcapotzalco, Sur y Oriente, los cuales se ubicaron en lugares estratégicos de la ciudad, para una mayor y mejor cobertura.

La *Unidad Académica* se constituyó como el órgano de vinculación funcional, académica, administrativa y de gobierno de uno o varios de los proyectos que promueve el Colegio de Ciencias y Humanidades a partir de la cooperación de varias instituciones universitarias. Así, las unidades académicas hacían las funciones de escuelas o facultades, aunque dicha denominación dio pauta para que quedaran excluidas del estatus que les correspondía, por lo que más adelante sería necesario que en la *Legislación Universitaria* se declarara lo que ya era una realidad: Que estas unidades ---sin perder aquellos rasgos que le son característicos por derivarse del carácter colegiado, interdisciplinario o interinstitucional de CCH o de los proyectos que vinculan la investigación y la docencia--- realizaban funciones equivalentes a las de facultades y escuelas existentes en la UNAM, y que el sistema entero del Colegio de Ciencias y Humanidades sólo era reconocida como una coordinación, dependiente de la Rectoría de la Universidad, cuando operaba en la forma en que operan los sistemas de investigación o extensión universitaria.¹⁵⁸ Los artículos del *Estatuto General* que reglamentan los órganos que integran el Colegio de Ciencias y Humanidades en esa primera etapa son el 55 y el 10.

¹⁵⁸ *Idem*; p. 2

“La Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato funcionó como tal, después de tres años de ser aprobada la creación del CCH y posteriormente en agosto de 1976 se establece la Unidad Académica de Ciclos Profesional y de Posgrado, aunque algunos de sus proyectos ya habían sido aprobados desde 1972.”¹⁵⁹

La Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado, como parte complementaria del Colegio, ofrecía las maestrías de Estadística e Investigación de Operaciones, la de Ciencias de la Computación y la carrera de Investigación Biomédica Básica en los niveles de licenciatura, maestría y doctorado. Las actividades de esta Unidad se pretendían de carácter interdisciplinario.

Como se señaló en el suplemento especial de la *Gaceta UNAM* del 23 de septiembre de 1991, la principal función de la UACPyP, consistía en el fomento, coordinación y realización de proyectos colegiados de docencia e investigación, en los que participaban cualquier institución dependiente de la universidad. Ambos, UACPyP y UACB, se centraban en el desarrollo de líneas interdisciplinarias, de trascendencia científica o humanística.

Asimismo, la UACPyP ofreció licenciaturas, diplomados, maestrías y doctorados en dependencias sedes y cosedes, tales como la licenciatura en Investigación Biomédica Básica; sin embargo, por el reducido número de estudiantes que atendía, no fue de gran trascendencia.

3.2. El bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades: UACB¹⁶⁰

La UACB, Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato, en cambio, daba cabida a un amplio sector de estudiantes. Sus objetivos generales fueron que el alumno se

¹⁵⁹ “Propuesta de reformas estatutaria y reglamentaria para el Colegio” en *Gaceta del CCH*, suplemento especial 25 de noviembre de 1985. p. 1.

¹⁶⁰ A partir de este momento, para referirnos a la Unidad Académica del Bachillerato utilizaremos como sinónimos. UACB, CCH o Colegio.

desarrollara integralmente, que se realizara en el plano individual y satisfactoriamente como miembro de la sociedad; que su formación le permitiera aprovechar las alternativas tradicionales, así como las modernas, por medio del dominio de los métodos fundamentales de conocimiento (los métodos experimental, histórico) y de los lenguajes (español y matemáticas). Además, se proponía un ciclo de aprendizajes en que se combinaran el estudio en las aulas, en el laboratorio y en la comunidad; así como, capacitar a los estudiantes para desempeñar trabajos y puestos en la producción y los servicios, siempre pensando en su incorporación a la estructura social como sujetos de cambio.

En 1976 la Unidad Académica del Bachillerato del CCH, estaba integrada por cinco Planteles, distribuidos en el área metropolitana que ofrecían estudios de nivel medio a una población de aproximadamente 65,000 alumnos con un plan de estudios de tres años. Para atender al máximo la creciente demanda educativa metropolitana el CCH se ofrecieron desde su inicio, cuatro turnos de trabajo, con dos en el turno matutino y dos en el turno vespertino.

La distribución en cuatro turnos: de 7 a 11 a.m., de 10 a.m. a 2 p.m., de 2 a 6 p.m., y de 5 a 9 p.m., dio a sus alumnos, la posibilidad de complementar su preparación y aprendizaje, ya que asistían a sus clases dentro del aula por un lado y aprovechaban el tiempo que tenían libre para la lectura, la elaboración de trabajos humanísticos, científicos y técnicos, por el otro. Asimismo, respecto a su formación en la investigación científica y de campo, La Documenta CCH, número 1, en un pequeño párrafo señala que el alumno tenía la posibilidad de asistir a la escuela y al mismo tiempo trabajar, gracias a la carga mínima de horas frente a grupo a las que tenía que asistir. Muy probablemente esto le daba aun más un tinte democratizador a la educación en el bachillerato del Colegio, ya que él mismo podía costearse sus estudios, trabajar y superarse intelectualmente. Existía un “equilibrio cuantitativo y cualitativo en el número de materias y en el número de horas para la enseñanza de las ciencias y de las humanidades”¹⁶¹

¹⁶¹ “¿Qué es el Colegio de Ciencias y Humanidades?” en *Documenta CCH 1*. p. 88.

3.2.1. Bases pedagógicas del Colegio de Ciencias y Humanidades

“Una de las innovaciones más importantes que ha introducido el CCH es el referente a los métodos pedagógicos. El énfasis se pone en el aprendizaje más que en la enseñanza; en la formación más que en la información. Se trata de recobrar el sentido profundo de la educación, que pretende no tanto integrar a una persona en un contexto cultural previamente dado, sino, sobre todo, situar al educando en la plenitud de su papel como sujeto creador de cultura”¹⁶². Cuando Pablo González Casanova habla de cambios en los métodos pedagógicos, se refiere a que los alumnos se permitan identificar las dificultades concretas de un problema y logren encontrar su o sus soluciones de manera práctica. El conocimiento del método auxiliaría al alumno en su conocimiento de la realidad concreta. Le permitiría enfrentarse a la realidad, sin que ésta le pareciera abrumadora. Sólo analizaría algunas de las múltiples cuestiones que presenta un determinado problema, ya que el uso del método no implica que deba resolver todas las cuestiones conjuntamente. Las bases pedagógicas en las que se inspira el modelo de enseñanza del CCH son: “Para lograr sus objetivos, el Colegio de Ciencias y Humanidades adopta los principios de la moderna didáctica, conforme a lo cual no puede concebirse ya al educando como simple receptáculo de cultura sino como un ser capaz de captar por sí mismo el conocimiento y buscar sus aplicaciones.”¹⁶³

La base pedagógica fue una nueva conceptualización en la forma de adquisición del conocimiento. En otras instituciones era muy común que se practicara la memorización, sin embargo no así la aplicación de éstos conocimientos en la creación de nuevos saberes. Ante ello, la investigación crítica acerca del conocimiento cambió la visión de lo que significaba aprender y se transformó en un proceso de “Enseñar a aprender” y “Aprender a aprender”, lo que condicionaba dejar la idea de la enseñanza como la mera

¹⁶² Abraham Nuncio. “Educación y política. El Colegio de Ciencias y Humanidades”. *Documenta CCH*. México, Núm. 1, p. 71.

¹⁶³ “Bases Pedagógicas del Colegio de Ciencias y Humanidades. Una Nueva Posibilidad educativa” en *Documenta CCH No. 1*. Junio 1979. p. 91.

transmisión de información. Lo importante radicaba ahora en enseñar al alumno cómo encontrar la información, cómo manejarla, cómo servirse de ella para crear nuevos conocimientos. Esta nueva forma de enseñar se inscribe en el rubro de lo que María Cristina de la Serna denominó la escuela nueva, en contraposición a la escuela tradicional y autoritaria¹⁶⁴; y se resume, como ya se mencionó, en aprender a aprender, que implica un respeto por la libertad, unido al impulso creador, que se descubre, dirige y sostiene durante toda la vida como un motor que permite al alumno auto educarse.

En la escuela tradicional el profesor es considerado como el poseedor del conocimiento. Por el contrario, la escuela nueva considera al alumno el elemento central del proceso educativo, quien tendrá que acercarse al conocimiento a través de un proceso activo y con base en su experiencia de vida. Por ende, no está sujeto a que le depositen los datos para entender el fenómeno social.

Es necesario resaltar que autores renombrados de la época, como Paulo Freire, contribuyen con la formulación teórica de esta nueva visión de la adquisición del conocimiento que debían poseer los nuevos alumnos. Por ejemplo, en su libro *¿Extensión o Comunicación?*, se refiere a este proceso como la exigencia de una actitud de curiosidad del sujeto frente al mundo. “Requiere su acción transformadora sobre la realidad. Demanda una búsqueda constante. Implica invención y reinención. Reclama la reflexión crítica de cada uno sobre el acto de conocer, por el cual se reconoce conociendo y, al reconocerse así, percibe el 'cómo' de su conocer, y los condicionamientos a que está sometido su acto.”¹⁶⁵

Si el alumno domina el instrumento que tiene en sus manos: al resolver problemas y buscar soluciones, al formular preguntas y encontrarle respuestas adecuadas, entonces nunca estaría desarmado, porque el día de mañana podría responder adecuadamente a las nuevas preguntas que le hiciera la ciencia, la sociedad y que se le presentaran como profesional.

¹⁶⁴ María Cristina de la Serna. “El Colegio de Ciencias y Humanidades en la reforma educativa de la Universidad.” En *Documenta No. 1*. p. 57.

¹⁶⁵ Paulo Freire. *¿Extensión o comunicación?* p. 28.

El papel del docente en esta moderna didáctica se transforma de un comunicador de saberes a un orientador y compañero que contribuye con su experiencia. Ahora se le concibe como el guía en la búsqueda de la información y producción en las tareas de aprender a aprender. "...tiene como fin el desarrollo integral de la personalidad del alumno, su realización plena en el campo individual y su desempeño satisfactorio como miembro de la sociedad."¹⁶⁶

El profesor no sólo informará sino desarrollará aptitudes y habilidades que le permitan al alumno integrarse al ámbito escolar y sobre todo social y laboral. Es decir, permitirle al alumno un hacerse por él mismo del conocimiento, con base en un proceso de maduración, de ahí que este modelo educativo tome en cuenta las corrientes teóricas derivadas de la pedagogía de Piaget.

Fue tan importante esta concepción de escuela nueva para el Colegio que, posteriormente, la autora Margarita Pansza la retoma en las discusiones que dan inicio a la reformulación del Plan de Estudios del CCH.

Margarita Pansza menciona las principales características que distinguen al modelo educativo activo o escuela nueva.¹⁶⁷

- a) La atención al desarrollo de la personalidad.
- b) La liberación del individuo y favoreciendo la cooperación.
- c) La exaltación de la naturaleza.
- d) El desarrollo de la actividad creadora.
- e) El fortalecimiento de los canales de comunicación inter aula.

Para Pablo González Casanova, al igual que para Paulo Freire y otros investigadores que asumen una postura crítica y propositiva, conocer era tarea de sujetos, no de objetos. Y debía ser como sujeto, y solamente en cuanto sujeto, que el alumno pudiera realmente

¹⁶⁶ "Bases Pedagógicas del Colegio de Ciencias y Humanidades..." *Op. cit.* p. 92.

¹⁶⁷ Margarita Pansza González. *Fundamentación de la Didáctica*. México, 1986. p. 53.

conocer. De acuerdo con estas posturas, sólo aprende verdaderamente aquel que se apropia de lo aprendido y es capaz de aplicarlo a situaciones concretas. No como lo señala la visión de la tecnología educativa, postura desde la que se concibe al estudiante como un recurso humano que se capacita técnicamente, sólo para concretar sus lecciones educativas dentro de la empresa, realizando aquello para lo que fue preparado.

Los caminos a seguir para el logro de estos principios pedagógicos fueron planteados de la siguiente manera.

“El Colegio pretende una síntesis de los enfoques metodológicos existentes. Aspira a convertir en realidad práctica y fecunda las experiencias y ensayos de la Pedagogía Nueva, así como los principios que la sustentan: libertad, responsabilidad, actividad creativa, participación democrática.”¹⁶⁸ Para lograr lo anterior, pone énfasis en el aprendizaje más que en la enseñanza; en la formación más que en la información. Se trataba de recobrar el sentido profundo de la educación, que pretende no tanto integrar a una persona en un contexto cultural previamente dado, sino, sobre todo, situar al educando en la plenitud de su papel como sujeto creador de la cultura.

El alumno tomará este papel creador cuando logre desterrar el enciclopedismo y entender que él mismo no es un mero receptor de contenidos, sino que ha de ser agente activo en la adquisición y búsqueda de conocimientos básicos y elementos que le permitirían su propio desarrollo.

La finalidad era que aprendiera a dominar y trabajar con esos conocimientos básicos, además de informarse, revisar y corregir sus adquisiciones. Bajo esta concepción, el profesor como un guía del alumno, finca su práctica docente en el diálogo, pues a partir de establecer una adecuada comunicación con sus alumnos crea conciencias críticas y conocedoras de la realidad, en donde no existan marginados y todos participen de esas relaciones humanas. Si la comunicación y el diálogo propician la suficiente motivación, la participación es más abierta. Además, con el apoyo en eficaces instrumentos de acción como son los métodos y las técnicas de estudio.

¹⁶⁸ *Idem.* p.84.

El alumno podría partir de la realidad concreta en la búsqueda de soluciones ante los problemas que ésta le presentase, buscar la información que le permita resolverlos, siempre apoyado en teorías y no en conocimientos sin sustento; con una actitud crítica que le permita valorar y establecer nuevos juicios a partir de lo conocido.

3.2.2. Los programas: mapa curricular

El plan de estudios del bachillerato del CCH estaba organizado a partir de un replanteamiento de los currícula “con el fin de proporcionar al estudiante universitario los lenguajes predominantes, la lengua y la literatura española, las matemáticas aplicadas y el análisis de sistemas y computación, así como las vinculaciones que estos lenguajes tiene con la lógica clásica y simbólica”¹⁶⁹. En igual forma proponía que se replanteara la enseñanza de los dos grandes métodos de conocimiento: el histórico-político y el experimental. Estas disciplinas fundamentales le proporcionarían al egresado una educación básica con la cual podría aprovechar las alternativas profesionales o académicas vigentes y por venir.

¹⁶⁹ Pinto Mazal, Jorge. *Pablo González Casanova. 6 de Mayo 1970-7 de Diciembre 1972*. p. 17.

PLAN DE ESTUDIOS DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES 1971

PRIMER SEMESTRE	H S	SEGUNDO SEMESTRE	H S	TERCER SEMESTRE	H S	CUARTO SEMESTRE	H S	QUINTO SEMESTRE	H S	SEXTO SEMESTRE	H S
MATEMÁTICAS I	4	MATEMÁTICAS II	4	MATEMÁTICAS III	4	MATEMÁTICAS IV	4	MATEMÁTICAS V LÓGICA I ESTADÍSTICA I	4	MATEMÁTICAS VI LÓGICA II ESTADÍSTICA II	4
FÍSICA I	5	QUÍMICA I	5	BIOLOGÍA I	5	MÉTODO EXPERIMENTAL FÍSICA, QUÍMICA Y BIOLOGÍA	5	FÍSICA II QUÍMICA II BIOLOGÍA II	5	FÍSICA III QUÍMICA III BIOLOGÍA III	5
HISTORIA UNIVERSAL, MODERNA Y CONTEMPORÁNEA	3	HISTORIA DE MÉXICO I	3	HISTORIA DE MÉXICO II	3	TEORÍA DE LA HISTORIA	3	ESTÉTICA I ÉTICA Y CONOCIMIENTO DEL HOMBRE I FILOSOFÍA I	3	ESTÉTICA II ÉTICA Y CONOCIMIENTO DEL HOMBRE II FILOSOFÍA II	3
TALLER DE REDACCIÓN I	3	TALLER DE REDACCIÓN I	3	TALLER DE REDACCIÓN E INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL I	3	TALLER DE REDACCIÓN E INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL II	3	ECONOMÍA I CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES I PSICOLOGÍA I DERECHO I ADMINISTRACIÓN I	3	ECONOMÍA II CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES II PSICOLOGÍA II DERECHO II ADMINISTRACIÓN II	3
TALLER DE LECTURA DE CLÁSICOS UNIVERSALES	2	TALLER DE LECTURA DE CLÁSICOS ESPAÑOLES E HISPANO-AMERICANOS	2	TALLER DE LECTURA DE AUTORES MODERNOS UNIVERSALES	2	TALLER DE LECTURA DE AUTORES MODERNOS ESPAÑOLES E HISPANO-AMERICANOS	2	GEOGRAFÍA GRIEGO I LATÍN I	3	GEOGRAFÍA GRIEGO II LATÍN II	3
								(6)		(6)	
IDIOMA EXTRANJERO	3	IDIOMA EXTRANJERO	3	IDIOMA EXTRANJERO	5	IDIOMA EXTRANJERO	5	CIENCIAS DE LA SALUD I CIBERNÉTICA Y COMPUTACIÓN I CIENCIA DE LA COMUNICACIÓN I DISEÑO AMBIENTAL I TALLER DE EXPRESIÓN GRÁFICA I	2	CIENCIAS DE LA SALUD II CIBERNÉTICA Y COMPUTACIÓN II CIENCIA DE LA COMUNICACIÓN II DISEÑO AMBIENTAL II TALLER DE EXPRESIÓN GRÁFICA II	2
SUMA TOTAL DE HORAS	20		20		22		23		20		20
OPCIONAL: ADIESTRAMIENTO PRÁCTICO PARA LA OPCIÓN DEL DIPLOMA DE TÉCNICO, NIVEL BACHILLERATO											

“Cuatro de los seis semestres en que está dividido el programa, presentan 17 horas efectivas de labores a la semana, más las horas destinadas por cuenta del alumno al estudio de un idioma extranjero. Las asignaturas de los cuatro primeros semestres, que son obligatorias, cubren las áreas de Matemáticas, Física, Historia Universal y de México, Química, Biología. Más talleres de Lectura de clásicos universales, españoles e hispanoamericanos, y el Taller de Redacción. Los semestres quinto y sexto presentan tan sólo materias optativas, mismas que el estudiante puede escoger de acuerdo con sus intereses.”¹⁷⁰

Las materias se distribuyeron en cuatro áreas básicas de conocimiento, Éstas a su vez, en asignaturas que corresponden a materias o disciplinas diversas que dotan a los estudiantes de “condiciones de aprendizaje sobre el hecho mismo del conocimiento científico. El planteo por áreas permite; explicar el carácter de “asignado” que tienen los temarios de las asignaturas respecto a los programas y relativizar los contenidos temáticos, respecto de las finalidades u objetivos programáticos. El acercamiento a planteos interdisciplinarios no ya por la oposición de disciplinas cuya diversidad o parcialización se consagra, sino –mucho más- por la unidad de la disciplina del conocer en diversos campos que si bien son agrupables por su objeto, por la diversidad de sus técnicas de observación o por sus formas de referencia al espacio y al tiempo quedan integrados en la unidad básica del proceso científico. Todo ello apuntaba a fomentar un conocimiento holístico de la realidad, en aras de dejar en el estudiante aprendizajes globales totalizadores. Finalmente las áreas son el resultado de la agrupación de las semejanzas y del análisis de una totalidad.”¹⁷¹

Las intenciones de los nuevos profesores se encaminaban a la búsqueda, a través de su actividad docente, de cambios profundos y significativos en sus métodos de enseñanza.

¹⁷⁰ “¿Qué es el Colegio de Ciencias y Humanidades?” en *Documenta CCH No. 1*. Junio de 1979, p. 88.

¹⁷¹ Material para seguimiento. Diseño de pruebas para concursos de oposición abiertos. pp. 8-13.

* La aplicación de la forma RA—02 en 1979 arrojó que el 48% de los alumnos se interesa por cursar las opciones técnicas, pero sólo el 18.7% de ellos las visualizaba con el carácter de salida lateral ocupacional.

Estos cambios podían ser alcanzados a través de un nuevo modelo que estaba inspirado en la educación activa. Los propósitos de los profesores se centraban en la construcción de un conocimiento integral; por tal motivo, fueron muchos y diversos los planes que se desarrollaron, de acuerdo con el testimonio del profesor José Villamil Rivas. “...planes fueron y vinieron, se promovieron muchas propuestas, maravillosas unas y deleznable otras...”¹⁷² Desafortunadamente de estas propuestas no hay un seguimiento ni recuperación de lo que se proponía en los inicios del Colegio. El mismo profesor señala que “mucho quedó en meras intenciones y mucho también en el olvido”¹⁷³ En este panorama en donde no existía un plan preestablecido, las acciones a tomar por la planta docente en sus inicios fue positiva, ya que los docentes trabajaron en un ambiente de libertad que propiciaba la expresión crítica de sus alumnos. Consideramos que esta situación tan positiva que vivió el CCH, después de un efervescente momento en el que muchos en esa época adquirieron una conciencia política y sobre todo identificaron con claridad el papel decisivo y transformador de su docencia, permitió que se trabajara obteniendo logros verdaderamente significativos, aun sin el establecimiento de un plan institucional.

Villamil considera que para 1976 se habían “emprendido... intensas revisiones y actualizaciones del Plan de Estudios y de todos los programas, con diversos resultados que ciertamente deben evaluarse a fondo pero que en todo caso muestran movimiento y vocación de búsqueda...”¹⁷⁴

El plan buscaba guiar a sus alumnos en dos aspectos muy importantes: por una parte, en su formación universal, esto lo podemos observar en la medida en la que los alumnos egresados pueden adaptarse, por el conocimiento que poseen sobre los métodos, a la investigación y al trabajo interdisciplinario, y por la otra en la orientación profesional y la capacitación propedéutica al nivel de licenciatura. Se pretendía que cuando el alumno egresara del bachillerato y gracias a la preparación en las opciones técnicas que el CCH le

¹⁷² Jorge Villamil Rivas. “El CCH a 35 años de su nacimiento. ¿Están vigentes sus principios? en *Espacios para las ciencias y las humanidades* 1.pp. 8-11.

¹⁷³ Idem.p. 9.

¹⁷⁴ Idem. p. 10.

otorga, tuviera posibilidades de incorporarse inmediatamente al campo laboral*, un ámbito que, de acuerdo con el propio González Casanova, urgía ser reforzado con profesionales y profesionales técnicos.

El plan tenía una misión académica específica para cada semestre: del primer al tercer semestre, hace énfasis en la forma de conocer la naturaleza (área de método experimental) y la sociedad (área de análisis histórico-social), así como las formalizaciones del lenguaje español y las matemáticas, concretamente para cada área observamos características que le dan un sentido especial y diferente.

Por ejemplo, como lo señala Rafael Velásquez en el *Panel sobre cambios recientes en la educación media superior*, en la enseñanza de las ciencias experimentales, se pretendió que el alumno aplicara "...el método científico experimental a problemas concretos de la naturaleza, empleando las habilidades adquiridas al cursar las materias del área. Integrar el conocimiento de los fenómenos físicos, químicos, biológicos, psicológicos y de la salud en una visión general del comportamiento de la naturaleza. Además que el alumno fuera capaz de identificar la utilidad de las ciencias naturales en el uso de los recursos en beneficio propio y de la sociedad"¹⁷⁵.

En los tres primeros semestres, el Plan de Estudios se dedicaba a promover los conocimientos de física, química y biología, y en el cuarto semestre, el método experimental; es decir, la asimilación de sus principios teóricos básicos eran comprendidos durante los tres primeros ciclos y la aplicación y comprobación en los campos de las ciencias experimentales en cuarto semestre. Aunque, desde el primer semestre, se plantea que el alumno adquiriera una actitud científica al mismo tiempo que conoce la teoría y el método de conocimiento experimental que se aplicaría en el laboratorio. La materia de método experimental, no sólo pretendía que el alumno dominara dicho método, sino que adquiriera los conocimientos que le permitieran tener una visión global de los fenómenos naturales.

¹⁷⁵ Rafael Velásquez C. *Op. cit.* pp. 11-12.

Otro ejemplo es el caso del área análisis Histórico Social. Tal como lo describe Rafael Velásquez en el *Panel sobre cambios recientes en la educación media superior*, en esta área el alumno “aplicaría el método de análisis Histórico-Social a problemas concretos de su realidad. De la misma forma integraría el conocimiento de los fenómenos sociales, nacionales y universales en una visión general del desarrollo de la humanidad y sobre todo identificaría la utilidad de las ciencias sociales en la comprensión y solución de problemas de la sociedad en que vivimos.”¹⁷⁶

El método de análisis Histórico Social le da al alumno la visión del hombre como producto histórico y en interacción con la naturaleza y la sociedad. Advierte en los actos de los hombres tendencias, ciclos y leyes; es decir, la regularidad y la frecuencia con que se pueden repetir ciertas acciones humanas. Se apoyaría, por supuesto, en el uso de técnicas de verificación, observación directa y el análisis de los hechos a través de fuentes directas e indirectas y establecería principios apegados a criterios de racionalidad, emanados del método científico. Con ello, los alumnos podrían lograr una comprensión científica de la historia, fundamentación racional, aplicación y comprobación en los campos de la filosofía, las ciencias sociales y las auxiliares de la historia.

Un último ejemplo en este apartado sería el del conocimiento del área de Talleres de Lectura y Redacción. En donde quedaban integradas las materias de lectura, redacción y método de las ciencias sociales. Lo que se pretendía era lograr que los alumnos analicen textos literarios y científicos y que por escrito comunicaran sus principios y razonamientos, a fin de que fueran capaces de exponer con coherencia y establecer la relación de éstos con problemas sociales y de la naturaleza.

El alumno integraría formas gramaticales, los recursos de la redacción, las características de los diferentes tipos de escritos, los elementos de análisis de un escrito y los mecanismos de investigación bibliográfica y los recursos de la expresión visual, en una visión general del uso del lenguaje como instrumento de comunicación. Con lo anterior, el

¹⁷⁶ *Ídem*; p. 14

alumno estaría en posibilidad de aplicar sus conocimientos de lectura y redacción en otras materias.

En el cuarto semestre, en cada una de las áreas, insistiría en la síntesis racional de teorías matemáticas y síntesis de geometría y álgebra, método experimental, teoría de la historia, ensayos de investigación y análisis de la expresión escrita. Los semestres quinto y sexto estaban formados por asignaturas optativas. En ellos se insistiría en la comprobación del dominio de los métodos de conocimiento y su aplicación a campos específicos de la ciencia buscada.

En cuanto a las lenguas extranjeras, el alumno podría acreditarlas cursando el idioma o presentando un examen en el que demuestre su capacidad de traducción y comprensión del inglés o francés.

La metodología que se propuso para la enseñanza hace énfasis en el ejercicio y la aplicación de los conocimientos teóricos impartidos por el profesor.

También en este plan se consideró la organización y estimulación de actividades deportivas y estéticas, aunque no se incorporaron formalmente al plan de estudios.

Para el cumplimiento de tales propósitos curriculares se consideró la posibilidad de que la planta docente estuviese integrada por profesores de Carrera, de Asignatura y ayudantes por plantel, principalmente egresados de las Carreras de la Universidad.

Las reglas y criterios para la aplicación del plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades, establecían que para poder seguir cualquier carrera, en cualquier ámbito del conocimiento universitario, deberían cubrir todos los créditos, al mismo tiempo que se les otorgaría un diploma de Bachillerato que los acredite, con la posibilidad de desempeñar cualquier trabajo o puesto en la producción. Si el alumno cursó algunas de las materias optativas técnicas o de artes aplicadas se le extenderá un diploma que lo acredite como técnico.

El plan de estudios del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades tenía en su proyecto original la misión de ser actualizado anualmente, como se especifica en el multicitado *Documenta*, uno de los primeros documentos que recopila los textos que

fundamentan el quehacer educativo del Colegio. “Permanentemente el Colegio revisará y, en su caso, actualizará el plan de estudios. Los programas deberán ser publicados anualmente”.¹⁷⁷ Sin embargo, este propósito, no se cumplió sino hasta 1996, cuando se modificó, por primera vez, el plan de estudios.

Para el mejor funcionamiento del plan de estudios, la Unidad Académica tendría la obligación de organizar conferencias para cada plantel, destinadas a explicar sus reglas de aplicación, sin exentar los temas que aborden las materias técnicas, de oficios y artes aplicadas. “Se publicarán cuadernos de orientación profesional sobre las distintas materias y su relación con la formación humanista, científica, tecnológica y artística”.¹⁷⁸ La ANUIES se constituyó en la principal fuente de documentación de apoyo didáctico en esta primera etapa del Colegio, ya que uno de sus propósitos generales es de establecer líneas de comunicación permanente con los niveles previos del sistema educativo nacional así como fortalecer y consolidar el bachillerato para mejorar su calidad académica. Además que El Programa para la Modernización educativa 1989-1994 plantea, en el capítulo sobre educación media superior, establecer una más efectiva concertación para la planeación de este nivel educativo, dando lugar a la colaboración interinstitucional y facilitando así su funcionamiento y desarrollo.

3.3 Los primeros 20 años del CCH: Aciertos y desaciertos

Después de describir la forma como se aplicó el Plan de Estudios del Bachillerato del Colegio en los primeros años, es pertinente hacer una breve semblanza que indique a grandes rasgos los acontecimientos más destacados en la vida del CCH, que se desarrollaron en el transcurso de veinte años. Sin embargo, cabe aclarar que nuestro objetivo no es hacer un estudio historiográfico, sino identificar en el plan de estudios original y el plan actualizado los cambios que muestran algunos rasgos del sentido

¹⁷⁷ “Unidad Académica del Bachillerato. Reglas y Criterios de Aplicación del Plan de Estudios”. en *Documenta*, No. 1, pp. 12-14.

¹⁷⁸ *Idem*; p 13.

modernizador de la educación y junto con él, la influencia de los organismos internacionales en la educación media superior, específicamente el CCH.

Es importante hacer notar que la estructura organizativa sufrió algunas transformaciones, desde su origen hasta la implementación del nuevo plan. Algunos de los cambios más importantes fueron:

Para 1973, cuando Guillermo Soberón Acevedo fue nombrado rector, se mantuvo el sistema de preparatoria e hizo crecer el número hasta llegar a nueve planteles. Al mismo tiempo, “se instituyó la Dirección de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato en diciembre de 1974 al mismo tiempo que se reglamentaron las opciones técnicas. Se inicia la infraestructura pedagógica del proyecto académico del Colegio: se elaboran resúmenes, apuntes, folletos complementarios y de ejercicios. Dos años después se dio impulso para las modalidades de apoyo a la docencia y la formación de la Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado”.¹⁷⁹ Con ello se daban los signos de integrar formalmente el Colegio a la UNAM.

Por su parte, los profesores, que desde sus inicios formaron parte de la planta docente, habían sido dirigentes, asambleístas y participantes activos del movimiento del 68. Ellos creyeron en el proyecto del CCH y lo hicieron suyo. De alguna manera su experiencia política los impulsó a formar a sus alumnos de forma crítica.

En 1974 egresó la primera generación del bachillerato y con ella iniciaba una nueva etapa en las vidas de las facultades por lo que recibiría una generación muy diferente a las que anteriormente había recibido.

En julio del mismo año se publicó por primera vez la Gaceta CCH otro de los acontecimientos trascendentes de ese año fue que se aprobó el acuerdo número 61, mediante el cual se regulaba la situación académica del profesorado en su tránsito de profesores interinos de asignatura a definitivos, con lo que nace el primer grupo de

¹⁷⁹ Alejandro García. “Semblanza de la historia del Colegio de Ciencias y Humanidades”. en *Agenda CCH* 2008. p 17.

académicos adscritos a la institución. En junio de 1975 se publicó el Proyecto Instructivo para los Profesores de Carrera de Enseñanza Media Superior, con lo que se daba uno de los primeros pasos para la profesionalización de la planta docente del CCH. Para 1976, la UACB inicia la compilación de programas y se aprueba el primer reglamento de la UACPyP. En julio se constituyen los Consejos Académicos por área órgano colegiado encargado de promover, sugerir y evaluar iniciativas de apoyo a la docencia, así como llevar a cabo la regulación del trabajo de los profesores de carrera.

Ese mismo año se publicaron las primeras convocatorias para concursos de complementación y de regularización académica en concursos de oposición abiertos y son aprobadas las primeras plazas de profesores de carrera. En 1978 se presentaron los proyectos de Complementación y Regularización Académica y en 1979 los criterios de promoción del profesorado de asignatura del CCH, con lo que quedaba consolidado el establecimiento de la carrera académica. Al mismo tiempo se dio la publicación de los programas de la UACB en un documento conocido como *Programas. Documento de Trabajo 1979*, el cual integra formalmente los programas de cada una de las asignaturas que se imparten en la primera etapa del Colegio. Cabe señalar que aún cuando existía esta propuesta institucional de programas operativos, la dependencia no contaba con instrumentos de supervisión y seguimiento de los mismos, en muchos casos dicho Documento sólo era letra muerta.

En marzo de 1980 comenzó el proceso de actualización y unificación de los programas de asignatura del bachillerato del Colegio, lo que de alguna manera permitió la superación académica y el derecho de los profesores a participar en el contenido y orientación del Colegio, pero también se habían incorporado nuevos grupos de docentes que desconocían los postulados de la institución y que se enfrentaron a situaciones complejas, como la atención de grupos numerosos con sueldos bastante afectados ya por las recurrentes crisis económicas, y profesores que no conocieron la etapa idílica de los primeros años del Colegio.

Para 1985, en el último año de rectorado de Soberón, se fortaleció la carrera docente, mediante la actualización y titulación del profesorado. Un año después se revisaron y reestructuraron los programas del Plan de Estudios del Bachillerato.

En el periodo de rectorado del Rector Jorge Carpizo y siendo el Coordinador del CCH el Doctor Darvelio Castaño Asmitia, se inicia un proceso de reforma jurídica integral del CCH, se propone un anteproyecto de reglamento para UACB y la UACPyP. Para el 21 de enero de 1986, Alfonso López Tapia, coordinador en turno, inició la reunión para recibir las propuestas para la reforma jurídica y las precisiones sobre las reformas académicas. Este proceso de reforma inició en abril, con el diagnóstico Fortaleza y debilidad de la UNAM que fue analizado anteriormente.

Los días 11 y 12 de septiembre de 1987, representantes de Rectoría y del Consejo Universitario iniciaron el diálogo con el propósito de revisar, analizar y discutir en torno al primer paquete de medidas aprobadas por el Consejo Universitario. Éste contenía las siguientes modificaciones: a los reglamentos generales de exámenes, pagos e inscripciones.

En 1988 se pusieron en marcha los Seminarios de Diagnóstico con 1,300 ponencias elaboradas por los profesores.

Se abroga el reglamento de la UACB del CCH del 26 de enero de 1971 y entra en vigor el del 23 de septiembre de 1991. En 1992 se publica el documento Normas Vigentes: se constituye el primer Consejo Técnico de la UACB Y UACPyP y el 25 de septiembre de 1992. Se presenta la primera aproximación de la revisión al plan de estudios.

El primer reglamento de la Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades. Aprobado por el Consejo Universitario en sesión ordinaria del 26 de enero de 1971, tuvo una vigencia de veinte años. Este reglamento fue abrogado hasta 23 de septiembre de 1991, cuando se publica el nuevo reglamento en un suplemento especial de la *Gaceta UNAM*, las nuevas disposiciones que marca son:

El primer artículo del nuevo reglamento de la Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades sólo excluye el siguiente párrafo “El número de planteles de esta Unidad dependerá de las necesidades educativas y de las posibilidades presupuestarias de la universidad.” Esto es, se desecha cualquier posibilidad de aumentar el número de planteles.

En el segundo artículo del nuevo reglamento sólo se agregaron los siguientes párrafos: “La orientación, contenidos y organización del plan de estudios y métodos de enseñanza dotarán al alumno de una cultura integral básica, que al mismo tiempo que forme individuos críticos, creativos, útiles a su medio ambiente natural y social, los habilite para seguir estudios superiores. La formación académica de los alumnos se complementará con actividades de extensión y difusión de la cultura, de educación física y de orientación escolar y vocacional.”

El artículo tres de esta nueva ley marca como obligatorio para el Colegio el dotar a sus alumnos de una preparación técnica y, a la letra, lo señala de la siguiente manera: “La Unidad desarrollará proyectos permanentes o transitorios de opciones técnicas en tecnologías aplicadas, artes u oficios, que durante o al término del bachillerato capaciten al estudiante para desempeñar trabajos y ocupar puestos en la producción de bienes y servicios.” Sin embargo, reitera al final que estos estudios tendrán carácter optativo.

Una de las modificaciones más trascendentes del nuevo reglamento fue el integrar a los órganos del Colegio al Consejo Técnico de la Unidad y no sólo contar con los directores de cada plantel sino también con un Director de la Unidad, así como la desaparición del Consejo del Colegio.

El primer Consejo Técnico de la Unidad entra en funciones en 1992 y estudia y dictamina los proyectos e iniciativas que le sean presentadas por: el Rector, el Coordinador del Colegio, el Director de la Unidad, los Directores de los planteles, los profesores, los alumnos o aquellos que surjan en su seno. Así como formular los proyectos del reglamento, estudiar y analizar las propuestas de planes y programas de estudio de la Unidad, hacer observaciones a las resoluciones del Consejo Universitario o del Rector que tengan carácter técnico o legislativo, aprobar o impugnar la lista de candidatos para la designación del Director de la Unidad o de Director del plantel. Dictamina sobre el nombramiento de profesores extraordinarios

En el reglamento original se establecía que el encargado de estudiar y dictaminar los proyectos era el director de cada plantel, siguiendo los lineamientos generales establecidos por el comité directivo y el Consejo del Colegio.

Durante cuatro años, se llevó a cabo la discusión más numerosa y profunda sobre la Enseñanza Media Superior que el Colegio había vivido hasta ese momento: más de 12 mil participaciones de profesores en seminarios, cursos, talleres, diplomados, reuniones, lograron que en 1995 se aprobara la primera modificación del Plan de Estudios Actualizado de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato. Con ello se aprobaron los primeros programas institucionales con carácter de obligatorios y la libertad de cátedra que implicaba la posibilidad de que el profesor definiera las estrategias y los métodos de enseñanza, que le permitieran alcanzar los objetivos propuestos en el programa.

En 1995 se lleva a cabo el programa de formación de profesores en apoyo al plan de estudios actualizado y de 1996 el 12 de enero se publica la versión definitiva del Plan de Estudios Actualizado (PEA). El 19 de agosto el Consejo Técnico aprueba el plan de estudios actualizado. En coincidencia con los cambios, el profesor Jorge Villamil afirma que se implementaron todo tipo de cursos y seminarios que permitieran actualizar a los docentes en los cambios y en las modificaciones de planes y programas. Sólo que si es pertinente decir estos se implementan después del 16 de Junio de 1996. Ya que su misión era impartir programas de formación docente; tales como los impartidos por el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) y el Programa de Apoyo a la Actualización y Superación del personal docente del Bachillerato (PAAS), en el 2001, así como la integración de los nuevos profesores al Programa de Formación y Regularización Docente (PROFRED), con el propósito de actualizarlos en el nuevo PEA.

En conclusión, el Colegio logra tener una mayor cobertura, enfrenta el enciclopedismo con la aplicación de una nueva pedagogía, impulsa el trabajo interdisciplinario y rompe con ese surco que tenía distanciadas a las humanidades de ciencias, integra al conocimiento uno de los elementos más modernizadores de la época el conocimiento de la enseñanza tecnológica.

El plan original de la Unidad del Ciclo de Bachilleres hoy Escuela Nacional del Colegio de Ciencias y Humanidades se convierte en (ENCCH) y logró uno de sus propósitos fundamentales, el de orientar al educando a que aprendiera cómo se aprende. El alumno cobró conciencia del uso de los métodos de su aplicación y de la posibilidad de obtención de nuevos conocimientos a través de su uso.

A cambio de una enseñanza acumulativa de conocimientos, el Colegio ofreció a sus alumnos un procedimiento para leer la enciclopedia y más que aprender el orden cronológico de los conocimientos, se le otorgaron las herramientas para darle un orden lógico que le permitiera adquirir sólo aquello que le fuera necesario y acorde con sus metas.

En el mundo actual se ha experimentado un explosivo incremento de diferentes disciplinas del conocimiento, lo que hizo imposible que en los setentas el alumno pudiera adquirir aprendizajes significativos, de tan amplia gama de información. Gracias a la adquisición de métodos, técnicas de estudio, de herramientas, de conceptos básicos, de habilidades y aptitudes que se formaron en ellos, fue posible no sólo que se informaran en aquello que les fuera necesario, sino que esta flexibilidad los posibilitaba para que en un futuro, ya a nivel profesional, pudieran enfrentarse a actividades de grupos interdisciplinarios y que no se les presentara ningún obstáculo, ya que su formación en el conocimiento y aplicación de los métodos se los permitiría.

Las consideraciones que hemos descrito sobre el aspecto histórico, fines específicos, características y contribuciones sobresalientes del Colegio de Ciencias y Humanidades, destacan de manera general la proyección social que una institución como ésta tiene en la comunidad universitaria y su impacto económico, político y cultural para la sociedad en general.

Recordemos que el CCH logró superar la demanda escolar a nivel medio superior, su trascendencia social recae en que educó más y mejor a un mayor número de mexicanos como lo podemos observar en las cifras siguientes.

“La población de primer ingreso en el bachillerato del Colegio en el año de 1971 fue de 15,574 alumnos, cuando solamente funcionaban tres planteles. En 1972, con el funcionamiento de cinco planteles, la cifra de primer ingreso se elevó a 24,086 alumnos. Es indispensable señalar que en estos dos años se atendió prácticamente a la totalidad de alumnos que solicitaban su inscripción en el nivel medio superior en la UNAM. Para 1973,

esta cifra se eleva al tope más alto que se ha alcanzado, que es de 28,615 alumnos y es de consignarse el hecho de que fue este año el primero en que ya no se pudo atender al 100% de la demanda de inscripción de primer ingreso al bachillerato de la UNAM.”¹⁸⁰

A partir de esto, un gran número de estudiantes cursaron diversas licenciaturas y dada su formación polivalente y metodológica habrían de resultar el nuevo tipo de profesionistas que la universidad y la sociedad esperan y necesitan.

En el panorama educativo nacional, el Colegio fue una de las decisiones más importantes que se tomó; no sólo porque representó una alternativa de una realidad que ya no era posible resolver sólo con paliativos: la grave demanda de educación en el nivel medio superior. Su creación se asume con una gran responsabilidad, con claros propósitos, ya que el sentido de su vocación es una vocación humana de la enseñanza, con un sistema transformador que se inserta en la realidad contemporánea de nuestro país.

¹⁸⁰ “El perfil de la población estudiantil” en David Pantoja Moran. *Perfiles educativos No. 8*. Abril, Mayo, Junio 1980. p. 42.

Capítulo 4: La reforma académica del CCH 1993-1996

En este capítulo nos proponemos mostrar cuál fue la dinámica que se siguió durante el proceso de reforma del plan de estudios original del Bachillerato del Ciclo del Colegio de Ciencias y Humanidades. Describiremos la primera aproximación de la revisión al plan de estudios original, ya que es el antecedente inmediato a las modificaciones; en un segundo momento, enunciaremos cronológicamente los pasos que se siguieron, analizaremos cada uno de los dieciséis puntos sustanciales que son base de la reforma, evaluaremos sus implicaciones positivas y negativas. Para finalizar, se compararán los elementos fundamentales de ambos planes de estudio, para definir si corresponden a un mismo proyecto de educación media superior o si se presentaron cambios sustanciales.

Asimismo, explicaremos las connotaciones que tiene en esta reforma la política modernizadora de la educación, resaltando los conceptos de calidad, eficacia y eficiencia terminal; por último, analizaremos la influencia de los organismos internacionales de cooperación y financiamiento y de la ANUIES. Respecto a esta última el énfasis se centrará en el papel del gobierno federal y su tendencia a la homogenización del sistema educativo en todos sus niveles. En cuanto a los organismos internacionales se relacionarán sus propuestas con los cambios realizados al plan de estudios original y que se manifiestan en el PEA. Es posible que la influencia de los organismos internacionales no sea directa sino de las élites nacionales que siguen agendas educativas y las proponen como “avanzadas” para posicionar al país en la competencia internacional. A la manera de alumnos aventajados de dichos organismos.

En la gaceta del 6 de julio, se fundamenta la necesidad de los cambios, arguyendo que si bien el CCH había presentado niveles de eficiencia terminal muy semejantes a los de la ENP; estos resultados no eran satisfactorios ni para la UNAM ni para la sociedad en general, problemas graves como “el fenómeno de la no aprobación, tras la cual están los problemas reales de rendimiento escolar de los alumnos, del ausentismo y de las deficiencias institucionales y docentes...”¹⁸¹ mismas que se fueron agravando conforme no

¹⁸¹ Plan de Estudios Actualizado. Grupo de síntesis. Cuadernillo No. 70. 12 de Enero de 1996. p. 18.

se realizaban las actualizaciones y revisiones propuestas en el Plan 1971. González Casanova y su equipo tenían muy claro que ningún programa es definitivo, sino que, debía ajustarse y, de ser posible, adelantarse a los cambios propios del conocimiento, a los procesos económicos y sociales y aún a las coyunturas políticas. Sin embargo, Soberón, al asumir la rectoría de la UNAM, consideró que una de las prioridades debería ser la atención al problema de la inestabilidad política al interior de la universidad. Por lo tanto las cuestiones académicas y la consolidación del proyecto CCH, quedaron en planos secundarios y se les atendió mínimamente, olvidando el principio de la revisión y actualización continuas que a la larga provocaron una serie de deficiencias en su formación.

En la década de los ochenta, se presenta el intento de reforma de la UNAM del Doctor Jorge Carpizo, que al proponer cambios en la estructura de la institución y mayores controles a las actividades docentes y restricciones a las condiciones de permanencia de los estudiantes, provocó una reacción masiva de sectores estudiantiles y académicos que derivó en la huelga de 1987 y en la propuesta de un Congreso Universitario en el que toda la comunidad participara en el proceso de reforma, que todos reconocían como necesario, pero que algunos cuestionaban en cuanto a los métodos, origen y finalidad de las propuestas.

Los resultados del Congreso de 1990, no significaron una auténtica superación de todos los lastres de la UNAM y del CCH en particular, ante esta situación y por la presión provocada por la tendencia centralizadora y homogeneizadora del programa de la modernización educativa, las autoridades del CCH, promovieron la revisión, con fines de actualización y mayor pertinencia, del Plan y Programas de estudios vigentes. Se inició una serie de actividades tendientes a diagnosticar y proponer los cambios necesarios. El primer documento en que se propuso un método para llevar a cabo la reforma fue el que se analizará a continuación.

4.1 Primera aproximación a la revisión del Plan de estudios del Bachillerato del CCH

Este documento expone los motivos y propósitos que justifican la pertinencia de una revisión al Plan de estudios del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades. La propuesta elaborada por la profesora María de Ibarrola,¹⁸² titulada “Cinco principios para la revisión curricular del CCH”, consigna que, “A finales de 1991, las autoridades académicas del Colegio propusieron una revisión a fondo del plan de estudios del Bachillerato, como parte fundamental del Plan de Trabajo 1989-1992, destinado a reorganizar académicamente la institución. La propuesta en los hechos se ha planteado con una visión a plazo relativamente largo, unos tres años, lo que elimina uno de los grandes vicios característicos de las reformas curriculares en el país: hacer los cambios al vapor.”¹⁸³

De tal manera, es posible observar que una de las principales preocupaciones era evitar la improvisación y la falta de consenso en la elaboración de cualquier reforma. Hacía énfasis en el llamado de las autoridades a la reflexión y participación de profesores de CCH, y aclaraba que los actores directamente involucrados para la revisión del Plan de Estudios fueran los representantes de las cuatro áreas, agrupados en “Comisiones de área para la revisión” curricular en los cinco planteles, con un total de 90 profesores. Las jornadas de participación se desarrollaron por medio de invitación personal, por parte de los propios directores de plantel. Los alumnos del Colegio no participarían directamente en este proceso. En el documento antes citado se habla de la contratación de una asesoría externa, pero no se dice o explica más en que consistió ésta.

La preguntas claves que guiaron los trabajos de las comisiones fueron, “de dónde y cómo derivar la información acerca de los cambios necesarios; cómo fundamentarlos; cómo sustentar las condiciones de una transformación institucional válida y efectiva; qué contenido, sentido y finalidad dar a los trabajos de las Comisiones; cómo lograr el reconocimiento veraz de la situación actual, de los factores y mecanismos que la han

¹⁸² María de Ibarrola es licenciada en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, concluyó su maestría en la Facultad de Ciencias Sociales, Económicas y Políticas de la Universidad de Montreal. Doctora en Ciencias con especialidad en Investigación Educativa por el Cinvestav. Dirigió la Fundación SNTE para la cultura del Maestro Mexicano. Desde 1985 realiza investigaciones acerca de las relaciones entre educación y trabajo. Es asesora de la UNESCO.

¹⁸³ “Primera aproximación a la revisión del Plan de Estudios del Bachillerato del CCH” en *Cuadernillo número 6*. 25 de Septiembre de 1992.

determinado; cómo orientar y organizar los trabajos para que a su vez fomenten y recuperen la participación del profesorado y sienten las bases de la nueva cultura magisterial.”¹⁸⁴ Es decir, Ibarrola proponía que se incorporara a los docentes en los procesos de reforma, ya que, ¿cómo se podrían instrumentar las modificaciones sin una plena interiorización de los principios que la fundamentarían? Su propuesta no tenía fines populistas, sino funcionales en la medida en que su ejecución y aplicación dependían del reconocimiento de su legitimidad. El caso contrario, de crear comisiones cerradas para la planeación curricular, ha provocado, hasta la fecha, fracasos y la imposibilidad de una revisión periódica y actualización acorde a los cambios del entorno. “La experiencia (y la teoría) demuestran que las comisiones revisoras no tienen posibilidad de identificar de manera integral,...los cambios en la sociedad y los avances del conocimiento y que no es posible esperar una continuidad lineal, fluida, fácil entre aquellos y los cambios que corresponderían en la institución escolar. Tampoco cabe la expectativa de un proceso de revisión curricular rígida controlable en todos sus aspectos y resultados.”¹⁸⁵

Sin embargo, las autoridades del CCH no tomaron en cuenta las sugerencias de la Doctora Ibarrola, ya que no se dio una participación democrática de los diversos sectores y en realidad sólo dieron su voto de aprobación. No participaron activa y propositivamente en la elaboración del documento final, pues en sí, fue sólo definido por un pequeño grupo de profesores comisionados e invitados por los directores de cada uno de los planteles.

En esa primera aproximación, como ya se dijo anteriormente, se establecieron cinco principios para la revisión curricular en el Bachillerato del CCH.

El primer principio establece que es necesario considerar la experiencia y la historia institucional con el objetivo de generar una nueva realidad. Define que las posibilidades y límites del proyecto socioeducativo están en función de la organización institucional y de los sujetos que la conforman, de su capacidad o colaboración para ponerla en marcha, por lo tanto, el Colegio debe ser observado como un "microcosmos, cuyos actores introducen en su actividad docente su visión y su experiencia del mundo, de la sociedad, del conocimiento; son ellos quienes de diferente maneras establecen las redes necesarias o

¹⁸⁴ *Ídem.* p. 2.

¹⁸⁵ *Ídem.* p. 3.

posibles para hacer intervenir al mundo exterior en su totalidad de la vida institucional”¹⁸⁶. Es bien cierto que la aplicación del Plan curricular, como lo señala la autora, es ejecutado por una amplia planta docente y son ellos más que nadie quienes conocen las fallas del mismo y la posibilidad de modificar o cambiar lo que en el contexto actual ya no es pertinente, sin embargo, como ya se mencionó, no se tomaron en cuenta ni su experiencia ni su visión de las necesidades de la institución.

En el mismo texto señala que la institución escolar no está dada para siempre, sino que se construye en diferentes niveles: el socioeducativo, la infraestructura material, el reconocimiento y la legitimidad institucionales, la contratación y reclutamiento de maestros, los recursos materiales y didácticos de todo tipo, resalta que uno de los más importantes y sustantivos es la construcción del conocimiento válido, pertinente y relevante. Declara que estos niveles en el transcurso de esos años han presentado serios desfases y contradicciones entre las distintas dimensiones.

Los objetivos más generales para llevar a cabo la reforma de CCH, no sólo se referían a la elevación de la calidad mediante un cambio radical de visión de sus contenidos y métodos sino a la democratización en el acceso; según este documento no habría una oposición insalvable entre calidad y cantidad.

Para un diagnóstico institucional que debían realizar las comisiones, Ibarrola propone el análisis de los siguientes niveles constitutivos.

El primero fue considerar los principios institucionales, porque son los principios declarados originalmente y construidos con el trabajo de los primeros profesores. El siguiente nivel son las formas de organización institucional: los planes; los turnos; las áreas; los semestres y su distinción entre los cuatro primeros que conforman el tronco básico y los dos últimos con sus materias optativas. El tercero se refiere a las formas básicas de organización, de autoridad y de responsabilidad académica, el origen y reclutamiento de los profesores, las formas de contratación, las condiciones institucionales de trabajo del docente, la carga docente, los procesos sistemáticos y no sistemáticos de formación docente. En el cuarto nivel, las estructuras curriculares que ha generado la

¹⁸⁶ *Ídem.*

institución y han cristalizado a lo largo de su historia es esencial para emprender el proceso de revisión. El último de los niveles de los que habla María de Ibarrola es el de, los alumnos convocados, la apertura de oportunidades de acceso a la UNAM, las principales características de la población estudiantil del CCH y los resultados alcanzados por ellos: permanencia, reprobación, destino, comportamiento de los egresados.

Se debe buscar en los anteriores rubros el origen de apoyos u obstáculos para la construcción de la institución y del currículum, construcción necesaria para lograr la calidad de los objetivos declarados para la formación deseada.

Esta fue una condición indispensable para emprender una reforma curricular “válida y pertinente”, sin embargo las condiciones en que se realizó, como se verá más adelante, provocaron que ésta fuera asumida por los profesores del Colegio como una imposición externa.

El segundo principio “De la noción de plan de estudios al concepto de estructura curricular”.¹⁸⁷

Este principio centra la revisión del plan en las estructuras curriculares que ha generado la institución así como fundamentar las propuestas de transformación. Varios autores han dado cuenta de lo complejo que es el currículum, pero gran número de ellos hablan por lo menos de su doble dimensión en una institución. Por un lado, la normatividad abstracta y formal y por otro la complejidad de la realidad curricular imposible de recuperar en su totalidad.

“El concepto de estructura curricular se refiere a cómo la institución educativa ha organizado y propiciado la interacción entre los principales elementos curriculares: los contenidos (entendidos, en un sentido muy amplio, como los diferentes objetos de la interacción de maestros y alumnos con el conocimiento: conocimientos, actitudes, valores, destrezas, habilidades), su selección ordenamiento, secuenciación, dosificación; pero no sólo los contenidos, sino también, en función de ellos, la asignación de maestros y el establecimiento de condiciones institucionales para el mejor desarrollo de las estrategias

¹⁸⁷ *Idem.* p. 4.

educativas pertinentes, la asignación de tiempos y espacios, la dotación de recursos materiales y didácticos y finalmente los procedimientos y las exigencias que establecen la evaluación, certificación y acreditación...”¹⁸⁸

Esta propuesta de la autora es trascendental en el sentido de que integra todos los elementos organizacionales que están en estrecha relación con el currículum, ya que le permitiría a las comisiones lo siguiente:

- Incorporar la visión de múltiples alternativas posibles y al mismo tiempo poco exploradas.
- Identificar la problemática curricular en varios elementos y en distintos casos y no necesariamente concentrarse en la actualidad o pertinencia de los contenidos.
- No centrar su revisión en los contenidos, su transformación o la incorporación de nuevos, sino centrar su atención en todas las condiciones institucionales que posibilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Iniciar por los elementos curriculares les permite a los profesores abrir sus perspectivas a la diversidad de lógicas que afectan la realidad curricular: contenidos, recursos, la enseñanza, el aprendizaje y la organización institucional de tiempos y espacios.
- Este concepto orienta cualquier tipo de cambio o revisión, ya que permite reconocer las condiciones institucionales básicas que favorezcan o dificulten el aprendizaje y la enseñanza.¹⁸⁹

En este punto sí se avanzó, en cierta medida, aunque también con algunas limitaciones que se expondrán posteriormente.

Tercer principio: Acuerdos básicos para la construcción institucional de nuevas estructuras curriculares.

La construcción institucional de estas nuevas estructuras curriculares debe realizarse con base en la participación de los profesores en dos sentidos, primero desde su posición privilegiada de experto de los problemas institucionales y curriculares del Colegio, y

¹⁸⁸ *Ídem.*

¹⁸⁹ *Ídem*, pp. 4-5.

segundo como los actores principales en la transformación y solución de dichos problemas; es decir son, en palabras de Ibarrola, testigos y actores de la historia del CCH. El punto central no sólo es garantizar la participación sino definir las formas en que ésta se llevaría a cabo.

Ibarrola establece que en el proceso de revisión, la participación de los docentes plantea tres problemas: La naturaleza de dicha participación, la calificación de los participantes y los intereses que los motivan.

Respecto al primer problema, afirma que deben definirse claramente los procesos de selección, debe aclararse que, como todo proceso, el trabajo pasa por diversos momentos de elaboración y reelaboración y finalmente establece cuales serían los órganos institucionales encargados de la aprobación final del proyecto.

Con la participación activa sería posible la revisión de las propuestas en diferentes etapas como ya se mencionó, que aportarían correcciones y nuevos enfoques que cuenten cada vez con mayor consenso para un trabajo colegiado permanente.

La elección de los profesores que participen debería ser democrática, no sólo para lograr legitimidad sino por la validez y pertinencia del trabajo desarrollado. Las comisiones, además de construir sus propuestas, también definirían la propuesta final y la pondrían a consideración de los órganos colegiados. Ello no impediría que se retomaran propuestas elaboradas por grupos de profesores que no necesariamente formen parte de ellas.

El primer resultado de los trabajos de las comisiones sería sometido a la discusión de los profesores en la Semana Académica, actividad organizada semestralmente por el Colegio, para que los profesores conocieran las nuevas iniciativas institucionales y planearan su docencia sobre esta base. Sus comentarios y reacciones constituirían la base para una segunda elaboración.

La segunda etapa consistiría en la realización de un análisis interáreas, desarrollado de la siguiente manera: una discusión en el seno de los Consejos Académicos de las Áreas para lograr consensos y productos que se someterían al Consejo Técnico y después al Consejo Universitario para su aprobación final.

En el fondo de la organización del trabajo, aparece el problema de la participación de los profesores y los criterios de elección.

El segundo problema es el referente a la calificación de los profesores participantes, es decir, si bien todos conocen perfectamente la problemática cotidiana, esto no necesariamente significa que son capaces de realizar trabajos sintéticos con visiones globales más allá de su experiencia inmediata. Además la autora critica una tendencia a la búsqueda de un “marco teórico” que en vez de otorgar unidad, dispersa las propuestas.

Para superar este problema, las aportaciones y participaciones de los profesores de la institución deberán ser complementadas con el análisis de la documentación que registra el conocimiento que la institución tiene de sí misma, y con las aportaciones de expertos externos. La profesora Ibarrola propone un método de triangulación de la información.

Finalmente el tercer problema es el que se refiere a los intereses que motivan la participación. Aparecen enfrentamientos y discrepancias por la diferencia de intereses personales y profesionales de los profesores y de sus posiciones políticas e ideológicas que de acuerdo con la autora, obstaculizan los cambios. Ante ello propone lo siguiente.

Identificar intereses de los profesores participantes, someterlos a la discusión y analizarlos.

Orientar la participación a la construcción de los rubros que enmarcan el trabajo global.

El proyecto logrará concreción a partir del respeto de todas las posiciones así como su reconocimiento como posiciones alternativas y equivalentes.

Cuarto principio: De lo particular a lo general, de lo concreto a lo abstracto

Después de lo antes expuesto, es clara la idea de la profesora Ibarrola, al proponer de alguna manera que el trabajo logre una dinámica de participación colegiada en donde se busque lograr los consensos a partir de la participación en los términos en los que lo establece y así en un proceso dialéctico de ida y vuelta, de lectura, revisión y corrección, alcanzar el propósito de reformular una nueva propuesta curricular para el Colegio de Ciencias y Humanidades.

Para lo cual, “Se ha insistido en organizar los avances del proceso en forma de aproximaciones sucesivas que van proponiendo la discusión y consecuente reelaboración de resultados preliminares pero integrales. Se trata de proceder en espiral, mediante reelaboraciones cada vez más profundas y completas de la problemática curricular,

entendida a partir de la valoración de las estructuras, esto es, de la interacción entre los principales elementos curriculares que ha propiciado la institución. Cada fase de avance del proceso debe permitir una visión abarcadora, global, y debe encauzar la continuidad de los trabajos de revisión de manera más unificada y más pertinente. Se trata de ir construyendo entre los profesores un consenso del cambio, no de decretarlo.”¹⁹⁰

La autora sugiere partir de lo cotidiano a lo estructural avanzar de los problemas de cada área a los de la institución; de los de esta, a los problemas de su función y sentido social y apoyado por la experiencia del profesor.

Se insistió en la necesidad de concentrarse en la valoración de estructuras curriculares generadas por la institución a lo largo de su historia y en la ampliación de la visión de la institución para, a partir de ahí, realizar una primera aproximación global e integral a la problemática curricular.

Quinto principio: Integración de una propuesta curricular base y construcción de proyectos curriculares por área y plantel.

En este apartado se propone que el Consejo Técnico sólo construya el marco curricular general del trabajo docente y que los contenidos concretos deberán ser objeto de trabajo y discusión de los grupos académicos por área y plantel, ya que son las verdaderas unidades orgánicas de trabajo del Colegio. Según la autora, “Se trata de que los profesores trabajen orgánicamente con el plan de estudios, no que tomen cursos acerca de él.”¹⁹¹

Después de la primera discusión a fondo, se prevén las siguientes actividades:

La Comisión realizará una segunda versión de los documentos en donde recuperará las aportaciones de los profesores; fijando su atención en dos principales aspectos: a) las nuevas demandas al bachillerato y b) el alcance, la secuencia, la continuidad y la integración de los contenidos de las áreas y sus efectos estructurales; iniciar la discusión entre áreas para equilibrar y precisar la aportación de cada una de ellas al Plan de

¹⁹⁰ María de Ibarrola. *Cinco principios para la revisión curricular del CCH*. p.7.

¹⁹¹ *Ídem*. p. 8.

estudios; iniciar el trabajo en los contenidos de las materias que debe incluir el plan, para seleccionar, ordenar y secuenciar los conocimientos, habilidades y actitudes que debe poseer el egresado, se reitera que son los profesores quienes deben construir las transformaciones deseadas.

Estamos de acuerdo en que las propuestas de esta primera aproximación resultaban adecuadas para realizar un proceso de reforma curricular de amplia visión y con altos grados de consenso, sin embargo, en la instrumentación algunas partes sustanciales no se implementaron, tal es el caso de la participación de los profesores, ya que no se pudo evitar la imposición de tendencias de los grupos de poder. A la su vez, la participación de profesores fue limitada y parcial, de manera tal que no influyeron en la toma de decisión de la creación de la nueva currícula. Esto trajo consigo la pérdida de credibilidad y, como lo mencionó Ibarrola, los profesores siguieron tratando de ajustarse a un programa en el que no participaron para su elaboración. Ya que la mayoría de los profesores preocupados por lo inminente de los cambios, se integraron a los cursos intersemestrales en los que se les instruyó sobre los nuevos programas y métodos a utilizarse.

A continuación analizaremos las consideraciones que fundamentan el Plan de Estudios Actualizado (PEA), publicado en la Gaceta del 11 de julio de 1996, en la que se informa que por Unanimidad Aprueba el CAB el Plan y los Programas de Estudio Actualizados.

4.2 Consideraciones que fundamentan el Plan de Estudios Actualizado (PEA)

En este apartado nos daremos a la tarea de identificar cuáles fueron las modificaciones que se realizaron al plan de estudios del Bachillerato del CCH y en que sentido superan al programa original o si no lo hace.

Desde su creación en 1971 y hasta 1996, no se habían realizado cambios a los planes y programas de estudio; sin embargo, en ese momento las autoridades son las que proponen la necesidad de la reforma, que en palabras del Doctor Jaime Martuscelli Quintana, Secretario General de la UNAM, la justifica al afirmar que todo cambia en la sociedad y que él no podía entender que “un Plan de estudios permanezca sin

modificaciones, dados los avances tan espectaculares que en las últimas décadas ha sufrido el conocimiento a nivel internacional”.¹⁹²

Las autoridades manifiestan que del plan original se respeto la formación bivalente del estudiante, es decir, que continuaría brindando una formación terminal para incorporar al alumno al mercado de trabajo, por un lado y propedéutica por el otro, para que el alumno ingresara a nivel licenciatura. También establece respetar los principios de una escuela nueva, denominada así en el plan original. Recordemos que la nueva escuela pretende que el educando no sólo sea un receptor de cultura, sino un ser capaz de captar por sí mismo el conocimiento y buscar sus aplicaciones. El docente tiene como tarea primordial dotar al alumno de los instrumentos metodológicos necesarios para el dominio de las principales áreas de la cultura. En la Gaceta del CCH el Consejo Académico del Bachillerato (CAB), informa que se busca lograr un desarrollo integral de la personalidad del alumno, su realización plena a nivel individual y como miembro de la sociedad, la educación debe centrar sus intereses en el aspecto formativo.

En el documento se reiteran los puntos esenciales del plan de estudios original y del proyecto educativo del Colegio:

1. Seguirá siendo un bachillerato universitario, propedéutico, general y único, que evite la opción vocacional prematura e irreversible.
2. Es un bachillerato de cultura básica.
3. Se reconoce al alumno como sujeto de la cultura y de su propia educación
4. El principio de aprender a aprender sigue vigente, promoviendo la actitud propia del conocimiento científico; la aptitud de reflexión metódica y rigurosa y las habilidades para adquirir, ordenar y calificación, además de la obtención de conocimientos básicos que los capaciten para seguir estudios superiores.
5. El CCH como espacio de crecimiento en la libertad y en la responsabilidad; en el compromiso humanista, crítico y propositivo, para lograr un cambio social con mayor equidad.

¹⁹² Gaceta CCH. 11 de julio de 1996. pp. 1-12.

6. Se afirma que la experiencia de aprendizaje principal será la resolución de problemas y se fomentarán la reflexión en común y la síntesis colectiva e individual.
7. El profesor como facilitador y no como repetidor e instructor.
8. Diseño del plan según una matriz por área, dividida en el mundo natural y el mundo social; la comunicación y sus sistemas de signos; los métodos y herramientas de mayor formalización.
9. Planteamientos interdisciplinarios, basados, ya no en la consolidación de la diversidad entre disciplinas, sino en la unidad de los procesos y del objeto del conocimiento.
10. Organización semestral que permita la atención de nuevos problemas y objetos y una mayor graduación y especificación de objetivos y contenidos.
11. Continúa la distinción entre los cuatro primeros semestres, en los que se cursan asignaturas obligatorias y los dos últimos en los que el alumno “ejerce una libertad de elección regulada de las asignaturas que cursará”.
12. Vigencia, en general de las materias actuales, específicamente las relacionadas a la cultura básica.

Es necesario aclarar que aún cuando se sostiene que estos elementos se recuperan del plan original, esto no es completamente cierto, ya que, por ejemplo, respecto al punto número uno el plan original señala que:

“...los egresados... podrán seguir cualquiera de las carreras profesionales que ofrece actualmente la universidad... con la particularidad de que el bachiller egresado... contará no sólo con la formación teórica fundamental correspondiente a éste ciclo de estudios, sino, como es deseable, con un adiestramiento práctico y técnico que lo capacitaría para incorporarse productivamente al trabajo”¹⁹³. Es decir, el plan original es expresamente bivalente y una de sus finalidades primordiales era la capacitación práctica y técnica que permitiría salidas laterales a los alumnos que no quisieran o no pudieran continuar estudios universitarios; y que a la vez se integraran al mercado laboral con un nivel

¹⁹³ Documenta no. 1. p. 9.

técnico acorde a las necesidades del desarrollo nacional. En el Plan Actualizado esta concepción desaparece, no se menciona ni una sola vez la aplicación de las opciones técnicas, pero en el trabajo realizado por el grupo de síntesis se retoma que seguirán desarrollándose las opciones de adiestramiento práctico, las que sin embargo, serían organizadas y puestas en marcha a través de reglamentos que se expedirían posteriormente. Este principio, en su concepción original, era piedra angular del proyecto del CCH, implicaba la integración de los intereses nacionales a los intereses de la universidad. Sin embargo, parece que en el PEA, estas opciones tienen un carácter de complementariedad a la formación del estudiante, pero no constituye una posible salida lateral que permita su inserción al mercado laboral.

Respecto al punto número ocho, se presenta una variación notable respecto al plan original, ya que, en éste la propuesta teórico-metodológica consistía en el desarrollo de dos lenguajes y dos métodos, como el eje de la cultura básica. En el PEA se desarrolla una estructura matricial por áreas de las que se desprenderán los objetivos y contenidos de los programas por materia.

Finalmente, se comentara la divergencia que existe entre el planteamiento original y el actual en lo referente a la elección de materias en el quinto y sexto semestre. En 1971, se planteaba que esta elección no tendría más restricción que la de escoger una entre las opciones definidas, y que, aún cuando las materias fueran dispersas y no contribuyeran a un perfil profesional definido, abonarían en la interdisciplinariedad y por lo tanto en una formación más completa de los estudiantes. En el PEA se resalta el problema de la inmadurez de los estudiantes para elegir opciones, por lo que se restringe a materias que conformen un sólo perfil profesional y se busca evitar lo que llaman dispersión y desperdicio de recursos, además de que, el alumno se integraría al nivel profesional con más y mejores recursos académicos. De esta manera el principio original de la elección individual y libre ya no permanece.

4.2.1. Proceso de aprobación

El proceso de revisión al Plan y los Programas del Colegio de Ciencias y Humanidades fue una tarea que debió realizarse por lo menos cada dos años, de acuerdo a lo definido en el

plan original, sin embargo esa tarea se pospuso hasta después de haber cumplido veinte años de funciones.

En sus informes, los coordinadores eran optimistas y en la mayoría de las ocasiones exaltaban las bondades de la enseñanza del Colegio; sin embargo, reconocían que la institución ya no estaba respondiendo a las nuevas necesidades educativas, sociales y económicas del país. Fernando Pérez Correa, quien fue coordinador del CCH, afirmó en 1982, que en los setenta, los cuatro turnos se justificaban por la gran cantidad de jóvenes que estudiaban y trabajaban al mismo tiempo, pero ya para los años ochenta sólo un mínimo porcentaje de estudiantes trabajaba, esta apreciación coincide con los datos aportados por el grupo de síntesis, que en la fundamentación exponía que “ en 1988, el número de quienes decían trabajar al menos 6 horas diarias, alcanzaba sólo el 5.5% frente a un 24.9% en 1976”¹⁹⁴ con esta información se justifican las modificaciones en el programa para que respondan a las nuevas situaciones. Otros Coordinadores señalaban que el desarrollo educativo fue relativamente constante, aunque con severos problemas de reprobación y deserción escolar, que también se explicaban en parte por la incapacidad de los alumnos de investigar por sí mismos. Ya se veía la necesidad de aumentar las horas clase.

La preocupación inicial fue la de adaptar a las necesidades sociales y económicas del país y el mundo, los conocimientos teóricos y técnicos necesarios, así como las nuevas metodologías para que el sistema educativo del Colegio se actualizara.

De tal forma que las autoridades del Colegio iniciaron un proceso de revisión y actualización del Plan y los Programas durante cinco años de trabajo.

Para describir el proceso por medio del cual se llevó a cabo la actualización del Plan de Estudios del CCH, se partirá del informe de labores emitido por la UACB en 1993, en dicho documento se presenta el avance del trabajo de revisión, que inició formalmente en 1987, cuando la Comisión para el Diagnóstico de los Problemas del Bachillerato del Colegio, presentó al Rector de la UNAM un documento de trabajo en el que manifestaban que era necesario formar grupos de trabajo de profesores por área que realizaran una evaluación

¹⁹⁴“Primera aproximación a la revisión del Plan de Estudios del Bachillerato del CCH” en *Cuadernillo número 6*. 25 de Septiembre de 1992.

del Plan y los Programas de Estudio. Al año siguiente la UACB hace una propuesta para crear los mecanismos que faciliten la participación de los profesores, en diferentes momentos, primero en lo individual, después por academias o colegios de profesores para que elaboraran sus propuestas por área.

Oficialmente en el periodo 1989-1992 se plantea la revisión del plan de estudios. Así, iniciaron una serie de actividades tendientes a elaborar una propuesta que se supondría, toda la comunidad del CCH podría discutir y enriquecer.

“En este periodo, se realizaron diversos eventos para elaborar documentos por área. Se trabaja en el Seminario-taller Nuevas demandas al bachillerato, a partir de las demandas que escuelas y facultades, mercado laboral y sociedad civil formulan al Bachillerato, a través de la participación de especialistas del CINVESTAV, del Centro de Estudios Sociológicos del Colegio de México y de la UNAM, que imparten conferencias sobre estos temas. Se invitan especialistas internos y externos de la UNAM, para conocer sus propuestas y realizar el documento Primera aproximación a la revisión del plan de estudios del bachillerato del CCH.”¹⁹⁵

En septiembre de 1992 se publica la primera aproximación a la revisión del Plan de estudios del Bachillerato del CCH en el que María de Ibarrola expone ante funcionarios académicos de la Institución, los avances y perspectivas del proceso de la revisión del plan de estudios y subraya que la propuesta de modificación y adecuación se basaba en ese momento en los cinco principios básicos que ya analizamos, y reafirma que debería mantenerse el principio de un bachillerato general de cultura básica que permitiera al egresado continuar con sus estudios superiores o incorporarse al mercado de trabajo.

Posteriormente a la revisión se conformaron comisiones para la elaboración de los programas de estudios en las que participarían profesores de las cuatro áreas y de los cinco planteles del Colegio. Como resultado de esta primera etapa de elaboración se publicó el 27 de Abril de 1993 la Segunda Aproximación a la Revisión del Plan de Estudios para su análisis y discusión por la comunidad. Específicamente es analizado por las

¹⁹⁵ <http://www.stcp.unam.mx/memoria/anteriores/1993/ccch.htm>. Consultado el 12 de diciembre 2003.

Comisiones para Revisión de las Cuatro Áreas, que elaboran la síntesis de la Segunda Aproximación.

Según este informe, las propuestas de nuevos programas presentadas por área se discutieron en seminarios y después las Propuestas Educativas para los cuatro primeros semestres de las cuatro áreas.

En 1995 se lleva a cabo el programa de formación de profesores en apoyo al Plan de Estudios Actualizado (PEA) y el 19 de febrero inicia la Jornada de Información sobre su actualización que duraría sesenta días, organizada por la Comisión Especial del Consejo Técnico. Formada por diez académicos designados por el Consejo Técnico y por diez estudiantes electos mediante votaciones, cuatro días antes del inicio de la Jornada.

Finalmente el 11 de julio de 1996 el Consejo Académico del CCH aprueba el Plan y los Programas de Estudio Actualizados.

4.2.2 Los cambios

Después del proceso anterior, se publicaron “las modificaciones al Plan y los Programas que fueron aprobados por el Consejo Académico del Bachillerato en su sesión ordinaria, celebrada el 11 de julio de 1996.”¹⁹⁶

Aparecían algunas reformas notables, como la inserción de materias como Temas Selectos de Filosofía y Antropología como materias optativas; y se reafirma que los responsables de la aprobación final del nuevo Plan de Estudios son el H. Consejo Técnico y el CAB.

Será necesario puntualizar cada uno de los cambios que se realizaron en el PEA, así como analizar qué elementos del Plan original seguían vigentes y cuáles fueron las modificaciones que se realizaron, y si éstas respondían a las demandas y situaciones de ese momento.

Desde el discurso de las autoridades del Colegio, se señala lo siguiente: que su propuesta mantiene lo fundamental del modelo educativo del plan original pero se reconoce que no

¹⁹⁶ *Ídem.* pp. 2-3.

se alcanzaron los propósitos planteados y que existieron deficiencias en la formación académica de los alumnos, por lo tanto la reforma se hacía necesaria para corregir estos rezagos.¹⁹⁷

Retoman del plan original, que el perfil de egreso, responda aún a aspectos formativos y propedéuticos. Señalan, que se mantendrá, en los dos últimos semestres del bachillerato una formación equilibrada en matemáticas, ciencias experimentales, ciencias sociales y en humanidades. Asimismo, la formación de los alumnos en metodología seguiría teniendo rigor científico. Se mantendría la orientación hacia la cultura básica que se ha impreso a los cursos de los cuatro semestres, y la precisión del sentido propedéutico que deben tener los cursos que se ofrecen en el quinto y sexto semestres.

Después de establecer las coincidencias y permanencias, definen los aspectos que habría que consolidar o transformar, a saber, la actualización de los contenidos y de la metodología de la enseñanza, y el ofrecimiento de programas de estudios con enfoques disciplinario-pedagógicos bien definidos, con lo que se lograría un mayor grado de coincidencia en el desarrollo de los cursos y un mejor aprovechamiento, y se propiciaría el enriquecimiento de la docencia en todos los planteles.

Otra de las novedades fue el incremento en el número de horas de trabajo en grupo escolar, y el establecimiento en prácticamente todas las asignaturas de sesiones académicas de dos horas, lo que posibilitaría, desde esta perspectiva, una mayor continuidad en la interacción del profesor con los alumnos, favoreciendo al mismo tiempo la concreción en las aulas del modelo educativo del Colegio.

Al respecto, quisiéramos señalar que una de las principales virtudes del plan de estudios original, fue la de permitirle al alumno que dispusiera de su tiempo libre para investigar por su propia cuenta, o bien dedicarlo a la cultura o recreación, incluso a emplearse laboralmente. Con el aumento de la duración de las sesiones a dos horas, no se equilibró la relación de número de alumnos por profesor. La posible ventaja de la duración por sesión se ve afectada cuando los grupos de primer semestre se integraron hasta por 56 alumnos por aula, esto de ninguna manera posibilita, como se pretendía, una mayor

¹⁹⁷ Cfr. "Aprueba el CAB el Plan y los Programas de Estudio actualizados" en *Gaceta CCH* 11 de Julio de 1996.p. 4.

continuidad en la interacción del profesor con sus alumnos. Aunado a ello, si el profesor atiende a sus cinco grupos tiempo completo, esta carga horaria y laboral lo imposibilita aún más para interactuar con ellos. Así pues, no vemos como este cambio “novedoso” permita la concreción en las aulas del modelo educativo propuesto, ya que para el trabajo óptimo en el taller se requiere de grupos pequeños; es decir, cuyo número no exceda de 30 elementos.¹⁹⁸

Entre las propuestas, está también la del incremento a dos cursos semestrales obligatorios de Biología, Física y Química, y a las nuevas posibilidades que se ofrecerían para poder cursar en los dos últimos semestres hasta dos cursos en el área de matemáticas o hasta dos cursos en área de ciencias experimentales, lo que redundaría favorablemente en la formación básica y propedéutica de los alumnos en ciencias. En estas áreas de conocimiento, el aumento de horas va acompañado de la división de los grupos en dos partes para un mejor aprovechamiento en aula, con lo que cada profesor trabaja con un máximo de treinta alumnos.

La fusión de los talleres de Lectura, Redacción e Investigación Documental, fue otra de las modificaciones que sufrió el Plan de Estudios, y que tiene como finalidad mejorar la formación de los alumnos en el manejo correcto del lenguaje, tanto oral como escrito, al tiempo que se atiende a su formación literaria. A pesar de la intención integradora, no se consideró la diversidad de los perfiles de los profesores que impartían las tres materias que ahora que sólo son una. Anteriormente los licenciados en Lengua impartían el Taller de Lectura, en el caso de la materia de Redacción, la impartían profesores cuya formación profesional se inscribía en el área de Comunicación y Periodismo y para el caso de la materia de Metodología de la Investigación eran los sociólogos los que formaban a los alumnos. El querer abarcar mucho ha hecho que algunos contenidos se sacrifiquen, como es el caso de la materia de investigación. En el plan original, el alumno realizaba investigación de campo e investigación documental. Ahora, con la nueva propuesta, la investigación de campo, tan importante para la investigación, queda al margen. Esta situación, de alguna manera provocaría que no se cubrieran todos los contenidos o que se

¹⁹⁸ Cfr. Esteban Soms y R. Follari. *El trabajo práctico en la formación profesional*. “IV. Taller de Planificación: un ejemplo pertinente”. p. 102.

exentaran algunos otros o, incluso, no se trabajaran aquellos de los que el profesor no tenga un amplio manejo o conocimiento.¹⁹⁹

El carácter obligatorio que se da a los cursos de lengua extranjera, y la asignación de cargas académicas de cuatro horas semanales durante cuatro semestres, con lo que se fortalecerá la formación de los alumnos en la comprensión de textos en una lengua extranjera, principalmente inglés y francés.

En el plan original, los cursos de inglés y francés eran obligatorios, aunque no curriculares y contaban con la flexibilidad suficiente como para cursarlos el semestre que el alumno lo deseara. A diferencia de éste, en el plan actualizado se le obliga al alumno a tomar la clase de inglés o francés los primeros cuatro semestres del bachillerato. Consideramos que la implementación de los cursos obligatorios y curriculares de lengua extranjera si intenta responder a las necesidades de la sociedad del conocimiento y que era indispensable impulsar esta área que antes dejaba al estudiante en seria desventaja respecto a los egresados de otras opciones de bachillerato.

Una materia que podríamos considerar novedosa en el nuevo plan fue la incorporación de un curso obligatorio de Computación, con el propósito de habilitar a los alumnos en el empleo de la computadora como apoyo a su trabajo académico. Este curso se llevaría a cabo durante un semestre, cuatro horas a la semana. Sin embargo, es un tiempo insuficiente, que no permite alcanzar niveles mínimos básicos, según la escuela de procedencia, ni altos niveles de utilización moderna de estas tecnologías.

Se incluyen dos cursos de Filosofía obligatoria en quinto y sexto semestre, en los que se abordará el estudio formal de Filosofía, Lógica, Ética y Estética, con la finalidad de garantizar la formación filosófica indispensable de un egresado del bachillerato universitario.

En el Plan original la asignatura de lógica formaba parte de las tres opciones a elegir en los semestres quinto y sexto del área de matemáticas, en el nuevo programa se integra a

¹⁹⁹ En reuniones de trabajo y en los cursos intersemestrales los profesores reconocían que algunos contenidos eran sacrificados por cuestiones de tiempo y otros contenidos no se abordaban por no tener el pleno dominio de ellos.

la asignatura de filosofía, dentro de la cual sólo se convierte en un tema de estudio, y ya no alcanza la profundidad que tenía cuando era una asignatura independiente.

Al leer las siguientes modificación al Plan original del CCH, es posible observar que la cantidad de horas es lo que, desde la perspectiva de las autoridades, posibilitaría una mayor calidad y aprovechamiento de los contenidos programáticos del Plan actualizado, pues siempre aluden al aumento, el incremento, la inclusión y sólo en lo último de sus modificaciones hablan sobre la adecuación de criterios. Como lo podemos verificar a continuación.

Con el incremento a dos cursos de Historia Universal, la formación del alumno incluirá la etapa histórica más reciente, propiciando el análisis y la participación educada en los sucesos actuales.

La inclusión en el quinto y sexto semestres de nuevas materias optativas, como es el caso de de Lectura y Análisis de Textos Literarios, Temas Selectos de Filosofía y Antropología, con el propósito de favorecer la formación propedéutica de los alumnos que continúen sus estudios en las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales.

La inclusión de dos cursos de Teorías de la Historia en quinto y sexto semestres, también con el propósito de apoyar la formación propedéutica de los alumnos que continúen sus estudios en las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales.

La adecuación de los criterios para la selección de materias de quinto y sexto semestre que, sin abordar el carácter general de Plan de estudios, propone esquemas preferenciales, según la afinidad de las materias con la probable carrera profesional de destino.²⁰⁰

Respecto a la selección de materias en los últimos dos semestres, el plan original le permitía al alumno que seleccionara una de cada grupo de materias optativas de acuerdo a sus intereses personales o de acuerdo a sus intereses de índole profesional (el aspecto propedéutico), esto de alguna manera permitía al alumno ir identificando la interdisciplinariedad de su formación.

²⁰⁰ Acuerdo tomado por unanimidad en la sesión plenaria del Consejo Académico del Bachillerato de la UNAM, el 11 de Julio de 1996, en Ciudad Universitaria, México D. F.

Al parecer los diagnósticos a las limitaciones del Plan anterior sólo se limitan a reiterar que el problema de que no se alcanzaran los propósitos ha sido el tiempo y que con la asignación de un mayor número de horas se alcanzaran éstos.

4.3 Cambio de Plan de Estudios, cambio de concepción educativa en el CCH

En el actual plan de estudios, los fundamentos pedagógicos originales se mantienen a excepción de la forma de conceptualizar la idea de un plan no sólo propedéutico, sino también bivalente o como lo señala el proyecto de creación del CCH: “contribuirá a la formación polivalente del estudiante, capacitándolo mejor para seguir distintas alternativas: estudios profesionales, investigación o inclusive su incorporación más rápida al mercado de trabajo, en salidas laterales que son indispensables en un país moderno”²⁰¹. Podría señalarse que el plan actual no hace referencia explícita a éste carácter, ya que nunca se menciona que puede ser un ciclo preparatorio y a la vez terminal. Sólo se especifica su carácter de bachillerato universitario, propedéutico general y único.

Más adelante, en el llamado PEO (Plan de Estudios Original del bachillerato del CCH) se establece que el egresado obtendría, además de su certificado de grado, un diploma de técnico; mientras en el PEA (Plan de Estudios Actualizado en 1996) se define que las opciones técnicas continuarían en la normatividad vigente, pero que se iría aplicando conforme lo determinaran los reglamentos que se expedirían en lo particular, es decir, ya las opciones técnicas no son integradas al mapa curricular.

Esta omisión nos parece significativa porque se hace de lado uno de los elementos que definían el carácter único del CCH, ya que, si bien en su momento se crean las opciones técnicas con el propósito de integrar al campo laboral a todos aquellos jóvenes que así lo necesitaran, hoy en día la existencia de diversas instituciones de educación media técnica hace que en el CCH, éstas ya no sean tan relevantes. Además, en opinión de algunos ex coordinadores del Colegio, la propuesta nunca atrajo el interés de los estudiantes, ya fuera por falta de una adecuada difusión, o por el escaso apoyo económico e infraestructural.

²⁰¹ *Documenta* 1. Junio de 1979, p. 7.

Los cambios se pueden sintetizar en tres apartados, el primero fue la fusión de materias, la segunda fue el aumento de la hora clase de una a dos horas. El subsecuente aumento de la jornada escolar y la disminución de cuatro a dos turnos. En tercer lugar la desaparición o/y creación de materias.

Las aportaciones al plan de estudios actualizado consistieron en crear como materias obligatorias la del idioma y la de cómputo, respecto a las materias optativas se introducen tres nuevas: Teoría del Conocimiento, Antropología Cultural y Taller de Lectura y Análisis de Textos Literarios. Importante es la integración de la materia de Lógica a la de Filosofía y su sustitución por la de Matemáticas Finitas. Además se aumentan a dos horas las sesiones por asignatura excepto computo, se integran en una sola las materias del área de talleres y en las de Ciencias experimentales se propone desarrollar concepciones del método experimental en cada asignatura. Finalmente es relevante resaltar la propuesta de “esquemas preferenciales” para la selección de materias de quinto y sexto semestre.

Quisiéramos resaltar, respecto a la desaparición de turnos que el aumento de horas por materia provocó la desaparición de dos turnos y con ello la posibilidad de que los alumnos trabajen al mismo tiempo que estudian, ya que en su origen el CCH promovía la realización de ambas actividades, de esta reforma de la disminución de cuatro a dos turnos, se produce el resultado de que, al no disminuir el ingreso, la proporción maestro-alumno aumentó aproximadamente en un 20% por grupo. De manera tal que, las propuestas de trabajo para algunas asignaturas no son funcionales, por ejemplo en los talleres de lectura y redacción e iniciación a la investigación documental (TLRIID), se trabaja con grupos de hasta 56 alumnos, lo que hace problemática la aplicación de sus propuestas metodológicas. Aunado a esto, la infraestructura –espacio en las aulas- no es suficiente para albergar a la totalidad de los alumnos y algunos tienen que sentarse en el piso, esta es una condición más que impide el pleno desarrollo de sus actividades académicas y el logro de los aprendizajes esperados. Sin embargo esto parece no llamar la atención de las autoridades, pues las teorías de los organismos internacionales dejan entrever que para alcanzar los objetivos de la eficiencia y la calidad, el espacio no importa, es más creen que las aulas pueden contener hasta sesenta alumnos sin demerito de sus aprendizajes.

Finalmente contrastaremos los conceptos de Democratización que se exponen en ambos documentos. En 1971 se entendía que democratizar la enseñanza significaba no sólo un

ingreso a todo aquel con capacidad de continuar sus estudios de bachillerato, sino, “una participación mayor en la responsabilidad y las decisiones universitarias por parte de los profesores y de los estudiantes”²⁰², en lo que se refiere a la elaboración y reforma de planes de estudio, a la participación en la designación de autoridades y la elaboración de presupuestos.

Mientras en el plan de 1996, no se menciona la palabra democratización, sólo en el documento Primera Aproximación a la Revisión del Plan de Estudios del CCH, se le reduce a una política de acceso y no de participación.

Técnica básica didáctica en taller.

El trabajo en el taller, se realiza a partir de tres momentos de desarrollo de actividades de aprendizaje, en donde el alumno adquiere un conocimiento, lo pone en practica y se evalúa, su papel en el proceso es el de encontrar a partir de un problema, las posibilidades de solución del mismo, a través de sus propias experiencias y en colaboración con sus compañeros y profesores. Esta técnica es posible siempre y cuando las dos horas clase sean trabajadas por grupos no mayores de treinta integrantes, ya que, al aumentar hasta más de cincuenta es casi imposible concretar los tres momentos.

Finalmente, para responder a la pregunta de cómo influyeron los organismos internacionales en la reforma al Plan de Estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades, es necesario recordar lo siguiente.

Como se mencionó en el capítulo uno, la influencia del BM, al funcionar como un “complejo intelectual y financiero de la ayuda externa”, es capaz de concentrar tanto la investigación como los recursos financieros y la formulación de políticas con altos niveles de coherencia y sistematización.

En el documento de 1994 *Educación superior: Las lecciones derivadas de la experiencia* de se hace una definición de educación superior que deja en claro su enfoque puramente profesionalizante, técnico y privatizador. El Banco Mundial recomienda:

²⁰² *Gaceta UNAM* 15 de Mayo de 1970. p. 5.

Una redefinición del papel de gobierno, debe ser evaluador, crear los organismos de fiscalización, supervisión y evaluación; debe coordinar y dar coherencia a la política educativa pero no debe financiar a las instituciones de educación superior y el apoyo financiero se definiría respecto a los resultados de cada institución.

Otras funciones importantes son el fomento de universidades e institutos tecnológicos que “respondan” a la demanda social, entendida como una mayor relación con el sector productivo, y a las instituciones particulares e incentivar a las IES que logren diversificar sus fuentes de financiamiento mediante aportaciones de fuentes muy variadas que irían desde las cuotas de los alumnos hasta aportaciones de fundaciones y organismos internacionales y la venta de servicios.

En cuanto a la demanda estudiantil recomienda que la admisión corresponda a las oportunidades reales de empleo, es decir, profesionalización o vocacionalización, por lo tanto el sector productivo debería “orientar” respecto a la pertinencia de los programas académicos. Se hace énfasis en que no debe existir el ingreso automático de un nivel a otro.

La OCDE, en su primer análisis sobre la educación superior en México, hace las siguientes recomendaciones que son coincidentes, en gran medida, con las del BM, pero mucho más específicas:

A nivel federal, debe mejorar las estadísticas, debe fomentar la creación de instituciones con visión global y que realicen planeación estratégica, organizar la convergencia de los subsistemas de educación superior y media superior; revisar la estructura de la SEP: una subsecretaría para cada uno de estos niveles. Recomienda la creación de un Sistema Nacional de Educación Media Superior que unifique criterios de admisión; cada institución debe hacer explícita su política en un proyecto que se utilizará como base para la distribución de los recursos al interior. Mediante un acuerdo con la SEP las instituciones estarán obligadas a definir cómo cada una aplicará la política nacional en el marco de su proyecto.

Aumentar, hasta lograr la tercera parte de la matrícula total, las opciones técnicas mediante la creación de universidades e institutos tecnológicos.

Aunque no propone reducciones de matrícula, se insiste en el control del ingreso y del egreso mediante pruebas de “calidad”, la selectividad debe ser mayor en la licenciatura que en el bachillerato.

Deberá aumentar la participación de “los actores económicos y sociales” en temas tales como la definición de planes de estudios, la realización de trabajos y temas de investigación para empresas y la contratación de personal docente con experiencia profesional.

Para lograr mayor relación con las necesidades sociales y económicas, la educación superior debe diversificar, ampliar y flexibilizar sus programas y formaciones.

La evaluación debe ser indiscutible a todos los niveles: por institución, por programas, a los profesores y a los alumnos. En ésta deben participar los “actores económicos” ya mencionados, asimismo debe servir para definir el otorgamiento de los financiamientos.

Los análisis de la UNESCO hacen énfasis en que es fundamental que las relaciones entre las instituciones de educación superior y el sector productivo sean más estrechas, constantes, bilaterales al grado de que las actividades de las escuelas se organicen acorde a las necesidades del mundo del trabajo. Asimismo, debe fomentarse la educación y actualización continua, en el entendido de que la sociedad del conocimiento exige de la educación superior la autorrenovación, y que los países en desarrollo requieren, para insertarse en el mercado global, del desarrollo de la educación tecnológica que cree, adapte y aplique nuevos conocimientos

La CEPAL recomienda para los países de la región que la institucionalización del conocimiento se abra a los requerimientos sociales de capacitación para el trabajo; que se promuevan políticas de ciencia y tecnología que permitan el acceso, la difusión y la innovación.

Que se promuevan la evaluación externa y la autoevaluación del rendimiento para que se expresen mediblemente la calidad de la educación y su pertinencia; también recomienda que se diversifiquen las fuentes de financiamiento y desarrollar la cooperación regional e internacional en lo referente al mejoramiento de la calidad, la acreditación de programas y estudios, la formación de profesores e investigadores, las reformas académicas y administrativas, la capacitación técnica, el intercambio de docentes y alumnos, las investigaciones conjuntas y los desarrollos estratégicos.

El CIDE hace también, como la OCDE, un estudio específico sobre México en 1990 y en él recomienda que para que la educación responda a los desafíos de la globalización económica y aumente su calidad debe realizar innovaciones como:

El gobierno debe reforzar la planeación de la educación superior a nivel institucional, estatal, regional y nacional, debe racionalizar los subsidios federales, estos deben ser dependientes de las reformas de cada institución tendientes a mejorar su calidad; respecto a la diversificación de fuentes de financiamiento recomienda imponer colegiaturas “realistas” a los estudiantes y eliminar el “pase automático” del bachillerato a la licenciatura; más aún separar totalmente al nivel medio superior del superior.

Deben mejorar los procesos de evaluación externa y autoevaluación a todos los niveles, promover la constante reforma curricular que permita a las IES ir al ritmo de cambio del conocimiento y la tecnología.

Comparando estas recomendaciones con los objetivos de las políticas de educación superior entre 1988 y 1994, son evidentes las coincidencias: en el Programa de Modernización Educativa se definen tres ejes en torno a la educación superior, la calidad-evaluación, diversificación de fuentes de financiamiento y la vinculación del sector productivo con las escuelas y la diversificación de las opciones en la educación superior.

En el Programa de Modernización Educativa encontramos algunos ejemplos específicos de estas coincidencias:

La educación media superior “...buscará modelos que permitan la participación de los distintos niveles de gobierno y los diversos sectores sociales, propiciando su vinculación con las necesidades regionales”

La educación superior deberá “asumir compromisos de productividad que le permitan vincularse activamente con su medio y allegar nuevos recursos para incrementar su acción”.

Aunque el Programa de Modernización Educativa es presentado en 1989 y es previo a todos los estudios de los organismos internacionales, retoma los postulados de la modernización neoliberal que se imponían en ese momento. Desde mediados de los ochenta se en la OCDE, el BM, la UNESCO y la CEPAL, se discutían los problemas educativos para la siguiente década en vista de las grandes transformaciones económicas,

políticas y sociales que se daban en Europa del este y por los extraordinarios cambios producidos por la globalización.

Así, por ejemplo, el Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (PROMEDLAC), dependiente de la UNESCO, es producto de una serie de reuniones entre los secretarios de educación de la región iniciadas en 1979. En 1985, en la 23ª. Reunión de la Conferencia General de la UNESCO se estableció que “el Proyecto Principal de Educación constituye una estrategia y una modalidad de acción nacional, regional e internacional apropiada y eficaz para afrontar problemas básicos de educación de la población... (y) se ha convertido en un instrumento y un factor de continuidad en las intenciones y políticas de los gobiernos en materia de educación”.

Para 1987 se expresa que “el Proyecto constituye una empresa que exige un gran esfuerzo nacional, cuyo éxito dependerá en gran medida de la confluencia y la articulación de la iniciativa y la acción de gobiernos y de sectores educativos, económicos y sociales no gubernamentales. En un momento histórico en que los consensos son particularmente difíciles de obtener, los objetivos del Proyecto bien podrían constituir un punto de convergencia y de acuerdo en el marco siempre discutido de las políticas nacionales de educación”

El principio propuesto es la planeación educativa regional, definición de ejes, objetivos y estrategias. Aunque este proyecto se refería a la educación básica y la educación de adultos entendida como alfabetización y capacitación laboral, lo que caracterizará a la década de los noventa será el énfasis en la educación superior; pero las estructuras para llevar a cabo una planeación integral nacional y coordinada a nivel regional ya se habían desarrollado. Para 1989, es entendible que todavía se le diera la poca importancia a los niveles medio superior y superior en el Programa para la Modernización Educativa, sin embargo, se le encarga a la ANUIES que haga sus aportaciones al Programa, lo hace en el documento llamado Declaraciones y aportaciones de la ANUIES para la modernización de la educación superior, en éste los rectores y directores de las IES que la conforman hicieron sus propuestas acerca de “la Calidad de la Educación Superior, de sus Condiciones y Requerimientos y de los pasos para configurar--en los próximos años--un auténtico Sistema Nacional de Educación Superior.”

Las líneas básicas de la propuesta de la ANUIES para el mejoramiento de la calidad de la educación superior son: formar un verdadero sistema de educación superior, coherente, coordinado, racional, que permita la toma de decisiones adecuada para responder a los requerimientos sociales; fomentar una auténtica cultura de la evaluación en todos los ámbitos: sistema, instituciones, programas, profesores, alumnos. La revisión constante y sistemática de los contenidos y los métodos educativos, el uso de medios de comunicación masiva, la superación del personal académico, la revisión del sentido de la difusión y el impulso al desarrollo tecnológico; una mayor vinculación con el sector productivo y el apoyo a los estudios de posgrado.

En ese documento se reconoce la vigencia de los planteamientos del PROIDES, “el mejoramiento de la calidad de la educación, elemento indispensable en el proceso de modernización del país, deberá continuar siendo el objetivo primordial a alcanzar, aunado a la consolidación de un sistema de educación superior flexible y al mejoramiento de la situación financiera de las instituciones... la propuesta de la ANUIES para la definición del Plan Nacional de Desarrollo, el Programa del Sector Educativo y, en su caso, el referido a Educación Superior, se ubica en la lógica de la continuidad - cambio: continuidad en las formulaciones, fines y objetivos globales que se habían adoptado en el PROIDES- en 1986 y el cambio de las estrategias y las formas de operar con base en un impulso significativo a la regionalización y con el compromiso de todas las partes involucradas de llevar a la práctica lo ahí establecido.”

La meta es que la política educativa sea nacional, transexenal, moderna, productiva y autosuficiente.

La manera en la que la UNAM se integró a estas mediadas sufrió modificaciones por las movilizaciones estudiantiles, que encontraron en el documento Fortaleza y Debilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México, una sumisión a las propuestas de la ANUIES y una adhesión acrítica a las recomendaciones de los organismos internacionales. De ahí que, al ser rechazados el PROIDES y la propuesta de reforma del rector Carpizo, el gobierno empezara a considerar a la UNAM como institución incapaz de autorreformarse. Los cambios, como el del Plan de Estudios del CCH, son una mezcla entre reformas de tipo curricular, de los métodos de enseñanza-aprendizaje; cambios en la estructura funcional, como la disminución de turnos; pero sin cambios profundos a nivel institucional, como la diversificación de las formas de financiamiento.

CONCLUSIONES

Al término de nuestro trabajo podemos concluir que las formas de influencia de los organismos internacionales no son verticales ni unidireccionales y que, de hecho, no pueden ser explicadas mediante una traducción directa de las recomendaciones que emiten; sin embargo, sí es posible rastrear su guía y, a veces, imposición, en la formulación de la política educativa y de la de educación superior en específico y aún en los procesos de reforma que las instituciones de nivel terciario realizan.

Un elemento que permite dar seguimiento a este proceso es la forma en la que los “tomadores de decisiones” asumen las grandes tendencias, los temas a discutirse y las agendas a desarrollarse.

En 1971, por ejemplo, ante los cambios sociales y la coyuntura política y económica del país, se define que las instituciones educativas, la UNAM entre ellas, deberían buscar el desarrollo de capacidades de autogeneración e innovación, a la vez que deberían ser organizaciones complejas y funcionales como consecuencia del prodigioso avance del conocimiento científico y tecnológico y de los cambios en las formas de organización del trabajo. La educación en todos sus niveles, con mayor énfasis en el nivel superior, se define como un elemento esencial para guiar el desarrollo nacional. A partir de esta contextualización, se presenta como necesaria una transformación a partir de la interdisciplinariedad, ésta permitiría la flexibilización de los contenidos, los métodos de enseñanza y de la forma de organización institucional.

La creación del CCH se inserta en este propósito, al ser considerado una fuente de innovación constante que integraría facultades antes separadas y permitiría mayores niveles de empleabilidad y de generación de conocimientos; a la vez permitiría reconducir las relaciones con el gobierno mexicano. El equipo de González Casanova retoma las ideas que estaban a discusión en ese momento, pero no pierde de vista las condiciones estructurales y coyunturales del país. La meta era difícil de alcanzar y requería, para iniciar y mantenerse un fuerte apoyo financiero estatal, además de un mínimo de estabilidad interna; ninguna de las dos condiciones se cumplió. Si a ello se suma la dificultad intrínseca que representaba la integración de todos los actores, medios y normas de la

institución –por definición estable y fija- a procesos organizativos cambiantes: se obtiene el cuadro de un proyecto que no se desarrolló.

Además, el rector se vio obligado a renunciar por presiones internas y externas. Más adelante, su sucesor, el doctor Soberón, consideró que la problemática del orden interno era primordial, las metas académicas, las reformas curriculares y la innovación quedaron en segundo plano. A pesar de que se reconoció que la modernización de la educación significaba de una constante “puesta al día”, los problemas internos amenazaban la estabilidad de la Universidad y se abocó a resolverlos de manera exitosa. El proyecto interdisciplinario innovador del CCH perdió sentido original y no sólo no arrancó totalmente sino que no se revisó y actualizó como se proponía inicialmente.

Sin embargo, aunque se impuso una “modernización conservadora”, diversos sectores al interior de la UNAM y del CCH intentaron desarrollar mecanismos de participación y discusión, propuestas de planeación, de actualización del Plan y los programas de estudio que partía de su conocimiento de la situación interna. Los resultados no lograron ser sistemáticos como para reencausar el sentido original del CCH.

A partir de la década de los ochenta, y en medio de la crisis económica, el estado mexicano emprende una serie de medidas tendientes a planificar la educación superior. Surgen planes, programas, instituciones y mecanismos para crear un “sistema” de educación superior. La ANUIES y sus organismos como la CONPES y el SINAPPES tomarán las riendas del proceso de modernización educativa. Para lograrlo, estrechan sus lazos no solamente con el gobierno federal, a través de la SEP, sino con los organismos internacionales de cooperación internacional: con el BM y el FMI en materia macroeconómica y de definición de políticas de ajuste estructural, y con la UNESCO y la CEPAL en lo referente a la educación y el desarrollo social.

El papel de la ANUIES crece en la medida que integra esfuerzos a nivel nacional, regional, estatal en instituciones públicas. Si bien al inicio los esfuerzos no generan los resultados esperados, sí se va obteniendo un mayor nivel de coherencia en Sistema de Instituciones de Educación Superior, se logra que éstas realicen planes de desarrollo institucional, con base en los lineamientos propuestos por la ANUIES. La respuesta no es unitaria, ya que las IES, en función de la diversidad de regímenes de gobierno y grados de autonomía, las que eran dependientes legal y financieramente de los gobiernos estatal o federal no tenían

muchas oportunidades de resistirse a los lineamientos y otras, como la UNAM, mantenían algo de su capacidad de autodesarrollo.

Pero es posible afirmar que la ANUIES se consolida como el órgano de coordinación y centralización de los proyectos educativos. Paralelamente, aumenta la participación de organismos como la UNESCO, la CEPAL y la OCDE en la definición de las tendencias mundiales de la educación. Sus conferencias, diagnósticos y proyectos son discutidos, analizados y retomados al momento de definir las políticas educativas globales. Cada región del mundo es estudiada separadamente y después son integrados estos análisis; se convierten en modelos las experiencias exitosas de los países industrializados y se imponen (recomiendan según sus documentos) en cada región, según el nivel de desarrollo en que se encuentren, previos diagnósticos exhaustivos y desde puntos de vista sistémicos.

La forma en la que las élites nacionales reciben las propuestas e interpretan las tendencias es diferente a la manera en que lo hacían todavía en la década de los setenta, cuando la OCDE organiza una reunión de académicos para definir las nuevas tendencias hacia la interdisciplinariedad en 1972. El tema central de discusión a nivel mundial era cómo lograr una educación o un sistema educativo capaz de autorrenovarse y cambiar al ritmo de los tiempos o, más aún, dirigir el cambio; es decir, cómo construir sistemas educativos modernos en sociedades modernas. La respuesta fue organizar para la interdisciplina. González Casanova, como miembro de la élite intelectual se inserta en el proceso, promueve la creación del CCH como respuesta universitaria para iniciar el cambio de la UNAM, pero nunca pierde de vista las condiciones demográficas, sociales y económicas de los aspirantes y de los alumnos de la UNAM. De hecho, pretende que la mayor cantidad de integrantes del grupo de edad correspondiente forme parte del proyecto, ya fuera para desarrollarse profesionalmente, ya para realizar investigación y generación de conocimientos, ya para integrarse rápidamente al mercado laboral en condiciones de mayor productividad y autoaprendizaje. Se reconoce que no es posible la modernización sin interrelación global, pero se defiende todavía un proyecto nacional democratizador e incluyente, que requería de la participación y el apoyo estatal para arrancar.

A inicios de los noventa, los temas centrales de la agenda educativa se amplían en un abanico complejo: calidad, evaluación, descentralización, pertinencia, eficiencia,

ampliación de fuentes de financiamiento. La modernización educativa de los noventa pasa por el control y la rendición de cuentas, las Instituciones de Educación Superior deberán ceñirse cada vez más a las políticas estatales, y éstas más a los organismos financieros internacionales con los que se adquieren compromisos. México se integra al proceso de globalización económica a partir de su integración al TLC y a la OCDE y debe alcanzar niveles mínimos indispensables y seguir normas establecidas en los tratados internacionales.

En el plano curricular, se impone la concepción de una educación para mejorar la empleabilidad, que fomente el desarrollo de competencias y no la simple obtención de conocimientos y métodos de estudio y aprendizaje académico.

Las prioridades se centran en la educación tecnológica de ciclo corto, en el apoyo al posgrado, en el fomento de la ciencia aplicada y en la disminución del papel del estado para fomentar la competitividad entre las instituciones y mejorar la calidad.

Algunos sectores de la UNAM no se pliegan acríticamente y dócilmente a estas posturas, se realizan huelgas y paros ante la privatización y tecnificación de la educación; sin embargo, si se realizan cambios curriculares tendientes a hacer más competentes a los egresados universitarios, no se modifica de manera evidente la parte sensible de la identidad universitaria: gratuidad y autonomía, pero se introducen por la puerta trasera cambios que en el fondo transforman el sentido de algunas unidades, como el CCH. Los cambios están en concordancia con las propuestas mencionadas, pero al no insertarse totalmente; se aplican; es decir, si el CCH no se pliega a los proyectos del gobierno, no recibe su apoyo, éste se le otorga a instituciones más dispuestas, y queda en precariedad económica, pero con la meta de transformar sus métodos de aprendizaje y actualizarlos pero sin las condiciones necesarias para hacerlo.

Su inserción a las tendencias mundiales es parcial y se excluye del núcleo principal. Sus posibilidades de desarrollo la aíslan no sólo de otras instituciones sino de la propia UNAM.

BIBLIOGRAFÍA

- Aboites, Hugo. "La relación Universidad-Industria en el Marco del TLC". El Cotidiano. No.55 Junio 1993.
- Alcántara Santuario, Armando. Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo. Ed. S XXI. Pozas Horcasitas, Ricardo y Carlos Alberto Torres. (Coordinadores). México 1998. 288 pp.
- Altbach Philip (coordinador). Educación superior privada UNAM. México, CESU, 2002, 316 pp.
- Álvarez, Luís Javier y Pedro Roch Giral. "Demagogia y deseducación". La Jornada. No. 15,13 de Abril 1998.
- Álvarez Garín, Raúl y Gilberto Guevara Niebla. Pensar el 68. 3era. edición, México, Ed. Cal y Arena, 1993, 273 pp.
- ANUIES. Plan Nacional de educación. Lineamientos generales para el periodo 1981-1991 México 1981. 240 pp.
- Programa de Desarrollo Integral de la Educación Superior. 1986
- Acuerdos de la Cuarta Reunión Extraordinaria de la Asamblea General de la ANUIES en Toluca Estado de México. 1971.
- Declaración de Villahermosa. 1971.
- Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial. La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, EE.UU, 1995, 115 pp.
- Banco Mundial. Educación superior: Las lecciones derivadas de la experiencia, 1994.
- Estrategia sectorial de educación, Abril 2000.
- <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/BANCOMUNDIAL/QUIE NESSOMOS>. 20 febrero 2007.
- Bartolucci Incico, Jorge. Desigualdad social, Educación superior y Sociología en México. México, CESU- Miguel Ángel Porrúa, 1994, 154 pp.
- Bazán Levy, José y Trinidad García Camacho (coordinadores). Educación Media Superior. Aportes. Volumen 1, Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades, México, UNAM, 2001, 269 pp.
- Bell, Daniel. Reforma de la educación. México, Ed. Letras, 1970, 307 pp.

- Bonal, Xavier. "Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina" en Revista Mexicana de Sociología. México, UNAM, Número 3, Vol. LXIV, 2002, pp. 3-35.
- Brunner, José Joaquín. Educación superior en América Latina: Cambios y desafíos. Ed. F.C.E. México 1990.
- Universidad y Sociedad en América Latina. Ed. Creslac-UNESCO. Caracas 1985. 108 pp.
- Castrejón Díez, Jaime. La escuela del futuro. Ed. F.C.E. México 1975. 89 pp.
- Centro de Información y Documentación Académica del Colegio de Ciencias y Humanidades. Documenta. No. 1. México 1979. 204 pp.
- CEPAL. Equidad y transformación productiva: un enfoque integrado. Santiago de Chile, 1992.
- Transformación productiva con equidad. La tarea prioritaria de América Latina y el Caribe en los años noventa, Santiago de Chile, 1990.
- CEPAL/UNESCO Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad, Santiago de Chile, 1992.
- Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco. Espacios para las ciencias y las Humanidades. No. 1, Septiembre 2006-Febrero 2007, pp. 8-12.
- Colegio de Ciencias y Humanidades Primera aproximación a la revisión del Plan de Estudios del Bachillerato del CCH. Cuadernillo No. 6. 25 de Septiembre de 1992.
- Cueli José. (Coord). Valores y metas de la educación en México. Ed. Sep. México 1990. 165 pp.
- De Allende, Carlos María, Graciela Díaz Hernández, Clara Gallardo Vallejo. La Educación Superior en México y en los Países en Vías de Desarrollo desde la Óptica de los Organismos Internacionales. (Serie Documentos) ANUIES, 68 pp.
- Del Río Grima, Martha, *et.al.* Hacia el Congreso Universitario. Compilación de documentos básicos. México, UNAM, 1988, 431 pp.
- Didriksson, Axel. Política educativa y movimiento universitario, 1983-1988. México, Ed. Cultura Popular. Universidad Autónoma de Zacatecas, 1989, 311 pp.
- La planeación de la educación en México. Universidad Autónoma de Sinaloa, México, 1987, 279 pp.

- Domínguez Martínez, Raúl y Celia Ramírez López. "La universidad contemporánea en México". La Universidad en el Tiempo. México, CESU, 1985, pp. 61-69.
- Eisenstadt, Samuel Noach. "Modernización: crecimiento y diversidad". Ensayos sobre el cambio social y la modernización. Madrid, Ed. Tecnos, 1970, pp. 65-89.
- Fuentes Molinar, Olac. Educación y política en México. México, Ed. Nueva Imagen, 1984.
- Flores Olea, Víctor y Mariría Flores. Crítica de la globalización.
- Freire, Paulo. ¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural. México, Ed. S.XXI vigésimocuarta edición en español. 2007, 108 pp.
- La educación como práctica de la libertad. México, Ed. S. XXI. Cuadragésimaquinta edición. 1997, 151 pp.
- Gaceta del CCH. Suplemento especial. "Propuesta de reforma estatutaria y reglamentaria para el Colegio. 25 Noviembre de 1985"
"Aprueba el CAB el Plan y los Programas de Estudio Actualizados". 11 de Julio de 1996.
- Gaceta UNAM. 15 de Mayo de 1970.
27 de Agosto de 1971.
24 de Agosto de 1972.
- García Cantú, Gastón. Años críticos. La UNAM 1968-1987. México, UNAM, 1987, 485 pp.
- Javier Barros Sierra 1968. Conversaciones con Gastón García Cantú. México, Ed. S. XXI, Tercera edición, 1973, 214 pp.
- Universidad y antiuniversidad. México, Ed. Joaquín Mortiz S.A. 1973. 107 pp.
- Germani Gino. Sociología de la modernización. Ed. Paidós
- Giddens, Anthony La estructura de clases en las sociedades avanzadas. Madrid, Ed. Alianza- UNAM, 1979.
- Sociología. Madrid, Ed. Alianza, 4ª. Edición, 2004, 944 pp.
- González Casanova, Pablo. La universidad necesaria en el siglo XXI. México, Ed. Era 2001, 167 pp.
- La Democracia en México. México, Ed. Era. 3ra. Reimpresión, 2007, 333 pp.
- México hoy. México, Siglo XXI, 1979, 198 pp.

- González González, Enrique. Historia y universidad. Homenaje a Lorenzo Mario Luna. México, UNAM, 1996, 884 pp.
- Guerrero, Omar. El Estado en la era de la modernización. México, Ed. Plaza y Valdés, 1992, 162 pp.
- Guevara Niebla, Gilberto La catástrofe silenciosa. Ed. F.C.E.
- La UNAM. Diagnóstico y perspectivas.
Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales
No. 133.
- La rosa de los cambios. Breve historia de la
universidad. México, Ed. Cal y Arena, 1990, 128 pp.
- "Introducción: los múltiples rostros de la crisis
universitaria" en La crisis de la educación superior
en México. México, Ed. Nueva Imagen, 1981,
334 pp.
- Habermas, Jurgen El discurso filosófico de la modernidad.
Ed. Taurus. España 1989.
- Hernández Rodríguez, Rogelio y Gonzalo Varela Petito Políticas Públicas en América. Seis estudios de
caso. México, Ed. FLACSO, 1987, 269 pp.
- Huntington, Samuel El orden político en las sociedades en cambio.
España, Ed. Paidós, 3ra. Reimpresión,
1996, 404 pp.
- Ibarra Colado, Eduardo. El futuro de la Universidad en México: los resortes
de la diferenciación.
El Cotidiano No.55 Junio 1993.
- La universidad ante el espejo de la excelencia: en juegos
organizacionales. México, UAM-Iztapalapa. 2da edición, 1998, 131 pp.
- INEGI Estadísticas históricas de México. Tomo 1. 1990
- Jiménez Mier y Terán, Fernando. El autoritarismo en el gobierno de la UNAM.
México, Ed. Cultura popular, 1982, 231 pp.
- Kent Serna, Rollin. Modernización conservadora y crisis académica
en la UNAM. México, Nueva Imagen, 1990, 207 pp.
- Llamas Huitrón, Ignacio. El mercado en educación y situación de los docentes.
(Coordinador) México, Ed. Plaza y Valdés. 2006. 336 pp.

- Latapí, Pablo. Análisis de un Sexenio de Educación en México 1970-1976. México, Ed. Nueva Imagen. 3era. Edición, 1982, 256 pp.
- Levy, Daniel C. Universidad y gobierno en México: La autonomía un sistema autoritario. México, F.C.E., 1980, 176 pp.
- La educación superior y el estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público. México, Ed. Miguel Ángel Porrúa, 1995, 666 pp.
- Lipset, Seymour Martín. El hombre político. Las bases sociales de la política. México, Ed. Rey 1ra. Reimpresión, 1997, 213 pp.
- López Pineda, Fabián. Historia del STEUNAM. Luchas y conquistas. Ed. CESU.
- Maldonado, Alma. "Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial". Revista Perfiles Educativos. CESU-UNAM, Número 87, Vol. XXII, julio 2001, pp. 51-75.
- Malo, Salvador y Samuel Morley La educación superior en América Latina. México, 1993, 191 pp.
- Marginson, Simon Volteretas en Enschede: Una nueva reflexión que invierte el binomio público/privado para la educación en medio de los vientos de globalización. Discurso de apertura para el Congreso del Colectivo de Investigadores en Educación Superior (Consortium of Higher Education Researchers, CHER), Enschede (Países Bajos), 17-19 de septiembre de 2004.
- Martínez della Rocca, Salvador e Imanol Ordorika Sacristán. La educación superior en México. UNAM y los movimientos 86-CEU.
- UNAM: Espejo del mejor México posible. La universidad en el contexto educativo nacional. México, Ed. Era, 1993, 115 pp.
- Martínez Roncaño, Mario. "Los saldos de la política neoliberal". Revista mexicana de sociología. Año LI, Núm. 4 Oct-dic. 1989, pp. 16-17.
- Melgar Adalid, Mario. Educación superior propuesta de modernización. México, Ed. F.C.E, 1994, 281 pp.
- Mendoza Rojas, Javier. "El Proyecto ideológico Modernizador de las políticas universitarias en México 1965-1980". Perfiles educativos. México, CISE-UNAM No.12 pp. 3-21.
- "Lineamientos generales y estrategia para evaluar la educación superior". La Educación Media Superior en México. Modernización educativa 1989-1994. Cuaderno 5, México, 1991, 150 pp.

- Muñoz García, Humberto. Políticas para desarrollar la educación superior pública. México, UNAM -Miguel Ángel Porrúa, 2006.
- Muñoz García, Humberto y Roberto Rodríguez Gómez. (Coordinadores) Escenarios para la universidad contemporánea. UNAM-CESU.
- Naciones Unidas. ABC de las Naciones Unidas. Nueva York, 2000, 394 pp.
- Noriega Chávez, Margarita. Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: el caso de México. 1982-1994. México, Universidad Pedagógica Nacional Plaza y Valdés, 2000, 240 pp.
- OCDE. Exámenes de las políticas nacionales de educación. México, Educación Superior. 1997, 254 pp.
- Ornelas, Carlos. El sistema educativo Mexicano. La transición de fin de siglo. México, Ed. F.C.E., Quinta reimpresión, 1998, 371 pp.
- Ortega Salazar, Sylvia y David E. Lorey (coordinadores) Crisis y cambio de la educación superior en México. UAM-Azcapotzalco y Limusa-Noriega Editores, México 1997. 178 pp.
- Ortiz Wadgymar, Arturo Políticas económicas de México 1982-1994. Dos sexenios neoliberales. México, Ed. Nuestro Tiempo, 1994, p. 11.
- Pacheco, Teresa y Roberto Arizmendi. La planeación de la educación superior en México y su contexto económico, político y educativo. CESU-UNAM, 1989, 53 pp.
- Pansza González, Margarita, Esther Carolina Pérez Juárez, Porfirio Morán Oviedo. Fundamentación de la didáctica. México, Gernika, 1992 (reimpr. 2001)
- Plan de estudios actualizado. Colegio de Ciencias y Humanidades. Unidad Académica del ciclo de bachillerato. Ciudad Universitaria 12 de Septiembre de 1996, 145 pp.
- Presidencia de la República. Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994. México, Secretaría de Programación y Presupuesto, 1989, 143 pp.
- Pinto Mazal, Jorge. La autonomía universitaria. UNAM. México 1974, 291 pp.
- Selección y prólogo. Pablo González Casanova. 6 de Mayo 1970-7 de Diciembre 1972. UNAM. México 1983, 201 pp.

- Pereznieto Castro, Leonel. Algunas consideraciones acerca de la reforma universitaria en la Universidad Autónoma de México y sus problemas. México, UNAM, 1976, 118 pp.
- Perfiles educativos. No.8 Abril, Mayo, Junio. 1980.
- Poder Ejecutivo Federal Programa para la Modernización educativa 1989-1994. México.
- Ramírez, José Agustín. Tragicomedia Mexicana 2. La vida en México de 1970 a 1982. México, Ed. Planeta. 4ª Reimpresión, 2001, 293 pp.
- Ramón, José Antonio. “La matrícula en educación media superior se cuadruplico en 26 años”. La Jornada. Diario. 13 Abril 1998.
- Rangel Guerra, Alfonso. La educación superior en México. Colegio de México, Jornadas No. 86. México 1983.
- Riding, Alan. Vecinos distantes. México, Ed. Joaquín Mortiz-Planeta, 1985, 451 pp.
- Rivas Ontiveros, José Rene. La izquierda estudiantil de la UNAM.
- Rivera Ríos, Miguel Ángel. Crisis y reorganización del capitalismo mexicano. México, Ed. Era, 1986.
- Rodríguez Gómez, Roberto y Hugo Casanova Cardiel (coord). Universidad contemporánea, racionalidad política y vinculación social. México, Ed. Miguel Ángel Porrúa, 1994, 390 pp.
- Ruiz del Castillo, Amparo. Educación superior y globalización. Educar ¿Educar para qué?. México, Editorial Plaza y Valdés, 2001, 237 pp.
- Salinas de Gortari, Carlos. “Impulsaremos cambios para fortalecer a la nación”. Discursos de campaña.
- SEP Cuadernos de modernización educativa. “Educación Media Superior en México”. No.4. SEP, 1991, 166 pp.
- SEP Cuadernos de modernización educativa. “Evaluación de la educación superior”. No.5. SEP, 1991, 157 pp.

- Schugurensky, Daniel. "La Reestructuración de la Educación Superior en la Era de la Globalización. ¿Hacia un modelo heterónomo?" En Alcántara, Armando, Ricardo Pozas y Carlos A. Torres (coordinadores). Educación, Democracia y Desarrollo en el Fin de Siglo. México, Siglo XXI Editores, 1998.
- Silva Herzog, Jesús. Una historia de la universidad de México y sus problemas. México, Ed. S. XXI, 3era. Edición, 1979, 213 pp.
- Silva Urrutia, Gabriela. Planeación y evaluación educativa: la experiencia del programa... Tesis de Maestría.
- Soberón Acevedo, Guillermo. Discursos y Mensajes 1973-1976. UNAM. México 1977. 282 pp.
- La universidad ahora. Anotaciones, experiencias y reflexiones. México, Ed. Colegio Nacional, 1979, 160 pp.
- Informe del rector 1973-1980.
- Solana, Fernando *et.al.* Obras II. Primera parte. El Colegio Nacional, México 1997 Historia de la Educación en México. México, Ed. SEP 80 y F.C.E, 1989.
- Soto Rubio, Eduardo. Diversidad y crisis de un proyecto de universidad: la reforma académica de Pablo González Casanova. Cuadernos de CESU 29 UNAM México 1994.
- Toussaint, Eric. En los orígenes de las instituciones de Bretton Woods. Consultado el 17 febrero de 2007. <http://www.cadtm.org>
- UNESCO Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad.
- Valdés Ugalde, Francisco. Gobernabilidad e Instituciones. Propuesta para una agenda de investigación. Perfiles Latinoamericanos en línea. 2008. 21 enero 2009
- Varela Petito, Gonzalo. Después del 68. Respuestas de la política educativa a la crisis universitaria. México, Ed. Miguel Ángel Porrúa UNAM, 1996, 180 pp.
- Valadés, Diego. La universidad nacional autónoma de México. Formación, estructura y funciones. México, Ed. UNAM, 1974.
- Venegas, Stella y Oliver Mora. "La óptica mercantilista de la banca multilateral." La educación no es una mercancía. Chile, Ed. Aún creemos en los sueños, 2003, 82 pp.

- Villaseñor García, Guillermo. La identidad de la educación superior en México. México, Ed. UNAM, 1997, 259 pp.
- Villoro, Luis. Diálogos para la reforma de la UNAM. UNAM, México, 2000, 37 pp.
- Woldenberg, José y Mario Huacuja. “El sexenio de Luis Echeverría”. Evolución del estado mexicano. Consolidación 1940-1983. Tomo III, Ed. El Caballito, 1986.