

**MODERNIZACION
Y FORMACION
DE PROFESORES-
INVESTIGADORES**

Liberio Victorino Ramírez

UNIVERSIDAD AUTONOMA CHAPINGO

**MODERNIZACION Y FORMACION DE
PROFESORES-INVESTIGADORES**
(Propuestas, acciones, alcances y retos, 1981-1992)

Liberio Victorino Ramírez

**MODERNIZACION Y FORMACION DE
PROFESORES-INVESTIGADORES**

(Propuestas, acciones, alcances y retos, 1981-1992)

UNIVERSIDAD AUTONOMA CHAPINGO
DEPARTAMENTO PUBLICACIONES

UNIVERSIDAD AUTONOMA CHAPINGO

Ing. Víctor Manuel Mendoza Castillo

Rector

Ing. Ramés Salcedo Baca

Director General Académico

Ing. Francisco Rodríguez Neave

Director General de Administración

Ing. Jorge Duch Gary

Director General de Patronato Universitario

M.C. Artemio Cruz León

Director General de Difusión Cultural

M.C. Américo Florez Medina

Jefe del Departamento de Publicaciones

Primera edición en español 1995

ISBN-968-884-314-8

D. R. © Universidad Autónoma Chapingo

Carretera México-Texcoco km. 38.5

Tel.: 91 (595) 4-22-00 Ext. 5142

Impreso en México

CONTENIDO

PRESENTACION	9
INTRODUCCION	11
CAPITULO I	
EL CONTEXTO SOCIOPOLITICO: PROYECTOS Y PROPUESTAS	15
Proyectos para el Desarrollo: la educación superior y la formación de profesores-investigadores	15
Contexto político y transición: de la modernización flexible a la modernización con austeridad	27
Plan Nacional de Desarrollo y Educación Media Superior y Superior	34
Del Pronaes al Proides	45
El Sistema Nacional de Investigadores	58
Programa para la Modernización Educativa. Las propuestas para la Educación Superior (1989-1994)	60
Plan de Desarrollo de la Educación Agrícola Superior	68
CAPITULO II	
ALCANCES Y RETOS EN LA FORMACION DE PROFESORES INVESTIGADORES	73
Tendencias y reorientación en la formación de profesores- investigadores: Continuidad-ruptura, continuidad-cambio	75
El impacto de los programas nacionales en las universidades	78
Estabilizar la planta docente	81

Las experiencias en algunas instituciones de educación agrícola superior	88
CONCLUSIONES	94
BIBLIOGRAFIA	99

PRESENTACION

Las siguientes reflexiones, que tienen por objeto el estudio sobre modernización y formación de profesores-investigadores (propuestas, acciones, alcances y retos, 1981-1992), se presentan como parte integrante de un análisis mucho más amplio en torno a las políticas educativas para la formación de profesores-investigadores: las experiencias de algunas instituciones de educación agrícola superior, 1981-1992. Con esta investigación se cubrieron requisitos parciales para concluir los estudios de postgrado en Sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales en la UNAM, durante 1991.

El desarrollo del presente texto se basa en una tendencia metodológica muy apropiada para evaluar las principales acciones en materia de políticas públicas, particularmente para políticas educativas. Por ello debemos reconocer dos grandes dimensiones, las cuales son complementarias.

Primeramente se consideran las políticas como proyectos que se vierten, por ejemplo, en declaraciones, disposiciones legales, etc. En seguida, tenemos que reconocer las políticas como resultados, entendidas éstas como el conjunto de efectos a que los proyectos condujeran. La primera dimensión permite visualizar con mayor o menor nitidez los intereses o aspiraciones de una clase o fracción de clase, o alianza de clases dominante; la segunda, en cambio, permite revelar el conjunto de "obstáculos" y de "compromisos" con clases, capas o grupos diferentes de los portadores de los proyectos y que median entre éste y su concreción.

A partir de este planteamiento general, la exposición que a continuación se desarrolla se presenta en dos considerables capítulos. En el primero, titulado El contexto sociopolítico: Proyectos y propuestas, pretende precisamente dibujar las circunstancias económicas, políticas y sociales en que se presentan los proyectos generales del Estado mexicano,

así como las especificidades de las propuestas y programas de educación superior, incluyendo la formación de profesores-investigadores.

Por su parte, en el segundo capítulo, denominado alcances y retos en la formación de profesores-investigadores, se busca hacer una valoración sobre el impacto de las políticas y propuestas en las universidades, esbozadas en el primer capítulo. Para una mejor comprensión del lector y una delimitación de sus dimensiones de análisis, en ambos se presenta una introducción y sus respectivas conclusiones.

Al final de la obra se incluyen las consideraciones finales que desean sintéticamente atar algunos cabos sueltos, que por la dificultad de adecuar lo vasto de un estudio amplio a exposiciones más reducidas, muchas veces no es tan apremiante hacerlo en el cuerpo de la exposición.

Como advertencia imprescindible, es necesario señalar que este trabajo se presentó para su dictamen en la convocatoria de publicaciones de 1992 que ofreció la UACh; desde ese entonces, este ensayo fue aprobado y dictaminado para su publicación. Por razones propias de la Dirección de Difusión Cultural esta obra sale a luz pública en 1995. Publicarse tres años después de su dictaminación implica -y esto servirá para aclarar el lector- que varias de las apreciaciones coyunturales, sobre todos algunos cambios en el Artículo 3o. constitucional realizados en 1993, no se consideran porque esta investigación concluyó en 1991.

INTRODUCCION

En este trabajo se pretende explicar el contexto sociopolítico en que surgen las políticas de educación superior: sus programas, sus acciones y metas. Como marco de referencia, se hace un breve análisis desde los años cuarenta, pero sobre todo se centra en los años que corren de 1981 a 1992. Este contexto y el señalamiento de los principales programas y acciones que tienen por objeto la educación superior, conforman los parámetros para explicar el impacto y sus principales retos en las universidades públicas.

Las orientaciones principales de esas políticas educativas, especialmente las relativas a la formación de profesores-investigadores en ciertas universidades agropecuarias, parten de las siguientes consideraciones fundamentales.

Primeramente, durante los años cuarenta hasta finales de los setenta, las políticas educativas para la educación superior corresponden al conjunto de políticas sociales que conforman tres proyectos de desarrollo: la industrialización, el "desarrollo estabilizador" y el "desarrollo compartido". La industrialización se da como una etapa de arranque del capitalismo mexicano contemporáneo, por lo que hay poco interés para apoyar la educación superior, mientras que en el "desarrollo estabilizador" subyace una modernización funcional entre el proyecto político de los grupos dominantes y las instituciones de educación superior. Esta armonía termina a fines de los años sesenta; su expresión ideológica son una serie de conflictos sociales desde 1965. Al interior de las universidades se da con el movimiento estudiantil popular de 1968. Para superar esa crisis política y lograr el consenso de los sectores populares se propone un nuevo modelo de desarrollo, este se denomina "desarrollo compartido" el cual, a diferencia del anterior, se caracteriza por estimular con mayor autonomía las políticas educativas modernizadoras, especialmente para las universidades.

Durante la década 1981-1990, se diferencian dos etapas en su orientación: la primera tiene como eje central la llamada "revolución educativa",

cuya aspiración intenta resolver de raíz los problemas del sistema educativo nacional. Particularmente en los años de 1983-1985, la política educativa gubernamental para el nivel superior se desprende de las orientaciones del Plan Nacional de Desarrollo y del Programa Nacional de Educación, Recreación y Deporte. La segunda, que va de 1986 a 1990 se caracteriza por una reconciliación entre los sectores educativos, que abandonando la idea de cambiar estructuras y mentalidades de los agentes educativos, se vuelve a la inercia del sistema educativo.

Especialmente el subsistema de educación superior, tiene como marco de referencia el Plan Nacional de Educación Superior (1981- 1991), el Programa Nacional de Educación Superior (1982), el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (1986), el Sistema Nacional de Investigadores (1984), el Programa Nacional para la Modernización Educativa (1989-1994) y el Plan de Desarrollo de la Educación Agrícola Superior (1989).

La política educativa estatal para las universidades, en el contexto de la revolución educativa, impulsa el anteproyecto de Ley de Educación Agropecuaria, aunque nunca se aprobó gubernamentalmente. Para el sector educativo agropecuario, durante este periodo, no existió un programa específico con rango oficial, por lo que aparece como un sector desfavorecido, pues la SARH y la SEP no impulsaron programa alguno. Ante esta carencia, para fines de orientación, nos guiamos por los programas antes referidos, los que, sin excepción alguna, abarcan a todas las universidades públicas.

Estos programas se presentan como proyectos de una política educativa modernizadora que pretende contar con el consenso de las comunidades universitarias concretizar diversas acciones que les permita cambiar aquellas prácticas docentes y de organización académica, manifiestamente obsoletas y problemáticas. Sin embargo, en esos programas no existe coherencia interna entre sus promesas y los alcances reales, ya que, en el periodo 1981-1990, especialmente en el sexenio 1982-1986, se vivió la crisis económica más cruel en la historia contemporánea de México, impidiendo contar con los recursos suficientes para la realización de los programas universitarios.

Intermitentemente se hace un análisis general de las políticas que coadyuvan a la formación de profesores investigadores, especialmente en los estudios de postgrado y en la participación de proyectos de investigación, incluyendo el apoyo becario del Sistema Nacional de Investigadores,

el cual, pese a los cuestionamientos de algunos docentes, ha servido para compensar el deteriorado nivel salarial de los pocos académicos que logran incorporarse.

I. EL CONTEXTO SOCIOPOLITICO: PROYECTOS Y PROPUESTAS

Proyectos para el desarrollo: la educación superior y la formación de profesores-investigadores

Desde los años cuarenta, con el régimen de Avila Camacho (1940- 1946), el Estado adopta una política de unidad nacional y crecimiento acelerado vía industrialización. Se asume el compromiso estatal de ampliar las bases de la democracia social y garantizar mejores condiciones para la inversión privada, las cuales coadyuvan a un crecimiento industrial.

El gran interés por consolidar al Estado mexicano se corresponde con las estrategias desarrolladas de corte internacional y, por supuesto, con el nuevo papel que jugará la educación en todo el país.

En este esquema, se identifican tres proyectos para el desarrollo nacional desde 1940 hasta finales de los setenta; todos le atribuyen cierto interés a la educación superior, otorgando a la formación de profesores un papel fundamental, ellos son: la industrialización, el llamado desarrollo estabilizador y el desarrollo compartido.

La industrialización

Algunas características del gobierno alemanista posibilitan comprender el interés del desarrollo industrial y el papel que la educación superior juega al respecto. El Estado prioriza la inversión en infraestructura y obras sociales en diferentes lugares del país. Se refuerzan las políticas tributarias y arancelarias, para beneficiar la inversión pública y privada tanto interna como de capitales extranjeros y, como resultado inmediato, crece la deuda externa. Hay reducción del salario de los trabajadores frente al incremen-

to de la producción. El cambio por un desarrollo industrial "hacia dentro"; desfavorece la producción agrícola; en síntesis, se acelera el proceso de monopolización de capitales nacionales e internacionales.

En el ámbito social favorece a los sectores medios, expandiendo el prestigio de las profesiones liberales y la apertura del mercado de consumo. Sin embargo, también se reconoce que la industrialización trajo aparejada una gran necesidad de técnicos. Al respecto, Castrejón Diez dice:

"El ideal de industrialización que Alemán planteaba al país, no sólo se centró en la construcción de un sinnúmero de obras materiales y en la importancia de un buen número de productos necesarios para favorecer nuestra industria, sino que se dio a la tarea de revitalizar desde todos sus ángulos, la educación técnica que tan necesaria se hacía para la producción..."*

Tal parece que esta era la idea principal que provocó un crecimiento en la educación técnica y la superior. Pero al impulsar la educación técnica e interesarse por la del nivel superior, suponemos que se favorece a la especialización laboral:

La industrialización llevará a su desarrollo máximo la básica división del trabajo del país, entre el trabajo manual y el intelectual, propiciará también en cuanto a este último la especialización profesional, la cual se irá dando en forma compleja y desigual en las diferentes áreas de la sociedad civil. El estrato intelectual mexicano contemporáneo es, pues, en buena medida un producto de la industrialización".**

En el contexto de los años cuarenta y cincuenta se ha desvanecido la política de masas que se dio en el cardenismo, es decir, se ha excluido a los trabajadores del campo y la ciudad de la participación política para resolver problemas nacionales, ya no se exacerba la lucha de clases, ahora se busca un control más corporativista y desnacionalizante. Si en los años veinte y treinta el propósito político-económico de la educación técnica, especialmente las escuelas centrales agrícolas -las que ya contaban con cierta especialización- hizo pasar a México de la etapa de la revolución agraria a la etapa de la revolución agrícola,** en los años cuarenta y cincuenta las centrales regionales como parte esencial de la red de

* Jaime Castrejón Diez, et. al. *Prospectiva del Postgrado, 1982-2000*, México, SPP, SEP, SHCP, 1982, pp. 71-72.

** Edith Negrín, "Intelectuales, Estado y lucha de clases en México", en *Sábado* (suplemento del periódico UNO MAS UNO), Enero 9 de 1982, p. 18.

*** Renward García Medrano, "La educación en México", en *"El Economista Mexicano"*, núm. 1, Vol. XII, Enero-febrero 1979, p. 14.

escuelas populares se encontraban en franco abandono, siendo las principales víctimas del sector educativo en el proceso de contrarreforma agraria de un México adentrado ya en la industrialización.

Todos estos cambios tenían como marco jurídico al artículo 30. Constitucional, el cual desde 1946 se le había excluido el concepto de que la educación pública tuviera una orientación "socialista". Desde entonces a la fecha, el primer párrafo de ese artículo dice:

La educación que imparte el Estado -Federación, Estados, Municipios-, tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y a la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y la justicia.*

Hay quienes argumentan** que a partir de esa reforma educativa al 30. Constitucional, se da una doble tendencia: una expresada por la expansión del sistema educativo nacional que caracterizará a los subsiguientes gobiernos y otra, la de permitir la reprivatización de la educación en franca agresión al subsistema educativo popular, particularmente al técnico industrial y al técnico agrícola.

Una política educativa que favorecía a la industrialización, tuvo que plantear su marco jurídico en los distintos niveles, especialmente para la educación agrícola. En marzo de 1946, se publicó la Ley de Educación Agrícola, la cual tenía por objeto regular las directrices generales de las escuelas superiores de agricultura y las escuelas prácticas de agricultura, estas últimas dependientes de la SEP.

En ese contexto y con el propósito de formar investigadores que se abocaran a resolver los problemas nacionales del agro, existe como fundamento legal, la referida Ley, para que en 1959 se funde el Colegio de Postgraduados en las instalaciones de la ENA de Chapingo.

En el terreno de la educación profesional técnica industrial, conviene reconocer que los cuadros profesionales y técnicos que requieren la industrialización y las distintas instancias gubernamentales, llevaron a la creación de la Ley Orgánica del Instituto Politécnico Nacional en 1949, cuyo objetivo es abrir una serie de escuelas superiores y vocacionales.

* Secretaría de Educación Pública, "Artículos constitucionales relacionados con la educación". Documentos sobre la Ley Federal de Educación, México, 1974, p. 15.

** Véase Salvador Martínez Della Roca, Estado, educación y hegemonía, Línea, México, 1983, pp. 192-193.

Además, se crea el primer instituto tecnológico regional, para impartir educación técnica superior en varias entidades federativas.

Con el propósito de fortalecer la educación superior y la investigación científica, un año después, se crea el Instituto Nacional de Investigación en sustitución de la Comisión Impulsora y Coordinadora de la Ciencia (1942). En este instituto se genera un programa de becas de posgrado, el cual repercute indirectamente en las primeras experiencias sobre la formación de profesores e investigadores universitarios, específicamente en lo correspondiente a una actualización y especialización disciplinaria.

El llamado "desarrollo estabilizador"

A fines de los cincuenta e inicios de los sesenta, el desarrollo de la industria alcanza condiciones necesarias y suficientes para la concentración monopólica. Se consolida la asociación entre las burguesías nacional y extranjera, hay expansión entre los sectores sociales y crece el consumo masivo interno.* Sin embargo, el desarrollo estabilizador (1956-1972), no obstante que por primera vez la agricultura como al igual que la industrialización crece alrededor de un 8.9% y 9.6% entre 1946 y 1955, y se caracteriza esencialmente por limitar la inflación; tener estabilidad cambiaria y un crecimiento económico sostenido con base en el acelerado crecimiento del producto industrial, generándose una injusta distribución del ingreso con sus consabidos efectos de pobreza creciente, acumulación y concentración monopólica, etc.

El desarrollo estabilizador no sólo significa una recomposición del modelo de desarrollo, también conlleva una recomposición del modelo de hegemonía, ya que exige una serie de controles sociales y políticos de las clases subalternas, lo que implica la antidemocracia sindical, la burocratización de las organizaciones populares y sus demandas, el sacrificio económico de grandes sectores asalariados, etc.** Estas medidas de controles políticos, harán crisis con algunos sectores profesionales y estudiantiles en los últimos años de la década de los sesenta. Retomaré este asunto más adelante.

* Véase Enrique Semo, et al. "El ocaso de los mitos (1958-1968)", México un pueblo en la historia", Vol. 4, México, UAP- Nueva Imagen, 1982.

** Argumentos de Luis Angeles, Crisis y coyuntura de la economía mexicana, El Caballito, México, 1978, pp. 11-14.

En el plano social, el desarrollo estabilizador provoca un crecimiento de los sectores sociales y transforma más o menos rápidamente una parte importante de la población rural en urbana. A esta población conformada por un amplio grupo de sectores de la clase media se les presenta como edad efectiva de movilidad social y a la burocracia política, como una forma de cooptación política y una oferta de educación superior, impulsando para ello el crecimiento masivo de las instituciones de educación superior, incluyendo a las universidades de provincia.

En el ámbito de las concepciones sobre el desarrollo,* durante este lapso algunas corrientes sociológicas revisaron su formación teórica sobre el desarrollo e incluso la CEPAL, le da un papel relevante a la educación para el progreso económico y social de la región latinoamericana. Sin embargo, en varias instituciones de educación superior se visualiza la crisis de las teorías desarrollistas, cuyo paradigma es cuestionado por la creciente heterogeneidad teórico-ideológica del cambio social, las que sobresalen, entre otras, las siguientes:**

- Una fuerte resistencia estudiantil que cuestiona la existencia de las orientaciones teórico-funcionalista.
- La actitud metodológica de concebir a la ciencia como un conjunto de ramas del conocimiento separadas entre sí y sin comunicación alguna.
- El carácter cognoscitivo de la práctica científica frente a una realidad en crisis urgente de conciencia crítica y de transformación social.

En el contexto del desarrollo estabilizador se perfiló una política educativa hacia el área agropecuaria, que condicionó particularmente los contenidos de la enseñanza, la orientación en la formación de los profesores e investigadores cuyos objetos de estudio, tenían que coadyuvar preferentemente a la modernización agropecuaria.

* Véase J. Galtúng, "Después del Proyecto Camelot", Revista Mexicana de Sociología, Núm. 1, México, 1968.

** Las teorías desarrollistas polémicamente han evolucionado en su concepción de desarrollo. Primero se habló de evolución económica, basado en tesis biologicista de la sobrevivencia del más fuerte; después se aludió al progreso económico, sobre todo se creyó que la solución a los problemas sociales radicaba en una producción ilimitada; ya en el umbral de los sesenta, florecía el concepto de crecimiento económico, presentado como la etapa más alta de desarrollo, cuyo modelo era único para todos los países. (Véase Emma Zapata Martelo, "Sociología y Desarrollo Rural", en Cuadernos del Centro de Estudios del Desarrollo Rural, Núm. 3, año 2, 5 julio-septiembre de 1986.

Bajo estas orientaciones, fundamentalmente en la ENA, la Oficina de Estudios Especiales, creada en los años cuarenta, impulsa primeramente la investigación agrícola con la creación de los centros experimentales y después será la principal impulsora del Plan Chapingo. En este proyecto se sintetizan las aspiraciones modernizadoras norteamericanas, cuya esencia fundamental era generar cuadros profesionales que técnica e ideológicamente fueron acordes a las necesidades de las empresas transnacionales. También se pretendió hacer una investigación que demostrara la alta productividad del campo mexicano por medio de programas de mejoramiento de semillas, principalmente: maíz, frijol y cereales, dándolas a conocer a través del extensionismo agrícola.

La enseñanza, la investigación y el servicio en el Plan Chapingo, tenía como sujetos institucionales las siguientes dependencias:

- Para la enseñanza estaba la ENA.
- Para la investigación contaba con el Colegio de Postgraduados de la ENA hasta los años setenta, el recién creado Centro Internacional de Mejoramiento de Maíz y Trigo y el Instituto Nacional de Investigaciones Agrícolas, entre otras.
- Para el servicio o extensión agrícola, existía la Dirección General de Extensión Agrícola.

Los trabajos de estas dependencias sirvieron de base para que más tarde se impulsara la llamada "revolución verde".

El Plan Chapingo es un proyecto que nace en el contexto de una consolidación hegemónica de los Estados Unidos de Norteamérica y en una estabilidad económica y política nacional que permite una asignación subsidiaria ilimitada, sobre todo porque el país abre sus puertas a los inversionistas extranjeros sin pensar en los problemas de la deuda externa que, veinte años más tarde, constituirá el principal problema económico nacional.

De los capitales extranjeros destinados a la enseñanza, solamente la fundación Rockefeller otorgó a las instituciones educativas mexicanas durante 14 años (1948-1962) más de 5 millones de dólares. Para el caso que involucra directamente a la ENA, institución central para el Plan Chapingo, en 1963 se autorizaron recursos por 9.4 millones de dólares auspiciados por variadas instituciones norteamericanas y nacionales.

La modernización en la ENA comprendía, además de la orientación político-académica de los planes de estudio, una organización acadé-

mico-administrativa similar a las universidades norteamericanas. En los sesenta hay una transición en el modelo organizativo escolar, se pasa del modelo napoleónico europaizante, al modelo administrativista norteamericano. Sin embargo, éstos no tienen diferencias sustanciales para mejorar la vida académica institucional, ya que ninguno de los dos rompe con los marcos del modelo universidad-claustro.

Las características básicas son que el modelo napoleónico orienta la educación para el provecho*; en tanto que el modelo administrativista busca la eficiencia. Este último representa quizás los avances tecnocráticos educativos más recientes en ese tiempo.

Sin embargo, esta fase de modernización se ve afectada por una serie de descontentos sociales a lo largo del periodo que comprende el desarrollo estabilizador, entre los que destacan: el movimiento del IPN, Chapingo, Escuela de Agricultura Antonio Narro y varias normales rurales en 1956, el movimiento de los médicos ferrocarrileros y profesores en 1958; otra vez esas mismas instituciones educativas incluyendo la UNAM en 1966 y muy especialmente la Escuela Superior de Agricultura "Hermanos Escobar" de Ciudad Juárez, Chihuahua, la que alcanzó una nueva relación de autonomía frente a los dueños de esa escuela y además se creó la Facultad de Agronomía en la Universidad Autónoma Chihuahua. Todos estos movimientos sociales se expresan con mayor fuerza en el movimiento estudiantil-popular de 1968, que manifestó el reflejo de la crisis del desarrollo estabilizador.

En la ENA a partir de 1959, se determina la estructura departamental, base fundamental para que en los años setenta y ochenta, busque su perfección en la llamada estructura matricial. Las principales reformas en la ENA guiadas por el modelo norteamericano, tuvieron por objeto despolitizar la institución, toda vez que desde 1937 existía la validación política académica de un consejo técnico con cierta paridad de estudiantes y profesores, el cual, obstaculizó el control vertical y autoritario que preten-

* Véase Alfredo Tecla Jiménez, *Universidad, burguesía y proletariado*, Cultura Popular, México, 1978, p. 104.

* Varios autores, "La crisis de la Educación en México". *Problemas de Latinoamérica*, Núm. 13, Vol. III, Noviembre de 1956.

* Véase Alfonso Cortazar Martínez. "Retrospectiva Escuela Superior de Agricultura "Hermanos Escobar", *La semilla*, No. 19, Ciudad Juárez, Chih., 10 de octubre, 1987, p. 5.

dió implantar. Sin embargo, las autoridades de ese entonces (fines de los cincuenta) buscan a toda costa concretar su autoritarismo, ya que:

- a) Soslayan mecanismos para el ingreso de alumnos provenientes del medio rural.
- b) Se crea el Colegio de Postgraduados como parte de la ENA, aunque más tarde se independiza, siendo la punta de lanza de la educación e investigación agrícola, recibiendo subsidios de los capitales extranjeros y nacionales.
- c) Hay un fuerte impulso por la creación de los Departamentos de Enseñanza.
- d) Por primera vez se habla de la necesidad de contar con profesores-investigadores que dedicaran tiempo completo a las actividades de docencia e investigación y servicio, como alternativa para terminar con la enseñanza "pizarronesca". (El subrayado es mío).

Reseñando el significado político de los movimientos sociales que desembocaron en el movimiento estudiantil-popular de 1968, pueden interpretarse, diría Arnoldo Córdova, como una anticipación a la crisis económica, con el agravante de que la profundiza, porque pone en tela de juicio la legitimidad política del régimen.

El referido movimiento marca un hito importante al final de la década. Como consecuencia de éste, aunado a las deficiencias de la educación superior, la burocracia política, se ve obligada a replantear la futura reforma educativa, teniendo como marco político un nuevo modelo de desarrollo.

El modelo de "desarrollo compartido"

El proyecto denominado desarrollo compartido (1974-1976), posiblemente se presenta como la opción más adecuada para resolver la crisis que se había introyectado en el desarrollo estabilizador. La estrategia de desarro-

* Una amplia información sobre estas medidas, se contempla en la entrevista realizada a tres exdirectores de la ENA: Ing. José Terrazas Lozoya, Ing. Jesús Muñoz Vázquez e Ing. Enrique Espinoza Vicente, todos ellos ocuparon la dirección de la escuela entre 1956 y 1962. Un restringido contenido de estas entrevistas fue publicado por Boletín UPOM, Núm. 48, año 2, Octubre 1987, UACH, págs. 2-4, bajo la responsabilidad de David Oseguera y Liberio Victorino R.

llo compartido se ubica como una línea del proyecto general de reformas del régimen echeverrista, el cual tiene las siguientes directrices:*

- a) En lo económico: Sus características particulares se orientan hacia una reforma fiscal; se busca la intervención creciente del Estado en la economía nacional, la conquista de mercados externos. En el campo financiero, se consolidó la estructura bancaria e incluso se generó una legislación que hizo después crecer la banca múltiple, disminuyendo el número de bancos pequeños. Sin embargo, la expansión del gasto público, la persistencia de la inflación y muy especialmente la agresividad verbal del presidente contra la iniciativa privada, provocó que esta última ya no invirtiera durante 1976. El resultado de todos esos trastornos fue la devaluación en ese mismo año.**
- b) En lo político: Impulsa, mediante la "apertura democrática", a reforma político-electoral que mantenga el equilibrio de fuerzas políticas existentes; reforma del partido oficial para mejorar su imagen y credibilidad; radicalización ideológica de la burocracia política, en particular del discurso presidencial; tolerancia con las manifestaciones pacíficas de las agrupaciones políticas antigubernamentales.
- c) En lo social: Para ensanchar su base social de apoyo, el gobierno no impulsa la política de aumentos salariales de emergencia y la política de vivienda popular, por medio de los organismos tripartitos, los cuales cubren las funciones de mediación burocrática que requiere el gobierno, además de la integración social de agrupamientos marginados.
- d) En lo internacional: Se incrementan las relaciones con países de diversos regímenes sociopolíticos, con prioridad de los llamados del Tercer Mundo.

* El desglose de las directrices se basa en Américo Saldívar, *Ideología y política del Estado mexicano, Siglo XXI*, México, 1988, pp. 110-114. Y en Pablo Latapi, *Análisis de un sexenio de educación en México*, Nueva Imagen, México, 1978, pp. 57-58. Para comprender el margen de acción del reformismo echeverriano, se hace imprescindible remitirnos a su crítico contexto. "En el inicio de una crisis económica y del territorio de la legitimidad estatal, se reduce de un modo considerable el espacio para las reformas burguesas... Lo importante para el Estado es garantizar la 'paz social' y el equilibrio político, reforzando su presencia en la sociedad civil" (Saldívar, *op. cit.*, p. 149).

** Enrique Lazcano Espinosa, *Política económica en México*, IMEF, México, 1987, pp. 129-130.

El proyecto hegemónico del gobierno del Lic. Echeverría pretende alcanzar una mayor presencia de la burocracia estatal en la sociedad civil, donde busca estrechar las relaciones con los sectores populares más alejados de sus políticas, con el objetivo de ampliar su base social de apoyo. Fundamental propósito de Echeverría es ampliar el consenso de su gobierno, lo que da lugar a la llamada "apertura democrática", que implica, pese al avance reformista sobre anteriores políticas gubernamentales, un proyecto más populista (paternal y autoritario) que democrático.

El gobierno echeverrista pretende acercarse a las universidades, particularmente a los estudiantes que se le oponen. Como respuesta a los sucesos de 1968 y 1971 y, bajo una política educativa reformista, el régimen busca instrumentalizar la reforma universitaria con el propósito de alcanzar el consenso en los sectores universitarios disidentes, para lo cual satisface algunas de sus demandas. Asimismo, ante la disfuncionalidad académica-administrativa de las universidades, el proyecto gubernamental de reforma busca una mayor eficiencia en la educación superior.

Podemos caracterizar el proyecto ideológico que muestra la política universitaria del sexenio como modernizador-reformista, al pretender una universidad eficiente, pero que a su vez satisficiera las aspiraciones de los sectores medios de la población, que pugnaban por tener acceso a ella... Por ello, a los planteamientos estrictamente modernizantes (racionalidad de la universidad, eficiencia académica, funcionalidad de la universidad al aparato productivo, planeación como instrumento de desarrollo, etc.), se añaden otros que apuntan en una dirección de carácter democratizante (atención a la demanda, flexibilidad en el control del Estado, apertura ideológica en las universidades, etc.).*

Al comparar los elementos modernizantes y los reformistas democratizantes del proyecto universitario echeverrista, sobre todo al contras-

Javier Mendoza Rojas, "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1965-1980)", *Perfiles educativos* No. 12, CISE-UNAM, abril-junio 1981, p. 13. Para la especificación de los elementos modernizantes y los "reformistas-democratizantes", véase Jaime Castrejón, *La educación superior en México*, pp. 79-95, quien nos da la relación básica de los imprescindibles acuerdos y declaraciones de las reuniones de la asamblea general de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Estudios Superiores (ANUIES), realizadas en Villahermosa (1971), Tepic (1972), Veracruz (1975) y Querétaro (1979). Para clarificar el proyecto universitario nacional del echeverrismo, nos remitimos a la ANUIES no por la importancia que tenga en sí, más bien porque "la Asociación funciona como instrumento para la orientación corporativa de las instituciones y como cuerpo que, en acuerdos y reuniones -subrayado nuestro- legitima la política gubernamental... La dependencia de la ANUIES respecto al estado, su escasa capacidad para producir iniciativas propias, derivan en primer término de su composición -a principios de los setenta-. Frente a 36 universidades públicas y 6 privadas, hay 53 instituciones bajo el control directo de la SEP" (Olac Fuentes Molinar, "Educación pública y sociedad", p. 257).

tarlos con sus acciones concretas a lo largo del sexenio, podemos considerar que lo político tiene más prioridad que lo técnico para el gobierno de echeverría. Así es, ya que lo fundamental para el gobierno es ganarse políticamente a los universitarios, por lo que atiende sus presiones, satisface demandas y busca no provocar conflictos. De ahí que, por ejemplo, no se establezcan medidas modernizantes como las normas de admisión y los criterios estrictos de evaluación académica.

Al quedar subordinado lo técnico a lo político, el lugar que el tecnócrata ocupa en el sexenio anterior fue ocupado por el político-negociador de intereses. Esto no significó que desaparecieran de la escena los grupos tecnócratas -vinculados con el sector monopolista de la burguesía-, quienes pugnaron contra los políticos -identificados con el gobierno echeverrista- por el control de las universidades.*

Aunque la tendencia general de dirección del Estado mexicano tiene de hacia la tecnocratización, no es así en la educación superior, en el desarrollo compartido, debido esencialmente, a la privilegiada estrategia política de la burocracia gobernante que buscó recuperar consenso en las universidades.

En esta coyuntura de reforma universitaria el conjunto de universidades crece. Entre el periodo 1970-1974, el incremento de la matrícula en este sector alcanza el 100%, hecho que favorece especialmente a los grupos de presión.

Particularmente en el sector agropecuario de 1954 a 1976, se crearon 35 escuelas de educación agrícola superior.** El crecimiento de la población estudiantil se expresa por la creación de nuevas instituciones universitarias, transformación de escuelas a universidades como el caso de la transformación ENA a UACH e incluso la creación de centros específicos en el nivel medio superior. La ampliación de la cobertura escolar se acompaña de una concentración masiva de profesores. Este personal es recluta-

* Javier Mendoza Rojas, *op. cit.*, p. 14. Respecto al apoyo gubernamental que se otorga a los políticos-negociadores, "se crean las condiciones para que en muchos centros de estudio se fortalezca una nueva burocracia. Es general la tendencia a la formación de camarillas, a la manipulación de las bases, al patrocinio de grupos de choque, al ejercicio frecuente de la represión administrativa. Este proceso ha conducido a algunas universidades a un profundo deterioro académico y a un clima de corrupción generalizado, que no se ven como problemas en tanto se mantenga el orden"(Otiac Fuentes, "Educación pública y sociedad", p. 261).

** Asociación Mexicana de Educación Agrícola Superior, Plan Nacional para la Educación Agrícola Superior (anteproyecto), Noviembre, 1988, p. 14.

do muchas veces de los recién egresados e incluso, de estudiantes que cursan los últimos semestres de licenciaturas.

Ante esta situación, en 1971 en la reunión celebrada en Toluca, la ANUIES impulsa el Programa Nacional de Formación de Profesores, propuesto en el Seminario de Planeación Universitaria en 1969. El programa, se presenta como eje central de la reforma universitaria integral. "Para 1974 ya habían asistido 19 493 profesores de enseñanza media superior y superior a cursos de actualización y especialización en asuntos pedagógicos, didácticos y otros y se habían creado centros y departamentos de formación de profesores en las universidades públicas de Guadalajara, San Luis Potosí, Sonora, Michoacán, Aguascalientes, Querétaro, Guanajuato, Oaxaca y Yucatán, en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y en universidades privadas, como la Iberoamericana".*

En 1975, la Asociación establece un programa de educación continua para profesores; diseña talleres y elaboración de material didáctico para el apoyo a la docencia. La UNAM crea centros como el de Servicios Educativos de la Facultad de Ingeniería (CESEFI) y otros. A estos centros concurren ya profesores de universidades de provincia y se puede decir que también de las instituciones universitarias agrícolas.

Por su parte la Asociación Mexicana de Educación Agrícola Superior, apenas fundada en 1971, cinco años más tarde no tenía planteamientos para un programa amplio de formación docente que aglutinara a los profesores e investigadores para su propia preparación, por lo que se espera que muchos de los profesores de estas escuelas acudían al CISE de la UNAM o bien al DIE del IPN, fundamentalmente para formarse en lo pedagógico, en actualización disciplinaria o más formalmente en los estudios de postgrado, aunque para este último nivel estará el Colegio de Postgraduados y las instituciones extranjeras.

Como se argumentó en el aspecto económico del desarrollo compartido, la crisis de confianza que vivió el régimen del Lic. Echeverría, devino en una crisis económica, sobre todo por la gran fuga de capitales. El sector industrial acusa un desajuste respecto a los cuadros técnicos y profesionales requeridos; no hay recuperación de la balanza comercial ni de la economía agrícola, por lo que se recurre a la importación de alimentos; aumenta la deuda externa y también la dependencia científico-tecnológica.

* CONACYT, Congreso Nacional de Investigación Educativa "Formación de trabajadores de la educación", Documento Base, Vol. 1, México, 1981.

Con el gobierno del Lic. José López Portillo se impulsa una nueva estrategia de desarrollo mejor conocida como "alianza para la producción" para algunos o petrolización para otros. En estas nuevas circunstancias los programas de formación docente, sus alcances y perspectivas, estarán condicionadas por esas políticas. En estas situaciones se observarán nuevas características del Estado mexicano, condicionadas por las políticas que transitan de una modernización flexible a una modernización con austeridad.

Contexto político y transición: de la modernización flexible a la modernización con austeridad

Durante el sexenio 1976-1982, el gobierno de López Portillo enfrenta al inicio de su gestión, graves problemas de gran magnitud: a). La "crisis, de confianza" del bloque en el poder, particularmente de las fracciones burguesas del norte del país (Monterrey) y la agrícola-exportadora (Sonora y Sinaloa).

- a). La "crisis de confianza" del bloque en el poder, particularmente de las fracciones burguesas del norte del país (Monterrey) y la agrícola-exportadora (Sonora y Sinaloa).
- b). La crisis que también afectó a otros sectores sociales como la pequeña burguesía urbana, que viviendo un proceso de inflación y devaluación, encontraron trabas en el ascenso social y movilidad en los pequeños negocios y empresas medianas, pues el clima especulativo y de monopolización creciente limitaba su desarrollo.

La nacionalización de la banca, duro golpe a una de las fracciones más fuertes de la burguesía, no cambió en lo fundamental el apoyo al capital extranjero, ni permitió pensar en una modificación de las relaciones de fuerza en favor del movimiento popular, pues estuvo articulada por necesidad económica y de clase a una política de austeridad y restricción al extremo de los canales de movilización democrática e independiente de las masas. En este sentido, la medida de la nacionalización tuvo un alcance muy limitado en la recuperación del consenso y legitimidad por parte del Estado: la euforia nacionalista se vio de pronto rebasada por el convencimiento de que ayudaba en muy poco a la recuperación de las deterioradas condiciones de vida de las masas trabajadoras.

Aunque pretendió romper con el discurso político que Luis Echeverría Álvarez utilizaba (justicia social, populismo, etc.), López Portillo sigue una tónica parecida, recalcando su decisión modernizadora de la administración pública. En el bloque dominante, hay una recomposición en los cuadros de la burocracia política, los técnicos y planificadores se instalan en importantes áreas de la administración pública y se buscan mejorar las relaciones con la burguesía; más sin embargo, las políticas salariales son austeras y los sectores trabajadores ven caer sus salarios reales.*

Aplicar una política salarial austera no refleja necesariamente la existencia de una crisis económica. Por el contrario, existe un impulso de modernización capitalista acelerada, fundamentalmente por las divisas petroleras de 1979-1980, las cuales definen nuevas formas de intervencionismo estatal y acumulación privada. Los ingresos por el petróleo posibilitan recursos para el gasto social prioritario (vivienda, salud, educación, etc.), pero no las pautas de desequilibrios regionales, sectoriales ni la distribución del ingreso.

La política gubernamental de López Portillo, no sólo pretendió mejorar sus relaciones con las clases dominantes sino que también buscó consenso en los sectores subalternos, así se justifica la reforma política que implica, al mismo tiempo, no sólo una conquista de la lucha popular independiente sino un avance en la modernización del aparato político y la configuración de una nueva dinámica en la composición de las clases sociales.

En el ámbito de los trabajadores asalariados (maestros, telefonistas, electricistas, universitarios, etc.) se han consolidado procesos democratizadores en algunos de ellos, mientras que en otros, han sido objeto de fuerte represión. La capacidad transformista del régimen sigue vigente, particularmente en el movimiento urbano popular, como los casos de organizaciones de orientación mayorista en Monterrey, Durango, Morelos, etc., quienes tienen cierta capacidad de negociación frente al Estado, su lucha ha sido neutralizada por las prevendas otorgadas y por el proceso de cooptación de algunos de sus principales líderes.

Estas breves características permiten apreciar que con el gobierno de López Portillo se pasa de un Estado benefactor populista a un Estado inter-

* Bernardo Méndez Lugo, "Tendencias recientes del Estado mexicano en la política de educación superior", en *Foro Universitario*, Núm. 41, segunda época, STUNAM, Abril 1984, p. 31.

ventor tecnocrático,* en donde las medidas de mayor racionalidad se verán concretadas en el sexenio del Lic. Miguel de la Madrid (1982-1988).

Como la tradición enseña, al igual que el presidente López Portillo buscó un deslinde frente al proyecto checheverrista, la política del Lic. Miguel de la Madrid muestra una aparente ruptura frente a su antecesor y pretende crear su propia imagen, tratando de profundizar y levantar consenso para un proyecto capitalista mexicano en armonía con el capital internacional.

La principal característica fue que su gobierno coincide con la crisis económica más sentida en el Estado mexicano posrevolucionario. Sus planes, programas y proyectos estarán permeados por severos recortes presupuestales a lo largo del sexenio. Su relación con las burguesías nacional y extranjera, condiciona un tipo de organización jurídico-administrativa del aparato estatal para garantizar una racionalización en las actividades oficiales y evitar cualquier mal entendido con el capital. Se da una "racionalidad" al capitalismo vía burocracia política, fortaleciendo particularmente la Secretaría de Programación y Presupuesto (SPP).

Dentro de la vida política, la racionalización de los gastos juega un papel destacado, lo que obliga al ejecutivo a impulsar políticas nunca antes vistas, al menos en los dos sexenios anteriores: limitar la corrupción, el contratismo y fortalecer grupos que acumulen gran cantidad de funcionarios. Tales acciones no sólo se orientarán hacia una mayor eficiencia sino a recuperar la credibilidad de los cuadros medios del aparato estatal y de la sociedad civil.

Dentro de la sociedad política se abren mayores espacios a la participación de los partidos políticos de oposición y se compromete a nivel de discurso, a respetar la pluralidad de las elecciones. Frente a las organizaciones populares no partidistas hace público su respeto hacia ellas, sin embargo, desarrolla una política de represión selectiva y fuertes intentos por institucionalizar las demandas y las formas de negociación.

En el terreno de la economía, lejos de lograr un mínimo crecimiento económico como se esperaba con la aplicación del Programa Inmediato de Reordenamiento Económico, con la caída de los precios del petróleo, la fuerte inflación y los sismos de septiembre de 1985, el gobierno tuvo que priorizar recursos, particularmente sobre vivienda a los habitantes del

* Idem.

D.F., quienes fueron afectados por aquellos fenómenos naturales. Todas estas limitaciones en el gasto social, permearon la política educativa.

La transición modernizante en las instituciones de educación superior

De la modernización flexible que se dio en los sexenios de Echeverría y de López Portillo, se pasa a una modernización con austeridad en el régimen de Miguel de la Madrid. La política de su gobierno en la educación superior se ha orientado hacia un control cada vez más cerrado, no obstante, este nivel ha crecido en la década de los setenta y se ha estancado e incluso decrecido a partir de 1984. De 1970 a 1976 se fortalece, por ejemplo el sistema nacional de tecnológicos regionales (agropecuario, forestal y pesquero) con el fin de formar técnicos medios para la industria, la agricultura y la pesca. De 1976 a 1982, todavía con auge petrolero se triplica la matrícula en tecnológicos regionales en comparación con el ciclo escolar 1970-1975. Las universidades de provincia cuatriplicaron su población escolar en el mismo lapso, aunque ya, desde ese entonces la UNAM sólo duplicó su matrícula.

En este proceso de masificación de la educación media y superior permitido por la política gubernamental en aras de recuperar consenso social, se generó al mismo tiempo una improvisación de la planta docente para atender al estudiantado de estos niveles. Los docentes, incorporados prematuramente al ejercicio de enseñar, vivieron la experiencia de un cambio en las relaciones profesor-alumno, que los agarró desprovistos de una falta de experiencia docente, incluyendo la falta de formación disciplinaria y los apoyos de las técnicas didácticas para enseñar apropiadamente a grupos numerosos. Este fue el principal problema que los cursos de formación docente intentaron resolver. En páginas posteriores se intentaron tratará este asunto.

A partir de 1982 cuando se conocen las medidas de austeridad propuestas en el Programa Inmediato de Reordenación Económica para superar la crisis, los subsidios y por consiguiente las funciones básicas de las instituciones de educación superior viven serias limitaciones. En las instituciones educativas agropecuarias, la racionalización de la matrícula logró una seria disminución. En el 81% de las instituciones del sector agronómico, la población escolar bajó en promedio un 37% en el ciclo escolar 1986-1987 respecto al periodo 1980-1984, el cual obviamente mantuvo un

crecimiento significativo. En ciertas instituciones no sólo la demanda ha bajado, sino incluso la matrícula ha disminuído en un 56%. La población de nuevo ingreso también ha decrecido en promedio un 64% en el lapso 1986-1987 respecto a 1982-1984*.

Mientras tanto, otras medidas políticas en la perspectiva de la austeridad modernizante han calado hondo en los centros de educación superior. Una primera medida fue el fortalecimiento de las burocracias universitarias, que desplazaron y/o modernizaron las antiguas tácticas de liderazgos poco formalizadas, dando origen a bastos y onerosos aparatos de administración. A estas burocracias correspondieron las funciones de represión preventiva, "despolitización" de la planeación, tomando decisiones y negociación de cúpula.

Otro campo de acción prioritario del Estado en las universidades, fue el jurídico, con el fin de regular restrictivamente la actividad sindical, cuya rica experiencia surgida a inicio de los setenta y concretizada en un sector académico, fue el resultado más positivo del movimiento estudiantil-popular de 1968. Esta fue la principal razón que llevó a las burocracias universitarias a solicitar al Ejecutivo federal las iniciativas legales de 1979 y 1980, cuyo antecedente inmediato lo propuso el rector Guillermo Soberrón (adición de un apartado C al artículo 123 Constitucional) en 1976. Asimismo, con ello se eleva a rango constitucional la autonomía universitaria, agregando la fracción 8 del artículo 3o. de la Constitución Política.

El hecho de que el sindicalismo universitario sea una realidad tiene su explicación en la evolución misma de la universidad mexicana. Tan solo en los últimos diez años, el modelo tradicional de las instituciones de educación superior resulta ya obsoleto, por lo que necesariamente comienza a cambiar. La década de 1970-1980, podríamos adelantar, se caracterizó por un crecimiento matricular del sistema, al tiempo que contó con una fuerte inversión gubernamental y una masificación en casi todos los tipos de instituciones universitarias: autónomas, estatales, tecnológicas y privadas. En esta década se pretendió una modernización académica y administrativa, caracterizada por un fuerte crecimiento estudiantil: de un cuarto de millón de alumnos existentes en 1970 llega a 540 mil a fines de 1976, elevándose hasta 820 mil en 1980. Por su parte el financiamiento federal a las universidades estatales, corrió de 1154 millones en 1970 a unos 5000 en 1976, elevándose aproximadamente a 18500 millones en 1980, con lo cual el

* AMEAS, Programa de Desarrollo de la Educación Agrícola Superior, México, 1989.

gobierno federal pasó a ser el principal proveedor de los subsidios a las instituciones de educación superior.*

Al centralizar los subsidios de las universidades, el Estado iniciaba un cambio en la relación con éstas, pues era obvio que buscaba un mejor control para dirigir la vida universitaria. Para esto fortaleció también organismos como la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior (ANUIES), esta última constituye el vehículo oficial para influir sobre las instituciones sin violentar la autonomía.

A partir de 1978 se crearon, como instrumento de mayor potencialidad coactiva, la Ley de Coordinación para la Educación Superior y una red de instancias de planeación y decisión en varios niveles: institucional, estatal, regional y nacional. El propósito, que se concretó en el Plan Nacional de Educación Superior, era dar al sistema una orientación central y coherente, que integrara la actividad de las instituciones autónomas con las dependientes del gobierno federal y que se encuadrara en la perspectiva expansionista producida por el auge petrolero.** Sin embargo, en el subsistema de educación superior hay problemas similares a los otros niveles educativos, la deserción supera un tercio de los que ingresan y en algunas carreras, según datos empíricos, alcanzan cifras del 50 y 60%, lo cual implica un desperdicio escolar considerable.

La crisis universitaria no se puede explicar unilateralmente como lo hacen los medios de comunicación masiva señalando a las huelgas, paros, la politización, la masificación y el bajo nivel académico como culpables de tal fenómeno. La crisis educativa está inmersa en los grandes problemas nacionales y el proceso de desarrollo. Sin embargo, desechamos la idea del "agotamiento del modelo de desarrollo", no porque creamos que el modelo vigente es la solución, sino porque ha seguido funcionando con fuertes desequilibrios regionales en lo económico, político, agronómico, cultural, ecológico y social; pero recomponiéndose, modernizándose y conservando importante consenso político gracias, entre otros aspectos, a una política de cooptación constante de la burocracia política. De hecho la universidad representa un papel importante en la escena del transformismo al ser el canal básico de alianza del Estado con la pequeña burguesía.

* Olac Fuentes Molinar, "Las épocas de la universidad mexicana. Notas para una periodización" en *Ideología educativa de la revolución mexicana*. UAM-Xochimilco, 1984, págs. 126-127.

** *Idem*. p. 128

Durante los últimos años del gobierno de López Portillo, la burocracia universitaria fortaleció su política dual de modernización y control político. La planeación universitaria implementada, empezó a sufrir cambios puntuales conforme se redefinía la política educativa. De la planeación se pasó a la evaluación universitaria -acuerdo tomado en la XXI reunión de la ANUIES de 1983, que continuó hasta 1984- la cual no se llevó a efecto de manera homogénea ni generalizada.*

La crisis económica obligó a reducir gastos al sistema educativo nacional, particularmente al subsistema de educación superior. El gasto destinado a la educación representó, en 1983, el 2.9% del PIB, siendo que en los inicios de los ochenta se había alcanzado hasta el 5%. Para 1984, la situación se torna más crítica, el recorte presupuestario obligó a reducir más todavía las partidas destinadas a la educación, manteniendo el total por abajo del PIB y en los primeros meses de 1985 continuaron los recortes presupuestales del gobierno federal afectando los salarios de los trabajadores de la educación y los subsidios universitarios, que estuvieron distribuidos, aunque de manera desigual, entre un 25% y un 30% por abajo de los de 1982. La Universidad Nacional por primera vez durante muchos años (después de la crisis universitaria de 1933), reconoció públicamente un déficit de más de 3 mil millones de pesos.**

En ese contexto se pasó, decisivamente, de la política de evaluación a la de programas específicos contenidos en el Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES). Esta nueva política significa un recorte de los subsidios y de la propia producción intelectual de las instituciones de educación superior.

De hecho el PRONAES es el instrumento político para orientar -vía planeación y otros apoyos jurídicos- la vida de las instituciones de educación superior. Sin embargo la política educativa no se da al margen de otras políticas sociales, ella al igual que las otras, están pensadas por la burocracia política, bajo un determinado proyecto político-social, el cual se sintetiza en el Plan Nacional de Desarrollo 1982-1988.

* Esta evaluación generalizada se impulsará en el segundo semestre de 1990, teniendo como base el documento: Evaluación de la educación superior, avalado por los rectores en la IX Asamblea Extraordinaria de la ANUIES, 12 y 13 de julio de 1990, Tampico, Tamaulipas. En el capítulo II abordaré este tema.

** Véase Alfonso Rangel Guerra, *La educación superior en México*, El Colegio de México, México, 1979, págs. 64-65.

Plan Nacional de Desarrollo y educación media superior y superior

El pasado inmediato

Aparentemente, los lineamientos generales de las políticas educativas expuestas en el Plan Global de Desarrollo (PGD) 1980-1982 se presentan de manera continuista con las acciones educativas del Plan Nacional de Desarrollo (PND). Una serie de objetivos y acciones del PGD revelan las peculiaridades del contexto sociopolítico en el que se desarrollan.* Por ello mismo, los objetivos y acciones del sector educativo en el PGD son ambiciosos, tal vez porque se presentan todavía en la perspectiva de una economía próspera, aunque con sus limitaciones.

El PGD cuenta con cinco objetivos para el sector educativo:**

- Asegurar la educación básica universal de diez grados a toda la población.
- Vincular el sistema educativo con el sistema productivo de bienes y servicios social y nacionalmente necesarios.
- Elevar la calidad de la educación.
- Mejorar el nivel cultural del país.
- Aumentar la eficiencia del sistema educativo.

Los objetivos están acompañados de diversos programas en función del diagnóstico realizado. A la vez existen variadas acciones generales, destacando entre otras, las siguientes:***

- Fortalecer programas y proyectos con técnicas de enseñanza, de aprendizaje formal y no formal más avanzados.

* Las principales características de este aspecto fueron presentadas en el apartado anterior, específicamente véase pp. 24-28.

** Presidencia de la República, *Plan Global de Desarrollo*, 1980-1982, págs. 190-191.

*** Idem.

- Estimular la formación y el reciclaje de maestros, elevando la calidad de la educación formal e impulsando la educación superior y la investigación educativa.
- Impulsar acciones de capacitación en y para el trabajo.
- Seguir fomentando la vinculación del sistema educativo en sus diversos niveles, con los procesos productivos, existentes en cada región.

Bajo estas directrices generales el gobierno de López Portillo impulsó acciones educativas que en el marco de la descentralización llevaron a fortalecer la educación básica en el medio rural. Esto explica la creación del Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA) el 1o. de septiembre de 1981, organismo descentralizado del gobierno y de la SEP, que pretende coordinar todos los programas de alfabetización: primaria, secundaria y capacitación para el trabajo, dirigidos a personas mayores de 15 años.* Desde entonces, en el marco del Plan Nacional de Educación (PNE) aprobado en 1977 por el Ejecutivo federal, fue creada la Universidad Pedagógica Nacional, técnicamente necesaria para una mejor formación del magisterio, aunque políticamente ineludible para no violentar las presiones del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

De hecho el PNE, insiste en la adecuación de la educación con el empleo y con programas de capacitación en el trabajo y para el trabajo, impulsar fuertemente las carreras preuniversitarias, orientar la investigación científica y tecnológica a las necesidades económicas. Por ello, se justifica el impulso a las carreras preuniversitarias bajo la supuesta necesidad del técnico medio, implícitamente significaba descongestionar las universidades, sustituyendo -como se observó en algunas entidades- escuelas preparatorias por colegios de bachilleres y por el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica.**

* Liberio Victorino Ramírez, "Descentralización educativa: el caso del INEA", Ponencia presentada al Foro en Defensa de la Escuela Normal Superior, México, 21 de abril de 1983.

** Olac Fuentes Molinar, SEP: ¿Por el control de las preparatorias? UNO MAS UNO, 22 de agosto, 1981, p. 2.

El Plan Nacional de Desarrollo

El PND tiene la peculiaridad como ninguno otro, de generarse en el contexto de una profunda crisis económica como nunca vivida por el capitalismo mexicano en los últimos cincuenta años. Sus objetivos y metas reflejan una clara consciencia de la dura situación que vive el país. Cuatro son los objetivos del PND.

1. Conservar y fortalecer las instituciones democráticas.
2. Vencer la crisis.
3. Recuperar la capacidad de crecimiento.
4. Iniciar los cambios cualitativos que requiere el desarrollo del país en sus estructuras económicas, políticas y sociales.

Destacan dos líneas estratégicas del plan: la reordenación económica como medida a corto plazo, cuyo fin será superar la crisis económica y el cambio estructural, medida a largo plazo en donde la educación se le asigna un lugar importante.

Puesta la esperanza en el PIRE, su éxito debería condicionar un nuevo programa para superar la crisis. Según sus principales autores, la crisis, para 1983, se encontraba controlada; el siguiente paso sería la reactivación para el crecimiento económico en 1984.* Sinceramente, durante todo el sexenio se estuvo esperando el crecimiento económico.

Si algún éxito tuvo el PIRE éste fue relativo, pues realmente logró poco y en cambio mucho fue lo no alcanzado. Problemas como el empleo, abasto popular, gasto público y la inversión no decayeron drásticamente en una primera etapa del programa. Sin embargo, a mediano plazo estos renglones se agravaron. Esto fue así, debido a que la reducción del gasto público -eje nodal del reactivamiento-, la falta de divisas, la baja en los salarios reales y la capacidad correspondiente a la demanda no pudieron resarcirse.

Para el régimen, la importancia de la planeación se presenta como estrategia articuladora para regular los distintos programas sectoriales. Por esta razón el Ejecutivo aprobó y publicó en el marco general de su po-

* Véase "Declaración de Miguel de la Madrid", UNO MAS UNO, 22 de septiembre de 1983.

lítica: la Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados (COPLAMAR) y el Programa Integral para el Desarrollo Rural (PIDER), además de las acciones en materia agropecuaria, forestal y pesquera, contempladas desde el PGD, se prolongan en el PND, pretendiendo una mejor coordinación con los programas comunitarios en las diversas secretarías e instituciones rurales, como, entre otros, el Programa de Reforma Agraria Integral.

Con respecto al cambio estructural, como proyecto a mediano y largo plazo y en donde la educación jugaría un papel importante, el PND otorgó fuertes apoyos a la planeación educativa, sin embargo, el subsidio a la educación pública durante todo el sexenio no conoció incrementos reales para lograr las metas educativas.

Para el régimen, la importancia de la planeación se presenta como estrategia articuladora para regular los distintos programas sectoriales. Por esta razón el Ejecutivo aprobó y publicó en el Diario Oficial, la Ley de Planeación, el 5 de enero de 1983. La citada ley, derogó a la Ley de Planeación General de la República vigente desde 1930, la que de hecho tuvo poca aplicación. Resultó ser necesaria cincuenta años después, justo cuando el proyecto de desarrollo social del capitalismo dependiente mexicano requería una racionalización en todos los aspectos.

En la nueva ley se entiende por planeación nacional del desarrollo "la orientación racional y sistemática de acciones que, en base al ejercicio de las atribuciones del Ejecutivo federal en materia de regulación y promoción de la actividad económica, social, política y cultural, tiene como propósito la transformación de la realidad del país, de conformidad con las normas, principios y objetivos que la propia Constitución y la ley establecen".*

La estructura, facultades y orientaciones de la Ley de Planeación, otorga responsabilidad única al presidente de la República y atribuye que el instrumento de la planeación será un sistema nacional de planeación democrática (Art. 21); a la SPP se le atribuye el papel de apoyar en la elaboración y coordinación de las tareas de planeación del Estado (Cap. I y II del Art. 14); para proyectar y coordinar la planeación regional (Cap. III, Art. 14), etc.

En el artículo 21, se consigna que la categoría del plan corresponde exclusivamente al PND, en tanto todos los demás trabajos de planeación

* Véase Diario Oficial, SPP, Ley de Planeación, 5 de enero de 1983, p. 9.

deberán considerarse como programas sectoriales y se someterán a la aprobación del Ejecutivo federal.

Desde inicio del sexenio proliferaron los llamados "foros de consulta popular", donde se presentaban diagnósticos y propuestas de programas y proyectos para superar variados problemas nacionales. Como se señala en párrafos anteriores, la función de estos "foros", no era aceptar propuestas nuevas e incorporarlas al PND sino más que otra cosa, se trataba de buscar una racionalización consensual para legitimar propuestas ya existentes en el PND.

Guiada por esta dinámica, enseguida se sintetiza la orientación educativa del PND de donde surge el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte (1984-1988). Para el nivel educativo superior en 1984, se aprueba y desarrolla el Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES), teniendo como preámbulo la llamada "revolución educativa". Este proyecto hace toda una justificación filosófica, política y social para resolver de raíz los problemas de la educación nacional. Para la educación agrícola superior se intentó -como parte de la llamada revolución educativa- impulsar una ley de educación agrícola. Veamos brevemente su orientación.

La Revolución Educativa y el Anteproyecto de Ley de Educación Agrícola

En el diagnóstico del PND referente al sector educativo, se hacen los siguientes señalamientos en cuanto a la problemática de la educación media superior y superior.

"Actualmente se encuentran matriculados en todos los niveles educativos más de 24 millones de alumnos, de los cuales 21.5 millones corresponden a instituciones públicas federales y estatales..."

Hay problemas en la formación del magisterio, "hoy la formación del egresado normalista no se corresponde con los contenidos de los planes y programas de estudio, ni representa un equilibrio cuantitativo respecto a las necesidades".

El sistema de educación superior ha respondido a una demanda creciente; en 1950 atendía a 30 mil estudiantes; en 1970 a 250 mil y en la actualidad la cifra se aproxima al millón de educandos... (este fenómeno masificador es irreversible)... La distribución de la matrícula no permite

atender adecuadamente los principales problemas nacionales, lo que genera adicionalmente desempleo entre los egresados..."*

La concepción gubernamental para analizar la problemática educativa expresa una visión como meros desajustes funcionales que el sistema tiene que cambiar. Esta ha sido la constante de la política educativa en los últimos treinta años, sus acciones están orientadas por el enfoque funcionalista.

Su meta suprema no ha consistido en mejorar la educación sino en perfeccionar el aparato. Su deber ser no se ha derivado de un concepto de hombre, de un imperativo moral o de un proyecto de sociedad, sino de reglas del juego establecidas por la razón del Estado.**

En esta perspectiva los propósitos manifiestos en el PND para superar la crisis de la educación, son fundamentalmente tres:***

- Promover el desarrollo integral del individuo y de la sociedad mexicana.
- Ampliar el acceso de todos los mexicanos a las oportunidades educativas, culturales, deportivas y de recreación.
- Mejorar la prestación de los servicios educativos, culturales, deportivos y de recreación.

Como estrategias y líneas generales de acción destacan: la racionalización de la matrícula de la educación media superior y superior; el impulso a la educación tecnológica y la coordinación del sistema de educación tecnológica universitaria con las necesidades del país.

Con base en los anteriores lineamientos, en el Primer Informe de Gobierno del Lic. Miguel de la Madrid, hace pública, como política educativa central la llamada "revolución educativa", cuyo principal artífice es el entonces Secretario de Educación Pública, Jesús Reyes Heróles. Con un ímpetu más decidido que el sexenio anterior, las acciones de la revolución educativa estaban dispuestas a no detenerse ante nadie y de

* Presidencia de la República, Plan Nacional de Desarrollo, op. cit. págs. 222-223.

* Pablo Latapí, "El plan de educación a salvo del cambio de Secretario", Entrevista en Proceso, núm. 59, 19 de diciembre de 1977, págs. 9-11.

* PND, op. cit. p. 226.

llegar, de una vez por todas a las verdaderas raíces* de los problemas. El presidente describió el siguiente objetivo de la revolución educativa.

Enfrentar con decisión y firmeza una situación económica crítica, que de no ser controlada, significa una amenaza para la estabilidad política y social del país... al darse también manifestaciones de encono entre diferentes sectores sociales que implicaban un cuestionamiento de nuestros principios rectores, y, en algunos grupos, de la organización misma de la nación". Más adelante agrega: "Todavía estamos a tiempo para evitar que la crisis del sistema educativo se imponga a la sociedad y la exponga a peligrosos riesgos.**

Una concepción más filosófica y social del significado de la revolución educativa, la expone don Jesús Reyes Heróles:

...La expresión revolucionar la educación indica la necesidad de combatir desigualdades regionales, sobre todo las existentes entre el sector rural y el urbano, y de hacer que la educación, mediante una creciente participación democrática, sea el medio capaz de suprimir o reducir desigualdades de origen... Revolucionar la educación entraña defender y afirmar nuestros valores fundamentales, superar o desechar hábitos administrativos viciosos. Prescindir de lo obsoleto, aplicar racional eutanasia a lo que está incurablemente enfermo, mejorar la calidad de la educación, combatir el analfabetismo y democratizar la enseñanza para llegar a sustentar en ella, en buena medida, la renovación moral de la sociedad. Esta revolución educacional requiere de toda nuestra voluntad política".***

La llamada revolución educativa tendría que profundizar las reformas en todos los niveles educativos del sistema; atacar problemas tan añejos como la deserción escolar; el bajo rendimiento académico; el ausentismo y el chambismo de los profesores.****

"La desigualdad entre la escuela del campo y la de la ciudad... La deserción es bastante mayor en el medio rural que en el urbano, entre otras

*

La palabra "revolución" implica tomar los problemas de sus raíces, Véase Jesús Reyes Heróles, "La revolución educativa" en *Educación para construir una sociedad mejor*, SEP, Vol. II, p. 73. México, 1985.

**

Miguel de la Madrid Hurtado, *Primer Informe de Gobierno*, 1o. de Septiembre de 1983.

Reyes Heróles, *op. cit.* p. 72.

Desde la campaña electoral sentenciaba Miguel de la Madrid "El ausentismo es criminal, sobre todo cuando daña a niños y jóvenes de las zonas rurales. El chambismo es inaceptable en una nueva moral revolucionaria". Véase "Educación", *Discursos varios durante la campaña electoral del 1o. de diciembre de 1981 al 31 de enero de 1982*, compendio del INCOPSE, México, 1982.

cosas, porque los calendarios a veces coinciden con siembras y cosechas y porque el patrón educacional ha sido trazado urbanamente, sin adaptaciones a las peculiaridades campesinas regionales, dentro de una misma entidad federativa, tarea en que la descentralización mucho puede ayudar".* La descentralización educativa será una de las políticas de mayor alcance en el sexenio del Lic. Miguel de la Madrid, aunque ella no ha cambiado las reglas del juego en compartición la toma de decisiones entre los sectores educativos.

Por otro lado, también el proyecto de la llamada revolución educativa, reivindica la mística de los docentes, como parte de lo bueno que tiene la educación. "Seguiremos en esta revolución el método de lo viejo, bueno, y lo nuevo aquilatado".

La acción que recibió mayor impulso dentro de la "revolución educativa" fue la descentralización educativa. Esta política se manejó con cuidado ya que acelerar su desarrollo provocaría tensión en los grupos burocráticos de la SEP y en el propio control corporativo del SNTE. Para evitar tensiones, Reyes Heróles declaraba que "la descentralización no va en contra de nada: (sino) que va en pro de mucho. No va en contra de la estructura sindical de los maestros ni sus derechos laborales".**

Asimismo la descentralización educativa llega a verse con recelos por algunos gobiernos estatales, pues visto en forma de desfederalización implicaba reducirse el presupuesto federal a las entidades federativas. No es el primer intento que se hace desde la SEP para avanzar en la descentralización, ya desde 1978, en aquel tiempo denominada como desconcentración, se había intentado esta tarea. Diversos conflictos, entre otros los producidos al interior de la SEP y en las relaciones SEP-SNTE, limitaron el desarrollo de este proceso.***

En la política de descentralización de la SEP, Reyes Heróles en su afán de evitar confusiones señalaba que ahora el proceso de descentralización:

* Reyes Heróles Jesús, op. cit. p. 95.

** Reyes Heróles, Jesús, op. cit. p. 83.

*** Liberio Victorino Ramírez, Ponencia, "La descentralización educativa: el caso del INEA", Trabajo presentado en el Foro: Por la defensa del normalismo, México, D.F. Abril, 1984

...no supone que la federación habrá de desentenderse de la educación básica y normal que se presta en el país. Por el contrario, permitirá aprovechar las fuerzas de las instancias locales del gobierno y la federación, mediante un adecuado sistema de distribución de competencias que asegure la complementariedad..."*

Desde entonces la descentralización se propuso acabar con el gigantismo del aparato administrativo, que implicaba saviamente disminuir el poder centralista de la dirección sindical del magisterio. Variadas medidas, como los convenios de descentralización, oficinas y una dirección de servicios coordinados estaban encaminados a brindar todo el apoyo para descentralizar la educación básica y media en todo el país. Sin embargo, pese a los firmes esfuerzos del Lic. Reyes Heróles, esta política se vio eludida por poderes caciquiles tanto del SNTE como de grupos políticos al interior de la SEP. Después de la muerte de Reyes Heróles decayeron las acciones descentralizadoras y con ella la muerte de la "revolución educativa", produciéndose una inútil desconcentración bajo un poder dual (vanguardia revolucionaria y sectores oficiales conservadores) que alimentó el inmovilismo que opaca todo acto de verdadera transformación en la vida sindical y en el aula.

Si la revolución educativa chocó con el corporativismo sindical, frente a sectores disidentes, tuvo otra perspectiva. Con argumento de la propia revolución educativa, como: "aplicar racional eutanasia a las instituciones incurablemente enfermas". La SEP aplicó los acuerdos 101 y 106 que invalidan los cursos de verano impartidos en la Escuela Normal Superior (ENS) en el D.F., tratándose además, de una reestructuración académica de la Normal Superior y de su desconcentración.**

Los cursos se desconcentraron en las entidades de Sonora, Veracruz, Querétaro y Aguascalientes.

La revolución educativa vía descentralización y financiamiento, también pretendió modernizar y controlar a las universidades autónomas de Sinaloa y Guerrero. Estas instituciones de educación superior y la ENS, políticamente se habían caracterizado por impulsar proyectos políticos educativos distintos a los que recomendaba la SEP y el gobierno. Una relación comprometida con los grupos mayoritarios de la sociedad civil, sus funciones sustantivas y la democratización de los procesos universitarios,

* Reyes Heróles Jesús, op. cit. p. 87.

** Idem, p. 113.

las ubicaba como un bastión de lucha y resistencia frente a las políticas dirigidas por el bloque gubernamental, especialmente en política educativa.

El anteproyecto de Ley de Educación Agrícola

Aunque en los informes presidenciales y en los discursos de comparecencia ante la Cámara de Diputados del titular de la SEP, no se habla de manera exclusiva sobre la reorganización de la educación agropecuaria, no es difícil entender que la política gubernamental puede sectarizar al campo educativo agropecuario para particularizar un proceso de racionalización de recursos y controlar la orientación y funciones educativas de las escuelas agropecuarias.

Tanto la Ley de Planeación de 1983, como la Ley para la Coordinación de la Educación Superior decretada desde 1978 y el propio PRO-NAES, aprobado en 1984; abonan el terreno para someter a las instituciones de educación superior a un control autoritario.

En la educación agropecuaria existe la Ley de Educación Agrícola, vigente desde 1946, la cual ha tenido poca aplicación, sobre todo porque muchas de las escuelas agropecuarias superiores se han transformado. Aquellas que pasaron de escuelas a universidades en los setenta, se han orientado más por su filosofía y proyecto histórico implícito en sus leyes orgánicas y status, que por la política gubernamental.

De igual forma que el Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SNPES) pretende formar un sistema nacional universitario, el anteproyecto de Ley de Educación Agrícola busca crear un Sistema Nacional de Enseñanza Agrícola que aglutine los diversos niveles educativos, las distintas escuelas y facultades de universidades autónomas, los centros de educación media agropecuarios oficiales, tecnológicos, regionales e instituciones públicas que presten servicios técnicos al campo y las escuelas particulares con validez oficial.

Se habla de un Consejo Nacional de educación agrícola en donde participen representantes de la SEP, SARH, SPP, CONACYT, AMEAS, ANUIES y las universidades e instituciones representativas del sector agropecuario.

Este órgano gozará de atribuciones para sancionar reglamentos, planes y programas de estudio, y definir los estímulos para proyectos de investigación relevantes.

El objetivo oculto del anteproyecto es controlar la orientación educativa agropecuaria, adecuar la enseñanza a la política agraria y reorganizar el Sistema Nacional de Educación Agropecuaria donde participen también las instituciones educativas privadas. Todo ello en una auténtica violación a la autonomía universitaria.

Cierto es que el sector educativo agropecuario está en crisis, y ésta "se expresa en 33 universidades, 3 Secretarías de Estado, algunos gobiernos estatales y las instituciones educativas privadas, las que no se sujetan a ninguna normatividad". De ahí que su crecimiento sea desordenado y los problemas se tengan a la vuelta de la esquina. Para 1991 -si se sigue la tendencia- se tendrán cien mil estudiantes en ciencias agropecuarias y cerca de 7 mil egresados anuales. Esto significa que sólo en 20 años están egresando anualmente lo que en 1971 constituía el total de la matrícula.*

Finalmente, el anteproyecto no fue bien recibido por los sectores universitarios, así como tampoco se mostró autoritarismo por parte del aparato de Estado para su aplicación. Por su parte, universidades, escuelas y facultades desde mayo de 1984, acordaron rechazar el documento** y se concluyó formar una coordinación nacional que estableciera los mecanismos y acciones para contar con una propuesta alternativa frente a esa política estatal.

El hecho de que el citado proyecto fuese rechazado por las instituciones educativas del sector agropecuario, no significó dejar incólume la estabilidad de estas escuelas y universidades. Justificadas por los conflictos políticos internos, pareciera ser que varias instituciones fueron objeto de represión selectiva desde los gobiernos estatal y federal. Así se entiende la desaparición de la escuela para formar maestros en la enseñanza media agrícola pecuaria de Roque, Guanajuato, y el Centro de Enseñanza Superior de Agricultura Tropical (CESAT) de Cárdenas, Tabasco, ambos cerrados en 1985. Por ello también es comprensible que el régimen diferencie claramente, desde su propia política educativa, dos tipos de orientación en las escuelas y universidades del sector:

- a) Aquellas que guardan una gran funcionalidad a sus recomendaciones, tales como el Colegio de Postgraduados, los institutos tec-

* Ignacio Méndez Ramírez, "Desorganización en la enseñanza agropecuaria limita el avance rural". Conferencia, UNO MAS UNO, 24 de mayo de 1984.

** "Acuerdan formar una coordinación nacional que enfrente la política estatal", UNO MAS UNO, op. cit.

nológicos regionales y la red de centros de bachillerato tecnológico agropecuarios, entre otros.

- b) Los centros se muestran, cuando menos en su política declarativa, en una abierta contradicción a los propósitos gubernamentales. Los más representativos serían, la Universidad Autónoma Chapingo, Antonio Narro de Coahuila, la Escuela Superior de Agricultura Hermanos Escobar de Cd. Juárez, Chihuahua, Universidad Autónoma de Guerrero, etc.

Esta diferenciación, de una otra forma, condicionarán la concreción de las acciones propuestas por los programas nacionales para la formación de profesores hacia las IES.

Del PRONAES al PROIDES

El pronaes

Los planteamientos de política educativa para el nivel superior, contenidos en el PND y articulados en la llamada revolución educativa, fueron puestos en marcha a través del Programa Nacional de Educación Superior 1984-1988.

El PRONAES nace en un contexto económico caracterizado por una fuerte recesión financiera que obliga al gobierno a realizar nuevos recortes presupuestales a las universidades públicas. En tanto, las relaciones de éstas con el Estado son tensas ya que se entiende que el gobierno mantiene una política de coerción para modernizarlas.

Previamente a la aprobación del PRONAES se discutieron en varias reuniones de la ANUIES, la conveniencia o no de hacer una evaluación homogénea sobre el desarrollo cualitativo de las universidades, destacando como un aspecto central la planeación de sus acciones. Colateralmente, lo que querían evaluar también era el proceso de planeación que se había iniciado desde 1978 con el Sistema Nacional de Planeación Permanente (SNPPES) y el Plan Nacional de Educación Superior (PNES). Los parámetros prioritarios que se querían atender eran los relacionados con la vinculación o identidad de las IES, calidad de la educación y eficiencia del subsistema en su conjunto.*

* SEP-ANUIES, *Plan Nacional de Educación Superior. Lineamientos Generales para el Periodo 1981-1991*. Ed. CONPES, México, 1981.

A partir de estos parámetros, se propuso en la XXI Reunión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES, celebrada en Mexicali en noviembre de 1983, que se integrara la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior en unión con la ANUIES para elaborar un programa nacional de educación superior, cuyos proyectos, objetivos y políticas recogieran el sentir de las universidades y no se prestara como una imposición del gobierno.

Bajo esta coyuntura de identificación, la SEP, vía Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SEIC), se orientaba a aplicar las propuestas gubernamentales respecto a la "evaluación de las instituciones" y al "control desde afuera del subsidio", y la ANUIES hacia una "postura" de respeto a la autonomía de la IES. Estas contradicciones habrían de incidir en la formulación del PRONAES.

Las diferencias, producto de las circunstancias coyunturales*, lograron finalmente, a decir de los rectores, que el PRONAES fuera elaborado por la SEIC, sin la intervención de los IES ni de la propia ANUIES**. Pese a esta unilateralidad, el PRONAES fue aprobado en asamblea extraordinaria de ANUIES en febrero de 1984, en Culiacán, Sinaloa.

El hecho de que el PRONAES no haya contado con la participación de la mayoría de las IES, ocasionó que su futuro desarrollo tuviera poco alcance, ya que muchas instituciones lo vieron como una medida apresurada, carente de suficiente información y apoyos claros para la realización de sus proyectos.

El PRONAES está conformado por once programas y sesenta y cinco proyectos, con sus respectivos presupuestos y con la responsabilidad específica de cada institución.

Los programas son los siguientes:

1. Formación y actualización de profesores para las instituciones de educación superior.
2. Fomento a la investigación científica y al desarrollo tecnológico.
3. Mejoramiento de la difusión cultural.

* Para mayor claridad sobre el particular, véase pp. 34-35 de esta investigación.

** Javier Mendoza Rojas, *Política de educación superior en el sexenio de Miguel de la Madrid*. Inédito, noviembre de 1985.

4. Vinculación de la educación superior con la sociedad.
5. Mejoramiento del marco normativo de la educación superior.
6. Mejoramiento de los servicios de apoyo para la docencia y la investigación.
7. Mejoramiento de los servicios de apoyo administrativos.
8. Integración regional del sistema de educación superior.
9. Sistema nacional de información para la educación superior.
10. Orientación y atención a la demanda social de educación superior.
11. Participación de las comunidades de las instituciones de educación superior.

Los programas tienen por objeto orientar acciones, tanto en las funciones básicas institucionales como en las de apoyo administrativo "con el fin de poner en operación los estímulos financieros adicionales, ofrecidos por el gobierno federal para coadyuvar a la superación académica del sistema nacional de educación superior".*

El objetivo principal de los programas del PRONAES tiene como antecedente inmediato el artículo 26 de la Ley para la Coordinación de la Educación Superior, la cual establece que:

Cuando las instituciones requieran desarrollar proyectos adicionales de superación institucional y carezcan de fondos para ello, el Ejecutivo federal podrá apoyarlas con recursos específicos previa celebración del convenio respectivo y, en su caso, atendiendo al desarrollo de los convenios anteriormente celebrados.

Desgraciadamente el PRONAES nace en una coyuntura difícil por el alto endeudamiento del país y por la recesión económica, de tal manera que de 1984 a mediados de 1985, se observa que los ambiciosos proyectos se limitaron a tal grado, que de un total de 2,350 propuestas de participación en el PRONAES formuladas, por las universidades, sólo 800 fueron aceptadas sin que se explicitaran los criterios de selección por parte de la SEP, contradiciendo las promesas del Subsecretario de

* PRONAES, 1984, p. 8.

Educación Superior, en el sentido de apoyar todas las solicitudes hechas por los IES.*

Ante esta situación conflictiva, en el seno de la ANUIES se identifican dos grandes bloques de instituciones: aquellas que se orientan por impulsar la llamada universidad moderna con "excelencia académica", que pretende operar bajos parámetros de rendimiento y de costo-beneficio parecido a la universidad surgida en países desarrollados, y el bloque -aunque muy reducido- de IES que tratan de impulsar las tesis de la llamada "universidad, crítica, democrática y popular" cuyas reformas se basan en una participación activa de los sectores universitarios manteniendo una relación tensa con el aparato de Estado.

El PRONAES como programa de apoyo adicional a las instituciones, da un trato preferencial a los centros educativos, apoyando en mayor grado, aquéllas que son afines a la política gubernamental.

A partir del segundo semestre de 1985, con la muerte de Jesús Reyes Heróles, Secretario de la SEP, se generan cambios en la ANUIES. Uno de los más importantes es la llegada del Dr. Rafael Velasco a la SESIC y con ello nueva propuesta de un programa que superara al PRONAES, buscando mayor cobertura y apoyos en metas de mayor trascendencia.

El PROIDES

En el análisis del PROIDES se tratará de contextualizar sus propuestas, sus contradicciones inherentes, la participación y consenso de las instituciones y algunas de sus aspiraciones, particularmente las que tienen que ver con el programa de docencia e investigación. Iniciamos con un breve comentario sobre la influencia de los programas anteriores.

Metodología del PROIDES

La importancia de hacer un breve comentario sobre la metodología del programa, radica en conocer un poco la trayectoria de la ANUIES, destacando los grandes esfuerzos por planear la educación superior, contemplando una estructura organizativa a partir de 1978, con el entonces Sistema Nacional de Planeación, en el que los lineamientos deberían tener

* Mendoza Rojas, op. cit. pp. 46-47.

como marco referencial una planeación nacional a través de la Coordinación para la Planeación de la Educación Superior (CONPES); una estatal, por medio de la Coordinación Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES); y una por región, mediante la Coordinación Regional para la Planeación de la Educación Superior (CORPES), con el fin de tener un conocimiento preciso y posibilitar el seguimiento y evaluación de las políticas.

La propuesta de elaboración y formulación del PROIDES fue aprobada por el Secretariado Conjunto de la CONPES, desde el 22 de noviembre de 1985. En ese documento se plantean los diagnósticos, cuyas tendencias generales ya se vienen discutiendo desde los años setenta, destacando problemas fundamentales como la matrícula, la docencia, la investigación, etc.

El PROIDES de hecho, substituye al Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES), aprobado en 1984. La peculiaridad del PROIDES, aparte de las propuestas de gran alcance, es contemplar a la gran mayoría de las instituciones de educación superior, públicas, estatales, autónomas, privadas e incluso las escuelas normales superiores. Por esta razón, ahora más que nunca se requiere del apoyo interinstitucional, sobre todo, el esfuerzo conjunto SEP/ANUIES.

El PROIDES, en su índice, su estructura, la organización de su contenido, los veintiseis programas que se proponen y las estrategias, refleja claramente la búsqueda de recuperación del Sistema Nacional de Planeación, puesto en marcha en 1978 y abandonado de hecho en la primera mitad del presente sexenio (1982-1988).*

Después del pobre desarrollo del Plan Nacional para la Educación Superior y el PRONAES, se elaboraron diagnósticos sobre los principales problemas de la educación superior, y en octubre de 1986 se aprobó en la asamblea general de la ANUIES el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior en México, en el que muchas de sus políticas se intentaron implementar en algunas universidades, como la UNAM, con las reformas dirigidas por el rector, Jorge Carpizo y el Plan de Contingencia de la UAM. De manera general, el PROIDES desde su propia lógica, persigue los siguientes fines:**

* Axel Didrixon T. "Año negro para las universidades" en Fin de siglo, Núm. 2; año 1, mayo de 1986, Ed. UAS, pp. 20-21.

** SEP-ANUIES, PROIDES, Agosto, 1986, págs. 59-61.

- Fundamentalmente, "el mejoramiento de la calidad de la educación superior" en términos de "eficiencia, eficacia y congruencia".
- "Consolidar los mecanismos e instancias de planeación y coordinación interinstitucional..."
- Que las IES "busquen mejores perspectivas económicas mediante una planeación y programación adecuadas... generación de fuentes alternativas de ingresos y la complementariedad y colaboración interinstitucional".

Asimismo el PROIDES plantea las siguientes políticas y metas:

Política de crecimiento de la matrícula

Después de una larga discusión, teniendo como base un severo diagnóstico de los principales problemas del desarrollo ante el crecimiento acelerado y muy centralizado de las instituciones de educación superior (IES), el cual se reflejará en una matrícula para 1991 de un millón y medio de alumnos, se acordó plantear las siguientes políticas.*

Política 10: "Que se apoye el crecimiento de las IES estatales particularmente las localizadas en las regiones III, V, VII, y se evite la concentración en las áreas metropolitanas del Valle de México, Monterrey, Guadalajara y Puebla". (Los subrayados son de los acuerdos).

Política 11: "Que en aquellas entidades donde la demanda de educación superior no pueda ser atendida por las instituciones públicas, las instancias de planeación promuevan la creación de nuevas instituciones del mismo carácter".

Meta 1: "Para 1991, atender entre todas las IES una población de estudiantes de licenciatura que supere en un 30% a la matrícula actual, poniendo énfasis del incremento en el porcentaje de la población de 20 a 24 años de edad, atendida por las IES en las entidades federativas que se encuentran por debajo del porcentaje nacional observado en 1985".

* Las políticas aquí referidas están plasmadas en los "Acuerdos de la XXII Reunión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES", proporcionadas por la Coordinación Académica de esa asociación en el Distrito Federal, en el mes de noviembre de 1986, lo cual supone ciertas modificaciones a las propuestas iniciales del PROIDES. Véanse, PROIDES, pp. 92, 93 y 96.

Meta 2: "A partir del año de 1987, lograr que las IES y las instancias de planeación, en una acción concertada a nivel regional y nacional, formulen políticas de crecimiento y distribución equilibrada de la matrícula, formando en consideración los niveles necesarios de calidad de los servicios y guiándose por las siguientes pautas:

- Que las universidades de más de 30,000 alumnos de licenciatura racionalicen su crecimiento.
- (Aquellas que tengan entre 10 mil y 30 mil, pueden seguir moderadamente su crecimiento).
- Aquellas con matrícula menor de 10,000 alumnos, planeen su crecimiento..."

En otras palabras, el PROIDES establece tres tipos de IES: las instituciones grandes con más de 30 mil alumnos -entre ellas estará la UNAM- prácticamente tienen que detener su crecimiento; las instituciones medianas, aquellas que tienen entre 10 y 30 mil alumnos -aquí se ubica la UAM y varias universidades de provincia- pueden crecer moderadamente, y las IES pequeñas, con menos de 10 mil alumnos, pueden crecer hasta llegar a los 10 mil alumnos tope. Desde esta perspectiva, la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), la Universidad Autónoma Antonio Narro, etc., tienen posibilidades de incrementar su matrícula.

Política de financiamiento

Destaca lo referente a los subsidios de las IES. De entrada, el PROIDES establece que éstos dependerán de la incorporación de las IES a los mecanismos de planeación. Con esta estrategia se busca "vincular de manera más efectiva la elaboración de los presupuestos de las instituciones de educación superior con el proceso de planeación institucional.

Las peticiones presupuestales para el año de 1987 podrán tener como marco de referencia los planes institucionales correspondientes. (El subrayado es mío).

Sin duda que en el debate de los representantes de las IES, éste fue el tema más cuestionado, ya que la política gubernamental no proporcionó incrementos reales a las IES en el presente año, asimismo, quizás fueron más castigadas aquellas universidades públicas autónomas de las entidades federativas, sea que por su modelo y orientación han mantenido una

tensa relación con el gobierno federal y de cada estado, o bien simplemente, porque los gobiernos estatales no tienen ningún interés, y menos la obligación para financiar a las IES de provincia. Por lo anterior, se acordó que la Comisión del Consejo Nacional de la ANUIES participe con funcionarios de la SEP en la definición de procedimientos y criterios para la presupuestación, asignación, ministración y evaluación de los subsidios, planteando los siguientes criterios, más no como políticas:

"Que se incluyan los acuerdos referentes al subsidio estatal a las universidades públicas de cada Estado en los Convenios Unicos de Desarrollo.

"Buscar que en la Constitución General de la República, así como en cada una de las entidades federativas, "se incorpore la obligatoriedad de los gobiernos federal y estatal de financiar la educación superior, al igual que los porcentajes correspondientes.*

"Que se revise y se dé solución al problema de los déficits que, por diversas razones, vienen arrastrando varias IES".

Subsidios insuficientes pero crecerán las IES

Con el propósito de señalar las contradicciones del PROIDES desde su propia lógica, tenemos que, mientras por un lado reconoce la crisis económica y por tanto asume medidas para adelgazar los subsidios; por otro, promete una recuperación del crecimiento universitario del "30% para 1990 en relación a la matrícula actual", desde luego impulsando, supuestamente, a las instituciones de menor cantidad de alumnos, y sobre todo apoyar ese incremento en "el área de Ciencias Naturales de un 2.85% a un 6%; en los de Humanidades de 2.93% a un 5%, y en Ingeniería y Tecnología de un 28% a un 35% con respecto a la población estudiantil total de licenciatura".

Empero, ese crecimiento discrimina al bachillerato propedéutico y la selección para el ingreso a la licenciatura, pues se debe procurar "la eliminación gradual del pase automático", y que se implementen topes de ad-

Este proyecto fue presentado por el rector de la Universidad Autónoma de Puebla (ver "Acudirán los rectores a la SPP por fondos". La Jornada, 17 de octubre de 1986, pp. 6 y 32.

misión castigando a las profesiones "sobrepobladas o que muestren saturación en el mercado ocupacional".*

Con respecto a la eliminación de la preparatoria en las universidades públicas estatales, es una política que desde el inicio de los ochenta se concretó en la Universidad de Baja California, donde se sustituyeron las preparatorias por colegios de bachilleres. Se ha intentado en las universidades de Sinaloa durante la administración de Toledo Corro, en la Universidad de Guerrero, durante el gobierno de Rubén Figueroa y en Chapingo se ha mantenido latente este intento desde 1975, cuando se inició la polémica transformación de ENA en UACH.

Retomando el aspecto de la crisis económica, no obstante cada día se hacen incontrolables los precios y se devalúan los salarios, existe una propuesta voluntariosa de duplicar para 1990, el PIB para la educación superior de un 0.57% de 1984 a un 1.09 en 1990, mediante el sector público y otras fuentes de ingreso. Con esta orientación se aspira al mejoramiento académico en términos de profesionalización de la planta docente, como un alivio al deterioro salarial.

Dan por hecho que el proceso de "desfederalización" del gasto educativo, se sostendrá con el apoyo de los gobiernos estatales, pasando del actual 17% "a un 30% de su financiamiento total para 1988 y al 50% para 1994". Los ingresos propios de las universidades públicas también se incrementarán en la perspectiva del PROIDES, de un 6% pasan a un 8% para 1990 y a un 10% para 1994.**

Hay una tendencia a que con estas medidas del gobierno federal disminuyan los subsidios a las IES: Lo que queda en el aire es saber si los gobiernos estatales responderán a este llamado, pues hasta el inicio del sexenio echeverrista varias entidades aportaban importantes subsidios a las universidades, pero desde 1972 se proporcionaron recursos sin cortapisas por parte del gobierno federal para ganar el consenso de los universitarios y ya en las postrimerias de los setenta, hubo recortes del gobierno federal hacia las IES, sin que los gobiernos estatales hubieran mostrado interés por financiar a las universidades.

* Véase PROIDES, pp. 63-68. En las profesiones sobrepobladas la ANUIES y más específicamente autoridades de la UNAM, carecen de voluntad política para contener el proceso de sobrepoblación de algunas licenciaturas. Por ejemplo el caso de Derecho: instituciones como la Universidad Autónoma del Estado de México ya paró prácticamente su ingreso, mientras que la ENEP-Acatlán no modifica su política de inscripción a esa carrera.

**

PROIDES, p. 81

Política de recursos humanos

Aquí se plantea como objetivo general lograr una eficiencia en las tareas que realiza el personal docente, investigadores y administrativos.

De los objetivos específicos, tres de ellos son relevantes: a) "proveer en los programas de desarrollo institucional, estatal y nacional los requerimientos del personal académico, técnico y administrativo, en los aspectos cuantitativos y cualitativos"; b) hacer énfasis en los procedimientos administrativos para "definir tareas y actividades, obligaciones y contratación, permanencia y estabilidad, ascenso y promoción"; c) "establecer criterios y mecanismos de evaluación sistemáticos y permanentes que permitan mejorar el desempeño del personal académico, administrativo y técnico y contar con elementos de juicio para decidir sobre su promoción y permanencia".*

POLITICAS

1. "Que las COEPES y las IES definan en sus programas de desarrollo sus requerimientos de personal a corto y mediano plazo, poniendo énfasis en los aspectos cualitativos". 5a. "Que las IES establezcan en sus estatutos y reglamentos criterios para la distribución del tiempo de dedicación del personal académico a las funciones sustantivas, teniendo en consideración los programas y proyectos institucionales, los intereses y capacidades de las personas y la necesidad de profesionalización en las actividades académicas"; 9a. "Que las IES revisen, y modifiquen en su caso, los tabuladores en cuanto al número de categorías y niveles del personal así como los procedimientos para su promoción sin menoscabo de las exigencias de calidad"; 10a. "Que las IES y las COEPES mejoren las condiciones económicas del personal académico, a través de un sistema de compensaciones y estímulos para el desempeño de las actividades de docencia y extensión".**

* PROIDES, p. 70.

** Op. cit. pp. 70-72.

METAS

2. "Implementar en 1987 mecanismos y programas de mediano plazo, que permitan incorporar a 30,000 profesores e investigadores y aproximadamente 10,000 administrativos debidamente formados o capacitados, entre 1987 y 1991".*

3. "Lograr que para 1991 la proporción, a nivel nacional, entre los diferentes tipos de personal académico, pase de 20.9 a por lo menos 25% de tiempo completo; de 83 a por lo menos 10% de medio tiempo; de 70.8 a 65% por horas".

En cuanto a los programas de capacitación (meta 7), sin negar su importancia para un mejor desenvolvimiento del trabajador, éstos chocan con una falta de movilidad laboral y una política de compensación y estímulo para los empleados; ya que con justa razón, los trabajadores argumentan que de nada les sirve el curso o los cursos si no salen de la rutina burocrática.

Docencia e investigación

El objetivo general de estas funciones básicas recae en mejorar la calidad de la función docente y hacer de la investigación una tarea institucional permanente, de alto nivel y debidamente planeada para lograr que estas actividades académicas den respuesta a las necesidades sociales, económicas, científicas, culturales y tecnológicas de la sociedad mexicana.

Los sujetos sociales fundamentales que harán posible esta aspiración serán precisamente los profesores-investigadores en su relación con los estudiantes.

Teniendo como objetivos específicos para la docencia mejorar el nivel del personal académico, introducir las innovaciones necesarias en los planes de estudio y práctica docente, diversificar los servicios de apoyo a los estudiantes (vía tutorías académicas, orientación educativa y vocacional, programas de becas, etc.) para mejorar el rendimiento académico y aumentar la eficiencia terminal y disminuir el rezago y deserción. Lograr una adecuada coordinación interinstitucional y nacional

* Op cit. p. 73.

y difundir investigaciones relativas a los problemas docentes de las IES. Todo se pretende con el firme propósito de elevar el nivel académico de los profesionales.

De las políticas y metas en docencia, entre las más importantes destacan:

- Mejorar la coordinación entre las IES y las instancias oficiales (CNPES, CORPES Y COEPES) para reformar la currícula en función de las necesidades nacionales.
- La revisión y actualización curricular de los estudios de licenciatura y postgrado por lo menos de las correspondientes a las áreas prioritarias.
- Integrar una instancia que coordine el postgrado a nivel nacional y cuente para 1987 con un plan de trabajo a mediano plazo.
- Lograr que para 1987 se realice en las IES una evaluación de programas y actividades de formación y actualización de profesores.
- Establecer para 1987, mediante convenio de colaboración interinstitucional, opciones diversificadas de formación y actualización de profesores.
- Lograr para 1988 la evaluación de la organización y administración académica de estudios profesionales y de postgrado, que permitan introducir modificaciones institucionales necesarias y el mejor aprovechamiento de los recursos humanos y materiales.
- Formular para 1987 proyectos de estudio sobre eficiencia terminal y sobre deserción y rezago estudiantil en el bachillerato, licenciatura y postgrado, así como estudios de seguimiento de egresados.
- Establecer un programa (para 1987) de fomento y difusión de estudios sobre problemas de docencia en el nivel superior.
- Promover la coordinación interinstitucional, conformando grupos técnicos especializados en lo relativo a la problemática docente en cada nivel: bachillerato, licenciatura y postgrado.
- Bajo el compromiso de la CONPES, establecer la constitución de un sistema nacional de postgrado.

- Que las IES fortalezcan sus plantas docentes, ofreciendo estímulos y condiciones adecuadas de trabajo, promoviendo la profesionalización docente vía programas idóneos de actualización y formación.
- Que las IES establezcan, o en su caso consoliden, mecanismos para evaluar las estructuras de organización y administración académica y de servicios docentes, para lograr mayor congruencia con las necesidades de los estudiantes en su proceso de formación como profesionales.
- Diversificar mecanismos de vinculación entre docencia e investigación, de manera tal que los profesores puedan actualizarse en los centros de investigación y que los investigadores, por su parte, comuniquen a estudiantes y profesores los procesos, resultados y perspectivas de las investigaciones.

En cuanto a la investigación, el PROIDES postula como objetivos específicos: precisar conceptos, políticas, normas y criterios que rigen a las actividades de investigación, mejorar permanentemente la infraestructura material y las condiciones para la realización de las investigaciones que llevan a cabo las IES; desconcentrar la investigación buscando un equilibrio en las diversas regiones y entidades federativas.

De las políticas y metas en la investigación, entre las más importantes, destacan las siguientes:

- Definir de manera precisa la naturaleza, fines y características de la investigación en el sistema de educación superior, tomando en tanto las características institucionales y subsistemas correspondientes, según los lineamientos del PND y los planes estatales.
- Que las IES formulen sus respectivos planes de investigación, resaltando programas y proyectos prioritarios.
- Promover en las IES la formación de investigadores, vía programa de doctorado con alto nivel académico y su estrecha relación con unidades de investigación.
- Que cada IES, COEPES, CORPES y CONPES consoliden grupos de investigadores, preferentemente en las áreas más desprotegidas y de interés estratégico o prioritario.
- Para 1987, que cada IES haya formulado, revisado y en su caso modificado, su reglamento de investigación.

- Para 1987, que cada IES publique un boletín semestral sobre infraestructura y proyectos de investigación, terminados y en proceso.
- Tener propuestas que ofrezcan diversas alternativas viables para incrementar los recursos a la investigación.

El Sistema Nacional de Investigadores

Una política específica para coadyuvar a la formación de profesores investigadores impulsada durante el gobierno del Lic. Miguel de la Madrid Hurtado, fue el Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

El SNI nace después reconocer la necesidad de una política para apoyar a los científicos del país. El SNI surgió de los resultados del simposio "prospectiva de la ciencia", organizado por la Academia de la Investigación Científica en 1984. La iniciativa fue presentada a la SEP bajo el título Operación del Sistema de Investigadores Nacionales, el cual apareció por decreto presidencial el 25 de julio del mismo año, como Sistema Nacional de Investigadores.*

Dentro de los objetivos más importantes de este sistema destacan:

Fomentar el desarrollo científico y tecnológico del país, fortaleciendo la investigación en cualquiera de sus formas y especialidades, a través del apoyo a los investigadores de las instituciones de educación superior y de investigación del sector público.**

Otros postulados complementarios señalan que con este apoyo se pretende "incrementar el número de investigadores en activo de tiempo completo, elevando su nivel profesional y estimular la eficiencia y calidad de investigación".***

Según el proyecto, al igual que otras políticas para la educación superior, pretende una descentralización de la ciencia y la tecnología, al tratar de "apoyar la formación de grupos de investigadores en las entidades federales del país".****

* **Diario Oficial de la Federación**, 25 de julio, 1984.

** **Artículo primero, SNI.**

*** **Véase fracciones 2 y 3 del artículo Primero, p. cit.**

**** **Fracción V del artículo Primero, op. cit.**

Respecto a los criterios generales para solicitar el ingreso al SNI, destacan dos de importancia capital:

1) la productividad reciente del investigador tanto, en la calidad de sus trabajos como en la contribución a la formación de investigadores y de personal de alto nivel y 2) la relación de sus actividades con los objetivos y lineamientos del Plan Nacional de Desarrollo.*

Con la puesta en práctica del SNI, se reconoció que los sueldos de profesores e investigadores son raquíticos, lo cual posibilitaba en todo momento que los investigadores más experimentados no podían estabilizarse en una sola institución y a veces ni en dos, por lo que, en muchas ocasiones tenían que emigrar hacia el extranjero en busca de mejores condiciones.

Al introducirse el SNI como una política paralela a las universidades en cuanto a la formación de profesores e investigadores, de hecho se introducen nuevas figuras en la estructura orgánica de los puestos académicos en la educación superior. Su estructura maneja dos categorías: candidato a investigador e investigador nacional, esta última se conforma de 3 niveles con sus respectivas características. Tal jerarquización se corresponde con el nivel de formación de los investigadores (la escolaridad, edad y trayectoria) y en consecuencia, sirven para estipular el monto de las becas que se fijan en función del salario mínimo.

La estructura académica del SNI la constituyen en su proyecto inicial, tres comisiones dictaminadoras integradas cada una por nueve investigadores de destacado prestigio. En las siguientes ramas:** 1. Ciencias físico-matemáticas e ingeniería; 2. Ciencias biológicas, biomédicas, agropecuarias y químicas, y 3. Ciencias sociales y humanidades. Posteriormente, en 1986, por acuerdo presidencial se creó una cuarta comisión: ingeniería y tecnología.

Por lo general, con base en esta estructura, todos los profesores e investigadores que trabajen en alguna institución de educación superior, cuenten con el grado de maestría y sean menores de 35 años pueden solicitar su ingreso a la categoría de Candidato a Investigador Nacional, o bien que tengan el título de doctorado, una alta productividad de investigación y sean menores de 40 años pueden aspirar a la categoría de Investigador Nacional en cualquiera de sus tres niveles.

* Artículo 13 del Decreto.

** Diario Oficial de la Federación, 24 de marzo de 1980.

Como todo proyecto nuevo, durante su desarrollo sufre modificaciones, sobre todo porque en el transcurso las circunstancias no son estáticas. En 1988, por acuerdo presidencial*, el SNI incorpora tres aspectos que modifican el proyecto original:

- a) Se permite la participación de los investigadores de instituciones privadas.
- b) Se incorporan los investigadores sin dedicación exclusiva a la investigación
- c) Hay cambios en la estructura organizativa del SNI.

Cada una de estas medidas con sus propias peculiaridades, que sin duda responden a ciertas demandas de los sectores de investigadores relacionados con sus problemáticas.

La importancia de referir las aspiraciones del SNI, es con el fin de tener una mínima consideración de la influencia que pueda tener este apoyo complementario para los investigadores que laboran en las universidades públicas que tomamos como estudio de caso. Pero además, poder hacer un breve balance de sus alcances y limitaciones en nuestras universidades.

Programa para la modernización educativa. Las propuestas para la educación superior (1989-1994)

Antecedentes inmediatos

Desde luego, se reconoce que el Programa para la Modernización Educativa tiene como marco de referencia el Plan Nacional de Desarrollo (1989-1994) postulado por el actual gobierno de Carlos Salinas de Gortari.

El referido Plan Nacional de Desarrollo es el documento normativo de las distintas políticas sectoriales**, entre las cuales se ubica la tarea educativa; se supone que en este plan, el renglón educativo se trata muy

*

Diario Oficial de la Federación, 24 de marzo de 1980.

**

Véase Poder Ejecutivo Federal, Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994, México, Mayo, 1989.

sucintamente y desde luego alude a los distintos niveles del sistema educativo nacional así como a los problemas generales de la educación informal. Para fines de análisis, según los objetivos del estudio y después de citar breves antecedentes, se consideran las principales propuestas para la educación superior.

Los antecedentes inmediatos del Programa para la Modernización Educativa, específicamente en el nivel medio superior y superior, se encuentran en varias fuentes: los anteriores programas nacionales del sector (PRONAES, PROIDES); los discursos de campaña del actual presidente de la República, las consultas nacionales sobre el tema y el documento **Declaración y aportaciones de la ANUIES para la modernización de la educación superior**.^{*} Las reiteradas propuestas, implícitas en estas fuentes, son las más sobresalientes del referido programa. Para comprender mejor los antecedentes se aludirá brevemente la coyuntura política en que se circunscribió el programa y se destacará de manera prioritaria la política de descentralización, la que según el discurso oficial, servirá de eje central para impulsar las otras políticas, particularmente la formación de profesores e investigadores.

En el primer trimestre de 1988, último año de gobierno de la madrista y ya en campaña electoral del actual presidente, se debatía en círculos gubernamentales y en bloques de autoridades universitarias el papel de la universidad pública ante el nuevo proyecto de desarrollo. Se reconocían los diagnósticos que mostraban insuficiencias financieras, académicas y de organización. En varias universidades se cuestionaban los modelos universitarios y se impugnaba la errónea política gubernamental de recortar subsidios, mientras que desde el gobierno, en su disposición de impulsar el proyecto neoliberal de modernización económica, la política para las universidades debería ser acorde con el resto de las políticas, especialmente la económica.

En plena campaña electoral^{**}, el presidente destacó la importancia de llevar adelante una reforma a la universidad mexicana. Esta reforma, cuyo objetivo fundamental es elevar la calidad de las IES, tiene como premisas dos aspectos fundamentales "...respeto absoluto a la autonomía uni-

* Documento presentado para su discusión y aprobación a la VII Reunión Extraordinaria de la Asamblea General de ANUIES, 11 de abril de 1989, México, D.F.

** Carlos Salinas de Gortari, *Diez recomendaciones para desconcentrar la enseñanza media superior y superior y dar rango nacional a instituciones estatales*. Cd. Obregón, Sonora, 25 de abril de 1988, UNO MAS UNO, p. 15.

versitaria y ...reconocimiento de la obligación estatal para promover una educación superior de calidad ante los retos que vive la nación".

Dentro del diagnóstico de la educación superior destacan, entre otros aspectos, su acelerado crecimiento. Así, del sexenio lopez mateista, con 70 mil mexicanos en la educación superior, ascendió a un millón de jóvenes, y es posible que en diez años más la cifra sea de dos millones. Desde la óptica del presidente, es urgente conciliar aquí y ahora la calidad con la cantidad, toda vez que una de las caras del desempleo se da por la deficiente preparación de los jóvenes egresados de muchas instituciones públicas de educación superior.

Otro de los problemas que urge resolver, es la centralización de las instituciones con carácter nacional en el Distrito Federal y zona metropolitana, en las que se cuenta con mayores recursos tanto técnicos como humanos, mientras que en las universidades de provincia son escasos.

No obstante, se reconocen los esfuerzos que sobre planeación ha realizado la ANUIES, urge una evaluación rigurosa de la ya señalada expansión educativa.

En base a este sucinto diagnóstico, propuso varias recomendaciones para desconcentrar la educación media superior y superior y elevar a rango nacional a instituciones estatales. Aquí, sólo se tocará la descentralización, ya que las otras, vinculadas más a la formación de profesores e investigadores, se tratarán como principales propuestas en el siguiente apartado.

Desconcentración y descentralización

Es inevitable desconcentrar la educación superior, ya que en la educación básica se han dado pasos firmes. Desconcentrar incluye la toma de decisiones, desconcentrar recursos "promoviendo la competencia entre las instituciones dándole competencia a éstas".

La desconcentración ...supone corregir la matrícula centralizada en los estudios tradicionales y además formar los cuadros de calidad que requieren de manera específica las distintas regiones del país y también la dinámica productiva de los diferentes sectores. No todos necesitan el mismo tipo de profesionales o de técnicos, de modo que aun tratándose de una misma profesión los planes de estudio no tienen por qué ser iguales.

Estos, en todo caso, deben reflejar los requerimientos regionales sin demérito de los grandes problemas nacionales, aunque tomo la sugerencia hecha aquí, que la categoría de nacional se le dé a centros de investigación y de estudio en los estados, cuando por su calidad así lo ameriten.*

Refiriéndose a las licenciaturas, señala que en éstas se han dado avances importantes, mientras que en el postgrado no. Por ello se debe impulsar la investigación y el postgrado para cubrir requerimientos regionales.

Debe enfatizarse que las IES se reformen de acuerdo a sus definiciones y tradiciones. Hay que establecer la especialidad y distinción de las casas de estudio con mayor claridad y evitar esa extrapolación indiscriminada del modelo universitario.

Finalmente, la descentralización implica, "una mucho mayor responsabilidad en el financiamiento y en la orientación de las instituciones de educación superior con apoyos federados concertados".**

Es conveniente pensar en que desconcentración y descentralización son dos momentos de un largo y complejo proceso: la desconcentración se entiende como las primeras acciones de quitar una parte de responsabilidad, poder, etcétera a una institución centralizada, lo cual no significa independencia ni rompimiento; todavía hay control y dirección de las dependencias controladas desde el centro. La descentralización es un segundo momento en el cual la propia toma de decisiones y recursos ya están controlados por las dependencias ahora descentralizadas. En el sistema educativo nacional, la llamada descentralización se inició en las dos últimas décadas con el gobierno echeverrista, se avanzó con López Portillo y Miguel de la Madrid y sin lugar a duda, debe recibir un fuerte impulso en la presente administración gubernamental.

Seguramente, ampliar instituciones de alcance meramente regional, pretende impulsar instituciones de carácter nacional ya que hasta ahora sólo la UNAM tiene ese rango. Sin embargo, para otorgar el carácter nacional a algunas IES, creo que es necesario analizar no sólo su nivel académico, porque éste, en última instancia, se define por juicios de valor, sino que otro elemento fundamental que debe considerarse es su trayectoria

*

Ibídem.

**

Ibídem.

histórica, y lo que es más importante, la significación en cuanto a eficacia y alcances -ahora sí como nacional- de sus prácticas docentes y de investigación.

Por ello son comprensibles las posturas de Salinas de Gortari al respecto. Como señalé al inicio, las propuestas de desconcentración son las mismas que recomienda el PROIDES. Para evitar duplicar observaciones y toda vez que hablar de descentralización es hablar en cierta forma de desfederalización, en el siguiente apartado volveremos a este análisis pero tomándolo como políticas implícitas en el *Programa para la Modernización Educativa* en el nivel de la educación superior.

Principales propuestas

El *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, mantiene sus matices y se distingue -según la versión oficial- de los anteriores gobiernos "por su carácter integral; ...por su mirada de mediano plazo y gran aliento, porque responde a objetivos nacionales".*

Por el interés que representa para este estudio, a continuación se reseñarán algunas políticas elementales para conocer las estrategias sobre formación de profesores e investigadores universitarios. Conviene acotar que no todas las políticas que se mencionarán corresponden estrictamente al programa, algunas de ellas son del documento **Declaración y aportaciones de la ANUIES para la modernización de la educación superior**, el cual es reconocido por el gobierno federal y en consecuencia se incorpora al programa.**

La declaración de la ANUIES para la modernización de la educación superior, "respaldada" por las propuestas presentadas en los foros de consulta e influidas también por los discursos de la campaña presidencial del entonces candidato Carlos Salinas de Gortari, en el primer semestre de 1988, pretenden esbozar un proyecto de política educativa en el que se exprese una aspiración de la burocracia política como parte del bloque

* Poder Ejecutivo Federal, *Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994*, México, 1989, p. xi.

** La ANUIES, ha producido un documento de participación en la modernización educativa que precisa los mecanismos de coordinación y los objetivos de modernización que las propias instituciones hacen suyas. El gobierno federal apoya estas iniciativas..." Ídem.p. 125. Porque en el referido documento aparecen más explícitas las políticas, lo tomo como referencia.

dominante, cuyo desarrollo y resultado no estará exento de contradicciones y conflictos. Este proyecto pretende "readecuar la educación a las nuevas condiciones internacionales, cambio en los modelos capitalistas, en la división mundial del trabajo, modalidad en el pago de la deuda externa y -lo que parece que tiene incluso mayor influencia- la tercera revolución tecnológica de los procesos, las perspectivas del empleo, el lugar que se ocupa en la división social del trabajo y en las jerarquías socioeconómicas, culturales y políticas".*

Para adecuar la educación superior mexicana a ese desarrollo acelerado, se debe lograr un cambio que contemple niveles de calidad propios de una política modernizadora. Es cierto que "el concepto de calidad de una opción de calificación dentro de una escala valorativa..." "pero" la calidad es también una finalidad que se busca alcanzar mediante acciones planeadas, contribuye al crecimiento y desarrollo. La calidad es un objetivo que se debe buscar de manera constante, pero que nunca puede alcanzarse en forma definitiva, puesto que los procesos educativos son dinámicos y cambiantes..."

Según la ANUIES, las Instituciones de Educación Superior (IES) son signo de modernidad, por lo que se puede establecer un nuevo pacto bajo principios de igualdad, respeto de tradiciones, etc. "La modernidad implica división y asunción de funciones; claridad y simplificación de procesos; agilidad y racionalidad en la toma de decisiones; participación responsable; lógica de eficiencia, competencia y eficacia; uso audaz e inteligente de las posibilidades desarrolladas por la ciencia y la tecnología, etc.

Ante el reconocimiento de que es difícil mejorar los niveles académicos en las universidades se dice que hay ciertos obstáculos como la propia "inercia" de las comunidades.

Otra limitante que expresa la ANUIES es el papel de los grupos gremiales por mantener "los usos y costumbres" además de otras prescripciones legalizadas en los contratos colectivos de trabajo. Se reseña un llamado a la conciencia de los trabajadores académicos y administrativos para apoyar el desarrollo académico. Esto presupone que también hay compromiso por el respeto a los derechos laborales. De igual forma, se mantiene "la decisión de enfrentar el reto de que la modernización de la

* Marcos Kaplan, Universidad, sociedad y democratización, Serie Ensayo, Núm. 1, Colección la universidad hoy y mañana, UNAM, México, 1988, p.20.

educación conlleva, necesariamente, la decisión de destinar a ella mayores recursos económicos".

Es probable que esta aportación sea una de las más difíciles de conseguir, pues la tendencia general del pasado sexenio 1982-1988 mostró lo contrario. Sin embargo, aunque las posibilidades son mínimas, "concedámonos una vez más el beneficio de la duda. Una duda exigente".*

El Programa para la Modernización Educativa contempla dos grandes capítulos para la educación superior: La calidad de la educación superior y las condiciones y requerimientos. Respecto al primer capítulo destaca la cuestión de la evaluación de la educación: se reconoce que la evaluación es tanto un ejercicio de análisis y reflexión sobre las actividades académicas que debe posibilitar una orientación para hacer de las IES espacios reales para desarrollar sus funciones básicas "como de la eficiencia y eficacia, de los procesos y resultados".**

Se sugiere que el proceso evaluatorio lo lleven a cabo las propias instituciones.

Dentro de las propuestas más contundentes destacan:

"Fomentar una cultura de la evaluación, para propiciar cambios cualitativos tendientes a la creación de mecanismos de evaluación permanente e integral de los diferentes sectores y ámbitos institucionales (bibliotecas, planta física, etc.)".

Seguramente, al "relacionar a nivel interno de las IES los ejercicios de evaluación de las dependencias con sus planes y programas de actividades y con la asignación de sus propuestas", las universidades están muy limitadas y sus recursos sólo podrán usarse exclusivamente para las actividades programadas. Esta propuesta aparece como la medida de control más férrea.

Respecto al financiamiento se reitera una vez más sobre la crisis económica del país y, por tanto, el difícil financiamiento a las IES. Pero se insiste en la meta del PROIDES.

* Olac Fuentes, Molinar, "Cuatro facetas del sistema educativo que nos legó el sexenio de la crisis" La Jornada, 6 de enero de 1989, p. 16.

** ANUIES, Declaraciones y aportaciones para la modernización de la educación superior, VII Reunión Extraordinaria de la Asamblea General, 11 de abril de 1989, México, D.F.

"Lograr que el gasto de educación superior, en relación con el PIB, pase de 0.57 en la actualidad al 1.1% fijado en el PROIDES mediante la participación del sector público y la diversificación y ampliación de las fuentes de ingreso".*

La descentralización del subsidio con participación federal, estatal y recursos de las propias IES, son las medidas de mayor dificultad para su desarrollo.

Específicamente se propone, para que las IES se hagan de recursos, el pago de cuotas semestrales "cercanas al menos a un cuarto de salario mínimo mensual, estableciendo simultáneamente los mecanismos que garanticen el acceso a la educación superior a estudiantes de escasos recursos".**

Sobre las condiciones del personal académico y los estudiantes

Se reconoce la disminución real del salario y la necesidad de buscar otro empleo por parte de los docentes. Pese a ello, se habla de apoyos para el profesorado para "consolidar la carrera académica en las instituciones". Los apoyos (entre otros reconocimientos y estímulos económicos a profesores distinguidos) no se consideran de acuerdo a las políticas de cada IES sino una premiación desde la SEP, vía Sistema Nacional de Profesores.

Nadie ignora que esta medida, aparte de violar la autonomía universitaria y disminuir la influencia de los sindicatos en las IES, se presenta como una acción del nuevo corporativismo gubernamental que justifica la modernización desde arriba, cuya política coptadora y transformista garantice un mejor control político.

En cuanto a los estudiantes, se habla de apoyos, tanto de orientación educativa como de "becas institucionales y subsidios directos a estudiantes potencialmente sobresalientes, pero carentes de recursos económicos"***

En este documento, no obstante la aseveración anterior, se ignora por completo a las IES que cuentan ya con esos estímulos y dan la impresión de que -de acuerdo a la evaluación que pregonan- las becas y otros apoyos quedarán a la deriva, pues no se habla de su fortalecimiento.

* ANUIES, op. cit. p. 37.

** ANUIES, op. cit. p. 40.

*** ANUIES, op. cit. p. 34.

De lo más importante, quizás, sea la propuesta de Ley de Educación Superior. Aunque se argumenta la necesidad de revisar la ley para la coordinación de la educación superior que al parecer poco ha beneficiado a las IES. La nueva propuesta de ley tendría -dependiendo de su contenido como ventaja para el gobierno- legalizar el Sistema Nacional de Educación Superior y con ello, quedarían conjugadas todas sus propuestas.

Hay que recordar que en 1980, se eleva a rango constitucional la autonomía universitaria, adicionando la fracción 8 del artículo 3o. Constitucional. Esta actitud del gobierno, ideada por Soberón Acevedo como rector de la UNAM en ese entonces, pretende y de hecho lo logró, evitar el avance del movimiento sindical, dividir a los trabajadores universitarios e impedir la legalidad de un sindicato nacional de trabajadores universitarios.

La nueva ley, si bien reordenaría a ciertas IES, subyugaría iniciativas de las propias universidades que atenderían a nuevas problemáticas, como los propios cambios internos: nuevas carreras, nuevos posgrados, nuevos proyectos de colaboración con sectores sociales, etc. Lo más conveniente sería discutir a fondo el contenido de esa ley, pues en las aportaciones de la ANUIES se dice poco. Mientras tanto, creo que es conveniente legislar ciertas medidas que verdaderamente apoyen a las IES. Por ejemplo: "que el gobierno federal aporte a la educación superior una cantidad equivalente al 1.5% del PIB".* Con ello, estaría reorientando cualitativamente el gasto público en las IES.

Plan de desarrollo de la educación agrícola superior

Así como se reseñaron los programas nacionales para la educación superior, que de manera indicativa puede influir en todas las universidades e instituciones de educación superior, para el caso específico de la educación agrícola superior existe como propuesta, el Plan de Desarrollo de la Educación Agrícola Superior, publicado por la SEP-SESIK-DICIGSA en 1979.*

* Antonio Gago Huguet. "Telegramas por la educación superior y una petición desesperada" en Universidad Futura, Núm. 1, UAM-Azcapotzalco, México, 1989, p. 21.

SEP-SESIK, DIGIGSA, Plan de Desarrollo de la Educación Agrícola Superior en México, 1989. De hecho una versión preliminar en mimeo se presentó en noviembre de 1988, con el fin de recoger las observaciones pertinentes por parte de las instituciones del sector. Este documento fue aprobado en la XIX Reunión Nacional de Directores, celebrada en Guadalajara, Jalisco, en octubre de 1989.

Este plan es el resultado de tres años de trabajo participativo de directores y planificadores de las instituciones afiliadas, coordinadas por un grupo de apoyo integrado por profesionales multidisciplinarios* de varias instituciones, incluyendo al personal académico de la AMEAS y de la ANUIES.

Los propósitos fundamentales del plan son:

Elevar la calidad de la educación, favorecer el desarrollo de la investigación y promover la divulgación y extensión del conocimiento científico y tecnológico, como elementos fundamentales que permitan atender de forma más eficaz los problemas agropecuarios, y contribuir al logro de las expectativas nacionales, en el marco de la necesidad de modernización de la educación y de la producción agropecuaria, aspectos prioritarios para el desarrollo del país.

El Plan de Desarrollo de la Educación Agrícola Superior (PNDEAS), constituido por un total de 16 programas y 36 proyectos. Los proyectos son de carácter indicativo y por tanto opcionales para las instituciones.

El PNDEAS surge en la coyuntura política caracterizada por propiciar un ambiente de concertación, teniendo como precedente las llamadas consultas populares que se han dado en por lo menos los últimos tres sexenios. Además también aparece en el momento cuando las políticas educativas para las universidades transitan de la planeación a la evaluación en el contexto de una modernización austera y en la víspera de la modernización con rasgos autoritarios y de férreos controles políticos.

Enseguida se hará una mínima referencia al plan, bajo la justificación de que tomamos algunas universidades agrícolas, sin embargo, sólo haremos referencias a sus políticas para la formación de profesores e investigadores, sin considerar las metas**, ni mucho menos evaluar sus alcances. Pues se reconoce que en un plan que todavía no se proponen sus acciones.

El plan después de señalar los antecedentes, el marco conceptual, la metodología y el diagnóstico, propone los fines, políticas y prioridades, así como el planteamiento general de los programas y proyectos. De ellos alu-

* SEP-SESIC; *op. cit.* p. 1.

** Se hace esta advertencia porque los objetivos de las políticas se deben contrastar con las metas establecidas, cuyo periodo se propone para 1992. Nuestro análisis sólo llega hasta 1990, por lo que se sobre entiende su no inclusión.

diré estrictamente los programas de mejoramiento de la planta docente y el referente a la formación de profesores e investigadores.

Programa No. 2. Mejoramiento de la planta docente.

Objetivos:

"Lograr la formación y el perfeccionamiento de la planta docente, procurando establecer mecanismos de concertación y colaboración entre las instituciones y escuelas, a fin de ofrecer estímulos y opciones diversificadas".

Programa No. 6. Formación de profesores e investigadores.

Objetivos:

"Proporcionar las condiciones y medios para que se formen, actualicen y perfeccionen profesores-investigadores en las instituciones de educación agrícola superior". (p. 104).

El mérito principal de este documento, como se dijo en páginas anteriores, es el hecho de que por primera vez, desde 1971 año en que se funda la AMEAS, se hace un planteamiento más o menos completo, sobre la necesidad de planear la vida institucional y plantear desde ya, el interés por hacer el seguimiento de estas propuestas.

CONCLUSIONES

Hemos tratado de analizar el contexto político en que surgen los programas nacionales para la educación superior, incluyendo el Plan de Desarrollo de la Educación Agrícola Superior en México. El contexto nos señala los principales cambios que se dan en el bloque ideológico institucional así como la correlación de fuerzas existente en el momento en que se producen las acciones que tendrán por objeto la educación superior universitaria.

Se le dedicó mayor espacio de análisis a los programas nacionales y sus programas sectoriales como el PNES, PRONAES y PROIDES, pues su mayor información y alcance en la década analizada permitió mayor profundidad. En tanto que las políticas contenidas en el SNI, el PME y el PEAS, excepto el primero, los otros dos, tanto por su temporalidad como por su campo de acción nos impidió darles el mismo tratamiento. De cualquier manera el impacto y los retos que hayan tenido estas políticas, espe-

cíficamente en las instituciones estudiadas, será objeto de esfuerzo en las siguientes conclusiones.

Suponemos que los diferentes programas generados en el periodo 1981-1992: PNES, PRONAES, PROIDES, SNI, PDEAS y PME, particularmente sus políticas para la formación de profesores e investigadores, buscaron coadyuvar acciones para elevar los niveles académico de las universidades públicas y en la mayoría de esos planes se pretendió el consenso de ellas.

Se pudo apreciar una fuerte correspondencia de los planes nacionales de desarrollo y los programas sectoriales como los encaminados a la educación. Además de observarse una continuidad en sus planteamientos, tal como se señala cuando se habla del PGD y los PND propuestos por los licenciados Miguel de la Madrid y Carlos Salinas de Gortari. Sin embargo, en el ámbito de los programas nacionales de la educación superior, a pesar de que hay continuismo en algunos, se plantea una continuidad-cambio en el PME.

Excepto el PNES, los otros programas posteriores estuvieron impactando por la fuerte crisis que padecemos, motivo por el cual las acciones que estaban planeadas para las IES fueron limitadas. Proyectos específicos como los programas y otras políticas para la formación de profesores e investigadores, desde el discurso se les dió poco interés, en especial para las IES que mantenían una relación tensa con las instituciones educativas gubernamentales todavía se les castigó más, no apoyándolas con recursos adicionales propios de los programas nacionales.

Proyectos como la llamada "revolución educativa", particularmente el anteproyecto de Ley de Educación Agrícola Superior (como acción de política educativa gubernamental) mostró poca eficacia ya que al padecer contradicciones de origen y sin viabilidad, no cuenta con la decisión de las instancias legales ni tampoco con el consenso de las comunidades académicas.

Todas estas políticas configuradas como marco referencial posiblemente -a lo largo de esta década- perfilaron la transición de la política continuista de una modernización flexible a una modernización con austeridad y autoritarismo. Aunque conviene reconocer, que las políticas neoliberales para la educación superior, están llegando después de su aplicación en otras empresas productivas estatales.

II. ALCANCES Y RETOS EN LA FORMACION DE PROFESORES- INVESTIGADORES

INTRODUCCION

En el capítulo anterior se ha abordado el contexto sociopolítico, los proyectos y las propuestas para la formación de profesores-investigadores en el lapso de 1981-1992.

Pretendiendo redondear el trabajo, es muy importante tratar de valorar hasta dónde llegaron esas propuestas en las universidades públicas, así como reconocer cuáles son los retos que enfrentaremos en materia de formación de recursos humanos para la docencia y la investigación y precisar también qué logros se han dado en estas propuestas.

A lo largo del trabajo se pretendió identificar y explicar las vicisitudes de los proyectos generales en su relación con las políticas educativas que coadyuvaron a la formación de profesores-investigadores durante los últimos diez años. Así mismo se buscó reconocer el impacto de aquéllas en las universidades que se abocan al estudio de los problemas agrícolas y rurales. Las conclusiones se presentaron en cada uno de los capítulos en su parte final. Ahora deseo presentar a manera de consideraciones finales algunos asuntos que, al parecer seguirán siendo motivos de reflexión y análisis para investigadores de los problemas educativos en el nivel universitario.

Como se observa, la modernización de la educación superior aún como proyecto político, mantiene una continuidad durante la década de los ochenta, pese a que mantiene diferencias en cuanto a su control político y apoyos subsidiarios hacia la educación superior en comparación

con la anterior década de los setenta. A partir de 1989 se inicia un fuerte cambio en las políticas modernizadoras, que lejos de mantener la misma continuidad con anteriores décadas, se da una ruptura. Esta ruptura es comprensible y se justifica por muchas circunstancias propias de la nueva orientación implícita en el modelo neoliberal para la sociedad mexicana. Pero no sólo eso, sino que también hay ruptura en el comportamiento de los sectores universitarios, que como sujetos actuantes en las limitaciones y alcances del proyecto modernizador, se propone estrategias nuevas que años antes no imaginaba. Ruptura en los dos niveles; en el proyecto dominante la educación superior y en los grupos sociales que se oponían a ese proyecto, es previsible que la modernización de la educación superior de rasgos neoliberales impactará a todo el sistema educativo, especialmente a los niveles medio superior y superior y sus correspondientes programas de formación de profesores de las universidades públicas. Sin embargo esta modernización mucho más verificada en aquellas instituciones de mayor correspondencia con las políticas estatales y con menor impacto en aquellas que estén más distanciadas del Estado, provocará una serie de confusiones, oposiciones y posiblemente resistencia por parte de los docentes, que sin duda dificultará llevar adelante los procesos de reforma universitarias incluyendo los programas para la formación de profesores-investigadores.

Estas circunstancias y las propias prioridades del gobierno salinista si bien llevarán a la conformación del sistema nacional de educación superior, éste será profundamente selectivo y diferenciador; en consecuencia, a través de los presentes y próximos programas para la formación de recursos humanos para la docencia y la investigación, seguirán la misma lógica; es decir, serán cada vez más selectivos, dando prioridad a los docentes que cumpliendo ciertos prerrequisitos cursen estudios de postgrado.

Se consideran en primer orden para el desarrollo de este apartado, pero ahora como síntesis de lo más significativo de las políticas que coadyuvaron a la formación de profesores investigadores; las propuestas gubernamentales instrumentadas a través de instancias propulsoras de esas políticas en las universidades, particularmente en algunas instituciones de educación agrícola superior.

Tendencias y reorientación en la formación de profesores investigadores: continuidad-ruptura-continuidad-cambio

Las tendencias y reorientación que observaremos en este apartado, rescatan como marco de referencia los programas que coadyuvan a la formación docente. Los programas* a que nos referimos, 4 son de orden general** y 4 son específicos,*** además no consideramos aquí los programas para el desarrollo científico-tecnológico,**** que también coadyuvan a la formación de profesores- investigadores y se generaron en el periodo de análisis.

Desde 1972, cuando en la Reunión Nacional de ANUIES en Villahermosa, Tabasco, se plantea el Programa Nacional de Formación de Profesores para las universidades públicas, en los siguientes años parece mantenerse como una constante de los distintos programas nacionales, regionales, locales e institucionales. Sin embargo, fundamentalmente debido a condiciones económicas y políticas, la formación de profesores-investigadores en las dos últimas décadas, ha tenido momentos de auge y de pasividad y por lo mismo, también ha mostrado tendencias, aunque hace falta investigar cuáles son las repercusiones reales en la docencia de las IES.

Los momentos y tendencias en la formación de profesores e investigadores, están influenciados por las políticas educativas oficiales, aunque no obsta reconocer, que en algunos casos se desarrollan ciertas políticas universitarias, con una autonomía relativa respecto a las políticas dominantes.

Antes de entrar de lleno a las etapas vividas en el periodo analizado y sus respectivos programas nacionales, se sintetizan en los momentos y las

* Los programas son: 1) Plan Nacional de Educación Superior (1981); 2) Programa Nacional de Educación Superior (1984); 3) Programa Integral de Desarrollo de la Educación Superior (1986); 4) Programa de Modernización Educativa (1989); 5) El Sistema Nacional de Investigadores (1984); 6) Plan Nacional de Formación de Profesores (1984); 7) Plan de Desarrollo de la Educación Agrícola Superior (1989) y 8) El Proyecto sobre las Becas al Desempeño Académico (1990).

** Se incluyen los primeros cuatro.

Se refieren a los 4 restantes.

**** Estos son: Programa Nacional de Desarrollo Tecnológico y Científico (1984-1988) y el Programa Nacional de Ciencia y Modernización Tecnológica (1990-1994).

tendencias que observan coincidentemente, Angel Díaz Barriga* y Georgina Ma. Esther Aguirre Lora.**

La primera etapa en materia de formación de profesores corresponde a los primeros dos años de la década de los setenta y tiene como marco de referencia el Programa Nacional de Formación de Profesores. Sus principales características recayeron en la impartición de cursos aislados de didáctica general. Los cursos redujeron un saber pedagógico por un saber instrumental". Dentro de este reduccionismo, definían que aprender era "la modificación más o menos permanente de la conducta". La tendencia teórica dominante se acercaba más a la pedagogía industrial, la cual contaba con una larga tradición, sobre todo en los países desarrollados cuya influencia sigue vigente.

La segunda etapa representa el remplazo de los cursos de didáctica general que se daban aisladamente por "programas de carácter integral a los que se denominó especialización en docencia. El mérito de estos programas fue, por una parte, pensar que el docente no sólo necesita del manejo de técnica (sino que también lograron pensar) la docencia desde la totalidad misma que encierra este fenómeno". Es decir, pensar la docencia desde dimensiones sociológicas, psicológicas y pedagógicas. En esta etapa, los programas representan "una ruptura con el modelo tecnológico en el que se inició el trabajo de la formación a inicios de los setenta". La reconstrucción teórica de esta segunda tendencia incorporó "inicialmente al marxismo, a la epistemología genética y tardíamente se recurre al psicoanálisis". Otros incorporan algunas teorías sociales, a saber; la escuela reduccionista francesa y el pensamiento marxista gramsciano. Sin embargo, pocos programas alcanzaron la coherencia interna de sus propuestas.

En el tercer momento que se inicia en el segundo lustro de la década de los setenta y que continúa en los primeros años del decenio de los ochenta, toman auge los postgrados, algunos calificados como maestrías en educación, orientados hacia los programas de formación de profesores.

* Angel Díaz Barriga, "Evolución de la formación pedagógica de los profesores universitarios en México (1970- 1978)" en *Formación de Profesores Universitarios...* y, Carlos Zarzar Charur (compilador) SEP-Nueva Imagen, México. 1988, pp. 27-50.

** Georgina Ma. Esther Aguirre Lora, "Una crisis dentro de la crisis: La identidad profesional de los docentes universitarios". *Revista de la educación superior*, No. 66, ANUIES. México. Abril-Junio. 1988. pp. 5-21..

De tres postgrados en pedagogía que había en 1973, en 1978 se reconocen 19 programas* y para 1984 existían 44 maestrías en educación, mostrando un crecimiento demás del cien por ciento.** Este tercer momento corresponde a la tendencia formación de profesores-investigadores en la misma institución, con el fin de que éstos jugaran el papel de formadores de nuevos cuadros docentes. Un elemento importante en estos programas, es la incorporación de la investigación educativa a sus planes de estudio. Aunque se reconoce que la investigación educativa se incorpora tardíamente a la formación de profesores, que alcanza cierta importancia en 1981 cuando se realiza el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa, organizado por el CONACYT.

El impacto de este tercer momento de la investigación educativa se expresa en la creación de numerosos centros de investigación educativa. En 1936 existía sólo el Instituto Nacional de Pedagogía, sin embargo entre 1980 y 1984 se crearon 44 centros más, 25 en ciudades del interior del país y 19 en el D.F. y zona metropolitana.***

Hay que entender que estos momentos y tendencias se dan en el marco de un desarrollo económico estabilizador y el consiguiente proyecto ideológico-modernizador para la educación superior, por lo que los apoyos a los cursos, programas y centros de investigación, se dan con gran facilidad, sobre todo por que era urgente subsanar una apresurada formación de los docentes**** que se estaban incorporando a una tasa matricular de la educación superior en expansión.

Prácticamente, la tercera etapa se desarrolló ya dentro de la crisis económica, ello implicó su reconocimiento en los programas nacionales: PRONAES, PROIDES y PME. Particularmente a partir del tercer programa se da una reorientación en las políticas y programas de formación de profesores e investigadores. Sobre todo se acuña la pareja continuidad-cambio para alcanzar una formación que fortalezca la excelencia académi-

*

Justa Espeleta y Ma. Elena Sánchez. En busca de la realidad educativa. Un estudio sobre las maestrías en educación, particularmente. Ver. C.1, p. 23, DIE, México. 1982.

**

Martiniano Arredondo, et al. "Los postgrados en educación en México: Reporte de investigación", Comité de Educación, CONACYT. Mimeo. Citado por Díaz Barriga, Op. cit. p. 35.

Véase Raúl Bénitez Zenteno. Las ciencias sociales en México. CONACYT-CMCS México, 1987.

Para conocer más elementos acerca del proyecto ideológico modernizador y de la cantidad de profesores incorporados a los cursos véase el capítulo 1. pp. 4- 24.

ca. Para lograr estos objetivos se diversifican los apoyos para incentivar fundamentalmente a los profesores de tiempo completo y ahora sí, alcanzar una profesionalización de la docencia y la investigación.

El impacto de los programas nacionales en las universidades

El PRONAES y el PROIDES

En el PRONAES se observan como proyectos prioritarios la formación de profesores-investigadores. En el PROIDES, en un apartado de recursos humanos dentro de los objetivos específicos destacan el "formar, actualizar e incorporar, en calidad y cantidad adecuadas, el personal requerido por las instituciones". Como política, se dice "que las instituciones de educación superior atiendan las necesidades de formación y actualización de su personal, propiciando que éste realice estudios de postgrado y concertando programas interinstitucionales para reforzar y consolidar su propia capacidad".

Para analizar los avances de estas medidas vamos a tomar como ejemplo los Programas Nacionales de Formación y Actualización de profesores, iniciadas desde 1984.

Observaremos dos tipos de programas nacionales: aquellos sobre las disciplinas objeto de la enseñanza y los referentes a la capacitación pedagógica e investigación educativa.* Para conocer el impacto se mencionan los datos de los siguientes programas: matemáticas, lectura, redacción y otros ofrecimientos para el estudio, física, área biomédica y ciencias sociales y los de capacitación pedagógica e investigación educativa. Véase el cuadro No. 1 elaborado por Carlos Zarzar Charur.

Además de lo indicado en el cuadro anterior, en los programas de formación con diversos tipos de actividades, se ha logrado lo siguiente:**

* Todos los datos correspondientes a los programas nacionales se toman de: Zarzar Charur, Carlos. **Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias**, SEP-Nueva Imagen, México. 1988, pp. 135-152.

** Conviene advertir que los datos concentrados de los programas nacionales, en el trabajo de Zarzar Charur, aparecen en un informe pormenorizado por cada uno de los responsables por área académica. En ese mismo informe se presentan los resultados concretos de los profesores participantes.

Aparentemente es significativa la cantidad de profesores con nivel de postgrado que participó en los programas nacionales de formación docente de las universidades públicas. La cifra de 228 profesores corresponde a los que son contratados por tiempo completo y de manera definitiva.* A esta cantidad le sumamos los que han concluido cursos de actualización en matemáticas 5 033, en lectura y redacción 2 274, física 550 y ciencias sociales 211, congregan un total de 8 196 en cuanto a los programas nacionales. Respecto a los programas regionales de formación de recursos humanos de los distintos niveles: educación media superior, superior y educación tecnológica, asistieron 99 académicos.** De manera global participaron 8 295 profesores.

La cantidad de profesores participantes es relevante si consideramos que en 1984 había 18 182 profesores de tiempo completo y para 1988 llegó a 22 957 en las universidades públicas. Según estos datos y considerando que en esos cinco años hubo un promedio de 20 544 profesores, los 8 295 docentes que participaron en los programas nacionales y regionales asistieron alrededor del 30% del personal de tiempo completo. Si consideramos que entre esos cinco años había aproximadamente 96 945 académicos incluyendo los de medio tiempo y por horas, el porcentaje de profesores que asistieron a cursos decae a un 9%.

Los estudios de postgrado

Otra de las políticas que por lo general coadyuva a la formación de profesores investigadores es la incorporación a los estudios de postgrado, particularmente de maestría y doctorado, niveles que por su excelencia se ubican como un apoyo para el fortalecimiento y la actualización disciplinaria.

El PRONAES y el PROIDES insisten en apoyar el postgrado con el fin de formar nuevos cuadros para la docencia y la investigación de la alta calidad. Particularmente el PROIDES pretende "integrar una instancia que coordine el postgrado a nivel nacional y para 1987 (se pueda) contar con un plan de trabajo a mediano plazo".

* Se refiere a este tipo de personal que para asistir a esos cursos era requisito ser profesor de tiempo completo y con definitividad.

** Se cuentan de manera independiente por qué el docente no podía asistir a cursos nacionales y a cursos regionales, más aún tratándose de la misma área. Además los cursos regionales duraban casi un año y la institución comisionaba al docente para un curso en particular.

CUADRO 1. PERSONAL ACADEMICO CON NIVEL DE POSTGRADO FORMADO
DE 1984 A 1988.

UNIVERSIDAD	MATEM.	BIOM.	F.DE F.	INV.ED.	TOTAL
U.A. de Aguascalientes		4			4
U.A. de Baja California		3	1	2	6
U.A. de B.C. Sur				5	5
U. del Sureste			2		2
U.A. del Carmen			2		2
U.A. de Coahuila	7	1	4		12
U. de Colima	2		4	3	9
U.A. de Chiapas			2		2
U.A. de Chihuahua		7		1	8
U.A. de Cd. Juárez	3		6	2	11
U.J. del Edo. de Durango		2	1		3
U. de Guanajuato			5		5
U.A. de Guerrero	6		3	2	11
U.A. del Edo. de Hidalgo			3	3	6
U. de Guadalajara	1	2	9	1	13
U.A. del Edo. de México			3	3	6
U. Michoacana de S.N.H.	5		2	3	10
UA. del Edo. de Morelos			4	8	12
U.A. de Nayarit			3		3
U.A. de Nuevo León	8		7	6	21
U.A. de Puebla				5	5
U.A. de Querétaro			3		3
U.A. de S.L.Potosí			5		5
U.A. de Sinaloa	6	3	9		18
U. de Sonora	8		3		11
U.J.A. de Tabasco			9		9
U.A. de Tamaulipas				3	3
U.A. de Yucatán	6			1	7
U.A. de Zacatecas			2	1	3
I.Tecnológico de Cd. Juárez	3				3
I.Tecnológico de Cd. Guzmán	1				1
I.Tecnológico de Mérida					
I.Tecnológico de Hermosillo			2		2
C.B.T.A. de Tabasco			3		3
C.B.T.I. de Tabasco			1		1
C.B.T.I. de Campeche			1		1

ANUIES			2		2
CCH-UNAM	13				13
CEUTES-UNAM				1	1
Esc. Nacional de Educadoras				1	1
Esc. Normal de Educadoras de Michoacán				2	2
TOTALES	70	22	99	56	247

FUENTE: Zárzar Chorer, *op. cit.*

CUADRO 2. CONCENTRACION DEL PERSONAL ACADEMICO CON NIVEL DE POSTGRADO FORMADO DE 1984 A 1988 EXCLUSIVAMENTE EN LAS UNIVERSIDADES PUBLICAS.

UNIVERSIDADES	MATEM.	BIOM.	F. DE F.	INV. EDUC.	TOTAL
U. públicas	64	22	90	52	228

FUENTE: Del cuadro anterior, sumatorias sólo de las universidades públicas.

Las aspiraciones del PRONAES y el PROIDES fueron poco concretadas. Al reconocer estos alcances los subsiguientes programas, particularmente el Programa para la Modernización Educativa, pese a que se habla de una evaluación del postgrado, se plantea nuevamente la integración nacional del postgrado dentro del Sistema Nacional de Educación Superior.

Asimismo, las experiencias por introducir en los postgrados materias u orientaciones pedagógico-didácticas han fracasado debido a que no se ha logrado resolver la disociación que se presenta entre la formación disciplinaria y la pedagógica. Esta última se reduce en muchas ocasiones a una visión limitada de la didáctica y de la tecnología educativa.

Estabilizar la planta docente

Dentro del PROIDES otra política importante indicaba la necesidad de "estabilizar la planta docente aumentando el 41% el personal académico de tiempo completo, 17% el personal de medio tiempo y disminución al 5% al personal por horas para 1991".

Sin duda es de vital importancia estabilizar la planta docente, por que en la medida en que haya un fuerte incremento de la planta académica, sobre todo de profesores-investigadores de tiempo completo, éstos tienen mayores expectativas para participar en los variados eventos de formación de profesores.

Para contrastar la prioridad planteada por el PROIDES, se presenta a continuación el panorama de la evolución de la planta académica de las universidades durante la última década.

No obstante se reconoce que el personal académico de tiempo completo se ha incrementado significativamente, al pasar de un 17.15% a un 25%, sigue siendo todavía un gran reto. De acuerdo a estas tendencias es muy difícil que para 1991 se pueda estabilizar la planta docente en un 41% del personal de tiempo completo, como lo postula el PROIDES.

El sistema nacional de investigadores

Una política específica para fortalecer la formación de profesores e investigadores impulsada durante el gobierno del Lic. Miguel de la Madrid Hurtado, fue el SNI.

El SNI nace después de reconocer que debe haber una política para apoyar a los científicos del país. El SNI surgió de los resultados del Simposio "Prospectiva de la ciencia", organizado por la Academia de la Investigación Científica en 1984. La iniciativa fue presentada a la SEP bajo el título "Operación del Sistema de Investigadores Nacionales", el cual aparece ya por decreto presidencial el 25 de julio del mismo año, como Sistema Nacional de Investigadores.*

Dentro de los objetivos más importantes de este sistema destacan:

Fomentar el desarrollo científico y tecnológico del país, fortaleciendo la investigación en cualquiera de sus formas y especialidades, a través del apoyo a los investigadores de las instituciones de educación superior y de investigación del sector público. **

Otros postulados complementarios señalan que con este apoyo se pretende "incrementar el número de investigadores en actividad de tiempo

* Diario Oficial de la Federación, 25 de julio, 1984.

* Artículo Primero, Reglamento del SNI:

completo, elevando su nivel profesional y estimular la eficiencia y calidad de investigación".*

Según el proyecto al igual que otras políticas para la educación superior, pretende una descentralización de la ciencia y la tecnología, al tratar de "apoyar la formación de grupos de investigadores en las entidades federales del país".**

La importancia de insistir en las aspiraciones del SNI es con el fin de tener una mínima consideración de la influencia que puede tener este apoyo complementario para los investigadores que laboran en las universidades públicas que tomamos como estudios de caso. Pero además, poder hacer un breve balance de sus alcances y limitaciones en nuestras universidades.

Como señalé en el punto 1.5 todo proyecto nuevo padece irregularidades. Durante el poco tiempo en que viene operando el SNI ha tenido dificultades, por lo menos para resolver -además de los obstáculos que ya señalamos- tres problemas: a) un apoyo más amplio para los investigadores jóvenes; b) el problema de la descentralización y un apoyo más decisivo a las universidades de provincia, y c) una pobre coordinación con las IES y centros de investigaciones en cuanto a proyectos de investigación prioritarios.

A). Apoyo prioritario a los investigadores jóvenes

Se sabe que durante las primeras convocatorias del SNI tuvieron pocas posibilidades los investigadores en formación y también se dio poco apoyo al área de ciencias sociales. Según Salvador Malo,*** en 1985 el SNI estaba integrado por 2 242 investigadores, de ellos menos de la tercera parte se ubicaban en el nivel de "candidato a investigador nacional", léase aquellos investigadores con menos de 35 años de edad. Esta actividad es riesgosa sobre todo si creemos que los recursos humanos jóvenes es nuestro potencial científico máspreciado y son éstos los que tienen mayor inestabilidad laboral. Respecto a los apoyos diferenciados de las áreas de

* Véase fracciones 2 y 3 del artículo Primero, *Op. cit.*

** Fracción V del Artículo Primero, *Op. cit.* Respecto a los criterios generales para su ingreso y las modalidades para su evaluación puede verse en el Capítulo I, pp. 73-77 de este trabajo.

*** Véase Salvador Malo, et al. *El SNI; Ciencia y Desarrollo*, No. 67, CONACYT, México. 1986.

conocimiento, desde su inicio las que quedaron desprotegidas fueron, las ciencias sociales y humanidades. Así, se observa lo siguiente:*

Para la categoría de investigadores nacionales el 36.84 por ciento del total de las becas se ubicaron en el área de las ciencias biológicas, biomédicas, agropecuarias y químicas, el 33.23 por ciento en el área de ciencias físicas, matemáticas e ingeniería; y sólo el 14.59 por ciento en las ciencias sociales. Para el caso de candidato a investigador, el 8.54 por ciento de las becas totales fue para el área de ciencias físicas, matemáticas e ingeniería; el 6.77 por ciento para ciencias biológicas, biomédicas, agropecuarias y químicas; y el 0 por ciento para el área de ciencias sociales.

B). El problema de la descentralización y poco apoyo a las universidades de provincia

La fuerte centralización de las IES y los centros de investigación en el D.F. y zona metropolitana, corresponde a las demandas potenciales de los investigadores ante el SNI. Se reconoce que la gran mayoría de los becarios del sistema (el 65 por ciento) se concentran en el D.F. y zona metropolitana, mientras que en la provincia sólo se concentra el 25% de los becarios, pero incluso hay entidades y universidades públicas que tienen muy pocos miembros en el SNI y en algunos casos hay instituciones que no tienen ninguno.

Existen variadas razones para que se de la referida centralización, sin embargo, pese a que hay algunos estímulos para los profesores del interior del país, tienen que imaginarse nuevos apoyos que en mayores facilidades a la docencia y la investigación al personal académico de provincia.

C) La poca vinculación del SNI con los IES y los centros de investigaciones

Pese a que se tiene que aceptar que los apoyos del SNI no son necesariamente estímulos, si se reconoce que los salarios de profesores-investigadores se han deteriorado hasta en un 50% comparado con los sueldos de 1982. La beca del SNI juega el papel de complemento del ingreso muy necesario para el profesorado. La lógica becaria somete al investigador a intensificar su capacidad productiva a tal grado que algunas veces no siempre su trabajo como investigador coincide con el ejercicio docente de una determinada institución. En algunas universidades como la UNAM, desde hace un poco más de cinco años hay deserción de los docentes investigadores. Se sabe que en el lapso referido se han incorporado al sub-

* Axel Didrixon, "Las desventajas del Sistema Nacional de Investigadores", *Revista Proceso*, No. 437, 18 de marzo, 1985.

sistema de investigación científica de la UNAM, 23 investigadores, en cambio, desde 1982 hasta 1987 habían renunciado 129 investigadores y 167 técnicos académicos. Desde luego, este problema está ligado a la llamada fuga de cerebros, fenómeno que la política del SNI también pretende disminuir.

La vinculación docencia-investigación en los IES frente a las exigencias de productividad del SNI se vuelve un verdadero reto. No está por demás señalar que diferentes investigaciones han demostrado la enorme desvinculación que se da entre la actividad docente universitaria y la generación de conocimiento científico. Es común observar en la mayor parte de las universidades públicas, el distanciamiento que existe entre los institutos de ciencias y centros de investigación y las escuelas y facultades, dificultando una retroalimentación docencia e investigación y desvirtuando la imagen del investigador frente a los demás.* Más aún se considera que para ser investigador se requieren estudios de postgrado. Esto se aprecia fácilmente cuando la mitad de los investigadores inscritos en el SNI tienen el doctorado, 1,830 cuentan con maestría y sólo un 6% son de licenciatura.

Respecto a la vinculación docencia-investigación, se agrava el problema cuando el profesor es aceptado por el SNI, prioriza una mayor descarga docente a cambio de contar con más proyectos de investigación o bien ampliar nuevas hipótesis de sus trabajos en desarrollo. Para aquellos casos en donde hay oferta interna de profesores que están contratados como profesores e investigadores pero que no hacen investigación, posiblemente el problema se resuelve a favor del becario del SNI. Pero si no existe esa condición, es de esperarse que el investigador no descuide su investigación pero habrá que simular en la docencia.

Pese a estas observaciones críticas, creo que el SNI ha logrado un reconocimiento como acción específica para la ciencia y la tecnología amparada en los planes gubernamentales. Su desenvolvimiento ha flexibilizado algunas normas y creado otras nuevas. También ha ampliado su cobertura en la aceptación de los demandantes potenciales, lo que significa que de las 3,600 solicitudes al SNI, en 1984 se otorgaron 1,357 becas, beneficiando a menos del 20% del total de investigadores (hasta 1987 eran 6,000 investigadores en el país reconocidos por CONACYT, lo que representa sólo un 37% del nombramiento total de la demanda. En tanto que para 1990, lograron obtener la distinción nacional en sus dos categorías y diferentes ni-

Ana Hirsh, *La formación de profesores-investigadores universitarios, UNAM, 1985.* México. pp. 260-261.

veles entre un 50 y un 75 por ciento de los demandantes.* Para mediados de 1992, se reconoce que hay alrededor de 4000 demandantes potenciales para ingresar al SNI. Es comprensible esta cantidad de solicitantes, si se considera que a las nuevas solicitudes se agregan los rechazados de hace dos, tres y cuatro años.

La participación de los profesores-investigadores de las IES en cuanto a sus solicitudes y aceptación al SNI, pueden apreciarse en la gráfica 2, la cual ofrece una visión general por institución.

Desde luego, de 1987 a 1990 se han registrado cambios, en muchos casos, por norma del SNI, cada 3 años hay evaluaciones para mantenerse en la misma categoría o nivel para promoverse o bien para dejar de obtener esa prestación.

Las becas al desempeño académico

Esta política apenas institucionalizada en 1990, es una de las más visibles del actual Programa para la Modernización Educativa, particularmente del Programa Nacional de Ciencia y Modernización Tecnológica 1990-1994. Los apoyos, vía beca al desempeño académico se vienen perfilando desde el PROIDES.

La beca al desempeño académico como política, vista desde las instancias gubernamentales, pretende en los hechos, no incrementar los presupuestos reales a las universidades públicas y si, en cambio, además de debilitar la homologación, busca diferenciar el ingreso económico de los académicos más destacados, reconociendo desde luego, los raquíticos sueldos de los profesores.

Se trata de incentivar al 30% en promedio de los candidatos potenciales de la planta docente.** Las becas pueden ir desde un salario mínimo general mensual, hasta dos salarios y medio mínimo mensuales, según el nivel que va del I al IV.

* Salvador Malo, et al. "Cien preguntas sobre el SNI", Ciencia y Desarrollo, No. 95, CONACYT, noviembre-diciembre. 1990. p. 35.

** Véase "Lineamientos y criterios para el otorgamiento de las becas al desempeño académico", oficios enviados a la Rectoría de la UACH por la SARI y SPP, 14 de marzo de 1990.

Los criterios para los profesores destacados se basan en las siguientes modalidades: formación y escolaridad 20%; productividad 30%; calidad y exclusividad del desempeño 40% y trayectoria en la institución 10%. El profesor e investigador que acumule el más alto porcentaje, con base en esos criterios podrá gozar de una beca mensual, cuyo rendimiento será evaluado por una comisión nacional de evaluación muy similar a la existente en el Sistema Nacional de Investigadores.

Desde luego el mecanismo de repartición de estas becas al interior de cada universidad estará condicionada por el tipo de organización evaluadora que se adopte.

Los riesgos que se corren en algunas universidades fluctúan en dos extremos: uno, que puede darse en las universidades con una autoridad centralizada aumentando su clientelismo político y el otro, que será más propio de universidades con excesos democráticos, las cuales desde los sindicatos, se puede plantear el absurdo, proponiendo que aunque sea poco se otorgue a la mayoría de los docentes.*

Se espera que no suceda eso, que realmente estas becas al mérito académico, permitan conscientemente una amplia competitividad en los docentes más destacados. Sinceramente, si los criterios se ven claros en cada universidad y si tienen más peso los puntajes que benefician al profesor-investigador, pero con una orientación de actualización más a la docencia, se estaría aprovechando esta nueva oportunidad y quizá la única medida que volvería a crear en los académicos una verdadera motivación para la profesionalización de la docencia.

Si bien las Becas al Desempeño Académico se presentan como una política estatal, ésta es variable, ya en 1992 se habla de una posible modificación. Se pretende que esta beca sea sustituida por otra denominada "beca de exclusividad", la cual si bien considerara los mismos parámetros que la anterior, se incorporará uno de nuevo estilo: trabajar exclusivamente en la institución donde el docente tiene el nombramiento de profesor-investigador de tiempo completo.

* Octavio Rodríguez Araujo, "Bueno no tan digno", *La Jornada*, 5 de julio, 1990, p. 7.

Las experiencias en algunas instituciones de educación agrícola superior

La incidencia de las políticas educativas anteriormente referidas, se observaron en algunas instituciones de educación agrícola superior* con el fin de apreciar su impacto a lo largo de la década 1981-1990, así como sus principales retos.

Para fines de análisis, al conjunto de instituciones que se revisaron, se les clasificó en dos grupos: aquellas que denominamos de orientación liberal y las de orientación crítica democrática. Su principal característica, si bien se consideró su filosofía y proyecto histórico institucional, era la referente a su relación con las políticas de los gobiernos federal y estatal.

Para los casos explícitamente abordados en este trabajo, las instituciones de orientación liberal son: Colegio de Postgraduados y la Facultad de Agronomía de la UAEM. Las universidades de orientación crítica y popular son todas las restantes del conjunto de IES abordadas en un estudio más amplio.

Continuando con el orden establecido en este trabajo para el análisis de las políticas, la primera consideración general corresponde a las tendencias y reorientación en la formación de profesores.

Se observa que en estas instituciones se dio el fenómeno señalado por Díaz Barriga y Aguirre Lora señalado en páginas anteriores. Desde luego se reconoce que instituciones como el Colegio de Postgraduados, por su ubicación y quehacer académico de ofrecer sólo estudios de postgrado, ahí los docentes-investigadores tienen poco interés por asistir a los cursos de formación y actualización pedagógica. De hecho, el 90% de su planta académica se forma vía estudio de postgrados en el extranjero** , especialmente en los llamados países desarrollados. FUENTE: Elaboración de Salvador Malo, *et al.* "Distribución geográfica e institucional del

* Estas instituciones son: el Colegio de Postgraduados, Universidad Autónoma Chapingo, Universidad Autónoma Agraria "Antonio Narro", Escuela Superior de Agricultura Hermanos Escobar, Facultad de Agricultura de la Universidad de Guadalajara, Facultad de Ciencias Agrícolas de la UAEM, Facultad de Agronomía de la UAMor. y la Escuela Superior de Agricultura de la Universidad Autónoma de Guerrero.

** Más detalles sobre la planta docente, se ofrecen en el apartado correspondiente al estudio de caso del CP incluido en la investigación amplia, reseñada en la presentación de esta obra.

Asimismo, se aprecia que el fenómeno masivo de formación de profesores que se presentó en la mayoría de las IES, aquí casi no se da, llega tardíamente a estas instituciones. Sin embargo, el proceso de: primero cursos sueltos de capacitación de didáctica general, luego los programas integrales de formación docente y más tarde, las maestrías en educación, en ninguna universidad del sector agropecuario se registra tan nítidamente este desenvolvimiento como en la Universidad Autónoma Chapingo. En la UACH, casi reflejando ese fenómeno general, se han presentado 17 propuestas para la formación de profesores en los últimos 16 años.* En sus contenidos y pronunciamientos filosóficos, no se aprecia condicionamiento de política oficial alguna sino que aluden a la autonomía, aunque aparentemente se observa la influencia de los centros nacionales de formación de profesores, especialmente del CISE-UNAM y del DIE-IPN.

Excepto Chapingo -no por que hoy exista un programa institucional de formación de profesores sino por los intentos- es una realidad común en el conjunto de las IEAS de carácter público, el poco interés por tener un programa de formación de profesores-investigadores. Por lo menos "30 de las 80 instituciones del sistema educativo agropecuario no existen ni se plantea un programa de formación de profesores con nivel postgrado (u otras modalidades) a nivel institucional, lo cual pone de manifiesto la improvisación, o bien la contratación de personal docente que ha sido formado por otras instituciones".**

En cuanto a las políticas del PRONAES y PROIDES, en el grueso de estas instituciones se desconocen. La recepción de sus programas sólo llegó a la cúpula, es decir, a los rectores y directores académicos.*** No obstante que el PRONAES apoyaba con recursos adicionales los cursos del profesorado de cada institución, no tuvo la aceptación suficiente. Esto

* Observaciones generales de los distintos programas, así como sus logros y obstáculos, se comentan en el apartado dedicado a la UACH, en el estudio general referido en la presentación de este trabajo.

** Varios autores. Estudio comparativo de la oferta y la demanda actual y potencial a nivel de postgrado para las instituciones de educación agropecuaria superior en México (1983-1985). AMEAS- CONACYT, México, Junio, 1986.

*** Así lo atestiguan entrevistas realizadas, como parte de la investigación, a rectores, directores y profesores abocados a la organización de las tareas de formación docente.

sucedió porque, pese a que ya había iniciado la crisis económica, todavía las propuestas universitarias eran flexibles y en la concreción de esas políticas no había obligatoriedad ni beneficios institucionales. Sin embargo, en los programas nacionales de formación por área de conocimiento que se ofrecieron por la SEP en el marco del PRONAES y posteriormente del PROIDES, hubo asistencia significativa de las universidades de Guadalajara, Morelos, Estado de México y de Guerrero fundamentalmente. Sin embargo, la participación de profesores e investigadores del área agropecuaria en los programas regionales de formación es una de las menos concurridas, apenas cinco docentes (véase el Cuadro 3).

El Colegio de Postgraduados, coherente con su proyecto de creación, en su Plan Institucional de Desarrollo, y por supuesto en las políticas de formación de su planta académica, observa una completa correspondencia, no con el PRONAES ni con el PROIDES sino con el PRONDETYC y el PRONADRI, a tal grado que en los objetivos del PDI toma textualmente las políticas prioritarias de estos programas nacionales.*

Cuadro 3. Área profesional y nivel educativo donde laboran los profesores participantes en los programas regionales de formación de recursos humanos.

Área profesional	Nivel educativo			Totales
	Educación superior	Educación media superior	Educación tecnológica	
Ciencias naturales y exactas	10	3		13
Ciencias médicas	13			13
Ciencias agropecuarias	5			5
Ingeniería y tecnología	10	2	4	16
Ciencias sociales y administrativas	17	4		21
Humanidades y educación	20	8	3	31
TOTALES	75	17	7	99

FUENTE: Elaborado por Zárzar Charur, Op. cit.

*

Véase el apartado correspondiente al CP en la investigación general ya referida.

Por su parte, Chapingo, al no contar con un PDI, no siempre ignora la existencia de los programas de educación superior y de desarrollo rural regional en algunos documentos básicos de su política institucional sino que en muchas ocasiones mantiene -por alguna corriente de opinión de profesores y estudiantes- un permanente cuestionamiento a esas políticas gubernamentales. Lo mismo sucede con el resto de las instituciones caracterizadas por una orientación crítica y popular, excepto la Universidad de Guadalajara.

En lo correspondiente a los estudios de postgrado y la estabilidad de la planta académica, los que mantienen un postgrado fuerte y sostenido es el Colegio de Postgraduados y la Universidad Autónoma Agraria "Antonio Narro". El primero se justifica por su función específica, la de formar profesores e investigadores en la modalidad del postgrado. La segunda logra ese objetivo, porque a diferencia de Chapingo, la UAAAN al transformarse de escuela a universidad, se ve fortalecida fusionándose con otras instituciones que ya ofrecían estudios de postgrado.*

A pesar de que el postgrado lo absorbe el CP cuando la ENA se transforma en Universidad, cuenta aún con una incipiente plantilla de estudiantes de postgrado en algunas especialidades y tiene pocas posibilidades de fortalecerse si se mantienen incólumen las políticas particulares y actuales.

Respecto a la estabilidad de la planta docente, nivel nacional el profesorado de tiempo completo se ha incrementado según las gráficas reseñadas en este apartado, aún hay una proporción lógica de acuerdo a los porcentajes que se presentan en el Cuadro 4. Sin embargo, en pocas universidades se dan buenas condiciones en cuanto a la cantidad de profesores-investigadores de tiempo completo, manteniendo una posición privilegiada las Universidades: Chapingo, Narro, la Escuela Hermanos Escobar y el Colegio de Postgraduados, cuyo profesorado de tiempo completo supera el 80%. Seguramente en estos casos y sin proponer ningún programa de gobierno los logros son valiosos sino por fuertes luchas, especialmente del profesorado.** En tanto universidades como la del Edo. de México, la del Edo. de Morelos son casi inexistentes los profesores e investigadores de tiempo completo.

*

Más detalles sobre el fortalecimiento de la UAAAN se ofrece en el trabajo "La UAAAN y la formación de profesores- investigadores". Este borrador inicialmente se pensó incluir, pero debido a la gran extensión, se optó por buscar su publicación aparte.

**

No se analiza aquí la producción académica del profesorado, pero se considera que es una de las más altas.

Cuadro 4. La educación superior nacional y agrícola, ciclo escolar 82-83

Conceptos	General	Agrícola	Porcentaje de la* e. agrícola respecto a la nal.
Número de instituciones	1 313	34	2.58
Alumnos de primer ingreso	269 381	16 086	5.94
Población estudiantil	912 210	63 160	6.22
Egresados 1982	91 423	7 122	7.79
Maestros de tiempo completo	17 953	2 175	12.11
Maestros de medio tiempo	7 591	359	0.57
Maestros por horas	62 319	2 271	3.64
Total de maestros	87 863	4 805	5.46
Relación maestro-alumno	1:21	1:21	

FUENTE: Datos proporcionados por ANUIES y AMEAS, México. 1983.

*Elaboración propia.

La participación de estas instituciones en el Sistema Nacional de Investigadores expresa un desarrollo desigual, el cual está condicionado por dos aspectos; el desarrollo de la investigación y el postgrado y en cierta forma, por una posición ideológica respecto a políticas como éstas. Según se observa en la gráfica 2 sobre la participación de las instituciones en el SNI, en un lapso de 1984 a 1987, es el CP, el que tiene más miembros becados (184), mientras que Chapingo apenas está por arriba de la UAAAN con 25 frente a 21, respectivamente. Desde 1984 cuando salió la primera convocatoria del SNI, la participación de algunos profesores fue muy reducida, sobre todo porque se mitificó mucho la calidad de los investigadores aceptados en el SNI.

Es posible que actualmente (1990) estas instituciones hayan aumentado el número de sus investigadores, tal como sucede en la UACH, que registra una plantilla de 85 investigadores reconocidos por el SNI. Sin embargo, el principal reto sigue siendo el buscar mejores mecanismos para que los investigadores puedan abocarse más a proyectos regionales que sean prioritarios por las mismas instituciones y no seguir investigando de manera individual y aisladamente.

Respecto a las becas al "desempeño académico" como una de las políticas más recientes, en muy pocas universidades se conocen sus resultados, pues en algunas todavía se está evaluando a los docentes. El caso

mejor conocido es el de la UACH, en donde se conformó un Colegio de Académicos Eméritos (CAE); se ajustaron los parámetros a evaluar, partiendo del proyecto original de la SEP e incluso se dio participación a profesores del bachillerato, a pesar de que las becas eran exclusivamente para profesorado de educación superior.

De los aproximadamente 400 profesores e investigadores que solicitaron su ingreso al llamado Subprograma Universitario de Profesores e Investigadores (SUPI),* acreditaron alrededor de 200 docentes** en sus diferentes niveles, que van de 1 a 2.5 minisalarios. El grueso de los becarios que tenían estudios de postgrado y realizando alguna investigación gozaron de grandes ventajas -por sus créditos- frente a los profesores que sólo hacían docencia.***

Conviene destacar un hecho importante referente a la participación de profesores e investigadores que desde Preparatoria Agrícola participaron decididamente en la consecución de las Becas al Desempeño Académico y en la obtención de otros premios dentro y fuera de la UACH (Véase Cuadro. 5). De los 85 profesores que actualmente participan en el SNI, 14 se encuentran adscritos a la PAUACH. De los 280 docentes que obtuvieron la Beca al Desempeño Académico, 53 pertenecen a la PAUACH, y el 95% de los ganadores, tienen registrados proyectos de investigación.****

Por sus particularidades, en el SUPI de la UACH, tuvieron acceso todos los académicos con categoría de profesor e investigador que cuentan con licenciatura concluida (nivel A2 del tabulador) hacia adelante y que no trabajaran más de 8 horas en otra institución, e incluso a diferencia de la UNAM,***** se permitió participar a los becarios del SNI y del CONACYT. Sin duda esta última postura se dio como un reconocimiento

* Este calificativo fue creado por las autoridades de la UACH.

** Dirección Académica de la UACH, noviembre de 1990.

*** En la vida cotidiana de los maestros, la vigencia de dos grupos: "los que tienen alta productividad y los que no la tienen", trajo consigo efectos perversos ocasionando una nueva modalidad en la crisis existencial de los docentes. Para ilustrar el segundo caso véase el trabajo: Becas al mérito académico y profesionalización precaria, *Boletín de la Red*, No. 3, Junio 1991.

**** Para mayores detalles al respecto véase Liberio Victorino R. *La investigación y el servicio en la PAUACH*, (1987-1991), Inédito, UACH, enero 1991.

***** En la UNAM los académicos que pertenecen al SNI se les prohibió participar en el concurso para obtener la "beca al desempeño académico".

a los magros salarios del personal académico, los que con una beca del SNI y/o CONACYT serían complemento al salario, incluyendo al SUPI, resarciendo los ingresos comparados con los de 1982.

No obstante, hubo cuestionamientos por el Sindicato de Académicos, sobre todo por algunos supuestos vicios de procedimientos en la evaluación, se puede decir que el proceso general estuvo apegado a los criterios estipulados por el CAE, en donde la evaluación sería la norma general y si hubo injusticias o favoritismos, estos casos fueron la excepción.*

Se podría plantear con cierta honestidad, que en la promoción de becarios en la UACH en 1990, se actuó con más seriedad. Sin embargo, lo delicado del asunto de las becas, es que a pesar de los ingresos complementarios otorgados, todavía no se pueden tomar como estímulo a la productividad en tanto permanezca el deterioro salarial de los académicos. Para ampliar esta idea se retoma el comentario de un profesor** que analiza el Programa de Estímulos y la beca del SNI a la luz de la jubilación. Sostiene que el ingreso de los investigadores, en el mejor de los casos está dividido en tres funciones: "un 25% para la compensación o estímulo por antigüedad, se acumula de cinco a cinco años; un 50% de estímulos apartados por el SNI para quienes han logrado ingresar al mismo en cualquiera de sus categorías y niveles, y el 25% restante corresponde al salario que será lo único con que contará el académico al jubilarse". Así las cosas, concluye el autor, resulta razonable posponer la jubilación.

CONCLUSIONES

Hemos considerado los alcances y retos de las políticas educativas para la formación de profesores-investigadores en dos tipos de instituciones. Con ciertas aproximaciones, sin contar con las evidencias suficientes para agotar la discusión, se retomaron aquellas políticas que coadyuvan a la formación de profesores-investigadores, entendiendo éstas como profesionalización de la docencia y la investigación.

Se observó que los logros de las políticas educativas para coadyuvar a la formación de profesores-investigadores, son de poco alcance y de difícil

* Coincide con esta apreciación el Ing. Alberto Jiménez Merino, véase "Las becas al mérito académico y la autoevaluación universitaria". Entrevista. *Boletín Informativo*, No. 3, Red Zona Centro para la formación del personal académico, agosto, 1991.

**

José Ruíz de Esparza. "Salario de miedo, estímulo de pavor". *La Jornada*, México, diciembre, 1990.

análisis para conocer sus efectos positivos en la formación de los futuros profesionales y en la investigación para coadyuvar a la solución de problemas nacionales. Los retos para lograr dignificar la carrera académica y para conscientizar a docentes y autoridades de la importancia por mantener una plantilla de profesores-investigadores de tiempo completo, y políticas de actualización pedagógica y disciplinaria, son metas impostergables.

Con base en la evolución misma de las orientaciones y etapas que ha vivido el proceso de la formación de profesores-investigadores, nadie estaría pensando que actualmente se requiere de una capacitación, calificación o recalcificación; sino de una concepción de formación integral, léase profesionalización de la docencia, que vaya más allá del encajonamiento que tradicionalmente se le ha inculcado.

Al parecer, son pocas las IES que tienen como prioridad institucional la profesionalización de la docencia incluyendo líneas de investigación institucionalmente establecidas, pero sí, en la mayoría de ellas existe la preocupación de autoridades y docentes por impulsar la investigación como precondition de la docencia, sin embargo, en ambos niveles esas intenciones se han quedado en el discurso.

Lo que se requiere -para profesionalizar la docencia e investigación en tanto no haya políticas claras- es que los proyectos que surjan de las necesidades e intereses del personal académico puedan constituirse en verdaderos ejes que integren los esfuerzos y posibilidades de profesores e investigadores en las distintas acciones de formación.

Se pudo apreciar cierta diferencia entre las IES de orientación liberal y las de una orientación crítica y popular. Sin embargo, en algunos casos de políticas como las del PRONAES y el PROIDES, éstas, además de los retos señalados en ambos tipos de instituciones, tuvieron mínimos alcances. Una explicación rápida y sin profundidad para entender este fenómeno, es que hasta 1986 pese a que se reconocía el deterioro salarial y los recortes presupuestales de una política modernizadora con austeridad, no había exigencias fuertes de las políticas gubernamentales hacia las IES.

En tanto las otras políticas, incluyendo al SNI, pero sobre todo las impulsadas después de 1987, las diferencias de las IES tanto en las de orientación liberal como en las democráticas populares, en cuanto a la aceptación de las políticas oficiales, fueron mínimas.

Se observó que la fluctuación de las orientaciones políticas académicas en los dos tipos de IES respecto a la formación de profesores-investi-

gadores, se presentan con mejor claridad hasta el segundo quinquenio de la década de los 80, justo en la coyuntura donde el Estado vía políticas de austeridad, refuerza y coacciona a las IES para establecer una nueva relación, caracterizada por una modernización autoritaria, acorde con el proyecto neoliberal del actual régimen.

Esta actitud entre otros hechos, pone de manifiesto la crisis educativa de los dos proyectos de universidad: el liberal y el crítico popular. Las comunidades universitarias reconocen esta tragedia, por lo que, se inicia un movimiento de reforma universitaria en algunos casos con consenso activo, en otros con muy poca discusión, mientras que la política educativa hegemónica apuesta sus mejores proyectos para conformar el Sistema Nacional de Educación Superior de manera selectiva y con matices de competitividad. En esta perspectiva, se dibujará la formación de profesores e investigadores en la antesala del siglo XXI.

CUADRO 5. PROFESORES E INVESTIGADORES DE LA PAUACH QUE OBTUVIERON DISTINCIONES LOCALES Y NACIONALES Y GANARON LA BECA AL MERITO ACADEMICO

No. DE PROFESORES	AREA	LOCA	TIPO DE DISTINCION BECAS ² MERITO ACADEMICO	NACIONAL	DEPENDENCIAS	AÑOS
4	Agronomía		(6)	Candidato a inv. nal.	SNI	Varios ³
1	Biología		(14)	Candidato a inv. nal.	SNI	1989
1	C. Sociales	Premio Hdez. X ⁴	(5)	Candidato a inv. nal.	SNI	1990
1	Disc.Hum.		(5)	Varios reconocimientos Universidades y varios gobiernos estatad.		
2	Física	Premio Hdez. X.	(3)	Candidato a inv. nal.	SNI	Varios ⁵
5	Química		(11)	Candidato a inv. nal.(3)	SNI	Varios ⁶
				2o. Lugar Premio CONACYT nal.(2)	Premio CONACYT	1987
0	Matemáticas		(3)	Producción de Alimentos	de ,	"
0	Lenguas Extranj.		(1)	"	"	"

0	Viajes de Est.	(2)	"	"	"
1	Subdirección de Investig.	(1)	Candidato a inv. nal.	SNI	1990
15	6	3	Ensayo Pública, STAUACH	Universidad	53

1. Profesores que obtuvieron distinciones locales y nacionales.
 2. El número entre paréntesis significa la cantidad de docentes que ganó la Beca al Mérito.
 3. Comprende los años 1987, 1989 y 1990.
 4. Es el premio institucional que otorga la UACh a los mejores investigadores cada 3 años.
 5. Comprende los años 1989 y 1990.
 6. Se refiere a los años 1988 y 1990.
- FUENTE: Elaboración propia, con base en la información de la Dirección Académica de la UACh.

BIBLIOGRAFIA

- Benitez Zenten, Raúl.** *Las ciencias sociales en México.* CONACYT-CMCS, México, 1987.
- Berman, Marshall.** *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad, Siglo XXI,* Madrid, 1988.
- Castrejón Diez, Jaime.** *La educación superior en México,* SEP, México, 1976.
- _____. *Prospectivas del postgrado, 1982-2000.* SEP, SPP, SHCP, México, 1982.
- Casullo Nicolás.** *El debate modernidad-posmodernidad (compilador).* Punto Sur, Buenos Aires, Argentina, 1989.
- Calderón, Jorge A.** *Agricultura, industrialización y autogestión campesina,* CEHAM-UACH, México, 1986.
- De Alba, Alicia.** *Currículum: crisis, mito y perspectivas,* UNAM, México, 1991.
- Didrikson Tacayanaqui, Axel.** *De la planeación a la evaluación. Los primeros pasos de la revolución educativa.* CISE-UNAM, México, 1987.
- Espeleta Justa y Ma. Elena Sánchez.** *En busca de la realidad educativa. Un estudio sobre las maestrías en educación,* DIE, México, 1982.
- García Canclini, Néstor.** *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad,* CNA-Grijalbo, México, 1990.
- Gilli, Adolfo.** *Nuestra caída en la modernidad,* Juan Boldo Climent Editores, México, 1988.
- Hirsch Adler Ana.** *Formación de profesores-investigadores universitarios en México,* UNAM, 1984.

- Latapí, Pablo.** *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976*, Nueva Imagen, México, 1980.
- Lazcano Espinosa, Enrique.** *Política económica en México*, MEP, México, 1987.
- Levy Daniel E.** *Universidad y gobierno en México*, CFE, México, 1987.
- Martínez Della Roca, Salvador.** *Estado, educación y hegemonía*, Línea, México, 1983.
- Reyes Heroles, Jesús.** *Educación para construir una sociedad mejor*, SEP, Vol. II, México, 1985.
- Saldívar, Américo.** *Ideología y política del Estado mexicano*, Siglo XXI, 1978.
- Semo Enrique, et al.** *México un pueblo en la historia*, Vol. 4, UAP-Nueva Imagen, México, 1982.
- Tello Carlos.** *La política económica en México 1970-1976*, Siglo XXI, México, 1979.
- Tecla Jiménez, Alfredo.** *Universidad, burguesía y proletariado*, Ed. Culturas Populares, México 1978.
- Todd, Luis Eugenio y Antonio Gago Uguet.** *Visión de la universidad 1990*, Ed. Castillo, Monterrey, Nuevo León. México, 1990.
- _____. *Estudio comparativo de la oferta y la demanda actual y potencial de profesores con nivel de postgrado para las instituciones de educación agrícola superior en México (1983-1985)*.
- Zarzar Charur (compilador).** *Formación de profesores universitarios: Análisis y evaluación de experiencias*, SEP-Nueva Imagen, México, 1988.

Artículos

- Aguirre Lora, G. Ma. Esther.** "Una crisis dentro de la crisis: La identidad profesional de los docentes universitarios". *Revista de educación superior*, núm. 66, ANUIES, abril-junio, 1988.

- Castro, Ma. Teresa, *et al.* "La trayectoria en la formación docente en Chapingo". *Foro Nacional sobre Formación de Profesores universitarios*, ANUIES-SEP-UNAM, México, 1987.
- Cortázar Martínez, Alfonso. "Retrospectiva. Escuela Superior de Agricultura Hermanos Escobar", *La semilla*, núm. 9, ESAHE, Ciudad Juárez, Chihuahua, octubre, 1987. México.
- Didrikson Tacayanaqui, Axel. "Año negro para las universidades", *Fin de Siglo*, núm. 2, año 1, mayo, 1986, UAS.
- _____. "Las desventajas del SNI". *Revista Proceso*, Núm. 437, 18 de marzo, 1985.
- Espeleta, Justa. "Modelos educativos: notas para un cuestionamiento", *Cuadernos de formación docente*, No. 13, ENEP-Acatlán-UNAM, 1983.
- Giroux, Henry A. "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico", *Cuadernos políticos*, núm. 46, ERA, julio-diciembre, 1985.
- Guevara Niebla, Gilberto. "Educación superior y desarrollismo", *Cuadernos políticos*, núm. 25, ERA, julio-septiembre, 1980.
- González Casanova, Pablo. "Declaración de Villahermosa sobre la reforma de la educación superior", *Gaceta UNAM*, Núm. 26, tercera época, Vol. II, abril, 1971.
- Gómez Jara, Francisco y Nicolás Pérez. "Evaluación crítica de la Educación Agrícola Superior en México". *Foro Universitario*, Núm. 9, STUNAM, agosto, 1981.
- Ibarrola, María de, "La formación de investigadores en México", *Universidad Futura*, No. 3, UAM-Azcapotzalco, octubre, 1989.
- Latapí, Pablo. "El Plan de educación a salvo del cambio de Secretario". Entrevista en *Proceso*, núm. 59, 19 diciembre, 1977.
- Malo, Salvador, *et al.* "El SNI. Distribución geográfica e institucional", *Ciencia y Desarrollo*, núm. 78, CONACYT, enero-febrero, 1988.
- _____. "El SNI". *Ciencia y Desarrollo*, núm. 67, CONACYT, México, 1986.
- _____. "Cien preguntas sobre el SNI", *Ciencia y Desarrollo*, núm. 95, CONACYT, México, noviembre-diciembre, 1990.

Méndez Ramírez, Ignacio. "La formación de científicos sociales en México", *La Canícula*, (Suplemento) sin fecha, Sociología Rural.

Méndez Lugo, Bernardo. "Tendencias recientes del Estado mexicano en la política de la educación superior", *Foro universitario*, núm. VI, STUNAM, abril, 1984.

Mendoza Rojas, Javier. "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1965- 1980)". *Perfiles educativos*, No. 12, CISE-UNAM, abril-junio, 1981.

Varios autores. "La crisis de la educación en México". *Problemas de latinoamérica*, núm. 13, Vol. III, noviembre, 1986, México.

Victorino Ramírez, Liberio. "Comentarios al PROIDES", *Boletín UPOM*, núm. 45, noviembre, 1985-febrero 1987, UACH.

Victorino Ramírez, Liberio y David Oseguera, "Entrevistas a tres Ex-Directores de la ENA", *Boletín UPOM*, núm. 48, año 2, octubre 1987, UACH. México.

_____. La Universidad pública y la UACH en las perspectivas de transformación. *Debate Universitario*, Núm. 12, STAUACH, marzo 1990 (primer lugar serie Ensayo, Concurso, 1989).

_____. "Enseñanza agropecuaria y formación de profesores: Notas para un estudio inicial". *Debate Universitario*, núm. 7, septiembre 1989. STAUACH.

Zepeda del Valle, Juan Manuel. "Estudio histórico de la educación agropecuaria en México", *Textual*, núm. 10 UACH, diciembre, 1992

Informes, documentos y entrevistas

AMEAS, Plan de Desarrollo de la Educación Agrícola Superior en México, 1989.

ANUIES. *Programa Nacional para la Educación Superior*, 1981.

_____. *Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior*, 1986.

_____. *Anuario estadístico*, 1985.

_____. *Anuario estadístico*, 1988.

Castaños, Carlos Manuel, "*Ideas preliminares del cambio*", UACH, 1988.

COEPES, *Plan Estatal Indicativo para el desarrollo de la Educación Superior*, México, 1989.

Colegio de Postgraduados. *Programa de Desarrollo del CP a mediano y largo plazo*, Montecillos, México, 1987.

Charla con el M.C. Bernardino Mata García, Depto. de Sociología Rural, Julio, 1991.

De la Madrid Hurtado, Miguel. *Primer Informe de Gobierno*, 1o. de Septiembre de 1983.

Dirección Académica, UACH. *Proyecto de Maestría en Ciencias y Técnicas de la Educación*, Chapingo, México, 1984.

Entrevista al Director Académico del C.P. 15 de julio, 1989, Montecillos, México.

_____ al Coordinador del Programa del Bachillerato UNICO, SEP, Ciudad Juárez, Chih. 18 de enero de 1989.

_____ al Subdirector del Colegio de Graduados de la ESAHE, M.C. Luis Alberto Martín Guerra, 17 de enero de 1989.

_____ al Secretario General del SITESHAE, Ing. Vicente Díaz Montaña, 17 de enero de 1989.

_____ al Rector Interino de la UACH, Ing. Alberto Jiménez Merino, abril 1991.

_____ al Director Académico de la UAAAN, noviembre, 1990. Buenavista, Saltillo, México.

Hernández X. Efraím. "*La enseñanza en la Preparatoria Agrícola de la UACH*", Chapingo, México, 1975.

Presidencia de la República. *Plan Global de Desarrollo, 1980- 1982*, México, 1982.

_____. *SPP. Plan Nacional de Desarrollo*, México, mayo, 1983.

_____. *SPP. Ley de Planeación*, 5 de enero de 1983. México.

Poder Ejecutivo Federal. *Programa para la Modernización Educativa; 1989-1994, México, 1989.*

Presidencia Municipal, Ciudad Juárez, Chihuahua. *Perfil socioeconómico municipal, Inédito, junio 1985.*

SEP-ANUIES, *Plan Nacional de Educación Superior. Lineamientos generales para el periodo 1981-1991, CONPES, México, 1981.*

SHCP. *El Sistema Nacional de Investigadores. Diario Oficial de la Federación, 25 de julio, 1984.*

SNI, *Acuerdos y Reglamentos, 1989.*

SPP-SARH. *Lineamientos y criterios para el otorgamiento de las becas al desempeño académico, 14 de marzo, 1990.*

UACH. *Ley Orgánica, 1975.*

_____. *Estatutos, 1977.*

Ponencias, conferencias y tesis

García Winder, Miguel. *¿Qué hay después del programa de formación de profesores?. 1er. Coloquio sobre experiencias de docencia en el C.P. Montecillos, México, mayo 1988.*

Hernández X. Efraím. *Problemática de la docencia en el C.P. 1er. Coloquio sobre experiencias de docencia en el C.P. Montecillos, México, mayo, 1988.*

Morales, Sofía Leticia y Jaime Navarro. *Programa del desarrollo de maestro, la experiencia del ITESM en: Reunión regional norte de la comisión de investigación sobre la formación de trabajadores para la educación, 121 y 122, 1981.*

Mata García, Bernardino. *Una tesis educativa para la educación agrícola superior en México (caso: UACH), Chapingo, 1981.*

Martínez Saldaña, Tomás. *La filosofía del C.P. y el currículum general: Tronco común para el C.P. 1er. Coloquio sobre experiencias de docencia en el C.P. Montecillos, México, mayo, 1988.*

Téliz Ortíz, Daniel. *Problemática de la docencia en el C.P. 1er. Coloquio... C.P. Montecillos, México, 1989.*

Troccoli Moreno, Alfredo. *Aspectos didácticos pedagógicos de la docencia,* 1er. Coloquio sobre experiencias en docencia en el C.P., Montecillos, México, mayo, 1988.

Victorino Ramírez, Liberio. *La política educativa del Estado en la UNAM,* Tesis de Maestría en Sociología, DEP- FCPyS-UNAM, 1987.

_____. *Políticas educativas para la formación de profesores-investigadores. Las experiencias de algunas instituciones de educación agrícola superior, 1981-1991.* Tesis de doctorado FCPyS- UNAM, 1991.

Edición a cargo del Departamento de Publicaciones de la
Dirección General de Difusión Cultural, UACh. Editor:
Fernando Ruiz • Tipografía: Araceli Ordaz. Se
imprimieron 500 ejemplares en la imprenta universitaria
de la UACh. Septiembre 1995.

