



Colección Pensamiento Universitario 10

PUNTOS CRÍTICOS EN LA AGENDA UNIVERSITARIA

Las IES públicas y autónomas del centro-sur de México

Liberio Victorino Ramírez

Liberio Victorino Ramírez es Doctor en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Por más de 20 años ha sido profesor-investigador en la UNAM y en la Universidad Autónoma Chapingo. Desde 1990 pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt-SEP y actualmente goza de la distinción como Investigador Nacional, nivel 2. Es miembro activo de la Red de Investigadores de la Educación Superior de ANUIES, y socio activo del Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. (Comie).

Entre sus libros más recientes sobre el campo de la educación destacan los siguientes:

• *El horizonte de la educación pública*, Castellanos Editores-UACH, México, 2000.

• *Tópicos de investigación social educativa*, UACH, México, 2002.

• *Perspectivas socioeducativas e innovación curricular. Ideas para comprender la universidad en una transición de siglo*, UACH, México, 2002.

• *Políticas educativas. La educación en México. Siglo XX y perspectivas*, ISCEEM-UACH y Castellanos Editores, México, 2005.

• *Los procesos de evaluación en la Universidad de Hispanoamérica. La experiencia de los 90*, UACH, México, 2006.

Actualmente trabaja una línea de investigación sobre experiencias de la incorporación de la educación superior a distancia en las universidades de América Latina, en especial en Centroamérica y México. Al tiempo que sintetiza las experiencias de dichas universidades, desde 2003 colabora por parte de la Universidad Autónoma Chapingo como Profesor-Tutor impartiendo el Taller de Investigación en el Doctorado en Ciencias Naturales para el Desarrollo (Docinade) en la modalidad a distancia con sede en Costa Rica y respaldado por el Programa ALFA para América Latina.

.....
**PUNTOS CRÍTICOS EN LA
AGENDA UNIVERSITARIA**
.....

**Las IES públicas y autónomas
del centro sur de México**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

Dr. en A. P. José Martínez Vilchis
Rector

M. en D. Jorge Olvera García
Abogado General

M. en Com. Luis Alfonso
Guadarrama Rico
Secretario de Docencia

C.P. Alfonso Octavio
Caicedo Díaz
Contralor Universitario

Dr. en Cs. Agr. Carlos
Arriaga Jordán
Secretario de Investigación y
Estudios Avanzados

Profr. Inocente Peñalosa García
Cronista

M. en C. Eduardo Gasca Pliego
Secretario de Rectoría

M. en E. P. D. Guillermina
Díaz Pérez
Secretaria de Administración

M.A.S.S. Felipe González Solano
Secretario de Planeación y
Desarrollo Institucional

L.C.C. Ricardo Joya Cepeda
Director General de Comunicación
Universitaria

M. en A. y P.P. Graciela M.
Suárez Díaz
Secretaria de Difusión Cultural

Dr. Sergio González López
Coordinador del Centro de
Estudios de la Universidad

M. en A. Ed. Maricruz Moreno Zagal
Secretaria de Extensión y
Vinculación

M. en D. Jesús Romero Sánchez
Director de Difusión y Promoción
de la Investigación y los
Estudios Avanzados

Liberio Victorino **Ramírez**

.....
**PUNTOS CRÍTICOS EN LA
AGENDA UNIVERSITARIA**
.....

**Las IES públicas y autónomas
del centro sur de México**



Colección Pensamiento Universitario
Número 10



Este libro fue positivamente dictaminado
conforme a los lineamientos editoriales de la
Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados.

1a. edición 2008

D.R. © Universidad Autónoma del Estado de México
Instituto Literario núm. 100 ote.
C.P. 50000, Toluca, México
<http://www.uaemex.mx>

ISBN: 978-970-757-111-2

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

Edición: Dirección de Difusión y Promoción
de la Investigación y los Estudios Avanzados

El contenido de esta publicación
es responsabilidad del autor.

Queda prohibida la reproducción parcial o total del
contenido de la presente obra, sin contar previamente
con la autorización por escrito del editor en términos
de la Ley Federal del Derecho de Autor y en su caso de
los tratados internacionales aplicables.

ÍNDICE

Presentación.....	XI	
Introducción.....	1	
CAPÍTULO I		
LA UNIVERSIDAD EN EL ESTADO MEXICANO CONTEMPORÁNEO		9
Introducción.....	11	
1.1. Educación superior en el México pre y posrevolucionario.....	12	
1.2. La universidad en el México industrializador, 1940-1970.....	22	
1.3. La universidad en el México neoliberal.....	27	
1.4. Educación superior en el Estado de México.....	40	
CAPÍTULO II		
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA Y EL MODELO DE ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS.....		57
Introducción.....	59	
2.1. Estrategias metodológicas.....	60	
2.1.1. El trabajo documental.....	60	
2.1.2. El estudio de caso.....	63	
2.1.3. El método interpretativo.....	68	
2.1.4. La observación como indagación y método.....	71	
2.1.5. El cuestionario.....	72	
2.1.6. La entrevista y la entrevista en profundidad.....	74	
2.1.7. El círculo de discusión.....	76	

2.2. El diseño de un modelo para el análisis de las políticas educativas.....	79
2.2.1. Acerca de los modelos de diseños de las políticas públicas educativas.....	79
2.2.2. Políticas dominantes e investigación socioeducativa.....	81
2.2.3. Las políticas educativas y sus niveles de análisis.....	87
2.2.4. Las relaciones de la investigación socioeducativa con las acciones políticas.....	96

CAPÍTULO III

SITUACIÓN ACTUAL Y ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN

“EL SEXENIO DEL CAMBIO” 2000-2006.....	101
Introducción.....	103
3.1. Situación actual: la educación agropecuaria en el contexto de la educación superior.....	104
3.1.1. Situación del medio rural.....	109
3.1.2. Condiciones actuales del Sistema Nacional de Educación Superior Agropecuaria.....	112
3.1.3. Contexto institucional y marco legal.....	114
3.2. Principales logros del llamado “sexenio del cambio”, 2000-2006.....	116
3.2.1. Matrícula universitaria y el problema de la cobertura.....	116
3.2.2. Financiamiento.....	123
3.2.3. Privatización	141
3.2.4. Calidad y evaluación.....	145

3.2.5. Reestructuración curricular.....	152
3.2.6. Vinculación universidad-sociedad	158
3.2.7. Educación superior a distancia en México: balance y situación actual.....	165
3.2.8. Posgrado, ciencia y tecnología.....	180

CAPÍTULO IV

PUNTOS CRÍTICOS EN LA AGENDA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LAS

OPCIONES PARA SU MEJORA.....	195
Introducción.....	197
4.1. Propuestas fundamentales para la construcción de una política de Estado en educación superior para los próximos años.....	198
4.1.1. La cobertura.....	198
4.1.2. Financiamiento.....	208
4.1.3. Privatización.....	210
4.1.4. Calidad y evaluación	211
4.1.5. Reestructuración curricular.....	214
4.1.6. Vinculación universidad-sociedad.....	215
4.1.7. Educación superior a distancia Retos y perspectivas de la ESaD.....	219
4.1.8. Posgrado, ciencia y tecnología.....	224

CAPÍTULO V

REFLEXIONES FINALES.....	229
Introducción.....	231
Conclusiones, discusiones y sugerencias.....	232
 BIBLIOGRAFÍA.....	 249
ANEXOS.....	269

Presentación

Los estudios sobre las universidades públicas y autónomas generalmente se hacen después de haber concluido un periodo sexenal; o bien, terminado un periodo rectoral que dura entre cuatro y seis años, según sea considerado el calendario de cada una de estas instituciones. No es común difundir trabajos de investigación con resultados inmediatos o frescos, sobre todo de las políticas educativas públicas en las universidades autónomas. Sin embargo, creemos que su difusión y conocimiento es esencial para la transformación de la vida académico-social de las escuelas de educación superior en el México contemporáneo.

Puntos críticos en la agenda universitaria. Las IES públicas y autónomas del centro sur de México persigue el objetivo de conocer el comportamiento de estas universidades en la transición del Estado mexicano, con cambios fuertes hacia un Estado y un gobierno federal de rasgos neoliberales, que ya nos lleva un periodo de más de 20 años de vida universitaria. ¿Cuáles son los rasgos de las principales políticas educativas que influyen en las instituciones de educación superior (IES)? Ésta es la pregunta central que se busca documentar en la presente obra.

Para responder la anterior interrogante fue necesario analizar el impacto de las políticas educativas en el nivel superior que pregona el Estado del México de hoy y sus respectivos gobiernos del periodo 1988 a 2006. En la parte introductoria de esta obra se hacen señalamientos sobre la delimitación más precisa de los casos de universidades donde se centra el estudio.

Este libro es producto de una estancia sabática del Dr. Liberio Victorino Ramírez, adscrito a la Universidad Autónoma

Chapingo, en colaboración con los investigadores del Centro de Estudios de la Universidad (CEU), de la Universidad Autónoma del Estado de México; es sin duda un estudio que interesa a diversos sectores de la sociedad y de las propias universidades públicas, tanto para los estudiosos como para quienes toman las decisiones que promueven la instrumentación de los cambios más urgentes en las universidades. Además, ha contribuido al reforzamiento de nuestro cuerpo académico "Estudios de la Universidad", al posibilitar la discusión académica y la colaboración con sus investigadores.

Deseamos expresar nuestro agradecimiento al Dr. Carlos Manuel Arriaga Jordán, Secretario de Investigación y Estudios Avanzados de nuestra Universidad, por haber reconocido la importancia de la presencia del Dr. Liberio Victorino y apoyar de manera decidida para que fuese posible su estancia sabática.

Dr. Sergio González López
Coordinador del CEU, UAEM

Introducción

En una larga tradición de análisis histórico se argumenta que el desarrollo educativo está condicionado al proyecto de nación histórico y políticamente determinado, de tal modo que el Estado imprime a la educación las orientaciones convenientes para el desarrollo de la sociedad. De ahí que como supuesto central del estudio se plantea que cada tipo de Estado, en las principales coyunturas del desarrollo histórico del país, salvo en algunos momentos históricos muy singulares, ha diseñado la política educativa nacional de acuerdo con sus intereses, propósitos y necesidades.

En ese sendero, la educación superior se orienta y se sustenta de acuerdo con las bases filosóficas, legales y organizativas que el Estado y su burocracia política diseñan para la educación (considerando todos sus niveles) en el país en cada una de sus fases estatales y en función del proyecto económico social predominante.

Los antecedentes que se presentan en esta obra ayudan a comprender la evolución y desarrollo de la educación superior en México, así como de las políticas educativas predominantes sobre todo en la actualidad, lo que contribuye a generar un mejor nivel de comprensión y análisis, apoyado también en los datos de los principales referentes estadísticos de la educación superior en el país.

Aunque se reconoce que el arribo a nuestro país de las políticas neoliberales en la transición del Estado mexicano se remonta a 1982 con el inicio del gobierno de la “renovación moral de la sociedad”, del Lic. Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988), real-

mente el proyecto neoliberalista de mayor impacto se dio durante el periodo presidencial del Lic. Carlos Salinas de Gortari, con el distintivo de la “modernización social integrada a la órbita global”, con una economía abierta y una supuesta competitividad internacional vía mayor apertura hacia tratados de libre comercio que se concretaron como acuerdos comerciales, pues llevaron al desmantelamiento de la infraestructura de desarrollo nacional y al quiebre del mercado interno.

En otras palabras, la transición del Estado mexicano nos lleva a ubicar estilos de desarrollo durante todo el siglo XX: un desarrollo “nacional popular” con la apuesta de los trabajadores, campesinos y demás sectores sociales desde la Revolución Mexicana hasta 1938 y fin del periodo cardenista; un modelo industrializador conocido como el “milagro mexicano” sobre todo por su alto crecimiento y desarrollo económico desde los años cuarenta hasta 1968; el estilo de un “desarrollo estabilizador y compartido” de economía mixta durante los sexenios de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) y José López Portillo (1976-1982) en los años setenta e inicio de los ochenta.

Asimismo, en la situación actual de los últimos tres sexenios (1988-2006) se vive un Estado de rasgos neoliberales, primero con gobiernos priistas de orientaciones centristas y autoritarios, seguidos por el gobierno de transición a la democracia del Lic. Vicente Fox Quezada (2000-2006) con orientación de derecha, “democracia formal” y fuerte impulso hacia el fortalecimiento del neoliberalismo, pero alejado de una verdadera democracia participativa, sobre todo de la sociedad civil mexicana.

El impacto del neoliberalismo como doctrina económica se ha hecho patente en todos los ámbitos de la vida del país (econó-

mico, social, cultural, salud, trabajo, educación, valores, entre otros); por lo tanto, este tipo de orientación permea obviamente los rasgos y orientaciones de las políticas educativas en todo el sistema educativo, con énfasis –para los fines del presente estudio– en la educación superior universitaria.

Con el título *Puntos críticos en la agenda universitaria. Las IES públicas y autónomas del centro sur de México* se pretende dar a conocer el comportamiento de estas universidades en la transición del Estado mexicano, el cual se mueve de un Estado de bienestar a uno de rasgos neoliberales, en ese lapso de más de 20 años de vida universitaria; se busca documentar cuáles son los rasgos de las principales políticas educativas que influyen en las universidades mexicanas.

Con el objetivo de conocer y analizar el impacto de las políticas educativas en el nivel superior que pregona el Estado de rasgos neoliberales y sus respectivos gobiernos en el periodo 1988-2006, se puntualizan las políticas universitarias referentes a cobertura, financiamiento, privatización, reestructuración curricular, calidad-evaluación, vinculación universidad-sociedad, la educación a distancia, así como el posgrado, la ciencia y la tecnología.

En un principio, se pretendió abarcar las instituciones de educación superior de la región centro sur, según la propuesta de regionalización de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), que incluye a las universidades de las entidades de Morelos, Guanajuato, Querétaro, Estado de México, Hidalgo, Tlaxcala, Michoacán y Guerrero; sin embargo, se decidió finalmente analizar sólo tres universidades públicas y autónomas: una federal como la Universidad Autónoma Chapingo y dos de control federal-estatal, porque

también reciben financiamiento federal, como las universidades autónomas del Estado de México y la del estado de Morelos, con énfasis en sus facultades de Ciencias Agropecuarias.

Conviene advertir que el estudio sobre el conjunto de las universidades fue posible gracias al equipo de trabajo que coordinó en los posgrados, especialmente estudios de doctorado en Educación Agrícola Superior de Sociología Rural de la Universidad Autónoma Chapingo con la colaboración del Instituto Interamericano de Apoyo a la Agricultura (IICA) y del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM); del primero, los tesisistas participantes me apoyaron para realizar estudios específicos de las universidades de Morelos, Guerrero, Estado de México, Guanajuato, Chapingo. En tanto que del segundo se desarrollaron estudios sobre los Institutos Tecnológicos de Estudios Superiores y las Escuelas Normales de la entidad mexiquense. Estos doctores presentan análisis concretos sobre situaciones reales de las facultades de Ciencias Agropecuarias de las universidades de cada entidad. El esquema de análisis es similar al que se plantea en la presente obra. Inicialmente se tenía la idea de hacer una publicación de los ensayos respectivos en las universidades públicas federales y estatales que se tomaron como objeto de estudios. De manera complementaria, dicha edición estaría a cargo de estas universidades donde se desarrollaron los seminarios sobre el “Impacto de las políticas públicas en la educación superior agropecuaria durante el 2000-2006”. No obstante, conviene advertir que en ningún momento se reiteraría sobre contenidos que violen los derechos de la presente obra apoyada para su publicación por parte de la Universidad Autónoma del Estado de México.

En el primer capítulo se hace referencia a la concepción de lo que en estos momentos conforma el nivel educativo superior en México, para continuar con el conocimiento de los hechos relevantes de la transformación de la educación superior a lo largo del desarrollo histórico del México actual. Este apartado no pretende ser un estudio pormenorizado de los acontecimientos del pasado, sino sólo un breve recuento de los principales cambios, rupturas o continuidades que han caracterizado a las políticas educativas de la nación, en las diferentes etapas del Estado mexicano contemporáneo, así como las implicaciones que éstas han tenido para la educación superior en las circunstancias de hoy.

El segundo apartado del primer capítulo hace referencia al desarrollo de la educación superior en el Estado de México, como sector educativo con escasa participación y niveles de atención a lo largo del siglo XIX y principios del XX, pero que en las últimas décadas, incluyendo la primera del siglo XXI, ha sido motivo de gran efervescencia, crecimiento matricular y desarrollo.

Un aspecto importante en relación con la educación en el Estado de México es que las políticas que dan orientación al rubro educativo se ajustan perfectamente a las decisiones que para tal materia se toman a nivel federal. De esta manera, se analiza la forma en que en la entidad se han cristalizado los proyectos nacionales para la educación en todos sus niveles, enfatizando los correspondientes al nivel superior.

En el segundo capítulo se aborda la cuestión de estrategias metodológicas, apartado fundamental en el proceso de análisis del estudio en cuestión. El asunto de las estrategias metodológicas se construyó en dos apartados muy importantes: uno referente a la revisión de las fases de trabajo con sus respectivos

métodos y técnicas de investigación, acompañados de momentos clave en el proceso investigativo; el segundo alude precisamente a una posición epistemológica de la construcción de un modelo para el análisis de las políticas educativas desde un enfoque sociopolítico. El modelo reconoce dos grandes dimensiones: el proyecto y el resultado de éstas. También ubica el proceso de fases y momentos desde la emisión del discurso como proyecto de política; la recepción por parte de las instituciones de educación superior (IES); el momento normativo y su aplicabilidad u operación de las políticas específicas, incluyendo los propios resultados de estas acciones de políticas educativas.

En el tercer capítulo se presenta una síntesis de la perspectiva histórica de los dos sexenios anteriores: 1988-2000 con la situación actual, y el análisis del sexenio foxista (2000-2006). Se trata de remarcar el diagnóstico de la situación rural como contexto de la educación agropecuaria superior, para en seguida observar y analizar sus principales logros en cuanto a la aplicabilidad de las políticas específicas mencionadas en páginas anteriores.

En el cuarto capítulo se analizan los puntos críticos en la agenda de la educación superior y las diferentes alternativas. Independientemente del tipo de régimen que nos gobierne, cabe preguntar ¿cuáles son las mejores opciones para el fortalecimiento de las IES? Se trata en todo caso de construir propuestas viables y sostenibles para el mediano y largo plazos en torno a: la ampliación de la cobertura educativa del nivel superior incluyendo el posgrado; un financiamiento público sostenido y sostenible; poner en orden a los establecimientos privados de educación superior y exigir más rigor por parte de la SEP, especialmente del Departamento de Revalidación de Estudios (RVOE), combatiendo su corrupción; la evolución de la dicotomía calidad-eva-

luación de las IES; los diferentes intentos para la reestructuración de planes y programas de estudios; la vinculación entre las universidades y los sectores sociales y productivos para que realmente tenga sentido la pertinencia de la educación superior incluidos el posgrado, la ciencia y la tecnología, así como el papel que debe darse en estos momentos de la era de la tecnología de la información y la comunicación (TIC) en la educación a distancia en estas IES.

Por último, en las reflexiones finales se realiza un balance del trabajo de investigación en tres apartados: las conclusiones, las discusiones y las recomendaciones para la toma de decisiones en torno a las políticas educativas, o bien para profundizar en otros estudios derivados de este planteamiento básico e inicialmente explorados.

2025/08/08 08:54:11 PM [Printer: HP LaserJet Pro M404dn]

CAPÍTULO

I

.....
LA UNIVERSIDAD EN EL ESTADO
MEXICANO CONTEMPORÁNEO
.....



Introducción

Conocer el pasado inmediato de cualquier hecho histórico-social nos ofrece mejores posibilidades para comprender el presente; en el tema que nos ocupa, nos permite conocer e imaginar el futuro de la educación superior en el territorio mexicano. En este capítulo se hace alusión al desarrollo y panorama actual de la educación superior en nuestro país y particularmente en el Estado mexicano.

Como se mencionó en la Introducción del presente libro, el Estado imprime a la educación las orientaciones convenientes para el desarrollo de la sociedad. Este capítulo parte del supuesto que cada tipo de Estado, en las principales coyunturas del desarrollo histórico del país, salvo algunas, ha diseñado la política educativa nacional según sus intereses, propósitos y necesidades; por lo que la educación superior se orienta y sustenta de acuerdo con las bases filosóficas, legales y organizativas que el Estado y su burocracia política diseñan para todos los niveles educativos en el país, en cada una de sus fases estatales y en función del proyecto económico social predominante.

El marco de referencia histórica que se estudia ayuda a comprender la evolución y desarrollo de la educación superior en México, así como las políticas educativas predominantes desde el inicio del siglo XX hasta la actualidad. Situación que con mucho contribuye a generar un mejor nivel de comprensión y análisis de esta realidad, apoyándose también al mismo tiempo en hechos y datos que se presentan acerca de los principales referentes estadísticos de las IES de México.

Un aspecto importante en relación con la educación en el Estado de México es que las políticas que dan orientación al rubro educativo se ajustan perfectamente a las decisiones que para tal materia se toman a nivel federal. De esta manera, se analiza la forma en que se han cristalizado los proyectos nacionales en dicho estado para la educación en todos sus niveles, pero enfatizando los correspondientes al superior.

Finalmente se realiza un recuento de datos y estadísticas respecto a la educación superior en la entidad; asimismo, se destacan las políticas educativas que la orientan y se hace hincapié en el desarrollo y situación actual de las instituciones del nivel superior de control estatal, protagonistas principales del presente trabajo de investigación.

1.1. Educación superior en el México pre y posrevolucionario

Vale la pena considerar inicialmente la noción conceptual que puntualice a la educación superior en la actualidad, dado que su marco contextual se abordará en el presente capítulo; al respecto, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 indica que la educación superior comprende los estudios superiores y la educación media superior; se imparte en instituciones públicas y particulares, y tiene por objeto la formación en los niveles técnico superior universitario, o profesional asociado, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado. En este sentido, se conjunta el nivel superior y posgrado en una sola categoría. Sin embargo, la Secretaría de Educación Pública determina diferentes concepciones para cada nivel educativo.

[...] licenciatura es el grado o título que se obtiene en programas de cuatro a seis años de duración después del bachillerato. Maestría: grado o título que se obtiene en programas de estudio de dos a tres años de duración después de la licenciatura. Doctorado: grado que implica estudios cuyo antecedente por lo regular es la maestría, y representa el más alto rango de preparación profesional y académico en el sistema educativo nacional (<http://www.sep.gob.mx/work7apps/site/cct/indexcct.htm>).

Por su parte, el artículo 37 de la Ley General de Educación vigente explicita que la educación de tipo superior es la que se imparte después del bachillerato o de sus equivalentes. Está compuesta por la licenciatura, la especialidad, la maestría y el doctorado, así como por las opciones terminales previas a la conclusión de la licenciatura, y comprende la educación normal en todos sus niveles y especialidades.

La conformación de la noción actual de la educación superior es resultado de un proceso de evolución: avances, coyunturas, crisis, ajustes. Trayectorias recorridas que giran en torno a la vida política, social y económica de México a lo largo de su devenir histórico; un breve panorama al respecto puede clarificar los pasos dados para comprender la situación y caracterización de la educación superior en nuestros días.

Con la inauguración en 1553 de la Real y Pontificia Universidad de México, celebrada en solemne acto, presidido por el virrey Luis de Velasco, se inició formal e institucionalmente la dimensión de educación superior en los territorios continentales colonizados por los españoles durante el siglo XVI. Su creación respondió a la necesidad de los colonizadores por preservar una sociedad española en el nuevo Continente y mantener un clima cultural resultado del vínculo de la Iglesia y el Estado, por lo que implantó un esquema educativo basado en la reproducción del sistema educativo existente en la metrópoli.

El modelo de universidad impuesto correspondía al patrón de la Universidad de Salamanca, España, de tradición escolástica que prolongó su influencia por más de 250 años, durante el México colonial y aun en los albores del México independiente.

La educación escolástica daba prioridad a las asignaturas relevantes en esa época, tales como teología, cánones, sagrada escritura, leyes, artes, retórica y gramática; éstas fueron las cátedras recurrentes en la universidad desde su fundación. Los grados universitarios que se otorgaron en la prístina institución de la Nueva España correspondían a los de las universidades europeas: bachillerato, licenciatura o maestrazgo y doctorado.

Para un Estado absolutista, su lugar selecto era la Iglesia católica, por lo que el Estado y el clero establecieron un nexo de mutua complicidad que otorgó a ambas instituciones riqueza y poder. “El imperio español trató de reproducir en sus territorios de ultramar la fisonomía de la metrópoli. Y era natural. [...] el modo de *gobierno* y la *religión* habían contribuido a la grandeza del imperio” (Meneses, 1998: 25). De ahí que en la educación esa misma complicidad se ratificó imprimiendo a la organización educativa, verticalidad y rigidez administrativa y una radical tendencia escolástica, que coadyuvó a su mutua conservación.

Durante la Colonia la cultura religiosa, escolástica y tradicional se imponían en todas las instituciones docentes. Éstas eran instrumentos dóciles y eficaces para su permanencia y desarrollo. Formar un hombre piadoso de sentimientos monárquicos, respetuoso de las tradiciones y las autoridades establecidas parecía ser el desideratum de la educación en la Nueva España (Solana *et al.*, 1981: v).

En ese sentido, durante la época colonial se crearon instituciones de educación superior a instancia real o eclesiástica, con marcado autoritarismo y sustento escolástico. Por instancia real, fueron creados escuelas o colegios que formaron parte del acervo de educación superior, como el Colegio de Nobles Artes de San Carlos y el Real Seminario de Minería. También se crearon colegios por parte de órdenes religiosas como los franciscanos y jesuitas, en algunos puntos de las ciudades coloniales.

A raíz del movimiento de Independencia y la promulgación de la Constitución liberal de 1824, se crearon en ciudades de provincia algunos colegios civiles de enseñanza superior, los cuales buscaron alejarse de los modelos eclesiásticos para orientarse hacia la filosofía liberal efervescente en esas décadas.

Hacia 1833 las reformas en el rubro educativo de clara tendencia liberal, generadas durante el efímero gobierno de Valentín Gómez Farías, impactaron de manera contundente a la enseñanza superior más que a la primaria. En esta época fueron organizados estudios técnicos y carreras científicas laicas, con nuevos propósitos que vinieron a sustituir a la Universidad Real y Pontificia, la cual fue suprimida en 1833, acusándola de inútil, irreformable y perniciosa. Se promovió entonces el funcionamiento de establecimientos de educación superior laicos.

A través del arduo y difícil trayecto de afianzamiento del liberalismo en el escenario político de la nación, caracterizado por avances, descalabros y luchas a lo largo de las primeras décadas de vida del México independiente, se logró que finalmente tal orientación se afirmara y legalizara desde el máximo ordenamiento legal de nuestro país: la Constitución de 1857. La educación, en ese sentido, cristaliza la filosofía de la época en

el artículo tercero que establece "La enseñanza es libre. La ley determinará qué profesiones necesitan título para su ejercicio y con qué requisitos se deben expedir".

Tras la Guerra de tres años y el Segundo imperio, el rubro educativo adquirió una especial preocupación por parte del Estado, pues la educación era considerada como cimiento para la construcción del México moderno. En la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1867 se crearon los preceptos jurídicos para la organización y desarrollo de la instrucción pública en la nación (aunque sólo se aplicó al Distrito Federal y territorios). Si bien la educación primaria (dados los altos índices de analfabetismo, 85% aproximadamente) ocupó un lugar central, en tales disposiciones normativas también se reglamentaron los aspectos referentes a las instituciones de educación superior. Un aspecto relevante de esas disposiciones fue la creación del nivel de estudios antecedente del nivel superior, constituido por la Escuela Nacional Preparatoria, de la cual se diseñaron los planes de estudio de tendencia positivista y de cultura general.

La Ley Orgánica de instrucción pública de 1869 confirma la obligatoriedad y la gratuidad de la educación primaria, decretada dos años antes, pero además suprime la enseñanza de la religión. En cuanto a la educación superior, se procede a cumplir con el precepto constitucional, al determinar qué escuelas podían ofrecerla y los planes de estudio a los que se debían sujetar; esta ley dispuso el establecimiento de carreras como medicina veterinaria, farmacéutica, arquitectura, topógrafo, entre otras; además de sostener las escuelas de comercio, administración, artes y oficios y bellas artes.

En la Ley citada se realizó un esfuerzo para organizar y reglamentar todos los aspectos relativos a los niveles educativos, como planes de estudio, procesos de inscripción, calendarios escolares y procedimientos para aplicación de exámenes. Cabe destacar que "como institución máxima de la educación superior, se ordenó la creación de la Academia de Ciencias y Literatura, que debía impulsar la investigación científica y formar profesores para los niveles superiores de la educación" (Solana *et al.*, 1981: 33).

Es indudable la trascendencia de la obra social y política de la generación de liberales que rodeó al presidente Benito Juárez, pues sentaron las bases para la modernización del país, donde uno de los aspectos trascendentes fue, sin duda alguna, la transformación de la educación en una función pública, moldeada directamente por el Estado.

Cabe señalar que a lo largo de las primeras décadas de vida independiente del país, se crearon en algunas de las ciudades más importantes instituciones de educación superior (institutos literarios, liceos, colegios, institutos científicos, etc.), algunas veces, incluso, en antiguos colegios que habían pertenecido a alguna orden religiosa.

Durante las dos últimas décadas del siglo XIX y la primera del XX, correspondientes al Porfiriato, el propósito central lo constituyó la pacificación e industrialización del país. Así, la educación primaria no fue motivo de grandes avances materiales ni de cobertura; más bien se manifestó preocupación a través de la organización de congresos pedagógicos sobre aspectos higiénicos, curriculares y metodológicos, que buscaron aplicarse en las primarias de las ciudades, ya que los municipios y poblados rurales estaban marginados y los pueblos indígenas prácticamente olvidados, sin ningún tipo de atención (ni intención) de mejora por parte del régimen. En este periodo se crearon algunas

instituciones de educación superior en el país (liceos, institutos científicos y literarios); las existentes mejoraron sus condiciones materiales y de contenidos. Sin embargo, las modalidades escolares privilegiadas por el Porfiriato fueron las escuelas preparatorias y las normales.

El impulso considerable que recibieron la educación preparatoria y la normalista se cristalizó en el hecho de que se fundaran preparatorias en todos los estados del país, de esta manera en los inicios del siglo XX ya existían 77 escuelas de este nivel. Por su parte, la educación normal también se vio privilegiada por el régimen desde el plano material y académico. Casi todos los estados del país contaron con una o más normales, de tal modo que para 1900 funcionaban 45 escuelas normales en el país. Vale la pena destacar la importancia que para el impulso del normalismo representó la Escuela Modelo de Orizaba a fines del siglo XIX, dada la trascendencia para la pedagogía mexicana al experimentar, en su época, novedosos programas y métodos de enseñanza.

Dentro de las últimas acciones que Porfirio Díaz realizó en torno a la educación superior, en plena etapa de decadencia de su gobierno, está la inauguración de la Universidad Nacional (el 22 de septiembre de 1910), institución pilar de la educación superior en nuestro país a lo largo del siglo XX.

Para 1910 los saldos del Porfiriato se concentraron en datos tan reveladores como la existencia de aproximadamente 70% de índice de analfabetismo, en una población total de poco más de 15 millones de mexicanos, de los cuales alrededor de seis millones eran indígenas; de ellos, dos millones aproximadamente no hablaban español; por lo que, de acuerdo con el régimen, no valía la pena tener propósitos educativos para estos sectores y la

demás población en condiciones de pobreza. Cursar la educación primaria en el Porfiriato requería cierta comodidad económica; la educación superior, por tanto, era un lujo, fundamentalmente elitista propia de la clase media y alta.

La educación se concebía como herramienta clave para contribuir al progreso, observando a éste en un sentido eminentemente material, donde el aspecto humano y el social fueron soslayados; al igual que fueron olvidados en una visión amplia por el régimen dictatorial. Entonces la educación superior durante el Porfiriato, como en la época colonial, siguió siendo un privilegio de clase: “la escuela continúa como institución aristocrática e individualista que funciona fundamentalmente en los centros urbanos y margina a las comunidades campesinas e indígenas, para quienes la escuela es un bien inalcanzable” (Meneses, 1998: 87).

Las desigualdades e injusticias sociales, políticas, económicas (también educativas) del Porfiriato detonaron la Revolución mexicana, lo que provocó en pocos meses el derrocamiento de la dictadura, y más tarde una nueva organización del Estado mexicano.

La falta de cohesión y objetivos comunes por parte de los principales líderes surgidos con la Revolución generaron numerosos y variados conflictos internos. Sin embargo, hacia 1917 la Revolución inició un proceso de institucionalización que parte de la renovación del máximo ordenamiento jurídico de la nación (la Constitución de 1917); en él se incorporaron preceptos que servirían de base a la política social de futuros gobiernos pos-revolucionarios, de tal modo que se buscaba dar atención a los sectores agrario, obrero y educativo, entre los más importantes,

y así otorgar nuevas orientaciones políticas a la sociedad, propias para cimentar el nuevo tipo de Estado de la nación. Las pretensiones revolucionarias respecto a la educación se concretizaron en los preceptos del artículo 3° de la Carta Magna de 1917, donde la gratuidad y laicidad de la educación primaria se establecieron como garantías constitucionales.

La consolidación del sistema educativo nacional, a través de la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, concedió un fuerte impulso a la alfabetización y a la educación primaria, soslayando de alguna manera a los niveles superiores. Aun así, “la educación constituyó un punto básico de las reformas de los años veinte [...] porque era un principio de la Revolución en que todos estaban de acuerdo” (Vaughan, 1982: 117, citado por Latapí, 1998). De esta forma, los gobiernos revolucionarios realizaron grandes esfuerzos para brindar los primeros indicios formales de educación escolar a campesinos e indígenas, que habían estado a la zaga por siglos.

El hecho de buscar otorgar una cobertura de educación cada vez mayor a las zonas rurales e indígenas hizo que los esfuerzos oficiales, encaminados en este sentido, se orientaran hacia la creación de instituciones formadoras de docentes para ese fin; por lo que la educación normal recibió un gran apoyo para su desarrollo. En la primera década después del surgimiento de la SEP se crearon alrededor de 40 escuelas normales en el país, de las cuales poco más de 25% fueron normales rurales.

Respecto a la educación superior, ésta resintió las consecuencias del movimiento armado, principalmente por el cierre de algunas instituciones. Sin embargo, los gobiernos revolucionarios impulsaron el crecimiento y consolidación de la Universidad

Nacional de México, como institución promotora de nacionalismo y de vanguardia del nivel superior, aunque existía una relación conflictiva, por lo menos hasta la primera y segunda parte de la proclama de la autonomía universitaria en 1929 y 1933, respectivamente. La relación de la UNM con el Estado mexicano posrevolucionario fue de distanciamiento, no sólo de ideología sino también de formación de sus profesionales, por lo que el gobierno federal promovió la creación de otras instituciones de educación superior que más adelante se señalarán.

Durante el gobierno de Plutarco Elías Calles (1924-1928) se incorporaron a la Universidad Nacional diversas escuelas y facultades (como la Escuela Superior de Administración Pública, la Escuela Nacional de Bellas Artes); además, se buscó acercar la Universidad al campo con acciones como la incorporación a esta casa de estudios del Departamento de Educación Rural en 1928. Hacia el final del gobierno de Calles, la Universidad ya contaba con más de ocho mil estudiantes, de un total nacional de 16 822 adscritos a este nivel; de tal manera que esta institución albergaba en ese momento alrededor de 50% de los alumnos del nivel superior del país.

Otro aspecto relevante que compete a la educación superior de esa etapa histórica es la lucha de la comunidad de la Universidad Nacional de México, desde algunos años atrás, por su primera parte de la autonomía, la cual fue otorgada por el presidente Emilio Portes Gil en 1929. Hecho que sin duda sienta precedentes para la caracterización de las universidades y la educación superior de México hasta nuestros días.

Resulta pertinente también mencionar que el advenimiento de la Revolución facilitó la creación de escuelas técnicas. Así, en el

gobierno de Calles se crearon 27 escuelas de este tipo, las cuales permitían a los alumnos prepararse a un nivel medio con la posibilidad de continuar estudiando a nivel superior. Sin embargo, el paso contundente en la conformación de la educación superior tecnológica se dio en 1937 con la creación del Instituto Politécnico Nacional en la capital del país y algunos tecnológicos regionales en provincia, durante el gobierno de Lázaro Cárdenas.

Con la implantación del gobierno de Cárdenas se reformó el artículo 3° constitucional, donde se plasmó que la educación impartida por el Estado sería socialista. En la educación básica se dieron algunos efímeros avances y no pocos brotes de violencia en contra de maestros. La Universidad, por su parte, se negó a la hegemonía de la doctrina, gracias a la defensa por parte de los académicos de la autonomía y libertad de cátedra. Ante la resistencia universitaria se creó, durante ese régimen, la Universidad Obrera.

1.2. La universidad en el México industrializador, 1940-1970

En otros estudios (Victorino, 2005c) se ha establecido cómo las universidades públicas autónomas mantienen una relación peculiar con los gobiernos federal y estatales a partir del proyecto político y económico que éste pregone. Por ello, a inicios de la década de los cuarenta, el viraje del Estado abandonó sus pretensiones socialistas, favoreciendo de ese modo a la clase capitalista nacional. Sin embargo, se fue gestando la consolidación del Estado educador y el “milagro mexicano” en el aspecto económico, lo que permitió que el sistema educativo mexicano avanzara, sobre todo para brindar educación básica a la población, pero también hay que reconocer que los niveles medio superior y su-

perior crecieron aunque de manera moderada hasta las décadas de los sesenta y setenta cuando se detonó un enorme crecimiento en ese nivel.

Algunos aspectos relevantes de esta década en relación con el rubro educativo fueron: el surgimiento del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación en 1943; el desarrollo del primer Congreso en Educación Normal, llevado a cabo en Saltillo en 1944 y la expropiación de más de 700 hectáreas de terreno para la construcción de un megaproyecto destinado a la educación superior (Ciudad Universitaria).

También a partir de 1940 los rectores de las universidades más importantes del país iniciaron una serie de reuniones (1940 en el Distrito Federal; 1941 Guadalajara, Jalisco; 1943 Monterrey, Nuevo León; 1944 San Luis Potosí; 1948 Oaxaca) para abordar asuntos relativos a la organización y funcionamiento de éstas. En la reunión de la ciudad de Oaxaca de 1948 se aprobó una agenda para celebrar una reunión posterior a fin de constituir la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior (ANUIES), la cual quedó formal y legalmente establecida en la ciudad de Saltillo, Coahuila, en marzo de 1950.

Algunas de las 26 instituciones fundadores de la ANUIES fueron: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto Autónomo de Ciencias de Aguascalientes (hoy Universidad Autónoma de Aguascalientes), Ateneo Fuente de Saltillo (hoy Universidad Autónoma de Coahuila), Instituto del Estado de Guerrero (hoy Universidad Autónoma de Guerrero), Instituto Científico y Literario Autónomo del Estado de México (hoy Universidad Autónoma del Estado de México), Universidad de Sinaloa (hoy Universi-

dad Autónoma de Sinaloa) y la Universidad Veracruzana, entre las más representativas.

Este organismo, a lo largo de sus más de 50 años de existencia, se ha consolidado como pieza fundamental del sistema de educación superior en nuestro país. Hacia el año 2000, esta institución ya contaba con una membresía de 123 escuelas afiliadas: 54 universidades públicas e instituciones afines, 48 institutos tecnológicos públicos y 21 instituciones de educación superior particulares. Lo que representa que más de 80% de la matrícula de estudiantes de educación superior del país está adscrita a la ANUIES a través de sus instituciones.

En el periodo de gobierno de Adolfo Ruiz Cortínez (1952-1958) se impulsó la creación de institutos tecnológicos en varias entidades federativas; se desarrolló una reestructuración al sistema de normales y se brindó un fuerte apoyo presupuestal a la UNAM, el IPN e instituciones de educación superior del interior del país. Para dar objetividad a los datos anteriores se presentan algunas cifras en relación con el financiamiento de esas escuelas durante el sexenio de gobierno de Ruiz Cortínez:

...el decidido apoyo que se brindó al Instituto Politécnico Nacional, incrementando su presupuesto de 26 a 63 millones de pesos durante esta gestión. De la misma forma el incremento que se dio a las instituciones de Estudios Superiores de Provincia fue importante pues el subsidio que recibían al inicio del sexenio era de 4 millones de pesos y se vio incrementado a 21 millones al término del mismo. En este sentido, la Universidad Nacional Autónoma de México también recibió un fuerte impulso al ver incrementados sus subsidios de 13 a 63 millones de pesos (Guevara, 1980: 59).

Como se denota, el impulso a la educación fue significativo y sirvió de base para que a lo largo de la década de los sesenta e inicios de los setenta se continuara estimulando decididamen-

te a ese sector. Al inicio de 1960 se avanzó en la atención del servicio educativo en el nivel básico, con la puesta en marcha desde un año antes del Plan de Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria, mejor conocido como Plan de once años, para dar servicio a millones de niños que no tenían acceso a la educación. Por lo que se concretizaron proyectos académicos y materiales: edificación de miles de aulas, formación intensa de maestros, dotación de libros de texto gratuitos, etcétera.

A pesar de la prioridad por la educación básica, la superior también continuó con apoyo constante, principalmente a la UNAM, IPN y tecnológicos regionales, motivo por el cual se elevaron sustancialmente los índices de matrícula escolar y docente. La década de los sesenta y el primer lustro de los setenta constituyen, sin duda alguna, el máximo periodo de crecimiento de la educación superior en México, ya que la matrícula y el número de académicos para este nivel se elevaron a un ritmo espectacular y sin precedentes en la nación.

La época de oro del crecimiento y diversificación de la educación superior en México fue auspiciada por una política económica sustentada en el llamado “desarrollo estabilizador”, que otorgó opciones temporales de crecimiento y desarrollo a la población de los sectores más necesitados del país. Así, se observa un avance sustancial en la infraestructura y prestación de servicios educativos, desde primaria hasta el nivel superior; reparto agrario, atención a las demandas de los obreros, entre otras medidas iniciadas incluso desde dos décadas atrás.

A finales de la década de los sesenta, el sistema político y sus excesos comenzaron a ser cuestionados. La Revolución Mexicana había perdido ya su esencia de transformación para convertirse

en corrupción, dictadura política y rezagos sociales; lo anterior aunado a una oleada de influencias mundiales que puso a los estudiantes como protagonistas y portavoces sociales detonaron la represión estudiantil del 2 de octubre de 1968, acontecimiento que marcó a toda una transformación de las familias nacionales e incluso toda una generación de mexicanos, pero particularmente a los estudiantes de nivel medio superior y superior.

Para la década de los setenta, la crisis política, económica y social del sistema daba señales claras. Con una actitud de respuesta política de atención o tal vez de reconciliación con el estudiantado por los acontecimientos de 1968, la gestión de Luis Echeverría Álvarez hacia la educación superior fue relevante; prueba de ello es la ampliación de la matrícula y la creación de nuevos espacios académicos para más jóvenes mexicanos, pues según su último informe de gobierno (1976), la matrícula de ese nivel se duplicó durante su gestión gubernamental. Al inicio de su gobierno se creó el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. En 1974 fue creada la Universidad Autónoma Metropolitana; asimismo, elevó casi seis veces el presupuesto a la UNAM, construyendo nuevas instalaciones (las unidades profesionales de Acatlán, Aragón, Cuautitlán, Iztacala y Zaragoza), de igual modo el IPN recibió un fuerte incremento en su presupuesto, que repercutió también en el ascenso de su matrícula.

A finales de los años setenta, en el gobierno de José López Portillo, se agudizó la crisis social, política y económica del país; en este periodo se reconocieron problemas, pero ese discurso se conjuga paradójicamente con alardes de riqueza y abundancia; a pesar de la nacionalización de la banca, la espiral inflacionaria no se pudo detener; la corrupción, la fuga de capitales, la de-

valuación, etc., llevaron al país a una crisis de la que no se ha podido recuperar hasta nuestros días.

Algunas medidas importantes para la educación superior fueron la creación, en 1978, de la Universidad Pedagógica Nacional; hacia 1979 se creó el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), que buscó otorgar a la juventud opciones educativas terminales posteriores al estudio de la secundaria, como medida de incorporación de mano de obra calificada al mercado de trabajo y desincentivar las aspiraciones al nivel superior.

En educación superior se terminaron los grandes apoyos presupuestales e incrementos sustanciales en la matrícula; no obstante, en 1980 se elevó a categoría de ley fundamental de las universidades, la autonomía y la libertad de cátedra (fracción VIII del artículo 3° constitucional).

1.3. La universidad en el México neoliberal

La década de los ochenta marcó un cambio de rumbo para el país. A partir de 1982 con el arribo a la presidencia de Miguel de la Madrid Hurtado, la planificación institucional fue base de la política gubernamental. En el rubro educativo en un decreto de 1983 se sentaron las bases para la descentralización educativa; en 1984 también a través de un decreto presidencial la educación normal se elevó al rango de educación superior, por lo que el bachillerato pasó a ser su antecedente obligado. En ese sexenio el cambio de orientación económica promovió la austeridad del gasto social. Respecto a la educación, se indicó que la ampliación y expansión educativa lograda en años precedentes dio frutos en cantidad, pero no en calidad; se empezaron a iluminar focos rojos para la educación superior (pública); asimismo, se reconocieron

y aplicaron limitaciones presupuestales para la educación, por lo que a pesar de haber planteado al inicio del sexenio llevar a cabo una “revolución educativa”, los logros fueron muy discretos.

Un dato significativo de este periodo fue la reducción del porcentaje del PIB para la educación. De acuerdo con Muñoz Izquierdo (1994: 108): “el porcentaje del PNB dedicado a la educación se redujo en 32 por ciento al pasar de 5.3 por ciento en 1981, al 3.5 por ciento en 1989”. La reducción financiera, si bien ha tenido repuntes, no ha logrado recuperarse de los “golpes” de esa época, por lo que sus consecuencias se manifiestan actualmente en diversas problemáticas como la ineficiencia de infraestructura, bajos al sueldo de los maestros, deficiencia en el mantenimiento de las instituciones, etcétera. Otro aspecto importante del periodo mencionado es que el destino que tomó la nación se vio influenciado por lineamientos y tendencias sugeridas por organismos internacionales, los cuales actualmente ejercen una fuerte influencia en las políticas públicas nacionales (un análisis más preciso de este tema se retomará en el siguiente capítulo).

La modificación de la política económica adoptada durante el gobierno de Miguel de la Madrid abandonó paulatinamente el modelo de bienestar social, para ir al encuentro de una serie de medidas de ajuste y orientación de mercado, orientaciones que se consolidaron estructuralmente en los primeros años de los noventa, en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, quien se ajustó al modelo neoliberal para dirigir el destino del país en sus ámbitos económicos y sociales, donde la educación fue impactada en todos sus niveles y modalidades.

A partir de este periodo se empezaron a instrumentar medidas estructurales para conformar el tipo de educación acorde

con las necesidades del país, medidas que han tenido continuidad y vigencia hasta nuestros días. Se modificó el artículo 3° constitucional que anexó la educación secundaria a la primaria, para conformar la educación básica, por lo que la secundaria pasó a tener también categoría de obligatoria, con la responsabilidad para los padres mexicanos de la obligatoriedad de enviar a sus hijos a cursarla (art. 31 constitucional).

Respecto a la educación superior, el artículo 3° señala en su fracción V: el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos –incluyendo la educación superior–. En este sentido, por la adjudicación del término *incluyendo* se hace patente la falta de reconocimiento legal y tácito del derecho (de los mexicanos) y la obligación (del Estado) para con toda la educación superior.

Otro artículo que impactó a la educación fue la reforma al artículo 130, referente a las relaciones Estado-Iglesia, donde se reconoció oficialmente la personalidad jurídica de las corporaciones religiosas, por lo que de manera legítima esas organizaciones accedieron a la vida social y política del país. Así, la educación laica se limitó a las instituciones públicas, fundamentalmente. Asimismo, se transformó la base jurídica de la educación, al crearse en 1993 la “Ley General de Educación”, que vino a sustituir a la Ley Federal de Educación promulgada en los setenta. Dicho precepto normativo constituye el sustento legal del proyecto educativo más importante del salinismo: la modernización educativa. Conviene reiterar que el proyecto de modernización educativa propuesto por el presidente Salinas de Gortari (1989-1994) debe entenderse como la tercera oleada de modernización que se conoce en la historia de la educación pública en el Estado mexicano contemporáneo (Victorino, 2000a).

De este modo, la década de los noventa fue especialmente dinámica en acciones educativas para todos los niveles; dentro de las políticas más importantes destacan (se menciona en presente por su continuidad), en el segundo lustro de los noventas y actualidad, a pesar del gobierno “del cambio”, 2001-2006:

1. Preeminencia por la calidad
2. Federalización educativa
3. Transformación curricular basada en desarrollo de habilidades y competencias
4. Aumento de los sistemas de supervisión
5. Evaluación de instituciones y docentes
6. Estímulos económicos diferenciados a docentes
7. Incremento significativo de escuelas privadas
8. Vinculación y adaptación educativa hacia el mundo laboral, etcétera.

En el proyecto modernizador salinista, la educación superior tuvo como principales objetivos:

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

Atender la demanda de la educación superior universitaria y tecnológica en la medida que lo necesite la modernización de la sociedad...

Fortalecer el sistema vía la coordinación y planeación nacional de la educación superior; orientar su actividad mediante un esfuerzo de evaluación y reordenación interna de las instituciones (SEP, 1989-1994: 30).

El periodo referido sentó sus expectativas en la educación superior para elevar la competitividad del país, garantizar la permeabilidad social e incrementar el desarrollo productivo de la nación. Todo ello en el entendido del arribo del país al concierto de los grandes países capitalistas del mundo.

En 1991 se crearon las universidades tecnológicas, instituciones que se apoyaron fuertemente para su crecimiento; así, a cuatro años de creadas, para 1994 había 10 escuelas de este tipo, con una población de casi cinco mil estudiantes, orientadas a la solución de problemas reales del sector productivo. También se pusieron en operación 12 institutos tecnológicos, con base en esquemas educativos más flexibles y adaptables a los requerimientos del sector productivo. Esta política, conjuntada a las enlistadas previamente, siguieron siendo punta de lanza de las acciones del régimen posterior correspondiente a Ernesto Zedillo Ponce de León, 1995-2000. Sin embargo, vale la pena reiterar que la consolidación del actual modelo económico y de la tendencia de la política educativa para la educación (entre ella la superior) se gestó de 1988 a 1994.

Ernesto Zedillo apoyó decididamente las distintas políticas educativas que él mismo inició cuando fue Secretario de Educación Pública, en el periodo salinista. El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 define un conjunto de tareas para consolidar innovaciones en marcha a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). De este modo se siguen acciones sistemáticas, iniciadas para la educación del nivel básico (preescolar, primaria y secundaria) como: federalización, cambios curriculares, carrera magisterial, impulso a las funciones directivas y de supervisión, participación social, aseguramiento de la calidad, evaluación, entre otros.

En cuanto a la educación superior, por supuesto, también hubo vigencia de políticas. Se buscó ampliar la cobertura, sobre todo a la educación tecnológica; lograr un mayor alcance geográfico de la oferta; mejorar la distribución de la demanda; acceder a la calidad educativa, así como considerar los mer-

cados laborales y las necesidades del sector productivo en la oferta educativa.

El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 indica que hacia 1995 la educación superior alcanzó una matrícula de un millón 420 mil estudiantes en 794 instituciones, tanto públicas como privadas; de igual modo se señala que de las instituciones de educación superior existentes en el país, las particulares representan 52%, y atendían en ese momento a 22% de la matrícula nacional, porcentaje que se incrementó considerablemente en este periodo, pues sólo en licenciatura privada alcanzó para el ciclo escolar 2000-2001 31.4% y el posgrado 40.6 por ciento.

La calidad, como en el sexenio anterior y el actual, es punta de lanza del Programa de Desarrollo Educativo, además de acciones a favor de la cobertura, el personal académico, pertinencia y la coordinación de la educación superior.

La intensificación de los medios electrónicos se acompañó de una tendencia para abrir oportunidades de educación superior abierta y a distancia, privilegiando a la educación de tipo tecnológico, donde la interacción con el sector productivo fue una premisa importante, fomentada, de alguna manera, por las recomendaciones de organismos supranacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Las políticas asignadas a las instituciones y a los académicos se reforzaron, y aún continúan vigentes. Así, los sistemas de formación, los programas de estímulos y formación y actualización maduran en su aplicación, a través de programas como: Programa de Carrera Docente (PCD), Programa de Superación del Personal Académico (Supera), Fondo para la Modernización de la Educación Superior (Fomes), Programa para el Mejoramiento del Profe-

sorado (Promep), la actividad de los Comités Interinstitucionales de la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el Padrón de Posgrados de Excelencia del Conacyt y del Centro Nacional de Evaluación (Ceneval).

Debido en parte a los apoyos otorgados a la formación del profesorado de educación superior, se generó un crecimiento importante en los programas de posgrado en instituciones públicas y privadas, situación que se conjuntó a la creciente diversificación de la educación superior. En el periodo 1994-2000 la matrícula de posgrado creció de 66 035 estudiantes a 128 947. Pese a ello, la gran explosión matricular en el gobierno zedillista fue protagonizada por la educación técnica superior universitaria o profesional asociado, pues ésta creció de 4 933 a 53 633 alumnos, lo que representa un incremento de más de mil por ciento en el sexenio.

Como último aspecto de la política educativa de Ernesto Zedillo, es pertinente indicar la reforma aplicada a las escuelas normales del país, llevada a cabo en 1997, la cual tuvo como principal finalidad fortalecer y transformar a las instituciones formadoras de docentes en el país hacia los requerimientos del mundo moderno, articulando la formación necesaria en los docentes para desarrollar los planes de estudio de educación básica, modernizados desde 1993.

Por otra parte, es válido puntualizar que las principales medidas generadas durante el sexenio de Zedillo para la educación superior tuvieron continuidad al arribo del gobierno panista de Vicente Fox Quezada. La particularidad de las políticas educativas y su análisis correspondiente se presentan explícitamente en el apartado del capítulo siguiente que corresponde al "Neoliberalismo educativo en las instituciones de educación superior".

Aunque conviene advertir que es necesario presentar las principales características de la educación superior en la actualidad.

En primer término resulta importante precisar que la educación superior está integrada por una serie de instituciones complejas, no articuladas entre sí, diversificadas y por ende heterogéneas. A partir de la revisión de la bibliografía temática y consideraciones propias se puede reconocer que el conglomerado de instituciones de educación superior es asimismo caótico, por lo que dentro de este rubro se encuentran, entre otras:

- Universidades públicas
- Universidades tecnológicas
- Institutos tecnológicos federales y estatales
- Universidades y tecnológicos privados
- Universidades públicas especializadas
- Centros públicos de investigación y posgrado
- Escuelas normales
- Universidades politécnicas
- Universidades interculturales
(de reciente creación en 2004)

Por su parte, la ANUIES clasifica a la educación superior en seis grandes subgrupos o subsistemas, éstos son:

1. El subsistema de universidades públicas
2. El subsistema de educación tecnológica
3. El subsistema de universidades tecnológicas
4. El subsistema de instituciones particulares
5. El subsistema de educación normal
6. El subsistema de otras instituciones públicas

En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se indica que el sistema de educación superior (SES) está conformado

por más de 1 500 instituciones públicas y particulares, donde se incluyen centros de investigación y de posgrado. En el ciclo escolar 2000-2001, la matrícula de educación superior escolarizada alcanzó la cifra de 2 047 895; de esa matrícula, 128 947 estudiantes correspondieron a estudios de posgrado, cifra en realidad impresionante si se compara con los 9 846 alumnos de ese nivel en 1974.

Para representar esquemáticamente los avances cuantitativos, se muestran a continuación algunos datos significativos respecto a la evolución de la educación superior en nuestro país, a partir de la segunda mitad del siglo XX, es decir, de 1950 al año 2000.

Cuadro I.1. Matrícula en educación superior (universitaria y tecnológica)

Año	Matrícula
1950	32 498
1960	75 788
1970	214 897
1980	756 649
1990	1 122 156
2000	1 678 360

Fuente: ANUIES, 2001.

Cuadro I.2. Porcentaje de matrícula en licenciatura y posgrado

Año	Licenciatura %	Posgrado %
1950	98.9	1.1
1960	99.5	0.5
1970	97.2	2.8
1980	96.6	3.4
1990	96.1	3.9
2000	93	7

Fuente: ANUIES, 2001.

Cuadro I.3. Matrícula de educación superior por género (porcentajes)

Año	Hombres	Mujeres
1950	88.1	11.9
1960	85	15
1970	82	18
1980	70	30
1990	60	40
2000	53	47

Fuente: ANUIES, 2001.

En los cuadros anteriores se observan claramente tres características de la educación superior de nuestros días, producto de una serie de mediaciones dadas en su contexto histórico particular, pero que han evolucionado significativamente a lo largo de los últimos 50 años.

Como se indicó, el número de estudiantes tuvo un crecimiento acelerado en las décadas de los sesenta y setenta. La matrícula pasó de 75 788 alumnos en 1960 a 756 649 en 1980, lo que representó un crecimiento de 998%, en sólo 20 años. Sin embargo, el aumento generado en los últimos 20 años (1980-2000) es de 221%, lo que representa menos de la cuarta parte que en las dos décadas anteriores. Por lo que se refiere al posgrado, éste incrementó de manera acelerada su matrícula, sobre todo en la década de los noventa. Hacia 1993 había en México 50 781 estudiantes de posgrado; para 2003 la matrícula se elevó a 139 669 alumnos, esto significa un incremento aproximado de 175% en los últimos 10 años.

A continuación se muestra la evolución de la matrícula a partir de 1980 hasta 2003, donde se aprecia la reciente incorporación del subsistema técnico superior, los altibajos en la matrícula de escuelas normales, el aumento constante de la licenciatura

universitaria o tecnológica (aunque vale la pena precisar que los grandes índices a la alta han sido generados por la educación tecnológica y el incremento de instituciones de la iniciativa privada), así como la expansión reciente de los posgrados, los cuales también han sido impulsados por instituciones particulares.

Cuadro I.4. Población escolar de educación superior. 1980-2003

Años	Técnico superior	Lic. universitaria o tecnológica	Lic. educación normal	Posgrado	Total
1980		731 147	96 590	25 503	853 240
1981		785 419	112 307	32 139	929 865
1982		840 368	125 860	32 169	998 397
1983		879 240	133 877	32 970	1 046 087
1984		939 513	132 163	35 390	1 107 066
1985		961 468	125 236	37 040	1 123 744
1986		988 078	131 500	37 955	1 157 533
1987		989 414	132 394	38 214	1 159 932
1988		1 033 207	133 467	39 505	1 206 179
1989		1 069 565	131 046	42 655	1 243 266
1990		1 078 191	123 376	43 965	1 245 532
1991		1 091 324	110 525	44 946	1 246 795
1992		1 126 805	105 662	47 539	1 280 006
1993		1 141 568	110 241	50 781	1 302 590
1994		1 183 151	120 996	54 910	1 359 057
1995		1 217 431	138 048	65 615	1 421 094
1996		1 286 633	160 036	75 392	1 522 061
1997		1 310 229	188 353	87 696	1 586 278
1998	21 995	1 392 048	206 292	170 149	1 727 484
1999	34 094	1 481 999	210 544	111 247	1 837 884
2000	43 750	1 585 408	215 506	118 099	1 962 763
2001	48 728	1 660 973	200 931	127 751	2 038 383
2002	55 836	1 771 969	184 100	132 471	2 144 376
2003	67 103	1 865 475	166 873	139 669	2 239 120

Fuente: Anuarios Estadísticos de la ANUIES, 1980-1993.

Para ilustrar la evolución de la matrícula de licenciatura universitaria y tecnológica, según régimen, se presentan los porcentajes de ésta de 1981, 1991 y 2003.

Cuadro I.5. Régimen de licenciatura universitaria y tecnológica

Régimen	1981 %	1991 %	2003 %
Públicas	85	82	68.5
Privadas	15	18	31.5
Total	100	100	100

Fuente: Anuarios Estadísticos de la ANUIES, 1980-2003.

De acuerdo con el tipo de instituciones de educación superior en el país, la ANUIES los clasifica en: centros, colegios, escuelas, institutos y universidades. Éstos suman hasta el año 2003 un total de 1 860 instituciones: 745 públicas y 1 115 particulares.

En el siguiente cuadro se aprecia con exactitud la cantidad de cada tipo de instituciones por régimen (público y privado).

Cuadro I.6. Instituciones por régimen

	Públicas	Privadas	Total
Centros	91	309	400
Colegios	91	51	62
Escuelas	240	214	454
Institutos	230	301	531
Universidades	173	240	413
Total	745	1 115	1 860

Fuente: Anuario Estadístico de la ANUIES, 2003.

La matrícula de licenciatura de las instituciones de educación superior por área de conocimiento también ha pasado por etapas que muestran que la tendencia fundamental en la actualidad favorece el crecimiento de los servicios del sector terciario, y no el desarrollo de las actividades primarias y de transformación, ya que 49% de la demanda estudiantil de licenciatura universitaria y tecnológica se concentra en el área de ciencias sociales y administrativas, particularmente en carreras como Derecho, Contabilidad y Administración.

Cuadro I.7. Matrícula de licenciatura en las IES por área de conocimiento

Áreas	1981 %	1999 %	2003 %
Ciencias agropecuarias	9	4	2.5
Ciencias de la salud	20	10	9
Ciencias naturales y exactas	3	2	2
Ciencias sociales y administrativas	39	49	49
Educación y humanidades	3	3	4.4
Ingeniería y tecnología	26	32	33.1
Total	100%	100%	100%

Fuente: Anuarios Estadísticos de la ANUIES, 1995-2003.

Finalmente, para cerrar el contexto y situación actual de la educación superior en México, se presentan datos en relación con el porcentaje de jóvenes entre 20 y 23 años que reciben educación superior en nuestro país.

El Programa Nacional de Educación indica que la matrícula escolarizada de técnico superior universitario o profesional asociado y licenciatura representa una tasa de atención de 20% de los jóvenes mexicanos. Esto indica que ocho de cada diez

jóvenes se insertan al mercado laboral formal o informal y sólo dos siguen estudiando en instituciones públicas o privadas. El porcentaje es muy bajo respecto a otros países latinoamericanos como Uruguay, Cuba o Argentina que brindan educación superior a más de 40% de su juventud.

1.4. Educación superior en el Estado de México

La evolución de la educación superior en el Estado de México se deriva en primera y principal instancia de las acciones nacionales emprendidas en esa materia. Cuando la educación fue clerical, liberal, o positivista, de acuerdo con la política educativa orientada principalmente por los poderes legislativo y ejecutivo en turno en el país, el Estado de México asumió de manera insoslayable tales posiciones.

Desde los albores del México independiente (1824), se creó el Instituto Literario del Estado de México, el cual al igual que otras instituciones similares en el país fue suprimido y reabierto, de acuerdo con las políticas liberales o conservadoras al frente del gobierno nacional. Hacia 1886 dicho centro educativo se constituyó como Instituto Científico y Literario del Estado de México, y figuró como protagonista de gloriosa tradición; símbolo de identidad y orgullo del máximo nivel educativo del estado mexiquense a lo largo del siglo XIX y gran parte del XX. Resulta importante precisar que el Instituto adquirió su autonomía en 1943, y en 1956 se convirtió en Universidad Autónoma del Estado de México.

A mediados del siglo XIX se creó el Colegio Nacional de Agricultura, el cual hacia 1924 se convirtió en la Escuela Nacional de Agricultura de Chapingo (ubicada en Texcoco, Estado

de México); su inauguración formal la hizo el presidente Álvaro Obregón. Esta institución de financiamiento federal que concentra a estudiantes de diversos puntos del país, después del prestigio y gloriosa trayectoria como Escuela Nacional de Agricultura, ahora como Universidad Autónoma Chapingo, no ha logrado consolidar una identidad estatal relevante, al no ser la única institución que tiene un alcance nacional en las carreras agropecuarias. En cuanto a lo nacional pese a que su convocatoria anual para el nuevo ingreso da preferencia a los estudiantes pobres de todas las regiones del país, su centralismo no logra incorporar a estudiantes de escasos recursos económicos de las distintas entidades federativas; es decir, no rompe con su fuerte regionalismo centralista, al concentrar 35% de su matrícula de su nuevo ingreso procedente de la zona metropolitana, incluyendo varias delegaciones del Distrito Federal y diversos municipios del Estado de México (UACH, 2004).

La educación normal hizo su arribo a la entidad hacia 1882, cuando se fundó la primera escuela normal en la ciudad de Toluca; sin embargo, desde diez años antes se había establecido la carrera de Profesor de Instrucción Primaria, junto a las demás carreras que ofrecía el Instituto Científico y Literario de Toluca. De ahí que la fundación de la primera escuela normal de la entidad –Escuela Normal para Profesores del Estado de México– naciera como un edificio anexo al propio Instituto (en 1910 se inauguró un edificio ex profeso). Un aspecto importante de esa primera escuela normal es que en sus inicios fue sólo para varones.

Algunos años después, como respuesta a la política porfirista de impulsar la educación normal, y siguiendo el ejemplo del Distrito Federal donde se transformó la antigua secundaria de señoritas en Normal para Profesoras de Instrucción Primaria,

en el Estado de México en septiembre de 1891 el Colegio de Niñas Huérfanas se transformó por decreto de gobierno estatal en Escuela Normal de Artes y Oficios para Señoritas, institución que representó la primera opción de educación superior para la mujer en la entidad.

El advenimiento de la Revolución y el impulso a la educación después de ésta, aunada a la conformación de la SEP (1921) y especialmente el impulso a la educación rural a nivel federal impactaron al Estado de México; así, para 1928 el gobierno estatal entregó a la federación 500 hectáreas de la finca "La Tenería" en Tenancingo, para la construcción de una Escuela Granja Agrícola, la cual se transformó en 1935 por lineamiento del presidente Lázaro Cárdenas en Escuela Normal Rural.

El creciente desarrollo poblacional de la entidad, sobre todo en el área conurbana a la ciudad de México, demandaba servicios educativos, por lo que hacia 1960, por instancias estatales se crearon dos escuelas normales más: Tlalnepantla y Atlacomulco; asimismo, en 1972 nació la Normal de Chalco.

Durante la década de los setenta el Estado de México vivió un crecimiento vertiginoso de instituciones formadoras de docentes, sin precedentes incluso a nivel nacional. Tal obra estuvo impulsada por Carlos Hank González, gobernador de la entidad de 1969 a 1975. En 1971 se creó la Normal de Tejupilco; en 1973 se establecieron cinco instituciones más: las Normales de Ecatepec, Naucalpan, Cuautitlán Izcalli, Nezahualcóyotl y Coatepec Harinas. En 1974 se agregaron doce: Tianguistengo, Teotihuacan, Nezahualcóyotl II, Tenancingo, Sultepec, Coacalco, Valle de Bravo, Jilotepec, Zumpango, Nezahualcóyotl (para educadoras), Capulhuac e Ixtlahuaca. Hacia 1975 se crearon las de Texcoco y

San Felipe del Progreso. En 1976 inició sus labores la Normal de Almoloya; para 1977 se agregaron la Normal de Santa Ana Zicatocoyan, Amecameca e Ixtapan de la Sal. Para 1978 se creó otra más en Nezahualcóyotl (IV), además de la de Atizapán y los Reyes la Paz; finalmente en 1980 se creó la Normal de Tecamac.

Si bien este nivel educativo adquirió oficialmente la categoría de educación superior en 1984 (por el Decreto de Miguel de la Madrid), en el Estado de México, desde 1973 la carrera magisterial tenía como precedente el estudio de dos años de bachillerato dentro del plan de estudios.

En 1973 se establece el plan de cuatro años, dos de bachillerato y dos de profesional, es en el año de 1976 que se pone en vigor el plan de estudios 'Estado de México' para las escuelas normales, en este plan se establece que la carrera se cursará en cinco años distribuidos en dos años de bachillerato y tres de profesional (Velázquez y Zarur, 1991: 16).

La situación mencionada incorporó tácitamente a las normales al nivel superior al cursar sus estudios después del bachillerato. Esto incrementó sustancialmente su matrícula en la entidad, ya que representó en muchos municipios la única oportunidad para estudiar este nivel educativo.

En la actualidad la educación normal estatal está integrada principalmente por instituciones de control estatal: 36 instituciones formadoras de docentes, más la Normal federalizada de Tenería; en éstas se ofrecen estudios de Licenciatura en Educación Primaria, Educación Preescolar, Educación Física, Educación Especial y Educación Media en diversas especialidades. Es importante resaltar que los planes y programas actuales que se desarrollan en las escuelas normales del estado corresponden a los ofrecidos por la reciente reforma, iniciada

a partir de 1997 a nivel nacional para las instituciones formadores de docentes.

El Instituto Superior de Ciencias de la Educación es una institución relevante de control estatal, creada a finales de la década de los setenta, y representa importantes oportunidades educativas a nivel de posgrado para el magisterio estatal principalmente, pero no de manera exclusiva.

El Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México como instancia de la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social, asumió desde su creación en 1979, como funciones primordiales la docencia, la investigación científica en materia educativa y disciplinas afines, así como la difusión de conocimientos relacionados con la educación y la cultura en general (ISCEEM, 2002: 11).

A lo largo de su desarrollo ha ofrecido diversas especializaciones y maestrías organizadas en diferentes modalidades, y a partir de 2002 abrió el programa de Doctorado en Ciencias de la Educación en sus instalaciones centrales de la ciudad de Toluca. El Instituto, afortunadamente para el magisterio estatal, también ha descentralizado su labor, al establecer sedes de divisiones académicas en los municipios de Ecatepec, Chalco y Tejupilco, “además de las extensiones académicas creadas a petición de parte de las escuelas normales de Ixtlahuaca, Atlacomulco y Tenancingo” (ISCEEM, 2002: 11).

En cuanto al desarrollo general de la educación superior en el Estado de México, es importante destacar que hasta por lo menos las seis primeras décadas del siglo XX, el Instituto Científico y Literario y la Escuela Superior de Comercio de Toluca representaron principalmente las opciones educativas del nivel superior en la entidad. En ese entonces, al igual que en los primeros

años del siglo XX en la nación, la enseñanza superior se caracterizaba por su carácter selectivo de marcado elitismo social.

A mediados del siglo XX, la UNAM consolidó la vanguardia educativa del nivel superior en el horizonte nacional; las universidades o institutos estatales buscaban entonces seguir su modelo. Como ejemplo para clarificar las dos ideas señaladas anteriormente se presenta un fragmento del primer informe de gobierno de Alfredo del Mazo Vélez, de 1947, en relación con el Instituto Científico y Literario Autónomo. "En esta Institución, los estudios se han organizado de acuerdo con los planes y programas de la Universidad Autónoma de México, teniendo en el presente año una inscripción en los diferentes ciclos de enseñanza de 224 alumnos de ambos sexos" (Martínez y Hernández, 1991: 30).

La estrechez de la matrícula empezó a abrir sus márgenes, a partir de la política de expansión nacional de la década de los setenta. Como se mencionó, en el ámbito de las escuelas normales este periodo fue crucial, pues detonó la creación de instituciones formadoras de docentes en varios puntos geográficos del Estado de México. De igual modo la educación superior incrementó sustancialmente la oferta educativa, gracias a la política de desconcentración emprendida para la Universidad Nacional Autónoma de México, lo que generó la creación de:

- Facultad de Estudios Superiores (en Cuautitlán).
- Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón (en el municipio de Ecatepec), hoy Facultad de Estudios Superiores de Aragón.

- Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán (en el municipio de Naucalpan), hoy Facultad de Estudios Superiores de Acatlán.
- Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala (en el municipio de Tlalnepantla).

Por su parte, la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) inició a mediados de los ochenta una política de descentralización, a partir de la creación de Unidades Académicas Profesionales (UAP), actualmente Centros Universitarios, en diferentes puntos de la entidad. Así, en 1984 se creó la UAP de Atlacomulco, en 1986 la UAP de Amecameca, a las que siguieron durante la década de los noventa ocho más: Ecatepec, Temascaltepec, Tenancingo, Texcoco, Valle de Chalco, Valle de México (Atizapán), Valle de Teotihuacan y Zumpango. También en la década de los noventa y como consecuencia del giro de política social y económica del país, y en particular las políticas educativas generadas para la educación superior, se estableció en el Estado de México un esquema novedoso de formación académica.

Bajo la dirección de la SEP, se planeó un modelo escolar “con una estrecha participación de los industriales de la zona, tanto en lo financiero como en lo académico” (Velázquez y Zarur, 1991: 16); de esta manera, se creó el Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec en 1990 (como organismo público descentralizado de carácter estatal). A partir de ese momento y durante toda esa década, el Estado de México desplegó una serie de medidas, resultantes de la demanda escolar imperante de opciones educativas posbachillerato y de la orientación nacional para el nivel superior consolidada en ese momento.

La educación tecnológica en el Estado de México ha adquirido importancia tal, que se ha convertido en protagonista de las metas a lograr como parte de la política educativa oficial para el nivel superior. Para ello, en la entidad se ha puesto especial empeño en la creación de universidades tecnológicas y tecnológicos de estudios superiores, cuyos propósitos son similares al pretender responder a las necesidades del sector productivo en la región.

Los siguientes datos, acerca de la reciente creación y expansión de instituciones bajo el control estatal, revelan el apoyo que ha recibido la educación tecnológica en la entidad.

- 1990** Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec
- 1991** Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl
- 1994** Universidad Tecnológica Fidel Velázquez (en el municipio de Nicolás Romero)
- 1996** Universidad Tecnológica de Tecamac
Tecnológico de Estudios Superiores de Coacalco
- 1997** Tecnológico de Estudios Superiores de Cuautitlán Izcalli
Tecnológico de Estudios Superiores de Jilotepec
Tecnológico de Estudios Superiores de Tianguistengo
Tecnológico de Estudios Superiores del Oriente de Estado de México (Los Reyes)
Tecnológico de Estudios Superiores de Huixquilucan
Universidad Tecnológica del Sur del Estado de México

- 1998** Tecnológico de Estudios Superiores de Chalco
Tecnológico de Estudios Superiores de Jocotitlán
- 1999** Tecnológico de Estudios Superiores de
Valle de Bravo
Tecnológico de Estudios Superiores de
Villa Guerrero
Tecnológico de Estudios Superiores de Ixtapaluca
- 2000** Tecnológico de Estudios Superiores de
San Felipe del Progreso
- 2001** Tecnológico de Estudios Superiores de Chimal-
huacán

Recientemente (2002-2004), se crearon la Universidad Tecnológica de Toluca, la Universidad Estatal del Valle de Ecatepec, la Universidad Politécnica del Valle de México y una Universidad Intercultural. Todas son de control estatal (uno de los cuatro tipos de soporte); esto es, bajo la coordinación administrativa y financiera a cargo del gobierno del Estado de México, a través de la Dirección General de Educación Superior adscrita a la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social de la entidad.

Para complementar la información anterior, es pertinente aclarar que el servicio a la población beneficiaria de alguna institución de educación superior en el Estado de México está conformado por cuatro grandes grupos o subsistemas, cada uno con su respectivo soporte administrativo:

- Educación superior de control estatal
- Educación superior de control federal
- Educación superior de control autónomo
- Educación superior de control federalizado

Las instituciones de control federal funcionan bajo los parámetros que otorga directamente la Secretaría de Educación Pública (SEP). Por su parte, las de control federalizado son las instituciones que con la política de federalización de la educación pasaron bajo la responsabilidad estatal a partir de la década anterior, actualmente se agrupan en el organismo público descentralizado denominado Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM) en el nivel superior; integran esta modalidad tres centros de actualización del magisterio, tres unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (Toluca, Ecatepec y Atizapán).

Las instituciones autónomas, por su parte, aglutinan precisamente a las escuelas de educación superior y posgrado que poseen mayores márgenes de independencia en sus proyectos y trabajo interinstitucional. Las instituciones de control estatal son las que directamente maneja el gobierno de Estado de México; es decir, la política estatal hacia estas instituciones es de máximo control (planificador, económico, académico, etc.) debido a que estas escuelas son administradas por dependencias bajo la orden de la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social, a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior y la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Esquemáticamente se presentan de la siguiente manera:

Cuadro I.8. Instituciones de educación superior de control estatal

Control Oficial	Núm. de Instituciones	Núm. Esc.	Mat. Total	Incorporadas	Núm. Inst.	Núm. Esc.	Mat. Total	Mat. Tot.
Tecnológicos de Estudios Superiores	14	14	15 159					
Universidades Tecnológicas	5	5	8 072					
Universidad Estatal	1	1	445					
Conservatorio de Música	1	1	117					
Instituto Superior de Ciencias de la Educación	1	1	266					
Escuelas Normales	36	36	7 149					
Total oficial	58	58	31 208	Total estatal	25	26	3 973	35 181

Fuente: GEM, 2002.

Cuadro I.9. Instituciones de educación superior de control federal

	Núm. Inst.	Núm. Esc.	Mat. Total	Incorporadas	Núm. Inst.	Núm. Esc.	Mat. Total	Total Inst.	Total Esc.	Mat. Tot.
Instituto Tecnológico de Toluca	1	1	4 274							
Instituto Tecnológico de Tlalnepantla	1	1	3 938							
Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura			*							
(Unidad Tecamachalco IPN)			*							
Total oficial	3	3	12 188	Total oficial	49	78	68 283			

* Cifras desconocidas

Fuente: GEM, 2002.

Cuadro I.10. Instituciones de educación superior de control autónomo

Control Oficial	Núm. Inst.	Núm. Esc.	Mat. Total	Total Incorporadas	Núm. Inst.	Núm. Esc.	Mat. Total	Total Inst.	Total Esc.	Mat. Tot.
Universidad Autónoma del Estado de México	1	31	32 353							
Universidad Nacional Autónoma de México	1	4	52 760							
Universidad Autónoma Chapingo	1	12	3 527							
Colegio de Posgraduados	1	4	922							
Total oficial	4	51	89 562	Total incorporadas	23	33	14 160			

Fuente: GEM, 2002.

Cuadro I.11. Instituciones de educación superior de control federalizado

Control Oficial	Núm. Inst.	Núm. Esc.	Mat. Total	Incorporadas	Núm.		Mat. Total	Total Inst.	Total Esc.	Mat. Tot.
					Inst.	Esc.				
Unidad Pedagógica Nacional	3	3	3 525							
Centro de Actualización del Magisterio	3	3	1 134							
Normal Federal	1	1	544							
Total oficial	7	7	5 203	Total federalizado	0	0	0	0		

Fuente: GEM, 2002.

En el Estado de México, recientemente el crecimiento de la matrícula de nivel superior se ha dado de manera vertiginosa; en los últimos diez años el número de estudiantes casi se ha duplicado. Lo anterior se ha favorecido por la creación de Unidades Académicas Profesionales, de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), y de Tecnológicos de Estudios Superiores en diversos puntos de la entidad, así como por el surgimiento o fortalecimiento de instituciones de enseñanza superior privadas.

**Cuadro I.12. Matrícula total de educación superior
Estado de México**

Ciclo escolar	Alumnos
1994-1995	109 032
1995-1996	131 842
1996-1997	148 716
1997-1998	149 720
1998-1999	167 283
1999-2000	177 440
2000-2001	179 170
2001-2002	202 869
2002-2003	208 953

Fuente: SEP, GEM, SECBS, 2004.

De acuerdo con los datos presentados en el 5° informe de gobierno de Arturo Montiel Rojas, en septiembre de 2004, el Estado de México ocupaba el segundo lugar nacional por la matrícula de nivel superior, con 224 577 alumnos. “Del total de la matrícula, 31,964 asisten a instituciones de control estatal y federalizado,

12,023 a servicios federales, 91,591 a los de control autónomo y 85,701 a servicios privados" (GEM, 2004: 175).

Los datos anteriores representan los siguientes porcentajes.

Cuadro I.13. Control de las IES

Tipo de control de las IES	%
Estatual y federalizado	14.6
Federal	5.6
Autónomo	40.6
Privado	39.2

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del 5° informe de gobierno de Arturo Montiel Rojas, 2004.

Respecto al grado académico se indica que 8 219 cursan estudios de técnico superior universitario y/o profesional asociado; 205 580 la licenciatura y 10 778 el posgrado.

De acuerdo con información de la página electrónica del gobierno del estado (www.edomexico.gob.mx), la educación superior se cubre actualmente en 42 municipios de la entidad (de un total de 124) y se ofrecen las siguientes cantidades de opciones de estudios posbachillerato en instituciones oficiales y particulares:

- carreras de nivel técnico superior universitario
- 201 licenciaturas
- 67 especialidades
- 151 maestrías
- 44 doctorados

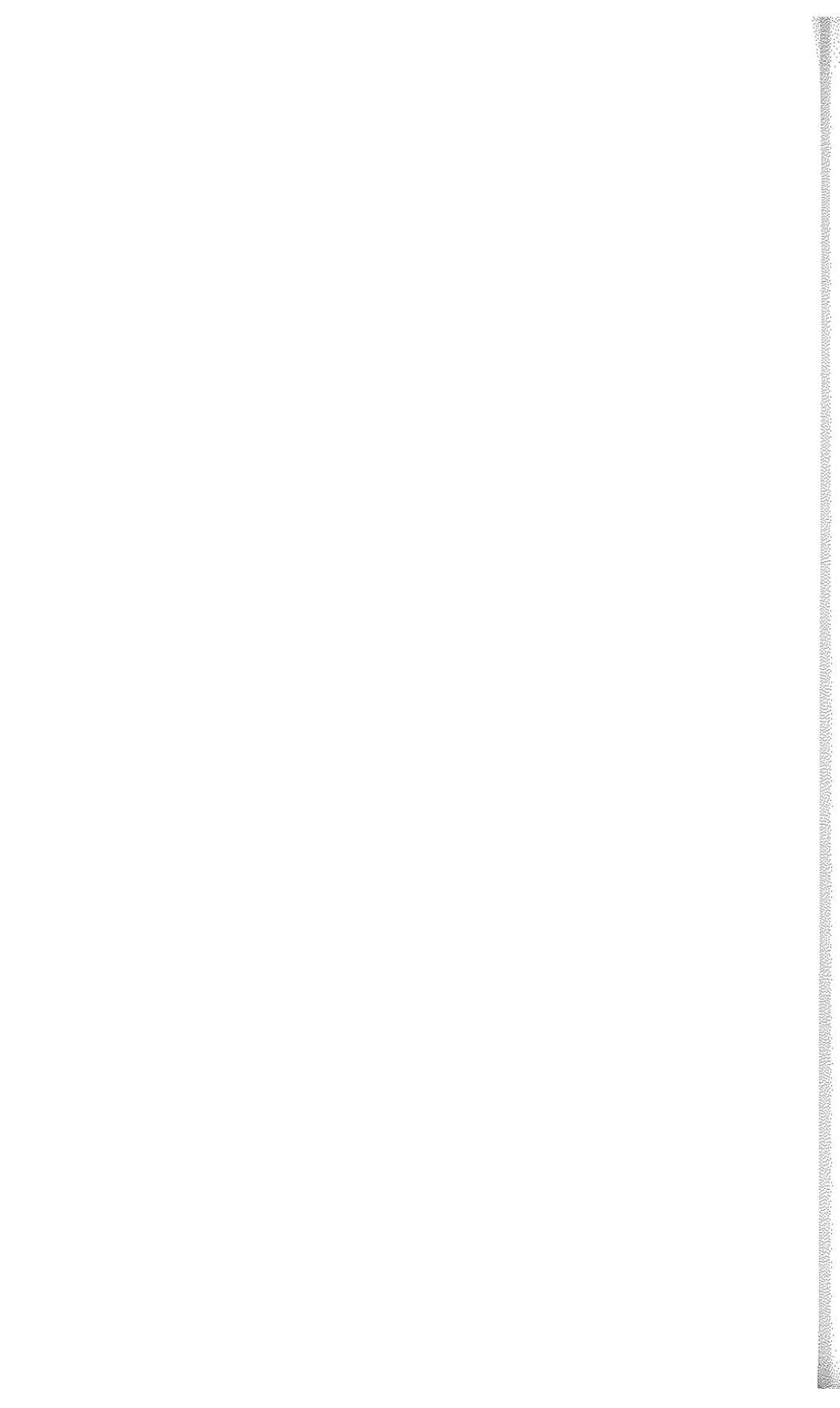
En pocas palabras, vale la pena mencionar que en correspondencia con el crecimiento a nivel nacional de las instituciones terciarias de tipo privado, en el Estado de México la proporción de escuelas particulares está ya muy por encima de las opciones oficiales. Actualmente, según cifras de la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social, hay 37 (27.6%) instituciones oficiales y 97 (72.3%) particulares.

La revisión de los datos anteriores en torno a la privatización de la educación superior como eje estratégico del Estado neoliberal es el resultado de una serie de políticas que todavía tienen poco impacto, como son, además del financiamiento, la cobertura, la educación superior a distancia, la reestructuración curricular, la vinculación universidad-industria y otros sectores productivos, así como el impulso a los estudios de posgrado, la ciencia y la tecnología, que precisamente van abriendo el paso a la iniciativa privada a los márgenes de la educación, sobre todo la del nivel superior, especialmente en el sector universitario. Estos temas y otros más como conceptos ordenadores o políticas educativas específicas se abordarán con profundidad en los siguientes capítulos, en un análisis simultáneo en lo teórico y en lo empírico desde un enfoque socioeducativo y político.

CAPÍTULO

III

.....
**ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS.
LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA Y EL
MODELO DE ANÁLISIS DE LAS
POLÍTICAS EDUCATIVAS**
.....



Introducción

En este apartado se hace una revisión de las estrategias metodológicas y teóricas que de una y otra forma han contribuido para realizar la presente obra. Ocupa un lugar muy importante, precisamente en los estudios sociopolíticos y pedagógicos para analizar transiciones y coyunturas de un determinado estado, el enfoque y los estilos de investigación. Por ello se consideran en un primer momento los estudios documentales que son la base del análisis empírico y sobre todo para hacer una evaluación sociológica del impacto de las políticas públicas en la educación superior, con énfasis en la educación agropecuaria de las universidades públicas autónomas.

La construcción de un modelo de análisis para comprender las políticas educativas en sus diferentes niveles y dimensiones constituye una estrategia válida para este tipo de estudios y contribuye al mismo tiempo al fortalecimiento del campo del conocimiento de estos temas y problemas, ya que, en efecto, a veces por desviaciones metodológicas tanto del economicismo como del sociologismo (Gramsci, 1978) se da un reduccionismo sin mediación alguna en donde los sujetos y actores sociales quedan completamente fuera de control, y en el peor de los casos son anulados por las supradeterminaciones. De ahí la importancia de comentar algunos estilos del quehacer de la investigación, las fases del estudio, así como los momentos, las dimensiones y los niveles de un modelo de análisis de políticas educativas que poco se ha explorado en América Latina y en México, al menos por los estudiosos de los conflictos educativos.

2.1. Estrategias metodológicas

En el ámbito contemporáneo de la investigación de la educación en México y el mundo confluyen múltiples enfoques y perspectivas de investigación, inherentes a diversas aproximaciones conceptuales de distintas ciencias, las cuales a su vez han multiplicado las variantes de acercamiento y estudio a un objeto de conocimiento e investigación.

Abordar distintas problemáticas en torno a la educación implica tomar en cuenta la naturaleza del problema (pedagógico-metodológico, institucional, de política educativa, etc.), pero especialmente la orientación del investigador para conformar el enfoque y el rumbo particular que brinde a sus estrategias de estudio.

2.1.1. El trabajo documental

El reto del presente trabajo de investigación es analizar y constatar el impacto de las premisas neoliberales en las políticas educativas de la educación superior en el Estado de México. Tal expectativa requirió un trabajo investigativo que se dividió para efectos de organización en dos fases principales, éstas no fueron necesariamente consecutivas, sino que se ubicaron como un continuo “ir y venir” de revisión, ajustes y complementariedad.

Primera fase

En primer término, fue necesaria una exhaustiva investigación de corte documental donde se reconocieran las influencias internacionales en la orientación de la política educativa nacional, enmarcada en la concepción del neoliberalismo educativo y sus expectativas o aspiraciones para el nivel superior. Para lo-

grar lo anterior, se llevó a cabo la revisión, análisis e interpretación de documentos orientadores (recomendaciones) de organismos internacionales como los emitidos por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco de México y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Entre los documentos principales están:

- Exámenes de las políticas nacionales de Educación, México. Educación superior (OCDE, 1997)
- Peligros y promesas: la educación superior en los países en desarrollo (BM, 1994 y 2000).
- La educación superior en el siglo XXI. Visión y Acción (UNESCO, 2000). El conocimiento como eje de transformación de la educación superior (CEPAL-UNESCO, 1989).

En el plano del ámbito nacional, los principales documentos que plasman la política educativa para el nivel superior son: el *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, en particular el apartado de Educación Superior (SEP, 2001), y *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo* (ANUIES, 2000), así como documentos específicos de subprogramas planteados.

Con el marco internacional y nacional se analizó la política educativa para el nivel superior en el Estado de México, donde fue fundamental la revisión de documentos como el *Plan de desarrollo estatal (2000-2005)* y el *Programa institucional a mediano plazo*, de la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social, en el apartado de la educación superior (2000-2005).

Cabe aclarar que esta investigación se desarrolló de 2004 a 2006, y aunque hubo cambio de gobierno estatal en el último tercio de 2005, las instituciones de educación superior estudiadas (en 2005, principalmente) presentaron manifestaciones de la política oficial estatal para este nivel, consolidadas en el primer lustro del siglo XXI.

Para determinar las principales líneas de acción que el Estado de México implementó en relación con las políticas de cobertura; financiamiento; privatización; calidad-evaluación; vinculación educación-empresa; transformaciones curriculares (competencias); educación a distancia, posgrado, ciencia y tecnología, se consultaron documentos normativos básicos de políticas particulares (programas específicos), que permitieron determinar las principales líneas de acción que el Estado de México implementó respecto a las políticas mencionadas. Lo anterior está enmarcado en las posturas actuales de la educación de rasgos neoliberales que las aportaciones bibliográficas brindaron al estudio. Este proceso de investigación documental se complementó con textos oficiales como informes de gobierno (nacionales y estatales) y de la SEP, referencias hemerográficas, estadísticas (del INEGI y la SEP), consultas en la Internet, entre otros.

La primera fase, por sí misma, fue insuficiente para interpretar y analizar las políticas, ya que no se contaba con la visión de los protagonistas ni con la contrastación en la realidad holística y dinámica, donde la especificidad de las interacciones, manifiestas en una serie de redes de relaciones en un contexto sociohistórico particular, permitieran la comprensión de las construcciones sociales dadas, así como la interpretación de los hechos y acciones de los actores y sujetos sociales. Si bien la información y datos estadísticos fueron importantes, la riqueza

de la investigación se generó a partir de la perspectiva empírica cualitativa abordada. Por ello, la segunda fase del trabajo resultó fundamental.

Segunda fase

La presente fase comprendió el trabajo de campo en las instituciones objeto de estudio, consideradas las más importantes y representativas de las universidades de la región centro del país, de acuerdo con su impacto académico, matrícula, estudios de posgrado, servicios que ofrecen y, en general, porque representan no la vanguardia de este tipo de escuelas, sino que son universidades típicas, estatales, públicas y autónomas con muchas carencias como resultado del escaso financiamiento público que en los últimos años otorga el gobierno federal y los gobiernos estatales.

Las políticas educativas para las universidades se analizarán como estudios de caso (seis casos), desde un diseño de investigación cualitativa, con sustento en el paradigma crítico emergente de la investigación educativa, con el método interpretativo y la hermenéutica dialéctica como procedimiento de apoyo, además de algunas técnicas de investigación de campo. A continuación se presentan algunas puntualizaciones al respecto.

2.1.2. El estudio de caso

Este método y metodología desde la perspectiva cualitativa, según Rodríguez, “permite seleccionar escenarios reales que se constituyen en fuentes de información” (Rodríguez, 2002: 91); el caso –indica el autor– puede ser una organización, un acontecimiento en particular, un programa de enseñanza, etc., con la

única exigencia de que posea algún límite físico o social, que le confiera entidad.

En la presente obra, como producto de una investigación educativa, se analizan las políticas educativas en las universidades, de ahí que se consideraron a éstos como casos. La selección del o los casos concretos permite aprender más sobre el objeto de investigación, hecho que se facilita en la medida que:

1. Se tenga un fácil acceso a éste,
2. Exista una alta probabilidad de que se dé una mezcla de procesos, programas, personas y/o estructuras relacionadas con las cuestiones de investigación;
3. Se pueda establecer una buena relación con los informantes;
4. El investigador pueda realizar su papel durante todo el tiempo que sea necesario; y
5. Se asegure la calidad y credibilidad del estudio (Rodríguez, 2002: 91).

Todos estos aspectos han sido retomados al considerar los casos de estudios de las universidades en cuestión.

Como se ha mencionado, el tipo de investigación que se realiza se inserta en la dimensión de investigación de corte cualitativa. A diferencia de los “investigadores cuantitativos que destacan la explicación y el control; los investigadores cualitativos destacan la comprensión de las complejas relaciones de todo lo que existe” (Rodríguez, 2002: 91).

La investigación cualitativa, sin embargo, tiene un espectro muy amplio, se le identifica con los enfoques etnográficos, her-

menéuticos, de observación participante, estudios de caso, interaccionismo simbólico, interpretativos, fenomenológicos, etc., derivados de las aportaciones de diversas ciencias, entre las más importantes, antropología, sociología y psicología.

De acuerdo con Popkewitz, en las ciencias de la educación se han perfilado tres paradigmas dinámicos que definen y estructuran la práctica de la investigación, los dos últimos en coincidencia con la investigación de corte cualitativo.

El autor denomina al primer paradigma "enfoque empírico analítico de la investigación social", éste busca principalmente descubrir principios y mecanismos de funcionamiento de los procesos educativos empleando variables parciales observables e independientes, sin tomar en cuenta las particularidades de los contextos sociales e históricos. Este paradigma se basa en la tradición positivista de la ciencia y concuerda con la aplicación del enfoque y métodos eminentemente cuantitativos.

Al segundo paradigma lo llama "simbólico", donde las ciencias simbólicas consideran a la vida social como creadora de normas y a su vez regida por normas. Para este enfoque, la sociedad es una realidad que se crea y se mantiene a través de interacciones simbólicas y pautas de comportamiento.

A diferencia del primer paradigma, en el simbólico "la teoría deja de ser una búsqueda de regularidades sobre la naturaleza del comportamiento social, para convertirse en la identificación de las normas que subyacen a los hechos sociales y los gobiernan" (Popkewitz, 1985: 64); en este paradigma la perspectiva cualitativa es clara; sin embargo, para el autor no es suficiente, ya que considera que este enfoque sigue siendo una teoría des-

criptiva neutral de los fenómenos sociales, apegada a la recuperabilidad de datos, verificación y tratamiento de la información; donde la investigación se caracteriza por ser ahistórica, pues se centra en las normas que se desarrollan y se aplican en el presente sin conexiones, enlaces o explicaciones más amplios.

El tercer paradigma es el crítico, que busca responder a los cuestionamientos generados por las vertiginosas transformaciones de la sociedad en nuestros días.

La tarea de la investigación es sacar a la luz los supuestos y premisas implícitos en la vida social sujetos a transformación, así como las proposiciones que no varían.

En la ciencia crítica, la idea de causalidad se encuentra en la confluencia de la historia, la estructura social y la biografía individual. La causalidad engloba la determinación histórica, las condiciones estructurales y las acciones de los individuos que influyen en la situación social, modificándola (Popkewitz, 1985: 69).

En esta perspectiva las relaciones sociales se mueven en un continuo dialéctico. Desde la corriente emergente del paradigma crítico “la naturaleza dialéctica de la investigación supone ver el mundo como un flujo continuo en el que se dan procesos de negación y contradicción” (Popkewitz, 1985: 70).

La concepción de realidad social que define el paradigma crítico está alejada del propuesto por su símil empírico analítico, ya que este último considera a los sistemas sociales como conjuntos independientes de variables; por su parte, los investigadores críticos buscan comprender y explicar las relaciones mutuas de los sistemas, concibiéndolos desde una idea de totalidad.

Esta visión holística, totalizadora, sociohistórica de la investigación cualitativa y del paradigma crítico se complementarán con las aportaciones de Fernand Braudel respecto a las

temporalidades históricas. Este autor plantea que en la historia existen decenas de tiempos diversos; sin embargo, es posible su organización, por ello propone considerar el devenir histórico clasificado bajo una triple esquematización del tiempo:

1. El tiempo de corta duración,
2. El tiempo coyuntural o tiempo medio, y
3. El tiempo de las estructuras o de larga duración.

Los tres tiempos hacen referencia a realidades analizadas por las ciencias sociales o por la historia. La temporalidad de corta duración se ocupa del ritmo del acontecer cotidiano, del relato de la crónica y el periodismo, del tiempo de la historia episódica, del diario acontecer para los alumnos y docentes en las aulas o en la escuela.

La temporalidad de mediano plazo se aboca al análisis de las distintas coyunturas económicas, políticas, culturales y sociales, respecto a la recurrencia de fenómenos, eventos y características de ciclos de distintas generaciones humanas; suele durar una o varias décadas, donde ocurren movimientos lentos pero perceptibles. En nuestro caso, la coyuntura o temporalidad a mediano plazo se considera a partir del cambio de rumbo económico y social de nuestro país desde 1982 hasta la modernización de la educación gestada a principios de la década de los noventa y su continuidad e impacto en los albores del siglo XXI.

El tiempo de larga duración se ocupa de procesos y estructuras que pueden durar uno o varios siglos, donde los cambios se dan con tal lentitud que para algunas generaciones parecen estables. En la presente investigación se considera como el tiempo de larga duración, el surgimiento y consolidación del capita-

lismo, renovado ahora en versión neoliberal y globalizadora, así como el inicio y consolidación de la época de la modernidad y sus variantes de modernización social y educativa.

2.1.3. El método interpretativo

Durante la segunda fase del trabajo de investigación se empleará el método interpretativo como base para dar cuenta de las tendencias neoliberales que la política educativa ha adoptado para las escuelas normales y tecnológicos.

La interpretación implica la comprensión del sentido de las acciones que realizan los protagonistas en el conjunto de relaciones y en la trama de significados construidos socialmente.

La interpretación es una estrategia de investigación pertinente para comprender las problemáticas que transcurren en el interior de las instituciones escolares. Para emprender esta tarea es necesario reconocer que todo lo que se presenta al ser humano en su vida cotidiana es en sí mismo una elaboración compleja resultado de su participación en la construcción de un mundo de significatividad (Piña y Ponton, 2002: 55).

El método interpretativo requiere como condición básica el trabajo de campo para dar cuenta de las particularidades, sentidos y significados de las acciones que realizan los actores en el ámbito escolar.

La interpretación, sin embargo, no se caracteriza por una sola visión y estrategia, sino que posee un abanico de enfoques desde la antropología, la sociología y hasta la psicología. Así, diferentes investigadores con distintas tradiciones han realizado trabajos de interpretación: Schutz, Gueetz, Weber, Erickson, Dilthey, Freud. En el ámbito de la investigación educativa tal pluralidad se reafirma, de ahí que como procedimiento de apoyo al método interpretativo se recurrió a la hermenéutica dialéctica.

La hermenéutica tiene como principal objetivo la comprensión del interlocutor, el cual puede ser un documento, un texto o un discurso. Por ello, la hermenéutica es eminentemente el arte de interpretar textos. La explicación sobre su origen data desde la tradición mitológica de la antigua Grecia, donde Hermes se encargaba de llevar a los seres humanos los mensajes de los dioses. Desde esa época la hermenéutica hace alusión a aspectos interpretativos para hacer llegar mensajes y establecer un proceso de comunicación entre dos entes.

En la Edad Media, la hermenéutica inicia su trayecto con la exégesis de los textos de las sagradas escrituras y el redescubrimiento de la literatura grecolatina; en esta época la hermenéutica se concibe básicamente como la interpretación de textos. Con este mismo enfoque se siguió aplicando durante los siglos XVIII y XIX cuando se convirtió en un método auxiliar indispensable para la jurisprudencia, la historiografía y sobre todo la filología.

De ahí que se afirme que la hermenéutica se ha ocupado tradicionalmente de la interpretación de textos; pero la tradición fue rebasada desde finales del siglo XIX cuando "Dilthey, justifica el carácter hermenéutico de la historia y las ciencias sociales, ya que tanto los textos como las acciones son expresiones con significado y, por tanto, ambos tipos de manifestaciones son susceptibles de comprensión" (Razo, 2000: 115).

La hermenéutica no interpreta textos, datos, objetos o fenómenos aislados, ya que se concibe al aislamiento de variables como una premisa del modelo positivista. Por el contrario, la hermenéutica propone un enfoque global y holístico sobre los objetos, fenómenos o acontecimientos ligados al contexto. Así, la hermenéutica como método de investigación es dinámico y

dialéctico; analiza alguna situación problemática de manera integral, sin separarla de su contexto y sin perder de vista los aspectos que la posibilitan y le dan sentido. Para Eduardo Weiss esta caracterización sugiere la denominación de hermenéutica dialéctica donde:

el elemento particular es tan sólo comprensible a partir de patrones más grandes: la palabra en el contexto de la frase, la frase en el contexto del capítulo, el capítulo en el contexto del texto y el texto en el contexto de otros textos. Es decir, el contexto ilumina el elemento particular y éste a su vez ilumina al contexto en una interacción mutua, todo lo cual se amplía e incluye al contexto histórico-social (Weiss, 1979: 7).

Para esta investigación, en la que se analiza una pequeña parcela de la política educativa bajo las dimensiones y condiciones que la contextualizan como parte de un sistema económico, político y social al interior del Estado mexicano y aun en el contexto mundial, el enfoque hermenéutico resulta pertinente para comprender los procesos que se desarrollan en torno a ella en nuestra entidad.

La propuesta metodológica anterior se engarza con los postulados sobre el paradigma crítico de Popkewitz y con el reconocimiento de la importancia de las temporalidades de Braudel, articulando de manera coherente la estrategia metodológica a retomar.

A lo largo del trabajo de campo se recurrirá también a algunas técnicas de investigación como la observación, consulta de informes, cuestionarios, entrevistas y entrevistas en profundidad aplicadas a expertos.

De acuerdo con Popkewitz:

La metodología de campo, los análisis de muestras y la interpretación matemática de los resultados se consideran instrumentos

útiles en los tres paradigmas analizados. Lo importante es cómo se relacionan con los compromisos paradigmáticos, así como su situación en un contexto de problemas, intereses y finalidades científicas (Popkewitz, 1985: 70).

2.1.4. La observación como indagación y método

La observación es una técnica del trabajo de campo que ha sido utilizada ampliamente en diversas ciencias sociales como la antropología, la psicología y la sociología, “la observación ha sido piedra angular del conocimiento”. De acuerdo con Everson y Green, citado por Piña y Pontón, la observación como forma de abordar el estudio de procesos y cuestiones educativas tiene una rica y variada historia; para estos autores la observación es un fenómeno multifacético que forma parte de la psicología de la percepción, por lo que se convierte en un componente tácito del comportamiento cotidiano de los sujetos; sin embargo, retomando a Piña y Pontón, la observación se emplea, además, para resolver cuestionamientos, así como también “cuando la observación se utiliza para responder a una pregunta formulada, debe ser deliberada y sistemática” (Alcántar, 2002: 89).

Algunos aspectos básicos a retomar, en consideración al empleo de la observación en la investigación, tienen que ver con la selección de los hechos o fenómenos a investigar. “La observación siempre es selectiva. Requiere un objeto elegido, una tarea definida, un interés, un punto de vista, un problema” (Alcántar, 2002: 89), aunado a las posibilidades de acceso y permanencia al espacio físico de la observación, la selección del procedimiento en la observación y los instrumentos elegidos para registrar el fenómeno objeto de la investigación; dentro de los instrumentos de apoyo en este último aspecto se encuentran: “Sistemas de categorías y registro narrativo; escala de valoración, sistema de categorías y lista de comprobación; notas de campo y grabación

de video; grabación magnetofónica, fotografías y notas de campo” (Alcántar, 2002: 90).

El contenido de la información obtenida durante las observaciones debe presentar los datos de identificación del día, hora y lugar, así como las circunstancias de la observación y la situación del investigador.

En este estudio la observación se emplea principalmente para contribuir al análisis del aspecto del financiamiento como política pública para las universidades autónomas del Estado de México, Morelos, Chapingo, Guerrero y Guanajuato, haciendo hincapié en la infraestructura, servicios y tecnología de que se ha dotado a estas instituciones, a través de una guía de observación elaborada para tal fin. De ahí que el tipo de observación que se emplea es la de observador como participante, ya que se acudirá al centro de interés por periodos cortos y la información obtenida se complementará con otras técnicas de investigación.

2.1.5. El cuestionario

El cuestionario es un tipo de herramienta de investigación usual en diversas ciencias sociales; implica la elaboración de una encuesta y plasmarla por escrito, de este modo el cuestionario es un esquema escrito formulado para recopilar información de los encuestados, contiene una serie de preguntas y los espacios u opciones para las respuestas.

Los cuestionarios, por lo general, se estructuran a partir de una sencilla presentación solicitando la cooperación del encuestado y especificando *grosso modo* el objetivo de la investigación.

Los datos del encuestado son importantes; pero si éste prefiere el anonimato, se debe respetar su decisión.

Las preguntas a plantear en un cuestionario deben centrarse en el logro de conocimientos acerca del tema de estudio del investigador. La redacción de las preguntas debe ser clara y concreta, por tanto se deben evitar palabras abstractas o ambiguas. Generalmente las primeras preguntas han de ser sencillas y potenciar el interés del encuestado; gradualmente se irán planteando los cuestionamientos más importantes y que aportarán los datos más relevantes a la investigación. El flujo de las preguntas debe ser coherente con el marco de referencia y conocimiento del encuestado, así como con los propósitos de la investigación; es conveniente agrupar las preguntas en torno a un tópico y no hacer saltos de un tema a otro y con ello desconcertar al encuestado.

Según el tipo de preguntas, los cuestionarios se clasifican en dos tipos principales: cerrados y abiertos. En el primer tipo el investigador ofrece en el documento varias respuestas definidas previamente para que el encuestado se limite a elegir una o varias entre las opciones ofrecidas. En el segundo tipo la respuesta se deja al libre arbitrio del encuestado, quien con sus propias palabras expresa con libertad sus ideas o su sentir sobre el asunto de investigación.

Los dos tipos de cuestionarios tienen sus ventajas y limitaciones; los cerrados están ya codificados, son fáciles de contestar y tabular, pero brindan una información limitada y no siempre reflejan el auténtico sentir o pensar del encuestado. Por el contrario, los cuestionarios abiertos son más flexibles y proporcionan mayor información. "El analista... o investigador puede

profundizar en las respuestas para indagar en lo que piensa el encuestado. Por otro lado, la ausencia de respuestas cerradas conlleva a una mayor dificultad a la hora de comparar los resultados...” (Victorino, 2002: 50).

Sin embargo, existe la posibilidad de que el investigador combine ambos tipos de cuestionario, a través de una alternativa intermedia constituida por preguntas semiabiertas; es decir, preguntas cerradas con un ítem abierto para reservar la posibilidad al encuestado de aportar respuestas diferentes a las previamente seleccionadas.

Para el presente trabajo se hizo una combinación de los distintos tipos de cuestionario, para profundizar en la investigación de los rubros de las transformaciones curriculares y calidad-evaluación, buscando equilibrar la información codificada, con la que libremente aportaron los encuestados.

2.1.6. La entrevista y la entrevista en profundidad

La entrevista es una conversación seria con sujetos que pueden aportar conocimientos valiosos acerca de un tema de investigación. “Una entrevista es una conversación que tiene una estructura y un propósito. En la investigación cualitativa, la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias” (Álvarez y Jurgenson, 2003: 109). La característica más importante de la entrevista es que requiere de un contacto interpersonal entre el investigador y el entrevistado, con el propósito de recuperar conocimientos, puntos vista, historias, testimonios, etc., los cuales se expresan oralmente.

Por la forma de estructurar la entrevista se divide en tres tipos principales: libre, dirigida o estructurada y semiestructurada. En la primera, el entrevistador conduce la conversación de forma espontánea, siguiendo de manera natural el hilo de las respuestas del entrevistado, sin esquemas o guías preestablecidas. La segunda se aboca a la interrogación de una serie determinada de cuestionamientos previamente diseñados. El primer tipo de entrevista permite la profundización del tema o situación de estudio; el segundo facilita el registro y comparación de las respuestas. La entrevista semiestructurada permite abordar una serie de tópicos con la profundización que el entrevistado desee. "En la investigación cualitativa se realizan entrevistas semiestructuradas que tienen una secuencia de temas y algunas preguntas sugeridas. Presentan una apertura en cuanto al cambio de tal secuencia y forma de las preguntas, de acuerdo con la situación de los entrevistados" (Álvarez y Jurgenson, 2003: 109).

La entrevista en profundidad implica una conversación detallada con personas previamente seleccionadas a partir de su jerarquía, conocimientos o experiencia, los cuales se consideran fundamentales para los fines de la investigación. Esos informantes son denominados clave o calificados, dado que sus impresiones son aspectos relevantes en la caracterización de los tópicos estudiados.

A lo largo de esta investigación, la entrevista y la entrevista en profundidad fueron las técnicas de investigación de campo más recurrentes dadas sus ventajas para el acercamiento a los protagonistas del estudio y la posibilidad de alcanzar niveles de conocimiento más amplios sobre los tópicos que se aborden.

La información obtenida a través de los distintos procedimientos de investigación tendrá ventajas y limitaciones, por ello

resulta normal “que se combinen distintos métodos de investigación empleando cada uno de ellos para comprobar a los restantes, proceso que se conoce con el nombre de triangulación” (Guiddens, 1991: 719). La complementación de interpretaciones adicionales de algún aspecto investigado resulta fundamental para la conformación de un significado coincidente y realista plasmado en las conclusiones que pudo generar el estudio.

2.1.7 El círculo de discusión

Mediante la propuesta de un Seminario de análisis y discusión sobre el impacto de las políticas públicas en la educación agropecuaria superior, se trató de invitar a los actores interesados a analizar y discutir los alcances de estas políticas en las universidades objetos de estudio con la finalidad de cruzar información, y complementar su alcance en las Instituciones de Educación Superior Agropecuarias (IEAS). Además, aprovechando la coyuntura en plena campaña electoral de 2006, un grupo de profesores de la Red de Investigadores de la Educación Superior de México, junto con otras organizaciones de la sociedad civil, nos propusimos construir una plataforma educativa que contuviera las orientaciones que, desde el punto de vista de los investigadores de la educación, maestros de las universidades, padres de familia, profesores e investigadores universitarios, periodistas y comunicadores, así como actores e interesados de otras organizaciones de la sociedad civil, construyeran propuestas necesarias para impulsar el desarrollo de la educación superior universitaria nacional.

Una estrategia esencial para las anteriores finalidades lo constituyen los Seminarios Regionales e Institucionales de Análisis y Discusión que se realizaron entre los meses de marzo a

junio de 2006 en las universidades, instituciones de educación superior e instituciones de investigación de la zona centro del país de las entidades: Estado de México, Guanajuato, Morelos, Guerrero, Michoacán y Distrito Federal.

La investigación de cada componente de las políticas educativas en las universidades públicas autónomas se planeó *grosso modo* de la siguiente manera:

Cuadro II.1. Componente de las políticas educativas en las universidades públicas autónomas

Componentes de políticas educativas o políticas específicas	Consulta de informes y documentos oficiales				Entrevista en profundidad
	Observación	Cuestionario	Entrevista		
Financiamiento	X		X		X
Cobertura	X	X	X		
Privatización	X		X		
Calidad-evaluación	X		X		X
Vinculación educación empresa	X			X	
Transformaciones curriculares (competencias)	X		X		X
Educación a distancia	X		X		X
Posgrado, ciencia y tecnología	X		X		

Fuente: elaboración propia con base en variables y técnicas para recabar información.

2.2. El diseño de un modelo para el análisis de las políticas educativas

Para los fines de este estudio, que intenta analizar las acciones políticas desde la perspectiva de la ciencia política, pedagogía y sociología de la educación, es importante establecer ciertos parámetros de referencias. Conviene pensar desde ahora qué se puede esperar de este tipo de análisis, y a la vez puntualizar la manera en que se relaciona la actividad política con la investigación de los procesos socioeducativos. De entrada reconocemos que la política dominante da por hecha la investigación educativa y a pesar de reconocer su importancia no incluye interés alguno por realizarla seriamente.

Para este apartado es básico entender no sólo las condiciones del origen de las políticas públicas; entre ellas, las de educación, sino que es primordial ofrecer una definición amplia de estas últimas políticas. De igual forma, se requiere para conocer mejor su desenvolvimiento en los diferentes espacios educativos, hablar de las dimensiones, no sólo de sus momentos de origen y conformación, sino de aquellos que están entrelazados desde el discurso, la circulación, la recepción y la consiguiente aplicación en el interior del espacio universitario. En todo este recorrido destacaremos las implicaciones de la investigación educativa en las acciones de cada una de las políticas educativas específicas en las IEAS objeto del estudio.

2.2.1 Acerca de los modelos de diseños de las políticas públicas educativas

A lo largo de la historia de la nación, la política educativa se ha transformado a través de la manifestación de intereses, orientaciones o presiones de diversos actores locales e inter-

nacionales con diferentes estilos y tintes de participación. Sin embargo, para nadie es extraño que el modelo hegemónico de diseño de políticas prevaleciente en México haya sido cerrado, limitado o autoritario; centralizado generalmente en los grupos gubernamentales y en la figura presidencial.

Si bien, en algunos momentos de la historia contemporánea, grupos de intelectuales, sindicatos, asociaciones civiles o educativas, o el mismo Congreso de la Unión han presionado en ciertos aspectos referidos al diseño de políticas (las de financiamiento por citar una), aún falta camino por recorrer para configurar un modelo pluralista de participación y toma de decisiones referente a las políticas educativas. Pero lo importante es que la ruta se ha trazado, e incluso ya se habla de actores que están en proceso de transición, como verdaderos participantes en el diseño de las agendas de las políticas educativas.

Ejemplo de lo anterior es la ANUIES, que desde su creación (1950) hasta los albores del siglo actual “transitó de la subordinación en la formulación de las políticas a una etapa, aún incompleta e incierta, donde juega el papel de actor estratégico en la formulación e implantación de dichas políticas” (Acosta, 2000: 54). Como segundo ejemplo, no menos importante, se encuentra la participación de la Cámara de Diputados en el debate del diseño de acciones que atañen a la educación del país. Esta tendencia novedosa del Legislativo denota la creciente pluralidad para el debate de las políticas públicas en México, que si bien no es suficiente debe considerarse como punto de arranque al respecto, sobre todo en la defensa de la función social de la educación en la actualidad.

En la historia del México contemporáneo los paradigmas de las políticas han conllevado a la discusión de las cuestiones estratégicas para el país, de la cual surge la conformación de la agenda de las políticas educativas de la federación para la educación superior (Kent, 1994). En ese sentido, Acosta Silva indica que el paradigma de políticas de 1982 al 2000 fue el de modernización para la crisis, donde la cuestión clave de las políticas giró en torno a "La calidad de la educación: mejoramiento de la educación" y los temas relevantes de las políticas federales fueron: la planeación, la evaluación y el financiamiento selectivo.

A pesar de que en la esquematización anterior la orientación se temporaliza hasta el año 2000, las actuales políticas se caracterizan por su continuidad y cambio. La continuidad por la insistencia del Estado de controlar las IES, y el cambio por el énfasis en orientarlas hacia una adecuación de criterios instrumental-racionalistas con menos responsabilidad subsidiaria de los gobiernos federal y estatal.

En el siguiente apartado se revisarán los aspectos más sobresalientes del actual Programa Nacional de Educación 2001-2006, con énfasis en el nivel superior, y no será difícil determinar que la planeación, cobertura, evaluación, calidad, financiamiento, transformaciones curriculares y vinculación siguen vigentes como los temas relevantes de las políticas educativas federales, observando sus rasgos de continuidad y cambio.

2.2.2. Políticas dominantes e investigación socioeducativa

Antes de ofrecer una definición ampliada de políticas educativas, la cual será uno de los conceptos guía en el desarrollo de

este estudio, proponemos una consideración básica acerca de las políticas públicas, a la vez que hablamos de las causas de su aparición e importancia de su análisis, con énfasis en las políticas de educación pública.

En el ánimo de debatir sobre las concepciones de las políticas públicas, tenemos que partir por desechar dos visiones sobre cómo se construyen estas políticas:

1. Aquella que sostiene que una causa social anterior provoca la acción estatal, en donde la política pública será entonces una respuesta ante las cuestiones sociales.
2. Otra que considera que cualquier política pública surge de criterios gubernamentales racionalmente concebidos (Márquez, 2005: 312).

A diferencia de esas dos concepciones, las políticas públicas son el resultado de la interacción de intereses sociales y diversos, articulados por el sistema de dominación y el de acumulación de capital. En otros términos, ambos niveles determinan el contenido de los conflictos. Así, la solución total o parcial de éstos tiene su impacto en las relaciones sociales.

Las políticas públicas en los Estados modernos han surgido desde dos perspectivas; por un lado, se han implementado como opciones para resolver un conflicto en donde las causas son prominentemente de índole social y política; por el otro, las políticas públicas representan un proyecto de cambio en la orientación estatal en las que dichas políticas son ser y razón de ser del nuevo tipo de Estado. En síntesis, las políticas públicas tienen que ver con los distintos regímenes políticos. En los últimos diez

años en México, el estudio de las políticas públicas está adquiriendo importancia, sobre todo porque ahora más que en otros tiempos los cambios en el tipo de Estado y los regímenes políticos hacen más complejos los procesos y, por ende, se requiere caracterizar al Estado mexicano y a sus principales actores sectoriales como el de la educación.

Durante el 2o. Congreso Nacional de Investigación Educativa realizado en noviembre de 1993, en la Mesa VII, se habló sobre políticas educativas y científicas, se hizo énfasis en que un grupo de investigaciones realizadas en la década de los ochenta tuvo como objeto de análisis una política en particular y no las políticas. Por otra parte, se destacó la inclusión de elementos tales como Estado y régimen; conflicto, negociación y actores protagónicos. En cuanto a las conclusiones, se señaló que es importante hacer esfuerzos para subsanar problemas teórico-metodológicos, así como estar al día en la producción internacional sobre el estudio de políticas públicas. También se dijo que el trabajo en equipo es siempre fructífero y estimulante, que resulta del mayor interés romper los límites de nuestras parcelas de conocimiento y que mediante la discusión de problemas y retos teórico-metodológicos en conjunto se puede avanzar aún más.

En el sentido de las conclusiones sobre políticas educativas en dicho Congreso, en México se están llevando a cabo estudios sobre el análisis de políticas públicas en general y de políticas por sector en particular, en donde participan no sólo administradores, sino también sociólogos y politólogos. Esto lleva a contar con una serie de elementos para el análisis de políticas públicas.

Al respecto, Luis F. Aguilar Villanueva y otros estudiosos del tema nos señalan que el campo multidisciplinario y profesional de las ciencias de política o política pública surge a mediados de este siglo en los países anglosajones. Las principales consideraciones que inspiraron su emergencia y desarrollo fueron que las ciencias sociales deberían contribuir con su conocimiento sistemático a la solución de los problemas públicos que enfrenta toda sociedad en el mundo actual y que para ello resulta prioritario ocuparse de entender y explicar la especificidad de los procesos decisionales estatales, que conforman las políticas públicas, tanto aquellos gubernamentales como los de naturaleza legislativa o judicial.

El análisis científico de este campo tiene como objeto de conocimiento las políticas, decisiones y acciones que resultan del intercambio de los agentes estatales, principalmente los gubernamentales, con los agentes sociales y grupos políticos. En otras palabras, busca explicar cómo se definen los problemas públicos, cómo se toman e implementan las decisiones y cómo se evalúan los resultados. El foco del análisis suele ser el gobierno, en tanto que es uno de los actores centrales de las decisiones nacionales.

El potencial analítico de enfoque de políticas públicas es la absorción innovativa de las herramientas conceptuales, metodológicas y técnicas de las ciencias sociales y administrativas: los métodos cuantitativo y cualitativo de la investigación social, el análisis costo-beneficio, el análisis de factibilidad política, la investigación de operaciones combinados con el análisis organizacional y las dimensiones jurídico-normativa y gerencial.

Conforme se ha desarrollado el análisis de políticas públicas, se ha estrechado y a la vez debilitado la relación de los investiga-

dores y analistas con los tomadores de decisiones. Dos tipos de investigaciones suelen realizarse: a) aquellas que ponen énfasis en el conocimiento de las políticas, cuyo interés está centrado en explicar cómo se llegó a las decisiones y cuáles son los resultados que les son imputables a éstas, a la luz del impacto que tales políticas tuvieron sobre los problemas de orden público que buscaban resolver, y b) aquellas que subrayan el conocimiento de las políticas, aquí el énfasis está en dilucidar cuál era o es, en un momento dado, la mejor opción de política para un problema público específico.

A partir de la crisis económica en que se vio envuelto nuestro país desde 1982 y dadas las exigencias del nuevo contexto mundial de final del siglo, marcado por la crisis financiera externa en el mundo periférico y el derrumbe de los estados de Europa del Este, la sociedad mexicana ha protagonizado intensos y profundos cambios económicos y políticos, con distintos grados de éxito y dificultad.

Es importante destacar que estos cambios imponen, entre otras cosas, modificaciones cuantitativas en las relaciones sociedad y gobierno. Por tal razón, las decisiones y las acciones del gobierno y de las organizaciones sociales han pasado a ocupar un lugar muy importante, para prefigurar un futuro más positivo para el país, que cristalice en un mayor desarrollo.

Las nuevas relaciones entre sociedad y gobierno que se han procesado en los últimos años, caracterizadas por la creciente pluralidad y autonomía de la sociedad, están convirtiendo a las políticas gubernamentales, así como a las decisiones judiciales y legislativas en el espacio privilegiado del consenso o del conflicto sociopolítico; principalmente por la atención creciente que cada agente, grupo

social o político pone en la legalidad, representatividad o idoneidad para la solución de los múltiples y diversos problemas que estiman deben ser atendidos por la autoridad pública.

Cuadro II.2. Regímenes políticos y el proceso de toma de decisiones

Tipo de interdependencia		Tipo de régimen político	
	Burocrático Autoritario	Democrático Liberal	Patrimonialista
Jerárquica	Estructura piramidal Control via jerarquías paralelas	Estructura poliárquica, control vía partidos, opinión pública y corporaciones	Estructura radial, control personalista
Funcional	Racionalización, desconcentración y subsidiaridad Orientación eficiente	Automatización y descentraliza- ción. Superposi- ción funcional Orientación clientelista	Burocracia formal y unidades operativas ad hoc. "Corte" Orientación prebendalista
Material presupuestal	Universalidad presupuestaria Asignación presupuestaria	Autarquía financiera Asignación competitiva	Monopolización de recursos Asignación discrecional

Fuente: Oszlak, 1980.

Hasta ahora, como se ha podido observar, hemos destacado la influencia y la importancia de las políticas públicas gubernamentales a las que hemos calificado como dominantes o políticas concretas en un esfuerzo por establecer qué debe hacer el gobierno... "La evaluación de investigación sociológica y la evaluación de políticas pueden estar provocadas por el deseo de motivar qué debe hacer el gobierno... pero se acercan sólo indirectamente. La investigación sociológica está diseñada para revelar relaciones, no necesariamente causales entre distintas variables..." (Behn, 1992: 249). A diferencia de la sociología, la evaluación de políticas está diseñada para determinar el impacto de los programas en curso (o en el pasado inmediato y la vigencia de su continuidad, como en el caso de esta investigación). Así, se hacen preguntas como: ¿qué tan eficaz es el programa de estímulos académicos para mejorar la calidad académica? y ¿cómo impactó la modernización educativa de los últimos gobiernos priistas y panistas en México?

2.2.3. Las políticas educativas y sus niveles de análisis

Nuestro punto de partida reconoce que estudiosos de este tema han adoptado una definición de política educativa de manera unilateral y hasta cierto punto restrictiva. Un estudio sobre educación en la coyuntura de 1970 a 1976 define la política educativa "como el conjunto de acciones del Estado que tienen por objeto el sistema educativo. Estas acciones incluyen desde la definición de los objetivos de este sistema y su organización, hasta la instrumentación de sus decisiones" (Latapí, 1980: 35).

La definición anterior es poco útil para nuestro análisis si tomamos como base que las políticas educativas son también un espectro de las políticas públicas, pero que, sobre todo, en sus

diferentes dimensiones, etapas y niveles se entienden fundamentalmente como una negociación de intereses, en donde cada sector representado por sujetos identifica la direccionalidad de sus diferentes proyectos históricos concretados en opciones de reforma académica, los cuales en ocasiones, sobre todo en ciertas aspiraciones, no son totalmente contradictorios, ya que en algunos puntos son diferentes, pero con propósitos conciliatorios.

Entonces, definimos políticas educativas como un conjunto de acciones propuestas y desarrolladas por actores sociales que tienen por objeto el sistema educativo. Estas acciones tienen sus propios mecanismos de desenvolvimiento.

Mientras que las políticas educativas dominantes están condicionadas por el tipo de régimen político y, por tanto, en ellas predominan los intereses de clases y grupos que tienen el poder político gubernamental; las políticas educativas subalternas llevan el sello de los intereses de las clases y grupos no dominantes aunque sí dirigentes, por lo menos en ciertos sectores sociales muy apegados a las universidades públicas.

Las dimensiones, las etapas y los momentos, incluidos también los diferentes planos, nos darán una idea de todo ese gran proceso de construcción de este tipo de política. Por lo tanto, para analizar las políticas educativas en torno a las acciones de financiamiento, contención y homologación salarial, reforma académica, la organización de la investigación, las políticas de posgrado, ciencia y tecnología y las medidas de evaluación, entre las más importantes, se tienen que considerar bajo esa visión amplia y es necesario estudiar sus dos dimensiones o perspectivas, las cuales se complementan:

La(s) política(s) como proyecto(s) que se vierte, por ejemplo, en declaraciones, disposiciones legales, etcétera... La(s) política(s) como resultado(s) incluyendo su dinámica correspondiente-, es decir, al conjunto de 'efectos' concretos a que los proyectos condujeran. La primera permite visualizar con mayor o menor nitidez los intereses o aspiraciones de una clase, o fracción de clase, o alianza de clases dominantes; la segunda, en cambio, permite revelar el conjunto de "obstáculos" y de "compromisos" con clases, capas o grupos diferentes de los portadores de los proyecto(s), y que median entre éste y su concreción (Vasconi, 1980: 173).

Pero también se pueden identificar dos orientaciones políticas que muchas veces responden a modelos sociales diferentes. De manera general existen dos grandes proyectos sociales que se disputan la hegemonía mundial, y por supuesto, su lucha se observa en nuestro país. El primer gran modelo se denomina neoliberal, de claros rasgos capitalistas, aun cuando ha llegado a su fase monopólica, pretende reordenar la sociedad bajo principios de alta productividad y eficiencia sin importarles mucho los problemas sociales. El segundo, basado en una concepción distinta, pretende mejorar la sociedad vía los cambios sociales acompañados de una mejor redistribución del ingreso o bien mediante una socialización de los medios de producción. Al primero se nombra dominante o hegemónico, y al segundo, subordinado o alternativo. Estos modelos influyen en las políticas educativas.

Ahora bien, con base en estos dos grandes modelos sociales prefigurados, se proponen políticas que coadyuven a lograr sus propios objetivos en las distintas esferas sociales, incluyendo las instituciones educativas. Por ello, se puede hablar de políticas dominantes que provienen de sujetos sociales. Por ejemplo, en los discursos de las políticas educativas provenientes del proyecto hegemónico se encuentra delineada una perspectiva de las clases y fracciones de clases aliadas en el bloque dominante, mientras con el accionar y "resultados" de la política se observa, bajo la

dirección de quien hegemoniza al bloque dominante, la participación de las clases subalternas como clases de apoyo en la realización del proyecto. En este proceso también se observa el accionar correspondiente de la política educativa alternativa o disidente, ejerciendo una actitud de resistencia frente a la política hegemónica. Lo que significa que no en todas las acciones habrá oposición, en algunas de ellas posiblemente coincidirán, en otras se complementarán y, en unas más, sí serán antagónicas.

Se reitera que por políticas educativas se entiende al conjunto de acciones que tienen por objeto al sistema educativo, especialmente la educación agrícola a nivel de educación superior. Éstas van desde los objetivos hasta la ejecución de esas acciones. Sin embargo, la política educativa dominante tiene su propia dinámica. Las dos dimensiones señaladas expresan el proceso de toda política educativa y sus programas específicos. Pero, con el propósito de hacer más rica la explicación de este largo recorrido entre proyecto y efecto, se puede estructurar varios niveles en que se desarrolla la política (Fuentes, 1984: 15):

a) El nivel discursivo. El discurso, ante todo, representa la aspiración de las autoridades centrales y de otros sujetos fundamentales en la política educativa. Por ello, el discurso como todo hecho social es resultado de un proceso que tiene que ver con la producción de sentidos. Como producto de una práctica social, los fenómenos de significación no se dan al margen ni como traducción de otro tipo de hechos considerados "reales", como si ellos fueran realmente importantes y aquéllos su reflejo.

Como acto de política educativa el discurso no tiene que ser verdadero para ser eficaz. Sus propósitos reales e ideológicos

cumplen una función válida porque apelan a los intereses, demandas, carencias y expectativas de diversas clases y estados sociales, y aunque no se concreten sus acciones, legitiman "compromisos sociales" del Estado. Pero el discurso tampoco puede ser del todo falso, se requiere cumplir en lo mínimo, de lo contrario perdería eficacia.

b) El nivel normativo. La columna vertebral de este nivel lo conforma la estructura legislativa. Las leyes, normas y disposiciones establecen la reglamentación del servicio educativo: las condiciones y el papel de los sujetos que participan en ese servicio. Aquí subyace también un componente discursivo, cuyo contenido da vida al servicio educativo. Las normas desempeñan la función de proponer, condicionar, etc., pero su desarrollo está sujeto al comportamiento de los "factores reales" que actúan en la sociedad y en el sector educativo. El gobierno puede impulsar disposiciones que beneficien o no los intereses de la clase dominante y a un sector del Estado, pero también puede impulsar otras que contraríen a esos intereses.

c) El nivel programático y organizativo. Está conformado por los diversos recursos y las formas organizativas que hacen posible cumplir las metas de la política educativa. Es de primordial apoyo para la burocracia y otros sujetos políticos, permitiéndoles establecer prioridades entre acciones posibles. No hay traducción unisona entre los actos programáticos y organizativos y los propósitos de la política educativa. Para cumplir una aspiración existen diversas posibilidades, pero ellas están atadas a la existencia de recursos y a la voluntad política de la burocracia. La selección de acciones también está condicionada por la disposición y exigencia de la burocracia política, ya que ésta evalúa ideológicamente aquellas que le parecen normales y adecuadas.

d) El nivel operativo. Se entiende como la realización de las medidas de la política educativa. En este nivel participan no sólo sectores de la burocracia política, sino los actores involucrados en las instituciones y en el proceso educativo; es decir, las autoridades de cada institución, los docentes y estudiantes. Al respecto, su participación no soslaya la existencia del sistema educativo nacional y sus instituciones educativas específicas, cuyas estructuras complejas existen independientemente de la voluntad de quien las dirige en un momento determinado. Así, existen rígidas estructuras de carácter conservador que mantienen inalteradas las normas y prácticas educativas que han sido asumidas por los agentes educativos, y cualquier modificación alteraría su funcionamiento. Otras, muy pocas, mantienen reglas y prácticas en proceso de democratización, con carácter popular y defendiendo tradiciones pedagógicas liberadoras que intentan modificar por sí mismos su relación con la burocracia política y la sociedad civil. Estos niveles de política educativa se complementan con los momentos que vive esa misma política como proyecto; en los momentos cada uno de los niveles adquiere plena identificación y concreción sin que entre ellos se establezca una actitud de su participación.

El primer momento o faceta de la política educativa, como proyecto, se caracteriza por el destacado papel que juegan las diversas instancias gubernamentales que se abocan al quehacer educativo. Al elaborar un programa educativo, todas ellas siguen ciertas recomendaciones acordes con planes que se propone la burocracia política. Toma en cuenta los antecedentes según sea el caso y pretende, a la vez, ganarse el consenso de las instituciones de educación superior. Preliminarmente, estos momentos pueden dividirse en importantes fases, que van desde la generación de un determinado proyecto, la circulación, la recepción, hasta su ejecución.

Este primer momento de la política educativa se da bajo determinadas circunstancias sociales, muchas veces irrepetibles, por lo que una de las explicaciones de sus múltiples contradicciones se deberá, quizá, a que en la mayoría de los casos el proyecto está determinado por condiciones coyunturales.

En la fase de circulación se concretan las estrategias y mecanismos de funcionamiento diseñados especialmente para la puesta en marcha del proyecto y se busca con ello brindar una amplia información a todas las IES. En esta fase empiezan a aparecer con mayor intensidad los niveles discursivo, normativo, pero sobre todo el programático y organizativo.

Posiblemente el análisis se hace más rico durante las fases de recepción y ejecución del proyecto. El momento de la recepción supone una observación sobre su eficacia en un contexto y una coyuntura determinada. Más aún, cuando los casos de estudio se ubican en regiones desiguales y en instituciones públicas. El carácter del proceso de circulación de un proyecto condiciona las formas de su recepción. Los efectos que se prevén a partir de ciertas estrategias no siempre se cumplen; incluso puede haber efectos contrarios dado que un proyecto puede tener múltiples lecturas, desde el momento en que las condiciones sociales institucionales de recepción, como las condiciones sociales de creación, se refieren a los procesos básicos de la sociedad: contradicciones, conflictos y antagonismos de diverso tipo (Mendoza, 1986).

Un proyecto de política educativa sobre varias políticas específicas hacia las IEAS ligadas a otras políticas posiblemente produce efectos ideológicos en la medida en que éstos forman parte del conjunto de efectos sociales producidos por determinados intereses.

También se deben considerar los efectos no estrictamente ideológicos, tales como la racionalidad matricular, reorientación de ciertas áreas académicas, creación de nuevas carreras, etcétera.

Las fases de recepción y ejecución de un proyecto de política educativa más allá de observarse como el efecto o resultado concreto, debe analizarse teniendo en cuenta varios elementos: el modelo de institución (filosofía, proyecto histórico y forma de organización académico-administrativa), la existencia de diversos proyectos universitarios, la correlación de fuerzas al interior, el carácter público o privado y las relaciones con los gobiernos federal y estatal.

El avance o rechazo en la recepción y ejecución del proyecto estará seriamente condicionado por el papel que asuman los sujetos y actores políticos que actúen tanto fuera como dentro de la institución.

La exigencia de distinguir las dimensiones, los niveles y los momentos del proceso de las políticas educativas tiene el fin de no caer en un reduccionismo absurdo. No hacerlo conduce a atribuir al proyecto, al discurso y a la norma la capacidad de conducir a la realidad educativa exactamente en la dirección deseada por los sujetos y actores políticos del poder público. "El análisis de niveles y mediaciones permite, por el contrario, establecer la forma real en la cual la política se desenvuelve, las contradicciones que influyen sobre ella y las transformaciones que experimenta desde su expresión discursiva hasta su realización operacional" (Fuentes, 1984: 30). Para el propósito de este trabajo se consideran como proyectos hegemónicos los siguientes planes: Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994, que sirve como directriz general al que se supeditarán las políticas de

educación superior como el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (Proides), aprobado por la ANUIES en octubre de 1986; el Sistema Nacional de Investigadores 1984, y el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994; el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000; el Plan Nacional de Desarrollo 2000-2006 y el Programa Nacional de Educación 2001-2006; además, el Plan de Desarrollo de la Educación Agrícola Superior, de la Asociación Mexicana de Educación Agrícola Superior (AMEAS) de 1989, así como las políticas que respalda esta misma asociación.

Estos proyectos están sostenidos materialmente por los aparatos de Estado. En el caso de la educación superior agropecuaria, por la Secretaría de Educación Pública, la Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos (actualmente Secretaría de Ganadería y Desarrollo Rural, SAGAR), el Conacyt y otras instancias no estrictamente gubernamentales como la ANUIES y la AMEAS.

**Cuadro II.3. Proceso de construcción
de la política educativa**

DIMENSIONES SOCIALES

Niveles de realidad	Momentos o fases
Discursivo	Creación o generación
Normativo	Circulación
Programático y organizativo	Recepción
Operación	Ejecución
Proyecto	Resultado

Fuente: síntesis de la exposición correspondiente en este mismo trabajo de investigación.

2.2.4. Las relaciones de la investigación socioeducativa con las acciones políticas

Hasta 1988 fueron pocos los proyectos acerca de la investigación educativa relacionados con la educación agrícola superior, realizados por investigadores que se desenvuelven en este ámbito de trabajo; los existentes no pasan de ser estudios muy específicos de una sola institución o de una región del país. La mayor parte de estas investigaciones no abordan, estrictamente, a la educación agrícola superior, sino a la educación en el medio rural, y provienen de investigadores de centros de investigación autónomos; de cualquier manera, ante las implicaciones políticas y sociales de las acciones educativas y ante la poca relevancia de estos trabajos, no se puede más que precisar los diferentes planos que se analizarán en esta aventura investigativa.

Además de los estudios citados, a propósito del 2° Congreso Nacional de Investigación Educativa en 1993, se hizo un inventario de los trabajos publicados en la UACH sobre la cuestión educativa en el periodo 1982-1992; se encontraron, en efecto, varios trabajos que se habían difundido como artículos en las revistas de la UACH; como tesis de maestría y doctorado de profesores involucrados, o bien de expertos que, como docentes, habían desarrollado en alguna área dedicada al trabajo docente, de investigación y servicios educativos y como proyectos amplios con otras universidades del país y del extranjero.

Conviene señalar que los esfuerzos de los docentes que desean afianzar el vínculo acerca de las relaciones de investigación educativa con las acciones de cambio, se gesta ya como programa de investigación, en mayo de 1994. A partir de esta fecha la investigación en los problemas de educación agrícola adquiere nuevas dimensiones y nuevos compromisos.

Se reitera que este estudio intenta analizar las acciones políticas desde el punto de vista de la sociología de la educación. En consecuencia, se propone delimitar diversos planos en las políticas educativas.

- a) El filosófico e ideológico. No cabe duda que las políticas educativas forman parte de un proyecto de sociedad. Asimismo, supone la definición de conceptos básicos, tales como: naturaleza del "desarrollo", del "hombre", de la "sociedad" y de la "educación". Se incorporan otros valores como "derechos humanos", "educación eficiente", "educación empresarial", etc., los cuales guardan relación con los grandes planteamientos, tanto para el Estado-gobierno como para el Estado-sociedad civil.

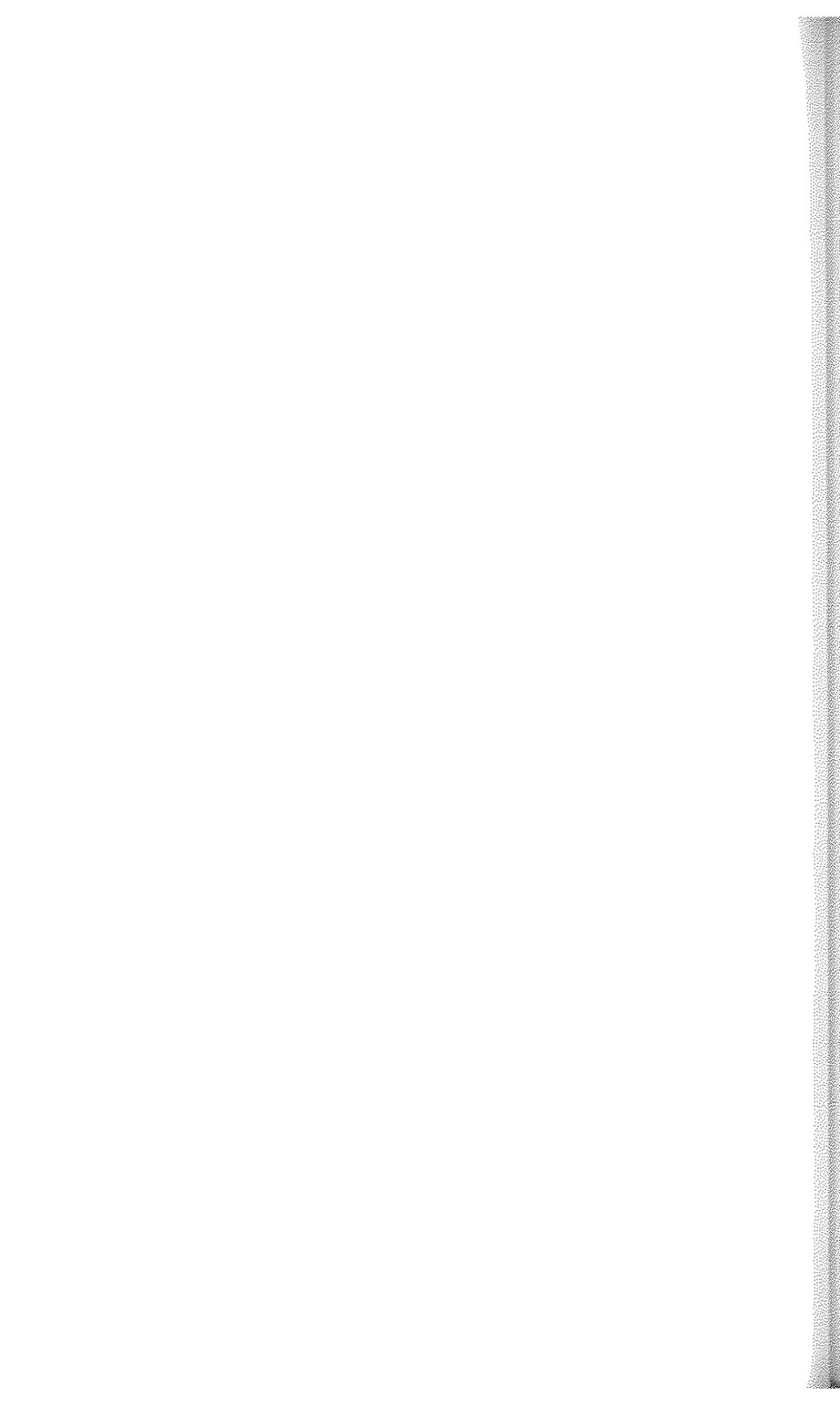
- b) En el plano social, las políticas educativas pueden concebirse como un diseño de ingeniería social que establece ciertas relaciones entre los procesos educativos sobre su ámbito directo y en relación con otros procesos sociales. Esto sirve para apreciar las conveniencias sociales que se esperan de las decisiones y acciones en el sistema educativo.
- c) En cuanto a lo administrativo-organizativo, las acciones educativas consisten en mejorar el funcionamiento del sistema educativo como una parte peculiar de la administración pública y engloban todos los elementos que hacen eficiente una determinada organización.
- d) En el plano estrictamente pedagógico, las políticas educativas se presentan como el conjunto de características, del proceso enseñanza-aprendizaje; al mismo tiempo supone una definición con base en una concepción teórica de aprendizaje y el uso adecuado de técnicas para el fortalecimiento de la relación educador-educando.
- e) En el ámbito del poder político o la negociación de intereses, esta política se mueve en el campo de las presiones, demandas y apoyos de los diversos grupos y sectores sociales, por lo que supone criterios políticos para normar las decisiones.

Según los investigadores educativos, desde las ciencias de la educación se podrían investigar los diversos planos señalados. La sociología de la educación, por su parte, se centra principalmente en el ámbito social. Para fines de este estudio, además de abarcar el plano social, nos interesa también el ámbito del poder político o la negociación de intereses, a pesar de las restricciones con que nos podemos encontrar.

Específicamente en cuanto a las relaciones de la investigación con las acciones políticas, es seguro que pueda influir en las decisiones de políticas educativas, sobre todo cuando contiene un carácter aplicativo. Sin embargo, como se señaló, es posible que los resultados de investigación no se consideren por quienes toman decisiones o por quienes las instrumentalizan. Tal situación puede deberse a que los problemas tratados por los investigadores no correspondan a los asuntos que inquietan a los políticos; que el lenguaje utilizado por los investigadores o la relevancia de sus conclusiones sean incomprensibles por quienes toman las decisiones. En sentido amplio, la investigación educativa es un proceso complejo que rebasa el ámbito político. Más aún, cuando entendemos la investigación educativa "...como un proceso indagatorio que centra su atención en las situaciones problemáticas que existen en los sistemas educativos... el que forma parte de una sociedad que presenta conflictos y diferencias entre los diversos sectores que lo conforman" (Figuerola, 1985: 49).

Dicho proceso indagatorio es complejo y contradictorio; es complejo porque son muchos los aspectos que hay que estudiar, y es contradictorio porque no podemos dar una versión universal de los hechos, por lo que no existen verdades absolutas sino sólo un relativismo de conocimientos verdaderos.

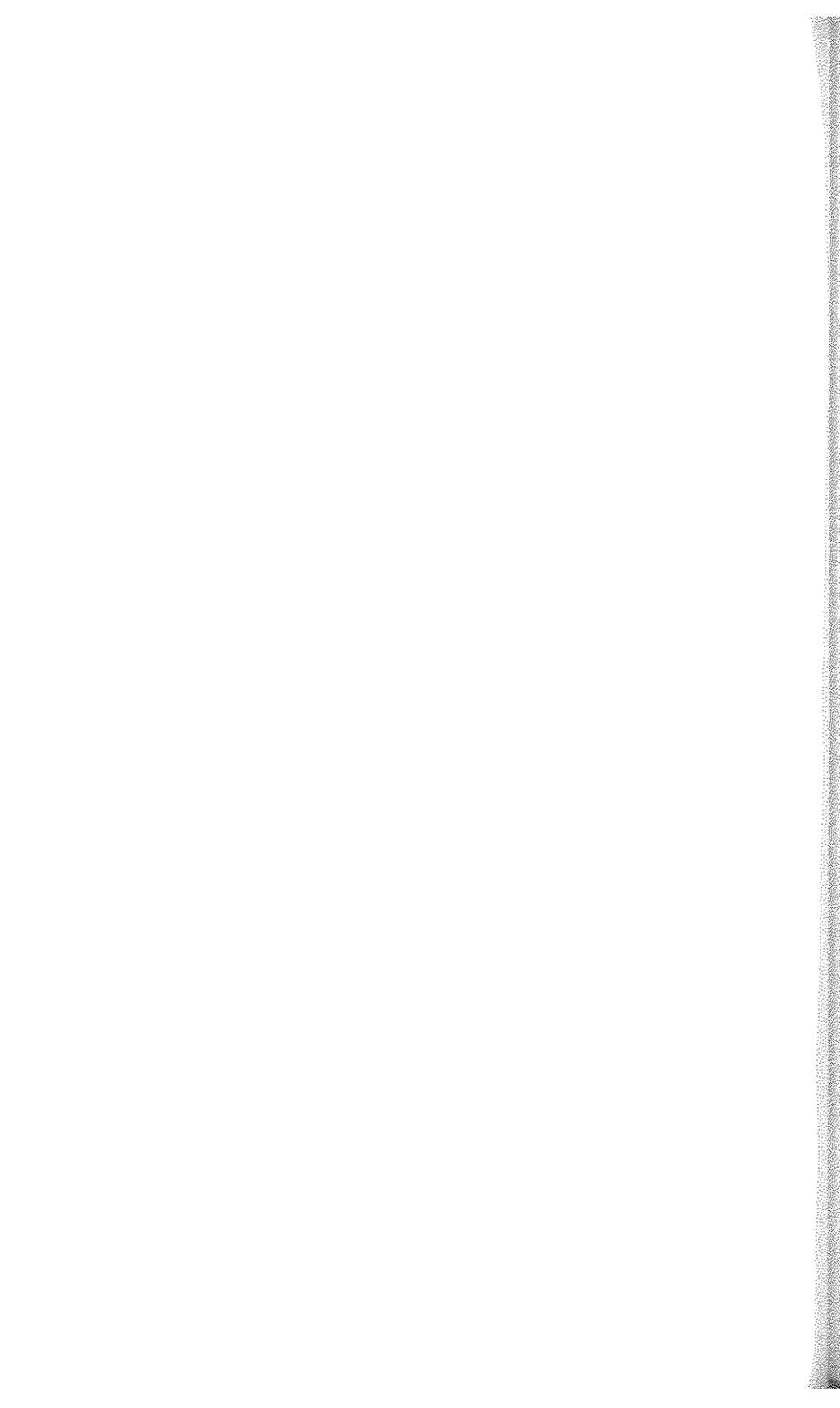
Como ya se mencionó, hay investigaciones socioeducativas emprendidas por los propios políticos con el fin de legitimar, *a posteriori*, las acciones políticas que aparentemente ya están consolidadas. Hay otro tipo de investigaciones que buscan analizar las políticas educativas, sea en aspectos amplios o en renglones particulares, con el fin de conocer los alcances y los obstáculos, y replantear acciones que fortalezcan la direccionalidad del proyecto de nuestra preferencia. En esta última orientación se ubica el presente estudio.



CAPÍTULO

III

.....
**SITUACIÓN ACTUAL Y ANÁLISIS DE LAS
POLÍTICAS EDUCATIVAS EN
“EL SEXENIO DEL CAMBIO” 2000-2006**
.....



Introducción

Las siguientes reflexiones se han construido a través de una abierta discusión con los profesores e investigadores interesados en la temática de la educación superior, particularmente en la educación agropecuaria media superior y superior. Puntualmente, esta parte se refiere a las ideas de un Seminario que he venido desarrollando en las universidades de la región centro del país, bajo el título de "El impacto de las políticas públicas en la educación superior agropecuaria". Las políticas específicas sujeta a análisis son: cobertura, financiamiento, privatización; vinculación; calidad-evaluación; transformaciones curriculares; educación a distancia en el nivel de educación superior en general, incluyendo posgrado, ciencia y tecnología con énfasis en el área agropecuaria en México. Nuestros argumentos para conocer el impacto de estas políticas específicas en las universidades se complementan con las aportaciones de profesores y estudiantes del área agropecuaria de los Centros de Bachillerato Tecnológico y Agropecuario (CBTA) de la SEP, de la Universidad Autónoma Chapingo, de la Universidad Autónoma del Estado de México y de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, principalmente.

El objetivo, por tanto, consiste en presentar los principales problemas o situación actual de la educación agropecuaria superior, así como hacer un balance de los logros del sexenio 2000-2006 en torno a las políticas antes mencionadas.

3.1. Situación actual: la educación agropecuaria en el contexto de la educación superior

Principales problemas

En el año 2005 México registró una población de 100.4 millones de habitantes, con una tasa de crecimiento anual de 1.53%; de ellos, 71 millones se encuentran en la pobreza, 75% se localiza en las ciudades y 25% en el campo. La población rural alcanzó 24.5 millones de habitantes (menos de 30% del total): 85% se encuentra en la pobreza, y de éstos 55.3% está en pobreza extrema. De la población rural, 10.7 millones de habitantes son económicamente activos; de éstos, 6.6 millones son jornaleros sin tierra, de los cuales entre 10 y 15% son niños y de 25 a 30%, mujeres; los 3.1 millones restantes son poseedores de tierra.

México cuenta con una superficie cercana a 200 millones de hectáreas, cuyo uso potencial es el siguiente: 101 para ganadería, 61 para forestería, 28 para agricultura y 10 para otros usos, principalmente urbano. Sin embargo, 97% del territorio nacional tiene diferentes niveles de afectación por erosión, salinidad, compactación, lixiviación y pérdida de materia orgánica; 60% de los suelos resulta con daños severos y, por lo mismo, han disminuido su productividad natural. El país ha perdido 40 millones de hectáreas de bosque en los últimos 50 años.

De la superficie agrícola, sólo 6 millones de hectáreas cuentan con riego y 10% de ellas tiene problemas graves de salinidad; por lo tanto, la producción agropecuaria depende, en gran medida, de las condiciones del temporal.

El inventario nacional indica que existen 3.7 millones de unidades productivas en el sector, de las cuales 45% produce para el autoconsumo y sólo 0.3% aporta excedentes para el comercio exterior.

De la población de adultos del sector rural, 11% es migrante y 45% de las familias tiene al menos un integrante en Estados Unidos. La edad de la mayoría de los productores agrícolas es de 55 años (INEGI, 2004).

De acuerdo con las estadísticas (SEP, 2001), en el país hay 23.5 millones de niños y jóvenes que estudian en primarias, secundarias y técnicas; de ellos, 3.5 millones están en jardines de niños, de los cuales 420 mil son indígenas y tres millones son mestizos. En primaria hay 15 millones de niños, de los cuales 940 mil son indígenas y 14 millones son mestizos.

El país dispone de 200 mil planteles educativos de primaria y secundaria, y 72 mil son de preescolar; de éstos, 22 mil (33%) corresponden a enseñanza indígena y comunitaria. Para primaria hay 99 mil planteles, de los cuales 75 mil son para primaria general y 24 mil (33%) para primaria indígena y comunitaria. Destinados a secundaria hay 29 mil planteles: 9 mil de tipo general, 15.5 mil para telesecundaria y unas 4 mil técnicas, industriales, agropecuarias, pesqueras, forestales e indígenas y 356 para trabajadores.

En México existe una población indígena de entre 10 y 13 millones de habitantes, distribuida en 58 etnias, ubicadas principalmente en las regiones del centro, sur y sureste del país. En 1997 el INEGI estimó una población indígena de 10.6 millones, de la cual 78% se concentraba en siete de los 32 estados: Oaxa-

ca (2 millones), Veracruz (1.5 millones), Chiapas (1.4 millones), Puebla (1 millón), Yucatán (871 mil), Hidalgo (607 mil) y Guerrero (584 mil). En el conjunto de las diferentes etnias se hablan 62 idiomas, con sus 30 variantes dialectales. En el ámbito nacional, 28% de los municipios es mayoritariamente indígena, de los cuales 452 se ubican en las diferentes entidades federativas; 70% de estos municipios son rurales, cuya población dominante es la indígena, y más de la mitad se localiza en el estado de Oaxaca (52.3%).

Los ingresos económicos de la población indígena son dramáticos: 33.6% no percibe ningún ingreso, 14% recibe ingresos en especie, 32.4% percibe un salario mínimo, 11.2% gana entre uno y dos salarios, y sólo 7% recibe más de dos salarios mínimos.

El analfabetismo afecta a 44.7% de la población indígena; 75% tiene primaria incompleta, y 24% es monolingüe. Gran parte de la población no tiene acta de nacimiento, el caso extremo son los rarámuris (tarahumaras) en donde 95% no está registrado.

Del total de jornaleros agrícolas, 21.3% son indígenas: zapotecos (28.5%), mixtecos (22.3%), amuzgos (12.2%), nahuas (10.8%) y rarámuris (6.1%); el resto (7.4%) son mayos, mazatecos, tepehuanos, triquis, mixes, tlapanecos y coras.

Con base en la proyección del crecimiento poblacional, se estima que si el país no modifica las políticas agrícolas actuales apoyando decididamente al campo, y que si para 2006 se debió importar 3 930 350 toneladas de maíz, 2 778 157 toneladas de otros granos básicos, 4 634 952 toneladas de oleaginosas, 1 770 083 toneladas de carnes, 80 519 toneladas de huevo y 2 627 949 litros de leche (UCh, 2001), para 2008, año en que

algunos productos ingresarán al Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), las importaciones crecerán todavía más en los años próximos.

Por lo anterior, la atención decidida e integral al desarrollo planificado del sector rural y del campo mexicano, mediante inversión, crédito oportuno, seguros, educación y capacitación, investigación y transferencia oportuna de los avances científicos y tecnológicos, debe ser una prioridad de interés y seguridad nacional, ya que el campo es la principal fuente para la producción de alimentos, materias primas y otros productos, a fin de satisfacer las crecientes necesidades de la población del país.

Ámbitos económico, social, cultural, político y educativo

Inmersa en una comunidad mundial cada vez más globalizada e interdependiente, la sociedad mexicana vive, a su vez, un proceso de transición en los órdenes económico, social, cultural, político y educativo.

En el plano económico se han puesto en operación, en los últimos tres lustros, estrategias que buscan la incorporación de México a los mercados mundiales, el aumento de la competitividad de la planta productiva y la modernización de las unidades económicas. Todas estas megapolíticas se inspiran en el marco del modelo económico social de rasgos neoliberales.

En México, entre 1980 y 2000, se promovieron cambios importantes que contravenían la tesis del nacionalismo revolucionario: se privilegió la incorporación de la economía mexicana al exterior, la privatización, la reducción del sector público y la inversión extranjera. Al mismo tiempo, la sociedad avanzó hacia

una mayor democracia representativa que condujera a un nuevo equilibrio político. Sin embargo, esta promesa de campaña en el 2000, hecha por “el gobierno del cambio” 2000-2006, avanzó inspidamente y sin un futuro sustentable.

No obstante, los resultados de estos últimos 20 años han sido mixtos: por una parte, la economía se ha vinculado, de manera más cercana, a los procesos de globalización y ha cambiado el perfil de la estructura exportadora, pero, por la otra, se reduce el mercado interno y el poder adquisitivo de la clase trabajadora; se mantienen déficits comerciales; la deuda externa prácticamente se ha duplicado y la interna ha aumentado de manera significativa, después de incluir los rescates bancario y carretero. Además, habrá que señalar las modificaciones al sistema de seguridad social (PEF, 2001-2006).

En el nivel macroeconómico, los intereses de ambas deudas se constituyen en factores limitantes del crecimiento económico, al mismo tiempo que el efecto de la inserción acelerada y sin estrategia adecuada en los mercados mundiales no ha generado una economía competitiva ni se han establecido cadenas de valor de acuerdo con el potencial productivo de la nación.

El crecimiento de la economía mexicana está altamente influido por la evolución de los mercados de los países desarrollados y de los principales bloques económicos (Norteamérica, Europa y Asia). De este modo, la evolución de la economía nacional constituye uno de los ámbitos del entorno de la educación superior que incide, directamente, en el desarrollo de las instituciones de educación superior (IES) (ANUIES, 1998).

En lo social han aparecido nuevos procesos y estructuras que apuntan a la conformación de una sociedad más urbana y moderna, pero al mismo tiempo existen amplias regiones del país con sectores y grupos sociales que todavía no participan de los beneficios del crecimiento económico, particularmente el sector rural.

En el ámbito cultural están apareciendo fenómenos como el avance acelerado de los conocimientos científicos, humanísticos y tecnológicos; la creciente escolaridad de la población en los niveles de la educación básica, y los avances en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Todas estas acciones, como políticas educativas inevitables, tendrán un impacto de primer orden en las universidades, incluyendo las de orientación agropecuaria (Victorino y Huffman, 2001).

En lo político, el país ha ampliado su vida democrática con la consolidación de la estructura de partidos y asociaciones políticas, la alternancia en el poder y la emergencia de nuevos actores en el seno de la sociedad civil. México se prepara o debe prepararse, al menos ésa es nuestra utopía social, para transitar en poco tiempo de la democracia formal a la democracia participativa (Victorino, 1998).

3.1.1. Situación del medio rural

Como resultado del modelo económico de rasgos neoliberales en México, aplicado durante los últimos 20 años, en el campo se ha acentuado la bipolaridad entre un subsector moderno, tecnificado y orientado a la exportación, y un amplio subsector que produce granos básicos, sobre todo maíz, prácticamente para el autoconsumo y la subsistencia, y que concentra a la mayoría de los campesinos. México es el mayor importador de granos bá-

sicos de América Latina. En los últimos diez años, las compras fueron cercanas a los 50 millones de toneladas.

Las cifras del Producto Interno Bruto (PIB) agropecuario y forestal, en millones de pesos de 1993, indican que en 1990 el PIB fue de 69 604; en 1994 fue de 73 337 y en 1998 de 77 146, lo cual muestra el poco dinamismo del sector. El PIB agropecuario es bajo, apenas representa 6% del nacional, y de lento crecimiento: 1.6% (agropecuario) vs. 3.4% (nacional).

La balanza comercial agropecuaria y forestal durante el periodo 1994-1998 acumuló un déficit de 1 200 millones de dólares. Estos datos muestran que la inserción de México en los mercados externos no ha sido exitosa, debido al pobre comportamiento del sector. En resumen, la situación del medio rural de México es la siguiente:

1. **Pobreza.** En México se concentra en el campo 75% de la pobreza y la pobreza extrema, la cual se agudiza en las comunidades indígenas.
2. **Agroimportador.** El sector agropecuario, tanto por el deterioro de los recursos naturales como por los limitados apoyos gubernamentales y por su inserción desventajosa en el mercado internacional, ha declinado su nivel productivo en granos básicos, oleaginosas y productos pecuarios, por lo cual, año con año, se presenta la necesidad de realizar grandes importaciones de productos alimentarios.
3. **Corporativizado.** Los programas gubernamentales para contribuir a combatir la pobreza en el campo mexicano, debido al paternalismo y la dependencia institucionales

que aún generan respecto a los habitantes del medio rural, no han logrado que los campesinos y los agricultores se apropien, mediante sus organizaciones, de dichos programas y, más bien, han propiciado la corporativización y el clientelismo al servicio de los grupos de poder.

4. **Inequitativo.** 75% de los campesinos sólo cultiva 25% de la tierra y, por el contrario, 25% de productores empresariales cultiva 75% de la tierra agrícola del país. Además, se tiene un campo en gran parte improductivo y sin ventajas comparativas en la mayoría de los productos de la economía campesina, pero con cierto grado de competitividad internacional en productos hortícolas.
5. **Pobre inserción en los mercados internacionales.** La firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) ha afectado negativamente a los productores de granos en México, aunque ha favorecido a otros productores como los de hortalizas. Las repercusiones de otros tratados como el de TLC-UE-MEX, así como el futuro, aunque difícil acuerdo de Libre Comercio de las Américas (ALCA), suspendido en 2005, podrían ser también perniciosos de no modificarse hoy los criterios comerciales en la Organización Mundial del Comercio (OMC) y el ALCA. De sus 3.7 millones de unidades productivas, alrededor de 0.3% presenta excedentes posibles de comercializar en el nivel internacional, mientras que más de 45% produce para el autoconsumo.
6. **Excluido del desarrollo.** La mayoría de los mexicanos en condiciones de pobreza y una minoría que goza de la riqueza demuestra el compromiso con un proyecto de crecimiento económico excluyente y centrado en el mercado,

sustentado en la aplicación de políticas neoliberales, el cual ha sido impulsado por el gobierno mexicano desde 1982. Dentro de este contexto, las políticas que tienen que ver con el desarrollo rural han sido las más adversas para el campo y los campesinos de este país.

3.1.2. Condiciones actuales del Subsistema Nacional de Educación Agropecuaria Superior

El Subsistema Nacional de Educación Agropecuaria Superior está integrado por tres conjuntos de instituciones: las del Sistema de la Secretaría de Educación Pública (SEP), las sectorizadas en la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (Sagarpa) y las del sector privado.

Las instituciones de educación superior sectorizadas en Sagarpa son las fundadoras de los Sistemas Educativo y de Investigación Agrícolas Nacionales, con experiencia y prestigio principalmente en el país, de más de 150 años, con diversidad y calidad en sus funciones académicas.

El Subsistema Nacional de Educación Agropecuaria sectorizado en la SEP aparece en los años setenta. En 1994 existían 85 instituciones de Educación Agropecuaria Superior, que dependían orgánica y presupuestalmente de diversas instituciones: cuatro (5%) del Sistema Educativo de la Sagarpa; 40 (47%) dependientes de las universidades estatales; 29 (34%) coordinadas por la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria de la SEP y 12 (14%) a la iniciativa privada.

En el concurso de la multitud de las carreras universitarias, tan sólo en 2004 se conocían 576 opciones educativas a nivel li-

cenciatura, distribuidas por áreas de la siguiente manera: Ciencias Agropecuarias (80); Ciencias de la Salud (49); Ciencias Naturales y Exactas (54); Ciencias Sociales y Humanidades (150), e Ingeniería y Tecnología (243) (ANUIES, 2000).

En este contexto, la educación agropecuaria superior enfrenta el desafío de fortalecer sus objetivos fundamentales y de encontrar una tarea que implica la inserción en comunidades internacionales y la atención a necesidades sociales; fomentar capacidades genéricas o desarrollar conocimientos específicos; responder a demandas de los empleadores o adelantarse y descubrir anticipadamente el mundo futuro del trabajo que se sustentará más en el autoempleo de los profesionales de las ciencias agropecuarias (Sagarpa, 2002). Asimismo, la educación agropecuaria superior deberá asumir un papel protagónico en el análisis crítico de los cambios actuales, mediante la generación y transmisión de conocimiento pertinente, encarando prioritariamente su propia transformación y desarrollo.

México y sus instituciones de educación enfrentan la amenaza, al igual que otros países, de quedar rezagados en el desarrollo científico, tecnológico y educativo. La competencia y competitividad entre universidades mexicanas y de otros países conlleva a la necesidad de incorporar criterios como la calidad, pertinencia social, cobertura, equidad y vinculación, así como de elaborar y ejecutar planes de desarrollo de las IES, con base en indicadores y estándares nacionales e internacionales, como eje de transformación de las universidades latinoamericanas y, por ende, la universidad mexicana, en general, y en particular las IEAS.

3.1.3. Contexto institucional y marco legal

El marco legal de donde se desprende la normatividad que rige a la UACH inicia en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que en su artículo 3o. Fracción VII, señala:

[...] Las Universidades y las demás Instituciones de Educación Superior a las que la ley otorgue autonomía tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra, de investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio. Las relaciones laborales, tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el apartado A del artículo 123° de esta Constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere (Sagarpa-Hacienda-Presidencia, 2001).

La Ley Federal de las Entidades Paraestatales, en su artículo 90o., establece que "...tiene por objeto regular la organización, funcionamiento y control de las entidades paraestatales de la Administración Pública Federal", y en su artículo 3o. indica: "Las Universidades y demás Instituciones de Educación Superior a las que la Ley otorgue autonomía se regirán por sus leyes específicas...".

Al interior, la ley que crea la UACH en su artículo 1o., a la letra dice: "... se crea la Universidad Autónoma Chapingo como organismo descentralizado del Estado, con personalidad jurídica, patrimonio propio y sede de gobierno en Chapingo, Estado de México"; en su artículo 4° establece: "La Universidad Autónoma Chapingo, para el cumplimiento de su objetivo, tendrá las atribuciones siguientes: Fracción II. Planear y programar sus

actividades conforme a los principios de libertad de cátedra y de investigación". En su Estatuto, en el Capítulo IV, del Rector, artículo 42o., señala: "Serán facultades y obligaciones del Rector: Fracción VI. Proponer al H. Consejo Universitario las medidas que tiendan al mejoramiento académico, administrativo y patrimonial de la Universidad", y en el título cuarto, en su artículo 107, establece que "... cada Unidad Regional irá creando las estructuras administrativas que de acuerdo a las necesidades académicas se requieran". Esta Ley, aprobada por decreto presidencial en 1974, su estatuto y reglamentos aprobados por el H. Consejo Universitario, máximo órgano colegiado, reglamentan y norman el funcionamiento de la Universidad. Lo anterior, aunado a los reglamentos y normas complementarios aprobados por los consejos de departamento, divisiones y unidades regionales, constituyen el marco legal que rige la vida cotidiana de la Universidad Autónoma Chapingo y contienen normas de diversa índole y jerarquía.

La UACH debe promover permanentemente su actualización, mediante la instrumentación de nuevos esfuerzos que le permitan fortalecer su estructura institucional, buscando constantemente integrar y armonizar las funciones de las distintas dependencias universitarias, de acuerdo con su naturaleza y objetivos, para participar en las transformaciones sociales, económicas y políticas, nacionales e internacionales. Por ende, su marco legal también se actualiza, a fin de seguir el proceso evolutivo que posibilite proporcionar una mejor preparación de los cuadros profesionales que aporta.

3.2. Principales logros del llamado “sexenio del cambio”, 2000-2006

3.2.1. Matrícula universitaria y el problema de la cobertura

También queda claro que se requiere imaginar mecanismos para incrementar la matrícula en el área agropecuaria, donde sin lugar a dudas debemos revalorizar a todo el sector agropecuario, destacando su papel estratégico en la producción agropecuaria como una cuestión de seguridad y soberanía nacional.

Contar con el acceso a este nivel educativo de los jóvenes que la demandan es una prioridad nacional. En el subsistema de educación superior agropecuario (SESA) el comportamiento de la matrícula, aunque decayó en 2004-2005 se tenía pensado un repunte para 2005-2006; es decir, pasaría de 2.2 a 2.4%, respectivamente. En la actualidad el mismo reporte de este sector educativo se aproxima a la cifra antes señalada; sin embargo, debemos propugnar por un mayor crecimiento del nivel, incluyendo la regionalización y la diversificación de la atención a la demanda. Otro de los problemas que enfrenta el SEAS es la baja eficiencia terminal, lo que indica que una mayor parte de la población escolar permanece en el sistema más tiempo del establecido, con ello se reducen los lugares disponibles e incluso para ampliar la cobertura de estas IEAS. Esta situación también exige revisar los mecanismos de mejora de la calidad y los procesos de transformación curricular. Por otro lado, los egresados enfrentan dificultades y conflictos para incorporarse a los mercados laborales; la solución a este asunto exige repensar el modelo económico imperante como variable fuera del control del SESA; sin embargo, pueden pensarse cambios desde lo educativo.

Cuadro III. 1. Matrícula total en Educación Superior (miles de alumnos)

Sector	Datos reportados						Estimación	Tasa de crecimiento anual
	215.5	200.9	184.1	166.9	155.5	146.3		
Normal							141.8	-5.7
Licenciatura	1 629.2	1 718.0	1 830.5	1 931.6	2 023.6	2 087.7	2 147.0	5.3
Posgrado	118.1	128.9	132.5	138.3	143.6	150.9	156.8	5.5
Total nacional	1 962.8	2 047.9	2 147.1	2 236.8	2 322.8	2 384.9	2 445.6	4.1

p/ preliminar e/ Cifras estimadas
Fuente: Anexo Estadístico V Informe de Gobierno, 2005.

En el Subsistema Nacional de Educación Agropecuaria Superior, en todas sus modalidades, existen problemas comunes tales como la disminución de la matrícula (para 1999-2000 representaba 3.2% de la matrícula total, para 2005 ha variado porcentualmente a la baja al orden de 2.2%), el subempleo y desempleo de los egresados y la crisis en los perfiles de formación requeridos, los cuales han reiterado su ineficacia. Por ello, es necesario incrementar la vinculación de las instituciones con el sector productivo, en forma tal que ambas partes obtengan beneficios al favorecer la formación de profesionales de la Agronomía acorde con las necesidades del sector agropecuario y al realizar proyectos de investigación y servicio que contribuyan a la solución de problemas concretos de interés nacional.

En pocas palabras, los principales problemas de la educación superior agropecuaria (cobertura, financiamiento, privatización, evaluación-calidad, reestructuración curricular, vinculación, gestión y educación a distancia) parece ser que no es distinto al de los anteriores sexenios, ni tan diferentes al resto del SES, pero sí hay variaciones que debemos tomar en cuenta. Aunque la matrícula en el nivel superior en todo el sistema de educación superior (SES) ha aumentado, el crecimiento resulta insuficiente para garantizar el acceso a la mayoría de la población en edad escolar demandante.

Cuadro III.2. Matrícula de licenciatura según área de estudios

Área	Datos reportados (porcentajes)										Estimación	
	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
	2000	2001	2002	2003	2004	2005p/	2006e/	2007	2008	2009	2010	2011
Ciencias Agropecuarias	3.2	3.1	3.0	2.9	2.9	2.9	2.2					2.4
Ciencias de la Salud	9.0	9.0	8.9	9.0	9.0	9.0	9.2					9.1
Ciencias Naturales y Exactas	2.8	2.7	2.5	2.4	2.4	2.4	2.4					2.3
Ciencias Sociales y Administrativas	50.6	49.8	47.1	48.0	48.0	48.0	47.7					46.7
Educación y Humanidades	30.8	31.5	32.3	32.3	32.3	32.3	33.5					33.5
Ingeniería y Tecnología	4.6	4.9	5.2	5.4	5.4	5.4	6.0					6.0

p/ preliminar e/ Cifras estimadas
Fuente: Anexo Estadístico V Informe de Gobierno, 2005.

¿Qué significa la cobertura en educación superior?

Aparentemente el dato de cobertura es uno de los más sencillos de construir en el universo de los indicadores de la educación superior. Al parecer se trata de una simple división entre población atendible (numerador) y población atendida (denominador). El cociente de cobertura en educación superior considera dos datos gruesos: la población escolar total de un año dado (numerador) y la población correspondiente al grupo de edad típico (19 a 23 años). El número resultante suele denominarse “tasa bruta de cobertura”, dado que se reconoce que el numerador contiene estudiantes de la edad típica, pero también una proporción de jóvenes menor de 19 años y otra mayor de 23 años que no es atendida; es decir, que no asiste a la escuela del nivel superior.

Algunos datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), proveniente de la Encuesta Nacional de Ingreso Gasto de los Hogares (ENIGH) de 2004, confirma las tendencias apuntadas, 19.3% de los jóvenes entre 19 y 23 años tienen al menos un año de estudios “profesionales”. Según la misma encuesta, 22.2% de los jóvenes urbanos tienen acceso a los estudios superiores, mientras que apenas 6.8% de quienes habitan en localidades rurales cuentan con esa oportunidad (Rodríguez, 2006). Otra vez la inequidad se impone sobre los jóvenes más desfavorecidos que viven en los espacios rurales del México del siglo XXI. Al comparar los datos del INEGI con los del Instituto de la Juventud sobre la cantidad de demanda, se observa que es poca la diferencia, lo que indica que aun las cifras oficiales no son homogéneas.

Siguiendo con la cobertura, ésta se refiere a la cantidad de personas que ingresan a nivel superior, y que se encuentran en un

rango de edad de escolarización; es decir, entre los 19 y 23 años. A continuación se presentan algunos puntos más relevantes.

El sistema de educación superior enfrenta la necesidad prioritaria de ampliar la cobertura para dar acceso a un amplio segmento de la población joven que está quedando fuera de la formación universitaria, asociado con el nivel de calidad aún poco satisfactorio.

A lo largo del sexenio 2000-2006, la matrícula de educación superior aumentó, como se aprecia en el cuadro III.2 ubicado en la página 119. Para el periodo 2004-2005, ocho millones de jóvenes en edad de recibir educación superior quedaron excluidos de ésta.

De los jóvenes que egresan del nivel medio superior, sólo 72% logran integrarse al nivel superior; por lo tanto, el problema de la cobertura sigue siendo uno de los grandes desafíos que enfrenta el sistema de educación superior. En cuanto al posgrado, éste no ha crecido y en el nivel de Técnico Superior Universitario sólo creció 23.35%.

El Pronabes

De acuerdo con el Programa Nacional de Educación 2001-2006 de la SEP, se establecieron tres objetivos estratégicos para fortalecer el SES: 1) ampliar la cobertura con equidad; 2) mejorar la calidad de la educación superior, y 3) impulsar la integración, coordinación y gestión del SES. Éstos también son considerados para el subsistema nacional de educación agropecuaria. Las acciones se agrupan en dos grandes políticas: a) la ampliación de

la matrícula con equidad y b) la ampliación y diversificación de la oferta educativa. Veamos los logros generales.

Sin duda la política más notable del gobierno foxista 2000-2006 fue la creación del Programa Nacional de Becas (Pronabes), estrategia efectiva para apoyar el acceso y permanencia de jóvenes con escasos recursos en educación superior. La meta para el nivel de educación superior lograda en el sexenio era ambiciosa y se tenía proyectada que para 2006 sobrepasara la cifra de 322 mil becas. Pese a ello hay preocupaciones por una mala distribución de éstas, ya que no corresponden con el apoyo decidido de entidades federativas con mayor nivel de marginación. Se conocen los casos de Oaxaca, Guerrero y Chiapas que con un nivel de marginación muy alto presentan una menor proporción de becas comparado con otros estados con un menor nivel de marginación (OCE, 2005a).

Además, conviene decir que la cuantificación de Pronabes, como se sabe, considera las becas para todos los niveles educativos, incluyendo el posgrado del sector, e incluso en una sola bolsa cuantifica las partes de las becas (1/4, 1/2, 3/4), y becas completas que se otorgan tanto de la educación pública como de las escuelas privadas. Y con cierta seguridad también acumulan los beneficios anteriores del Progreso (ahora Oportunidades) y las tradicionales becas de las instituciones agropecuarias como las universidades Antonio Narro y Chapingo. De tal suerte que sólo así se comprende el récord de llegar a seis millones de becas en 2005, y aseguran alcanzar siete millones para finales de sexenio, según información gubernamental. Obviamente esto no se logró ni en la cantidad ni en la calidad de la formación de estudiantes.

3.2.2. Financiamiento

Durante las tres últimas décadas del siglo XX, con el inicio de la conformación del Estado de rasgos neoliberales, se cuestiona al Estado de bienestar social sobre su capacidad para brindar escuelas de calidad, rentables y productivas, con el propósito central de justificar la reducción del gasto público en educación.

La escuela neoliberal, sostiene Laval, impone reformas orientadas a la competitividad y productividad. “Pretende también elevar la fuerza de trabajo en su conjunto sin elevar el nivel de impuestos e incluso, tanto como sea posible, reduciendo el gasto público” (Laval, 2004: 62).

Las recomendaciones de agencias internacionales como el BM y la OCDE apuntan a eficientar la administración de los recursos existentes, apoyar a la educación básica, antes que a la superior, promover la privatización y diversificar las fuentes de financiamiento.

De ahí que en diversos países del mundo, el financiamiento sea un eje fundamental de las políticas educativas que obstaculizan la capacidad e incremento de las IES y con ello la finalidad de ampliar la cobertura de la educación; que favorece la creciente participación del sector privado en el servicio educativo, así como la consolidación de mecanismos que legitiman la competitividad entre docentes e instituciones, por el logro de estímulos económicos diferenciados a través del cumplimiento de requisitos establecidos en estándares de evaluación y control de procesos tendientes a coadyuvar a mejorar la calidad educativa.

En México el financiamiento de la educación con recursos públicos ha sido en los últimos años objeto de gran controversia, enmarcada en un discurso contradictorio de la administración pública federal que por un lado resalta la importancia de la educación superior de buena calidad para los mexicanos, y por otra ofrece a cuentagotas mayor inversión para la educación pública. De este modo, los datos cuantitativos acerca del crecimiento del financiamiento público para la educación superior denotan el interés soslayado y retórico de las últimas administraciones federales sobre este aspecto.

Como una estrategia remedial, últimamente se ha desplegado un importante programa de becas para estudiantes del nivel superior, así como la creación de programas específicos para asignar recursos extraordinarios a las universidades públicas.

Por lo que toca a las políticas del Estado de México, el rubro de financiamiento se contempla en el PIMP; en el subprograma Administración y Financiamiento de la Educación se destacan los siguientes objetivos:

1. Promover y eficientar los mecanismos de participación social en la organización y financiamiento de los servicios.
2. Aumentar en términos reales el monto de los recursos públicos asignados a la educación procurando la diversificación de las fuentes de financiamiento para proyectos de calidad.

La meta del subprograma respecto al financiamiento es desarrollar nuevos esquemas de financiamiento para el sistema educativo.

A partir de 1989 el famoso nuevo esquema para el subsidio de las IES se fue concretando al no dar a las universidades el presupuesto en función del número de estudiantes, sino suministrarlo vía la “rendición de cuentas”, pero sobre todo argumentando una suerte de “diversificación presupuestal”, lo cual implica que las IES debían buscar fuentes de financiamiento alternativas, incluyendo el pago de colegiaturas de los estudiantes, el cobro de servicios de los docentes y la venta de proyectos de investigación, entre otras medidas universitarias (Victorino, 2000). Es decir, a través de políticas que favorezcan el aprovechamiento integral del gasto en educación el cual habrá de trascender el financiamiento público mediante la gestión de apoyos del sector privado y social, nacional e internacional.

Con el fin de fundamentar este estudio con base en referentes documentales y empíricos de primera mano para revisar las orientaciones financieras de la entidad, fue necesario analizar los estados de la cuenta pública y algunos datos disponibles en las propias IES. Sin embargo, la búsqueda de información oficial acerca de este rubro fue una ruta sinuosa y parcialmente frustrante, debido a que a pesar de haber solicitado información a diversas instancias oficiales del Estado de México, por ejemplo para el caso de la UAEM acerca de los presupuestos educativos ejercidos, en la última década, ésta no se localizó.

Particularmente, se pretendía realizar la investigación con base en la Cuenta de Hacienda Pública (de los últimos 10 años) a partir de los resultados generales anexos a dichas cuentas, donde se presentan de manera sintética los gastos realizados por la administración del Estado de México en cada ejercicio fiscal en los diferentes sectores. Pero sólo se localizaron las cuentas de los años 1997 y 1998. De 1999 a 2005 “no las enviaron”, se infor-

mó en el Centro General de Información y Documentación de la Gestión Gubernamental, institución que tiene paradójicamente como eslogan “Si de administración pública se trata... aquí encuentras toda la información necesaria”.

Los obstáculos y la falta de información sobre los usos del dinero en la entidad finalmente constituyen un hallazgo acerca del hermetismo en cuestiones de resultados financieros de la administración del último sexenio estatal, especialmente cuestionado, dados los escándalos de corrupción respecto a dispendios y abusos del gobernador Montiel Rojas y su familia, y los realizados en campañas políticas con los recursos públicos en el Estado de México. Debido a lo anterior la información que se presenta se basa principalmente en gacetas de Gobierno, donde se autoriza el presupuesto de egresos.

En primer lugar conviene señalar el porcentaje del presupuesto asignado al Poder Ejecutivo destinado al sector educación en la entidad.

Cuadro III.3. Proporción del presupuesto asignado al ejecutivo destinado al Sector Educación

Año	Presupuesto del Ejecutivo	Sector educación	Proporción %
1997	19 723 095 156	8 044 534 648	40.8
1998	28 461 450 561	11 130 252 587	39.1
1999	36 869 444 000	14 004 906 500	38.0
2000	45 640 067 800	18 174 702 400	39.8
2001	52 733 893 200	22 702 183 556	43.0
2002	58 242 497 144	24 828 553 893	42.6
2003	62 027 569 300	26 172 051 736	42.2
2004	69 847 206 506	28 962 360 905	41.5
2005	81 864 824 050	31 947 785 842	39.0
2006	88 788 714 851	33 924 707 855	38.2

Fuente: GEM (2004). Con base en Gacetas de Gobierno y Decretos de Presupuestos de Egresos del Estado de México.

El presupuesto destinado al Poder Ejecutivo se distribuye a diversas áreas como: Desarrollo social, agropecuario y forestal; Comunicaciones y transportes, etc. De éstos, Desarrollo social absorbe mayoritariamente el gasto asignado; a su vez, se integra a partir de varios sectores: educación, desarrollo urbano y regional, salud, seguridad y asistencia social, y ecología, entre las más importantes.

Del gasto destinado al rubro social, la educación es el principal sector que lo absorbe. Lo anterior se observa en el siguiente cuadro.

**Cuadro III.4. Proporción del gasto social
que se dedica a la educación**

Año	Gasto social	Educación	Proporción %
1997	14 064 660 364	8 044 534 678	57.2
1998	20 471 843 429	11 130 252 587	54.4
1999	26 236 678 100	14 004 906 500	53.4
2000	32 640 439 700	18 174 702 400	55.7
2001	37 683 022 500	22 702 183 556	60.2
2002	41 913 717 436	24 828 553 893	59.2
2003	44 400 124 403	26 172 051 736	58.9
2004	50 199 050 204	28 962 360 905	57.7
2005	52 519 746 577	31 947 785 842	60.8
2006	58 015 881 090	33 924 707 855	58.6

Fuente: GEM (2005), SECyBS en Cifras. Con base en Gacetas de Gobierno y Decretos de Presupuestos de Egresos del Estado de México.

En reiteradas ocasiones el gobernador Montiel Rojas informó que el Estado de México ocupaba el primer lugar nacional en recursos destinados a la educación, así se afirmó que la entidad “tiene el sistema educativo más grande del país, con 4 millones 300 mil estudiantes, lo que representa el 12.6% de la matrícula nacional. [...] La inversión en el sector educativo representa un 60% del gasto social y el 55% del gasto programable” (Montiel, 2005: 8).

La iniciativa y capacidad del gobierno del Estado de México para ofrecer el servicio educativo a través del sector público y privado a la niñez y juventud de la entidad es importante, así lo demuestran datos anteriores, pero el objeto central de este apartado es conocer qué tanto apoyo recibió la educación su-

perior; para lo cual con base en los presupuestos de egresos de los últimos cinco años, se revisó el presupuesto que el Ejecutivo del Estado de México destina a la educación superior; sólo se presentan esos ejercicios fiscales, ya que en los anteriores no se desglosaban las aportaciones estatales, federales e ingresos propios y sólo se presentaban los ingresos totales.

Cuadro III.5. Presupuesto de egreso autorizado con transferencias estatales

Instituciones de Educación Superior	2002	2003	2004	2005	2006
Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec	26 995 084	32 529 466	34 680 218	43 367 000	48 872 000
Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl	37 372 743	39 000 833	41 525 494	42 611 000	43 354 000
Universidad Tecnológica "Fidel Velásquez"	19 390 743	20 779 254	23 119 677	23 966 000	24 549 000
Universidad Tecnológica de Tecamac	17 426 643	23 293 071	26 485 985	27 028 000	27 367 000
Tecnológico de Estudios Superiores de Coacalco	6 407 841	8 775 953	10 019 454	10 588 000	11 054 000
Universidad Tecnológica del Sur del Estado de México	9 009 495	9 570 625	10 897 760	10 260 000	10 964 000
Tecnológico de Estudios Superiores de Cuautitlán Izcalli	4 025 834	8 505 641	9 527 809	10 960 000	11 396 000
Tecnológico de Estudios Superiores del Oriente del Estado de México	3 173 088	3 929 870	4 472 704	5 750 000	5 997 000
Tecnológico de Estudios Superiores de Huixquilucan	2 125 311	3 395 975	4 069 762	4 600 000	4 741 000

Fuente: elaboración propia con base en la Gaceta del Gobierno del Estado de México. Presupuesto de egresos para ejercicios fiscales 2002-2006. Continúa...

Cuadro III.5. Presupuesto de egreso autorizado con transferencias estatales

Instituciones de Educación Superior	2002	2003	2004	2005	2006
Tecnológico de Estudios Superiores de Jilotepec	2 892 627	3 715 988	4 698 750	4 486 000	5 523 000
Tecnológico de Estudios Superiores de Tianguistenco	2 804 543	3 849 936	4 443 287	5 191 000	5 545 000
Tecnológico de Estudios Superiores de Chalco	1 862 250	4 481 785	5 220 505	5 958 000	6 210 000
Tecnológico de Estudios Superiores de Jocotitlán	2 435 393	4 115 289	4 656 922	5 395 000	5 648 000
14.-Tecnológico de Estudios Superiores de Valle de Bravo	2 201 770	3 145 902	3 647 768	5 352 000	5 705 000
Tecnológico de Estudios Superiores de Ixtapaluca	1 978 033	3 000 587	3 555 247	4 271 000	4 444 000
Tecnológico de Estudios Superiores de Villa Guerrero	2 166 219	3 059 019	4 077 026	5 040 000	5 276 000
Tecnológico de Estudios Superiores de San Felipe del Progreso	1 642 963	2 475 742	2 934 383	3 439 000	3 586 000

Fuente: elaboración propia con base en la Gaceta del Gobierno del Estado de México. Presupuesto de egresos para ejercicios fiscales 2002-2006. Continúa...

Cuadro III.5. Presupuesto de egreso autorizado con transferencias estatales

Instituciones de Educación Superior	2002	2003	2004	2005	2006
Tecnológico de Estudios Superiores de Chimalhuacán	1 725 407	2 659 136	3 415 566	4 253 000	4 434 000
Universidad Estatal del Valle de Ecatepec	15 237 000	15 237 000	3 944 697	7 591 000	7 560 000
Universidad Tecnológica del Valle de Toluca	14 566 000	14 566 000	8 822 581	10 566 000	12 080 000
Universidad Intercultural del Estado de México			5 537 790	2 684 000	3 000 000
Universidad Politécnica del Valle de México			5 562 290	6 391 000	7 530 000
Total	175 438 987	210 087 091	225 675 675	249 717 000	264 635 000

Fuente: elaboración propia con base en la Gaceta del Gobierno del Estado de México. Presupuesto de egresos para ejercicios fiscales 2002-2006.

De los totales obtenidos en la tabla anterior, se calculó el porcentaje en función del presupuesto destinado a educación superior para cada ejercicio fiscal, agregando también el presupuesto asignado a la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), ya que finalmente es la principal IES de la entidad. Cabe aclarar que no hubo posibilidad de incorporar a las normales en el porcentaje señalado, pues éstas se concentran tácitamente al presupuesto de la SECyBS y no se explicita en las gacetas los montos asignados a este tipo de instituciones, ni en lo general ni en lo particular, debido a que las escuelas normales no están constituidas como organismos descentralizados de dicha Secretaría.

**Cuadro III.6. Egresos destinados a Educación Superior
en el Estado de México**

	2002	2003	2004	2005	2006
Total de egresos destinados a las IES de control estatal (22 instituciones)	175 438 987	210 087 091	225 675 675	249 717 000	264 635 000
Total de egresos autorizados a la UAEM	626 082 775	751 282 800	825 000 000	850 000 000	970 250 000
Total	801 521 762	961 369 891	1 050 675 675	1 099 717 000	1 234 885 000
Total destinado al rubro educativo	24 828 553 893	26 172 051 736	28 962 360 905	31 947 785 842	33 924 707 855
% a la educación superior respecto al total de educación	3.22	3.67	3.62	3.44	3.64

Fuente: elaboración propia con base en Gacetas de Gobierno. Cabe aclarar que tanto las IES señaladas como la UAEM complementan su presupuesto con aportaciones federales e ingresos propios. El ejercicio de los recursos se efectuará conforme a las determinaciones de sus órganos de gobierno.

Como se observa, el porcentaje destinado para educación superior es bajo considerando que son cinco niveles educativos. Al respecto es importante subrayar que por falta de información hay omisiones, además de las escuelas normales, de otras instituciones de educación superior adscritas a la Secretaría de Educación de la entidad y a los Servicio Educativos Integrados, como el ISCEEM o las diversas sedes de la Universidad Pedagógica Nacional en el Estado de México. Hay que subrayar, además, que en el porcentaje presentado anteriormente sólo se muestra lo que corresponde al presupuesto de la entidad; sin embargo, todas las IES de las tablas anteriores (donde se excluyen a las instituciones formadoras de docentes) reciben importantes fondos federales y generan recursos propios.

El financiamiento para las universidades públicas autónomas y estatales

En primer lugar se plantea una síntesis de la transición de las políticas en torno al financiamiento (antaño conocido más como subsidio), contención salarial y deshomologación de las acciones de trabajadores universitarios y de las instituciones de educación superior y particularmente de las instituciones de educación agrícola superior. En seguida se alude a la descentralización, planeación y evaluación de las acciones oficiales, así como aquellas que generaron y tratan de implementar los sectores universitarios al interior de sus instituciones.

El Estado benefactor prácticamente desde su fundación en 1917 como Estado-nación, o como Estado-educador, manifestó su obligatoriedad moral para mejorar las condiciones culturales de la población de escasos recursos. Toda la educación pública de los más diversos niveles que conforman el sistema educativo

nacional fue objeto de innumerables cambios, así como de grandes apoyos con recursos económicos gubernamentales para su transformación. No obstante la vivencia de conflictos universitarios entre las relaciones del Estado con la Universidad, por pasar de una relación tensa a una relación cordial, salvo en 1933, las universidades, especialmente la UNAM, nunca dejaron de recibir subsidio gubernamental.

En la medida en que las circunstancias internacionales se modificaron, el Estado de beneficio social se transformaba en uno de rasgos neoliberales que profundizaba su accionar, en la práctica se va dando una nueva relación entre el Estado-gobierno y las universidades de tal forma que de 1982 a 1988 transitamos de una modernización flexible a una modernización austera y conservadora (Victorino, 2000a). Empero, las medidas de financiamiento y austeridad no sólo continuaron, sino que se profundizaron, lo que encontramos en el sexenio sujeto a análisis.

En seguida se presenta una muy apretada síntesis de esos cambios matizados por la transición de la política o las políticas de educación superior. Hasta 1989 había una orientación única para regular varios apoyos financieros a las IES, en tanto que desde 1989 a 1994 y los años siguientes, se ha diversificado el financiamiento, adquiriendo las siguientes características:

1. Desde 1985 los aumentos del presupuesto anual se basan en el incremento de la matrícula y en la negociación política de las autoridades universitarias. Sobre todo existe una sola fuente de financiamiento: el presupuesto federal, con mínima participación de los gobiernos estatales.

2. Asimismo, se observa que de 1990 a 1993, aunque hay aumentos nominales de los subsidios, federal y estatal, aparece un fuerte incremento presupuestal al Fomento para la Modernización de la Educación Superior (Fomes). Dicho recurso supuestamente debe usarse para elaborar diagnósticos y preparar cambios institucionales. Aparece también un incremento de los recursos, ya sea por cuotas estudiantiles o por venta de servicios.

3. Desde 1989 hasta 2006 hay continuidad de criterios en subsidios y salarios; diversificación de financiamiento, Fomento para la Modernización de la Educación Superior, Carrera Docente del Personal Académico (1990); ingresos propios, colegiaturas, rentabilidad de servicios; Plan Nacional de Desarrollo-Programas sectoriales; Plan Nacional de Desarrollo-Diagnósticos y prospecciones; seguimiento endógeno, exógeno; Autonomía institucional-evaluación externa de Programas de los Comités Interinstitucionales para Evaluación de la Educación Superior (CIEES)-evaluación diagnóstica; desempeño por actores, evaluación del Sistema de Educación Superior (SES); Comisión Nacional de Evaluación (Conaeva), con el afianzamiento de los criterios para la acreditación de programas académicos y la certificación de profesionales, profesores e investigadores.

Las metas establecidas para este nivel educativo en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 también implicaban aumentar los recursos a este nivel educativo de forma gradual para poder cumplirlas en 2006. Tan sólo para cubrir las metas de cobertura planteadas para ese año, se estima que el monto del gasto público en educación superior debería aumentar 43%

con respecto a los recursos que se destinaron en 2003, lo cual resulta poco probable dado que el aumento logrado entre 2000 y 2003 fue sólo de aproximadamente 15%. En este sentido, puede verse que los recursos que se han vertido a este nivel educativo han quedado muy por debajo de las propuestas realizadas por el propio gobierno para incrementar su cobertura (Márquez, 2005).

Otros dos temas álgidos del financiamiento en la educación superior son las pensiones y jubilaciones en las IES, y el que corresponde a la poca claridad de los criterios a través de los cuales se distribuyen las asignaciones presupuestarias entre éstas. Debido a que muchas de las instituciones públicas de educación superior se expandieron principalmente a partir de la década de los setenta, gran parte de los profesores que lograron su basificación durante ese periodo están llegando a la edad de retiro. Según proyecciones propias para 2012, 70% de los académicos de estas universidades públicas estará tramitando su jubilación; de no cambiarse la legislación vigente del ISSSTE y las IES, se enfrentará a un déficit de profesores. Pero, como el presupuesto de las IES públicas no crece en la misma proporción para afrontar estos pagos y asumir la contratación de nuevos profesores, este problema amenaza con reducir dramáticamente la proporción de los recursos que destinan al desarrollo académico y la investigación. Se estima que los recursos requeridos para realizar estos pagos podrían llegar a ser superiores a los que actualmente se destinan a la educación superior de carácter público en su conjunto.

Con base en un diagnóstico de la Coordinadora Nacional de las Universidades (ANUIES, 2005), las pensiones y jubilaciones de los trabajadores académicos y administrativos de las 30 uni-

versidades públicas del país presentan derechos adquiridos por 77 000 millones de pesos, equivalentes a 1.3% del PIB, y que día tras día van incrementándose en la medida en que aumenta el número de trabajadores en retiro. En este sentido, el problema de las pensiones y jubilaciones requiere la búsqueda de nuevos modelos de financiamiento para la educación que eviten que dentro de poco tiempo las universidades tengan que afrontar una crisis financiera que ponga en peligro el desarrollo de las funciones sustantivas de las IES.

Por otro lado, la idea de que las IES puedan generar sus propios recursos no ha tenido buenos resultados; por ejemplo, la UNAM y la UAM representan menos de 10%; la Universidad Autónoma Chapingo genera menos de 3% del presupuesto total; en algunas universidades estatales como las de Aguascalientes, Chihuahua, Estado de México y Sonora, su porcentaje es muy bajo, estos recursos llegan a representar apenas un poco más de 20%. Cabe mencionar que en estas últimas, una proporción importante de estos recursos corresponde a las colegiaturas que pagan los estudiantes. Aun reconociendo las presiones a que están siendo sujetas las IES y a que las instituciones públicas afiliadas a la ANUIES se comprometieron a aumentar sus propios recursos, sería necesario mantenerse expectante para que los esfuerzos que se realicen en este sentido no afecten el desarrollo de las actividades fundamentales de las IES.

Desde los tiempos de subsidios para los servicios educativos, durante el expansionismo de la matrícula, el gasto educativo se ha dividido en dos rubros: a) el gasto de capital, que comprende las erogaciones en activos que tienen una duración mayor a un año e incluye las erogaciones en construcción, renovación y reparación de la infraestructura educativa, y b) el gasto co-

riente, que representa el gasto en los recursos escolares que se emplean cada año para la operación de las instituciones y el cual se divide, a su vez, en tres aspectos: i) las remuneraciones a los docentes y directivos, ii) las remuneraciones al personal administrativo y iii) otros gastos que coadyuvan al desarrollo de las instituciones.

En todo el sistema educativo en general, y particularmente en la educación superior, resulta urgente encontrar nuevos mecanismos que normen y aseguren que las distintas instancias del sector educativo (niveles educativos, instituciones, programas, etc.) cuenten con los recursos suficientes para su correcto funcionamiento. En los últimos años, los diputados han sido, en gran medida, responsables del incremento de los recursos que se destinan al sector educativo, dado que el gobierno federal de manera reiterada ha disminuido el monto de los recursos en el proyecto del presupuesto que envía cada año a la Cámara de Diputados para su aprobación. No obstante, las modificaciones que han realizado los diputados a los montos propuestos por el Ejecutivo no han sido respetadas. Incluso en 2005, el presidente vetó el presupuesto aprobado por ese órgano legislativo, reduciendo con ello la magnitud del monto autorizado por los diputados para ser ejercido por el sector (Martínez, 2005). Al calor de dicha controversia y ante la amenaza de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC-SEP) de otorgar financiamiento adicional sólo a las IES que acreditaran sus programas académicos, la propia Comisión de Educación de los diputados decidió crear un fondo compensatorio para ayudar a las universidades autollamadas universidades pobres (Guerrero, Oaxaca, Hidalgo y Chiapas), entre otras, tan sólo para terminar su ejercicio fiscal del 2005, especialmente para cubrir el gasto corriente (Martínez, 2005).

3.2.3. Privatización

Diversidad matricular y educación superior privada en el Estado de México

Se presenta una descripción de la problemática de la educación superior privada en México, particularmente en el Estado de México en las últimas décadas del siglo XX y lo que va del siglo XXI. Asimismo, se realiza un balance de esta política específica durante el sexenio 2000-2006, con la finalidad de proponer acciones para la mejora de la calidad en este sector, englobadas en recomendaciones y sugerencias desde la política educativa del gobierno federal y los gobiernos estatales, aunque esto último se analiza con más detalles en el siguiente capítulo.

Descripción de la problemática actual

Estas reflexiones se fundamentan en la revisión documental de los avances y resultados de las propias reformas de los principales protagonistas de las políticas educativas oficiales o gubernamentales de las universidades del sector privado. Asimismo, los argumentos aquí vertidos se complementan con la experiencia personal como profesor de asignatura y como diseñador del plan de estudio de la Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad del Valle de México Campus Hispanoamericano.

Desde 1982 con el régimen del gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado se instauró en nuestro país el proyecto del Estado de rasgos neoliberales. Desde entonces los distintos programas nacionales de educación hasta el año 2000 fueron contundentes en la orientación de la educación hacia el fortalecimiento: considerar a la educación superior como una

oferta de servicios bajo la égida de la libertad de empresas; es decir, la educación como negocio.

Recientemente, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 indica que el Sistema de Educación Superior (SES) está conformado por más de 1 500 instituciones públicas y particulares, donde se incluyen centros de investigación y de posgrado. En el ciclo escolar 2000-2001, la matrícula de educación superior escolarizada alcanzó la cifra de 2 047 895, de esa matrícula 128 947 estudiantes correspondieron a estudios de posgrado, cifra en realidad impresionante si se compara con los 9 846 alumnos de ese nivel en 1974.

Tal como se muestra en el capítulo I de esta obra, las características de la educación superior hoy son las siguientes:

- a) el acelerado crecimiento matricular en ambos sectores;
- b) la feminización de la matrícula en educación superior, y
- c) la incorporación de la filosofía del neoliberalismo educativo en sus planes y programas de estudios, los cuales son producto de una serie de mediaciones dadas en su contexto histórico particular, pero que han evolucionado significativamente a lo largo de los últimos 50 años.

Sin duda alguna el incremento de la educación superior privada en todo el país o al menos en las principales capitales de las entidades federativas de México es un hecho innegable, aun en los tiempos de crisis económica que afecta principalmente a los sectores medios, pues es el estrato social que más usa esta modalidad educativa. Por ello, desde hace dos lustros ambos sectores, público y privado, lejos de marcar bien sus compromisos viven un tipo de relaciones peligrosas de disputa por la hegemonía educativa. Se deja entrever que a pesar de que fue difícil

que la iniciativa de reformas a la Ley de Educación Superior no fuera aprobada en el sexenio 2000-2006, la oportunidad para que se produzca un acuerdo a largo plazo entre las universidades privadas, sobre todo las llamadas "universidades patito", y la Secretaría de Educación Pública (SEP), también tendrá que esperar otros tiempos (Rodríguez, 2006). Como se argumenta en este trabajo, sobre todo el caso del Estado de México, abordado en el segundo capítulo, el fenómeno de privatización de la educación superior privada es nacional.

Los datos presentados en el segundo capítulo muestran el resultado de una serie de políticas que van abriendo el paso a la iniciativa privada a los márgenes de la educación, sobre todo la superior, ya que gracias a las políticas públicas educativas de rasgos neoliberales, este sector ha crecido y se ha diversificado en las diversas áreas de la educación superior. Los apoyos del régimen no sólo recaen en las facilidades de iniciar programas sin la infraestructura mínima necesaria, sino en la eliminación de compromisos en las relaciones laborales y previsión social con su personal, sobre todo docente, los cuales son contratados por tiempo y obra determinados, es decir, por curso o módulo, sin que se les garantice una mínima estabilidad laboral, y lo que es peor, sin posibilidad de realizar docencia de calidad o incluso otras funciones sustantivas propias de este nivel superior como la investigación, la extensión y la difusión cultural.

Definitivamente la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social del Estado de México (SECYBS), ante las solicitudes de nuevos establecimientos de universidades e instituciones de educación superior, no han sido exigentes en los criterios que éstas deben cumplir de acuerdo con la normatividad existente. Se puede concluir que

en el subsistema de educación privada en México, hay dos subsectores de IES: a) las que cumplen bien los requisitos, cuentan con amplio reconocimiento y trayectoria y están acreditadas por la Federación Nacional de Instituciones de Educación Privada, y b) el otro subsector de establecimiento de educación superior privada, que bajo la única y exclusiva visión de la educación como negocio, no cumple con los criterios y requisitos de la SEP-SECYBS, operan a veces con reconocimiento muy condicionado del RVOE, y se interesa solamente por las cuotas de los estudiantes y por titularlos por promedio tanto en el nivel de licenciatura como en la maestría como primer nivel del posgrado (Muñoz, 2004).

El primer subsector va acorde con la globalización neoliberal, se ha incorporado a la transnacionalización del capital educativo a través de la Red Global de Universidades, bajo el auspicio de la Silvan Internacional University, ofreciendo implementar las políticas de movilidad estudiantil y magisterial y homologación curricular entre las instituciones de Francia, Estados Unidos, España, Chile y con todas las IES que conforman dicha Red.

El segundo subsector, que también se nutre de los aspirantes rechazados de las universidades públicas de más reconocimiento nacional, cuyas familias pueden pagar las cuotas escolares para lograr concluir una determinada carrera, no cuenta con la suficiente infraestructura para el aseguramiento de la calidad, menos aún para pagar una franquicia en la Red Global de Universidades, por lo que apenas pueden garantizar sueldos a los maestros y mantener una pobre y limitada infraestructura académica en general.

No se deben negar los intentos legislativos que iniciaron en el sexenio 2000-2006 para evitar esas relaciones peligrosas entre

las universidades “patito” y la SEP, los cuales se sintetizaron en iniciativas de reformas a la Ley de Educación superior, concretamente el Acuerdo 279 de la SEP (*Diario Oficial de la Federación* 10/07/00). La oportunidad para que se produzca una negociación legislativa a largo plazo entre las universidades privadas y la Secretaría de Educación Pública parece que debe esperar otros tiempos (Rodríguez, 2006). Sin embargo, en el contexto más amplio de la cultura y la educación en general,

las reformas constitucionales aprobadas por todos los partidos en el “gobierno del cambio” son tres: 1ª: La que negó los derechos a los pueblos indios e incluso los privó de algunos derechos que venían de la Colonia; 2ª: La que entregó los medios de comunicación e información de masas Televisa y Tv Azteca; 3ª: La que entregó la propiedad de los sitios arqueológicos y culturales del patrimonio nacional, a los gobiernos federales (sic), con una intención parecida a la que tuvo Salinas de Gortari al acabar con la propiedad ejidal y mercantilizar las tierras de los campesinos pobres. Ahora el patrimonio cultural de México es mercantilizable, o se acerca mucho a serlo (González, 2006: 35).

De muchas formas existen evidencias que durante el sexenio foxista 2000-2006 se benefició con mucho al proceso de privatización directa e indirecta hacia el crecimiento del sector, y contrariamente también se avanzó hacia el abandono cada vez más pronunciado de las instituciones públicas estatales.

3.2.4. Calidad y evaluación

Se ha señalado en otros trabajos (Victorino, 2000a) que lo peculiar de esta política educativa hegemónica del lapso 2000-2006 comparada con anteriores sexenios es el calificativo de lograr IES de “buena calidad” (Fox, 2005). La principal estrategia para lograr este nivel de calificación es la evaluación en sus distintas modalidades y dimensiones, así como su aplicabilidad a

los programas no sólo de licenciatura sino también a los posgrados: maestrías y doctorados.

Los términos *evaluación* y *calidad* tienen históricamente múltiples facetas y enfoques que se han diversificado, profundizado y vinculado –en las últimas décadas– a numerosos ámbitos, entre ellos a la educación en general, y a la educación superior en particular.

A finales del siglo XIX y principios del XX, la tradición pedagógica vertical sobre la evaluación de los estudiantes se conservó en gran medida, al mismo tiempo que se fusionó con las aportaciones derivadas del paradigma positivista filtrado a la educación; de esta manera, la evaluación se enfoca principalmente hacia los resultados obtenidos por los alumnos, basados en la medición de conductas observables, a través del empleo de datos cuantitativos como elemento de control del rendimiento escolar.

Realmente, la evaluación no es algo nuevo en el ámbito educativo, puesto que, como es bien sabido, la evaluación del aprendizaje de los estudiantes es una función que se realiza desde el nacimiento de los sistemas educativos; pero, en general, la evaluación educativa había quedado limitada a este espacio del desempeño de los estudiantes, y solamente en años recientes, ha surgido el interés por evaluar otros elementos, tales como los maestros, los métodos de aprendizaje, los materiales de estudio, o las instituciones y los sistemas educativos en su conjunto (De la Garza, 2004: 804).

Así, hasta antes de la década de los ochenta, época de máximo crecimiento en la educación superior, la evaluación parecía una actividad casi exclusiva para determinar el rendimiento académico de los alumnos; pocas veces o en algunas circunstancias se evaluaba (en escuelas privadas) al profesor, las instituciones y programas escolares, ya que se daba por hecho que estos últimos cubrían su labor adecuadamente.

El reforzamiento de la evaluación de todos y cada uno de los actores universitarios, y sus propias funciones sustantivas y adjetivas, se complementó con la oleada de influencias neoliberales en el ámbito económico y político en nuestro país, como se ha reiterado, desde 1982, y casi se consolidan en los primeros años del siglo XXI; estas influencias ocasionaron sucesivos recortes al presupuesto hacia los servicios públicos, por lo que se cuestionó la calidad educativa y el estatus del sector público en la educación, con especial vehemencia en la educación superior universitaria.

En ese sendero, aparejado a la génesis del modelo de Estado neoliberal, se empezó a tejer la urdimbre de los sistemas de evaluación con miras al logro de la calidad. El tradicional modelo de Estado proveedor dio paso velozmente a las políticas de evaluación y supervisión de insumos, procesos o resultados, y de ahí se ha transitado hacia un esquema de intervenciones basados en la búsqueda de una mejor calidad. De esa manera, una clara tendencia de apoyo hacia algunas políticas educativas por parte de ciertos organismos internacionales de orientación economicista, tales como la cobertura, el financiamiento, la orientación tecnocrática en la reestructuración curricular, la evaluación-calidad y la rendición de cuentas fueron las recomendaciones dominantes en la agenda internacional de las dos décadas anteriores provenientes especialmente del Banco Mundial y la OCDE.

Según Acosta (2000), en México la cuestión clave o estratégica de las políticas educativas para el nivel superior a partir de 1982 lo constituye la calidad de la educación, y los temas relevantes de las políticas federales han sido la planeación, la evaluación y el financiamiento. De igual modo, se reitera la trascendencia, en nuestra actual política educativa, por el logro de una "buena calidad" educativa, así como las políticas de evaluación que la educación superior contempla en el PNE 2001-2006.

No se debe pasar por alto que de manera sistemática se ha favorecido una creciente intervención gubernamental en las IES en gran parte del mundo, específicamente en el ámbito latinoamericano:

La ingerencia de las políticas gubernamentales en la regulación de la calidad es más directa. El establecimiento de estándares mínimos de calidad, la fijación de criterios de asignación de fondos financieros a través de fondos especiales, o la creación de exámenes de Estado, constituye un movimiento que se está produciendo en varios países de la región, y que muestra una nueva etapa en el desarrollo de los sistemas de aseguramiento de la calidad, pero con un mayor peso institucional, normativo y político de los ministerios de educación (De la Garza, 2004: 07).

El proceso regulatorio, que implica la evaluación y muchas veces la rendición de cuentas, ha conllevado según algunos autores a un proceso de paulatina disminución de autonomía en las IES; por otra parte, algunos investigadores consideran que tales hechos alejan a las políticas actuales de la concepción tradicional del neoliberalismo, ya que favorecen la intervención y regulación estatal. Sin embargo, el planteamiento que se propone en este trabajo es que en materia de políticas educativas en este momento “el fin justifica los medios”, de modo que la regulación del Estado permite ir “jalando los hilos” para orientar a la educación superior hacia las tendencias supremas del neoliberalismo económico-político. Concordamos con González Casanova, cuando afirma que “la evaluación es un mecanismo para impulsar y favorecer un modelo determinado de educación. Lejos de ser un proceso puramente técnico o neutro, la evaluación está directamente vinculada al tipo de proyecto productivo o democrático que se busca implantar o consolidar” (González, 2005: 56). En este caso, un proyecto político productivo de rasgos neoliberales, aunque en el discurso oficial se pretenda la neutralidad, lleva consigo la concreción del proyecto dominante, cuya principal orientación incluye la restricción presupuestal a toda costa.

Después de los procesos de evaluación de la educación superior en los años noventa se continuaron los procesos de la evaluación para la acreditación de programas académicos, así como la certificación de profesionales. Pese al cuestionamiento de distintos sujetos y actores universitarios, los procesos de evaluación y acreditación, a fin de cuentas estuvieron asociados al otorgamiento de financiamiento extraordinario de las IES. Poco se atendió a la vinculación y a la pertinencia social, y sobre todo se descuida el trabajo en equipo como una modalidad para alcanzar niveles de calidad en todas las funciones sustantivas de la universidad.

No obstante lo anterior, las instituciones de educación superior (IES) en general y las de educación agropecuaria superior (IEAS) deberán fomentar el desarrollo rural y agroindustrial del país mediante tres aspectos importantes, a saber: a) formar recursos humanos altamente capacitados para utilizar de forma más eficiente, eficaz y funcional la capacidad instalada en las universidades y centros académicos; b) cooperar en los programas y proyectos del desarrollo político, económico, social y cultural de las comunidades en el medio rural, impulsando la vinculación de la investigación científica, tecnológica y humanística con las necesidades del sector, y c) cooperar en la ejecución operativa de propuestas estratégicas consensuadas por los diversos sectores que conforman el medio rural para el mejoramiento de la educación superior.

Las limitaciones económicas imponen retos a la imaginación de las instituciones educativas y les exige buscar nuevas formas en el cumplimiento de sus funciones sustantivas. De manera particular, la UACH, como parte fundamental del Sistema de Educación Agropecuaria Superior, debe realizar acciones que le permitan insertarse y participar en los procesos de cambio de

la economía nacional, tomando en cuenta la orientación que le imponen los procesos de globalización, los avances científico-tecnológicos, la realidad del campo mexicano y su población; formando profesionales de calidad que, en la práctica, además de la acreditación y certificación, demuestren su capacidad técnica, integral y su valor en la toma de decisiones.

Lograr IES de buena calidad

En cuanto al impulso de la calidad, en el sexenio 2000-2006 se fomentaron tres ejes estratégicos: el fortalecimiento estatal de las IES, el fomento de enfoques educativos flexibles centrado en el aprendizaje y el aseguramiento de la calidad de los programas educativos. Del primero se conoce una serie de acciones en torno al Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), como una plataforma que integra diferentes programas en la vida institucional de las IES: mejoramiento del profesorado, fortalecimiento de la infraestructura educativa, actualización de programas de estudios, de tutorías, evaluación y gestión.

Estas estrategias, especialmente las acciones que para su desarrollo necesitaban recursos financieros, tenían la ventaja de que las IES, con un claro compromiso del cumplimiento de estos programas, tenían acceso de financiamiento extraordinario o adicional al presupuesto anual, aunque los primeros apenas representan 4% del subsidio ordinario. Es conocido incluso que aunque la SEP hacía la oferta y propuesta de que para las IES que desearan subsidios extraordinarios, el mecanismo era la evaluación y acreditación de sus programas académicos (Rubio, 2005); al menos para terminar el ejercicio de 2005, la Cámara de Diputados puso en práctica un fondo compensatorio para las universidades pobres como política para lograr la

equidad social de las IES (Martínez, 2005); por tanto, la apuesta de la SEP a los subsidios extraordinarios vía la acreditación no se puso en práctica.

En las universidades públicas se argumenta que “de los 840 programas académicos acreditados por organismos evaluadores, 604 son de universidades públicas, es decir, 72 por ciento” (De la Garza, 2004: 807). En las IEAS esta política tuvo poco impacto, ya que algunas instituciones sólo la incorporaron en 2004 y 2005; sin embargo, dichas acciones no lograron sustituir las medidas anteriores ya institucionalizadas. Los directivos de los organismos acreditadores apuntan que la práctica de la evaluación para acreditación de la calidad se ha arraigado en las universidades públicas, en tanto que para los sectores y actores de las universidades públicas analizadas esta práctica es de bajo impacto todavía.

Mejora y aseguramiento de la calidad

En el PNE 2001-2005 se acota el calificativo de lograr una educación de “buena calidad”. Dichas acciones dieron preferencia esencialmente a aquellas IES que ya están acreditadas o en proceso de acreditación, por lo que su alcance es muy limitado. En el periodo 2001-2003 los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) evaluaron a más de 1 200 programas académicos, con lo que igualaron el número evaluado durante los diez años anteriores; sin embargo, alrededor de 60% de programas sigue sin evaluarse, y sólo 82 IES cuentan con programas académicos acreditados. En la Educación Agropecuaria Superior (EAS) la situación es más grave, ya que después de iniciarse los procesos de evaluación para la acreditación a inicios de los años noventa del siglo XX, muy po-

cas especialidades o facultades de las ciencias naturales, sociales y agropecuarias han accedido a la evaluación de los CIEES del área. En el caso de la UACH, de 21 licenciaturas sólo cinco se encontraban en proceso de acreditación hasta a mediados de 2006 (Barrales, 2006).

3.2.5. Reestructuración curricular

Posiblemente como ninguna política específica, la reestructuración curricular, aun influenciada por la autonomía universitaria, debe importar más a las IES en la perspectiva de su reforma universitaria. La dimensión de una reforma universitaria es un cambio más amplio; la reestructuración curricular es un microcambio específico de cada institución. En este proceso se debe reconocer la importancia del plan de estudios de las carreras correspondientes y del currículo, como dos aspectos de clara diferenciación.

De acuerdo con varias definiciones de los expertos en la materia, se ha observado que el plan de estudios es el conjunto de las asignaturas que conforman una determinada carrera (Ibarrola, 1989). En tanto que el currículo es una construcción de intercambio sobre los saberes, tradiciones, cultura, valores, habilidades, competencias, que si bien está influida por sujetos sociales y sus proyectos, son los profesores y los estudiantes quienes definen ese espacio escolar y educativo. En consecuencia, una concepción amplia de currículo consiste en "la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos" (De Alba, 1994: 45).

Desde una posición restringida, el currículo se integra por los documentos que determinan qué, por qué y cómo enseñar, plasmados principalmente en planes y programas de estudio. También se reconoce que en el currículo se disputa la orientación de los procesos de enseñanza y aprendizaje por los sujetos sociales, quienes a la vez determinan una orientación político-educativa ligada a proyectos sociales más amplios y opciones de país (Victorino y Huffman, 1994). Además, de acuerdo con el modelo de análisis de las políticas educativas, presentado en este trabajo, por lo general el discurso del cambio curricular como política educativa se queda en algunas IES en el plano normativo con posibilidades de ser retomado por los principales actores del proceso pedagógico: maestros y alumnos.

Cada sociedad, a través de su administración gubernamental, fomenta el tipo de educación conveniente a sus necesidades económicas, políticas y sociales. Así, a través de las políticas educativas se establece un currículum formal, donde se determinan los contenidos de enseñanza y el sustento teórico, filosófico y pedagógico del modelo propuesto, para educar a la niñez y juventud de determinado estado, el cual a través de este medio coadyuva a fomentar su legitimidad y preservación.

Es un hecho reconocido que conforme avanza el proceso de globalización económica y cultural, las políticas educativas promovidas por las grandes agencias internacionales del capitalismo, como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la OCDE, favorecieron la implantación de planes y programas de estudio tendientes al logro de la calidad y la eficacia con base en las necesidades de las grandes corporaciones económicas del mundo capitalista. En nuestro país las transformaciones curriculares se manifiestan inicialmente con el Programa de Moderni-

zación de la Educación Básica en 1993, y en 1995 en la educación postsecundaria, sobre todo en la de tipo tecnológico, la cual a partir de entonces pretende contribuir al desarrollo económico de la nación, por medio de la formación de recursos humanos habilitados en el dominio de competencias necesarias para su óptimo desempeño en el medio laboral, a través de un programa denominado Educación Basado en Competencias (EBC) como parte de un proceso mundial de modificación de la formación de recursos humanos.

Por lo que toca a las IES, tradicionalmente la universidad pública –como se ha mencionado en el apartado anterior– había respondido a su compromiso de producir conocimiento científico y humanístico disciplinario que permitía contribuir a la solución de la problemática social de una región o país y, por supuesto, ofrecer un empleo profesional acorde a la carrera que se haya estudiado. Por lo anterior,

la formación profesional no (quedó) vinculada exclusivamente a un sector, porque la orientación de las instituciones de educación superior ha tenido como base un espíritu de servicio, sin dejar de reconocer los avances científicos y tecnológicos, cuanto la forma de incorporarlos como saberes en los contenidos curriculares (Negrín, 2003: 208).

Con el impacto de la tendencia de políticas neoliberales para la educación, la perspectiva de formación empieza a tener paulatinas transformaciones. “Sectores sociales que detentan el poder del mercado exigen a la universidad mayor vinculación con la producción y el mercado. Los mismos gobiernos demandan mayor vinculación con los sectores sociales, principalmente el productivo” (Victorino, 2002a: 136). De este modo se configuran tendencias que respondan a los parámetros del vertiginoso rumbo de los avances tecnológicos destacando el rendimiento económico de las empresas y el capital, así se “tiende a privilegiar la perspectiva empresarial, por lo que la fuente teórica natural es

la perspectiva del capital humano" (Victorino, 2002a: 100), a través de la cual el hombre posibilita su capacidad de rentabilidad por medio del desarrollo de actividades educativas.

Como se ha mencionado, las IES están en proceso de transformación de función social, por tanto, sus tradicionales esquemas de formación se replantean con base en ejecuciones eficientes, circulación de conocimientos, máximo rendimiento, saberes instrumentales, entre otras cuestiones.

"La educación así pensada se dirige al desarrollo de los individuos en función del sistema de mercado [...] se enfatiza en conocimientos y habilidades intelectuales, técnicas organizacionales, comportamentales, que sirven al trabajo" (Laval, 2004: 60). Articulados bajo la concepción de un nuevo esquema de formación denominado de competencias, el cual pretende en términos generales desarrollar habilidades, conocimientos, actitudes y valores, que permitan un adecuado desempeño en un ámbito determinado.

A su arribo, la noción de formación en competencias colisiona al interior de las IES, donde el desarrollo de competencias en el ámbito educativo viene a modificar el sistema de significación de la formación, sobre todo la universitaria, tradicionalmente conocida bajo la cualidad de formación profesional. Si bien no se puede afirmar de manera categórica que las universidades hayan transformado sus esquemas de formación, tampoco se puede negar que el enfoque de competencias le sea ajeno por completo, en este sentido se coincide con Rojas (2000) cuando afirma que:

La formación profesional universitaria en nuestro país, ésta aún se halla imbricada en la coexistencia de los modelos de universidad tra-

dicional y modernizante. [...] Sin embargo, las diferentes acciones estratégicas emprendidas por el gobierno hacia la educación superior a finales de la década pasada, en rubros como la educación tecnológica superior, el financiamiento y la evaluación, han modificado significativamente las funciones básicas de este nivel: docencia, investigación y extensión universitaria (Rojas, 2000: 57).

Conviene precisar que el sentido del adjetivo modernizante, empleado por la autora de la cita anterior, implica el acercamiento al ámbito empresarial y el empleo del enfoque de competencias.

De acuerdo con el apartado de corrientes sociopedagógicas de este trabajo, la conceptualización de competencias es de carácter polisémico, según los parámetros y modelos del tipo de habilidades y contextos a los que se refiera. Así se hace alusión a diferentes clasificaciones y tipos de competencias, entre las que se encuentran las básicas, genéricas, específicas, profesionales, académicas, laborales, etcétera.

A pesar de que la noción de competencias tiene muchas acepciones, Thierry (1998, citado por Didrikson, 1995) indica que todas ellas tienen en común cuatro características.

Cuadro III. 7. Características de las competencias

Toma en cuenta el contexto	Es el resultado de un proceso de integración	Asociada a criterios de ejecución o desempeño	Implica responsabilidad
Está constituido por el conjunto de situaciones reales donde se ejecutarán las competencias	La competencia identifica los resultados esperados por el mercado de trabajo (dominio de tareas y funciones profesionales), donde se integran conocimientos, habilidades y actitudes	Los criterios de desempeño se establecen previamente a la instrucción y se identifican los indicadores de evaluación, que determinan el éxito en el logro de la competencia	En la EBC el estudiante es el responsable de su propio aprendizaje

Fuente: elaboración propia con base en Thierry (1994), citado por Didriksson (1995).

Particularmente, la orientación formativa de tendencia hacia las competencias se manifiesta en las instituciones de control estatal más importantes del Estado de México, donde al igual que otras políticas neoliberales para la educación responden a influencias y presiones de instancias internacionales. En las universidades públicas y autónomas, la relación entre la incorporación de estas competencias y las acciones sobre habilidades y capacidades en los currículos universitarios es, en el mejor de los casos, de más largo plazo.

Enfoques educativos flexibles centrados en el aprendizaje

Durante el sexenio 2000-2006, en este rubro las acciones se orientaron hacia la actualización continua de planes y programas de estudio, la flexibilidad curricular y el fomento efectivo de los estudiantes centrado en el aprendizaje. Una serie de valores (una suerte de equidad entre saberes tecnológicos y saberes sociales) y compromisos (pertinencia y vinculación con diversos sectores sociales y productivos) al menos formalmente estuvieron presentes en los distintos procesos de cambio institucional: reestructuración de planes y programas, fusión y creación de nuevas carreras y posgrados y el establecimiento de equivalencias de créditos, así como la movilidad interna e internacional de los estudiantes y docentes. Aunque es difícil cuantificar este tipo de resultados, en la educación agropecuaria superior la discusión en torno a estas reformas llevó a reconfigurar las nuevas academias del profesorado en quienes apoyan totalmente la propuesta y quienes se ven poco comprometidos con estos cambios. En síntesis el enfoque por competencias fue tomado en cuenta por algunas IEAS (Duarte, 2006) pero en otras fue prácticamente olvidado (Alemán, 2007; Yamana, 2006 y Medina, 2006).

3.2.6. Vinculación universidad-sociedad

Desde el inicio del siglo XX, sobre todo con la reapertura de la Universidad Nacional, el logro de su autonomía en sus tres fases 1929, 1933 y 1945, la creación del IPN en los años treinta, y el crecimiento del sistema de IES bajo el amparo del esquema de Estado de bienestar social, se contribuye a la formación plural de recursos humanos, a la participación social y política de la

juventud, al bienestar del país y a la expansión de la educación superior con énfasis en la atención de la demanda social.

Desde sus orígenes, la universidad latinoamericana fue una institución que reverberó, con su quehacer específico y con su participación, en todos los acontecimientos políticos y sociales de la época, y se propuso, cuando llegó su momento, ser el lugar de donde tenía que partir el cambio social y la revolución que transformaría todas las cosas (ANUIES, 2000: 56).

En ese contexto la universidad mexicana en su proceso de vinculación con la sociedad política, los sectores productivos y la sociedad civil no fue diferente del comportamiento de la universidad latinoamericana. Desde las últimas décadas del siglo XX, los esquemas económicos transformaron las políticas hacia los servicios públicos; en la educación superior se trastocó su función ideológica y social preeminente y originaria, que según Villaseñor es:

Contribuir al incremento de la producción; colaborar a crear mejores condiciones de vida; crear conciencia y participación democrática; contribuir a la competitividad del país; atender a las necesidades sociales; introducir elementos de racionalidad en la sociedad; hacer un diagnóstico de las realidades del país, etcétera (Villaseñor, 2003: 82).

En ese sendero la función social de la educación superior tiene el calificativo de originaria, debido a que está presente en toda institución de educación superior y porque la función social es inherente a toda universidad, desde las primeras IES en la historia. De este modo los dos ejes de esa función son:

1) El cultivo del conocimiento, con todas las exigencias filosóficas, científicas y metodológicas que lo acompañan; y, 2) el servicio a la sociedad, como una consecuencia de la aceptación de que ciertas necesidades generales de la sociedad requieren del conocimiento para ser solucionadas y que ese conocimiento lo pueden aportar las instituciones educativas (Villaseñor, 2003: 83).

Una gran influencia de las políticas de tendencia neoliberal conduce a una reestructuración de la función social de la educación superior, efectuada a lo largo de los últimos 25 años, de tal modo que la metamorfosis ha llevado a que la “función social para la educación superior en la orientación neoliberal [sea] colaborar eficientemente mediante sus propias actividades, para que sus logros impulsen una adecuada inserción de nuestro país en la globalización, de acuerdo con la visión dominante de ésta” (Villaseñor, 2000: 39); en este sentido, la educación tecnológica pasa a ocupar un lugar central en la educación superior de México. En tanto que las IES caracterizadas por la educación tradicional y universitaria, con carreras de tipo económico-administrativo y humanidades más apegadas a las anteriores universidades públicas y autónomas, son relegadas.

Recordemos el creciente impulso que la educación tecnológica ha tenido en nuestro país en los últimos lustros, donde las universidades tecnológicas, institutos tecnológicos y universidades politécnicas se han multiplicado en casi todas las entidades federativas del país, situación en la que no se ha dado correspondencia respecto a las universidades federales o estatales. La actual educación tecnológica plantea la función de vinculación en estrecha relación con los sectores productivos y no guarda la misma orientación que las universidades públicas y autónomas.

Para una mejor precisión del problema de la vinculación es pertinente sintetizar lo que implican las facetas diferenciadas de la vinculación escuela-industria y la universidad-sociedad, en las últimas décadas, donde se conocen dos enfoques o facetas: la tradicional y la moderna.

La primera se caracteriza por una relación de sumisión, y por que los saberes y las técnicas van de la universidad o escuela a la sociedad, Eran los tiempos del extensionismo universitario. En tanto que el enfoque actual o sea el moderno, que se ha dado desde los 80 y 90, la relación es un diálogo, en consecuencia la universidad aprehende de las empresas o sectores sociales y productivos y estos aprehenden de la universidad. Lo que se conoce ahora como una vinculación estratégica de estas esferas sociales. Son los tiempos de la difusión y el servicio universitario (Victorino, 2000b: 29).

En el actual PNE 2001-2006, como en las políticas para la educación superior del siglo XXI, que propone la ANUIES, se destaca notoriamente la importancia de la vinculación con el sector empresarial para el crecimiento económico y productivo de México.

Por su parte, al interior del Estado de México, el Programa Institucional de Mediano Plazo (PIMP) especifica como objetivo fortalecer la vinculación de la educación media superior y superior en sus diversas modalidades, con las necesidades sociales y del aparato productivo de la entidad. Para ello plantea algunas políticas como:

1. Fortalecer el vínculo entre la educación y el empleo, a través de la concurrencia de las instancias que participan en este proceso.
2. Los programas de vinculación de las instituciones formadoras de profesionales buscarán no sólo la correspondencia con las necesidades del empleo, sino la calidad de éste, como condición indispensable para que los procesos educativos contribuyan al mejoramiento de las condiciones de vida

De ahí que la preeminencia por la vinculación de la escuela y la industria se concentre principalmente en este tipo de institu-

ciones, de formación eminentemente tecnológica, además de otras IES como las universidades; por lo que las normales, por su propia naturaleza y función, quedan fuera del espectro de influencia de este tópico, por lo que no se abordan en este apartado.

Respecto a la vinculación IES-sector industrial, se reconoce que los Tecnológicos de Estudios Superiores (TES) surgen como resultado de políticas de rasgos neoliberales, su paulatina consolidación ha seguido contando con el apoyo decidido de las instancias gubernamentales recientes, que definen las políticas educativas en ese sentido.

En los últimos años las carreras tecnológicas han empezado a ganar terreno y las licenciaturas tradicionales han reorientado sus contenidos hacia un plan de formación más vinculado al mercado de trabajo. Sin embargo, aún se registra una fuerte concentración de la matrícula en el área de las ciencias sociales y económico-administrativas, en comparación de aquellos estudios más vinculados al sector productivo (a las ciencias agropecuarias) y a las ciencias naturales y exactas.

Reorientar la población escolar hacia las necesidades productivas y sociales más urgentes del país y de la entidad, implica la reestructuración de programas de orientación vocacional; la generación de metodologías adecuadas para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales (ciencias agropecuarias) y exactas; la instalación de sistemas flexibles de enseñanza; el establecimiento de techos de matrícula en carreras sobresaturadas; y la apertura de opciones vinculadas al sector productivo. Esta tarea demanda de la coordinación interinstitucional y gubernamental para cristalizar un proceso de planeación más integral, acorde a la dinámica de los mercados laborales y el desarrollo regional (GEM, 2000: 120-121).

El trasfondo que permea, en el discurso oficial, se inclina hacia un pensamiento mercantilista, pragmático e instrumental, propio del enfoque del capital humano y la visión mercantilista de la educación. Los propósitos de la educación superior que se traslucen poco tienen que ver con anteponer los deberes y fines éticos y democráticos de una conciencia que está más allá de

los efectos meramente técnicos, donde la formación del *homo technicus* resulta prioritaria, ante la del ciudadano como sujeto pensante. Los valores económicos son los principales; los valores humanos, secundarios.

“El neoliberalismo reinterpreta la Teoría del capital humano utilizado en los años sesenta, sosteniendo que se requiere cambiar la educación para adaptarla a las necesidades de la industria” (Laval, 2004: 60). La revaloración de esta teoría incide en considerar una visión racional de acrecentar las posibilidades de productividad de los sujetos, de ahí que se fomenten los estudios tecnológicos con un acompañamiento cercano del sector productivo, desde el inicio hasta el final de los procesos de formación.

Las universidades públicas autónomas del centro sur del país y la Universidad Autónoma Chapingo sin duda han entrado en la nueva visión de la vinculación, como una acción estratégica en donde las empresas y organizaciones de la sociedad civil participan activamente no sólo aceptando que la universidad lleve el conocimiento a las empresas, sino que también éstas compartan su experiencia a los universitarios; de ahí la importancia de las estancias preprofesionales de los estudiantes de los últimos semestres de la carrera de agronomía y de otras profesiones (Reyes, 2002).

Pero entonces el asunto de la vinculación además de ser una organización estratégica en los tiempos del neoliberalismo, también es una situación que considera nexos internos (vinculación interinstitucional) de las propias universidades, al mismo tiempo que nexos externos (vinculación con las empresas y demás organizaciones sociales), así como de la universidad

con el resto del sistema de la educación superior. Veamos en seguida esto último.

Coordinación y gestión del SES

Dado que existe una dimensión de la vinculación interna o intersistémica, que es necesario cuestionar, y ante la problemática del desorganizado SES, el Programa Nacional de Educación 2001-2006, en el rubro de educación superior, propone tres objetivos: transitar del sistema vigente a uno más abierto, flexible, innovador y dinámico; incrementar la inversión en educación superior, y promover la formulación de nuevos marcos normativos para el SES. En este caso, sólo se analizará el primero, ya que los otros de alguna forma se han tratado en puntos anteriores. En cuanto a la transición del sistema vigente a uno más abierto, ésta se dio a la tarea de fusionar y reorganizar direcciones generales de la propia SEP en una nueva Subsecretaría de Educación Superior, que contempla cinco direcciones o instancias para el nivel: a) Dirección General de Educación Superior Universitaria; b) Dirección General de Educación Superior Tecnológica; c) Coordinación General de Universidades Tecnológicas; d) Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, y e) Dirección General de Profesiones. Aunque es difícil hacer una evaluación a menos de dos años de su creación, no quedan más opciones que apostarle a una buena estrategia para una efectiva coordinación y vinculación más allá del propio nivel. Para la educación agropecuaria, lograr una buena coordinación implicaría una relación horizontal entre subsecretarías, direcciones generales, áreas y niveles educativos.

3.2.7. Educación superior a distancia en México: balance y situación actual

En el siguiente apartado se analiza una de las últimas políticas educativas específicas en la transición del Estado mexicano durante el lapso 1988-2006. No obstante, como se ha dicho en trabajos anteriores, durante los últimos tres sexenios no ha habido cambio de rumbo de la educación superior en el país, sino continuidad de las políticas públicas más elementales en el sistema educativo nacional; para el caso de las acciones de la educación superior a distancia de las universidades públicas autónomas, se reconoce como una de las acciones de bajo impacto en el terreno educativo del nivel superior, a pesar de que una de las expresiones más sentidas de los avances científicos y tecnológicos son precisamente el acelerado desarrollo de las llamadas nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), particularmente de las telecomunicaciones. De manera muy sensible, para el caso de la educación superior se indaga sobre las experiencias de esta nueva modalidad educativa denominada educación superior a distancia (ESaD).

La metodología se basa en la revisión de informes de directivos y expertos en esta modalidad educativa, así como en algunas visitas a las instituciones de educación superior (IES) y entrevistas a investigadores del campo de la investigación educativa del sector. La exposición se hace en tres partes: 1. El contexto y la situación actual del sector; 2. Un balance de lo logrado en el sexenio 2000-2006; 3. La prospectiva de la educación superior a distancia en las universidades mexicanas.

Contexto y situación actual de la ESaD

Para iniciar se reconoce que la importancia de las TIC no debe circunscribirse únicamente en el diseño de metodologías cuya finalidad es la instrucción asistida; la responsabilidad de las TIC es enorme y su impacto no sólo puede quedarse en la asimilación de las comunidades de aprendizaje de la sociedad escolarizada, también las comunidades rurales deben operar programas educativos específicos en esta modalidad. Desde esta perspectiva, ciertos organismos internacionales como la UNESCO han pugnado por universalizar esta modalidad educativa y han recomendado a los gobiernos nacionales impulsar programas bajo esta modalidad (Gayol, 2005) con la finalidad de disminuir problemas como la cobertura educativa en los distintos niveles de la educación.

Las anteriores aspiraciones han impulsado a los países del mundo a firmar acuerdos para promover el acceso a las TIC sin distinción del origen geográfico, étnico o socioeconómico. La meta de acceso universal, promovida por la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información (CMSI, 2003) que convocó la Organización de las Naciones Unidas (ONU) a través de la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT), establece que para 2015, uno de cada dos habitantes del planeta debe disponer de alguna forma de acceso. La infraestructura y los instrumentos de políticas para lograr esta meta son recomendados a los distintos estados nacionales.

Al ser México parte integral y sociedad interdependiente del globo terráqueo, no es ajeno a esta aspiración universal, de ahí que los esfuerzos por avanzar en esta modalidad educativa se intentan en cada sexenio. En ese sentido, durante los últimos

20 años en nuestro país se ha difundido la idea de que estamos viviendo en la era de la información (Castel, 2000) o en otras palabras más sencillas, si hoy vivimos en la "era del acceso" por qué no se otorga apoyo suficiente para explorar nuevas modalidades de educación a distancia en las universidades mexicanas, ya que esta acción sería una buena alternativa para lograr más cobertura en la educación superior que tanto se necesita en las circunstancias actuales. Sin embargo, si se revisan otros componentes de las políticas hacia las universidades, como el financiamiento, se deduce que al régimen foxista no le interesó avanzar en este rubro, pues ni siquiera se respetó el presupuesto a las universidades públicas como lo prometió en su campaña a la presidencia durante el primer semestre del 2000. La respuesta no se hizo esperar, ya que al no aprobarse en el Congreso de la Unión su paquete de reformas estructurales, especialmente la energética y la de electricidad, no hubo recursos para apoyar el desarrollo social educativo del país. No se otorgó financiamiento para nuevos programas donde se incorporaran los avances científicos y tecnológicos como esta modalidad educativa, incluyendo los elementos adicionales para los apoyos pedagógicos y didácticos.

Mediante un enfoque pedagógico a la EaD, se tiene que reconocer que vivimos en un contexto marcado por dos grandes revoluciones desde la mitad del siglo XX: la revolución cognitiva y la revolución científico-tecnológica. La primera trata de superar el reduccionismo de los enfoques conductistas del aprendizaje; en tanto que para la segunda, las teorías del aprendizaje buscan acomodarse en un mundo en permanente y vertiginosa transformación. Las teorías educativas en general, postulan que en ninguna modalidad educativa se puede enseñar o aprender aisladamente. En este sentido, parafraseando a Freire (1978) "nadie educa a nadie". Haciendo una aproximación a los procesos de en-

señanza y aprendizaje en EaD, bien se puede decir “nadie forma a nadie”, pero también sostenemos que nadie se forma solo; por lo tanto, los procesos de enseñanza y aprendizaje en la EaD se dan en un contexto de formación entre estudiantes y profesores, incluyendo todas sus implicaciones de mediación pedagógica y didáctica. Por ello, el reto de los principales actores (profesores, investigadores, estudiantes del nivel superior y posgrado) interesados en la EaD consiste en avanzar en la construcción colectiva de una propuesta que no se conforme con ser “Enseñanza a distancia” o “Aprendizaje a distancia”. Debemos ir más allá e imaginarnos como futuro deseable ofrecer una auténtica educación (formación) superior a distancia, efectivamente basada en procesos de formación de estudiantes e investigadores.

Entonces, si vivimos en la era de la conexión, donde la máxima de Descartes “pienso, luego existo” se sustituye por la máxima nueva “estoy conectado, luego existo”, en una sociedad segregada, en donde el sector más conectado e informado o aquel de mejor escolaridad está transitando de la “sociedad de la información” a la llamada “sociedad del conocimiento”, la modalidad de educación a distancia es una práctica de la universidad del presente y del futuro (UNESCO, 2000; Didriksson, 2003).

En 2006 se cumplieron 20 años del inicio como apoyo a la educación a distancia del uso de la Internet; sin embargo, en su aplicación para los procesos de enseñanza y aprendizaje en la modalidad de educación a distancia cada día son más los retos por resolver que los alcances reales en las universidades. Pese a que se reconocen los esfuerzos gubernamentales y de las recomendaciones de la ANUIES, la transición de siglo se efectuó sin superar retos y problemas de la educación superior mexicana, entre éstos destacan: desde 1988 hasta 2006, durante los perio-

dos presidenciales de Carlos Salinas, Ernesto Zedillo y Vicente Fox sigue habiendo problemas de masificación en las aulas de las instituciones de educación superior, aunque se da un crecimiento inferior al que se produjo en la década de los ochenta. Las explicaciones que ofrecen los organismos internacionales como la OCDE ante la masificación de las aulas universitarias son de carácter financiero y organizativo (OCDE, 1997: 180). Por lo tanto, mientras no haya crecimiento económico en nuestro país, seguirán las aulas masificadas, así como millones de estudiantes en edad escolar –entre los 19 y 23 años de edad– para la educación superior fuera del sistema.

Otro de los grandes retos por sortear sobre la educación superior ha sido el desarrollo de la capacidad de respuesta acorde a los rápidos cambios que vienen caracterizando a la sociedad y economía mexicana. La política educativa de los años noventa no pudo ofrecer una solución adecuada ante esta situación, por lo que los cambios en las instituciones de educación superior han seguido dándose hasta la fecha de forma lenta e imposibilitada para modificar sus políticas de nuevo ingreso a las variadas modalidades educativas.

Según la visión de la educación superior al 2025 que proyectan las autoridades gubernamentales, se pronostica que las IES incrementarán su capacidad de respuesta para atender las necesidades académicas de sus alumnos y crearán redes de intercambio académico, para iniciar experiencias de educación abierta y a distancia en el territorio nacional (SEP, 2000: 16).

Complementariamente, entre las conclusiones a las que llegaron los participantes del seminario Universidades Virtuales en América Latina y Caribe, organizado por la UNESCO, UNI-

VERSIA y el gobierno de Ecuador, cabe destacar la necesidad de ampliar el acceso a una educación superior de calidad en Latinoamérica, con la finalidad de contribuir al bienestar socioeconómico de los países involucrados de la región (UNESCO, UNIVERSIA, 2003: 1).

De igual forma, las recomendaciones que se repiten cada año en los congresos internacionales, como el más reciente Encuentro Internacional Virtual Educa (UNAM, 2005) en donde las experiencias educativas de educación a distancia sobre todo en Hispanoamérica, están tratando de reorganizar las más diversas licenciaturas y posgrados (especialidades, maestrías y doctorados) en verdaderas redes de información con capacidad de hacer innovaciones en las macrouniversidades del Continente en colaboración con los propios organismos internacionales arriba citados.

Balance del sexenio 2000-2006

En el documento *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*, actualmente conocido como libro con el mismo título publicado en México (ANUIES, 2003), se habla de la gran apuesta de la educación abierta y a distancia. Por parte del gobierno federal, este aspecto había sido previamente manifestado en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, en cuyo documento se considera como meta alcanzar el incremento de la matrícula en programas de educación superior abierta, semipresencial y a distancia de 149 809 en 2000 a 200 000 en 2006 (SEP, 2000: 203). La principal justificación era la siguiente:

Los jóvenes que provienen de grupos en situación de marginación se enfrentan a serios obstáculos para tener acceso a la educación superior, permanecer en ella y graduarse oportunamente. Mientras que el

45% del grupo de edad entre 19 y 23 años, que vive en zonas urbanas y pertenece a familias con ingresos medios o altos recibe educación superior, únicamente el 11% de quienes habitan en sectores urbanos pobres y el 3% de los que viven en sectores rurales pobres cursan este tipo de estudios. Por su parte, la participación de los estudiantes indígenas es mínima (SEP, 2000: 189).

Con base en esta argumentación se deberían impulsar nuevas modalidades de educación superior para ampliar la cobertura de los estudios superiores a los jóvenes que la requieren, pues ya no es posible masificar más las universidades. Para ello, los avances científicos tecnológicos, especialmente las TIC deberían jugar un papel muy importante en la educación abierta y a distancia. Sin embargo, en el gobierno foxista, el uso de las TIC en las universidades fue de bajo impacto, en parte por las razones antes descritas y también porque la promoción de enseñanza y aprendizaje en la modalidad de EaD exige una nueva formación de los docentes y de los alumnos.

Uno de los estudios más recientes ofrecido por la ANUIES sobre el uso de las TIC en las universidades e instituciones de educación superior afiliadas a ésta refleja el uso que se está dando a estas tecnologías dentro del ámbito de la educación superior. Ahí se destaca el papel de la Red de Televisión Educativa (Edusat) de la Secretaría de Educación Pública, cuya cobertura satelital abarca la República Mexicana y el resto del Continente americano; la Corporación Universitaria para el Desarrollo de Internet 2, red informática dedicada a apoyar el sistema de educación superior; las posibilidades de un espacio común para las macrouiversidades y, finalmente, la conformación del sistema e-México (ANUIES, 2004: 14-22). Y se puede agregar el proyecto de la UNAM por crear licenciaturas bajo la modalidad de EaD en Tlaxcala y Oaxaca (UNAM, 2004).

Uno de los aspectos más importantes de este estudio es que da a conocer la infraestructura tecnológica utilizada con fines educativos por las instituciones afiliadas a la ANUIES. En este sentido, ofrecemos un panorama del sector relacionado con el número de equipos de recepción de la señal de Edusat, número de salas de videoconferencia, número de computadoras y el número de aulas con conexión a Internet destinadas al uso educativo.

Aunque 75% de las instituciones afiliadas a la ANUIES cuentan con equipo para la recepción de la red EDUSAT, de éstas sólo 39% disponen de un solo aparato; 10% tienen instalados dos y 26% puede acceder a las emisiones televisivas y radiofónicas al contar con tres o más equipos receptores; 19% de esas instituciones utilizan radio y televisión, la primera tiene mayor presencia, con 21%. También es importante mencionar que 60% de las instituciones afiliadas no cuentan con ninguno de estos dos recursos. De estas instituciones, 78% utilizan una u otra tecnología con fines educativos, en tanto que en el 22% restante no cuenta con programación televisiva o radiofónica.

El 32% son instituciones que disponen de radio universitaria; 75% de ellas cuentan con transmisiones educativas. En cuanto a televisión, 15 instituciones de educación superior afiliadas a la ANUIES utilizan este medio, de las cuales 80% transmiten programas educativos; 37% de ellas cuentan con tres o más instalaciones de salas de videoconferencia, 22% tiene una y 6% cuenta con dos. Asimismo, se menciona que 35% de las IES no disponen de este tipo de salas. Aproximadamente, 69% de las instituciones señalaron que tienen a su disposición tres o más laboratorios de cómputo, 22% indican que disponen de un laboratorio y 5% tienen dos. De estas cifras es significativo comprobar que 4% de las instituciones declararon no contar con ningún

laboratorio de cómputo. Por último, cabe concluir que la infraestructura con mayor accesibilidad en las instituciones afiliadas a la ANUIES está constituida por los laboratorios de cómputo con 96%, seguida por la RED de EDUSAT, con 75 por ciento.

En el rubro en el que se abarca el uso de Internet se arrojaron resultados variables: en 40 instituciones se aportó el dato de que entre 0 y 19% tienen conexión; por otro lado, en otras 22 instituciones, su porcentaje de conectividad varía entre 80 y 100% de sus aulas; 15 instituciones tienen 100% de sus salones con acceso a la red. La formación de los docentes en la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación es una actividad básica para la generalización del uso de estas herramientas con fines didácticos. Conscientes de esta circunstancia, un representativo porcentaje de instituciones afiliadas a la ANUIES, concretamente 79%, han generado la posibilidad de formación permanente de sus docentes, demostrando de esta manera la preocupación de las instituciones por hacer permear los proyectos en los que se implica el uso de este tipo de tecnologías.

La UNAM, las TIC y la EaD

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) es una de las instituciones de educación superior más importantes de Latinoamérica. Entre sus actividades se imparten 71 licenciaturas, nueve carreras técnicas, 149 maestrías, 72 doctorados y 48 programas de especialización, estudios repartidos en sus 22 escuelas y facultades distribuidas en un campus central llamado Ciudad Universitaria y en 16 estados de la República Mexicana. Además, tiene 26 institutos, 12 centros y siete programas de investigación en las áreas científica y humanística, así como

tres centros educativos en el exterior: la Escuela Permanente de Extensión en San Antonio, Texas, EUA; una oficina de extensión en Chicago, Illinois, EUA; la Escuela de Extensión en Canadá, ubicada en Québec. Atiende a más de 260 000 estudiantes de bachillerato, licenciatura y posgrado; cuenta con más de 30 000 personas, entre docentes e investigadores que integran su planta académica, y 26 000 forman su personal administrativo, que en total conforman una comunidad universitaria de alrededor de 316 000 personas (UNAM, 2004: 17).

Cuadro III.8. Población escolar total 2002-2003

Población escolar total			
	1er. Ingreso	Reingreso	Total
Posgrado	6 974	11 556	18 530
Sistema Escolarizado	6 904	11 549	18 453
Sistema de Universidad Abierta	70	7	77
Licenciatura	31 784	106 239	138 023
Sistema Escolarizado	30 059	101 432	131 491
Sistema de Universidad Abierta	1 725	4 807	6 532
Técnico Profesional	3	1	4
Técnico	491	1 226	1 717

Fuente: datos estadísticos de CUAED-UNAM, 2003.

Continúa...

Cuadro III.8. Población escolar total 2002-2003

Población escolar total			
	1er. Ingreso	Reingreso	Total
Sistema Escolarizado	220	753	973
Sistema de Universidad Abierta	271	473	744
Bachillerato	33 401	66 710	100 111
Escuela Nacional Preparatoria	14 759	30 506	45 265
Colegio de Ciencias y Humanidades	18 070	35 469	53 539
Iniciación Universitaria	572	735	1 307
Propedéutico Escuela Nacional de Música	231	420	651
Total	72 884	186 152	259 036

Fuente: datos estadísticos de CUAED-UNAM, 2003.

En un universo de 259 036 alumnos de los diferentes niveles del sistema escolarizado que abarca la UNAM, existe un total de 31 478 miembros pertenecientes al personal académico durante 2003, a los que cabría añadir los 28 820 formadores de educación continua, que no EaD, haciendo un total de 60 298 profesionales dedicados a las actividades vinculadas con la investigación, la docencia y la educación abierta y a distancia en la UNAM. En las siguientes líneas aportamos más información sobre la educación continua ofrecida por la UNAM a lo largo de

2003. En el cuadro III.10 se puede comprobar el número y tipo de acto de educación continua a distancia que se propusieron en cada una de las dependencias de la UNAM en 2003. Las dependencias no citadas son aquellas que no reportaron actividades de educación continua a distancia en el Catálogo de educación continua de la UNAM 2003 (CUAED, 2003).

De los 19 200 eventos de educación continua, originalmente se programaron 99 dentro de la modalidad de educación a distancia, distribuyéndose de la siguiente manera: 76 se programaron como cursos, 13 como diplomados y 10 como talleres. Asimismo, las dependencias que programaron un mayor número de este tipo de actividades fueron las facultades de Ingeniería, Contaduría y Administración y la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia. De todas las dependencias que programaron actividades de educación continua a distancia para 2003 (CUAED, 2003), algunos no especificaron el tipo de herramientas didácticas que utilizarían; sin embargo, de aquellas que sí lo hicieron, cabe destacar que en 41 actos se planeó utilizar videoconferencias y en 29 la Internet.

Cuadro III.9. Educación continua de la UNAM en 2003

Números totales en el 2003	Total
Actos de educación continua	19 200
Beneficiados	240 260
Ponentes	28 820
Horas	390 406

Fuente: datos estadísticos de CUAED-UNAM, 2003.

Cuadro III.10. Número y tipo de actos de educación continua

Dependencias de la UNAM	Diplomados	Cursos	Talleres
Facultad de Contaduría y Administración	0	31	0
Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán	0	3	0
Facultad de Ingeniería	7	32	0
Programa Universitario de Estudios de Género	1	0	0
Centro de Enseñanza de Len. Ext.	1	0	0
Dirección General de Planeación	0	1	0
Dirección Gral. de Serv. de Cóm. Acad.	0	1	0
Coordinación de U.A. y Educ. a Distancia	4	8	10
Totales	13	76	10

Fuente: datos estadísticos de CUAED-UNAM, 2003.

Cuadro III.11. Número y tipo de eventos de educación a distancia

Dependencias de la UNAM	Videoconferencia	Internet	No esp.
Facultad de Contaduría y Administración	31	0	
Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán			X
Facultad de Ingeniería	10	29	
Programa Universitario de Estudios de Género			X
Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras			X
Dirección General de Planeación			X
Dirección General de Servicios de Cómputo Académico			X
Coordinación de UA y Educación a Distancia			X
Totales	41	29	

Fuente: datos estadísticos de CUAED-UNAM, 2003.

Cuadro III.12. Universidades públicas autónomas que cuentan con la infraestructura mínima y han iniciado cursos de EaD

	Sí	No
Universidad Nacional Autónoma de México	X	
Universidad Autónoma del Estado de México	X	
Universidad Autónoma Metropolitana	X	
Universidad Autónoma Chapingo		X
Universidad Autónoma de Guanajuato		X
Universidad Autónoma de Morelos		X
Universidad Autónoma Nicolaita de Michoacán		X
Universidad Autónoma de Puebla		X
Universidad Autónoma de Oaxaca		X
Universidad Autónoma de Guerrero		X
Universidad Autónoma de Tlaxcala		X

Fuente: elaboración propia con base en los informes de los gobiernos universitarios 2003-2005.

Definitivamente, aplicar programas de educación a distancia en instituciones que no tienen tradición sobre esta modalidad resulta difícil; sin embargo, hay experiencias, podríamos decir exitosas, al menos en su proceso inicial, que vale la pena mencionar. Por ejemplo, el Doctorado en Ciencias Naturales para el Desarrollo (Docinade) que desde 2003 han impartido las universidades centroamericanas y mexicanas, con sede principal en la Universidad Nacional de Costa Rica y el Instituto Tecnológico de Costa Rica.

3.2.8. Posgrado, ciencia y tecnología

Las siguientes reflexiones constituyen un ensayo que propone una interpretación basada en materiales ligados a investigaciones y datos generados en las revisiones de experiencias académicas propias y de otros colegas. Su finalidad es ir más allá de los datos y cuestionamientos para expresar inquietudes y adelantar propuestas que reconstituyan el *ethos* académico de la Universidad Autónoma Chapingo, y en las universidades de la zona centro sur del país, especialmente en el posgrado y la investigación de estas casas de estudio. Las preguntas clave son dos: ¿qué ha cambiado en los estudios de posgrados y en la función de investigación a una década y media del arribo de la evaluación como acción académica modernizante en la UACH? Ante esta interrogante y como otra pregunta nodal complementaria, ¿qué propuestas se conocen en el posgrado y la investigación (más allá de la expansión caótica con la creación de nuevos posgrados y programas de investigación) que verdaderamente busquen fortalecer la investigación y el posgrado de estas universidades?

Aunque se reconoce que en México el proyecto económico social de rasgos neoliberales inicia con el gobierno del presidente Miguel de la Madrid en 1982, para la educación superior una apuesta más eficaz para la modernización se da en el siguiente sexenio. En 1989 la administración federal propuso la modernización de la economía y de las instituciones públicas mexicanas con el fin de superar la crisis de los ochenta mediante las cuales el antiguo modelo económico se debatía entre los profundos cambios internacionales. Entre las universidades mexicanas y el sistema educativo en general conocemos los 15 años transcurridos desde aquel momento como la modernización social y

educativa (Victorino, 2005a). Sus principales síntomas fueron los siguientes: la apertura de la economía, la privatización de la empresa pública, el énfasis en la universidad privada, entre otras. Estas acciones eran estipuladas como principales estrategias de la activación económica.

El periodo señalado se ha caracterizado por un impercedero frenesí gubernamental; es decir, por la multiplicación de programas y proyectos de todo tipo formulados y aplicados con vista en la eficiencia, eficacia y calidad de los servicios públicos. El motivo: el franco cuestionamiento a la economía cerrada, a la ineficiencia y a la inflexibilidad de las instituciones públicas, principalmente al sistema educativo nacional (SEN) y para nuestro caso a las universidades. En dicho transcurso se han sucedido tres administraciones federales, incluyendo el "gobierno del cambio" 2000-2006 como el primer régimen no priista durante los últimos 70 años. Se retomó la idea de la descentralización en los niveles estatal y municipal de gobierno jugando roles cada vez más importantes de políticas públicas.

La mayoría de los analistas y estudiosos de esos temas coinciden en que los cambios políticos, sociales y culturales son amplios. De entrada se tiene presente que los cambios estructurales de la educación superior y el posgrado no son privativos de México, sino que ocurren en las más reconocidas universidades de todo el mundo. En el argot de los científicos sociales y los académicos, es decir, en los congresos y foros nacionales e internacionales se multiplican las experiencias de las reformas académicas y cambios universitarios para debatir las estrategias más adecuadas a fin de sortear las crisis universitarias. Con frecuencia se denuncia que las fórmulas reformadoras provienen de las consultorías de economistas y expertos en gestión que

asesoran a organismos internacionales como el BM, la OCDE, entre otros, para luego llegar a las universidades.

Después de hacer un breve recuento sobre la herencia de la década perdida y el giro hacia la modernización, la dialéctica de la modernización desilusionada y el giro hacia la planeación estratégica, las dos lógicas dominantes de la educación superior y las subordinadas, así como una síntesis de lo ocurrido en el posgrado regional y nacional del sector universitario agropecuario, se pasa a delinear una propuesta sobre la creación de centros e institutos de investigación, complementariamente con la formación de cuerpos académicos para el fortalecimiento de la investigación y el posgrado en la UACH.

Antecedentes

Respecto al gran problema de la educación superior destacan dos importantes publicaciones que se dieron a conocer entre 1989 y 1990. Una es el texto de Gilberto Guevara Niebla intitulado *La catástrofe silenciosa*, del Fondo de Cultura Económica, en el que se analiza la crisis de la educación básica y se alude también a la educación superior. Su diagnóstico hace énfasis en la desorganización del SEN, la falta de coordinación y coherencia entre los niveles educativos, el atraso en cuanto a reformas de contenido, además del problema de la cobertura y eficiencia terminal. Complementario a este testimonio se destaca un conjunto de reflexiones del entonces subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica, Antonio Gago Huguet (1989), quien sostiene que para superar la crisis se requiere crear un nuevo contexto de exigencia de cambio en la cual había IES en completo desprestigio y sin futuro. Dichas reflexiones marcaron la pauta para transitar de la herencia de la década perdida de

los ochenta hacia la modernización con énfasis en la planeación tecnocrática y estratégica.

El giro hacia la modernización tecnocrática

El maestro Gago dio a conocer los planteamientos que se constituyeron en programa de gobierno del régimen salinista (1989-1994). Entre las aseveraciones más importantes se registran:

1. Instalar la evaluación como práctica constante de las IES, los profesores y los alumnos.
2. En la gestión de las IES habría que evaluar más los resultados que los medios y los insumos, mostrando sus resultados a la sociedad.
3. El gobierno debía propiciar la competencia entre instituciones e impulsar la creación de nuevas instituciones tanto públicas como privadas.
4. Someter la política laboral (contratación y promoción de académicos) a la evaluación, y vincular su salario a la calidad de su desempeño.
5. Regular la admisión de estudiantes a las instituciones.
6. Fortalecer el posgrado y la investigación.
7. Establecer estímulos fiscales para el desarrollo tecnológico en empresas y su vinculación con las IES.
8. Profesionalizar la gestión de las instituciones poniéndola en manos de personas moral y académicamente probadas.

A cualquier investigador interesado en la educación superior los anteriores planteamientos le parecerán tan triviales que podrían creer que Gago tenía razón. Y si hoy visitara las universidades y observara a fondo las IES estaría de acuerdo conmigo que la propuesta oficial consistía en poner y operar en las IES

un mínimo de decoro académico. De ahí la importancia del cambio de las políticas públicas para este sector educativo, aunque de entrada la aplicabilidad de éstas en las universidades fue heterogénea. No todo es impacto seguro en las IES. Varios investigadores recientemente señalan que a la sombra de programas gubernamentales se observan cambios poco felices en las funciones de la docencia y la investigación, incluyendo al posgrado (Acosta, 2002; Bartolucci, 2002, Kent *et al.*, 2005 y Victorino, 2005a), en el aspecto de la contratación y promoción del personal académico (Comas, 2003), así como en las formas internas de asignación de recursos o lo que es lo mismo la rendición de cuentas al interior de las propias IES. Otras investigaciones argumentan sobre las disparidades en las respuestas de las distintas instituciones a los programas gubernamentales (Loría, 2002). En síntesis, algunas IES han respondido con agilidad; otras lo han hecho medianamente y muy pocas han respondido en lo mínimo y tardíamente.

Vale la pena preguntarse si aquellas IES que cumplieron al pie de la letra las exigencias, por ejemplo de la autoevaluación y la evaluación externa para la acreditación de sus programas académicos, por parte de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y luego hacia el logro de la acreditación vía el Consejo Mexicano de Acreditación (Comea) muy de moda en la actualidad, se puedan ubicar en el umbral de la calidad, o de la buena calidad, aunque en algunas carreras logra este propósito sólo una sede de las tres o cuatro que hay en la misma institución.

Proceso de cambio y resultados del posgrado regional e institucional

En el contexto de la evaluación del posgrado a inicios de los años noventa, este nivel fue el que menos oposición y resistencia puso ante la existencia del Estado evaluador de rasgos neoliberales. En 1991 se lanzó la convocatoria por parte del Conacyt para conocer la capacidad real de los recursos humanos para la ciencia y la tecnología en México. Se requerían estos datos para la instauración del Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia del Conacyt, así como para animar las negociaciones del Tratado Trilateral del Libre Comercio en América del Norte entre Estados Unidos, Canadá y México (TLCAN).

Desde entonces, con criterios de planeación estratégica que se han afinado cada vez más, la evaluación del posgrado nacional ha servido en muchas universidades para sentar las bases de la "Universidad de la Investigación" y la creación de los "Cuerpos Académicos" (Victorino, 2000a) no por decreto ni por aplicación de asesores externos a las universidades, sino como un *ethos* académico de los profesores e investigadores comprometidos con algún campo y líneas de investigación en las universidades.

En la UACH se impactó sin duda alguna en este giro hacia la planeación estratégica; después de una serie de cambios en la composición de los sectores universitarios, tales como la desactivación del sindicalismo universitario, el control del movimiento estudiantil, la conformación de elites como los científicos de primer nivel, los grupos burocráticos con miras en el poder universitario (autoridades centrales de las universidades). Todo esto sucedió en muchas universidades públicas, y Chapingo no fue la excepción. Dichos cambios se dieron al margen de la legislación

federal y sin modificaciones en las estructuras de gobierno de las IES (Ornelas, 1994; Kent, 2005). En la UACH, al hacer un análisis de sus movimientos políticos internos e incluso del desarrollo caótico en la licenciatura y posgrado, se observa que la realidad ha superado con mucho a su propia Ley Orgánica de 1974 y al Estatuto Universitario de 1977 (Ortiz, 2004).

De la planeación indicativa a la planeación estratégica

Ya no se darán más detalles sobre esta transición, dicha información sistemática se presenta en el libro intitulado *El horizonte de la educación pública* (Victorino, 2000a). Del análisis presentado se concluye que en los últimos cinco años se han introducido programas de gran alcance: el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) y el Programa Integral para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PIFOP).

El PIFI (SEP, 2001) integra en un solo proceso los distintos programas existentes y obliga a las universidades públicas, y por supuesto a las dependencias, escuelas y facultades, a elaborar planes a mediano plazo con sus respectivos indicadores de desempeño. El formato del PIFI en su versión 3.0 pone énfasis en los siguientes aspectos (SESIC, 2003):

1. Las dos primeras etapas del PIFI constituyeron la fase de transición entre los diferentes programas de apoyo a las universidades públicas que se crearon en la década de los noventa, y el PIFI 3.0 que busca consolidar la planeación participativa integral en sus tres niveles (institucional, DES y CAPE) poniendo énfasis en la planeación del desarrollo de las DES y sus protagonistas principales,

los cuerpos académicos (CA), así como el cumplimiento de compromisos adquiridos.

2. El PIFI 3.0 debe centrar su atención en el fortalecimiento de las DES (facultades y escuelas) para concentrarse en un ejercicio de planeación estratégica.
3. Para ello se deben repasar y actualizar, en su caso, los objetivos generales y particulares, sus estrategias y proyectos que permitirían a las IES y sus DES alcanzar su visión al 2006. Al mismo tiempo se analizarán los indicadores de desempeño institucional y establecerán metas-compromiso.
4. La asignación de recursos extraordinarios para el desarrollo del PIFI 3.0 tomará en cuenta la evaluación del comité dictaminador que para tal propósito se conforme y el esfuerzo de superación académica y de gestión que la institución esté dispuesta a realizar en el periodo 2003-2006.

Plan Nacional de Desarrollo y Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional, 2001-2006

Para analizar en seguida lo referente al PIFOP conviene decir que ambos programas se rigen en el nuevo paradigma de la política educativa gubernamental con el fin de lograr en todos los niveles educativos, desde el pre-escolar hasta el posgrado, una "educación de buena calidad" (SEP, 2001), que cumpla con los siguientes criterios:

1. Una amplia aceptación social por la sólida formación de sus egresados.

2. Altas tasas de titulación y graduación.
3. Profesores competentes en la generación, aplicación y transmisión del conocimiento organizados en cuerpos académicos.
4. Un currículo actualizado y pertinente.
5. Procesos e instrumentos apropiados y confiables para la evaluación de los aprendizajes.
6. Servicios oportunos para atención individual y grupal de los estudiantes.
7. Infraestructura moderna y eficiente para apoyar el trabajo académico de profesores y alumnos.

En general, se señalan los más fuertes atributos de una escuela de buena calidad en la concepción del Plan Nacional de Educación 2001-2006. Este “ajuste de tuercas” se entiende solamente en el reconocimiento de que las universidades como organizaciones académicas son de base pesada, donde la autoridad académica se encuentra instalada en el nivel de los centros de trabajo disciplinarios y profesionales (Clark, 1990).

Más aún, en el interior de las propias universidades, por un lado, y según las recomendaciones del Conacyt acerca de la apremiante necesidad de la flexibilidad curricular y el logro de la multi e interdisciplinariedad, por el otro, parece más una contradicción que la voluntad de los verdaderos cambios universitarios. Por ello es importante señalar que, en sentido contrario a lo estipulado incluso en el PNE 2001-2006 de impulsar la innovación y la flexibilidad curricular, si se observa detenidamente, en el esquema del PIFI permanece incuestionada la estructura académica tradicional de disciplinas y profesiones, e incluso se ve reforzada por la aplicación del PIFI vía los CIEES, así como de las diversas formas de acreditación y certificación

de programas académicos en la licenciatura y posgrado que actualmente están en marcha.

¿Qué se ha hecho en la UACH para lograr el fortalecimiento del posgrado regional e institucional?

Existe una serie de esfuerzos institucionales un tanto desordenados sobre el fortalecimiento del posgrado en la UACH. Desde su reciente creación en los ochenta, el posgrado regional e institucional de la UACH ha transitado de una aceptación de 30 a 50% de sus programas en el Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia del Conacyt al inicio de los años noventa hasta una mejor aceptación de 70% de sus programas en ese padrón, sosteniendo su ubicación en los últimos años de 2003 a 2005 con una distribución de uno en el Padrón Nacional del Posgrado y otros seis tanto en el PIFOP 0 como en el PIFOP 2. Sin embargo, existen cambios pendientes sobre todo en su normatividad, el cual requiere una reforma adecuada a los criterios del Conacyt y de la propia institución. Los cambios más recurrentes son los registrados en la constitución de contenidos de los planes de estudios y en la organización de los profesores para la conformación de asesores y comités para la asesoría de tesis de los maestrantes y doctorandos de la propia institución.

Hacia el fortalecimiento del sistema universitario de investigación y postgrado de la UACH (Serrano, 2004) es el documento presentado por la Dirección General de Investigación y Posgrado al HCU-UACH, en el cual aunque se alude a cambios al margen del Estatuto y de la Ley Orgánica en lo referente a la actualización en su normatividad y en cuanto a la creación de centros e institutos; conviene subrayar que en ninguna de las propuestas se refiere a la conformación de los cuerpos académicos desde

esta instancia, a pesar de las exigencias del Conacyt. Con esta justificación se presenta la propuesta de la creación de los cuerpos académicos y de un instituto de investigación, por grupos de académicos interesados en un mejor desarrollo de la investigación y el posgrado.

Alcances y retos en el posgrado institucional

El 23 de mayo de 2006, las autoridades del posgrado de la UACH dieron a conocer a la comunidad universitaria el posgrado de Sociología Rural de la Universidad Autónoma Chapingo, resultado de la evaluación de sus programas de posgrado que le dieron su ingreso al Padrón Nacional de Posgrado (PNP) del Conacyt, por un lapso de cinco años. En el evento, el Dr. Enrique Serrano Gálvez, Director General de Investigación y Posgrado, comentó que de un total de 20 programas de posgrado de la UACH, 16 aplicaron evaluación ante el PNP, y de éstos, 15 lograron su ingreso al PNP-Conacyt en la categoría de alto nivel.

En un mensaje dirigido por escrito a todo el personal académico que laboramos en el posgrado de Sociología Rural de la UACH, la Dra. Ibis Sepúlveda González, Coordinadora de Posgrado, además de felicitarnos, nos comunicó lo siguiente:

Como ustedes saben, este logro es el fruto de un esfuerzo muy grande que realizamos, no siempre en las mejores condiciones. Las razones principales de nuestros buenos resultados fueron:

a) La cruzada de graduación que sostuvimos durante el año pasado e inicios de 2006, que nos permitió ascender la eficiencia terminal en las generaciones evaluables por Conacyt.

- I. Doctorado en Ciencias en Ciencias Agrarias---- 75.6%
- II. Doctorado en Educación Agrícola Superior----- 56.0%
- III. Maestría en Ciencias en Sociología Rural----- 80.0%

b) Una planta académica que “cumple con todos los estándares requeridos” y en el caso de la Maestría y del Doctorado en Ciencias Agrarias “al menos el 30% de los profesores de tiempo completo (PTC) de la planta académica es nivel 2 o 3 del SNI”.

c) Una buena infraestructura, mejorada por los recursos extraordinarios que por primera vez conseguimos de la Universidad en 2005 y 2006.

d) Un plan de estudios “coherente en su estructura curricular”, con “pertinencia y claridad” y “coherente con el perfil de egreso”, en los tres Programas. Cabe destacar que desde agosto de 2004 colectivamente trabajamos en los planes de estudio que se modificaron sustancialmente, sobre todo en el caso del Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior (DCEAS), que se desarrolla bajo convenio internacional desde el año 2000 con el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA) con sede en Costa Rica.

Estos buenos resultados confirman un trabajo colectivo que en particular el Consejo de Posgrado y la Coordinación nos encargamos de conducir, pero que también significan renovar el compromiso de todos nosotros por mantener los indicadores actuales, como las altas tasas de graduación, pero reconociendo que aún nos falta trabajo en el mejoramiento de la calidad de las tesis en los tres Programas.

El mantenimiento de nuestros Postgrados en el PNP está, como siempre, sujeto a seguimientos anuales, por lo que desde ya me permito solicitarles que informemos a la Coordinación su productividad en el mes de enero de cada año. El próximo reto es ascender de Categoría de “Alto Nivel” a “Competencia Internacional”, para la cual en dos de nuestro Programas cumplíamos ahora con todos los demás requisitos, excepto el del 75% de los profesores del Núcleo Básico en el SNI. Por lo mismo, postularse al Sistema es una necesidad para todos los profesores de postgrado.

En pocas palabras, lo logrado es bueno, pero los retos nos obligan a redoblar esfuerzos. Cumplir la meta en el 2011, hacia la categoría de Alto Nivel de Competencia Internacional, es un compromiso de todos los Profesores-Investigadores, estudiantes y autoridades involucrados en el programa de postgrado.

En otras de las universidades analizadas como la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) no corrió con la misma suerte, ya que incluso programas de posgrados de las ciencias sociales que estaban en el PIFOP 2 no fueron acreditados en el PNP-Conacyt durante el 2006 (CEU, 2006).

Ciencia y tecnología

En este rubro la política gubernamental de ciencia y tecnología se planea a largo plazo hasta 2025. Así, en el Programa Especial de Ciencia y Tecnología 2001-2006 (PECyT), para el 2018 la inversión en investigación y desarrollo experimental alcanzaría 2% del PIB, la parte que correspondería al gobierno sería de 30% (Conacyt, 2001). Acompañaría a estas medidas una política de formación de investigadores con metas que duplicarían a finales del sexenio y el incremento a la infraestructura, incluyendo las modificaciones de la Ley de Ciencia y Tecnología, sobre todo al compromiso de financiamiento. De hecho en la adición al artículo 9 bis a la LCyT es puntual en este rubro:

El monto actual que el Estado-Federación, entidades federativas y municipios- [sic] destine a las actividades de investigación científicas y desarrollo tecnológico, deberá ser tal que el gasto nacional en este rubro no podrá ser menor al 1% del producto interno bruto mediante los apoyos, mecanismos e instrumentos previstos en la presente Ley (FCCyT-Conacyt, 2006).

Ahí mismo se establece que el financiamiento crecerá gradualmente hasta lograr esa meta a finales de 2006. Como se puede apreciar en distintos foros, incluso en los Seminarios del Consejo Consultivo de Ciencia y Tecnología, este porcentaje en 2004 apenas llegaba a 0.36% y para el 2005 se estimaba un leve repunte a 0.42%, manteniéndose estable en los últimos meses de 2006, por lo que la cifra estuvo lejos de lograr 1% durante el sexenio 2000-2006 (FCCyT-Conacyt, 2006).

Pero duplicar la cifra de investigadores reconocidos por el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Conacyt es más complicado. En el 2000 contaba con una membresía de 7 mil 466 y para 2005 llegaba a 11 mil 500. Como se observa, estos

números están muy alejados de la meta propuesta en el PECyT de contar con 25 mil miembros del SNI para finales de 2006.

Lo que se puede interpretar en este balance es que las políticas educativas neoliberales para el posgrado, la ciencia y la tecnología no constituyen una prioridad nacional para este régimen, sino que siguen siendo un apéndice del llamado desarrollo económico y social. En la mayoría de los países desarrollados del mundo la relación educación, ciencia y tecnología se presenta como prioridad y eje estratégico del desarrollo.



CAPÍTULO

IV

.....
**PUNTOS CRÍTICOS EN LA AGENDA
DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LAS
OPCIONES PARA SU MEJORA**
.....



Introducción

En este capítulo se propone un conjunto de reflexiones que, a juicio de los sectores universitarios, sobre todo los académicos de las universidades públicas autónomas, deben tener continuidad en las políticas educativas hacia las universidades antes descritas. Se trata de mejorar aquellas que tuvieron un impacto positivo en las IES, así como reorientar las otras que causaron oposición y resistencias por sectores estudiantiles y magisteriales que inicialmente no comprendieron la eficacia de políticas como el financiamiento y la dupla evaluación y calidad, fundamentalmente. Sin embargo, también se debe reconocer que en la postrimería del sexenio 2000-2006, esas acciones se arraigaron en las universidades públicas autónomas, aunque éstas han incluido mucho de sus proyectos y filosofía institucional a estos procesos evaluativos.

“Puntos críticos en la agenda de la educación superior y las opciones para su mejora” sintetiza una serie de coincidencias de sujetos universitarios que han mantenido una posición crítica frente a las políticas educativas neoliberales del régimen foxista 2000-2006, así como de los anteriores gobiernos priistas. La principal tesis que ellos postulan y que desde luego se complementa con mi posición epistemológica consiste en que mientras las políticas gubernamentales no tomen como prioritarias y como eje estratégico del desarrollo a la educación, la ciencia y la tecnología, será muy difícil mejorar y asegurar la calidad de educación superior en las universidades públicas autónomas.

Precisamente de manera general, la tesis antes citada y muy especialmente las políticas educativas específicas aquí señaladas se proponen como perspectiva y prospectiva en el media-

no y largo plazos, para ser discutidas y consensuadas en las más diversas universidades estatales públicas y privadas. En consecuencia, esa gran tarea es la máxima aspiración de estas reflexiones. Si el material es leído por los docentes y estudiantes interesados en los proyectos de reformas universitarias, nos damos por bien servidos.

4.1. Propuestas fundamentales para la construcción de una política de Estado en educación superior para los próximos años

4.1.1. La cobertura

Ampliar la cobertura bajo cualquier escenario es fundamental para impulsar una política de equidad en los servicios educativos en los estudios universitarios. Ésta debe enmarcarse en una política de Estado en el corto, mediano y largo plazos.

Los cuadros que se citan enseguida muestran las perspectivas y prospectivas de la cobertura, en éstas se presentan cuatro escenarios propuestos por la ANUIES a través del Modelo de Flujos de la Fundación Javier Barros Sierra de la UNAM y explican lo siguiente:

El escenario "A" considera que la absorción y la eficiencia terminal de educación superior se mantienen iguales desde 1996, que la matrícula en 2006 se aproximó a 2 millones 316 mil estudiantes y en prospectiva al 2020 será de alrededor de 2 millones 980 mil estudiantes. En un comparativo entre la matrícula de 1996 a 2006 existe un incremento de 56%, esto en términos de millones es de 1 480 000 alumnos, y con respecto al 2020 ésta se incrementará en 101%. En cuanto a titulados se refiere la perspectiva para

2006 fue de 210 mil, mientras que la prospectiva de 2020 será de 286 mil. Por último, la cobertura para 2006 se considera que fue de 22% y para 2020 se incrementará 8%, es decir, llegará a 30 por ciento.

El escenario "B" dice que de 1996-2006 se seguirá el mismo patrón de los últimos 10 años. La matrícula para 2006 fue de 2 millones 590 mil estudiantes y para 2020 se incrementará a 3 millones 516 mil estudiantes; en términos de porcentaje, éste fue de 75% en 1996 mientras que para 2006 fue de 138%. El caso de los titulados para 2006 se tendrá 278 mil y para 2020 éstos se incrementarán a 410 mil y finalmente para el aspecto de la cobertura en 2006 fue de 25%, mientras que para 2020 se incrementará a 36 por ciento.

En el escenario "C" la matrícula del 2006 fue de 2 millones 768 mil, esto equivale a 87%; mientras que para 2020 se incrementará a 3 millones 950 mil en términos de porcentaje, esto será de 167%. En cuanto a los titulados, en 2006 fueron 300 mil, y para 2020, 483 mil y, por último, la cobertura en 2006 fue de 26% y para 2020 se espera que incremente a 40 por ciento.

El escenario "D" indica que habrá una evolución de 1996 a 2006, los indicadores de eficiencia terminal y de absorción se incrementarán de 50 a 100%; asimismo, se elevarán las opciones educativas a distancia, la matrícula en 2006 pudo haber sido de 3 millones 86 mil estudiantes, es decir, 108%, mientras que para 2020 serán 4 millones 702 mil estudiantes, esto equivaldrá a 218%; los titulados para 2006 fueron 351 mil y para 2020, 602 mil; por último, la cobertura en 2006 pudo haber sido de 30% y para 2020 de 48 por ciento.

Cabe señalar que para dichos escenarios se tomaron en cuenta sólo las tasas de licenciatura, profesional asociado y educación normal, con un valor límite de 0.95. En los cuadros del apartado IV, incluyendo sus números progresivos, se puede notar que hay un incremento en las entidades de mayor tasa de cobertura al igual que en las de menor tasa, pero proporcionalmente. Para 2006, el escenario "A" presentó una diferencia en la tasa de cobertura de 0.36; en el escenario "B" la diferencia de cobertura es de 0.54, y en el "C" y "D" es de 0.52; en cuanto al año 2020 la diferencia de cobertura en lugares extremos se agrava a 0.85 en el escenario "D", esto generará una contraposición al principio de mayor justicia, para lo cual se tendrá que buscar como solución el establecimiento de políticas y medidas que impulsen un extraordinario incremento de cobertura en educación superior en las entidades que presentan baja tasa de atención.

Cuadro IV.1. Tasa de atención en educación superior

	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005
Matrícula SES	1 844.70	1 918.90	2 014.60	2 098.50	2 179.10	2 234.00
Población de 19-23 años	9 987.10	10 058.50	10 128.70	10 194.70	10 251.10	10 301.50
Tasa de atención %	18.47	19.08	19.89	20.58	21.26	21.69

Fuente: ANUIES, 2005.

Cuadro IV.2. Matrícula de acuerdo con los diferentes escenarios al 2006

	Escenario A	Escenario B	Escenario C	Escenario D
Aguascalientes	16.2	35.3	43.2	45.8
Baja California	36.7	77.6	79.1	80.9
Baja California S.	5.1	8.2	9.1	9.1
Campeche	10.3	18.6	19.6	20.5
Coahuila	47.9	67.4	67.1	70.0
Colima	10.2	16.1	20.0	20.0
Chiapas	30.2	90.9	60.3	105.5

Fuente: ANUIES, 2005.

Continúa...

Cuadro IV.2. Matrícula de acuerdo con los diferentes escenarios al 2006

	Escenario A	Escenario B	Escenario C	Escenario D	
Chihuahua	39.2	67.3	77.9	83.0	87.6
Distrito Federal	309.1	374.5	501.5	505.6	518.1
Durango	17.3	33.5	37.0	40.1	46.8
Guanajuato	30.6	65.6	69.3	72.9	81.4
Guerrero	41.8	83.2	97.9	101.9	121.2
Hidalgo	18.8	39.0	45.7	45.7	52.6
Jalisco	87.6	123.9	119.2	142.3	164.2
Estado de México	133.4	197.3	209.9	215.8	238.5
Michoacán	39.6	69.0	70.9	76.1	86.5
Morelos	18.2	29.7	33.1	34.2	37.1
Nayarit	12.5	18.4	21.7	21.7	24.8
Nuevo León	91.6	137.7	141.8	150.5	161.0
Oaxaca	35.7	67.7	87.5	89.8	114.1
Puebla	79.7	102.3	129.5	133.0	159.6
Querétaro	19.7	38.7	36.4	39.5	41.1
Quintana Roo	5.4	16.4	15.3	19.3	24.3
San Luis Potosí	26.9	42.9	54.0	54.5	67.0
Sinaloa	52.0	65.0	86.0	86.0	98.6
Sonora	47.5	67.9	85.9	85.9	106.1
Tabasco	39.6	40.1	52.8	53.7	53.7
Tamaulipas	55.7	96.0	99.9	107.6	112.1
Tlaxcala	13.0	16.1	18.8	18.9	21.9
Veracruz	73.9	128.5	110.4	147.9	177.8

Fuente: ANUIES, 2005.
Continúa...

Cuadro IV.2. Matrícula de acuerdo con los diferentes escenarios al 2006

	Escenario A	Escenario B	Escenario C	Escenario D
Yucatán	20.7	47.4	48.2	49.9
Zacatecas	14.4	34.2	41.1	43.1
Total	1 480.5	2 316.4	2 590.1	2 768.1
				3 085.7

Fuente: ANUIES, 2005.

Cuadro IV.3. Matrícula de acuerdo con los diferentes escenarios al 2020

	Escenario A	Escenario B	Escenario C	Escenario D
Aguascalientes	16.2	50.6	72.6	72.6
Baja California	36.7	143.0	150.9	156.2
Baja California S.	5.1	10.7	12.5	12.5
Campeche	10.3	27.4	29.5	31.4
Coahuila	47.9	77.9	79.2	84.1
Colima	10.2	20.0	28.9	28.9
Chiapas	30.2	177.6	87.3	239.6
Chihuahua	39.2	103.9	143.6	157.3
Distrito Federal	309.1	350.7	541.4	553.6
Durango	17.3	41.3	50.0	56.5
Guanajuato	30.6	95.2	108.7	117.0
Guerrero	41.8	116.8	149.8	159.1
Hidalgo	18.8	45.0	59.4	59.4
Jalisco	87.6	113.2	109.5	142.7
Edo. de México	133.4	275.4	310.3	322.5
				78.8
				165.8
				14.6
				33.7
				86.1
				30.4
				334.3
				162.9
				573.5
				70.9
				143.3
				200.5
				74.7
				183.6
				384.7

Fuente: ANUIES, 2005.

Continúa...

Cuadro IV.3. Matrícula de acuerdo con los diferentes escenarios al 2020

	Escenario A	Escenario B	Escenario C	Escenario D
Michoacán	39.6	105.1	115.3	141.7
Morelos	18.2	50.5	52.8	59.3
Nayarit	12.5	25.8	25.8	31.3
Nuevo León	91.6	178.7	203.5	227.3
Oaxaca	35.7	144.2	149.5	214.5
Puebla	79.7	190.8	201.6	257.8
Querétaro	19.7	51.6	60.9	66.1
Quintana Roo	5.4	32.1	44.8	62.4
San Luis Potosí	26.9	79.1	80.4	112.6
Sinaloa	52.0	105.9	105.9	129.7
Sonora	47.5	128.3	128.3	175.1
Tabasco	39.6	54.8	56.0	56.0
Tamaulipas	55.7	135.6	154.2	168.4
Tlaxcala	13.0	24.6	24.7	30.5
Veracruz	73.9	139.3	208.3	265.0
Yucatán	20.7	73.2	77.3	82.6

Fuente: ANUIES, 2005.

Cuadro IV.4. Asignación de becas en el sexenio 2000-2006

Becas	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2006 *
Nuevas	44 422	28 838	58 855	
Renovadas		66 301	63 787	
Totales		94 539	122 642	322 000

*Valor aproximado

Fuente: ANUIES, 2005.

Creación de nuevas IES

En cuanto a la creación de nuevas IES como estrategia de disminuir inequidades, éstas se orientaron hacia el surgimiento de Universidades Públicas Estatales con Apoyo Solidario (UPEAS), Universidades Tecnológicas (UT) e Institutos Tecnológicos Superiores (ITES). Pese a esta ampliación de la cobertura, es contradictoria si nos remitimos a los apoyos estratégicos como el financiamiento para una buena eficiencia terminal de los estudiantes. Curiosamente estas nuevas IES justamente presentan los índices de subsidio total más bajo por alumno. Dicha acción, vale decir, se da con toda una intencionalidad política del régimen foxista de no fortalecer a las universidades autónomas tradicionales, que, como el caso de la UNAM y otras universidades públicas autónomas, han mantenido una posición crítica frente al proceso de desatención de la universidad pública y al fortalecimiento a la privatización de la educación pública superior.

Ampliar la cobertura con equidad

- a) En el "sexenio del cambio" se amplió la cobertura, pero se descuidó el asunto de la equidad, por lo que se requiere consolidar el Pronabes, revisando y redefiniendo las acciones de distribución de las becas encaminadas

hacia el incremento de la matrícula, particularmente en las entidades federativas con muy alto nivel de marginación como son, entre otros, Guerrero y Oaxaca, que presentan rezagos en la tasas de atención a los jóvenes en edad escolar entre 19 y 23 años en los niveles de técnico superior universitario y licenciatura.

- b) Específicamente en el sector agropecuario, se requiere revalorizar al campo y al medio rural, destacando el papel de un espacio esencial para la producción de alimentos, fortalecer la vida de sus habitantes y asegurar el lugar que le corresponde en la seguridad nacional y autosuficiencia alimentaria. Para ello debemos proponer mecanismos de promoción del interés de los jóvenes por estudiar las carreras agropecuarias y duplicar la matrícula del área en el contorno de las demás carreras a nivel nacional. En otras palabras, pasar en un crecimiento paulatino de 2.4 hasta alcanzar 5.0% de la matrícula del sector al 2012. Aquí se está pensando en la generación de nuevas carreras interdisciplinarias, reorientación de las existentes, preferentemente de alta demanda ligadas a la cuestión agropecuaria.
- c) Revisar las estrategias de creación de nuevas instituciones, léase universidades, facultades, centros e institutos, y asegurar la participación de la SEP, la Sagarpa, la Semarnap, las universidades de mayor tradición del sector y otros organismos con experiencias en planeación de las entidades estatales.
- d) Identificar los factores que influyen en la baja matrícula que registran algunas de las IES de reciente creación; conocer cuáles resultan relevantes para su en-

torno socioeconómico, así como para las expectativas de los jóvenes que demandan educación superior.

- e) Diversificar la oferta atendiendo a las características y necesidades heterogéneas del estudiantado y de los jóvenes que aspiran a ingresar al SES. En otras palabras, se requiere flexibilizar horarios para captar jóvenes que estudian y trabajan, así como generar nuevos modelos de universidades abiertas y a distancia, cuyo énfasis no sólo se ponga en los créditos, sino en el papel formativo de los futuros profesionales y su impacto en el desarrollo nacional.

- f) La ampliación de la cobertura debe estar acompañada de un aseguramiento de la permanencia y egreso satisfactorio. En ese sentido, es necesario conocer las principales causas de las bajas tasas de titulación y graduación en las IES; por tanto, hay que revertir las bajas tasas de titulación en la licenciatura y el posgrado, ya que actualmente (2007-2008) no superan en promedio 53 y 44%, respectivamente.

Es necesario remarcar que la mejor defensa de las universidades públicas es ampliar la matrícula con facilidades para la modernización de su equipamiento y rescatar la idea del crecimiento descentralizado y diferenciado. Deben desarrollarse y crecer, en primer lugar, aquellas universidades con menos de 10 mil alumnos en su matrícula; en segundo lugar, las que tienen menos de 30 mil alumnos, y en tercer término, aquellas que no rebasen los 50 mil estudiantes de licenciatura y posgrado.

4.1.2. Financiamiento

En cuanto al financiamiento, no sólo es necesario señalar lo deseable de la aplicación de la cifra porcentual de 8% del PIB, sino cómo debe distribuirse en la prioridad de todos y cada uno de los rubros del sistema educativo nacional. Además, es conveniente ya no juntar los recursos del sector público y el privado en una sola bolsa, porque se presta a confusiones y trampas, pues se sabe también que la iniciativa privada, en muchos casos, no invierte en educación y que incluso el gobierno federal favorece con financiamiento a las IES privadas.

En complemento de lo anterior, el testimonio de los rectores de las universidades y del presidente de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados concuerdan en que uno de los problemas más importantes respecto al financiamiento educativo en nuestro país, es la falta de criterios claros para determinar: a) la magnitud de los recursos que deben destinar los gobiernos (federal, estatal y municipal) a los servicios educativos; b) la estructura porcentual de participación que deben guardar éstos, y c) la forma en que deben distribuirse entre las distintas instancias que dependen de este rubro de gasto.

Con respecto a esta problemática, ya existen algunas propuestas sobre los criterios que deberían normar la distribución de los recursos. Entre éstas, se encuentran la de Latapí y Ulloa (2000) para la educación básica, y la de la ANUIES (2004) para la educación superior. Ambas propuestas están bien pensadas para una asignación justa de la distribución de los dineros a las IES. La primera se centra en la efectividad de resultados de aprendizaje de los alumnos al tiempo que no deja de lado las necesidades sociales que subyacen en el entorno universitario.

Los criterios de la propuesta de ANUIES hacen énfasis en: a) la disposición de los recursos; b) suficiencia de los recursos; c) equidad para disminuir las desigualdades en el trato financiero que reciben las instituciones; d) transparencia, para asegurar la claridad en los mecanismos y procedimientos para distribuir los recursos, y e) corresponsabilidad, que implique compromisos para que las instituciones realicen un ejercicio eficiente de los recursos públicos que reciben, así como para que realicen mayores esfuerzos para aumentar los ingresos propios. Este último punto está enmarcado en el compromiso de las instituciones para fortalecer los procesos de evaluación y rendición de cuentas que permitan realizar un seguimiento sistemático de sus actividades.

En consecuencia, la propuesta de la ANUIES comprende diversos aspectos que superan las prácticas actuales y va más allá del criterio basado en el costo medio por estudiante para la distribución de los recursos. Asimismo, establece una serie de compromisos que deben seguir el Estado (gobiernos federal, estatal y municipal) y las propias instituciones para asegurar una distribución de los recursos educativos más eficiente, equitativa, transparente y comprometida con la sociedad. Esta propuesta se ha venido trabajando por los especialistas de la ANUIES desde hace más de una década, está presente en varias de sus publicaciones y en la comparecencia ante los cinco candidatos a la presidencia de la República (para el periodo 2006-2012). El presidente Felipe Calderón se ha comprometido a dar vida y sentido a estas acciones tan necesarias para la transparencia y rendición de cuentas de las propias IES (Pallán, 2006).

Respecto al mejoramiento de las condiciones sociales y económicas del sector académico, al igual que otros sectores de

trabajadores, durante el sexenio no se registraron acciones dirigidas a mejorar sustancialmente el salario de los profesores. Incluso en el propio programa de becas al desempeño académico, que sin duda aumentó el ingreso económico de ese 30% de profesores de tiempo completo de las universidades, no se ha revisado el marco normativo desde 1991-1992, fecha de su creación, hasta la actualidad en 2008. Ello ha dado lugar a que el debate de los actores universitarios siga en un dilema “o se incorpora los estímulos a los salarios o bien se suspenden y se fortalece la lucha por lograr un efectivo incremento salarial que logre un verdadero poder adquisitivo de los salarios” (Sindicatos universitarios, 2004).

Sin duda, esta consideración está ligada directamente al asunto del financiamiento público de las universidades. Por otro lado, no hay que negar y sí denunciar que existe una diferenciación en las políticas de financiamiento entre las universidades nacionales y las universidades de los estados de la República Mexicana, por lo que es necesario también disminuir ese trato preferencial entre universidades de primera y de segunda categoría (Victorino y Lechuga, 2006).

4.1.3. Privatización

Aunque el sector de la educación superior privada ha contribuido a aliviar la atención a la fuerte demanda de los jóvenes en edad escolar que no pueden atender por muchas razones las universidades públicas, la SEP-SECYBS deben evitar la “partitización” del sector privado, por lo que debe obligar a esas IESP a cumplir con los requisitos de ofrecer servicios educativos con una infraestructura básica, con profesores bien pagados y estudiantes dedicados a su formación como futuros profesiona-

les. Asimismo, deben someterse a una constante revisión de sus planes y programas de estudios por lo menos cada cinco años, para que su reestructuración incorpore los avances científicos y tecnológicos a sus propios contenidos.

Para el aseguramiento de la calidad también es necesario que la FINPES revise sus criterios de evaluación diagnóstica para ser más rigurosa con la evaluación de los programas académicos de estas instituciones.

No obstante las anteriores sugerencias, el gobierno federal debe preocuparse y ocuparse para crear nuevas instituciones de educación superior públicas hasta alcanzar una cobertura de por lo menos 25%, pues actualmente apenas es de aproximadamente 17%, muy por debajo de países de similar desarrollo como Brasil, Chile, Argentina, entre otros.

El crecimiento desmedido de universidades privadas ha debilitado indirectamente a las universidades públicas, no sólo por que no capta más estudiantes por los *numerus claus* (número disponible por espacio físico e incluso, sillas o mesabancos) que se lo impiden, sino por que los profesores de las universidades públicas son subempleados por las universidades privadas, pues son los mismos que con ahínco dieron lo mejor a las instituciones públicas y que ahora en las privadas trabajan a destajo y sin condiciones sociales apropiadas para desarrollar felizmente tan digna tarea docente.

4.1.4. Calidad y evaluación

En las instituciones de educación agropecuaria superior (IEAS) esta política fue de poco impacto, ya que algunas insti-

tuciones sólo incorporaron estos cambios de búsqueda de calidad en 2004 y 2005; sin embargo, dichas acciones no lograron sustituir las anteriores medidas ya institucionalizadas, o bien las universidades se justifican ante la exigencia por parte de los CIEES para mejorar infraestructura y metas que el propio gobierno les negaba (Victorino, 2006).

Para lograr un efectivo mejoramiento de la calidad, hay un sector de universitarios de las IES públicas que comparte, entre otras, las siguientes propuestas:

- a) Fomentar el desarrollo de proyectos que busquen ofrecer una formulación que incluya factores relacionados con los valores, el desarrollo humano y social, la diversidad cultural y el cuidado del medio ambiente.
- b) Promover la innovación y el desarrollo de métodos educativos hacia la transformación de las prácticas tradicionales.
- c) Diseñar un proyecto de una verdadera formación y actualización del profesorado.
- d) Mejorar la base salarial del profesorado y reestructurar el programa de estímulo al desempeño académico, buscando opciones para ampliar su cobertura. En lugar de ser 30% del personal definitivo y de tiempo completo, que acceden a este tipo de becas, puede ser que se negocie hasta 50% que goce de este derecho e incluso promover que después de cinco años consecutivos, dichos ingresos puedan indexarse al salario.
- e) Fomentar una mejor articulación entre las principales instancias encargadas de la evaluación y acreditación de los

programas educativos, así como de los resultados obtenidos (CIEES, COMEA, COPAES y CENEVAL) para avanzar hacia la integración de un verdadero sistema de educación superior agropecuario (SESA).

- f) Incrementar la cobertura de instancias enfocadas a la evaluación, ya que las existentes son pocas y no pueden abarcar la totalidad de las necesidades de evaluación y acreditación del SESA.

Formación y actualización de profesores

Respecto a la superación de profesores, aunque se reconozca que el profesor que se desempeña en las IEAS carece de formación como docente, y más aún bajo dos programas dedicados a la formación de este sector: el Supera y el Promep, el primero con una efímera trayectoria hasta el 2002, y el segundo todavía vigente. Ambos programas prometieron incrementar la plantilla de tiempo completo hasta cinco mil nuevas plazas, apenas alcanzaron una proporción de profesores de tiempo completo insignificante, ya que en relación con el total del personal académico disminuyó de 27.6% en 2000 a 26.5% en 2003. Sin embargo, según la SEP durante el periodo 1997-2005 se adjudicaron más siete mil becas. Para las IEAS, particularmente para aquéllas de mayor tradición y que dependen de la SAGARPA, no son aplicables estos programas, por lo que están en desventajas frente a las que dependen de la SEP (Victorino, 2003). Para el caso del resto de universidades públicas, la revisión y la buena experiencia del PROMEP debe analizarse y si hay condiciones para darle continuidad, esta decisión deben tomarla las universidades.

La prospectiva, incluyendo diversos “futuros” en lo que se refiere a la dupla evaluación-calidad, buscará utilizar la creatividad para el desarrollo de las funciones, alcanzar niveles muy superiores de calidad a los actuales; las funciones de docencia, investigación y difusión deberán ser dinámicas; por tanto, se deberá innovar para mejorar el aprendizaje a través de nuevos métodos pedagógicos y tecnologías educativas; los profesores deberán convertirse en facilitadores del aprendizaje y convertirse en tutores; los directivos tenderán a ser más académicos y profesionales, y los alumnos tendrán que acceder a cursos de posgrado, educación continua y, en general, una formación permanente que los ayude a ser más activos y responsables.

4.1.5. Reestructuración curricular

Enfoques educativos flexibles centrados en el aprendizaje

En este rubro las acciones se orientaron a la actualización continua de planes y programas de estudio, la flexibilidad curricular y el fomento efectivo de los estudiantes centrado en el aprendizaje. Una serie de valores (una suerte de equidad entre saberes tecnológicos y saberes sociales) y compromisos (pertinencia y vinculación con diversos sectores sociales y productivos) al menos formalmente estuvieron presentes en los distintos procesos de cambio institucional: reestructuración de planes y programas, fusión y creación de nuevas carreras y posgrados, y el establecimiento de equivalencias de créditos, así como la movilidad interna e internacional de los estudiantes y docentes. Aunque es difícil cuantificar este tipo de resultados, en la educación agropecuaria superior, la discusión en torno a estas reformas llevó a reconfigurar las nuevas academias del profesorado,

donde hay quienes apoyan totalmente la propuesta y quienes se ven poco comprometidos con estos cambios.

Un reconocimiento confuso entre el personal académico es la idea de que la reestructuración curricular ya no la generan los profesores inspirados en teorías pedagógicas como en los años 70 del siglo XX, sino que en estos años dichos cambios los impone la determinación externa. En ese sentido, los proyectos de cambio pedagógico son impuestos por organismos internacionales con visión neoliberal, anteponiendo la rentabilidad o el bajo costo, a la filosofía y los principios propios de la buena educación (Díaz, 2004).

Por lo anterior, una propuesta consensual sobre reforma curricular debe surgir de los académicos, quienes deben analizarla con los estudiantes y las autoridades y devolverla a los linderos de las academias o cuerpos académicos. La gran tradición que tienen los docentes supone que ellos junto con los alumnos desarrollan y fomentan los contenidos de cualquier propuesta curricular (De Alba, 1994).

4.1.6. Vinculación universidad-sociedad

La vinculación universidad-sociedad ha transitado de un extensionismo fundamentalmente rural e industrial a una vinculación estratégica de venta de servicios universitarios de distinta índole de la universidad a la sociedad productiva. Especialmente la vinculación más rígida entre universidad-empresa fue una tarea soslayada en el pasado, que en la actualidad se ha vuelto preeminente o, peor aún, casi exclusiva; y que conduce a la formación de los estudiantes a enfoques pragmáticos y utilitaristas, que sobrevaloran la aplicación de saberes útiles

para el desarrollo de la producción, el desarrollo económico y el uso comercial de éstos. Ese vínculo si bien avanza sobre una ruta no allanada por completo, sí se perfila en la trayectoria a consolidar a largo plazo, ejemplo de esto es la transformación de la función de extensión de la cultura, orientada principalmente a ámbitos económicos.

Las IES, incluyendo los tecnológicos de estudios superiores y de alcance regional, deben preocuparse por dotar al hombre de una formación integral que le permita reconocer y entender su entorno, donde la praxis y teoría concurren para su progresiva transformación y enriquecimiento.

La formación que ofrezcan las instituciones de ese sistema deberán responder a las necesidades de la sociedad mexicana y la región de que se trate. Esas necesidades no se limitan a los aspectos económicos, sino que incluyen los sociales, políticos y culturales y, en lo económico, tanto de los sectores y empresas más modernas como las de los sectores tradicionales y pequeños (Martínez, 2000: 34).

Las modificaciones en la formación de los jóvenes estudiantes se plasman en nuevas orientaciones teórico-metodológicas, que conllevan intrínsecamente la relación escuela-industria; tal es el caso de la formación según el modelo o enfoque de competencias que se aborda en este trabajo y cuyas conclusiones se aplican también al presente apartado.

Por otro lado, en la vinculación de las universidades públicas autónomas, federales y estatales, especialmente la Autónoma Chapingo, la de Morelos y la del Estado de México, desde el sexenio 2000-2006 se interesaron en flexibilizar su estructura curricular: 1. Las llamadas “estancias preprofesionales” donde los alumnos conviven en las empresas entre cuatro y seis meses

y donde existe una retroalimentación de las empresas hacia la universidad, y desde luego la posibilidad de que los alumnos puedan ser empleados por la empresa respectiva; 2. El establecimiento de convenios con empresas para ofrecer distintos servicios universitarios, muchas veces como productos de investigación o bien de experiencias docentes de los mismos actores de la enseñanza; 3. Convenios para el intercambio y movilidad de estudiantes y docentes-investigadores. En las tres universidades mencionadas son cada vez más frecuentes los estudiantes que hacen un semestre de estancia en universidades centroamericanas, europeas y norteamericanas. Lo mismo sucede con la planta de profesores vía estancias sabáticas a nivel internacional o nacional para el fortalecimiento de los llamados "cuerpos académicos" mediante las becas de Promep (SEP-Conacyt, 2005).

Como puntos críticos para la agenda de la educación superior es muy importante reconocer que una verdadera política de vinculación universidad-sociedad nacional, universidad-sociedad global, universidad-sectores productivos, podría avanzar y ser más exitosa si se hace bajo el reconocimiento de una planeación estratégica que detecte necesidades en cada una de las dimensiones en este párrafo señaladas y una política de apoyos económicos dando prioridad a los tres tipos de vinculación.

En cuanto a la reorganización interna del subsistema de educación superior, es básico mejorar su desempeño en su más reciente estatuto. Éste se dio a la tarea de fusionar y reorganizar direcciones generales de la propia SEP en una nueva Subsecretaría de Educación Superior que integra cinco direcciones o instancias para el nivel: a) Dirección General de Educación Superior Universitaria; b) Dirección General de Educación Superior Tecnológica; c) Coordinación General de Universidades Tecnoló-

gicas; d) Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, y e) Dirección General de Profesiones. Aunque es difícil hacer una evaluación a menos de dos años de su creación, hoy no quedan más opciones que apostarle a una buena estrategia para una efectiva coordinación y vinculación más allá del propio nivel. Para la educación superior en general y para la educación superior agropecuaria en lo particular, lograr una buena coordinación implicaría una relación horizontal entre subsecretarías, direcciones generales, áreas y niveles educativos. Sin duda la opción de una efectiva coordinación evitaría muchos obstáculos en el desarrollo de otras políticas como reestructuración curricular y la dupla calidad-evaluación.

Integración y gestión del sistema: a) impulsar la revisión y discusión de las iniciativas de ley que se han presentado en los últimos dos años referente a la Ley de Educación Superior para ponerse en práctica a la brevedad posible; b) para el sector educativo agropecuario se debe recuperar aquella iniciativa de Ley que pretende dar forma y contenido al subsistema de educación agropecuaria nacional, para sustituir a la anquilosada reglamentación de 1946; c) diseñar estrategias eficaces para lograr la movilidad e intercambio entre las diferentes instituciones que conforman el sistema, tomando en cuenta que actualmente el principal obstáculo es la incompatibilidad de las IES para el cumplimiento de reconocimiento y transferencias de créditos; d) ser eficiente y eficaz en el aprovechamiento de los recursos naturales para las potencialidades de las distintas regiones del país; e) hace falta fortalecimiento para una mejor coordinación entre las instancias influyentes y determinantes para las políticas de formación de investigadores, tales como el Conacyt, la Academia de Ciencias, el Consejo Consultivo de Ciencia y Tecnología y la propia ANUIES; f) la concentración de la investiga-

ción y el propio Sistema Nacional de Investigadores (SNI) sigue centralizado en la zona metropolitana del Distrito Federal. Se propone una desconcentración del SNI con base en el modelo de regionalización según la propuesta de la ANUIES; g) el sector educativo agropecuario requiere una constante coordinación tanto al interior de las IEAS como en su exterior, entre éstas y las instancias de la SEP, Semarnap, Sagarpa, universidades estatales y federales. Asimismo, un fuerte intercambio entre las instituciones de educación media superior, como los Centros de Bachillerato Tecnológicos Agropecuarios (CBTAS), como de éstas con la licenciatura y el propio posgrado, entre profesores y estudiantes de los distintos y variados niveles, tanto en la docencia como en la investigación del área agropecuaria.

4.1.7. Educación superior a distancia

Retos y prospectiva de la ESaD

Los retos son asuntos problemáticos que deben enfrentar las IES y deben superarse entendiendo muy bien las estrategias para formar profesores e instaurar programas de EaD. Al vencer estos retos y obtener otras condiciones como el financiamiento suficiente y una mejor vinculación con los distintos sectores sociales y productivos de su entorno, se pueden pensar políticas de EaD a mediano y largo plazos.

En el proceso de transformación que están viviendo instituciones de educación superior como la UNAM, entre otras universidades públicas autónomas, como producto de la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación y la tendencia a utilizar otras modalidades educativas con la finalidad de permitir mayor cobertura y accesibilidad a la educación, ha generado un nuevo panorama educativo que

nos permite resolver necesidades educativas, como las ya citadas, pero a su vez provocan nuevos retos a enfrentar, entre los que destacan:

1. Elaborar estándares de calidad para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación, con la finalidad de desarrollar prácticas reguladoras.
2. Aportar estrategias que involucren a los instructores en la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación en sus dinámicas formativas.
3. Desarrollar programas de formación de instructores, sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
4. Generar líneas de investigación sobre educación a distancia y vincularlas con las actividades de educación superior. En otras palabras implementar programas de formación de profesores en esta modalidad.
5. Crear mecanismos de gestión de la información y el conocimiento. Dentro de esta gestión del conocimiento, es importante promover la creación e integración de grupos de trabajo de investigación para conformar redes regionales (macrouniversidades) que faciliten el tránsito de información y conocimiento.
6. Promover la edición de publicaciones, difundir experiencias y productos de investigación sobre educación continua a distancia.

7. Fomentar una red regional de bibliotecas digitales; generar una cultura de la capacitación en torno al uso de las tecnologías de la información y la comunicación, con la finalidad de aprovechar los recursos tecnológicos que las instituciones de educación superior ofrecen como apoyo a las actividades formativas.

8. Planificar estratégicamente el crecimiento de las actividades de educación continua a distancia.

Escenario deseable a 2030

Este ejercicio sólo se incluye en este apartado porque se reseña mi participación a invitación expresa del Dr. José Alonso Concheiro (2006) para la discusión de expertos en la temática con el propósito de indagar escenarios hacia el 2030 en la educación en general como parte de un trabajo de encargo por el Consejo Consultivo del Conacyt de México.

- Población nacional entre 125 y 130 millones.

- La población que más demande educación (de cuatro a 25 años) se reducirá en términos absolutos de 42 a 32 o 36 millones; en cambio, la población que más demande empleo, de 25 a 64 años, casi se duplicará a unos 58 millones.

- El perfil de la PEA de México se aproximará más a la de los países miembros de la OCDE. Dicho perfil será acompañado de una expansión de la educación, principalmente de la educación media superior y superior, incluyendo el posgrado.

global. Asuntos como el financiamiento a la educación pública superior, especialmente a las NTIC deben recibir un trato preferencial en las universidades con programas y proyectos de educación superior a distancia con la finalidad de vencer los retos antes mencionados.

4.1.8. Posgrado, ciencia y tecnología

Por fortuna en México, desde los últimos cinco años, hay un mayor pronunciamiento en considerar a la educación, la ciencia y la tecnología, no como un apéndice del desarrollo tal y como aparece en los planes de desarrollo de los tres últimos sexenios (1988-2006), sino como una verdadera estrategia para acompañar al desarrollo social y nacional, especialmente; pero lo más importante es reconocer que en la implementación de una política de Estado hacia el desarrollo nacional, no bastaría con inyectarle más presupuesto a los rubros de educación, ciencia y tecnología, sino que el proyecto de nación debe estar permeado por una orientación hacia la solución de los grandes problemas nacionales. Y según palabras del presidente de Chile, Ricardo Lagos “En América Latina una política de Estado con dirección de izquierda no debe de ser de aquel gobierno que oriente sus políticas sociales para fortalecer sólo al mercado, sino aquel que oriente sus políticas hacia la solución de los problemas sociales para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos” (Lagos, 2005: 35).

En México, una política de Estado que tome como eje central para el desarrollo nacional a la educación, ciencia y tecnología sólo es posible con un gobierno que se oriente por las necesidades sociales para beneficiar a los sectores más vulnerables de la nación y no sólo aquel gobierno que esté al servicio del mercado; obviamente el gobierno del Lic. Vicente Fox no mostró, a pesar de su camufla-

je organizacional, ninguna tendencia hacia el mejoramiento de los recursos financieros para bien de la educación, la ciencia y la tecnología como ejes estratégicos del desarrollo nacional.

Las siguientes brechas entre lo prometido en 2000 y lo logrado hacia 2006 son el ejemplo más claro de que al régimen 2000-2006 no le interesó impulsar el desarrollo de una nación como la mexicana: 1. No se cumplió la promesa de dedicar 1.5% del Producto Interno Bruto (PIB) al fomento de la ciencia y la tecnología; 2. Los presupuestos a las universidades han venido de no tan buenos a insuficientes; tan sólo en un año, el financiamiento público decayó en 0.6% de 2006 comparado con 2005; 3. Fox dijo en el Programa Especial de Ciencia y Tecnología 2001-2006 que los recursos humanos con posgrado pasaría de 25 mil a 80 mil. Estimaciones del V informe de gobierno reconocen que el posgrado en 2005 estaba conformado por alrededor de 35 mil 665 personas; 4. El número de becarios del Conacyt se dijo que pasaría de 12 mil 600 a 32 mil 500, y que la formación de doctores por año pasaría de mil 100 a 2 mil 300. Los becarios del Conacyt rondaban para 2005 en un poco más de 17 mil, y el asunto de los doctores queda lejos de la cifra prometida; 5. Si revisamos el rubro de la membresía del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) que pasaría de 8 mil a 25 mil a lo largo del periodo 2000-2006 constatamos que en 2005 rondaba apenas los 11 mil. 6. No existe una política de Estado que le dé certidumbre a las promesas de campaña y que las cumplan los futuros presidentes nacionales. 7. No se atienden las necesidades de los jóvenes investigadores que, ante la falta de oportunidades, deciden emigrar del país como parte del fenómeno denominado "fuga de cerebros".

Cuadro IV. 5. Otorgamiento de becas en el sexenio 2000-2006

	Datos reportados						Proyecciones			Meta a 2006
	2000	2001	2002	2003	2004	2005 *	2006 *	2006 *	2006 *	2006
Total de nuevas becas nacionales % de avance hacia la meta	4 520	4 806	6 081	7 369	7 378	8 339	9 426	42.25 %	47.75	
Total de nuevas becas al extranjero % de avance hacia la meta	1 469	1 327	964	892	892	787	695			2 660
Total de nuevas becas % de avance hacia la nueva meta	5 989	6 133	7 045	8 261	8 270	8 965	9 719	40.02	43.39	22 400

* Valores estimados
Fuente: Elaboración propia con base en Conacyt (2004), Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional.

Fortalecimiento del posgrado

A lo largo del sexenio se conocieron acciones de continuidad y nuevas en el nivel del posgrado, especialmente en maestría y doctorado. Dichas acciones fueron coordinadas no por la SEP sino por el Conacyt. Se creó el Programa de Fortalecimiento al Posgrado Nacional en sus dos niveles: uno de reconocimiento a la calidad concretado en el Padrón Nacional de Posgrado (PNP) y otro de apoyo a los programas de posgrado para lograr mejores estándares de calidad al 2006, instituido en el Programa Integral de Fortalecimiento al Posgrado (PIFOP). Este último, a diferencia del tradicional Padrón de Programas de Posgrados de Excelencia iniciado desde el 2001, ha buscado con un acuerdo entre las IEAS y el Conacyt para mejorar la calidad y consolidación del posgrado nacional y fortalecer, hasta donde sea posible, el Padrón Nacional de Posgrado (PNP), por lo menos hasta el 2006. Pese a esas acciones, aun la cobertura es limitada, pues en 2005 sólo se registraron en PFPN 11.5% de los programas con oferta a nivel nacional. Amén de que esta cobertura sigue reproduciendo el viejo centralismo en las entidades del Distrito Federal, Jalisco, Estado de México y Nuevo León, principalmente.

Impulsar el crecimiento en este sector es un reclamo nacional, pues la cobertura del posgrado representa apenas 0.6% del SES; además, el número de becas ofrecidas es mínimo tanto en el interior como en el exterior del país. En el sexenio 2000-2006 las becas nacionales han tenido un ligero crecimiento de 13% en promedio anual; en tanto que las becas al extranjero han tenido una caída fuerte de casi el estancamiento frente a años anteriores, que nos remonta a un logro del 26% de avance en la consecución de la meta establecida en el Programa Especial de Ciencia y Tecnología 2001-2006.



CAPÍTULO

V

.....
REFLEXIONES
FINALES
.....

Introducción

En estas reflexiones finales presentadas en tres apartados como conclusiones, discusiones y sugerencias nunca se ha perdido la dirección del estudio, representada por los objetivos del trabajo y el supuesto principal de éste; ha sido posible analizar el impacto de algunas políticas educativas como conceptos ordenadores para las universidades de la zona centro sur de México. Desde luego, con mayor énfasis en algunas universidades que en otras.

De acuerdo con el modelo de análisis de las políticas educativas aquí presentado, para una mejor comprensión del impacto de éstas es necesario comprender la constitución del proyecto, el desarrollo de su proceso de emisión de los grupos dominantes, la receptividad de las universidades, la aplicabilidad de éstas, así como los resultados de las políticas. En el primer nivel se observan muchos intereses ideológicos propios de la clase dominante que hegemoniza a la burocracia política del Estado mexicano y que le imprime su orientación e intereses a la educación superior, el posgrado, la ciencia y la tecnología. En tanto que en los resultados, se aprecia cómo se dio esa negociación entre los sectores dominantes y los grupos internos dominantes y subalternos que controlan y dirigen a las universidades públicas estatales.

La utilidad del modelo es importante porque se descarta la idea de determinismo economicista o ideologicista en el sentido de que una política precisa diseñada desde arriba (el gobierno) va a dar los resultados exactamente esperados (en las universidades). Ello demuestra que las universidades, como otras instituciones, no son organizaciones autoritarias o una especie de organigrama donde el mandato es absoluto. Las universidades,

como parte de la sociedad civil, son organizaciones complejas y contradictorias.

En consecuencia, conviene advertir que es importante mencionar que el conjunto de políticas educativas analizadas con base en el trabajo teórico y empírico realizado se presentaron de manera aislada unas de otras, por motivos de organización y sistematización de la investigación que buscó separar cada categoría o concepto ordenador para asegurar un especial tratamiento, sin embargo en la realidad de la percepción, de la aplicabilidad de las comunidades universitarias, las políticas se encuentran íntimamente relacionadas, en una compleja red de sentidos, relaciones, representaciones y procesos en constante movimiento, vínculo, influencia, interdependencia o condicionamiento mutuo.

Conclusiones, discusiones y sugerencias

Conclusiones

El neoliberalismo, como corriente ideológica hegemónica y postura teórica económica-política a escala mundial que sustenta la modalidad contemporánea del capitalismo globalizado y que trasciende en todas las relaciones culturales, laborales, políticas, éticas, sociales, educativas, entre otras percepciones, de las distintas sociedades, ha repercutido en distintos niveles y momentos en la configuración, propósitos y características de las políticas educativas en el mundo actual.

Sin duda, en la actualidad, el respaldo de diversos organismos internacionales (BM, OCDE, UNESCO, entre los más importantes) conforma una gran oleada de influencias articuladas y ho-

mogeneizadoras que constituyen el mejor y efectivo mecanismo de globalización de las políticas educativas en el globo terráqueo. En ese sentido, se difunden y apoyan desde hace más de dos décadas las políticas destinadas a diversificar el financiamiento de los sistemas educativos, justificando la incorporación del sector privado de manera más abierta y decidida a administrar eficazmente a las escuelas y vinculándolas al ámbito empresarial; a favorecer el desarrollo de las competencias indispensables para la empleabilidad de los trabajadores y obviamente de los egresados universitarios; a crear, ampliar y consolidar los sistemas de evaluación para el aseguramiento de la calidad, entre las más importantes. Aunque conviene recalcar que el caso de la UNESCO se diferencia de los dos organismos anteriores (BM y OCDE), toda vez que ella no deja de lado pugnar por la transformación de la educación superior con rasgos de flexibilidad curricular, las competencias, entre otras medidas, pero su orientación esencial radica en reivindicar el llamado “optimismo educativo” y la obligatoriedad del Estado-nación de financiar a toda la cultura nacional.

Entre esos vientos del norte y de la disputa global por la educación, el neoliberalismo educativo impacta de diferentes maneras al sistema educativo nacional. En esa direccionalidad, la transición del Estado mexicano se caracteriza en lo fundamental (y posiblemente en el sexenio 2006-2012) por una transición contradictoria, sobre todo en el espacio gubernamental: a) hay cambio de régimen o gobierno (2000-2006), pero no de modelo económico social ni mucho menos de proyecto de nación; b) vivimos un gobierno que dice atacar el populismo y en los hechos resulta ser uno de los más populistas, especialmente por la promesa de sus “programas sociales” que sólo operan en el discurso, pues en la realidad los problemas que dice atacar se incrementan cada vez

más, tales como el seguro popular, oportunidades, entre los más conocidos; c) dice apoyar a la educación superior, posgrado, ciencia y tecnología y el propio Poder Ejecutivo plantea reducir hasta llegar a “inanición” el financiamiento público a las universidades públicas y estatales (recordemos la controversia entre el Ejecutivo y el Legislativo en 2005), amén de proponer iniciativas para desaparecer centros de investigaciones, universidades y centros de cultura en lo general (no olvidamos la propuesta presidencial de desaparición del Colegio de Postgraduados, la industria cultural del cine, el raquítico apoyo al Conacyt durante 2004).

Se puede observar que en el fantasma del neoliberalismo educativo, la transición del Estado mexicano, sobre todo si no se escucha a los más de 15 millones de mexicanos que han manifestado la impugnación del modelo económico de rasgos neoliberales (elecciones de julio, 2006), el actual régimen puede profundizar más todavía la privatización de los pocos programas de beneficio social que nos quedan, entre ellos la educación, ensanchar más el mercado, disminuir más la sociedad, restringir más las propiedades del gobierno, fortalecer la corrupción elitista, promover hasta el aborrecimiento la ideología del catolicismo, del Yunque, de “Vamos México” y de Provida con la finalidad de demostrar que estos cambios se hacen “Para que vivamos mejor”. En síntesis, la transición del Estado mexicano se mueve entre el réquiem de un Estado educador en transición a la democracia al afianzamiento de un Estado neoliberal en transición al autoritarismo y una democracia formal sin el reconocimiento de una democracia participativa ni de una sociedad civil crítica.

Las políticas educativas que se estudiaron para el nivel superior en México y al interior de la zona centro sur están impregnadas de la esencia de las recomendaciones que los organismos

internacionales brindan al respecto. Actualmente las instituciones: directivos y cuadros medios, trabajadores administrativos, docentes, investigadores y estudiantes, viven, comparten, compiten, disfrutan, e incluso algunos sufren, y otros rechazan la creciente oleada de transformaciones de las últimas décadas plasmadas en políticas educativas de sentido y tendencia neoliberal. Al mismo tiempo, algunos grupos y sectores de profesores, trabajadores administrativos, investigadores y estudiantes se resisten a tales acciones, anteponiendo opciones diferentes a las de rasgos neoliberales, pero que también promuevan el logro y el aseguramiento de la calidad en educación superior.

Como ya se estipula en la primera aseveración de estas conclusiones, si bien las políticas educativas nacionales impactan y condicionan directamente a las estatales, éstas no son réplica fiel de aquéllas. Las mediaciones entre los procesos y actores en las condiciones sociohistóricas particulares reconfiguran los proyectos y le asignan especificidad, a veces de adhesión tácita, otras de ajuste y otras más de divergencia y resistencia en la forma, aunque no en el fondo. Por esta razón sostenemos que la negociación de las políticas educativas es una realidad en las universidades públicas autónomas, a fin de cuenta son estas instancias de la sociedad civil las que se disputan los proyectos de nación que cada sujeto social busca defender e implementar.

Es pavoroso creer para cualquier universitario que pese a su discurso al inicio de su gobierno de buenas promesas, en el “sexenio del cambio” 2000-2006, se castigó más el apoyo financiero para el desarrollo de las IES, pues 80% de éstas –durante el sexenio– se movió en la completa inercia, sin ningún centavo adicional para desarrollar nuevos proyectos académicos o de investigación. Desde 2003 no hubo crecimiento de la economía,

pero sí cumplimiento de los pagos de la deuda externa, así como la deuda privada que Ernesto Zedillo nos cargó como deuda pública vía el Fopabroa-IPAB (1998); el discurso conservador del presidente Fox y de su Secretario de Educación Reyes Tamez no tuvieron disposición para apoyar a las IES federales ni estatales, si algunas de éstas crecieron y se desarrollaron, sobre todo en algunas licenciaturas y posgrados, fue gracias al esfuerzo de sus comunidades universitarias y al empeño de los legisladores de la Comisión de Educación de la legislatura del periodo 2003-2006.

En síntesis, se considera que la prioridad en relación con el financiamiento de la educación terciaria en México consiste en legislar sobre los criterios que aseguren tanto la suficiencia de los recursos para el sector como una distribución más eficiente, equitativa y transparente, que permita mejorar la eficacia del sistema educativo en su conjunto. Sin duda, las propuestas mencionadas pueden servir de base para avanzar en el desarrollo sostenido de las universidades vinculadas al desarrollo nacional de un nuevo proyecto de país.

En pocas palabras, queda documentado que conceptos ordenadores como el financiamiento de la educación superior, catalogado por nosotros como una de las políticas educativas más sensibles en la transición del Estado mexicano por el lapso 1989-2006, sigue siendo una de las más controversiales en los estudios actuales. Concretamente durante el lapso de un Estado benefactor a uno de rasgos neoliberales, se puede apreciar el avance poco a poco de continuidad y cambio hacia la restricción hasta donde más se pueda de los subsidios tanto federal como propiamente estatal de las IES.

Una manifestación sin precedente de las políticas educativas de rasgos neoliberales se dio precisamente en el incremento de las IES privadas en el país, en las entidades de la zona centro y muy especialmente en el Estado de México, en el cual han avanzado de acuerdo con la ola de transformaciones que el neoliberalismo ha acarreado al ámbito educativo. En la entidad, la creación de IES privadas, a diferencia del discurso y las declaraciones precavidas a nivel federal, tiene un apoyo decidido, abierto y cordial, de ahí que queda claro que el arribo y la participación de los particulares en la educación superior y su paulatina consolidación es contundente. Esto si bien responde al marco de políticas internacionales delineadas en ese sentido, no es réplica fiel de los escenarios nacionales, sino que en esta entidad creció de manera alarmante el fenómeno de “patitización” de la educación particular.

En todas las entidades federativas, la búsqueda, mejora o logro de la calidad (o buena calidad), como se estipula en el PNE 2001-2006, es una política fundamental, a la que se le ha aparejado la política de evaluación y supervisión tanto de alumnos como de instituciones, docentes, proyectos, procesos y resultados. La concepción de calidad en la SEP y algunas universidades estatales controladas por los organismos evaluadores y acreditadores (CIEES, COPAES) se inserta en una visión del paradigma positivista, vía el uso de indicadores estandarizados, con tendencia eminentemente verificatoria y cuantitativa, que tiene que ver con procesos de medición o cuantificación. Lo que importa es la calificación y verificación de los indicadores de calidad para ser de las mejores instituciones, eso es lo esencial.

Para la mayor parte de las universidades, la evaluación en articulación con la planeación es considerada como la princi-

pal estrategia para el logro y el aseguramiento de la calidad, de acuerdo con los cánones del neoliberalismo educativo. La intervención estatal para normar los estándares de evaluación es una práctica que comienza a consolidarse en ese tipo de instituciones. Al interior de las universidades objeto de estudio, en la comparación de fuentes documentales con las entrevistas y otras fuentes de análisis empírico, se aprecia que los sectores y actores universitarios vivencian la calidad como una de las políticas pilares, planeada desde un proyecto o plan institucional.

En la recepción y aplicación de las políticas entre las IES federales, las estatales federales y las de control estatal no existe mucha diferenciación, ya que hay políticas educativas homogéneas con procedimientos heterogéneos, creados de acuerdo con las instancias administrativas de las que depende cada institución. No obstante, para el caso particular de la UACH, varios de los programas académicos tales como el Fomes, Promep, CA, entre otros, que disfrutaban presupuestalmente el resto de las universidades estatales, no se aplican a la UACH por no depender de la SEP, sino de la Sagarpa.

Durante los tres sexenios de estudio, se observa el predominio del eje tecnológico y se abandona el apoyo a las universidades públicas estatales. Como resultado, la educación tecnológica ha tenido un creciente impulso en nuestro país, donde las universidades tecnológicas, institutos tecnológicos y universidades politécnicas se han multiplicado al por mayor, situación en la que no se ha dado correspondencia respecto a las universidades federales o estatales. La educación tecnológica plantea la función de vinculación en estrecha relación con los sectores productivos. En tanto que las universidades públicas, su modo de vinculación es más plural y abierto a otros sectores sociales.

El principal sustento teórico de la nueva versión en la vinculación universidad-industria reaparece con la Teoría del capital humano, la revaloración de este enfoque incide en considerar una visión racional de acrecentar las posibilidades de productividad de los sujetos, tal justificación fomenta los estudios tecnológicos con un acompañamiento cercano del sector productivo, desde el inicio hasta el final de los procesos de formación.

No hay duda de que todas las universidades públicas estatales están en proceso de transformación en su función social, por tanto, sus tradicionales esquemas de formación se replantean en función de ejecuciones eficientes, circulación de conocimientos, máximo rendimiento, saberes instrumentales, entre otros, los cuales en algunos casos incrementan la confusión del personal académico, deviniendo en una crisis de identidad institucional de las propias IES.

Las políticas educativas promovidas por las grandes agencias internacionales del capitalismo desplazaron a las anteriores políticas del Estado de beneficio social, favorecieron una reestructuración educativa-productiva con énfasis en la implantación de planes y programas de estudio tendientes al logro de la calidad y la eficacia con base en las necesidades de las grandes corporaciones económicas del mundo capitalista, por medio de la formación de recursos humanos habilitados en el dominio de competencias necesaria para su óptimo desempeño en el medio laboral.

En el sentido anterior, la formación que demandan las empresas para aumentar su productividad y ganancias se ha infiltrado en los tradicionales ámbitos de reivindicación social y cultural inherentes a la educación superior del Estado de bienestar social. El impacto del neoliberalismo educativo se mani-

fiesta claramente en el enfoque de competencias, sobre todo en las capacidades y habilidades laborales sometidas a un estándar y a procesos de acreditación de programas académicos y certificación de los profesionales, primero a escala nacional y luego en el ámbito global.

Discusiones

En este apartado queremos presentar ciertas apreciaciones polémicas respecto a algunas posturas asumidas por los sujetos y actores universitarios que pueden ser objeto de discusiones por el carácter teórico y por la orientación de políticas educativas hegemónicas, e incluso por las propias acciones educativas subalternas de los razonamientos hechos en el análisis de los conceptos ordenadores como políticas educativas específicas.

En los albores del siglo XXI se va desdibujando la función social tradicional de las IES, por ello se van nublando los espacios de crítica, reflexión y la preocupación por extender los beneficios de la cultura universal a todos los sectores de la población. El ideal por la excelencia humana y beneficio para toda la sociedad se enturbia frente a la eficiencia para y en el desempeño profesional, fomentada por el neoliberalismo, postura que genera un retroceso en la lucha por la dignificación de las condiciones de la mayoría de la población trabajadora del mundo.

En México específicamente el financiamiento de la educación con recursos públicos ha sido en los últimos años objeto de gran controversia, enmarcado en un discurso contradictorio de la administración pública federal que, por un lado, resalta la importancia de la educación superior de buena calidad para los mexicanos y, por otro, ofrece a cuentagotas la inversión para la educación pública. De este modo, los datos cuantitativos acerca

del crecimiento del financiamiento público para la educación superior denotan el interés soslayado y retórico de las tres últimas administraciones federales (1988-2006) sobre este aspecto. En las universidades públicas autónomas de México, aunque no fue posible hallar datos de los gastos financieros destinados y delimitados puntualmente para el nivel superior, de manera específica para la licenciatura y para el posgrado, el dinamismo observado en los últimos tres sexenios es de un apoyo aparentemente general a la educación superior, aunque, como se dijo, tiene sus prioridades para la educación tecnológica del gobierno federal y de los gobiernos estatales, en lo particular; concretamente, en el Estado de México, se puede concluir que éstos han sido los de mayor impulso a este nivel en la entidad, así lo demuestra la creación de 10 unidades académicas de la UAEM, 14 tecnológicos de estudios superiores, cinco universidades tecnológicas, una universidad politécnica, otra estatal y una intercultural, a lo largo del territorio mexiquense, lo que permite inferir que este nivel educativo empieza a cobrar importancia en la entidad. Esto significa que la ola neoliberal paradójicamente posibilitó el despliegue de instituciones de educación superior, de carácter principalmente tecnológico bajo la responsabilidad del gobierno del Estado de México, hecho que si bien ha posibilitado el acceso de un mayor número de jóvenes a la educación superior, no elimina el rezago y el papel poco decoroso que ha tenido la entidad respecto a la cobertura de ese nivel educativo para jóvenes de 19 a 23 años, situado actualmente en 14 por ciento.

El trasfondo que permea en el discurso oficial internacional, nacional y estatal se inclina hacia un pensamiento mercantilista, pragmático e instrumental, propio del capital humano y la visión mercantilista de la educación. Los propósitos de la educación superior que se traslucen poco tienen que ver con anteponer los deberes y fines éticos, democráticos y justos. La formación de

técnicos eficientes, trabajadores flexibles y competentes es prioritaria; la del ciudadano consciente y participativo que busque transformar su realidad social resulta soslayada.

Mientras que en el país se disputa ya el control de la educación entre las IES privadas y públicas, en el Estado de México la educación superior privada está ganando terreno en la configuración simbólica de representaciones e imaginarios de los habitantes, que finalmente van integrando a sus esquemas cognoscitivos y valorales que si quieren estudiar una carrera o un posgrado, hay que pagar el costo económico que esto implica.

El incremento de las IES privadas que ofrecen licenciaturas y posgrados en pedagogía o ciencias de la educación, frente a la radical disminución de las matrículas de las normales en los últimos años (reducción que se agudiza en el Estado de México), induce a una suposición hacia la paulatina inserción de una política para ir cerrando filas a las numerosas normales estatales e ir abriendo espacios a las instituciones privadas que quieran incursionar en el ámbito de la formación docente.

En cuanto a la política por el logro de la calidad en relación con los procesos de evaluación, las políticas que se están cimentando inducen a una mayor participación normativa, que permite al Estado, por la vía de la regulación, jalar los hilos de la conducción de las instituciones hacia las premisas privilegiadas por el neoliberalismo educativo.

Especialmente en el ámbito de la evaluación de los académicos, en general los profesores se han ajustado y aceptado tácitamente las reglas del juego, adecuando su desempeño a las demandas que se les presentan; la evaluación y sus implicaciones

empiezan a conformarse también en el imaginario profesional de los docentes. En este sentido, el trabajo académico está pasando a ser, en algunos casos, un proceso de producción para entrega, a destajo, sin reflexión y propósitos culturales, sociales o académicos trascendentes; producir y entregar, publicar o perecer, asistir a cursos más por el documento que por el contenido, coleccionar constancias que otorgan puntos, donde el fin de corte económico y colateralmente de prestigio justifica los medios.

En las universidades públicas estatales, el vínculo universidad-empresa fue una tarea soslayada en el pasado, que en la actualidad se ha vuelto preeminente o, lo peor, aún casi exclusiva que conduce a la formación de los estudiantes a enfoques pragmáticos y utilitaristas, que sobrevaloran la aplicación de saberes útiles para el desarrollo de la producción, el desarrollo económico y el uso comercial de éstos. Ese vínculo avanza sobre una ruta no allanada por completo, sobre todo en las IES públicas; el fortalecimiento de esa relación (en las IES de control estatal) ha sido tenue y asimétrica debido a diversas resistencias y representaciones generadas por las condiciones sociohistóricas que imposibilitan la celeridad de la vinculación. Sin embargo, sí se perfila como una política a consolidar a largo plazo, ejemplo de esto es la transformación de la función de extensión de la cultura, orientada principalmente a ámbitos económicos.

La orientación instrumental va ganando terreno en el sustento de la formación superior. Por supuesto que la educación tecnológica y para el empleo es importante, pero también lo es la educación política, ecológica o social, entre otras, por lo que se hace necesaria la búsqueda de opciones que los educadores puedan desarrollar, desde sus espacios de influencia en las instituciones, para fomentar la visión crítica, humanista,

democrática y liberadora de la educación; de este modo se posibilitaría la construcción de una sociedad más consciente de su realidad, de su historia, sus problemas y necesidades, y se favorecería probablemente un desarrollo social más equitativo, democrático y sostenible.

La preocupación generalizada de nuestro Sistema Educativo Mexicano, al igual que muchos otros en el mundo, por desarrollar determinado tipo de conocimientos, habilidades y valores no debe atropellar la formación de la ciudadanía, que favorezca en los sujetos la capacidad, exigencia y ejercicio de derechos individuales y sociales, fundamentalmente en una sociedad como la nuestra donde la indolencia por aspectos políticos, culturales o sociales de la juventud, principalmente se ha vuelto preocupante. Soslayar a la universidad humanística y el pensamiento crítico evidentemente postergará la posible solución de los problemas sociales del país cada vez más vastos y diversos, como la profunda desigualdad social, delincuencia, drogadicción, migración, enfermedades de transmisión sexual, impunidad, corrupción, inseguridad, devastación ecológica, narcotráfico, entre otros.

En lo que respecta a educación superior a distancia, la universidad vanguardia en esta modalidad sigue siendo la UNAM. Las universidades públicas estatales cuentan con escaso apoyo a esta modalidad, y el profesorado se encuentra dividido en dos partes esencialmente: los que apoyan y solicitan el respaldo para interactuar y fortalecer programas encaminados hacia esta modalidad; y los que opinan que los muchachos estudian menos que la educación virtual no tiene grandes aportes. Al margen de esta discusión, en las universidades públicas estatales, destacar la importancia de las TIC y hacer todo lo posible por su aplicabilidad en los variados programas de posgrado y licenciatura, así

como reconocer el tránsito de la educación abierta, a la educación a distancia, a la educación virtual y el programa Learning o educación en línea, es un compromiso de todos los sectores ligados a la vida universitaria.

En cuanto al posgrado, ciencia y tecnología, la principal discusión se da en torno a la disputa por el proyecto de nación que aspiran y construyen las principales fuerzas políticas del país: para el ala conservadora, que hoy detenta el poder político gubernamental, la forma en que se está dando el apoyo en general para la educación, la ciencia y la tecnología es la más conveniente, aun con los magros resultados que aquí se han destacado, porque así lo establece el modelo económico de rasgos neoliberales imperante; para los sectores democráticos que pugnan por un nuevo proyecto de nación, los apoyos a la educación, la ciencia y la tecnología no deben ser un apéndice del llamado desarrollo, sino debe constituir el principal eje estratégico del desarrollo nacional, por lo que debe considerarse de gran prioridad en nuestro país.

En ese tenor, entre las opciones más importantes se conocen dos propuestas: diseñar un proyecto de cambios al modelo económico imperante y construir una nueva política pública científica y tecnológica, que realmente sea palanca del desarrollo nacional. Las propuestas que incluyen acciones desde el financiamiento hasta los procesos de formación de investigadores tanto noveles como la consolidación de los existentes pertenecen a organismos como la Academia de Investigación Científica (AIC) y el Foro del Consejo Consultivo Científico y Tecnológico (FCC-CyT), entre las más conocidas, los cuales en diferentes foros y seminarios, además de dar a conocer sus propuestas pretenden concensuar a una importante masa crítica de profesores e inves-

tigadores de universidades públicas y privadas que llegue más allá de las comunidades epistémicas pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), para lograr este cambio esencial y construir una verdadera política de Estado transexenal y de largo plazo.

Aquí conviene mencionar que en anteriores cambios de gobiernos, pero sobre todo en la transición de 2000 y en la presente de 2006, la ANUIES ha presentado todo un plan de desarrollo para la educación en el nivel superior, que incluye propuestas concretas de cobertura, financiamiento, cambio curricular, educación a distancia, entre las más importantes y que busca precisamente la instauración de una política de Estado. Sin embargo, como dicha propuesta no encaja en el Estado de rasgos neoliberales y las universidades por su propia autonomía y su distanciamiento del poder político gubernamental, no son tomadas en cuenta en la toma de decisiones por parte del Ejecutivo Federal. De tal suerte que esta organización como principal aglutinadora de las universidades públicas tiene que recurrir al poder legislativo para sobrevivir con los presupuestos adicionales prometidos en programas educativos nacionales. Por su parte, los organismos sindicales universitarios para la defensa de los derechos laborales tiene que recurrir a medidas de fuerza o acciones de resistencia social como la huelga, marchas o mítines para que, por lo menos, se les respete lo conseguido en sus mejores tiempos: el incremento salarial y una estabilidad en el empleo, o en el peor de los casos, para que no sean cerradas sus instalaciones.

Sugerencias

En el contexto del neoliberalismo, las políticas educativas analizadas, por supuesto, no son exclusivas, únicas o totales, ya que en la cotidianeidad de los mismos procesos educativos, confluye gran variedad de políticas que tienen que ver con diversos aspectos y procesos, ya sean administrativos, de enseñanza, de aprendizaje, o en general, académicos, sindicales, entre los más importantes, que impactan de diversas maneras a los actores de las instituciones y que pueden ser abordadas desde diversos enfoques.

Aunque como se ha comentado desde el inicio de este libro, en algunas universidades que fueron consideradas como objeto de estudio se hicieron análisis concretos por parte de los miembros del equipo de investigadores; las principales reflexiones del presente trabajo constituyen una contribución al análisis de las políticas educativas de las IES de la zona centro sur del país en la transición del Estado mexicano, por lo que queda abierta la posibilidad de abrir distintos espacios de indagación al interior de éstas por nivel, control, sectores, género, actores, políticas específicas diferentes a las que se abordan en este estudio, con la finalidad de ampliar y profundizar la comprensión de las políticas educativas en la actualidad, así como las repercusiones de las premisas universitarias neoliberales en las IES.

Los pendientes son muchos y los puntos del diagnóstico y las propuestas deben servir para formular opciones alternativas de un nuevo proyecto de nación, en donde la educación, la ciencia y la tecnología dejen de verse como apéndice y sean ejes prioritarios y, por tanto, estratégicos para el desarrollo nacional. Una buena parte de esas opciones de cambio se aliviarían si,

por ejemplo, las metas de financiamiento no sólo se quedarán en los planes de gobierno federal y estatal, sino que se presentarán como iniciativas de ley para subirlas a rango constitucional en el artículo 3° de nuestra Carta Magna, para que cualquier presidente acate esa decisión sin menoscabo de las tendencias políticas en el poder legislativo. Esperamos que el porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB) pueda llegar y estabilizarse en 8%, como una vieja demanda planteada por los sectores magisteriales disidentes, los movimientos estudiantiles y organismos internacionales como la UNESCO; además de que exista una continuidad de proyectos estratégicos independientemente del partido o del candidato que llegue la presidencia de la República Mexicana. Todos los anteriores rasgos conformarían una nueva política de Estado y del gobierno federal, de aplicabilidad transexenal, que asumiendo su responsabilidad de gobernar en beneficio de los ciudadanos, debe colocarse como una estrategia para un mejor desarrollo nacional a la educación, la ciencia y la tecnología.

Estamos convencidos de que las anteriores propuestas son factibles siempre y cuando se reorganicen las comunidades universitarias y entiendan que el asunto de reactivar el sector agropecuario y los rubros sociales en general es un problema de producción de alimentos y seguridad nacional; por tanto, debemos imaginar estrategias de difusión para la revalorización del sector; la segunda condición es la reorientación del modelo económico de rasgos neoliberales por uno que promueva el empleo a los jóvenes, el fortalecimiento del mercado interno y una competitividad con equidad y de cooperación social y nacional. En síntesis, se requiere de un gobierno que apoye a las universidades, que sustente una política agresiva para la generación de empleos y que las estrategias de educación, ciencia y tecnología sean el motor del desarrollo nacional.

BIBLIOGRAFÍA

Acosta Silva, Adrián (2000), "La ANUIES y el proceso de traducción de la agenda de políticas de educación superior, 1950-2000", en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXIX, núm.116, ANUIES, México.

_____ (2002), "Política de educación superior en México: un diálogo y sus perspectivas". Reporte de la mesa redonda de funcionarios y directivos de Educación Superior, Proyecto AIHEPS, en <http://www.nyu.edu/Cesp/ahips>.

_____ (2005), "Presentación del análisis temático: políticas públicas en educación superior. ¿Hacia una nueva agenda?", en *Revista de la Educación Superior*, núm. 134, ANUIES, México.

Aguilar Villanueva, Luis F. (1992), *La hechura de las políticas públicas (estudio introductorio y edición)*, Porrúa, México.

Alcántar Valenzuela, L. E. (2000), "La interpretación en la investigación social: apenas una mirada a su complejidad", en Piña J. M. y Pontón C. B., *Cultura y procesos educativos*, CESU-UNAM-Plaza y Valdés, México.

Alemán Suárez, Darío (2006), *Formación de profesores y el Diplomado en Educación en la UACH*, tesis de Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior, UACH-IICA, México.

Alonso Concheiro, Antonio (2006), "Escenarios Educación México 2030. Opiniones de expertos", Seminario Taller, febrero, ciudad de México.

.....

Álvarez, J. L. y Jurgenson, G. (3003), *Cómo hacer investigación cualitativa*, Paidós Educador, México.

AMEAS-Conacyt (1989), *Plan de Desarrollo de la Educación Agrícola Superior*, México.

AMEAS (2005), *Asamblea de directivos de las instituciones de educación agrícola superior (IEAS)*, 10-13 de mayo, Uruapan, Michoacán, México.

ANUIES (1980-2003), *Anuarios Estadísticos de Licenciatura y Posgrado*, México.

_____ (1998), *Manual de planeación de la educación superior*, Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior/ANUIES, vol. 1, México.

_____ (2000), *Programa estratégico de desarrollo de la educación superior, 2010-2020*, ANUIES, México.

_____ (2001a), *Plan maestro de educación superior abierta y a distancia. Líneas estratégicas para su desarrollo*, México, ANUIES.

_____ (2001b), *La ANUIES en la línea del Tiempo*, México.

_____ (2002), *Mercado laboral de profesionistas en México. Diagnóstico y prospectiva al año 2010*, México.

_____ (2004a), *Propuesta marco de referencia para la evaluación de la educación superior a distancia*, ANUIES, México (material mecanografiado).

_____ (2004b), *Estudio sobre el uso de las tecnologías de comunicación e información para la virtualización de la educación superior en México*, México, ANUIES (material mecanografiado).

_____ (2005), *Informe sobre el proyecto de presupuesto para la educación superior correspondiente al año fiscal 2005 y decisiones realizadas por la Secretaría Ejecutiva y el Consejo Nacional de la ANUIES*, México.

B. de Márquez, Viviane (1992), "El proceso social en la formación de políticas: el caso de la planificación familiar en México", en *Estudios Sociológicos*, núms. 5 y 6, vol. 12, mayo-diciembre, Colegio de México, México.

Banco Mundial (1994), *The World Bank. Higher education: the lesson of experience*, Washington, D. C.

_____ (2000), *Estrategia sectorial de Educación*, Grupo del Banco Mundial, Red sobre Desarrollo Humano, D. C., USA.

Barrales Domínguez, José Sergio (2006), *3er. Informe de Labores*, Universidad Autónoma Chapingo, México.

Barrón, Concepción (2006), *Universidades privadas. Formación en educación*, CESU-UNAM, México.

Bartolucci, Jorge (2002), "Un sistema de educación superior, dos realidades distintas: las universidades públicas y las universidades privadas", en *Revista de la Educación Superior*, núm. 122, vol. XXXI(2), enero-marzo, ANUIES, México.

.....

Bates, Anthony W. (2001), *Cómo gestionar el cambio tecnológico: estrategias para los responsables de centros universitarios*, Gedisa, Barcelona.

Benh, Roberth D. (1992), "El análisis de las políticas públicas", en Luis F. Aguilar Villanueva, *La hechura de las políticas públicas* (estudio introductorio y edición), Porrúa, México.

Bolvinik, Julio (1990), "Economía campesina y tecnología agrícola", en *Revista Chapingo*, núms. 35-36, UACH, México.

Bonte-Friedheim (1994), "Desafíos, oportunidades y perspectivas para la investigación agrícola en el umbral del siglo XXI", Conferencia, Santiago de Chile, septiembre, 23.

Bruner, José Joaquín (1983), *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*, FLACSO, México.

_____ (2007), *Sociedad y universidad en América Latina*, Universidad Veracruzana, México. www.universidadveracruzana.com

Cárdenas Solórzano, Cuauhtémoc (2005), *Un México para todos*, Diana, México.

Castells, Manuel (2000), *La era de la información*, Paidós, Barcelona.

CEPAL-UNESCO (1989), *El conocimiento como eje de transformación en la Educación Superior*, Santiago de Chile.

Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (2003), *Catálogo de educación continua de la UNAM 2003*, México, UNAM.

Conacyt (2001), Programa especial de ciencia y tecnología 2001-2006, México.

_____ (2004), Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional, México.

Consejo Consultivo Científico y Tecnológico (2005), *Seminario regional para la innovación científica tecnológica*, Puebla, México.

De la Fuente, Juan *et al.* (1990), *El Estado y la investigación agrícola*, UACH, México.

Clark Burton, R. (1990), *El sistema de educación superior. Una revisión comparativa internacional del sistema académico*, Nueva imagen-Universidad Futura-UAM, México.

De Alba, Alicia (1991), *Currículo: crisis, mito y perspectivas*, CESU-UNAM, México.

_____ (1994), *Currículo: crisis, mito y perspectivas*, CESU-UNAM, 2a. edición, México.

_____ (2002), *Currículo universitario. Académicos y futuro*, UNAM-Plaza y Valdés, México.

De la Garza Vizcaya, E. (2004), "La evaluación educativa", presentación temática en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, sección temática Evaluación de la Docencia, vol. IX, núm. 23, COMIE, México.

Díaz Barriga, Ángel (2004), "La revisión curricular en el neoliberalismo mexicano", conferencia, 27 de marzo, Universidad Autónoma Chapingo, México.

.....

Didriksson, T. A. (coord.) (1995), “Una agenda del presente para la conducción del futuro de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”, en *La UNESCO frente al cambio de la educación superior en América Latina y el Caribe*, CRESALC/UNESCO, Caracas, Venezuela.

_____ (2003), “La universidad diferente. Presente y futuro de la Universidad de América Latina y el Caribe”, en Inayatullah S. y Gidley J. (comp.), *La universidad en transformación. Perspectivas globales sobre los futuros de la universidad*, Ediciones Pomares, Barcelona, España.

Duarte Córdoba, Gabriel (2006), *Evaluación del Ingeniero Agrónomo en la Universidad de Guanajuato*, tesis de Doctorado en Educación en Ciencias en Educación Agrícola Superior, UACH-IICA, México.

Estevan, José Antonio (1991), “La dimensión tecnológica en la formación universitaria”, ponencia, Primer Coloquio Internacional: Currículum y siglo XXI, CESU-UNAM, octubre 5-7, México.

Fernández Hernández, Patricia (2002), “Competencias y habilidades para el uso de nuevas tecnologías en la educación”, en Foro de planeación académica, Área de Ciencias Sociales: diálogo con expertos, Preparatoria núm. 7, Nuevo León, Monterrey (material mecanografiado).

FCCCyT-Conacyt (2005), 4º Foro Nacional del Consejo Consultivo de Ciencia y Tecnología, 12-13 de febrero, BUAP, Puebla, México.

Figueroa Undia, Manuel (1985), "Datos básicos y directivas para la elaboración de un programa de investigación educativa", en Manuel Figueroa Undia *et al.*, *La educación y desarrollo dependiente en América Latina*, CEE, México.

Fox Quezada, Vicente (2005), *5º Informe de Gobierno*, Presidencia de la República, México.

Freire, Paulo (1978), *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, México.

Fuentes Molinar, Olac (1984), "La construcción, los niveles y los agentes de la política educativa. Notas para discusión", documento interno, Maestría en Investigación Educativa, ISCEEM, Toluca, México.

García González, Eva Laura *et al.* (2004), *Gestión de la educación continua y la capacitación*, Manual Moderno, México.

García Máñez, Eduardo (2002), *Introducción al estudio del Derecho*, Porrúa, México.

Gayol, Yolanda (2005), "La educación a distancia y las tecnologías de la información y comunicación en la promoción del desarrollo comunitario sostenible", en *Revista de la educación superior*, ANUIES, vol. XXXIV (3), núm. 135, julio-septiembre, pp. 101-117.

GEM (1974), *150 años de la educación en el Estado de México*, Dirección General de Educación Pública del GEM, México.

.....

_____ (2000), *5° Informe de Gobierno*. Arturo Montiel Rojas. Anexo estadístico, tomo I, Toluca, México.

_____ (2000), *Plan de Desarrollo del Estado de México. 1999-2005*, Toluca, México.

_____ (2002), *Orientaciones generales para la elaboración del Plan de Desarrollo Institucional (PDI) y Programa Anual de Trabajo (PAT) para participar en el PROMIN*, Toluca, México.

Geneyro, Juan Carlos (1979), "Crisis de hegemonía y educación", en Varios autores, *Ideología y ciencias sociales*, UNAM, México.

Giddens, Anthony (1991), *Sociología*, Gedisa, España.

Gilli, Adolfo (1988), *Nuestra caída en la modernidad*, Juan Boldo Climent Editores, México.

Guadarrama Gómez, W. y E. Lara Vázquez (compiladores) (1991), Serie *La educación en los informes de gobierno*, núm. 4, Administración Estatal 1951-1957, Administración Federal 1952-1958, ISCEEM, México.

Guevara Niebla, Gilberto (1980), "Educación superior y desarrollismo", en *Cuadernos Políticos*, núm. 25, julio-septiembre, Era, México.

_____ (1994), *La catástrofe silenciosa*, FCE, México.

González Casanova, Pablo (2005), *La universidad necesaria en el siglo XXI*, Era, México.

_____ (2006), "Las ciencias sociales y la democracia en México (lo que sí dije)", en *La Jornada*, lunes 22 de mayo, México.

Gramsci, Antonio (1978), "Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno", en *Cuadernos de la cárcel*, tomo 1, Juan Pablos, México.

Ibarrola, María de (1989), "La formación de investigadores en México", en *Universidad Futura*, núm. 3, octubre, México, pp. 35-47.

INEGI (2004), "Análisis de la población rural", en UACH, *Visión y misión de la UACH*, Revista de la Educación Superior, Sindicato de Trabajadores Académicos de la UACH, núm. 107, julio-septiembre, 1998, ANUIES, México.

ISCEEM (2002), Gaceta, *Órgano de Comunicación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación*, año 7, núm. 29, julio-septiembre, Estado de México.

_____ (1991), *Serie la Educación en los informes de Gobierno*, núm. 3, Administración Estatal 1945-1951, Administración Federal 1946-1952, ISCEEM, México.

Ipola, Emilio de (1983), *Ideología y discurso populista*, Folios ediciones, México.

Kent Serna, Rollin (2005), "La política de la esperanza y la desilusión en políticas en educación superior en México", en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIV (2), abril-junio, ANUIES, México, pp. 63-79.

.....

_____ (1994), “Evaluación y financiamiento de la educación superior en México”, en *Universidad Futura*, núm. 15, vol. 5, UAM-Azcapotzalco, México, pp. 42-51.

Lagos, Ricardo (2005), “América Latina requiere una política con dirección social”, en *La Jornada*, octubre, México.

Latapí, Pablo (1980), *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976*, Nueva Imagen, México.

_____ (coord.) (1998), *Un siglo de educación en México*, tomo I, Fondo de Cultura Económica, México.

Laval, Cristian (2004), *La escuela no es una empresa. El ataque del neoliberalismo a la enseñanza pública*, Paidós, España.

López Obrador, Andrés Manuel (2005), *El proyecto alternativo de nación*, Diana, México.

Loría Díaz de Guzmán, Eduardo (2002), *La competitividad de las universidades públicas mexicanas*, Plaza y Valdés, México.

Malo, Salvador y Arturo Velásquez Jiménez (2000), *La calidad de la educación superior en México*, UNAM-Porrúa, México.

Márquez, Alejandro (2005), “Las metas del subprograma sectorial de educación superior, PRONAE 2001-2006. Un análisis a partir del financiamiento de la educación superior a tres años del gobierno del cambio”, en A. Díaz Barriga y J. Mendoza Rojas (coords.), *Educación superior y Programa Nacional de Educación 2001-2006. Aportes para una discusión*, ANUIES, México. cap. 6, pp. 145-216.

Martín Rodríguez, Eustaquio y Manuel Ahijado Quintillán (coord.) (1999), *La educación a distancia en tiempo de cambios: nuevas generaciones viejos conflictos*, Ediciones de la Torre, Madrid.

Martínez De la Roca, Salvador (2005), *Conversación educativa*, núm. 10, VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, 30-31 de octubre y 1-2 de noviembre, Hermosillo, Sonora.

Martínez, Eugenio y Gloria Hernández F. (1991), *Serie la Educación en los informes de gobierno*, núm. 3, Administración Estatal 1945-1951, Administración federal 1946-1952, ISCEEM, México.

Martínez Rizo, F. (2000), *Nuevos retos para la educación superior. Funciones actores y estructuras*, Serie Ensayos, ANUIES, México.

Mata García, Bernardino (1984), *Tesis educativa para la educación agrícola superior en la UACH*, Colegio de Posgraduados, México.

Medina Márquez, Guadalupe (2006), *Elementos fundamentales para la reestructuración curricular del agrónomo del siglos XXI en América Latina*, tesis de Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior, UACH-IICA, México.

Mendoza Rojas, Javier et al. (1986), *La planeación de la educación superior. Discurso y realidad universitaria*, Ediciones Nuevaomar, México.

Meneses Morales, Ernesto (1998), *Tendencias educativas oficiales en México. 1821-1911*, vol. 1, Centro de Estudios Educativos, UIA, México.

.....

Millán B., Julio A. y Antonio Alonso Concheiro (2001), *México 2030. Nuevo siglo nuevo país*, FCE, México.

Montiel Rojas, Arturo (2005), "A seis años de gobierno", en Revista *Reconocer*, Órgano informativo de los servidores públicos del Poder Ejecutivo, año 5, núm. 50, agosto, Toluca, México.

Morales Gómez, Daniel A. (comp.) (1979), *Educación y desarrollo dependiente en América Latina*, CEE-Gernika, México.

Moreno Moreno, Prudenciano (2002), "Transformaciones de la educación superior en el contexto de la globalización económica, revolución tecnológica y empleo", en *Aportes*, revista de la Facultad de Economía, BUAP, año VII, núm. 20, México.

Muñoz Izquierdo, Carlos (1994), *La contribución de la educación al cambio social*, CEE-UIA-Gernika, México.

_____ (2004), *Educación y desarrollo socioeconómico en América Latina y el Caribe*, Universidad Iberoamericana, México.

Negrín Fajardo *et al.*, (2003), *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*, Centro de Estudios Ramón Arces, España.

OCDE (1997), *Exámenes de las políticas nacionales de educación: México*, Educación Superior, París.

OCE (2005a), *Plataforma educativa 2006*. Educación superior, México.

_____ (2005b), *Debate Educativo*, núm. 8, en <http://www.observatorio.org.mx>, consultada el 14 de febrero de 2006.

Ornelas, Carlos (1994), *El sistema educativo en la transición de siglo*, CIDE-NAFINSA, México.

Ortiz, Luis (2004), *Un modelo de universidad de excelencia para la UACH*, tesis de Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior, UACH-IICA, México.

Oszlak, Oscar (1980), *Políticas públicas y regímenes políticos. Reflexiones a partir de algunas experiencias latinoamericanas*, vol. 111, núm. 2, CEDES, Buenos Aires.

Pallán Figueroa, C. (2006), "La educación superior en las campañas presidenciales", en suplemento *Campus Milenio*, junio 11, México, p. 2.

Pérez Rangel, José (2005), *Ciencia, tecnología y proyecto nacional*, UNAM-ANUIES, México.

Piña Osorio, J. M. y Pontón C. B. (coords) (2002), *Cultura y procesos educativos*, CESU-UNAM-Plaza y Valdés, México.

Piñeres Martínez, David (coord.) (2002), *La educación superior en el proceso histórico de México*. Tomo III. *Cuestiones esenciales. Prospectivas del siglo XXI*, Baja California, SEP-Universidad Autónoma de Baja California, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

_____ (1995), *Plan Nacional de Desarrollo, 1995-2000*, Presidencia de la República, México.

Poder Ejecutivo Federal (2001), *Plan Nacional de Desarrollo, 2001-2006*, Presidencia de la República, México.

.....

Popkwitz, T. S. (1985), *Sociología política de las reformas educativas*, Morata, España.

Ramos Durán, Miguel A. (1997), Serie *la Educación en los informes de gobierno*, núm. 10, Administración Estatal 1987-1993, Administración Federal 1988-1994, ISCEEM, México.

Razo Navarro, José Antonio (2000), *Metodología hermenéutica e investigación educativa*, ISCEEM, México.

Reyes, Carlos (2006), “Se arraiga la evaluación externa en las universidades”, Entrevista a Javier de la Garza, Director de CO-PAES, en *Campus Milenio*, núm. 182, 22 de junio.

Rivera, Beatriz (1999), “Doctorado y Universidad. Su historia”, en *Revista de Pedagogía*, vol. XX, núm. 57, enero-abril, Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela.

Rodríguez Gómez, Gregorio *et al.* (2002), *Metodología de la investigación cualitativa*, Ediciones Aljibe, España.

Rodríguez Gómez, Roberto (2006), “El PROMED”, en *Campus Milenio*, núm. 178, abril, pp. 7-8.

_____ (2006), “Las universidades patito y la SEP. Relaciones peligrosas”, en *Campus Milenio*, núm. 169, 16 de marzo, Periódico Milenio, México, pp. 8-9.

Rojas Moreno, Ileana (2000), “La EBNC como nuevo modelo de formación profesional en México”, en Ma. A. Valle Flores (coord.), *Formación en competencias y certificación profesional*. Pensamiento universitario, núm. 91, CESU-UNAM, México.

Rubio Oca, J. (2005), *Acciones de transformación de las universidades públicas mexicanas, 1994-1999*, ANUIES, México, en <http://www.anuies.mx>, consultada 27/12/05.

Saldívar, Américo (1980), *Ideología y política del Estado mexicano: 1970-1976*, Siglo XXI, México.

Sagarpa-Hacienda-Presidencia (2001), *Reporte integral de planeación: objetivos, estrategias y proyectos*, México.

Sagarpa (2002), *Lineamientos para la concertación de estrategias programáticas 2002*, México.

SEP-Conacyt (2005), *Padrón Nacional de Posgrado*, México.

SEP (1993), *Ley General de Educación*, en www.sep.gob.mx, fecha de consulta: 27/01/04 y 27/02/05.

_____ (1989), *Programa para la Modernización Educativa. 1989-1994*, México.

_____ (2000), *Programa Nacional de Educación*, México.

_____ (2001), *Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional*. Reunión Ordinaria del Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines, Universidad de Quintana Roo, México.

_____ (2002), *Programa Nacional de Educación, 2001-2006*, México.

SESIK-SEP (2003), "Propuesta de Cuerpos Académicos", en <http://www.conacyt.pnp.mx>, fecha de consulta: 23/10/05.

.....

SECYBS (1995), Informes de gobierno del Estado de México, en www.edomexico.gob.mx/portalgem/secybs, fecha de consulta: 4/04/2005.

Segundo informe de Gobierno de Ignacio Pichardo Pagaza (1991), en Serie La educación en los informes de gobierno, núm. 10, ISCEEM, México.

Serrano Gálvez, Enrique (2004), *Hacia el fortalecimiento del sistema universitario de investigación y posgrado de la UACH*, Dirección General de Investigación y Posgrado, UACH, México.

Sindicatos Universitarios (2004), “Posición del sindicalismo universitarios ante el programa de estímulos a la productividad”, documento, 1er. Foro Nacional, STAUACH, UACH, México.

Solana, Fernando *et al.* (1981), *Historia de la educación pública en México*, FCE, México.

Suchurckingrainer, Goudou (1985), “La protección ambiental en México. Sobre la conformación de una política pública”, en *Estudios sociológicos*, núm. 7, vol. 3, enero-abril, Colegio de México, México.

Terry Carol, Spitzer (1994), “Panorama de la investigación educativa en la UACH, 1982-1992”, en *Memoria 1er. Foro de Investigación Educativa en la UACH*, UACH, México.

UAEM-CEU (2006), “Posgrado de calidad en el PNP-CONACYT de la UAEM”, entrevista al coordinador del Centro de Estudios de la Universidad, UAEM, Toluca, México.

UACH-DGIyP (2006), "Los estudios de posgrado en la UACH", Informe del Director de Investigación y Postgrado de la UACH, México.

UACH-Postgrado Sociología Rural (2006), Informe de la Coordinadora de Postgrado de Sociología Rural de la Universidad Autónoma Chapingo, México.

UNAM (2004), *Agenda estadística 2003*, México, UNAM.

_____ (2005), *Virtual educa*. Congreso Internacional, México.

UNESCO (2000), "La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción", en www.unesco.com.mx

UNESCO, UNIVERSIA (2003), *Declaración de Quito sobre el rol de las universidades en la sociedad de la información*, 13 y 14 de febrero, Quito (documento impreso).

Universidad Autónoma Chapingo (2004), *Informe anual del Rector Dr. José Sergio Barrales Domínguez*, Texcoco, México.

Valenzuela, José (1986), *El capitalismo mexicano en los ochenta*, Era, México.

Vasconi, Tomás A. (1980), *La educación burguesa*, Nueva Imagen, México.

Vega García, Rosario (2004), "Aplicación y evaluación de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación", en *Evaluación y tendencias en la educación profesional técnica en Hispanoamérica en el siglo XXI* (CD-ROM), Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica y Agencia Española de Cooperación Internacional, México.

.....

_____ (2005), “La educación continua y a distancia en México: transformaciones y retos”, en *Revista de la educación superior*, vol. XXXIV (1), núm. 133, enero-marzo, México, pp. 79-86.

Velázquez Muñoz y Zarur Osorio (comp.) (1991), Serie Educación en los informes de gobiernos, núm. 8, Administración Estatal 1975-1981, Administración Federal 1976-1982, ISCEEM, México.

Victorino Ramírez, Liberio (1993), “Las teorías de la reproducción-resistencia en educación”, en *Teoría, campo, historia y filosofía de la educación*, COMIE-SEP, Guanajuato, septiembre, 20. Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Victorino Ramírez, Liberio y Huffman S. D. (1994), *El currículo universitario ante los retos del siglo XXI. Problemas y perspectivas en la UACH*, CUESTAAM-UACH, México.

_____ (1999), “La investigación educativa. Una visión en México y en la UACH”, en Varios autores, *Consolidación de Programas y creación de Centros de Investigación*, UACH, México.

_____ (2000a), *El horizonte de la educación pública*, Castellanos Editores-UACH, México.

_____ (2000b), “La vinculación estratégica universidad-sociedad rural”, en Quispe Limaylla, A. (coord.), *Memoria del Foro: Vinculación y Extensión en el Medio Rural*, Colegio de Postgraduados, México.

_____ y Huffman D. S. (2001), *Nuevos futuros para la educación agrícola superior*, UACH, México.

- _____ (2002a), *La investigación social educativa*, UACH, México.
- _____ (2002b), *Tópicos de investigación social y educativa*, UACH, México.
- _____ (2003), *Perspectivas socioeducativas e innovación curricular*, UACH, México.
- _____ (2005a), "El posgrado regional e institucional de las IEAS", en Congreso Internacional de Desarrollo Rural Regional, 25-27 de octubre, Morelia, Michoacán, México.
- _____ (2005b), "Evaluación y universidades. Políticas controversiales", ponencia, COMIE, VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, 30-31 de octubre y 1-2 de noviembre, Hermosillo, Sonora, México.
- _____ (2005c), *Políticas educativas. Siglo XX y perspectivas en México*, Castellanos Editores-ISCEEM, UACH, México.
- _____ (coord.) (2006), *Procesos de evaluación en la Universidad de Hispanoamérica*, UACH-SOMECE, México.
- Victorino Ramírez, Liberio y L. Lechuga Ortiz (2006), "El financiamiento de la educación superior en la transición del estado mexicano, 1989-2006", en Revista *Reflexiones en torno a la educación*, ISCEEM, Toluca, México, pp. 8-16.
- Villaseñor García, Guillermo (2003), *La función social de la educación superior en México*, UAM-UNAM-UV, México.
- Weiiss, Eduardo (1979), *Hermenéutica dialéctica. Una proposición metodológica para las ciencias sociales*, DIE-IPN, México.

.....

Yamanaka González, Jaime (2007), *La evaluación en las instituciones de Educación Superior Agropecuaria en México*, tesis de Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior, UACH-IICA, México.

Zepeda del Valle, Juan Manuel (1988), “La educación agropecuaria e historia de México. Del origen de la agricultura a la conquista”, en *Textual*, núms. 22-23, UACH, México.

ANEXOS

INSTRUMENTOS PROPUESTOS

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Aspectos: cobertura, financiamiento y educación a distancia

Universidad

Fecha:

I. Datos de identificación de la escuela:

Nombre

Ubicación

Régimen

Control

Turnos

Carreras

Estudios de posgrado

II. Características del edificio escolar:

Terreno

Delimitación

Instalaciones escolares

Número de aulas

Espacios administrativos.

Áreas o departamentos Anexos (sala de cómputo, música, etc.)

Biblioteca

Patios

Canchas

Cafetería

III. Equipamiento:

De cómputo

Internet

Laboratorios

Talleres

Centro de idiomas

ENTREVISTA

Aspecto: transformaciones curriculares

(Para aplicar a rectores, directores académicos y expertos en la materia)

Tópicos: planes y programas, metodología y currículo, educación a distancia y posgrado, ciencia y tecnología

***Planes y programas**

¿Cuántas carreras se ofrecen y cuál es su duración?

¿Cómo se organizan las carreras (semestre, anual, etc.)?

¿Cuándo se crearon los actuales planes y programas de estudio?

¿Quién los diseñó?

¿Los planes de estudio establecen el perfil de egreso en términos de habilidades, conocimientos, destrezas y valores?

¿Qué proporción de materias tecnológicas y humanísticas se dan en los programas de estudio?

¿Los programas responden con equilibrio a las necesidades humanas, sociales, económicas y científico-tecnológicas, de acuerdo con la naturaleza del campo profesional?

¿Cuál es el sustento teórico curricular de los planes y programas de estudio?

Metodología y currículo

¿Qué percepción tienen los profesores de la actual reforma universitaria, especialmente de transformación curricular?

¿Cómo participan los estudiantes en la modificación de programas de estudios?

¿Los profesores pueden modificar los contenidos de los programas?

¿Cómo se evalúan las materias?

¿Considera adecuado el modelo curricular a los objetivos de las carreras que se ofrecen?

¿Se ofrecen recomendaciones metodológicas específicas a los docentes?

¿Existen en los programas de estudio asignaturas de práctica en el medio laboral o industrial?, ¿bajo qué modalidades?, ¿por cuánto tiempo?

Educación a distancia

¿Cuáles son las condiciones del Centro de Cómputo con que cuenta la institución?

¿Hay programas de educación a distancia para las carreras?

¿Existe algún programa de formación de profesores en educación a distancia?

Posgrado, ciencia y tecnología

¿Cuenta con programas de posgrado la universidad?

¿Los programas de investigación están vinculados con los estudios de posgrado?

¿Cómo se da la participación de los profesores e investigadores en el SNI y en el Conacyt?

¿Las comunidades epistémicas de la universidad conocen las propuestas de las comunidades científicas respecto a lograr dar prioridad a la ciencia e ideología?

ENTREVISTA

Aspecto: financiamiento
(para aplicar a subdirector administrativo)

Tópicos: estructura de la institución
Financiamiento

Estructura de la institución

¿Cuántas personas constituyen la planta de trabajadores, alumnos y docentes de la institución?

¿Qué instancias cubren los sueldos del personal académico, administrativo y manual?

¿Qué implicaciones financieras tiene para la institución ser un organismo público descentralizado estatal?

¿Qué instancias han contribuido a la creación de la infraestructura de la institución?

¿En qué aspectos materiales o de servicios ha crecido la institución en los últimos 20 años?

Cobertura, financiamiento y educación a distancia

¿Desde cuándo se instituyó la venta de servicios universitarios: cursos en educación continua, proyectos de investigación y servicios?

¿Aportan los alumnos cuotas de inscripción y por el uso de servicios y cuáles son sus montos?

¿En general cursar una carrera resulta caro o gravoso para los estudiantes?

¿Se otorgan becas a los alumnos?, ¿cuáles instancias las otorgan?, ¿cuáles son sus modalidades, montos y requisitos?, ¿qué porcentaje de estudiantes se benefician?

¿La institución recibe participaciones y subsidios de la federación, estado o municipio?, ¿en qué áreas específicas?

¿El sector productivo participa en el financiamiento de la universidad?, ¿de qué manera?

¿Considera que el financiamiento público para la escuela ha disminuido en los últimos años?, ¿por qué?

¿Se cuenta con capacidad e infraestructura instalada para incrementar la matrícula en la institución?

¿Hay suficiente material apropiado para la instauración de programas académicos en educación abierta y a distancia?

ENTREVISTA

Aspecto: calidad-evaluación

(para aplicar a responsable de evaluación de la institución)

Tópicos: calidad-evaluación

Calidad

¿Qué entienden las autoridades por calidad?

¿El logro o búsqueda de la calidad forma parte de las políticas institucionales?, ¿en qué aspectos principales?

¿El proceso de acceso a la calidad se ha ligado a mecanismos de evaluación?, ¿en qué aspectos?

¿Cuenta la universidad con reconocimiento de calidad en algún ámbito institucional?

Evaluación

¿Antes de la evaluación de los CIEES se contaba con mecanismos para la evaluación de las funciones sustantivas de esta IES?

¿Existen mecanismos de evaluación de los programas educativos?, ¿cómo se desarrollan?, ¿qué instancias la llevan a cabo?, ¿cuáles son sus propósitos?, ¿cómo impacta a la institución?

¿Existen programas o proyectos particulares para obtener recursos extraordinarios para la escuela?, ¿cuáles son sus bases?, ¿cuáles sus propósitos?, ¿cómo han repercutido en la institución?

¿Qué programas existen para brindar estímulos al desempeño docente?, ¿cómo se lleva a cabo?, ¿qué instancias determinan los aspectos a evaluar?, ¿quiénes llevan a cabo la evaluación?, ¿cómo ha impactado a la institución los estímulos económicos diferenciados a los docentes?

.....

ENTREVISTA

Aspecto: privatización

(para aplicar a funcionarios del Departamento de Incorporación de Escuelas Particulares de la SEP y directivos de los departamentos correspondientes de las IES)

Tópicos: privatización

¿Cuál es el proceso general para incorporar una institución privada a la Secretaría de Educación del Estado de México?

¿Cuándo fue creado o modificado el actual reglamento para la incorporación de instituciones particulares, con reconocimiento de validez oficial en la entidad?

¿Qué nivel educativo tiene más demanda y respuesta favorable de incorporación?

¿Cuáles son los requisitos más importantes para incorporar a una IES?

¿Cuál es el porcentaje de demanda y respuesta favorable de incorporación de IES?

¿Cuál ha sido el crecimiento de este nivel educativo en la entidad en los últimos 10 años?

ENTREVISTA

Aspecto: vinculación universidad-empresa

(para aplicar a responsable de extensión, difusión cultural o prácticas semi-profesionales)

Tópico: convenios universidad-empresa.

¿Existe algún programa de vinculación de universidad-sociedad que contemple intercambios nacionales e internacionales con otras universidades?, ¿entre maestros e investigadores? ¿y entre estudiantes de universidades similares?

¿Curricularmente, en qué carreras se tienen periodos de residencias o prácticas profesionales?, ¿por cuánto tiempo?, ¿dónde se llevan a cabo?

¿Cuáles son los propósitos fundamentales de las residencias o prácticas?

¿Cómo se establece la relación o vínculo con las empresas que reciben a los estudiantes?

¿Qué tipos de convenios se desarrollan con las empresas, además de las residencias o estancias profesionales?

¿Cuál es la finalidad de esos convenios?, ¿coadyuvan al financiamiento de la institución?

¿Cómo valora la participación de los alumnos en las residencias profesionales?

¿Los alumnos desarrollan servicio social como requisito de titulación?, ¿en qué sectores lo llevan a cabo, cómo se desarrolla y acredita?

PUNTOS CRÍTICOS EN LA AGENDA UNIVERSITARIA.

Las IES públicas y autónomas del centro sur de México de Liberio Victorino Ramírez se terminó de imprimir en abril de 2008, en los talleres de Editorial CIGOME, S.A. de C.V. Vialidad Alfredo del Mazo núm. 1524, colonia Ex-hacienda La Magdalena, Toluca, México, C.P. 50010. Teléfono: 2 37 27 57.

La edición estuvo a cargo de la Dirección de Difusión y Promoción de la Investigación y los Estudios Avanzados, SIEA, UAEM. Corrección de estilo: Lucina Ayala López y Victoria Neyra González.

Formación editorial: Adriana Vallejo Coyote.

Diseño de portada: Juan Manuel García Guerrero.

La edición consta de 300 ejemplares.

Otras publicaciones del área

Estado de la cuestión de la innovación educativa en la universidad pública mexicana, Lourdes Medina Cuevas.

Académicos de la Universidad Autónoma del Estado de México: inversión y recuperación de los recursos humanos, Aristeo Santos López.

Políticas de la universidad pública: el discurso de la calidad, Rosa María Ramírez Martínez.

Las interacciones de los grupos académicos de la UAEM con las organizaciones de los sectores sociales, José Antonio López Suárez.

La estructura del sistema educativo mexicano, Adolfo López Suárez, Ignacio Morales Hernández y Elvia E. Silva Beltrán.

Flexibilidad académica y curricular en las instituciones de educación superior, René Pedroza Flores y Bernardino García Briceño (comps.).

La universidad ante el desafío de ser, Juan María Parent Jacquemin.

Flexibilidad y competencias profesionales en las universidades iberoamericanas, René Pedroza Flores.

La universidad entre lo presencial y lo virtual, Sergio González López y Laura Leticia Heras Gómez.

Flexibilidad y organización universitaria, René Pedroza Flores, Guadalupe Villalobos Monroy, Carmen Farfán García, Enrique Navarrete Sánchez y Javier Serrano García.

En esta obra el autor se propone analizar los puntos críticos en la agenda de la educación superior de las universidades mexicanas en un lapso de tres sexenios que abarca el periodo del Estado mexicano en transición 1988-2006. Dos grandes momentos del Estado mexicano transcurren en casi todo el siglo XX: el Estado de beneficio social como Estado educador desde 1917 hasta 1982 y el Estado de rasgos neoliberales desde este último año hasta la actualidad (primera década del siglo XXI). Se cuestiona críticamente e interpretan, por lo tanto, distintas maneras de diseñar e instrumentar las políticas educativas en las universidades e instituciones de educación superior en el México contemporáneo.



ISBN 970757111-X



9 789707 571112