

**Proyecto académico
y política educativa en la
Universidad Pedagógica Nacional
1978-2007**

Una visión retrospectiva



Prudenciano Moreno Moreno

22



U N I V E R S I D A D P E D A G Ó G I C A N A C I O N A L

Proyecto académico y política
educativa en la **Universidad
Pedagógica Nacional 1978-2007**

Una visión retrospectiva



Proyecto académico y política educativa en la **Universidad Pedagógica Nacional 1978-2007**

Una visión retrospectiva

Prudenciano Moreno Moreno



*Proyecto académico y política educativa en la Universidad
Pedagógica Nacional 1978-2007. Una visión retrospectiva*
Prudenciano Moreno Moreno
Colección mástextos. Número 22

DIRECTORIO UPN
Sylvia Ortega Salazar

Rectora

Aurora Elizondo Huerta

Secretaria Académica

Manuel Montoya Bencomo

Secretario Administrativo

Prócoro Millán Benítez

Director de Planeación

Juan Acuña Guzmán

Director de Servicios Jurídicos

Fernando Velázquez Merlo

Director de Biblioteca y Apoyo Académico

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña

Director de Unidades UPN

Javier Olmedo Badía

Director de Difusión y Extensión Universitaria

Coordinadores de área académica:

Andrés Lozano Medina. *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*

Ernesto Díaz Couder Cabral. *Diversidad e Interculturalidad*

Cuahtémoc Gerardo Pérez López. *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*

Carlos Ramírez Sámano. *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*

Julio Rafael Ochoa Franco. *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

Margarita Morales Sánchez

Subdirectora de Fomento Editorial

Diseño de colección: Margarita Morales Sánchez

Formación: Fabiola Franco González

Revisión: Ernesto Silva Aceves

Formación de portada: Mayela Crisóstomo Alcántara

1a. edición 2007

© Derechos reservados por el autor Prudenciano Moreno Moreno

© Derechos reservados para esta edición por la Universidad Pedagógica Nacional

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional

Carretera al Ajusco núm. 24, Col. Héroes de Padierna, Tlalpan, C.P. 14200, México, D.F., www.upn.mx

ISBN 978-970-702-226-3

LE7.2931	Moreno Moreno, Prudenciano
N2g	Proyecto académico y política educativa en la Universidad Pedagógica
2007	Nacional 1978-2007. Una visión retrospectiva / Prudenciano Moreno
	Moreno. - - México: UPN, 2007
	257 p. - - (Colección mástextos; 22)
	ISBN 978-970-702-226-3
	1. Universidad Pedagógica Nacional (México) - Planes y programas
	2. Universidad Pedagógica Nacional (México) - Historia 3. Educación y
	Estado - México I. t. II. Ser.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

Impreso y hecho en México.

Índice

- 9 Abreviaturas
- 11 Introducción

PRIMERA PARTE

- 15 **Antecedentes**

- 20 **La creación de la UPN**
- 20 El contexto económico
- 24 El marco educativo
- 27 El contexto político y sindical

- 34 **El proyecto académico de la UPN**
- 34 El Plan Nacional de Educación y la UPN
- 35 Los inicios de la UPN
- 40 El diseño de las licenciaturas
- 43 El diseño del Sistema de Educación a Distancia (SEAD)

- 47 **La política educativa y la UPN a principios de los ochenta**
- 47 El marco económico
- 51 El contexto educativo
- 56 Lineamientos generales para la reestructuración académica de la UPN
- 58 La reestructuración de las licenciaturas y las maestrías

- 62 Reestructuración del SEAD
- 62 La UPN dentro del Sistema Nacional de Formación de Maestros
- 65 La UPN y la relación con otras instituciones educativas
- 65 Política editorial para la UPN
- 66 Estructura organizativa como marco del trabajo académico

67 **Redefinición del proyecto académico de la UPN (1984-1985)**

- 67 El contexto económico
- 73 El contexto educativo
- 76 La organización sindical y el proyecto académico
- 84 El proyecto surgido de La Trinidad, Tlaxcala
- 86 Las nuevas licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar, 1985
- 92 Las especializaciones

SEGUNDA PARTE

97 **Nuevas propuestas de transformación académica para la UPN durante los años 1986-2001**

- 97 El contexto económico
- 101 El contexto educativo
- 105 El subsistema de formación y actualización docente
- 109 La UPN: intentos de nuevos proyectos académicos
- 117 El proyecto académico de 1996 a 1999. El rectorado de Jesús Liceaga Ángeles

124 **Situación y perspectivas del posgrado y la investigación en la UPN**

- 124 El posgrado en México en el contexto económico
- 128 El contexto educativo del posgrado
- 137 Proyecto académico para el posgrado de la UPN
- 153 Necesidades para el fortalecimiento del posgrado
- 155 Evaluación de la investigación educativa

169	El proyecto académico 1999-2001
169	¿Qué es un proyecto académico?
171	El PDE 1995-2000 y la UPN
173	Ideas sobre las bases de un Proyecto Académico para la UPN
175	El rectorado de Sylvia Ortega Salazar en la UPN 1999-2001
179	El rectorado de Marcela Santillán Nieto (2001-2007)
180	Panorama global de la UPN a 24 años de su creación
193	Tendencias básicas de las políticas educativas en el sexenio 2000-2006
193	La política educativa como esquema general
200	La visión educativa en el siglo XXI
206	El PND 2001-2006 y la educación
210	Los instrumentos centrales de política educativa en el nivel básico y sus actores sociales
222	La política educativa y el proyecto académico en la UPN 2006
231	El segundo rectorado de Sylvia Ortega Salazar y su complejo contexto socio-educativo en 2007
237	Conclusiones
249	Bibliografía

ABREVIATURAS

ALCA- Acuerdo de Libre Comercio para las Américas

ANMEB- Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992).

BID- Banco Interamericano de Desarrollo.

Cams- Centros de Actualización Magisterial.

CEE- Centro de Estudios Educativos, A. C.

CIPEC- Centro de Investigación Pedagógica y Educativa en Computación.

CNTE- Consejo Nacional Técnico de la Educación.

Conacen- Consejo Nacional para la Educación Normal.

Conacyt- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Conalep- Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica.

Cosid- Corriente Sindical Independiente y Democrática del SNTE.

CRPEL Comisión de Reestructuración de Planes de Estudio de las Licenciaturas de la UPN.

DEA- Drugs Enforcement Agency.

DGCPM- Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio.

DGENAM- Dirección General de Educación Normal y Actualización Magisterial.

EBNCL- Educación Basada en Normas de Competencia Laboral

EEUU- Estados Unidos de Norteamérica.

ENSM- Escuela Normal Superior de México.

ESEF- Escuela Superior de Educación Física.

FCH- Felipe Calderón Hinojosa

FECSM- Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México.

Femin- Frente Magisterial Independiente.

FMI- Fondo Monetario Internacional.

GATT- Acuerdo General de Aranceles y Comercio (siglas en inglés). Organismo Internacional que regula legalmente las transacciones comerciales entre los países capitalistas.

IES- Instituciones de Educación Superior.

JLP- José López Portillo. Presidente de México en 1976-1982.

- LE94- Licenciatura en Educación (94).
- LEB- Licenciatura en Educación Básica.
- LEF- Licenciatura en Educación Física.
- LEPEP- Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar.
- LEPYP- Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria.
- MRM- Movimiento Revolucionario del Magisterio.
- OCDE- Organización de Países para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
- OMC- Organización Mundial de Comercio
- PDE- Plan de Desarrollo Educativo.
- PGR- Procuraduría General de la República.
- PIB- Producto Interno Bruto.
- PNB- Producto Nacional Bruto.
- PND- Plan Nacional de Desarrollo
- PNE- Plan Nacional de Educación
- Promode- Programa de Modernización Educativa (también PME).
- SEAD- Sistema de Enseñanza a Distancia.
- SEP- Secretaría de Educación Pública.
- SHCP- Secretaría de Hacienda y Crédito Público.
- SNFAD- Sistema Nacional de Formación y Actualización Docente.
- SNFM- Sistema Nacional de Formación de Maestros.
- SNI- Sistema Nacional de Investigadores.
- SNTE- Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.
- SPP- Secretaría de Programación y Presupuesto.
- TLCAN- Tratado de Libre Comercio de América del Norte.
- UAA- Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- UABJO- Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.
- UAM- Universidad Autónoma Metropolitana.
- UE- Unión Europea
- UNAM- Universidad Nacional Autónoma de México.
- U de G- Universidad de Guadalajara.
- UPD- Universidad Pedagógica de Durango.
- UPN- Universidad Pedagógica Nacional.
- UPY- Universidad Pedagógica de Yucatán.
- USA- United States of America.
- USEAD- Unidades del sistema de Educación a Distancia
- VRM- Vanguardia Revolucionaria del Magisterio.

INTRODUCCIÓN

Desde los últimos meses de 1983, cuando apenas tenía cuatro años en funcionamiento, hasta 1985, se sucedieron gran cantidad de rumores y diversas hipótesis en torno al destino de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la mayoría de ellos en el sentido de su desaparición como proyecto educativo del Estado mexicano para profesionalizar al magisterio del país y a los egresados del bachillerato que aspiraban a realizar estudios relacionados con la problemática educativa de México.

Entonces, un buen número de compañeros (profesores y estudiantes de la Institución) nos dimos a la tarea de realizar un estudio sistemático que permitiera conocer el origen, desarrollo y perspectivas de universidades como la nuestra, inmersa en proyectos muy distintos a los de las instituciones públicas o privadas del país dedicadas a la formación típica de profesionistas para los diversos campos productivos y de servicios.

Resultado de esas reflexiones y de un sinnúmero de consultas hechas en libros, revistas, periódicos, documentos, así como a personas, además de la propia experiencia, primero como profesor en Sociología de la Educación y en la Maestría en Desarrollo Educativo después, fue como se estructuró este trabajo. El mismo pretende dar a conocer algunos de los

aspectos más relevantes del desarrollo político y académico del proyecto UPN, con la intención de tener un conocimiento más objetivo sobre el sistema educativo mexicano, del cual es parte, y sobre las contradicciones en que se desenvuelven los proyectos destinados a elevar la calidad educativa de la población mexicana en el contexto de cierto tipo de “modernización” económica, política, social y cultural a la que aspira el Estado mexicano.

El trabajo está elaborado con una visión sociológica; es decir, presenta las condiciones sociales, económicas, políticas y educativas en que se encuentran los orígenes, desarrollo y perspectivas de la UPN.

La primera parte se comenzó durante 1983, cuando las autoridades lanzaron una convocatoria para analizar y reestructurar el primer proyecto académico; análisis que culminó en una Reunión Nacional y en la elaboración de un documento síntesis en la ex hacienda de La Trinidad, Tlaxcala, en enero de 1984. El resto se realizó a fines de 1985, al oficializarse las nuevas licenciaturas, y a principios de 1986.

La segunda parte fue elaborada a fines de 1996 y mediados de 1998, cuando se acercaba la conmemoración del xx Aniversario de la UPN (28 de agosto de 1998) y cuando ya el contexto utilizado en la primera se había modificado sustancialmente.

A raíz de la Convocatoria del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la UNAM para el autoestudio de las universidades públicas mexicanas, se decidió completar la historia desde 1998 hasta el 2003, cuando la UPN cumplió 25 años de existencia. Pero en julio de 2007 se hizo necesario ajustarla a 29 años, pues coincidía con el inicio de sexenio de Felipe Calderón Hinojosa (FCH 2006-2012) y con un nuevo proyecto académico en pleno desarrollo para la UPN.

En sentido estricto, no se trata de la historia de la Institución sino de un conjunto de reflexiones sobre su proyecto académico, tomando como base datos históricos, desde una mirada personal susceptible de ser contrastada con otras, lo cual enriquecería la perspectiva analítica de proyectos tan complejos como el que aquí consideramos.

Por tanto, se espera sirva este estudio para reflexiones futuras sobre la UPN, la experiencia de otras universidades o centros de enseñanza superior y, en general, sobre el sistema educativo nacional.

Prudenciano Moreno Moreno

Julio de 2007

PRIMERA PARTE

ANTECEDENTES

El sistema nacional de formación de docentes se ha caracterizado por una serie de fallas y debilidades ligadas al funcionamiento de las *escuelas normales*, como instituciones encargadas de la preparación de maestros, y a las instituciones dedicadas a *capacitar* al magisterio nacional. El resultado ha sido la *baja calidad* de la enseñanza que se transmite y las consecuentes repercusiones que ello tiene en la formación del profesionista de nivel medio y superior, y finalmente en todo el sistema educativo mexicano.

Esta situación tiene su origen lógico en los problemas que tradicionalmente aquejan al magisterio: la multiplicidad de instituciones no coordinadas entre sí, la constante modificación de planes y programas de estudio sin tocar problemáticas más profundas, el exceso de burocratismo en el desarrollo educativo general y la formación de grupos de poder político que han controlado férreamente a los trabajadores de la educación impidiendo su participación efectiva en las orientaciones y alternativas para la práctica educativa.

El origen histórico de la educación de maestros se puede localizar a principios del siglo XIX, después de consumada la independencia nacional, cuando surge la preocupación social por la formación de docentes.

En aquel tiempo la tarea educativa en el nivel básico fue atendida por la iniciativa privada, debido a la inestable condición del Estado. En 1822 se fundó en México la Compañía Lancasteriana (originada en Inglaterra con Bell y Lancaster), que sobrevivió hasta 1890. Este sistema resolvió el problema de la formación de docentes en forma práctica: el estudiante más destacado del grupo era habilitado por el maestro para ser profesor de otros alumnos y, además, para instruirlos en las tareas docentes.¹

La Compañía también hizo posible la aparición de la primera Normal, establecida por la Escuela de Filantropía de la Ciudad de México, en 1823, hecho que repercutió con la creación de escuelas similares en algunos estados de la República.

Después se inicia una etapa de sistematización y formalización de escuelas de educación normal por parte del gobierno, con la influencia pedagógica de Enrique Laubscher y del suizo Enrique C. Rébsamen (ambos en la Escuela Modelo de Orizaba, inicialmente). Esta formalización se concretó con la creación de la Escuela Normal para Profesores de la Escuela Nacional de Maestros (1924) y del Instituto de Preparación del Magisterio de Segunda Enseñanza en la Escuela Normal Superior (1942), la fundación de la Escuela Normal de Especialización (1943) y la Organización del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (1944).²

Este proceso de formalización se da dentro del marco social donde se consolida el Estado mexicano como Estado moderno, con el sometimiento de los poderes regionales y caudillistas al poder central y con el abandono del modelo económico llamado de desarrollo “hacia afuera” o de industrialización sustitutiva de importaciones.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) se creó el 20 de julio de 1921 y el Instituto Federal de Capacitación al Magisterio en 1944, este

¹ Fernando Solana. *Historia de la educación pública en México*. México, SEP-FCE, 1981, p. 20.

² Martha E. Curiel Méndez. “La educación normal”, en: Solana, p. 401.

último con el objeto de titular a los profesores rurales en servicio que se habían contratado improvisadamente. Las escuelas normales urbanas eran pocas y no satisfacían la demanda de educación rural; por ello, desde principios de los años 20 se crearon las Escuelas Regionales Campesinas, pero en 1941 se dividieron en dos tipos: las de prácticas de agricultura y las normales rurales. En 1942 se unificaron los planes de estudio de las normales urbanas y las rurales.

Al término del gobierno de Lázaro Cárdenas (1940) e inicio del de Ávila Camacho se reglamenta el Artículo 3o. Constitucional, dejando atrás el principio educativo inspirado en el socialismo científico y sustituyéndolo por el de unidad revolucionaria mexicana o principio de la “unidad nacional”.

En 1947 el Departamento de Enseñanza Normal de la SEP se convierte en la Dirección General de Enseñanza Normal. En 1960 se crean los primeros Centros Regionales de Educación Normal (Ciudad Guzmán, Jalisco e Iguala) con el objetivo de elevar la calidad docente de los egresados de normales. Estos centros se diferenciaban de las normales rurales por sus sistemas de becas en efectivo y alumnos externos, mientras que en las normales rurales siempre se mantuvo el internado (alumnos internos).

En 1969 se celebró en Saltillo el Congreso Nacional de Educación Normal donde se trataron los problemas de persistencia en los altos índices de reprobación, deserción y deficiente preparación manifestados en el sistema educativo. Se decía que los maestros improvisados determinaban una enseñanza básica de mala calidad y se consideraba a la educación normal como el eslabón en el cual puede romperse esta cadena, por lo cual se reformularon los objetivos de la educación normal, destacando:

- a) La formación de maestros de enseñanza primaria que consideren la profesión como terminal y no como escalón hacia otras profesiones.
- b) La incorporación de la educación normal al nivel profesional.
- c) La formación de egresados de normal sustentada en una cultura

general sólida, ya que anteriormente el plan de estudios se orientaba demasiado hacia las actividades relacionadas con las ciencias y técnicas de la educación.³

Uno de los temas más discutidos fue la conveniencia o inconveniencia de establecer el bachillerato como requisito de acceso a la educación normal. Pero dada la cantidad de problemas que hubiera traído esta medida, se optó por profesionalizar la carrera mediante otros mecanismos. Uno de ellos fue ampliarla de tres a cuatro años y equilibrar los contenidos de los planes de estudio entre las materias de cultura general y las de tipo técnico-educativo.⁴

Sin embargo, la Reforma de Saltillo no pretendía atacar únicamente problemas académicos, sino también de orden político.

Desde muchos años antes en las escuelas normales rurales (29 en total) existía la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), organismo estudiantil que tenía en constante jaque a la SEP con peticiones de mejoras en el nivel académico de las escuelas y en las condiciones de vida de los alumnos internos. Para lograr dichas reivindicaciones la FECSM amenazaba con, huelgas que se podían extender desde una semana hasta tres o cuatro meses y en varias ocasiones las estallaba. Por ejemplo, en 1968 no se contaba con colchones ni literas (camas de dos pisos) ni cobijas en algunas escuelas normales rurales (internados) del país, por lo cual los estudiantes se veían en la necesidad de dormir en las canchas de básquetbol, ya que los pocos colchones existentes eran tan viejos que las alimañas e insectos los habían tomado por casa. La ración de alimentos que diariamente se otorgaba era mala y escasa, por lo que muchos estudiantes asaltaban regularmente las bodegas del salón comedor.

Contra esas condiciones, en algunas normales se llevaban a cabo, huelgas que en forma inmediata y con la coordinación de la FECSM eran secundadas por otras. Como una manera rápida de acabar con las protestas estudiantiles y con la amenaza política de la FECSM, en el

³ Fernando Hernández. *La UPN y la destrucción de la profesión de maestro*. México, Idea, 1981, p. 9 (Cuadernos de la COSID-SNTE).

⁴ Curiel, p. 458.

Congreso de Saltillo se acordó la desaparición de 15 de las 29 normales rurales existentes, y la transformación de las desaparecidas en Escuelas Secundarias Técnicas Agropecuarias. Otra medida consistió en separar el ciclo secundario del profesional, pues antes permanecían unidos. Desde luego se prohibió la existencia de la FECSM, se elaboraron listas negras y cientos de estudiantes (dirigentes o no) fueron expulsados de las normales rurales.

El plan de estudios de 1969 se reformó levemente poco después de la Asamblea Nacional de Educación Normal realizada en la ciudad de México en 1972. En 1975 se llevó a cabo una nueva reforma, y poco después otra conocida como “plan 75” reestructurado; después continuaron las reformas de 1984 y 1997. En los 70 el Instituto Federal de Capacitación al Magisterio continuó promoviendo el mejoramiento del trabajo docente de los maestros de los diversos niveles dependientes de la SEP.⁵

De este resumen del recorrido de la educación normal se desprende la idea de los intentos constantes por superar la improvisación y la creación de alternativas para profesionalizar al magisterio y abrirle nuevos canales de movilidad social; y también los esfuerzos por “modernizar” el sistema educativo dentro del marco de los intereses políticos del Estado.

En 1975, hacia fines de la administración de Luís Echeverría Álvarez, se crea la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria, canalizada hacia los profesores en servicio; primero desde la Dirección General de Educación Normal, y a partir de 1976 en la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio. Ésta era una respuesta de la política educativa del régimen al desarraigo del maestro para con su profesión debido a la carencia de incentivos; la licenciatura ofrecía mejoras económicas y académicas a quienes la cursaran, por lo que, en 1976, había 70 000 maestros inscritos en ella.⁶

Pero el intento de mayor envergadura para hacer del maestro un verdadero profesional de la enseñanza lo constituye el proyecto UPN.

⁵ *Ibid.*, p. 462.

⁶ Arturo González Cosío. “Los años recientes 1964-1976”, en: Solana, p. 420; y Karen Kovacs. “La planeación educativa en México: La Universidad Pedagógica Nacional”, en: *Revista de Estudios Sociológicos*. Vol. 1, núm. 2. México, El Colegio de México, mayo-agosto de 1983, p. 268.

LA CREACIÓN DE LA UPN

EL CONTEXTO ECONÓMICO

En 1976, dos años antes de la fundación de la UPN, llega a su fin el período presidencial de Luís Echeverría Álvarez. El país atraviesa por una difícil situación económica de carácter estructural cuya culminación es la devaluación del peso mexicano frente al dólar el 31 de agosto. Esto como resultado de la acumulación a largo plazo de crecientes déficit externos; situación que se agravó a partir de 1973 por la recesión internacional, el resurgimiento de la inflación y una ola de fuga de capitales iniciada en 1975. Además, la tasa de inversión baja desde 1971 (del 12% como tasa anual de inversión entre 1961 y 1970 pasa al 1.3% anual entre 1971 y 1975). El Estado debe cargar con la tasa de crecimiento de la economía inyectando grandes cantidades de inversión pública (22% anual).⁷

⁷ José Blanco, “Devaluación y política financiera”, p. 11; Saúl Escobar *et al.*, “México y sus devaluaciones”, p. 22-23, en: *Nexos*. Núm. 52, abril de 1982.

Los propósitos del gobierno para aumentar sus recursos mediante reformas fiscales encontraron la negativa empresarial. Se optó entonces por la vía del ensanchamiento de la deuda externa. La inflación interna pasó del 12 al 28% en el mismo 1976. Los artículos de primera necesidad se incrementaron en 40% y la Secretaría de Hacienda anunció que el Fondo Monetario Internacional (FMI) apoyaría a México con mil millones de dólares ya que la deuda externa, por la presión de la devaluación, se había incrementado en 54 por ciento.

El FMI declara que a partir del 1 de enero de 1977 el gobierno mexicano tendrá que aplicar una política económica restrictiva, con recorte presupuestal, control del crédito interno y del consumo, y estabilización de precios y salarios, para que en dos años el país pueda recobrar su prestigio financiero internacional.⁸

En ese contexto económico era sumamente problemático crear una gran institución pública destinada a la profesionalización del magisterio. Aunque el tema apareciera desde el mes de octubre de 1975 como un compromiso político de la campaña del entonces candidato a la presidencia José López Portillo y su estudio preliminar se hiciera desde 1976, primer año del nuevo gobierno; e incluso aunque se anuncia oficialmente su fundación en enero de 1977, es hasta agosto de 1978 cuando se publica el decreto de su creación.

En ese año la situación económica del país había cambiado. El Estado tenía las condiciones financieras para sostener y cumplir el pacto hecho desde 1975. La salida de la crisis heredada del régimen de Echeverría Álvarez se dio por dos vías inesperadas, pero totalmente conectadas entre sí.

a) El “boom” petrolero

El auge petrolero repentino es uno de los factores principales para el ascenso de México al grado de “potencia emergente”. Entre 1970 y 1974 el país aún era importador de petróleo; en 1976 los ingresos nacionales en ese rubro eran mínimos, pero en 1981 ya exportaba cerca de 1.2

⁸ *Id.*

millones de barriles diarios, convirtiéndose así en el cuarto exportador mundial de crudo.⁹

La exportación masiva de petróleo permitió al Estado una cobertura financiera muy fuerte después de la crisis de 1976. Con esa recuperación el régimen se fortalecía políticamente. Y aunque la política económica que llevó a cabo fue sin duda favorable al gran capital, también hubo concesiones a los trabajadores. La represión existió, pero el régimen se sostuvo todavía sobre una buena dosis de consenso. Los líderes oficiales mismos encontraron un espacio político y diseñaron una propuesta de reforma económica alternativa a las medidas del gobierno. Dosificando el consenso y la represión, el sistema político sobrevivió; al parecer se iniciaba una nueva etapa de crecimiento y paz social.¹⁰

b) El ascenso de México al grado de “Potencia Media”

Aunque el petróleo fue elemento clave del crecimiento industrial hubo otros factores responsables. A pesar de severos y constantes problemas estructurales, la economía mexicana se expandió y diversificó considerablemente durante los 70 y 80. México se convirtió en un país de medianos ingresos, con una economía de creciente complejidad e infraestructura industrial. La industria contribuyó en 1978 con el 37% del Producto Nacional Bruto (PNB), y en 1979-1980 la participación del sector en la producción bruta de bienes y servicios representó alrededor del 49% (a precios corrientes).¹¹

El sexenio de José López Portillo (1976-1982) coincidió con la recuperación económica y, además, con la expansión y diversificación industrial acelerada impulsada por las manufacturas y el petróleo. La economía mexicana creció alrededor de un 8% entre 1977 y 1980. En comparación, durante 1980 *la tasa de crecimiento económico fue ocho veces el promedio de la economía mundial*, tres veces el de los países en desarrollo y cinco más que el de los países socialistas.

⁹ SPP, *La economía mexicana en gráficas*. Núm. 5, junio de 1981, p. 9; Bruce Bagley, “Una nueva potencia regional”, en: *Diario Uno Más Uno*. 15 de enero de 1983, p. 8.

¹⁰ Escobar *et al.*, *op. cit.*, p. 25.

¹¹ SPP, *op. cit.*

Por ejemplo, en 1979 la República Federal Alemana tuvo un crecimiento de 3.3, Japón de 6 y México de 8 por ciento. La producción industrial mexicana fue tres veces mayor a la del conjunto de países exportadores de petróleo del Medio Oriente. El Producto Interno Bruto (PIB) de la industria manufacturera resultó superior en términos absolutos a los de Holanda, Suecia, Bélgica, Dinamarca o Noruega por separado; once veces superior al de Chile, cinco veces al de Corea del Sur, dos al de Argentina o la India respectivamente. El crecimiento y expansión del mercado interno se reflejó en la demanda comparativa y de bienes de capital, como se puede observar en el cuadro siguiente:

Demanda del mercado interno de México y comparación con otros países

País	Millones de dólares (en demanda)
1. México	470
2. República Democrática Alemana	427
3. Brasil	373
4. Suiza	228
5. Suecia	224
6. España	222
7. Argentina	95

Fuente: VI Informe Presidencial, publicado el 3 de septiembre de 1982.

Dentro de este marco de “boom” económico, se comprende, que el Estado tuviera *disponibilidad* para crear la UPN, construir un costoso edificio en el Ajusco (además de financiar los inmuebles de las unidades del Sistema de Educación a Distancia, SEAD) y arrancar el proyecto pagando salarios por encima del nivel medio de las universidades e instituciones de educación superior del país. Todo esto se iría deteriorando debido a múltiples factores, uno de los cuales, el económico, jugaría un rol fundamental después del “boom”, que empezó a dar muestras de agotamiento a partir de 1982.

EL MARCO EDUCATIVO

“Las reformas de 1972 y 1975 no han logrado superar las profundas deficiencias de los planes y programas de las escuelas normales”, decía el discurso pronunciado por el titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP), Fernando Solana, el 15 de mayo de 1980. Por lo cual, “los proyectos para reestructurar el sistema nacional de formación del magisterio, a través de la definición precisa de medios y metas, continúa partiendo de las nuevas realidades del país”,¹² continuaba.

La política educativa de la administración de López Portillo se organiza, durante 1976-1978, en torno a la elaboración del *Plan Nacional de Educación*. “El diagnóstico del sector educativo obtenido a través de la elaboración de dicho plan sirve como antecedente para la elaboración, en 1978, del documento *Programas y Metas del Sector Educativo*, en el que se precisan objetivos, prioridades e instrumentos de la acción educativa para el período 1978-1982”.¹³

Algunos de los problemas diagnosticados para la educación normal eran:

- a) La movilidad social que esta educación representaba era mínima, razón por la cual el número de maestros dedicados a la enseñanza por verdadera convicción también era escaso.
- b) La falta de relación entre educación normal y práctica educativa.
- c) El estancamiento de los cuadros docentes.
- d) La carencia del bachillerato de los normalistas.
- e) La falta de coordinación entre las acciones educativas federales, estatales y particulares.
- f) El egreso del sistema y el mercado de trabajo.¹⁴

La tesis de la política educativa del gobierno de López Portillo afirmaba que la problemática del sector educativo de formación de docentes

¹² Karen Kovacs, “La planeación educativa en México: La Universidad Pedagógica Nacional”, en: *Revista de Estudios Sociológicos*. Núm. 2. México, El Colegio de México, mayo-agosto de 1983, p. 267.

¹³ *Ibid.*, p. 268.

¹⁴ *Vid. Memorias de la SEP*. Tomos I y II, 1982, *cit.*: Kovacs, *op. cit.*

se debía al crecimiento caótico de las escuelas normales en los últimos años; es decir, se había producido un fenómeno de masificación de la educación. Por tanto, debía elevarse la calidad, la cual dependía de los maestros.

Se trataba, entonces, de equilibrar la oferta y la demanda de maestros de primaria. Se comenzó a hablar de descentralización de recursos humanos y financieros para apoyar la labor docente en los estados, de establecer un concepto claro sobre la profesión magisterial que propiciara un acuerdo sobre los planes de estudio de las escuelas normales.

En 1979 se crea el Consejo Nacional Consultivo de la Educación Normal con el objetivo de iniciar una sistemática reforma del sistema de formación para maestros. En el curso de 1978-1979 se reestructura el plan de estudios 1975 de las normales de educación básica, y entre 1980-1982 se reformulan los programas de educación preescolar y primaria. En 1981 empieza la elaboración de un nuevo plan de estudios para la normal primaria; en él se plantea el bachillerato pedagógico como requisito para la formación de los docentes. Su implantación se preveía para el ciclo escolar 1983-1984, pero fue implementado hasta el ciclo 1984-1985.

Además del aspecto de formación se planteaba la necesidad de actualizar, capacitar y mejorar profesionalmente a los maestros de preescolar, primaria, secundaria y normal, lo que se realiza desde 1977 mediante diversos programas, entre los cuales resalta el Programa Nacional de Capacitación del Magisterio, desde el ciclo 1978-1979, para maestros de educación primaria no titulados y en servicio. Pero el proyecto más importante y ambicioso en este sentido era la UPN, creada con la intención de constituirse en el organismo directriz del sistema nacional de formación de maestros, en su inicio.¹⁵

Sin embargo, debido al proceso político, había una serie de problemas bastante grandes que resolver antes de conseguir los fines planeados; por ejemplo: ¿qué pasaría con la Escuela Normal Superior de la

¹⁵ *Ibid.*, p. 269.

ciudad de México?¹⁶ Desde 1972 la SEP dio a conocer la “Circular 62”, cuya aplicación implicaba la desaparición del Plan de Estudios por especialidades (Física, Química, Biología, Geografía Física), para imponer la formación por áreas (Ciencias Naturales); sin embargo, la protesta estudiantil detuvo por algún tiempo la aplicación de la Circular.¹⁷

En 1974 se realizó el Primer Seminario Nacional de Educación Normal Superior en Oaxtepec, Morelos, al cual también asistieron representaciones de normales privadas y religiosas. En el mismo se hicieron planteamientos como:

- a) “en la Normal Superior se formarán educadores, licenciados, maestros y doctores en educación en sus modalidades escolar y extraescolar;”
- b) “las modalidades de los planes de estudio podrían ser: *Ordinarios* o de enseñanzas directa y permanente, *Intensivos* o durante un período corto, *Semiabierto*, *Abierto* o bien *Mixto*”.¹⁸

En su participación, la delegación de la Normal Superior de Nayarit emitió el siguiente voto particular:

“... considerando que la expedición de grados académicos propiciaría una estratificación del magisterio nacional, y cambiaría la denominación de maestro por la de licenciatura o doctorado, de menor o ajeno contenido docente, planteamos que no se expidan títulos de licenciatura, maestría y doctorado, sino de:

- a) Maestro en Educación Media y Normal.
- b) Maestro en Educación Superior.
- c) Investigador y Administrador de la Educación.”¹⁹

Una de las interrogantes más frecuentes antes de la creación de la UPN era: ¿de qué manera el Estado va a poder sostener dos estructuras de for-

¹⁶ Existen varias escuelas normales superiores en el país; destacan las de Oaxaca, Chihuahua, Nayarit y Yucatán. Las hay estatales y particulares. Pero la ENSM es la única federalizada; por tanto, sus egresados cuentan con plazas seguras para ejercer la docencia en escuelas secundarias del país.

¹⁷ Fernando Hernández, *La Universidad Pedagógica Nacional y la destrucción de la profesión de maestro*. México, Publicaciones de la COSID del SNTE, julio de 1981, p. 9.

¹⁸ *Ibid.*, p. 10.

¹⁹ *Id.*

mación de maestros? La mayoría de los profesores militantes o simpatizantes de las organizaciones magisteriales democráticas (no afiliadas a Vanguardia Revolucionaria) pensaron que la UPN se sostendría destruyendo la Normal Superior y absorbiendo la dirección en la enseñanza de la Normal Primaria.

Sin embargo esto no sucedió y se mantuvieron los dos sistemas.

EL CONTEXTO POLÍTICO Y SINDICAL

El contexto político y sindical en el cual surge el proyecto UPN: "... permite explicar, en lo concreto, por qué se ha resuelto bajo su forma actual y no de otra manera... las grandes definiciones educativas tienen un carácter esencialmente político, y en ellas los elementos puramente técnicos o académicos desempeñan una función subsidiaria, según expresan o no los intereses de las fuerzas en juego".²⁰

En el curso de la campaña electoral de José López Portillo, el Comité Ejecutivo del SNTE formula la petición, al entonces candidato, para el establecimiento de la UPN, y éste acepta el compromiso. Quien en realidad hace la propuesta no es el "magisterio nacional", sino el principal grupo hegemónico de la dirección del SNTE: Vanguardia Revolucionaria del Magisterio (VRM), el cual detenta el poder político-sindical de los trabajadores de la educación en México hasta 1989. Según datos estadísticos de la SEP en 1981 se registran, 800 mil maestros en servicio, cuya formación, capacitación y actualización se había realizado en las escuelas normales para educación preescolar, primaria, tecnológica y agropecuaria, tecnológica industrial, educación física, educación especial, educación normal superior y en las licenciaturas abiertas para maestros en servicio.²¹

Con base en estos datos se pudieron establecer las conexiones entre el sistema nacional de formación de maestros y las aspiraciones de con-

²⁰ Olac Fuentes, "Los maestros y el proceso político de la Universidad Pedagógica Nacional", en: *Cuadernos Políticos*. Núm. 21. México, ERA, julio-septiembre de 1979, p. 91.

²¹ Kovacs, p. 264.

trolarlo dada la influencia cuantitativa y cualitativa que el mismo tenía para el proceso educativo del país.

Desde la Segunda Conferencia Nacional de Educación, del SNTE, en octubre de 1970, se había acordado "... pedir al Estado mexicano la creación de un Instituto Nacional de Ciencias de la Educación que englobara a las escuelas normales, a las instituciones de divulgación e investigación pedagógica y se encargara de la superación y mejoramiento profesional del magisterio".²² En las conclusiones se recomendaba el bachillerato como antecedente de la normal y la reestructuración de las escuelas normales del país.²³

El 7 de noviembre de 1975, en la asamblea efectuada en el auditorio de la escuela secundaria *Rafael Dondé* por las secciones 9, 10 y 11 del SNTE, donde estuvo presente José López Portillo, se leyó un documento firmado por Gilberto Aguilar Molina, José Leyva Aguilar y Raúl Sánchez Ángeles, donde se recogían las conclusiones del evento de octubre de 1970 según las cuales:

"Para obtener resultados satisfactorios en la educación y la cultura del pueblo mexicano, será necesario llevar a la práctica las premisas siguientes:

- a) formación integral, científica y técnica de los maestros mexicanos en todos sus niveles y
- b) remuneración salarial justa, oportuna y suficiente, para que el profesional de la enseñanza se entregue total y absolutamente a su quehacer profesional."

En relación con el primer punto se proponía: "La creación, en el menor tiempo posible, de un Instituto Nacional de Ciencias de la Educación o Instituto Nacional de Formación y Mejoramiento Profesional del Magisterio o Universidad Pedagógica Nacional, para la formación de los profesionales de la docencia en todos los grados y niveles que se requieren para atender la educación en todas sus modalidades".²⁴

²² Alfredo Sánchez W., "El mejoramiento profesional del magisterio", en: *II Jornada de Actualización política-sindical. Sección X- SNTE*. Memoria. México, Casa del Maestro, p. 67.

²³ *Id.*

²⁴ *Ibid.*, p. 68.

En diciembre de 1975 el profesor Víctor Hugo Bolaños presentó en la reunión nacional sobre educación primaria celebrada en Oaxaca, también con la presencia del entonces candidato presidencial, una ponencia donde pedía la creación de la UPN como institución de nivel superior. Habiéndose comprometido José López Portillo a cumplir esta demanda, el SNTE le insistió en su solicitud una vez que tomó posesión de la presidencia, de tal manera que en ocasión de la séptima reunión de presentación del gran Plan Nacional de Educación formulado por el entonces Secretario de Educación, Porfirio Muñoz Ledo, el presidente se comprometió oficialmente a crear la UPN, no sin antes aclarar que:

“Si bien el nombre (UPN) puede parecer cuestionable para algunos, debido a que evoque el viejo concepto de Universidad Nacional, lo que es indiscutible es la obligación del Estado, de satisfacer las justas aspiraciones del magisterio por una preparación de nivel superior.”²⁵ La corriente VRM del SNTE había obtenido un triunfo en ese momento.

El grupo sindical de Vanguardia Revolucionaria había llegado al poder mediante un “golpe de estado” dado al antiguo comité ejecutivo encabezado por Carlos Olmos, el 22 de septiembre de 1972. Varias condiciones políticas y socioeconómicas de la época –que no se expondrán aquí– hicieron posible su ascenso al grado de dirección del sindicato más numeroso de América Latina.

Además de su gran fuerza sindical, VRM contaba con una buena dosis de poder político en la administración de la SEP, sobre todo en las dependencias encargadas de enseñanza preescolar y primaria, en el nivel medio básico y en el Consejo Nacional Técnico de la Educación.²⁶

Desde su encumbramiento, y hasta 1985, VRM tuvo cuatro secretarios generales en el SNTE: Carlos Jongitud Barrios, José Luis Andrade Ibarra, Ramón Martínez y Alberto Miranda Castro. El último fue José Refugio Araujo, en 1989, impuestos todos ellos por el otrora líder vitalicio del magisterio: Jongitud Barrios (exiliado en EEUU después de su caída en 1989).

El proyecto fue aceptado por ambas partes (SEP-SNTE) porque para unos representaba el recurso del mejoramiento profesional y la movi-

²⁵ *Ibid.*, p. 69.

²⁶ Fuentes M., p. 92.

lidad social del magisterio a través del “credencialismo”, mientras que los otros miraban con avidez su control político y la reivindicación gremial mediante la promoción de cuadros incondicionales formados en la UPN.

Pero junto a la representación del Estado como promotor de la ciencia, la cultura y la educación, también había una preocupación de orden técnico-académico por elevar la formación y el desempeño profesional del maestro mediante la modernización del aparato educativo. “Por eso, el sector no magisterial que ocupa la dirección de la SEP verá en la UPN una oportunidad para inducir modificaciones en la formación del maestro, rompiendo el monopolio técnico del normalismo, para crear un tipo de personal funcional con la política de modernización de la cultura que promueve el Estado.”²⁷

Las corrientes sindicales opositoras a VRM (Movimiento Revolucionario del Magisterio, MRM; Frente Magisterial Independiente, Femin; Corriente Sindical Independiente y Democrática del SNTE, Cosid; etcétera) y las instituciones que representaban a la tradición normalista, como la Escuela Normal Superior de México (ENSM), por ejemplo, adoptaron una posición contraria al proyecto UPN, pues se pensaba en la “destrucción” del normalismo y el reforzamiento de los instrumentos de control de VRM.

En forma muy general –pues hay modalidades importantes–, se puede decir que el proyecto de la burocracia sindical era una universidad masificada para capacitar a todo el magisterio, y el de la SEP correspondía a uno de “cúpula” magisterial con excelencia académica.

Los investigadores del proyecto no habían logrado un acuerdo en cuanto a quién sabía lo que sería la UPN una vez entrada en funcionamiento. Para Olac Fuentes “... sólo el grupo burocrático-gremial tenía una idea precisa de cómo debe ser la UPN”,²⁸ mientras que Fernando Hernández escribe que: “... algunos despistados todavía creen que los vanguardistas revolucionarios sabían bien el contenido de la institución que demandaban”.²⁹

²⁷ *Ibid.*, p. 93.

²⁸ *Id.*

²⁹ Hernández, p. 11.

Lo cierto es que en el XI Congreso Nacional Ordinario del SNTE se anuncia al magisterio nacional (el 31 de febrero de 1977) la creación de la UPN; se publica el decreto de creación en el *Diario Oficial* el 29 de agosto de 1978 y se inician labores docentes en marzo de 1979. Sobre la concepción del papel de los egresados que tenía la dirección sindical, no parece ser muy afortunada, ya que el 15 de mayo de 1977 José Luis Andrade Ibarra declaraba a la prensa que:

Serán promotores sociales en las comunidades, asesorando en la solución de sus problemas; introduciendo agua potable, drenaje, alcantarillado, alumbrado público, pavimentación de calles, construcción de letrinas, fosas sépticas, caminos de mano de obra, unidades deportivas para engrandecer a México y salvarlo de la crisis económica actual.³⁰

El modelo impulsado por el SNTE se formalizó en 1977 cuando se integraron sus propuestas básicas en el anteproyecto de la comisión mixta SEP-SNTE.³¹ Participaron por la SEP: Víctor Hugo Bolaños M., Guadalupe Méndez G., Idolina Moguel C., Alfonso Rangel G., Arquímedes Caballero C. y Napoleón Villanueva C. Por el lado sindical estuvieron: Idulio Cortés., Arcadio Noguera V., José Chávez F., Ismael Rodríguez A., Humberto Jerez T. y Sebastián Cárdenas V.

Este documento reflejaba la hegemonía del sector magisterial y en él se establecían los artículos Cuarto y Octavo, que tanta oposición causaron entre diferentes fuerzas magisteriales:

TRANSITORIOS, Art., CUARTO.- Todas las instituciones dependientes de la Federación que actualmente se encargan de impartir educación normal y programas de licenciatura docente en sus diferentes tipos, grados, modalidades y especialidades, se integrarán a la Universidad Pedagógica Nacional

³⁰ *Ibid.*, p. 13.

³¹ Universidad Pedagógica Nacional. *Anteproyecto elaborado por la comisión mixta SEP-SNTE*, México, 30 de junio de 1977, p. 62.

Art., OCTAVO.- Los actuales estudiantes de las escuelas normales básicas, superiores, de especialidades y de licenciatura, proseguirán sus estudios dentro de la Universidad Pedagógica Nacional, de acuerdo a los planes que iniciaron.³²

Sin embargo, como es comúnmente sabido, se establecería un proceso político de negociación y cautela por parte del Estado.

El titular de la SEP, Porfirio Muñoz Ledo, pospuso el proyecto mientras se elaboraba el Plan Nacional de Educación.

En 1978 el nuevo titular, Fernando Solana, anuncia una segunda comisión³³ para decidir la organización de la UPN, desarrollando a partir de allí una alternativa distinta al modelo SNTE; la nueva concepción era: un modelo “cúpula” del sistema de formación de docentes que no es necesario que sustituya ni incorpore a ninguna institución ya existente.³⁴

En este contexto aparece el decreto que crea la UPN como institución pública de educación superior, como organismo desconcentrado de la SEP. Con el objetivo de “... desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo a las necesidades del país”.³⁵

La UPN nace con cinco áreas académicas: Docencia, Investigación, Difusión Cultural, Servicios Bibliotecarios y de Apoyo Académico. Los aspirantes a ingresar a la nueva casa de estudios podrían ser normalistas y/o bachilleres. Las decisiones fundamentales recaían en el rector, y a través de éste, en última instancia en la SEP.

Tal estructura universitaria no era la que la dirección sindical esperaba y se iniciaron de nuevo los conflictos entre la Secretaría y el SNTE. Al final del XVII Congreso Nacional Ordinario del SNTE se reafirmó la intención “... de que la estructura, funcionamiento, contenido y orientación de la UPN, la conviertan en centro rector y unificador del sistema

³² *Ibid.*, p. 60.

³³ En esta segunda comisión aparecen: Arquímedes Caballero (SEP), Idulio Cortés (SNTE), Moisés Jiménez Alarcón (primer rector) y José Ángel Vizcaíno Pérez (tercer rector). Cfr. María Graciela Hernández S. *et al.*, *La UPN*. Tesis de Licenciatura en Sociología de la Educación. México, UAM-X, abril de 1981, p. 18.

³⁴ Decreto de Creación de la UPN, en: *Diario Oficial de la Federación*, México, 29 de agosto de 1978; reproducido por Editorial Periodística Enseñanza, 1979, p. 15.

³⁵ Fuentes M., p. 96.

formador de maestros, en la continuación vigorosa de la tradición normalista de la educación mexicana”³⁶

El SNTE quedó marginado de los órganos decisorios de la UPN. Se presionó fuertemente al gobierno hasta que, producto de la negociación, se llegó a los acuerdos del 22 de noviembre de 1978. El resultado final del proceso político entre sindicato y autoridades no fue un modelo de universidad, sino dos:

Por una parte el *Sistema Escolarizado de Educación*, con sede en el Distrito Federal, y por otra el *Sistema Abierto* (Sistema de educación a Distancia, SEAD). Fue en mayo de 1980 y febrero de 1981 cuando se iniciaron la planeación, diseño y actividades del SEAD. En el primer semestre de ese año era parte de las actividades del área de Difusión y durante ese tiempo se empezaron a elaborar los materiales y estrategias de su enseñanza-aprendizaje. En el segundo semestre se realizó la *Primera Reunión Nacional*, para dar a conocer el SEAD como un área más, perteneciente a la Secretaría Académica.

El aparente triunfo del proyecto masificador y sin fines académicos de la burocracia sindical hizo que algunos analistas de la educación hablaran de él como algo incoherente.³⁷

Sin embargo, José López Portillo concilió lo que él llamó “Intereses del gremio con los de la nación”, exigiendo mínimas condiciones académicas. En cualquier caso, cuando arrancó la UPN se modificaron considerablemente los planteos originales de las partes en pugna. El magisterio de base fue el gran ausente durante todo el proceso.

³⁶ Aurora Cuellar *et al.*, Informe sobre el proyecto: *El Sistema de Educación a Distancia de la UPN*. Curso de especialización en sistemas abiertos y a distancia, México, UAM-Xochimilco, 1982, p. 71; Vid., Kovacs, *op. cit.*

³⁷ Por ejemplo, Pablo Latapí, “La Universidad Pedagógica se vuelve Universidad Ficticia”, en: *Proceso*. Núm. 109, 4 de diciembre de 1978.

EL PROYECTO ACADÉMICO DE LA UPN

EL PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN Y LA UPN

A diferencia de la *Reforma Educativa* de Luis Echeverría cuyos propósitos, según Pablo Latapí, nunca fueron del todo definidos, la política educativa de López Portillo establecía cinco objetivos prioritarios plasmados en el Plan Nacional de Educación:

- a) Asegurar la educación básica para la población.
- b) Relacionar la educación terminal, de una manera realista y práctica, con el sistema de producción de bienes y servicios.
- c) Elevar la calidad de la educación.
- d) Mejorar el ambiente cultural del país.
- e) Elevar la eficiencia administrativa y financiera del sistema educativo.³⁸

³⁸ Poder Ejecutivo Federal, *Plan Nacional de Educación 1977-1982*.

El primero se instrumentó mediante las modalidades escolarizadas y abiertas de la educación básica; el segundo, con la creación del Colegio Nacional de Educación Técnica Profesional (Conalep) y los tres últimos mediante el surgimiento de la Universidad Pedagógica Nacional (sobre todo el tercer objetivo).

Los fundamentos teóricos y filosóficos que sustentan y orientan a la UPN son los mismos que rigen para la política educativa del país, los cuales, a su vez, encontramos en la consolidación del estado-nación mexicano desde la consumación de la Independencia, cuando se impuso la separación de poderes (Iglesia-Estado) en la naciente república.

El *laicismo* y la extensión popular de la instrucción son principios que acompañan a la concepción educativa del país. Los postulados filosóficos de la acción educativa están orientados por el liberalismo y el positivismo: “El proyecto académico de la UPN funda su contenido en lo dispuesto por nuestro artículo, 3º constitucional... conquista del liberalismo mexicano del siglo XIX”, y en el mismo documento se menciona como objetivo de la UPN “... la formación de mentes científicas, reflexivas, críticas y responsables”.³⁹

LOS INICIOS DE LA UPN

Uno de los mejores testimonios del ambiente en los primeros años de la Institución es la entrevista que Teresa Ramos realizó al profesor Miguel Ángel Niño, que aparece en la sección “Fundadores de la UPN” de la *Gaceta de la UPN* el 31 de marzo de 1998.

Dice lo siguiente:

Miguel Ángel Niño, candidato a Maestro en Pedagogía, que trabaja actualmente en el proyecto de investigación *Ética, Valores y Educación en la Sociedad Contemporánea*, es uno de los fundadores de la Universidad Pedagógica Nacional. Miguel Ángel vio nacer la institución y ha dedicado parte de su vida a ella...

³⁹ Cuellar, p. 7.

Platicamos con él en su cubículo, rodeado de libros de colores... Sonriente, amable y con una gran sencillez, nos narró su experiencia y su vivencia en esta casa de estudios.

—Quiero compartir esta historia y la experiencia que vivimos varios compañeros que trabajábamos en el Instituto Nacional de Investigación Educativa (INIE), que era una institución de la Secretaría de Educación Pública. Su sede se encontraba en Presidente Masaryk, donde actualmente está la Comisión Académica Dictaminadora (CAD). Ahí estaba el antes llamado Instituto Nacional de Pedagogía, que formaba también parte del Museo de Pedagogía. Yo estaba contratado por honorarios profesionales, ingresé en marzo de 1977 a ese instituto, dirigido por la doctora Blanca Jiménez Lozano; ella invitó a profesores y académicos a formar parte de su equipo; quiero decir esto, porque antes de su llegada ya existía el Instituto Nacional de Pedagogía, por lo tanto había gente de base cuando llegó otro equipo de trabajo formado con personal de confianza.

Fue una experiencia bastante interesante. Hacia julio o agosto se empezaba a difundir un rumor: que el Instituto Nacional de Investigación Educativa iba a desaparecer. No recuerdo el mes en que llegó el licenciado José Ángel Pescador como director del INIE —actualmente es cónsul en los Ángeles y fue Secretario de Educación Pública hace unos años—, pero estuvo trabajando con nosotros. Después, en septiembre de 1978, llamó a una reunión a varios compañeros y nos hizo una propuesta, nos dijo que había sido invitado a atender una nueva responsabilidad, un nuevo compromiso institucional, un nuevo proyecto muy importante para el país, para la educación, no nos dijo qué era y pues... “he seleccionado a algunos compañeros de ustedes para invitarlos a esta nueva experiencia” —recuerda Miguel Ángel Niño.

Los invitados por él fueron el doctor Mieczislaw Choynowsky, Patricio Sepúlveda, Carmen Cortés Rocha, Lorenza del Río, Anthar López, Margarita Ruiz de Velasco, a mí, etcétera, y también a gente que formaba parte del personal de base... Entonces dijimos que sí, no sabíamos, nunca nos dijo de qué institución se trataba, sólo nos señaló que en algunos días celebraríamos la primera reunión de trabajo y que teníamos que asistir a la glorieta Miravalle, en la colonia Roma, “Ahí vamos a reunirnos y les vamos a explicar de qué se trata” —rememora. Aceptamos, y unos días antes de que se celebraran las fiestas patrias asistimos a la reunión, en la que nos dijo, “se trata de fundar, ya se fundó, ya se creó por decreto presidencial la UPN, los invito para que formen parte del grupo de encargados”... Aceptamos. Días después anunció José Ángel Pescador la desaparición del INIE, lo cual implicó que quien no aceptó

se fue a la calle, los que estaban por honorarios y los de base fueron reubicados, y el 14 de septiembre tuvimos nuestra reunión de trabajo con José Ángel Pescador y días después con Miguel Limón Rojas, el primer secretario académico de la UPN, y con el primer rector de la Universidad, Moisés Jiménez Alarcón. El primer secretario administrativo de la UPN fue Eduardo Magaña. El primer director de Investigación, que entonces no era dirección sino área, fue José Ángel Pescador, días después llegó la primera jefa de docencia, Emma López.

—¿Se suplió el Instituto Nacional de Investigación Educativa con la Universidad Pedagógica Nacional?

—Sí, se suplió porque éste era el razonamiento: si se iba a crear una Universidad Pedagógica, y toda universidad tiene su desempeño en tres funciones sustantivas, que son docencia, investigación y difusión, entonces no tenía sentido ni razón de ser que existiera una dependencia de la SEP, es decir, un instituto de investigación de educación pública, ya no tenía sentido, entonces desapareció el INIE.

—¿Y al llegar a la UPN?

—Al llegar aquí, como éramos, digamos, invitados por José Ángel Pescador, integramos el área de investigación; fuimos los primeros en la UPN y él fue el primer director del área. Quiero decir que el trabajo inicial fue contribuir en la elaboración del primer proyecto académico de la UPN, con José Ángel Pescador, y formamos parte de los primeros grupos de trabajo que se dieron aquí, porque también el licenciado Miguel Limón Rojas trajo gente, trajo personas de su confianza, su equipo de trabajo, entre los que recuerdo: David Becéz, Enrique Ku, Magdalena Gómez y otros compañeros que ya no están. El primer jefe de la biblioteca fue Nahúm Pérez Paz, quien también estuvo mucho tiempo.

—¿Qué se siente tener entre las manos el elaborar un proyecto académico de una institución que acaba de nacer?

—Mucho compromiso y una gran responsabilidad incluso de trascendencia, y también la emoción de poder proponer, de poder plantear ideas diferentes, derivadas de una experiencia personal vivida. Así que, eso lo vimos incluso en las reuniones que celebramos con José Ángel Pescador y el licenciado Limón. Platicábamos, conversábamos en aquellas reuniones sobre qué tipo era el que más convenía, porque ambos traían influencia de la UAM; entonces se platicaba si era conveniente asumir el modelo modular, y el mismo Miguel Limón decía que no, que no sería tan fácil, porque el maestro no es modular, es maestro común y corriente, en un sistema modular se requieren maestros modulares y eso no es fácil, la tarea del maestro que maneja varias

áreas al mismo tiempo no es tan fácil... Pensábamos también en las carreras, incluso a mí me tocó participar también en el diseño de la Licenciatura en Pedagogía. Estoy olvidando a Javier Olmedo, que fue también otro de los que participó, Florencio Ortega, Cristina Hernández, también Leticia Moreno y Juan Carlos Geneyro.

—¿Cuando se decretó la creación de la UPN ya estaban decididas las carreras y las licenciaturas que se iban a impartir?

—No todas. Hasta donde yo sé, las primeras eran por lo menos dos; salvo que alguien que tenga más información pudiera corregirme, eran, evidentemente, pedagogía y psicología, se había pensado también en sociología de la educación, que fue una de las que se planteó como más importantes. También administración educativa estaba dentro de las primeras que yo recuerdo, incluso a pedagogía se discutía denominarla pedagogía experimental, y varios de los que participamos, los pedagogos, dijimos que no.

Se dijo que no a la pedagogía experimental porque ya se le da un matiz a la pedagogía para permitir un mayor juego, una flexibilidad, la incorporación de puntos de vista distintos, ideológicos, es decir, una mayor libertad y, afortunadamente, vamos, como que no es que hayamos ganado, sino que nuestro argumento parece que fue escuchado.

Nosotros pensábamos que debería de ser una formación plural en cuanto a lo ideológico, a las corrientes, a los puntos de vista, porque ya traíamos también la experiencia de la UNAM, donde, por ejemplo, en psicología se tiene una psicología conductista. Como tú sabes, también irrumpió en distintos ámbitos, llegó a la educación en muchas partes, hasta en las cuestiones administrativas, y todo esto tiene que ver con la programación por objetivos.

—Y ¿cuándo abrieron sus puertas ya con un proyecto académico para los jóvenes?

—En cinco meses, a partir de los trabajos iniciados en septiembre de 1978; en febrero de 1979 ya se contaba con todo lo que concernía a la docencia, entonces nos repartimos la tarea. Yo realicé el programa de redacción, otros formaron el de sociedad mexicana, y en febrero comenzamos.

—Miguel Ángel, por lo que me estás comentando, cuando comenzaron todavía no tenían el programa estructurado para todos los años de licenciatura; a veces se piensa que debería ser así, pero en este caso no lo fue...

—En este caso, lo que hicimos fue el plan de estudios de cada licenciatura en general, determinamos los semestres, los 8 semestres, las materias, pensamos en las materias del área de formación básica de integración vertical, de formación profesional,

es decir, diseñamos toda la carrera por semestres, el título de cada asignatura era un adelanto de lo que debía contener, para tener una visión en conjunto, después nos dedicamos a elaborar los programas.

—¿Qué es lo que se ha hecho, qué es lo que no se ha hecho y qué es lo que se debería hacer para que la Universidad Pedagógica Nacional sea eso que tú quieres?

—La UPN ha hecho cosas muy importantes, créeme que a mí me superaría. Nos rebasaría en cuanto a la información que yo tengo lo que ha realizado la Universidad Pedagógica...⁴⁰

El 29 de agosto de 1978 fue nombrado rector de la UPN Moisés Jiménez Alarcón, egresado de la Escuela Nacional de Maestros y de la Escuela Normal Superior, profesor de primaria, secundaria y catedrático de la ENSM, de la Nacional Preparatoria y de la Nacional de Agricultura; además, ligado a diversos puestos en la SEP.⁴¹

El personal académico se selecciona, desde entonces, mediante un concurso de oposición que califica la Comisión Académica Dictaminadora, nombrada por el Secretario de Educación Pública a sugerencia del rector de la UPN, según establece el decreto.

Las labores docentes comenzaron el 12 de marzo de 1979 ofreciendo las licenciaturas de Sociología de la Educación, Psicología Educativa, Administración Educativa, Pedagogía y Educación básica. Después se diseñaron algunos estudios de posgrado o maestrías, como las de Planeación Educativa y Administración de la Educación; éstas principiaron el 23 de abril de 1979. Pero en realidad, los alumnos ingresan hasta 1980-1981.⁴²

Las licenciaturas atendieron a una población inicial de 2 200 estudiantes. En 1981 se integra el Sistema de Educación a Distancia (SEAD) con el propósito de llevar los servicios educativos a la población que no podía asistir al sistema escolarizado. Se conformó en dos subsistemas: el SEAD 75 y el SEAD 79, con 64 unidades en toda la república y una ins-

⁴⁰ Entrevista con el profesor Miguel Ángel Niño, en: *Gaceta UPN, XX Aniversario*. Vol. V, núm. 5. México, 31 de marzo, 1998.

⁴¹ Hernández S., p. 18.

⁴² UPN, Planes de estudio de las maestrías en *Planeación y Administración Educativa*. Septiembre de 1980.

cripción de 30 mil profesores en servicio. El primero se encargaría de las licenciaturas atendidas anteriormente por otros organismos de la SEP (como, por ejemplo, la DGMPM). El segundo sería parte del programa académico en su modalidad de sistema abierto y ofrecía la licenciatura en Educación Básica; para 1983 este subsistema representaba el 96% del alumnado de la UPN.⁴³

EL DISEÑO DE LAS LICENCIATURAS

En el principio se incorporó a la Universidad el 11% del profesorado en servicio. Se calcula que la inscripción de alumnos en las licenciaturas y maestrías del sistema escolarizado aumentó de 1 300 a 4 000 entre 1979 y 1982, y en el SEAD de 5 800 a 100 000 maestros en servicio atendidos en 74 unidades. Esto significaba que la Universidad se ocupaba del "... 16% del magisterio y que, considerando los nuevos cursos que impartirá para el ciclo 1982-1983, atenderá en 1983 a 128 000 estudiantes, es decir, 18% del magisterio en servicio."⁴⁴

Los programas de estudio propiciaban un cambio en la formación de los maestros, procurando dar mayor calidad a los cursos de carácter formativo y definiendo con precisión los objetivos terminales. Se partió de la idea de que sería mediante un diseño curricular apropiado como se lograría la preparación para elevar la efectividad del maestro en el aula, aun cuando se reconociera la incidencia de otros factores importantes en el rendimiento docente.

El diseño de las licenciaturas estaba encaminado a lograr el equilibrio en la preparación, para poder continuar los estudios de posgrado y permitir el ejercicio profesional al concluir la licenciatura. La UPN formaría profesionales orientados hacia actividades de docencia, investigación científica y dirección administrativa de la educación, capaces de conocer la problemática social-educativa y de generar alternativas. Se pretendía una formación de profesionales de la educación que pudieran integrarse

⁴³ Kovacs, p. 272.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 273.

tanto al mercado de trabajo como a las necesidades del desarrollo de la disciplina en México. También se pretendía vincular la docencia a la investigación para capacitar y familiarizar al estudiante con el origen y planteamientos de la problemática educativa, para lograr la óptima utilización de los maestros-investigadores de tiempo completo.⁴⁵

Las cinco licenciaturas ofrecidas se apartaban del modelo convencional:

“Sólo una de ellas, la de educación básica, se orienta estrictamente a la enseñanza. El resto corresponden más al propósito de crear cuadros para la educación de maestros, para la administración y las reformas académicas. La estructura de los planes de estudio rompe también con el esquema normalista.

Se aspira a formar un personal capaz de utilizar información más amplia y diversificada en un trabajo, de manejar herramientas más precisas de análisis (matemáticas, por ejemplo) y de habituarse a la lectura técnica y a la consulta bibliográfica.

El propósito es superar el enfoque educacionista, que prescinde de los factores sociales, y una pedagogía envejecida, de inspiración idealista y expresión retórica, tan influyentes en la formación del maestro. Se intenta impulsar el pensamiento crítico y un cierto rigor analítico, pero dentro de los márgenes requeridos por el mejoramiento en la eficiencia del sistema educativo.”⁴⁶

Para lograr sus objetivos, los planes de estudios de las licenciaturas estaban integrados por tres áreas o grupos de contenido, cada uno de ellos con una función educativa específica.

1) Área de Formación Básica.

Tiene dos funciones: una de carácter propedéutico-formativo que permite compensar las deficiencias observadas en los egresados del nivel de educación media superior y de la normal, y otra de carácter exploratorio que inicia al estudiante al rigor metodológico del conocimiento de las ciencias sociales en general.

⁴⁵ José Ángel Pescador Osuna, “La Universidad Pedagógica Nacional: Síntesis de un proyecto académico”, en: *Ciencia y Desarrollo*. Núm. 30. México, Conacyt, enero-febrero de 1980, p. 32-39.

⁴⁶ Fuentes M., p. 97-98.

2) Área de Integración Vertical.

Está pensada para cumplir tres funciones:

- a) Unidad orgánica de las licenciaturas con los programas de posgrado;
- b) Orientación simultánea en docencia e investigación y
- c) Combinar ciertas habilidades y capacidades similares para todos los egresados de la institución, independientemente de la especialidad de la licenciatura.

3) Área de Concentración Profesional.

Definida en función de los requerimientos específicos de cada licenciatura, la problemática nacional asociada a la misma y las posibilidades de absorción del egresado en el mercado de trabajo.

Se determinó que todas las licenciaturas tuvieran una duración de ocho semestres académicos. Para los egresados de escuelas normales sería de seis semestres en el caso de que cursaran la licenciatura en Educación Básica, cuyo planteamiento original incluía las siguientes opciones terminales: Educación *Preescolar, Primaria, Tecnológica, Artística* y de *Adultos*.⁴⁷

Después se agregaron las licenciaturas de *Educación Indígena, Educación de Adultos* y se establecieron intentos por crear las maestrías en *Psico-Pedagogía* y en *Comunicación Educativa*. En el campo editorial y de difusión cultural, el rector de 1983 a 1986, profesor Manuel Bravo Jiménez, ofreció la creación de la *Revista Latinoamericana de Educación* como proyecto editorial formal de la UPN. En el sistema escolarizado funcionarían también las actividades de Investigación, Biblioteca y Apoyo Académico.

“La UPN absorbió el antiguo Instituto Nacional de Investigación Educativa (INIE), y sus integrantes participan directamente en tareas de planificación de la nueva Universidad y en labores de docencia e investigación educativa en el aspecto disciplinario.”⁴⁸

⁴⁷ UPN, Folleto de información general. Enero de 1979; Pescador, p. 34.

⁴⁸ Pescador, p. 35.

EL DISEÑO DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (SEAD)

Los Sistemas de Educación a Distancia fueron la moda mundial durante los 60. La primera experiencia se realizó en Inglaterra, después de una década de estudios sobre su factibilidad, con el nombre de *Open University*. Tenía el objetivo de ampliar los estudios universitarios a sectores de la población tradicionalmente ausentes en ellos.

“Al planificar la *Open University*, los académicos ingleses tenían la mente enfocada tanto en la clase trabajadora industrial como en ciertas capas de la pequeña burguesía renuente a los estudios superiores.”⁴⁹

El sistema de educación abierta de los ingleses utilizó los avances en infraestructura y ciencia (radio, televisión, correo, etcétera) extendiéndose rápidamente por toda Europa, y posteriormente a Latinoamérica.

En la década siguiente aparece el sistema en México, sin estudios previos de factibilidad y planeación. En 1978, la UPN decide incorporar su sistema a distancia con la creación de las Unidades del Sistema de Educación a Distancia (USEAD) donde se impartirían dos licenciaturas: Educación Básica y Educación Física. La segunda tendía a desaparecer y, de hecho, así sucedió; la primera resultó la carrera privilegiada del sistema por dos razones:

- a) Era la especialidad que se cursaba en el SEAD y en el escolarizado, dirigida a los maestros en servicio del país para su mejoramiento profesional.
- b) Era la especialidad académico-experimental donde se estaba ensayando un cambio de orientación pedagógica y psicológica que debería repercutir en la formación educativa de los niños mexicanos.

Esto es importante porque se considera que hasta ese momento las corrientes que habían predominado en la pedagogía del magisterio nacio-

⁴⁹ José Arturo Báez, “La UPN y las Open University”, en: *El administrador moderno*. México, IPN, 1983.

nal habían sido la del normalismo tradicional retórico y la influencia americana del conductismo. Ninguna de ellas satisface plenamente como alternativa pedagógica de buen nivel y acorde con la realidad educativa del país.

En el campo psico-pedagógico, la licenciatura en Educación Básica evolucionó orientada por las teorías psico-genéticas de Jean Piaget. Para el psicólogo suizo, el método didáctico adecuado se debía fundar en las exigencias específicas del niño, en su evolución intelectual y debían ser descartados los métodos usuales de la enseñanza elaborados siguiendo la lógica del adulto, pero que descuidan el proceso lógico de formación mental del niño. Según el psicólogo Alberto L. Merani, los dos grandes psicólogos científicos (psicología con fundamentación epistemológica de nuestro tiempo) son: Henry Wallon y Jean Piaget.⁵⁰

El marco lógico operativo-instrumental considerado en el SEAD aparece en el siguiente cuadro:

Marco lógico de operación del SEAD-UPN

Marco teórico	Marco interpretativo	Propuesta-producto
Sociedad democrática	Participación corresponsable	Círculo de estudio
Punto de partida	Categorial o lógico-instrumental	Efecto o consecuencia

Las técnicas instrumentales y métodos para desarrollar la experiencia del SEAD eran:

- a) El *autodidactismo*. que implica la autocomprensión, autoformación y autodesarrollo del educando.
- b) La *participación activa*. Se centra en las consultorías, entrevistas con los asesores, en la preparación, realización y aplicación de las sugerencias e instrucciones propuestas en los volúmenes y en el círculo de estudios.
- c) La *autoevaluación*. En este aspecto el alumno dispone de un elemento técnico mediante el cual puede apreciar el avance en su

⁵⁰ Jean Pierre Vielle, "Panorama de la investigación educativa en México, (1979)", en: *Ciencia y desarrollo*. Núm. 10. México, Conacyt, enero-febrero de 1980, p. 45-52.

aprendizaje y de esta manera, el conocimiento del logro alcanzado significa un incremento en su motivación.⁵¹

Los servicios académicos que ofrecía el SEAD eran: paquetes didácticos o materiales didácticos de autoinstrucción, asesoría académica (docencia adaptada a las características del sistema), evaluación y biblioteca. Estos servicios se presentaban de la siguiente manera:

- A) Los *Paquetes Didácticos* se constituyen por:
 - a) *Volúmenes del SEAD*, libros en los que se desarrollan los contenidos programáticos. Son elaborados por el personal técnico y académico de la UPN; su impresión y elaboración requiere de aproximadamente cuatro meses. Su costo es parcialmente subsidiado por la Institución.
 - b) *Manual del Estudiante*, es el material en el que se explica al estudiante el funcionamiento del SEAD, así como algunas técnicas y recursos para el aprendizaje autodidacta.
 - c) *Cuaderno de evaluación formativa global*, es un instrumento de evaluación para valorar el aprendizaje adquirido en cada volumen.
- B) La *Asesoría Académica*. Es el apoyo docente que se ofrece en el SEAD. La mayoría de asesores son maestros egresados de Normal Superior. Son aproximadamente 1 000 en total entre tiempos completos, medios tiempos y tiempos parciales. La asesoría es opcional para el estudiante.
- C) La *Evaluación*. Es un proceso dividido en seis etapas, de las cuales funcionan tres en la actualidad [1982]: la autoevaluación, la formativa global y la sumaria por curso. La evaluación formativa global es un requisito para la acreditación oficial y mediante la evaluación sumaria se acredita cada curso. Las hojas de respuesta se regresan a las oficinas de rectoría donde son revisadas y calificadas por computadora.

⁵¹ José Xavier N., "La UPN y los sistemas de educación a distancia", en: *Opiniones Educativas*. Núm. 6. México, marzo de 1982.

D) La *Biblioteca*. Hay, cuando menos, paquetes didácticos y algunos libros de consulta.

La licenciatura en Educación Básica constaba de 22 cursos. Para ingresar había que pagar una inscripción anual de \$200.00 m.n., ser normalista titulado y estar en servicio.

En el año de 1980 el presupuesto asignado a la UPN fue de 613 millones de pesos, de los cuales el 45% se destinó a la Coordinación General del SEAD y a la operación de sus unidades.

El sistema a distancia se apoya en la estructura administrativa de la UPN. De las actividades desarrolladas por las diferentes instancias de la Secretaría Administrativa, el 50% o más estaban destinadas a satisfacer los requerimientos del SEAD. Por ejemplo: Servicios Escolares debía encargarse de los trámites de 3 000 estudiantes escolarizados y el SEAD debía atender a 8 000 en esta etapa.

Informática, aparte de llevar el control de nóminas y estadísticas varias, debía procesar la información de registro y acreditación de calificación de instrumentos de evaluación de todos los estudiantes del SEAD.

Recursos Materiales atendía las necesidades de impresión y distribución de materiales de estudio, compra y envío de mobiliario y equipo, además del abasto de papelería en general para las 74 unidades en el país.⁵²

⁵² UPN, *Fascículo de evaluación*. 1979.

LA POLÍTICA EDUCATIVA Y LA UPN A PRINCIPIOS DE LOS OCHENTA

EL MARCO ECONÓMICO

El año crucial para la economía dentro del contexto de la crisis económica más aguda que había experimentado el país en su historia moderna fue 1982, al terminar el sexenio de José López Portillo, y sus antecedentes deben buscarse en ese mismo período, caracterizado por un auge expansionista sin precedentes en la evolución económica de México.

Desde 1981 los especialistas ya pronosticaban el problema, dadas las características del modelo económico seguido.

Por una parte, el reciente descubrimiento y explotación de las reservas petroleras del país ha sentado las bases de la política de expansión económica contenida en los planes global e industrial, que se refleja en el crecimiento real del producto interno bruto de más del 8% anual en 1979 y 1980. Por otra parte, hay una atmósfera de inminente crisis económica.⁵³

⁵³ John Eatwell, Ajit Singh. “¿Se encuentra sobrecalentada la economía mexicana? Un análisis de los problemas de política económica a corto y mediano plazo”, en: Revista *Economía Mexicana*. Núm. 3. México, CIDE.

Desde entonces se manifestaban en la prensa referencias al ritmo ascendente de la inflación y a una supuesta sobrevaluación del peso. El enfoque más común era –partiendo de la teoría neoclásica y monetaria– que la economía se encontraba “sobrecalentada”⁵⁴ por el programa de expansión, demasiado ambicioso en relación con la capacidad competitiva, y por el creciente deterioro de la balanza de pagos. Se recomendaban entonces medidas ortodoxas (monetarias), como a cualquier otro país: restricción del circulante vía altas tasas de interés para desalentar la demanda de dinero, y devaluación del peso para restituir a la economía su capacidad de competencia externa.

Sin embargo, en México no se habían seguido tales políticas económicas: “... una restricción monetaria significativa sería virtualmente imposible en un sistema financiero como el mexicano, tan abierto hacia el exterior”.⁵⁵

Es factible demostrar que en México la economía no se ha sobrecalentado, por dos razones: a) los altos niveles de inversión que se han dado desde 1977 indican que se han sentado bases firmes para la expansión de la industria manufacturera y b) la información recaudada prueba que entre 1979 y 1980 disminuyeron en forma general las limitaciones en plantas y equipos industriales para enfrentar la demanda.⁵⁶

En 1982, producto del crecimiento económico nacional, de la recesión mundial y de la crisis petrolera, México entra en una nueva crisis, más aguda que la de 1974-1977 o que la anterior (1968-1971); muchos analistas piensan que se trata de una crisis estructural o de larga vida.⁵⁷

La devaluación, la enorme inflación interna, la baja de la inversión y el desempleo fueron los principales efectos de la crisis mexicana; se afirmaba que:

La inversión total (pública y privada) se encuentra en el nivel más bajo de los últimos 50 años. La producción cayó en 13% en los primeros cinco meses de 1983, con respecto a 1982. La demanda se ha contraído en un 30% y para 1983 será 15% infe-

⁵⁴ Por ello se entiende una presión excesiva de la demanda sobre la capacidad productiva de un país.

⁵⁵ Eatwell, p. 253.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 254.

⁵⁷ Carlos Tello Macías. “La crisis de México”, en: *Nexos*. Núm. 47. México, julio de 1983.

rior. La inversión pública decaerá un 25% en relación a 1982. La producción industrial que más ha caído es la automotriz (tractocamiones, camiones y automóviles), la de planchas y la de bienes de consumo (cerveza y cemento). Las importaciones también se han venido abajo como resultado de la contracción del mercado.⁵⁸

Entonces, la administración de Miguel de la Madrid puso en marcha el *Plan Global de Desarrollo* que incluía el llamado PIRE (Programa Inmediato de Reorientación Económica). Hasta esa fecha se habían conseguido algunos logros como:

... resolver paulatinamente la crisis financiera o de liquidez y el déficit del sector público, el cual se redujo en un 24% con respecto a 1982. El incremento mensual de la inflación, que venía siendo de 10.9% desde enero (1983), se redujo en un 4% entre junio y julio. La cuenta corriente fue positiva por primera vez y la balanza comercial tuvo un superávit de seis mil millones de dólares en la primera mitad de 1983.⁵⁹

Sin embargo, el superávit comercial no significaba avance alguno ya que obedecía a la drástica reducción de importaciones por falta de divisas. Dentro de los logros parciales del gobierno mexicano destacaba la reestructuración o renegociación de 11 mil 400 millones de deuda externa pública, correspondiente a 20 mil millones de dólares de la deuda contratada a corto y mediano plazo.

Esta renegociación se concretó con más de 530 bancos, sobre los vencimientos que estaban originalmente fijados entre agosto de 1982 y diciembre de 1984. Las autoridades mexicanas lograron refinanciar los vencimientos a corto plazo, con una extensión hasta 1990 para cubrir el capital total, ya que hasta 1987 pagarían únicamente los intereses de los préstamos. El documento de reestructuración (500 páginas) estuvo custodiado por 15 bancos supervisores, con los que se tenía más del 98% de la deuda a corto plazo.⁶⁰

⁵⁸ Angélica Quezada. "La inversión pública y privada, en el nivel más bajo de los últimos 50 años", en: *Uno más Uno*. 23 de agosto de 1983.

⁵⁹ Palabras pronunciadas por el secretario de Hacienda y Crédito Público, licenciado Jesús Silva Herzog, en Nueva York, ante la comunidad financiera mundial, el 16 de agosto de 1983. Discurso publicado en la prensa mexicana el 27 de agosto de 1983.

⁶⁰ Roberto Rodríguez. "México renegoció 11 mil 400 millones de dólares", en: *Diario El día*. 17 de agosto de 1981, p. 6.

Esta renegociación se produjo apenas tres días después de que el gobierno liquidara 1 850 millones de dólares del préstamo que le hicieron el Banco Internacional y los Estados Unidos. Todos estos pagos eran por completo imposibles en 1982, cuando México agotó sus reservas nacionales e internacionales. Debido a ello, los observadores internacionales vieron con buenos ojos que el gobierno mexicano rechazará un préstamo por 329 millones de dólares que le ofrecía el FMI.⁶¹

“También hay, por supuesto, el otro lado de estas estadísticas... el crecimiento ha sido hasta este momento negativo y se espera que siga así por todo 1983.”⁶² Se decía que la crisis básica (reactivar la producción) permanecía; el comercio mundial se contrajo en 2.5% en el primer trimestre de 1983; sin embargo, existían algunos indicadores de recuperación en el mediano plazo.

En los últimos meses de 1983 se ha venido observando una lenta recuperación económica en los Estados Unidos y Europa Occidental repercutiendo ello positivamente para el Tercer Mundo. El PNB de los Estados Unidos aumentó 9.2% entre abril y junio, siendo el mayor aumento desde 1978, desatacándose el hecho de que un aumento del PNB de 4% es insuficiente para incidir en la desocupación.⁶³

Para el caso de México, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) pronosticó una leve recuperación en el último trimestre de 1983 y mejores perspectivas a largo plazo. Aunque también la Secretaría de Programación y Presupuesto (SPP) anunció un leve incremento de la inversión pública en ese año, se reconocía que la inversión en Educación y en otras áreas públicas se encontraba rezagada, y se previó que un nuevo crecimiento económico se manifestaría hasta fines de 1985.⁶⁴

⁶¹ “Éxitos de México ante la crisis: *The Economist*”, en: *Uno más Uno*. 20 de agosto de 1983, p. 1.

⁶² Silva Herzog, *op. cit.*

⁶³ E. Muñoz. “La recuperación en los desarrollados influye de manera positiva en los países del tercer mundo”; “Incremento de 9.2% de la economía estadounidense”, en: *Uno más Uno*. 20 al 26 de agosto de 1983.

⁶⁴ *Uno más Uno*, “Mejorará la Economía mexicana a fin de año: BID”; “Se amplía 130 mil millones de pesos la inversión: SPP”. También se tomaron en cuenta los datos presentados por José Ángel Pescador en la conferencia *La crisis económica y la educación*, dictada en la UPN el 19 de agosto de 1983 (grabada). Aunque el concepto correcto debió haber sido “Descentralización administrativa”. La descentralización se haría efectiva en 1992.

EL CONTEXTO EDUCATIVO

El sexenio 1982-1988 se inició sin un Plan Nacional de Educación definido, pero el hecho más relevante fue la *descentralización educativa*. Aunque el concepto correcto debió haber sido “desconcentración administrativa”, ya que la descentralización se haría efectiva hasta mayo de 1992 con el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (ANMEB).

Este proceso se implementó sobre la marcha y consistió en transferir funciones y recursos antes manejados por la SEP a los gobiernos estatales, los cuales en adelante administrarían los planes educativos.

El 11 de Agosto de 1983, por acuerdo presidencial, el Secretario de Educación Pública, Jesús Reyes Heróles, nombró al licenciado Ignacio Vásquez Torres Coordinador General para la Descentralización Educativa. También se acordó transformar las delegaciones generales de la SEP en los estados en Unidades de Servicios Educativos a Descentralizar (Usedes) quedando a cargo de un director general designado y removido libremente por el titular de la Secretaría.⁶⁵

El programa de descentralización ya había sido aplicado, con múltiples conflictos, en la Escuela Normal Superior de México mediante el acuerdo 101 por el cual se desconcentraban los cursos de verano para profesores foráneos, impartándose en adelante en cuatro centros creados para tal fin: Santa Ana (Sonora), San Juan del Río (Querétaro.), Aguascalientes y Veracruz.

El plan descentralizador tenía su base programática en el *Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988*, que a su vez sustentaba su base legal en el nuevo artículo 26 de la Constitución, el cual determinaba que el Estado debía integrar su Sistema Nacional de Planeación Democrática.⁶⁶

En el apartado de Política Social se presentaban los lineamientos generales sobre educación, cultura, recreación y deporte. Se retomó el problema de “la calidad de la enseñanza” y su rezago con respecto a la expansión del sistema educativo, y se ofrecían las siguientes estadísticas:

⁶⁵ “Nombran al coordinador de la descentralización”, en: *Uno más Uno*. 12 de agosto de 1983.

⁶⁶ PND 1983-1988. Poder Ejecutivo Federal.

Política Social. Estadísticas

Matriculados en todos los niveles del sistema educativo	24 millones de alumnos
Matriculados en las instituciones públicas federales y estatales	21.5 millones de alumnos
Inscritos en el ciclo 1982-83 de educación primaria	15 millones de niños
Número de escuelas normales en 1983	1500 escuelas normales

Sin embargo, continuaron los viejos problemas en la formación de los maestros.

La formación de los egresados no responde adecuadamente a los contenidos de los planes y programas de estudio de los niveles en los que desarrollan su labor, ni representa un equilibrio cuantitativo respecto de las necesidades...

... No obstante, los avances en el nivel de escolaridad de los maestros y los adelantos en la tecnología educativa son insuficientes y no coinciden con las aspiraciones de este sector.⁶⁷

... Aunque desde 1976 se ha aumentado el índice de niños que concluyen la primaria, pasando del 46 al 55%, el mismo porcentaje denota la importancia del problema de la deserción y la reprobación y en las zonas indígenas aún no se consigue rebasar el 20%. La educación especial es mínima con respecto a la demanda real y el número de maestros especializados es insuficiente y concentrado en pocas ciudades.⁶⁸

Se manifestaba que existían en el país millones de analfabetos y 15 millones de adultos sin concluir la escuela primaria, que la planta física del sistema educativo se constituía por 91 mil 525 escuelas federales y 19 mil 893 estatales. El gobierno federal aportaba el 80% del gasto educativo total.

De acuerdo con los lineamientos generales, el Plan Nacional de Desarrollo contemplaba tres propósitos básicos para el sector educativo:

- a) Promover el desarrollo integral del individuo y de la sociedad mexicana.

⁶⁷ *Ibid.*, pp. 94-95.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 96.

- b) Ampliar el acceso de todos los mexicanos a las oportunidades educativas, culturales, deportivas y de recreación.
- c) Mejorar la prestación de los servicios educativos, culturales, deportivos y de recreación.

Para ello se pretende realizar un conjunto de acciones articuladas en una estrategia de política educativa, tales como: impulsar el desarrollo de las culturas étnicas, populares y regionales; *fortalecer la formación y superación profesional del magisterio*; relacionar adecuadamente la educación al sistema productivo; alfabetizar al mayor número posible de mexicanos; atacar las causas de la deserción y reprobación; avanzar hacia la educación de 10 grados para todos y acrecentar la eficiencia y calidad de los servicios de educación básica y normal mediante la descentralización.⁶⁹

Se destacaba:

... la urgencia de mejorar la formación profesional de los docentes en todos los niveles, para lo cual se requiere estimular procesos de superación permanente.⁷⁰

En el Plan se proyectaba la educación normal, incluyendo elementos para atender las necesidades del nivel educativo en el que el profesor desempeñaba su trabajo. Se hablaba de fortalecer la coordinación de las instituciones formadoras de maestros para normar los planes y programas, regular la matrícula y evaluar permanentemente el funcionamiento de las escuelas normales. *Se realizarían programas de actualización y superación del magisterio.*

Habrán de aplicarse nuevos mecanismos para estimular los esfuerzos académicos que realiza el maestro evitando que los ascensos se conviertan en desarraigo del trabajo en el aula y propiciando la profesionalización del ejercicio docente...

La Universidad Pedagógica Nacional deberá replantear el papel que habrá de desempeñar para satisfacer las aspiraciones del magisterio y contribuir al mejoramiento de la educación mexicana.

⁶⁹ *Id.*

⁷⁰ *Ibid.*, p. 97.

Esto implica revisar la orientación de su estructura y lograr en ella un nivel de calidad en favor del desarrollo profesional de los maestros en servicio.⁷¹

Éste era el contexto educativo que ofrecía el *Plan Nacional de Desarrollo*. Sin embargo, la problemática de fondo trascendía el marco meramente educacional y de calidad de la enseñanza para remitir al contexto más global de la crisis estructural del país. De acuerdo con un estudio, patrocinado por el Grupo de Investigaciones sobre el Financiamiento de la Educación (SPB, SEP y SHCP), titulado *Empleo en el sector educativo: personal docente en el nivel básico*, se señalaba que entre los ciclos 1981-1982 y 1982-1983, el número de maestros sin posibilidad de empleo, que egresó de las normales del país, aumentó de 11 517 a 11 597.

El análisis fue realizado por el Centro de Estudios Educativos A. C. (CEE).⁷² El estudio decía que durante los siguientes años la estructura de la demanda de docentes se modificaría. Por un lado, disminuiría la demanda de maestros de educación primaria y aumentaría la proporción de plazas docentes canalizadas hacia las zonas rurales. Se hablaba también de la necesidad de transformar paulatinamente a las escuelas normales en instituciones que prepararan a maestros en condiciones de inscribirse en instituciones de enseñanza superior, previa terminación del bachillerato pedagógico.

Pero la prioridad era elevar los rendimientos de las escuelas primarias del país, principalmente las del medio rural. Señalaba la contradicción entre el arraigo de los maestros y la oportunidad que se les ofrecía, mediante adquisición adicional de escolaridad, de ser promovidos y de impulsar así su movilidad social y geográfica: “En lo que existe consenso en la mayoría de estudios realizados es en que desde hace algunos años la formación masiva de nuevos profesores viene rebasando la demanda del mercado de trabajo.”⁷³

Por último, dentro de este contexto educativo destacaba la presentación de un proyecto de reformas a la ENSM hecho por la Comisión

⁷¹ *Ibid.*, p. 98.

⁷² Enrique Garay “En los próximos años habrá mayor número de plazas para maestros en zonas rurales”, en: *Uno más uno*. 28 de agosto de 1983, p. 3.

⁷³ Véase el estudio de la Academia Mexicana de la Educación (AME), documento expuesto al Secretario de Educación Pública; un resumen apareció en el *Uno más uno* el 19 de agosto de 1983, p. 2.

Técnica Coordinadora para la Reforma Educativa de la Escuela Normal Superior. La elaboración del mismo fue producto del acuerdo 13 019 de la SEP, firmado en junio de 1976 ante Víctor Bravo Ahuja (el entonces titular), y representantes de la ENS. Tardó siete años debido (según los normalistas) a las agresiones de VRM/SNTE que en 1978 fue responsable del asesinato de la profesora Celia Crespo en el interior de la propia Normal.⁷⁴

El proyecto reglamentaba el nivel de licenciatura y los grados de maestría y doctorado para las 13 especialidades que se impartían en la ENS:

- 1) Artes Plásticas.
- 2) Biología.
- 3) Dibujo Técnico.
- 4) Educación Cívica y Social.
- 5) Física y Química.
- 6) Francés.
- 7) Geografía.
- 8) Historia.
- 9) Inglés.
- 10) Lengua y Literatura Española.
- 11) Matemáticas.
- 12) Pedagogía.
- 13) Psicología Educativa.

Se consideraban cuatro ejes de formación para los programas de estudio:

- a) Área Filosófico-Epistemológica. Se refiere al nuevo tipo de estudiantes que se pretenden formar con una concepción filosófica y metodológica.
- b) Área Histórico-Social. Relativa a los problemas económicos y sociales.
- c) Área Psico-Pedagógica. Se pronuncia contra prácticas verticalistas autoritarias y dogmáticas.

⁷⁴ Enrique Garay "Presentarán un proyecto de reformas a la ENS", en: *Uno más uno*. 29 de agosto de 1983, p. 2.

- d) Área Técnico-Operativa. Relativa a la especialización en el área de conocimiento del estudiante.

Con este proyecto, se afirmaba en el documento, la Normal Superior pretendía ser reconocida como la máxima institución formadora de docentes e investigadores educativos para la enseñanza media y superior.

Sin embargo, en el mes de septiembre la policía se posesionó de la ENSM aduciendo órdenes de la SEP, pues era necesario hacer reparaciones al plantel según explicó la dependencia oficial, a la vez que, mediante la Dirección General de Educación Normal y la Dirección General de Evaluación, presentó un nuevo proyecto con el cual se reabrirla la ENSM, que contemplaba una nueva estructura académica basada en las licenciaturas de: ciencias naturales, ciencias sociales, español, matemáticas, inglés, pedagogía y psicología educativa.⁷⁵

LINEAMIENTOS GENERALES PARA LA REESTRUCTURACIÓN ACADÉMICA DE LA UPN

En 1982 se destinaba el 5% del PIB para atender el sector educativo nacional. Parecía factible aumentar ese porcentaje en los siguientes años, dadas las tendencias del crecimiento económico mexicano y las necesidades generadas por la diversificación de los sectores económicos.⁷⁶ Sin embargo, al plantear los lineamientos generales que fundamentarían la reestructuración académica de la UPN, se hizo necesario ampliar puntos de vista y anotar algunas reflexiones expuestas por el entonces titular de la SEP:

- a) La educación puede ser portadora de valores y contenidos propios y los niveles educativos resultan de suma importancia para el grado de avance socio-cultural y económico de una nación.

⁷⁵ “Inscripciones en la ENS, del 17 al 19 de octubre. Reiteran normalistas su demanda para que salgan policías del Plantel”, en: *Uno más Uno*. 14 de septiembre de 1983, p. 2.

⁷⁶ En la Reunión Regional Intergubernamental sobre el Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe surgió la necesidad de destinar presupuestos a la educación que llegaran hasta el 7 u 8% del Producto Nacional Bruto. “Reunión de Quito. Proyecto de Educación en América Latina y el Caribe”, en: *Gaceta UPN*. Núm. 6, mayo de 1982, p. 11.

- b) No es fácil hacer la conexión educación-empleo.
- c) La experiencia ha demostrado que la acción del sistema educativo resulta, en ocasiones, un tanto extemporánea o retardada en relación con las demandas del mercado laboral.
- d) No es posible formar exclusivamente para los requerimientos del mercado de trabajo sin violar vocaciones y libertades de elección.⁷⁷

Se afirmaba también que en el caso de la UPN no se debería pensar en un proyecto restringido exclusivamente al mercado de trabajo, ya que la economía era sumamente cambiante y las tendencias básicas de desarrollo apuntaban hacia una diversificación creciente del aparato productivo público y privado e igualmente del sector terciario o de servicios.

Era plausible proponer, por tanto, no un recorte en las funciones de la UPN, sino un desarrollo de su modelo sustentado en nuevas bases. Entonces, los lineamientos esenciales sugeridos fueron los siguientes:

- a) La UPN debería desenvolverse como una institución de alto nivel académico, ampliando su radio de acción en el sistema educativo nacional con la participación democrática de todos sus integrantes a nivel nacional.
- b) La ampliación debía darse en términos de su función en el sistema educativo, como institución de profesionalización, formación, capacitación, adiestramiento y actualización de las personas destinadas a las tareas educativas en sus diversas formas.
- c) En la estructura organizativa académica de la UPN era necesario e imprescindible ligar la docencia con la investigación para no desperdiciar recursos intelectuales y económicos en detrimento de un área o de otra.
- d) La UPN no debería restringirse a atender maestros, sino abrirse más hacia aquellos sectores y actividades conectadas con los problemas socio-educativos del país, pues una de sus metas es

⁷⁷ Jesús Reyes Heróles, "Foro de Consulta Popular para el Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988. Sector Educación", en: *Cuadernos de la SEP*. 15 de marzo de 1983, p. 3.

- convertirse en una institución de influencia decisiva en toda la problemática del sistema educativo mexicano.
- e) El SEAD había sido la pieza difícil, por muchas razones, del funcionamiento de la UPN, por lo cual se volvía necesario reestructurarlo (el ANMEB de 1992 lo hizo por decreto).
 - f) Las licenciaturas se replantearían con base en nuevas modalidades del proceso enseñanza-aprendizaje, el perfil del egresado y su relación con la sociedad (reforma de 1990).
 - g) Era necesario reabrir las maestrías e implementar los doctorados, ambos mediante un estudio previo sobre cuáles y con qué características (las maestrías se reabrieron en 1987 y 1994, el doctorado se planeó para 1999).
 - h) Estructurar una política editorial y de extensión universitaria y difusión cultural, así como de intercambio académico.

LA REESTRUCTURACIÓN DE LAS LICENCIATURAS Y LAS MAESTRÍAS

Tomando como base el análisis mencionado, se propuso que la estructura curricular de los planes y programas de estudio de las licenciaturas que impartía la UPN se replantearan tomando en cuenta la necesidad de superar el enfoque “educacionista” y al maestro rezagado de los avances culturales y científicos del mundo, hechos que habían repercutido en una baja calidad académica de profesores y alumnos. Se reconocieron también, desde luego, los factores estructurales que se habían sumado a la problemática educativa.

Para ello se propuso dotar a los planes y programas de una fuerte sustentación en las ciencias sociales como formación básica del estudiante. El diseño curricular se haría considerando dos grandes dimensiones del conocimiento: los problemas del sistema educativo en su dimensión *socio-educativa* y en su dimensión *psico-pedagógica*.

Con fundamento en lo anterior y en las posibilidades que se consideraba tenía la UPN para convertirse paulatinamente en el centro coordinador de las actividades del sistema educativo de la SEP, se discutieron alternativas en cuanto a los modelos idóneos de licenciaturas que ofre-

cería la institución. Quedaron a discusión dos grandes líneas: un modelo de *Licenciatura en Ciencias Sociales* con especialización terminal en educación y otro de *Licenciatura en Ciencias de la Educación* con especialización terminal en Ciencias Sociales.

Sin embargo, rediscutiendo las dos opciones proyectadas se vio que ambas dejarían una definición, un perfil del egresado y una formación excesivamente vaga y general, y que en realidad era aún muy temprano para evaluar los resultados de experimentos educativos innovadores en México como eran las licenciaturas en Sociología de la Educación, Administración de la Educación, Educación Básica y Educación Indígena.

Por el contrario, las licenciaturas en Ciencias de la Educación estaban cubiertas por más de 50 institutos superiores y escuelas normales superiores, y por lo menos cuatro instituciones impartían la licenciatura en Ciencias Sociales (Economía, Psicología Social, Ciencia Política, etcétera), las cuales se ofrecían en muchas universidades del país. Sobre el tema se podría abundar bastante; sin embargo nuestra conclusión provisional fue que hasta esa etapa lo que se requería era dar otra orientación a las licenciaturas ya existentes:

- Administración de la Educación.
- Sociología de la Educación.
- Psicología Educativa.
- Pedagogía.
- Educación Básica.
- Educación de Adultos.
- Educación Indígena.
- Educación Física.

El proyecto era apoyar la formación en Ciencias Sociales para, desde ahí, avanzar a campos más especializados de la educación considerando a ésta como una disciplina social en sí misma, pero dando también un cierto margen de elección al alumno en cuanto a su integración con otras áreas del conocimiento educativo.

Ello implicó primero, la necesidad de reforzar el trabajo académico y después, la de cambiar la estructura del tiempo dedicado a la docencia.

Se propuso ampliar de cuatro a cinco el número de materias impartidas por semestre y cambiar de una hora 30 minutos a dos horas el tiempo dedicado a la materia. El esquema tentativo se muestra en el siguiente cuadro:

Esquema del Plan de Estudios

Matemáticas I	Teorías políticas y sociales I	Formación social mexicana I	Historia de la educación I	Introducción a las ciencias de la educación
Matemáticas II	Teorías políticas y sociales II	Formación social mexicana II	Historia de la educación II	Ciencias de la educación
Estadística I	Economía política	Formación social mexicana III	Epistemología	
Estadística II	Teoría económica	Formación social mexicana IV	Metodología de las ciencias sociales	
Antropología social	Didáctica I			
Introducción a la psicología	Didáctica II	Optativa		
		Optativa		
		Optativa		

La estructura del Plan de Estudios se planteó en la siguiente forma:

I Área de formación básica

II Área de especialización

III Área opcional

CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS

Área de Formación Básica

Teorías políticas y sociales

Análisis de las principales teorías políticas y sociales que se han dado desde el siglo XVII hasta la actualidad. Por ejemplo: empirismo, racionalismo, dialéctica hegeliana, positivismo, economía clásica, socialismo utópico, materialismo histórico, anarquismo y funcionalismo antropológico.

Formación social mexicana

Análisis de la formación de la sociedad mexicana desde un enfoque económico, político y social, desde la independencia hasta la actualidad, enfatizando en el desarrollo del capitalismo mexicano desde fines del siglo XIX hasta la década de los ochenta.

Metodología de las ciencias sociales

Introducción, análisis de los métodos y técnicas necesarias en el proceso de la investigación social, así como de sus diversos modelos.

Epistemología

Análisis del proceso del conocimiento científico a partir de distintas interpretaciones: ruptura epistemológica, continuismo, superación dialéctica.

Historia de la educación

Principales corrientes del pensamiento pedagógico que se han dado desde el iluminismo hasta la actualidad a nivel mundial y en América Latina, enfatizando en aquellas de mayor relevancia.

Introducción a las ciencias de la educación

Se plantea como asignatura para ayudar al estudiante a elegir fundamentalmente su especialización o licenciatura. Se verá el objeto y método de estudio de cada disciplina social impartida en la Universidad de manera global.

Economía política y teoría económica

Se dará una formación general sobre la concepción materialista de la historia, las relaciones sociales de producción, las clases sociales, el Estado, etcétera y una introducción a las principales teorías económicas del mundo contemporáneo; Marx, Keynes, neoclásicos y monetaristas como marco económico que fundamente posteriores teorías educativas.

Didáctica

Se le proporcionarán al estudiante los elementos metodológicos que le permitan desempeñarse en el ejercicio de la docencia, planeamiento curricular e introducción a la producción de materiales del proceso enseñanza aprendizaje.

Antropología social

Se analizarán las teorías antropológicas más relevantes para ver la relación del hombre con su medio social y un acercamiento a las diversas problemáticas culturales de la sociedad.

Introducción a la psicología

Matemáticas

Estadística

Este proyecto fue presentado por un grupo de compañeros de Sociología de la Educación, incluyendo al autor de este escrito; sin embargo, es menester aclarar que estaba pensado para la reestructuración de las licenciaturas de la Unidad Central (sistema escolarizado de la Unidad Ajusco) y era únicamente para tener una plataforma de discusión con el resto de las academias; discusión que por múltiples causas no se concretó. Sin embargo, en 1990 se llevó a cabo la reestructuración de las licenciaturas.

En cuanto a las maestrías, se propuso la reimplementación de la maestría en Planeación Educativa y la creación de las maestrías en Psicopedagogía y en Economía de la Educación.

REESTRUCTURACIÓN DEL SEAD

Con objeto de atacar la problemática que representaba la deserción en el SEAD, se propuso:

- a) convertirlo de sistema Abierto en Semi-abierto, escolarizando el área de formación básica, pero con horarios adaptados a la situación de sus maestros-alumnos, y
- b) aprovechar los medios masivos de comunicación regional.

LA UPN DENTRO DEL SISTEMA NACIONAL DE FORMACIÓN DE MAESTROS

Para definir la función que cubriría la UPN dentro del Sistema Nacional de Formación de Maestros (SNFM) fue necesario remitirse a la concepción global que se presentó sobre el proyecto académico.

Creíamos que no se podía introducir una innovación tras otra tan reciente, pero sí planteamos la necesidad de que la Institución extendiera sus funciones para conseguir una mayor integración con el sistema educativo nacional.

Los problemas más destacados en el SNFM eran la desarticulación en sus modalidades y la baja calidad académica de los planes de estudio y de los formadores de docentes en sus diversos niveles.

La formación de maestros de preescolar correspondía a las Escuelas de Educadores, la de maestros de primaria a las Escuelas Normales Urbanas y Rurales y Centros Regionales de Educación Normal, mientras que los profesores de secundaria eran formados en las Escuelas Normales Superiores federales, estatales y particulares del país. Problema aparte era la formación de maestros para el sistema de educación media superior (las Preparatorias, los Colegios de Ciencias y Humanidades, los Colegios de Bachilleres, Cecyts, etcétera) que en realidad no tenían formación magisterial ya que eran egresados de diversas licenciaturas universitarias que nada tenían que ver con la docencia en la mayoría de los casos.

La pregunta era: ¿quién capacita, profesionaliza y actualiza a los profesores que forman profesores? La UPN se había dedicado a profesionalizar y actualizar al maestro en servicio mediante las LEB, LEPEP y LEF. Sin embargo, la segunda ya había desaparecido y la tercera tenía agudos problemas para sobrevivir. Era factible que la UPN continuara atendiendo la profesionalización de estos sectores educativos. En ese tiempo se consideró que podría ampliar sus funciones proponiendo alternativas de solución a la baja calidad de la enseñanza en las normales básicas ofreciendo cursos de capacitación, profesionalización, actualización y adiestramiento (según fuera el caso) para los maestros de las escuelas normales. Los servicios que ofrecería la UPN a estas instituciones podrían ser de tres tipos:

- a) Cursos especializados en: Pedagogía, Psicología, Matemáticas, Español, Redacción, Historia de la Educación, etcétera. Tendrían que estar diseñados especialmente para los requerimientos de la educación normal primaria.⁷⁸
- b) Diplomados. Serían programas de formación rápida en problemáticas específicas: Administración, Planeación, etcétera, dirigidos a personas relacionadas con la educación en general.
- c) Servicios de asesoramientos en problemas educativos: diseño de planes, programas, reformas, estudios, investigaciones, consultas, etcétera.

Estos diversos tipos de servicios educativos podrían también ofrecerse para actualizar, capacitar y formar docentes en educación media superior y en el futuro, a docentes en educación superior incluyendo a instituciones como el Conalep, la Escuela Nacional de Maestros para la Capacitación del Trabajo Industrial (Enamacti), los Centros Regionales de Educación Técnica Industrial (Cereti), etcétera; desde luego, esto en los casos que fuera necesario y como posibles alternativas.

En el caso de las Escuelas Normales Superiores la coordinación debería darse mediante intercambio académico y por los convenios de colaboración en programas comunes ya que, como era conocido, existía (injustificadamente) un completo deslinde entre Escuelas Normales Superiores y UPN. El acercamiento podría darse en un corto y mediano plazo mediante discusiones conjuntas sobre la articulación necesaria en las acciones educativas que realizarían las instituciones encargadas de la formación de docentes en el país.

⁷⁸ Pero también caben aquí los cursos especializados dirigidos a otras personas. Por ejemplo, hay que resaltar el dedicado a la enseñanza del español para programarse en los Estados Unidos. Este curso estuvo dirigido a profesores de Illinois y se realizó en el mes de septiembre de 1982 en la UPN con el nombre de *Curso de transmisión de la herencia cultural en el contexto actual mexicano*; tuvo como objetivo que los maestros norteamericanos pudieran elaborar programas de estudio con una mayor enseñanza del español a nivel secundaria en su país. *Gaceta UPN*, núm. 9, septiembre de 1982, p. 6.

LA UPN Y LA RELACIÓN CON OTRAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Hasta ese momento la política de acercamiento académico y cultural de la UPN con otras instituciones educativas había sido mínima y en muchos casos, inexistente. Esto restaba fuerza a la institución y la aislaba del contexto educativo. Se hacía necesario coordinar programas de intercambio académico (experiencias, investigaciones, profesores) y establecer convenios de colaboración mutua como, por ejemplo, el celebrado entre la UPN y la Fundación de Estudios Educativos *Javier Barros Sierra*, el 13 de enero de 1982, en el que se estableció la integración de equipos, reuniones, mesas redondas, publicaciones conjuntas, etc. Las prioridades de este tipo de relaciones se dieron en el orden siguiente:

- a) Con escuelas normales superiores.
- b) Con instituciones de estudios educativos.
- c) Con universidades que impartían la licenciatura en Ciencias de la Educación.
- d) Con instituciones educativas en general, del país y del extranjero.

POLÍTICA EDITORIAL PARA LA UPN

Se consideró necesario proporcionar a la UPN una política editorial con un amplio programa de divulgación científica en el campo de las disciplinas sociales y educativas. Para ello se tuvieron que coordinar las áreas de docencia-investigación, difusión y unidades SEAD, así como instituir un Consejo Editorial para elaborar los siguientes medios de comunicación educativa e información:

- a) Gaceta de la UPN.
- b) Cuadernos de Investigación de la UPN.
- c) Revista de la UPN.
- d) Revista Latinoamericana de Educación.

ESTRUCTURA ORGANIZATIVA COMO MARCO DEL TRABAJO ACADÉMICO

Desde hacía bastante tiempo se planteaba como una de las demandas más importantes de la comunidad universitaria la reestructuración o la creación de reglamentos que normaran la vida académica de la Institución. Se reconocía que los reglamentos vigentes se habían vuelto obsoletos, dado que el progreso mismo de la UPN los había desbordado. Por tanto, se integraron las comisiones respectivas con participación de representantes de los diversos sectores de la comunidad universitaria. Algunos proyectos, inclusive, ya estaban formulados; era necesario entonces dotar a la universidad con la debida participación democrática de los siguientes órganos normativos de la vida académica:

- a) Ley Orgánica.
- b) Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo Académico.
- c) Consejo Académico.
- d) Reglamento de Titulación.
- e) Servicio Social.

REDEFINICIÓN DEL PROYECTO ACADÉMICO DE LA UPN (1984-1985)

EL CONTEXTO ECONÓMICO

Durante la década de los 80 continuó la crisis económica de México; la macrodevaluación de febrero de 1982 fue su expresión externa, seguida por la política de minidevaluaciones diarias del peso frente al dólar vigente desde diciembre de ese año hasta el 10 de julio de 1985, cuando se produjo una nueva macrodevaluación. En 1982 el gobierno mexicano explicaba así sus causas:

- a) Contrarrestar las presiones del extranjero sobre el peso y parar la especulación.
- b) La depresión económica de los países industrializados: los miembros de la Organización de Países para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) incrementaron en sólo 1.3% anual su PIB en el año anterior y en los Estados Unidos se esperaba un descenso absoluto del PNB en 1982.
- c) La caída del precio del petróleo en 1981, y de la plata (de 40 dólares por onza en 1980, pasó a 8 en 1982); la baja de los precios del

café, el camarón, el algodón, el plomo y otros productos, hasta del 20 por ciento.

- d) El descenso de la actividad turística.
- e) El aumento de las tasas de interés de la deuda externa (de 6.5% en 1977 aumentó hasta 17% en 1982); tanto en la “Libor” (Inglaterra) como en la “prime rate” (Estados Unidos).
- f) De 1977 a 1979 el peso se mantuvo estable en relación al dólar, pero junto con él se devaluó frente a las principales monedas europeas y la japonesa .
- g) A partir de 1980 la evolución del valor del dólar se invirtió con respecto a las principales monedas europeas: de junio de 1980 a enero de 1982 el marco alemán se devaluó 11%, el franco 43% y la libra esterlina 26%, obrando ello contra la capacidad de México en la competencia de los mercados internacionales.
- h) El déficit de la cuenta corriente de la balanza de pagos.
- i) La búsqueda de competitividad internacional para las exportaciones mexicanas, el fomento al turismo y la restricción de la salida de mexicanos y divisas para comprar bienes raíces en Estados Unidos.

Otros argumentos fueron que la devaluación se hizo para liberar al peso de una sobrevaluación de más de 40%, dada la inflación acumulada en México desde 1976. Destacaba el proteccionismo internacional; por ejemplo, en un año la exportación de productos textiles se desplomó de 3 800 toneladas a tan sólo 2 000, es decir, se vendió al exterior únicamente el 3% de la producción textil nacional, por lo que cada año se pudrían en el país (por falta de mercados) 800 mil pacas de algodón con un valor aproximado de 14 millones 400 mil pesos.⁷⁹

Según el economista David Márquez Ayala⁸⁰ desde 1959 hasta 1976 se registró un largo período de estabilidad monetaria en México, por lo que no se practicó un estudio técnico de la relación peso-dólar y otras monedas aunque existían otros métodos para ello, por ejemplo:

⁷⁹ *Uno más uno*, 18 de febrero de 1982, p. 1, 11.

⁸⁰ “El tipo de cambio como instrumento de política económica de los 70”, en: *Investigación Económica*. Núm. 150, octubre-diciembre de 1979, p. 191-400.

- a) La elaboración econométrica de la elasticidad de la oferta y la demanda de las importaciones frente a las exportaciones.
- b) La teoría de la paridad relativa del poder adquisitivo según la cual el tipo de cambio es el punto de relación entre los niveles de precios de un país y otros; para esto es necesario disponer de los índices de precios de los países que se habrán de comparar.

De acuerdo con Márquez Ayala, no era la primera ocasión (1982) en que el peso había mantenido una sobrevaluación con respecto al dólar:

... resulta claro que a partir de 1955 fue una decisión política, una paridad cambiaria crecientemente ficticia aparentando una solidez irreal, que si bien abarató en término de pesos las importaciones y contrarrestó buena parte de la inflación importada, al mismo tiempo subvaluó los productos mexicanos de exportación y creó una potencial bomba de tiempo a futuro que finalmente explotó el 31 de agosto de 1976.⁸¹

Tipo de cambio peso dólar

Año	Paridad Cambiaria
1954	12.50
1960	12.50
1970	12.50
1975	12.50
1976	15.43 y 19.95
1977	22.57 y 22.74
1978	22.77
1979	22.87
1980	23.26
1981	26.02
1982	44.00

Fuente: David Márquez Ayala, *Investigación Económica*, núm. 150, octubre-diciembre, 1979, p. 191-400; *Uno más uno*, 21 de agosto de 1982 p. 4.

Hay diferencias importantes entre las devaluaciones de 1976 y de 1982: en la primera se aplicó una flotación regulada por la banca central, mientras en la segunda se pasó a una flotación libre del peso. A partir de

⁸¹ *Ibid.*, p. 196.

agosto de 1982 se estableció una doble valorización del dólar: la libre y la controlada. La libre tenía una aplicación general, dependiendo de la oferta y la demanda estaba entre 77 y 84 pesos por dólar; la controlada se aplicaría para comprar bienes básicos a tipo preferencial de cambio, con intervención del Banco de México, tanto para empresas públicas como privadas, y se cotizó a 49.13 pesos por dólar.

Jesús Silva Herzog, el entonces Secretario de Hacienda, expresó la necesidad de esta medida por el limitado crédito internacional obtenido por México, lo que hacía imposible financiar el déficit generado en cuenta corriente que además se traducía en una fuerte demanda interna de divisas. Por tanto, proponía la utilización de los ingresos de divisas derivados de la exportación petrolera y del endeudamiento público externo en prioridades nacionales como la importación de los bienes más necesarios: alimentos, insumos para la producción y bienes de capital, así como realizar los pagos de las obligaciones de la deuda hechos en moneda extranjera. A partir de entonces se consideró la siguiente evolución cambiaria:

Paridad peso dólar

Mes	Año	Libre	Controlado
Agosto	1982	84.00	49.13
Enero	1985	350.00	279.00
Octubre	1985	373.00	304.00
Noviembre	1985	514.00	342.00
Diciembre	1985	450.00	369.20
Enero	1986	445.00	371.20
11 de enero	1986	500.00	383.20

Fuente: Diario *Uno más uno* del 6 de agosto de 1982 y del 6 de enero de 1986.

Esto significó un creciente deterioro, tanto por las minidevaluaciones diarias como por las macrodevaluaciones recurrentes. Sin embargo, se observó una tendencia a la revaluación en el mercado libre a partir de diciembre de 1985, pero fue cancelada antes de la segunda quincena de enero de 1986.

Al concluir el sexenio de José López Portillo en 1982, el nuevo equipo gobernante, encabezado por Miguel de la Madrid Hurtado, preparó una serie de medidas económicas tendientes a reestructurar las bases de acumulación subyacentes tras el capital mexicano. Tres fueron las más importantes, pues cubrían la estrategia global del Estado Mexicano para la reorganización del capitalismo y su crisis.⁸²

a) El Programa Inmediato de Reordenación Económica (PIRE), que se proponía reducir el déficit fiscal del 18% como proporción del PIB en 1982 al 3.5 % en 1985, la liberación de precios, la eliminación de subsidios, el control de la inflación, un tipo de cambio realista y tasas de interés altas para el ahorro interno.

b) El cambio estructural, que buscaba atacar las causas de fondo (históricas) de la crisis y reorientar las bases de la acumulación; esta estrategia se explicaba en el Plan Nacional de Desarrollo Industrial (PNDI 1983-88), en el Programa Nacional de Financiamiento para el Desarrollo (PNFD 1984-88) y el Programa Nacional de Fomento Industrial y Comercio Exterior (Pronafice 1984-88). Para el sector agrario se organizó el Programa Nacional Alimentario (Pronal) y otro tipo de decretos en el *Diario Oficial*, más algunas reformas constitucionales que creaban el marco legal para la estrategia planeada.

c) La reorientación de las relaciones del Estado con las clases sociales. Se ejerció una nueva política de negociación, tanto con las clases sociales como con la burguesía mexicana, tratando de disminuir la fuga de capitales e invertirlos en el país. Para recuperar la confianza de la burguesía el Estado reprivatizó el 33% de las acciones bancarias, vendió empresas paraestatales y realizó ajustes económicos importantes en el sector público (congelación de plazas, desaparición de subsecretarías y direcciones generales, despidos y reacomodo de burócratas).

La estrategia del cambio estructural fue consecuencia del fracaso del expansionismo (enorme gasto público y grandes empréstitos) que había intentado resolver la tendencia decreciente de la tasa de ganancia en

⁸² Miguel A. Rivera R., "Crisis y reorganización del capitalismo mexicano", en: *Cuadernos Políticos*. Núm. 43, abril-junio de 1985.

México desde fines de los 60; ésta se combatió con subsidios al capital, pero sin resolver la baja productividad del trabajo.

En 1982 se declaró la insolvencia para pagar la deuda externa; los intentos de reorganización tenían una coyuntura desfavorable. Aunque hubo una leve mejoría económica en 1984, la constante caída de los ingresos por exportaciones petroleras habían impedido avanzar. En 1983 hubo un decrecimiento del PIB a -4.7 %, mayor que el de 1982 (-0,5%). La recuperación vino en abril de 1984 cuando la tasa de crecimiento del PIB fue de 3.5%; se redujo el déficit fiscal a 7.6 % del PIB, la tasa de inflación a 59.2%, es decir, 21% menos que en 1983, y hubo un superávit comercial de 12.7 mil millones de dólares.

Sin embargo, desde enero de 1985 la tasa de inflación detuvo su tendencia decreciente, bajaron los ingresos por exportaciones petroleras y no petroleras. Dado el peso de la enorme deuda externa, la reducción de los ingresos por exportación atentaba contra la reactivación y comprometía las metas a largo plazo.

De seguir reduciéndose esos ingresos el gobierno podría verse obligado a echar mano de sus reservas para atender los pagos del servicio de la deuda, que desde marzo-abril de 1985 ya habían disminuido a 2 000 millones de dólares. Entonces se limitó el acceso de los importadores a divisas preferenciales para obligarlos a recurrir al mercado libre (casas de cambio, pues al crecer la demanda aumenta la cotización del dólar); unido ello a la inflación se activó la fuga de capitales y la especulación, creando un clima propicio para una mayor devaluación de la moneda.⁸³

Los terremotos de septiembre de 1985 complicaron la problemática económica y el año cerró con una tasa de inflación del 63.7%; según Fernando Llanes Ramos, representante de la Confederación de Cámaras Industriales, en 1986 la tasa de inflación sería de 64.8%, con mayor desempleo, recesión y pérdida del poder adquisitivo.⁸⁴

⁸³ Rivera R., *op. cit.*

⁸⁴ *Uno más uno*, 11 de enero de 1986, p. 8.

EL CONTEXTO EDUCATIVO

En el sexenio 1982-1988 las pautas educativas estuvieron marcadas por lo que para algunos representa una estrategia y para otros un “slogan”: la Revolución Educativa. Miguel de la Madrid Hurtado declaró:

... en materia de educación yo he planteado una revolución educativa porque siento que hay una demanda efectiva de la mayoría de los mexicanos de mejorar la educación. Y la mejoría implica tantas cosas que realmente debemos hacer una revolución educativa; es decir cambios importantes, estructurales en nuestro sistema educacional.⁸⁵

Esto se debía concretar en varios aspectos, de acuerdo con los planes del Estado para el sistema educacional:

- 1) Elevar la calidad de la educación.
- 2) Descentralizar la educación.
- 3) Mayor formación profesional de los docentes elevando a rango de licenciatura los estudios de normal básica y tomando el bachillerato como antecedente de los estudios de normal.

El 25 de julio [1984], en información periodística, se dijo que la raíz de la revolución educativa la constituye la formación de personal docente y que se está trabajando ya en un nuevo plan de estudios para las licenciaturas de educación preescolar y primaria.⁸⁶

Los voceros del SNTE también consideraron necesario que en este contexto de revolución educativa:

... se formen las condiciones necesarias con profesores del sistema de educación normal ... para que diseñen la estructura del sistema que abarque la formación del

⁸⁵ Citado por Héctor Aguilar Padilla, “La revolución educativa y la formación de maestros”, en: *II Jornada de actualización político-sindical*. Memoria. Sección X-SNTE, Casa del Maestro, agosto de 1984, p. 32.

⁸⁶ *Ibid.*, p. 35.

profesor de educación preescolar, primaria, secundaria, media superior, normal, de actividades artísticas, tecnológicas y de educación física, con sus grados académicos de bachillerato, licenciatura, maestría, especialización y doctorado. También será necesario tomar en consideración el formar a los profesionales que se dediquen a la administración, planeación e investigación.⁸⁷

Evidentemente la UPN tendría aquí un papel decisivo, aunque la concepción del SNTE seguía siendo la del proyecto de 1977: la UPN como sistema nacional de formación de docentes para todos los tipos y niveles de la educación, con estudios de bachillerato, licenciatura, maestría y doctorado en todas las áreas de especialización docente.⁸⁸

Sin embargo, la revolución educativa debe entenderse más bien como la versión educativa del proyecto “modernizante” de las diversas relaciones sociales, económicas, políticas y culturales de la sociedad mexicana; proceso más que proyecto, con muchos obstáculos, pero hacia donde apuntaba la tendencia del nuevo plan estatal.

El estallido de la crisis en 1982 señala también el agotamiento de las condiciones materiales del pacto social, preanunciada ya en una primera inflexión descendente de la curva salarial a partir de 1977 y en una disminución de los porcentajes de incremento de la productividad para esos mismos años... La crisis puso al descubierto todos los desequilibrios internos y externos de importaciones y del llamado “desarrollo estabilizador” a partir de los años cincuenta.⁸⁹

La respuesta “modernizante” fue la llamada “estrategia del cambio estructural” del gobierno mexicano, con programas de sustitución de exportaciones (las petroleras por las manufacturas), ingreso al Acuerdo General de Aranceles y Comercio (GATT), apertura a la inversión extranjera, mejores subsidios a los capitales ineficientes, saneamiento de la economía, superación de los obstáculos internos y externos como la creciente com-

⁸⁷ *Ibid.*, p. 36.

⁸⁸ Alfredo Sánchez Widman, “El mejoramiento profesional del magisterio”, en: *II Jornada... op. cit.*, p. 62.

⁸⁹ Alfredo Gilly, “La modernización del capitalismo mexicano”, en: *Comentarios al prólogo del libro de José Valenzuela Feijóo: México: ¿Hacia un nuevo patrón de acumulación? Era; Cfr., Nexos*. Núm. 97, enero de 1986, p. 55.

petitividad del mercado mundial, la baja productividad del trabajo en México, la insuficiente formación de capitales y los costos elevados que representaba sostener:

... un aparato burocrático en los sindicatos ... así como la burocracia estatal urbana que controla la organización ejidal campesina ... estructuras que protegen la ineficiencia, la indisciplina y la baja productividad.

En la medida en que lo fundamental del modo de dominación y de los mecanismos de consenso social se apoya sobre esas estructuras burocrático-corporativas, el Estado no puede dominar ni disminuir los efectos también perversos que esa situación conlleva para la productividad, la disciplina industrial y el conjunto del funcionamiento de la economía. Se abre así una contradicción frontal, un espacio de crisis, entre el proyecto de modernización y el modo de dominación, entre la economía y la política.⁹⁰

En el campo de la revolución (modernización) del aparato educativo, esta contradicción se expresaba en la pugna SEP-SNTE, cuyo momento más álgido se realizó durante la gestión de Jesús Reyes Heróles al frente de la Secretaría de Educación, quien representó la tendencia modernizante. Incluso ya se ha dicho en este trabajo que a la UPN se asignó originariamente esta función “modernizadora” que trataría de superar los problemas de ineficiencia del normalismo en la formación profesional de docentes. Contra esto el SNTE declaraba:

Y no es que seamos (emisarios del pasado), como suele decirse: pero estamos seguros de que el reclamo de los viejos maestros de este país por vigorizar el normalismo y por encontrar en él la plataforma de valores que oriente la acción pedagógica en ese nivel es, hoy como ayer, un anhelo insatisfecho y una aspiración legítima.⁹¹

Con la llegada de Miguel González Avelar como titular de la SEP, el enfrentamiento se atenuó; lo mismo comenzó a ocurrir con la disputa por

⁹⁰ *Ibid.*, p. 46.

⁹¹ Aguilar, p. 38.

la UPN, donde después de varios años aparecieron nuevos factores que le imprimieron una dinámica distinta a su funcionamiento.

Desde su inicio hasta su desaparición el Sistema de Educación a Distancia, parte medular del proyecto académico, se desarrolló en una situación de indefinición. El sistema escolarizado pasó también por varias dificultades. Sin embargo en 1985, con la apertura de las nuevas licenciaturas en educación primaria y preescolar para el SEAD, las especializaciones para el escolarizado, con el anuncio de la posible creación de las nuevas licenciaturas en educación rural y economía de la educación, y con las expectativas de apertura de los posgrados, pareció revitalizarse una nueva etapa del proyecto educativo de la UPN en lo que ha sido, desde nuestro punto de vista, el máximo intento por profesionalizar y elevar la calidad en la formación de docentes en México.

Cabe apuntar que esto se llevó a cabo en un contexto de racionalización administrativa de las dependencias oficiales y las instituciones de educación superior, incluida la UPN, donde se anunció que una de sus cinco áreas, –la Coordinación General del Sistema de Educación a Distancia– desaparecía, pasando a ser una unidad de apoyo a la Rectoría para dirigir el antiguo sistema abierto, que a su vez se transformaba en semiescolarizado, escolarizado, abierto o mixto, según las condiciones específicas de cada unidad regional en el país.

LA ORGANIZACIÓN SINDICAL Y EL PROYECTO ACADÉMICO

I Etapa: Los primeros intentos

La UPN surgió en 1978. Su unidad rectora y central se instaló en la calle Manuel Salazar número 201, ex Hacienda del Rosario, Azcapotzalco, de México Distrito Federal, en unos edificios que originalmente se planearon para una unidad de la UAM. Posteriormente se crearían 74 Unidades del Sistema de Educación a Distancia (USEAD) diseminadas a lo largo del territorio nacional, aunque todas ellas de menor tamaño en personal, activos fijos y presupuesto que la unidad central.

La estructura del SNTE tendría graves repercusiones para la unidad del movimiento sindical de los trabajadores de la UPN. En efecto, según

esa organización los trabajadores administrativos, técnicos y manuales de instituciones posprimaria como secundarias, bachilleres, vocacionales, Instituto Politécnico Nacional (IPN), UPN, Escuela Superior de Educación Física (ESEF), normales, etcétera, quedaban afiliados a la Sección XI y los docentes a la X, ubicadas en el Distrito Federal; en tanto que secciones del Distrito Federal como la de profesores de educación primaria y preprimaria se ubicaban en la IX, y en la XXXVI los trabajadores de la educación del Valle de México.

Las inquietudes de sindicalización en la UPN se dieron un año después de ser creada, es decir, en 1979; sin embargo, no existía un proceso de discusión previo y la desinformación sindical era la característica principal de esa primera etapa. Ante ello, un pequeño grupo de compañeros creó la Comisión Provisional para la Organización de los Trabajadores, el 9 de julio de 1980, y decidieron enviar una petición de ingreso a las secciones X y XI para afiliarse, con base en el artículo 69 de la Ley Burocrática de los Trabajadores de la Federación. Terminaron la solicitud pidiendo que "... sea confirmada antes de que finalice el mes en curso (julio), ya que deseamos el inmediato reconocimiento por esa organización".

La petición fue hecha al profesor Ramón Martínez Martín, entonces Secretario General del SNTE, y firmada por dos trabajadores administrativos, dos técnicos, un manual y un académico.

La respuesta llegó el 24 de julio de 1980, dada por el propio Martínez Martín y por Eduardo A. Rosas González, el Secretario de Organización del Comité Nacional. En ella se decía: "... deberán dirigirse a los secretarios generales de las secciones (X y XI), con objeto de que ellos les indiquen los pasos a seguir para constituir sus instituciones sindicales...". Firmaban con el lema del sindicato: *Por la educación al servicio del pueblo* e invitaban a respetar los principios de unidad, disciplina y autodeterminación "que enarbola nuestro sindicato".

Con el visto bueno, la comisión procedió a lanzar una convocatoria para elecciones sindicales el 31 de julio de 1980, de acuerdo con los artículos 13 y 25 de los estatutos del SNTE donde se señalaba que se debían seguir los acuerdos de la Asamblea General de Trabajadores de la UPN celebrada el 10 de junio de 1980.

El documento convocaba a nombrar representantes de las delegaciones sindicales que formarían parte de las Secciones X y XI del SNTE. De acuerdo con el artículo 43 de los Estatutos, los comités ejecutivos delegacionales se integrarían con cinco carteras:

- a) Secretario General.
- b) Secretario de Organización.
- c) Secretario de Trabajo y Conflictos.
- d) Secretario de Finanzas.
- e) Secretario de Acción y Asistencia Social.

La convocatoria signaba copias para el profesor Miguel Huerta Maldonado, Rector de la UPN; para el licenciado Miguel Limón Rojas, Secretario Académico; para el licenciado Vidal Luna Rivera, Secretario Administrativo y para el SNTE.

El resultado de este proceso fue la constitución formal de la Delegación Sindical de Trabajadores Administrativos, Técnicos y Manuales bajo las siglas oficiales del SNTE como D-III-47 en los últimos meses de 1980. Mientras tanto, la Delegación Sindical de Académicos, –que iba a ser la D-II-326–, no se formó, pese a la autorización oficial de la Sección X del sindicato que había convocado a una asamblea constitutiva para el 25 de septiembre.

Firmaron dicha convocatoria el profesor Idulio Cortés López y el profesor Lorenzo Abarca, secretarios General y de Organización respectivamente, de la Sección X. La desinformación y las diferencias políticas del personal académico impidieron culminar el proceso; diferencias que al año siguiente, al resurgir la inquietud sindical, aparecieron muy nítidas.

Sin embargo, también permitieron un amplio margen de discusión y participación consciente, aspectos que estuvieron ausentes en el sector administrativo, el cual fue absorbido por la corriente “vanguardista” dominante en el SNTE sin ningún problema hasta 1982, cuando surgió la inquietud por democratizar la Delegación.

En 1981 la Unidad Ajusco, de reciente construcción, pasa a ser la Unidad Central de la UPN y la mayor parte del personal se cambia a ella, quedando Azcapotzalco como USEAD. Se cierra así la primera etapa de la

organización sindical en la Institución, durante la cual no hubo manifestaciones en torno a un proyecto académico universitario.

II Etapa: Resurgimiento y auge del sindicalismo

Para 1981 la UPN había crecido cuantitativa y cualitativamente el problema sindical había quedado aparentemente enterrado; sin embargo, tocaría a los profesores de la Academia de Administración Educativa presentar la iniciativa para la organización sindical en un proyecto que descartaba el camino de la única opción de ingreso al SNTE.

Los profesores citados declaraban en un documento, que el sindicato debía entenderse como producto de la organización libre y democrática de los trabajadores. También mencionaban los principios de defensa de los intereses de los trabajadores, la reivindicación plena de las demandas emanadas de la base, el libre juego de posiciones políticas, la pluralidad ideológica, la afiliación libre y voluntaria, etcétera.

Se planteaba como criterio fundamental para las demandas de los trabajadores, la *Superación Académica*, y las reivindicaciones económico-materiales ligadas a ella, dadas las características que impone el trabajo académico. Por tanto, se pedía iniciar la discusión en torno a:

- 1) La participación de los trabajadores en la elaboración del estatuto académico (tiempos dedicados a docencia, investigación, apoyo académico, delimitación de funciones por tipo de plaza, etcétera).
- 2) La continuación y profundización del concurso de oposición que garantizara el nivel profesional de la Universidad.
- 3) El Año Sabático.
- 4) El programa de becas para la planta docente.

También se mencionaban las prestaciones sociales para el trabajador y su familia que garantizaran las condiciones materiales adecuadas para el desarrollo de actividades académicas, esto es, que posibilitaran la profesionalización de los trabajadores académicos; y se proponía un foro para debatir sobre el tipo de sindicato que pretendíamos los trabajadores de la UPN.

La iniciativa tuvo repercusiones inmediatas y surgieron otros documentos importantes como el de la Academia de Sociedad Mexicana donde se manifestaba que el proceso de discusión tenía ya alcance nacional (USEAD) y por vez primera, de acuerdo con los profesores del área, se planteaba la vinculación entre proyecto sindical y proyecto académico: afirmaban que el establecimiento de la organización sindical requería además, de la definición inmediata de un proyecto académico propio de los profesores con el propósito de fortalecer la actividad sindical.

Para lograr lo anterior proponían impulsar la creación de un Colegio Académico que permitiera participar a los trabajadores en la búsqueda de soluciones a los problemas profesionales comunes. Ambos proyectos eran paralelos y complementarios.

Aparte, aparecieron otros documentos con demandas laborales y académicas como: revisión de salarios, reclasificación de categorías académicas, reconocimiento de la antigüedad al servicio del Estado y de la SEP, cursos de mejoramiento profesional, maestrías, doctorados y actualización.

En este contexto la discusión sindical-laboral-académica de la UPN había tomado un impulso generalizado que se concretaba en las reuniones de los asesores de las USEAD celebradas en Guadalajara y Chihuahua, en septiembre de 1981. Incluso, en Guadalajara, se suscribió un documento dirigido al Rector donde se pedían nombramientos definitivos, pagos, escalafón, plazas de bibliotecarios, viáticos para asesorías, superación académica, guarderías e instancias de participación académica, entre otros puntos.

Toda esta información fue vertida en la *Asamblea de Promoción Sindical* realizada el 15 de octubre de 1981, en el salón 29 de la Unidad Ajusco. La mesa de debates quedó formada por los profesores Jorge Mérida y Leonardo Saavedra, asistiendo la mayoría de las áreas y academias de la Unidad Central y cinco USEAD del Distrito Federal; allí se concluyó en la necesidad de acelerar la sindicalización y convocar a una asamblea resolutive para el 30 de octubre del mismo año.

En esa nueva asamblea se perfilaron las tres posiciones que dominaron la discusión de 1981: constituir un Sindicato Independiente, una Sección Nacional de Trabajadores de la UPN dentro del SNTE y Dele-

gaciones Sindicales fragmentadas. Se organizó previamente un debate invitando a otros sindicatos para conocer sus experiencias.

Para esas fechas había posiciones complementarias; por ejemplo, la Academia de Educación Básica se manifestó “... en primer término, por la conformación de un Sindicato Independiente a nivel nacional... (pero) si dadas las condiciones político-jurídicas... lo anterior no fuera factible, nos pronunciamos por una Sección Nacional con sus respectivas delegaciones al interior del SNTE...”

Después surgió una guerra de pronunciamientos en torno a las tres opciones; uno de los principales apareció el 17 de noviembre de 1981, titulado *¿Por qué una Sección Nacional Democrática dentro del SNTE?* En él se exponían varios argumentos contra las posiciones opositoras:

... la organización de un sindicato independiente significaría un grave error y un serio retroceso... puesto que artificialmente nos desvincularía de la fuerza magisterial nacional... En relación con la alternativa de ingresar al SNTE por centro de trabajo... representa un grave atentado al principio más importante de cualquier organización gremial: la unidad.

A la larga, la posición intermedia en que se colocó el proyecto Sección Nacional fue una de las causas que lo debilitó al exponerse en extremo a su aislamiento paulatino. Desde el principio, como opción mayoritaria, resultó evidente que los dirigentes del SNTE y las autoridades SEP-UPN estaban tratando de utilizar el proceso: unos el Sindicato, negándose a aceptar la modalidad de Sección Nacional, y los otros, apoyados en la no legitimación del SNTE, se negaban a resolver las demandas más inmediatas y fundamentales de los trabajadores.

Resulta obligatorio reconocer que efectivamente, en la Reunión Nacional de Ajusco del 23 y 24 de noviembre de 1981 se acordó que la opción más válida y aceptable para la UPN era la de constituirse en una Sección Nacional de trabajadores dentro del SNTE, razón por la cual quienes apoyaban la alternativa de Sindicato Independiente se sumaron al acuerdo mayoritario; no así, quienes propugnaban por la forma tradicional de ingresar al SNTE, que finalmente resultaron ser simpatizantes del grupo *Vanguardia Revolucionaria del Magisterio*, con cuyo apoyo

organizaron un comité espurio nombrado en una Asamblea clandestina hecha en la Casa del Maestro del SNTE, con reconocimiento legal pero sin el más mínimo apoyo de los trabajadores. Con el paso de los años muchos de estos profesores rectificaron su error.

La Sección Nacional adquirió el compromiso de impulsar la participación democrática de los trabajadores académicos en la transformación del proyecto académico de la UPN, se opuso a la desaparición de las maestrías y defendió a los primeros despedidos sin causa justificada que hubo en la UPN.

Durante todo 1982 se dio a la tarea de organizar el movimiento sindical en la Institución, tanto en el sistema escolarizado como en las unidades SEAD; su mayor logro fue su aceptación por las USEAD que no estaban controladas por el charrismo sindical o por la apatía magisterial. El auge de la Sección Nacional llegó en 1983, cuando se realizó el gran Paro Nacional Indefinido de junio que culminó con la unión de los trabajadores administrativos y académicos a nivel de todos los centros de trabajo de la UPN.

A partir de ese momento se inició una etapa de desgaste motivada, en mucho, por la intransigencia del charrismo y de las autoridades para darle cabal reconocimiento; pero también en parte porque la Sección Nacional se había convertido en un fin en sí misma, privilegiándose este aspecto por sobre la cuestión de si servía o no como una organización que pudiera aglutinar unitariamente a los trabajadores.

De cualquier manera no se puede menospreciar, fuera de divergencias ideológicas, la importancia que tuvo para el avance del proceso político-sindical-académico en la UPN.

III Etapa. Explorando opciones

Desde fines de 1983 se propuso revitalizar el movimiento sindical en la UPN. El punto débil de Sección Nacional era su falta de legalidad y la instancia más importante para conseguirla era la D-II-326, Delegación Sindical de Académicos de Ajusco, que se encontraba en poder de un Comité anodino pero fuertemente apoyado por Vanguardia Revolucionaria, por lo cual se vio la necesidad apremiante de rescatar para la mayoría esa Delegación.

A principios de 1984 se presentaron dos planillas para elegir Comité Ejecutivo de Académicos: Acción Unitaria Democrática (AUD) y Trabajadores Académicos de Base (TAB); una diferencia básica entre ambas era el tipo de organización nacional que se requería de acuerdo con el cambio de los tiempos. TAB sostenía la tesis de una Coordinadora Nacional de Delegaciones y Centros de Trabajo de la UPN, mientras que AUD insistió en la vigencia de Sección Nacional.

La votación favoreció mayoritariamente a TAB, aunque con un leve margen; sin embargo, la polémica en torno a la organización nacional continuó durante todo 1984. Incluso el Comité Delegacional, cuya denominación había cambiado ahora a D-II-UP-3 (sustituyendo a la de D-II-326), se constituyó de manera mixta con miembros de las dos planillas originales.

Sin embargo en los hechos, las dos propuestas de organización presentadas se estancaron, por lo cual en junio de 1985 en el Congreso de Trabajadores de la UPN celebrado en Colima, se decidió hacer una reflexión más amplia exenta de fines partidistas y tratando de buscar alternativas reales de organización nacional que permitieran salir del “impasse” sindical en ese terreno.

La base trabajadora acordó la creación de una Unión Nacional de Trabajadores de la UPN como un pacto de unidad en la acción con miras a una auténtica organización unitaria, superando discusiones estériles y libre de posiciones cerradas que a nada conducían. Pese a ello, el proceso sindical unitario tuvo, en lo interno, una marcha lenta, además del contexto sindical nacional adverso por el paulatino desgaste del llamado “sindicalismo universitario”, muy debilitado en la década de los noventa.

Algunos de los obstáculos que afectaron este proceso unitario se resumen en ciertas tendencias hacia el sectarismo por parte de algunos grupos de trabajadores, tanto administrativos como académicos, producto del bajo nivel de conciencia política y de la incapacidad para analizar las condiciones concretas en que se desenvuelve la acción sindical; también contó el intento de alcanzar objetivos muy grandes en relación al modesto nivel de organización político-sindical, hechos que provocaron algunos descalabros al movimiento; no obstante, es inobjetable que existió un avance importante si se consideran las condiciones académico-laborales de las cuales se partió.

En el quehacer académico sigue vigente la concepción de vincular el proceso sindical con la transformación de un proyecto académico que propicie la participación de la comunidad universitaria en una vida democrática, lo cual implicaría la creación de órganos colegiados de gobierno que sustituyeran el verticalismo y la obsolescencia de los actuales. Sin embargo, el movimiento sindical ha impactado de manera positiva en el campo académico al colocar prioritariamente, entre sus reivindicaciones, la superación académica de los trabajadores.

En la UPN, el proceso sindical no se ha desvinculado del académico, lo cual no significa que a título de sindicato se abandone la conducción del proyecto, más bien se propicia la discusión al respecto y el apoyo a las iniciativas surgidas de la base; porque cualquier proyecto académico que no considere una estructura orgánica representativa está condenado a desenvolverse unilateralmente, sin el consenso necesario.

EL PROYECTO SURGIDO DE LA TRINIDAD, TLAXCALA

En enero de 1984 se realizó una Reunión Nacional para definir el Proyecto Académico de la UPN en la ex Hacienda de la Trinidad, Tlaxcala. El documento síntesis surgido de allí expresaba, en cuanto a los objetivos, que “compartirá con las instituciones afines, las tareas relativas a la formación, mejoramiento, profesionalización, actualización y superación general del magisterio para elevar la calidad de la educación”.

Se mencionaba en el texto la incidencia de la Universidad Pedagógica Nacional en el Sistema Educativo Nacional para la generación de profesionales y cuadros técnicos que la educación requería en planeación, diseño, evaluación, administración, docencia, investigación y dirección del proceso educativo; aunque la parte más importante era la relación entre la UPN y el Sistema Nacional para la Formación de Maestros donde se reconocía la desarticulación y dispersión de tal “sistema” y la falta de planeación entre la educación básica, la normal y la superior. La propuesta más importante ante este problema fue:

... integrar un sistema nacional de instituciones dedicadas a la formación de docentes y la creación de un organismo rector que proporcione unidad y coherencia a las diferentes modalidades y niveles educativos que cada una de ellas ofrezca.⁹²

La parte medular de esta propuesta consistía en definir la función de la UPN dentro del Sistema Nacional de Formación y Actualización Docente (SNFAD):

... le competaría a la UPN la formación de profesores que a su vez forman maestros para el (sub)sistema de normales básicas, así como la responsabilidad de atender la superación profesional de los maestros en servicio.⁹³

Otros puntos destacados del documento eran:

Vinculación de las funciones académicas. Se caracterizaron las tres funciones típicas de las universidades: la docencia, la difusión y la investigación; en el caso de la UPN dirigidas al maestro y a las ciencias de la educación en sus aspectos teórico-prácticos.

Lineamientos generales para la conformación curricular. Se recomendó que los programas curriculares contemplaran dos líneas: a) disciplinas que estudian el fenómeno educativo y b) campos problemáticos de la educación: adultos, indígenas, comunicación, etcétera.

Los programas proponían dos núcleos de formación: a) básico y b) de especialización. El primero ofrecería una formación disciplinaria base: metodología y acervo científico general, teoría educativa y estado actual de la educación; el segundo, un conjunto de contenidos estructurados en bloques que articularan diversas disciplinas para impulsar la integración docencia-investigación-servicio social.

Alternativas de administración curricular. En vista de las características del maestro-alumno de la UPN, se hizo hincapié en la *flexibilidad* de la curricula permitiéndose la movilidad en el sistema escolarizado, semiescolarizado, autoinstruccional o grupos de aprendizaje.

Actualización y superación profesional del personal académico. Se recomendó ofrecer al personal la oportunidad de realizar estudios de pos-

⁹² Documentos Síntesis, enero de 1984, p. 5.

⁹³ *Id.*

grado, especialización y superación académica; para ello se pensó en una instancia que coordinara dicho programa.

Servicios de biblioteca y apoyo académico. Se propuso su modernización y extensión a las unidades SEAD, donde generalmente existe poca información y documentación.

Las discusiones en las mesas de trabajo se prolongaron debido a la resistencia de las autoridades a discutir las reformas necesarias en la estructura representativa de la UPN, es decir, los órganos colegiados de gobierno interno, donde se destacó la unilateralidad de las principales decisiones académicas internas controladas por un Consejo Técnico sin participación de estudiantes, trabajadores ni maestros; también en el Consejo Académico el número de autoridades superaba al de representantes de profesores y alumnos.

Por lo tanto, se insistió en la necesidad de democratizar los órganos de gobierno de la institución; sin embargo, al respecto únicamente se señaló en el anexo del documento final la conveniencia de “reflexionar sobre su normatividad y operatividad”, términos que sin duda se implementaron para evadir el problema.

Otras dos recomendaciones importantes aparecieron en el anexo; a) considerar en la curricula el Área de Ciencias Naturales, para satisfacer las necesidades de los docentes, y b) elaborar un programa permanente de evaluación para medir el perfil del aspirante, del estudiante que la institución pretendía formar y del egresado que realmente formaba.

Pasarían varios meses, incluso casi dos años, para ver concretadas algunas de las recomendaciones hechas en el proyecto de Tlaxcala.

LAS NUEVAS LICENCIATURAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y PREESCOLAR, 1985

Desde 1984 se dio a conocer el documento de la Licenciatura en Educación Básica 1984 (LEB 84), la cual parte de los criterios generales de elevar la calidad de la educación, involucrando al maestro en la dinámica de las innovaciones del quehacer educativo, etcétera; también toma en

cuenta la elevación de la educación normal a rango de licenciatura, por lo que sería un equivalente de la misma.

Las finalidades de la LEB 84 serían: revisar los conocimientos psico-pedagógicos, proyectar la experiencia histórica de la práctica docente, analizar el papel de la escuela en el desarrollo mexicano y propiciar una posición crítica y creativa de la labor docente.

Estructura y metodología de la LEB 84

El objeto de estudio era la “práctica” sustentada en la Pedagogía y la Psicología en sus distintas corrientes. La estructura del plan contemplaba un núcleo básico y otro terminal. El primero tenía contenidos disciplinarios, interdisciplinarios y del sistema educativo nacional; en el terminal se elaboraban propuestas didácticas para problemas de enseñanza de las áreas: ciencias naturales, español, matemáticas, educación tecnológica, ciencias de la salud, educación estética y ciencias sociales. El estudiante-maestro seleccionaría entre las siete áreas y opciones terminales.

Modalidad de trabajo

Se propuso la modalidad semiescolarizada, con cuatro formas de trabajo: estudio individual, en grupo, taller integrador (problemas comunes de la docencia) y asesoría. Los cursos serían cuatrimestrales con sesiones semanarias.

Análisis del plan 84

LEB 84 intentaba superar el Proyecto 79 que partía de una concepción más científica y universal de la formación intelectual del maestro-alumno, pero que causaba graves problemas de distanciamiento entre el conocimiento a adquirir y la práctica docente cotidiana. Si bien es cierto que el Plan 79 proporcionaba una cultura general, lo hacía desligado del contexto específico en que el maestro desarrollaba su trabajo; LEB 84 partía del problema concreto para después derivar hacia la necesidad de la disciplina.

En el cuatrimestre I aparecían: pedagogía, práctica docente, grupo escolar, escuela y comunidad, y recursos metodológicos; después las dis-

ciplinas, y finalmente, el núcleo terminal retomaba la atención de problemas.⁹⁴ En cambio el Plan 79, con algunos avances en el plano curricular en cuanto a disciplinas de la educación, tipo universidad mexicana de tendencia modernizante como la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), contenía las tres áreas originales: formación básica, integración vertical y concentración profesional, pero creaba “cuellos de botella educativos” en las materias de matemáticas, estadística y en “historia de las ideas” y “sociedad mexicana”; además, mantenía un mayor grado de teorismo a lo largo de la carrera.

La LEB 1985

En noviembre de 1985 fueron oficialmente inauguradas las nuevas licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar 1985. En lo esencial los principios normativos eran los mismos del proyecto 84, precisándose el Acuerdo Presidencial del 22 de marzo de 1984 que en su artículo 5o. sustenta formalmente la creación de las nuevas licenciaturas, pues al elevar a licenciatura la educación normal los egresados quedarían rebasados; pero el artículo señala que “se desarrollarán sistemas específicos de educación para que los docentes... que así lo deseen, puedan obtener su licenciatura”. Aunque debe destacarse que permanecía sin solución al problema de la desarticulación con el Sistema Nacional de Formación de Maestros.

El modelo académico de la LEB 85 tiene sus antecedentes en la licenciatura 1975, que iniciaron los maestros en servicio a finales del sexenio de Luís Echeverría, encomendada a la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio y posteriormente absorbida por la UPN; después aparecieron el Plan 1979 y la revisión del proyecto académico global 1981-1984.

Ya en la presentación del nuevo plan se habla de su pertenencia a la Revolución Educativa, término polémico que intentó ofrecer una concepción estatal y una línea oficial para la educación vista de manera global, a la vez como filosofía y política educativa. El presidente Miguel de la Madrid Hurtado declaró que:

⁹⁴ Cfr., LEB'84. México, UPN, p. 24.

... el país requiere... de un nuevo tipo de educador con una más desarrollada cultura científica y general, y con una mejor aptitud para la práctica de la investigación y la docencia, un amplio dominio de las técnicas didácticas y el conocimiento amplio [sic] de la psicología educativa.⁹⁵

En lo general, el Plan 1985 era una readecuación del Plan 1984; por ejemplo, Recursos Metodológicos se cambia por Técnicas y Recursos de Investigación, otras materias cambian de secuencia, etcétera. Aunque sí apareció un cambio curricular importante en el área terminal, donde las problemáticas específicas fueron sustituidas por campos del saber científico y cultural agrupados en tres grandes rubros: naturaleza, sociedad y trabajo, y lenguaje. Cada una de esas opciones terminales tenía tres cursos y el estudiante debía cubrir 12 en total.

En el proyecto 84 era claro que el núcleo terminal tenía como objetivo la elaboración de propuestas didácticas referidas a problemas de enseñanza de los contenidos disciplinarios. Es decir, para:

1. Ciencias Naturales
2. Ciencias Sociales
3. Ciencias de la Salud
4. Matemáticas
5. Español
6. Educación Estética
7. Educación Tecnológica

El maestro seleccionaría de estas siete áreas, cuatro opciones tratadas diferencialmente para el nivel preescolar y primaria.

Sin embargo, en el Proyecto 85 esta propuesta aparece modificada con el nombre de *Área Terminal* con tres subáreas:

1. Naturaleza.
2. Sociedad y Trabajo.
3. Lenguaje.

⁹⁵ SEP-UPN, "Licenciatura en Educación Primaria", en: *Plan 1985*. Septiembre de 1985, p. 4.

De aquí se derivan los contenidos disciplinarios de la educación primaria. Pero aunque el Plan dice que “las opciones están relacionadas con las condiciones específicas que vive el educando y con diversos aspectos considerados en los contenidos... de la educación primaria, expresados en las diversas áreas que estructuran su plan de estudios” no aclara cuáles son las diversas opciones (de las cuales) el estudiante elegirá cuatro al iniciar el sexto semestre. Debemos deducir que son las mismas del Plan 84; en este caso la modificación más importante sería en cuanto a la sustitución de los cuatrimestres por los semestres.

La nueva licenciatura partió del reconocimiento de que la práctica profesional del maestro se enriquece mediante estudios de educación superior que contemplen criterios pedagógicos, psicológicos, sociológicos y filosóficos, utilizando una metodología científica que renueve la práctica profesional del profesor.

La nueva licenciatura tenía aspectos teóricos y prácticos en su aplicación académica. La teoría sumaba cuatro horas y media a la semana (tres individualmente y una y media en grupo). La práctica tenía asignadas cinco horas; de esa manera se constituía un curso cuantificado en tres créditos. En total el plan de estudios se integraba por 272 horas que sumaban 416 créditos. Su estructura quedaba de la siguiente forma:

Área básica

Semestre I

Pedagogía: la práctica docente

Grupo escolar

Escuela y comunidad

Técnicas y recursos de investigación I

Semestre II

Teorías del aprendizaje

Desarrollo del niño y aprendizaje escolar

Formación social mexicana

Técnicas y recursos de investigación II

Semestre III

Planificación de las actividades docentes

Medios para la enseñanza

Formación social mexicana II

Técnicas y recursos de investigación III

Semestre IV

Evaluación de la práctica docente

Sociedad, pensamiento y educación I

Política educativa

Técnicas y recursos de investigación IV

Semestre V

Análisis de la práctica docente

Sociedad, pensamiento y educación II

Problemas de educación y sociedad en México

Técnicas y recursos de Investigación V

Área terminal

Semestres VI, VII y VIII

Ejemplo de las opciones:

1. Ciencias naturales: Ecosistemas
2. Ciencias sociales: La herencia cultural y el mundo moderno
3. Ciencias de la salud: ¿Cómo nos desarrollamos?
4. Educación tecnológica: La construcción de maquetas

Nótese la diferencia de fondo con el antiguo Plan 79 con una marcada influencia de la formación universitaria clásica para las profesiones liberales modernas:

Plan de estudios LEB 79

Área de formación básica

Historia de las ideas

Redacción e investigación documental

Matemáticas
Sociedad mexicana

Área de integración vertical

Política educativa en México
Metodología de la investigación I y II
Estadística
Problemas de educación y sociedad en México I y II

Área de concentración profesional

Pedagogía: La práctica docente
Pedagogía: Bases psicológicas
Criterios de evaluación
Grupos y desarrollo
Contenidos de aprendizaje
Análisis pedagógico
Expresión y comunicación
El Niño: Aprendizaje y desarrollo
Ensayos didácticos
Optativa
Seminario

LAS ESPECIALIZACIONES

En septiembre de 1985 empezaron a funcionar cuatro especializaciones en la UPN: *Teoría educativa y modelos pedagógicos*, *Español* (su enseñanza), *Matemáticas* (su enseñanza) y *Práctica docente*.

Las especializaciones no estaban integradas a la UPN; surgieron de una serie de proyectos estratégicos en educación que la SEP puso en marcha en 1985. De estos proyectos, al primero se le dio el nombre de *Sistema Integral de Formación del Magisterio*, en el que se ubicó la creación de las especializaciones asignadas a la UPN con personal de la institución y personal foráneo contratado por honorarios.

Se ofrecían algunas becas a los maestros-alumnos que ingresaran: 60 mil pesos a los de provincia y 15 mil para los locales, en caso de que se tomaran los cursos en el Distrito Federal, ya que había otras sedes en el país que también ofrecían incentivos (Torreón y Mérida).

Las justificaciones globales de las especializaciones se hacían derivar del *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte*, del *Plan Nacional de Desarrollo*, de la *Revolución Educativa* y de la explotada tesis de *eleva la calidad de la educación*.

Los cursos se dirigían a:

... fortalecer la conciencia crítica y reflexiva de los maestros formadores de docentes respecto de los valores y principios que han vertebrado, a través de la historia, la educación mexicana; así como los sustentos filosóficos, teóricos y metodológicos de las propuestas pedagógicas y de su práctica educativa actual.⁹⁶

Con el tiempo las especializaciones pasaron a formar parte de la estructura académica de la UPN, pues como proyectos estratégicos subsistirían con mucha inestabilidad. Sin embargo, hasta 1985 fue lo único que se implementó en el marco del nuevo proyecto que contemplaba la actualización y la superación del personal académico, ya que las maestrías y los doctorados se retardaron en exceso. La crisis económica que repercutió en la reducción de presupuesto a las universidades obligó a la Institución, en 1985, a operar con menos de la mitad del presupuesto original, por lo cual se dificultó aún más la creación inmediata de los posgrados, aunque se mantuvo como demanda académica.

⁹⁶ SEP-UPN, *Especialización en Teoría Educativa y Modelos Pedagógicos*. 1985-1986.

SEGUNDA PARTE

NUEVAS PROPUESTAS DE TRANSFORMACIÓN ACADÉMICA PARA LA UPN DURANTE LOS AÑOS 1986-2001

EL CONTEXTO ECONÓMICO

Desde mediados de la década de los 80 México inicia un paulatino proceso de apertura económica-comercial que lo lleva a cambiar de una economía ultracerrada (proteccionista) a una de las más abiertas del mundo.⁹⁷

En agosto de 1986 formaliza su ingreso al GATT, el cual es un tratado internacional multilateral (surgido en 1947) integrado actualmente por 112 países. Desde 1995 se denomina Organización Mundial de Comercio (OMC).

En 1994 ingresa al TLCAN. Para entonces, la globalización económica se constituye en el principal punto de referencia de la inserción de la economía mexicana en la economía mundial; los diferentes tratados son expresiones jurídico-comerciales de tal fenómeno contemporáneo.

⁹⁷ Celso Garrido, "¿Apertura económica neoliberal?", en: María Teresa de Sierra, *Cambio estructural y modernización educativa*. México, UPN-UAM-COMERCIO, 1991.

Durante la década de los 90 la firma del TLC se extiende a Costa Rica, Bolivia, Venezuela, Colombia y Centroamérica, previéndose la integración de todo el continente para el 2010.

A mediados de los 90 México ha sido admitido en la Asociación de Cooperación Económica Asia-Pacífico y como socio número 25 de la OCDE.

Desde el ingreso al GATT se marca el abandono del antiguo modelo económico proteccionista de sustitución de importaciones y el inicio del modelo externo secundario exportador, cuyo significado central son las exportaciones industriales en vez de las agropecuarias.

En la terminología gubernamental esto aparece como el “proceso de cambio estructural” que implicaba una serie de reformas de fondo, no sólo en lo económico, sino también en lo político, lo educativo y lo social.

De 1983 a 1993 el universo de entidades paraestatales se reduce de 1100 a 200 y el proceso continúa hasta privatizar el total (idealmente) de empresas económicas, acompañado de medidas desreguladoras, de desconcentración y descentralización de la administración pública federal.⁹⁸

De tal manera que al tomar en cuenta los procesos de reformas educativas, es necesario considerar el contexto económico, pues no van desligados. Así, para los 80 y los 90 tenemos un nuevo orden económico nacional, también con fuertes tensiones sociales marcadas por el nuevo escenario de los “mercados”, los cuales tienden a volverse el espacio privilegiado para la asignación de recursos, políticas públicas y prácticas de los actores socio-económicos dirigidos a la productividad-competitividad-calidad.⁹⁹

Durante 1988-1998 predomina una economía abierta, internacionalizada, polarizada, con un 96% de pequeñas y medianas empresas (PYMES), pero también con nuevas tendencias en exportaciones no tra-

⁹⁸ Roberto Moreno, *La administración pública federal y municipal en el Estado de México*. Tesis de maestría. México, FCPYS-UNAM, 1996.

⁹⁹ Celso Garrido, *El contexto socioeconómico de los cambios en la educación básica*. Conferencia dictada en el Seminario Nacional en la educación básica en los 90. México, UPN, 13 al 15 de noviembre de 1996.

dicionales, con empresas mexicanas de tamaño medio, varias de ellas transnacionalizadas, operando en otros países.

Además, una crisis económica en 1994, que sin embargo fue diferente de la de 1982, ya que en esta ocasión las empresas grandes no tuvieron problemas, mientras que en 1982 varias terminaron en la quiebra. La crisis puso en evidencia la necesidad de atender los siguientes problemas estructurales:

- 1) La extrema volatilidad y dependencia financiera externa.
- 2) La captación de inversión extranjera directa y no de cartera.
- 3) El fantasma del círculo: fuga de capitales-especulación-devaluación-crisis económica.
- 4) La inversión moderna: tecnología y capacitación.
- 5) La formación de capital humano y no únicamente mano de obra barata.
- 6) Las dificultades para presentarse en una economía globalizada sin perder la unidad del tejido social-nacional.

El panorama económico del primer trimestre de 1997, según datos del INEGI, mostraba que de las 9 ramas industriales manufactureras que contribuyen al PIB, sólo la industria química, derivados del petróleo, productos de caucho y plástico no presentó ningún crecimiento durante este período. Con respecto a 1996, únicamente 4 de ellas mostraron incremento.

En enero-abril de 1997 las ramas que crecieron y su porcentaje fueron:¹⁰⁰

Productos metálicos, maquinaria y equipo (15.5), industrias metalúrgicas básicas (11.9), papel, imprenta y editoriales (8.8), textiles, prendas de vestir y cuero (7.6), madera (5.3), otras manufacturas (4.2), productos de minerales no metálicos (3.7), productos alimenticios, bebidas y tabacos (.5), químicas, derivados del petróleo, etcétera. (0.0).

¹⁰⁰ "Indicadores de la economía nacional", en: *Este País*. Núm. 77. México, agosto de 1997, p. 31. Del dato 10 en adelante, la información está tomada de la p. 35.

Construcción (8.7), transporte, almacenaje y comunicaciones (7.3), manufactura (6.2), comercio, restaurantes y hoteles (5.6), electricidad y agua (5.4), servicios financieros, seguros, actividades inmobiliarias (4.7), servicios Comunales, sociales y personales (3.6), agropecuaria, silvicultura y pesca (1.6), minería (1.0).

En el periodo de 1982 a 1997 la producción creció solamente un 1% en promedio anual, y sufrió 3 crisis en el mismo lapso (1982, 1987 y 1994), con un impacto adverso en la estructura productiva, asignación de recursos, condiciones de acceso a los mismos y nivel de vida.

Para 1995 el PIB había caído más del 6% y una recuperación apareció en 1996, lo cual puede constituir una expresión estadística del fenómeno cíclico de las crisis.¹⁰¹

Frente al magro crecimiento económico, la población ha seguido creciendo a una tasa del orden de 2% anual... tan sólo entre 1990 y 1995 la población en México tuvo un aumento de 10 millones de personas, para llegar a un poco más de 91 millones de habitantes.¹⁰²

De éstos, según el INEGI, el 46% tenía menos de 20 años de edad; eran, entonces, 42 millones de personas que demandaban servicios, educación recreación y salud; además de ejercer una fuerte presión en el mercado laboral.

Gran parte lo hacía desde condiciones desventajosas; sin estimaciones precisas de la pobreza en México, cálculos gubernamentales señalaban la existencia de 40 millones de pobres (17 de ellos en pobreza extrema). Además, con una estructura de ingreso extremadamente desigual pues en 1994 el 10% de los más ricos concentraba el 39% del total, mientras el 10% de los más pobres únicamente el 1.6 por ciento.¹⁰³

Para fines de 1996 las estadísticas señalaban que los salarios manufactureros eran menores que en 1986 y el salario mínimo inferior al de 1960.

¹⁰¹ A. Gutiérrez G. y L. Bendesky, "No sólo de pan vive el hombre", en: *Este País*, Núm. 77. México, agosto de 1997, p. 33-34.

¹⁰² *Id.*

¹⁰³ *Ibid.*, p. 34.

El Distrito Federal continuaba siendo el centro económico del país. En 1995 contribuyó con el 25.2% del PIB nacional, 23.8% del producto industrial y 25.7% de la producción manufacturera.

EL CONTEXTO EDUCATIVO

Las políticas públicas educativas se plasmaron en el *Programa de Modernización Educativa* (Promode o PME) 1989-1994 y en el *Plan de Desarrollo Educativo* (PDE) 1995-2000; el elemento más espectacular fue el *Acuerdo de Descentralización* (llamado de Federalización) de la *Educación básica y normal*, de mayo de 1992, por el cual la federación transfirió a los Estados el manejo de 22 millones de bienes muebles, 515 000 plazas y sus correspondientes relaciones laborales.¹⁰⁴

La educación técnica media superior y superior aún no se descentralizaba, pero el proyecto debía continuar. La normatividad tampoco se cambió. Sin embargo, el proceso (que se presentó como irreversible) ponía de manifiesto que la educación escolar se encontraba en medio del fin de las grandes burocracias centralizadas y el principio de “los sistemas de mercado” que afectaron el funcionamiento de la lógica estatal típica de 1929 a 1982.

Según el sociólogo Francisco Miranda López, la escuela pasa paulatinamente de ser una “institución” a una “organización”, ésta última entendida como un espacio que articula recursos, tecnología, cultura y capital humano evaluable para el desempeño de funciones y logros de metas.¹⁰⁵

Se trata de un proceso de transición cargado de incertidumbre, paradojas y turbulencias. Para el régimen estatal, en el sistema educativo podrían encontrarse fórmulas para atenuar los espacios de conflicto, ampliando la participación de los agentes a fin de redistribuir conocimientos y poder responder tanto a las exigencias del mercado como a las necesidades de integración social en una nueva ciudadanía y democracia.

¹⁰⁴ Carlos Ornelas, *El sistema educativo mexicano*. México, FCE, 1995.

¹⁰⁵ Francisco Miranda López, “Contexto social de la educación básica”. Conferencia.

Pero ello sólo se lograría reestructurando las funciones de la escuela con calidad en la enseñanza, eficiencia, equidad, capacidad de adaptabilidad, mayor autonomía escolar, docente, organización y de gestión. A su vez, la escuela tendría que responder con responsabilidad ante la comunidad y la opinión pública.

En el sexenio del crecimiento económico cero (1982-1988) no hay condiciones aún para impulsar la anterior política. Incluso, de acuerdo con investigadores como E. Ibarra y V. M. Soria M., se observó un proceso de deterioro de la educación básica reflejado en la:

- 1) Disminución de la capacidad de cobertura de la educación primaria.
- 2) Cancelación o disminución de programas especiales destinados a mitigar causas de desigualdad educativa y baja calidad. Como sucedió en el caso de los cursos comunitarios del Conafe, que se recortaron a la mitad; se cerraron las Casas Escuela, se redujo el programa de Recuperación de niños con atraso pedagógico.
- 3) Desaparición de los cursos de Educación básica Intensiva destinados a la población docente con primaria sin terminar.
- 4) Baja en el gasto educativo y caída salarial.¹⁰⁶

Durante el sexenio 1988-1994 se subordinó el objetivo de la ampliación de la cobertura al de la elevación de la calidad en todos los niveles, pues las políticas de globalización y apertura económica reclamaban la educación como factor estratégico para el crecimiento económico, pero integrada al sector conocimientos (ciencia, tecnología y educación) que, a su vez, debía tener aplicación en el sector productivo (de bienes y servicios).

Se hicieron propuestas de reforma sustentadas por comisiones asesoras (Coombs, 1991; Guevara, 1992)) y por organismos internacionales (Cresalc, 1992; CEPAL-UNESCO 1992; OCDE, 1994).

Se pretendía atacar la baja calidad de la educación básica, consecuencia de múltiples factores como:

¹⁰⁶ E. Ibarra y V. M. Soria M. "Balance y perspectivas de la modernización educativa en México. 1989-1994", en: E. de la Garza T. (Coord.) *Políticas públicas alternativas en México*. México, C.I.I.C.H.- UNAM-La Jornada, 1996.

- Bajo nivel y deficiente formación de maestros.
- Salarios insuficientes y condiciones de trabajo malas
- Curriculas rezagadas.
- Administración ineficiente.
- Falta de articulación entre niveles educativos.
- Falta de evaluación y seguimientos de planes, programas, personal docente y servicios de apoyo.
- Falta de participación social y vinculación con la comunidad.
- Reprobación, repetición, deserción, retraso y bajo aprovechamiento.
- Modelo corporativo y autoritario en la educación.

La modernización de la educación era considerada un proceso de transformación estructural explícita que dirigido hacia una nueva funcionalidad de todos los niveles educativos, se encaminaba hacia una relación diferente con el estado y la sociedad, formas flexibles, y escenario de disputa entre actores sociales y proyectos de los mismos.

Los indicadores eran la reforma institucional para abrir la educación a la sociedad, la profesionalización de docentes e investigadores con evaluación de su productividad y desempeño, recompensando salarialmente las diferencias; la promoción de la participación social, el programa de carrera magisterial para la educación básica y la deshomologación salarial para la superior.

La implementación práctica del Promode se dio hasta la firma del ANMEB, el 10 de mayo de 1992, –acuerdo tripartita entre SEP, gobiernos estatales y SNTE–, con el fin de elevar la calidad y competitividad de la educación pública (se esperaba que la privada lo retomara), incrementar la cobertura, realiza la descentralización, la revalorización magisterial y la reformulación de contenidos y métodos.

El federalismo educativo concretó la división de responsabilidades quedando a los Estados la educación básica, la normal, la indígena y la especial. La federación se encargaría de la normatividad,¹⁰⁷ evaluación y fomento de la investigación educativa.

¹⁰⁷ La función normativa incluye la formulación de planes y programas de estudios, autorizaciones de material didáctico, elaboración y actualización de libros de texto, coordinación interentidades federativas y función compensatoria para estados y regiones. Ibarra, E. y V.M. Soria M., *op. cit.* p. 323.

Las relaciones viciadas entre la SEP y el SNTE y en el interior de éstos, es un punto pendiente en el deterioro de la calidad educativa pues la creación de una subcultura laboral, administrativa y sindical es uno de los rasgos más difíciles de desterrar para la modernización.

En el ámbito de la participación social no bastan el esfuerzo de los padres de familia; también es necesaria la participación de otras instituciones económicas y sociales.

Una crítica al ANMEB¹⁰⁸ fue su caída en la improvisación, tal como lo sugiere el Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos; éste último provocó confusión ya que se optó:

...por una estructura parcializada de la currícula de primaria al organizarlo por disciplinas que sustituyen a las áreas, a pesar de que la investigación educativa y la tendencia en otros países han mostrado que es necesario una mayor integración en los niveles básicos de la educación, no sólo considerando áreas sino incluso campos de conocimiento.¹⁰⁹

Se había vuelto a dividir la currícula integrada de 1ª y 2ª grados, separando las matemáticas y la lectoescritura; las ciencias sociales se dividieron en civismo, geografía e historia y de ciencias naturales se eliminó astronomía.

El fracaso del modelo educativo de 1990 y su falta de reemplazo por otro, propició que los diferentes equipos cuyas obras (libros de texto) entrarán a 2 concursos, con diferentes posturas pedagógicas, no tuvieran oportunidad de interactuar para lograr un consenso mínimo.

Los concursos se organizaron de manera apresurada, los plazos fueron insuficientes. No se publicaron 4 de los libros ganadores y 2 de ellos se declararon desiertos. Sólo se consideró la publicación de 7 libros a un costo elevado.¹¹⁰

¹⁰⁸ *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. Mayo de 1992.

¹⁰⁹ Isaura Hernández. *Revista Educación* 2001, núm. 46, año III. México, marzo de 1999.

¹¹⁰ E. Ibarra, *op. cit.*, p. 226.

EL SUBSISTEMA DE FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE

El PME 1989-1994 dedicó el capítulo tercero al Sistema Nacional de Formación y Actualización Docente (SNFAD), dividido en 2 aspectos: el primero para la formación de docentes y profesionales para la educación preescolar, primaria, secundaria, especial, física y normal; el segundo para la actualización, nivelación y capacitación de docentes, directivos y personal de apoyo.

Participaban las escuelas normales, los centros de actualización magisterial (Cams), la UPN y las escuelas particulares formadoras de docentes. Para 1989 cursaban la Normal 127 000 estudiantes: 22% en normales federales, 45% en normales estatales y, 33% en normales particulares. Del total de la matrícula, el 12.5% cursaba la licenciatura para preescolar, el 18.5% para primaria, el 59.7%, para secundaria, el 7% para especial y el 4.6% para educación física.

El PME concebía al futuro docente como el agente de la modernización social (papel, por cierto, exagerado). Hacía un diagnóstico de la evolución del SNFAD, que creció de 11 mil a 800 mil docentes de 1921 a 1989, para atender a 22 millones de alumnos de educación básica.

La dispersión del SNFAD, el limitado papel del Conacen, la duplicidad, la competencia innecesaria y el desperdicio de recursos fueron algunos de los problemas detectados; además de carencia de planeación, falta de racionalidad en la oferta educativa e imposibilidad de libre tránsito de alumnos y docentes al SNFAD y al superior en general.

También se encontraron la falta de programas permanentes de actualización; la subutilización de infraestructura; el exceso de modificaciones en planes de estudio, sin atender contenidos regionales y con vacíos en ecología, salud, sexualidad y tercera revolución científico-tecnológica; además de la falta de políticas en investigación educativa.

La UPN retomó el incipiente proceso de profesionalización del SNFAD, representado por las licenciaturas en educación preescolar y primaria de 1975, originalmente a cargo de DGEN y MPM, en 1979, con lo cual las formalizó y ubicó en el SEAD, al mismo tiempo que desarrolló un nuevo programa de licenciatura que se convirtió en las LEYP 1985, que posteriormente dieron origen a la LE 1994.

El PME 1989-1994 alabó las licenciaturas de la UPN en lo académico pero reprobaba el contexto del SEAD, criticándolo como un agregado que desvirtuó sus objetivos originales convirtiéndose en un centro de capacitación falto de una modalidad abierta que incorporara la tecnología de la comunicación y la hiciera llegar hasta las comunidades aisladas, dejando sin alternativa para actualizarse en cursos de fin de semana o de verano a los docentes de tales comunidades.

El PME proponía un nuevo modelo de formación y actualización docente con 4 instancias coordinadas racionalmente:

- a) El Conacen, como órgano de consulta de la federación, los estados y los particulares.
- b) La DGENAM, con funciones normativas, de evaluación y de puesta en práctica de las recomendaciones del Conacen.
- c) Formación de SEAD estatales que incluyeran a las federales.
- d) La UPN, como institución de excelencia del normalismo nacional destinado a la formación de cuadros del SNFAD, con un centro de investigación educativa y una división de desarrollo curricular. Además, decía, “Se continuarán desarrollando los programas de licenciatura, maestría y doctorado en la Unidad Ajusco”.¹¹¹

La Unidad Ajusco conservaría su régimen de organismo desconcentrado de la Federación y se fortalecería con programas de posgrado para el SNFAD y el conocimiento de la educación nacional.

Se pensó en ajustes curriculares en las normales para que, con un tronco común de formación, el alumno pudiera optar por cualquiera de los campos de la docencia: inicial: preescolar, primaria, secundaria, especial y física.

El PME estableció que en 1990 la UPN quedaría estructurada –¿o reestructurada?– para cumplir con sus funciones académicas superiores y de apoyo al normalismo. Ello nunca ha ocurrido y si algo ha sucedido, fue producto de políticas muy parciales, sin coordinación ni planificación.

¹¹¹ *Programas de Modernización Educativa-1989-1994. Poder Ejecutivo Federal.*

En el mismo año se formuló el Plan de Acción para el Desarrollo del Subsistema de Formación y Actualización de Docentes, cuya ejecución resultó insuficiente.

De sus 4 agendas, sólo se cubrió parcialmente la primera, referida a la autoevaluación institucional; las otras 3, relativas al desarrollo académico para formadores de docentes, a la actualización y nivelación de éstos, y al fortalecimiento administrativo, han quedado como pendientes.¹¹²

La promulgación de la Ley General de Educación de 1993 no mostraba tampoco el rumbo que tomaría el SNFAD, preservándose la desarticulación histórica.¹¹³ El panorama de la actualización, superación y capacitación de los maestros era poco claro. De hecho, la sustitución o desplazamiento de las instituciones que efectuaban esta función en los 80 por programas de licenciatura, especialización y maestría de la UPN y otras universidades públicas y privadas, no se ha traducido en una mayor calidad de la educación.

Por el contrario, este costoso sistema ha propiciado una aceleración de la espiral credencialista; muchos de estos programas han privilegiado la formación pedagógica general y teórica, desplazando competencias centrales de la labor magisterial como la organización escolar, el currículo y las didácticas específicas.

El SNTE, por su parte, realizó un encuentro nacional de educación normal en julio de 1993. Del documento resultante destaca lo siguiente:

- 1) La típica insistencia en el fortalecimiento del normalismo, haciendo su respectivo recuento histórico: 1881-1886 (primera reforma), 1912 (casas del pueblo y misiones culturales), 1925 (escuelas normales rurales y Escuela Nacional de Maestros), 1959 (centros regionales), 1972 (reformas a la primaria), 1974 (reforma a la secundaria, inicio de programas de actualización magisterial).
- 2) Las críticas a la desconexión del SNFAD.

¹¹² Enrique Kuh. *El sistema nacional de formación y actualización docente*. Mimeo, 1992.

¹¹³ *Ley General de Educación 1998*.

- 3) El planteamiento de una nueva reforma al normalismo y la actualización, introduciendo elementos de la Tercera revolución tecnológica en los contenidos.
- 4) La propuesta central del SNTE para crear una dependencia de carácter nacional que propusiera lineamientos técnico-académicos-administrativos para el normalismo y un modelo de formación basado en la práctica educativa. Tal órgano sería el Instituto Nacional de Educación Normal, encargado de la formación, actualización, superación y capacitación de los maestros y la investigación educativa.
- 5) La iniciativa para que las escuelas normales se encargaran de la formación inicial para la educación básica y media. También de la capacitación y la superación (especialización, maestría y doctorado).

Además proponían que los Cams se encargaran de la actualización del maestro en servicio y la UPN de la formación de profesores en áreas no cubiertas por las normales, y de la nivelación académica de quienes tenían licenciatura y posgrados en áreas no cubiertas por normales; según el SNTE, el nuevo docente que requería el país debería:

- 1) Ser hombre integralmente “educado” (sic) en los mejores sentimientos y valores humanos... celoso defensor de sus derechos (sic) y preparado para la renovación científica (sic).
- 2) Ser ciudadano “modelo” (sic) que ame a la patria, respete símbolos nacionales, defienda las instituciones, venera a los héroes mexicanos...
- 3) Ser auténtico “líder social” (sic).
- 4) Resolver problemas en relación con su práctica docente, con base en principios y metodologías científicas y conforme a la política definida por la constitución.¹¹⁴

Un documento mucho más acorde a la modernidad fue presentado por asesores del CEN del SNTE con críticas moderada al SNFAD como las siguientes:

¹¹⁴ SNTE. *Encuentro Nacional de Educación Normal*, 1993.

- 1) No se están formando maestros suficientes para la educación básica, habilitando e improvisando profesores.
- 2) Las evaluaciones de egresados de las licenciaturas de preescolar y primaria indican que éstos no dominan ni el 50% de los programas.
- 3) No hay diferencias significativas entre la docencia de los egresados de normal básica y de licenciatura
- 4) Los problemas derivados de la deficiente formación y desarrollo profesional tienen mayor impacto entre la población rural, indígena y urbana marginada. Los estudios señalan que es allí donde los maestros presentan menores grados de escolaridad y donde el nivel de competencia de los egresados de primaria es inferior al logrado por alumnos de 4º grado de escuelas ubicadas en zonas urbanas de clase media.¹¹⁵

La matrícula de la formación inicial había caído de 322 mil estudiantes en 1982, a 64 573 en 1993; la planta magisterial también se redujo de 18 160 a 10 040 profesores y los planteles de 557 a 493 (337 públicos y 156 privados).

Hasta 1993 la cantidad de profesores que habían concluido su licenciatura en la UPN ascendía a 43 093; de ellos se titularon 19 424. Se inscribieron 704 047 para realizar su licenciatura en el período 1979-1994, pero sólo el 27% se tituló. Se conocía, además, que 6 de cada 10 profesores de educación básica en servicio no contaban con estudios completos o con título de licenciatura, lo cual daba 684 294 profesores.

LA UPN: INTENTOS DE NUEVOS PROYECTOS ACADÉMICOS

El proyecto de Olac Fuentes Molinar (1992)

La historia moderna de los intentos por refuncionalizar el proyecto académico de la UPN parte del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (ANMEB) de mayo de 1992, que conllevó al inicio de

¹¹⁵ Enrique Kuh, *op. cit.*

la formación de un nuevo pacto político educativo entre la SEP, el SNTE y los gobiernos estatales.

Dicho pacto recibió el nombre de “federalismo educativo”, en realidad una descentralización de la educación básica que, sin estar especificada en el ANMEB, afectó también a la UPN al transferir a los estados la administración de 68 de sus unidades.

La primera reacción oficial surgió del entonces rector, Olac Fuentes Molinar quien expresó:

Esta modificación demanda la renovación de nuestro proyecto académico, con las metas de asegurar la transición ordenada al nuevo esquema de federalismo y mejorar y diversificar el cumplimiento de las funciones sustantivas de la Universidad.¹¹⁶

En el documento *Reflexiones sobre el futuro de la UPN*, Fuentes Molinar hacía una serie de críticas a los vicios y estructuras obsoletas de la Institución, proponiendo modificar rutinas, costumbres y afectar intereses para buscar una nueva organización nacional. Su propuesta se resumía así:

- 1) Oferta de licenciaturas de nivelación en educación básica para profesores en servicio en modalidad escolarizada, semi escolarizada, abierta e intensiva.
- 2) Licenciaturas escolarizadas referidas a campos específicos de trabajo o en campos disciplinarios educativos.
- 3) Especializaciones y posgrados en educación.
- 4) Extensión de la investigación en educación básica, formación y actualización de docentes a las Unidades.
- 5) Reforma a las bases legales de la UPN.
- 6) Revisión y crítica de las funciones sustantivas: docencia, investigación y difusión.

La crítica se daba por el estancamiento en la matrícula desde 1986 hasta 1991, con un primer ingreso de 700 alumnos y el mantenimiento de la misma en unos 2 700 alumnos; y por la disminución de la matrícula en la Licenciatura en Sociología de la Educación.

¹¹⁶ Olac Fuentes Molinar. *Reflexiones sobre el futuro de la UPN*. México, UPN-SEP, 1992.

También se cuestionaba que la demanda de ingreso de profesores normalistas en la Unidad Ajusco se había reducido hasta quedar en 1 de cada 10 ingresados en 1992. El problema de la deserción por encima del promedio nacional, el bajísimo índice de titulación (8.5%) y la falta de estudios de seguimiento de egresados eran otros de los puntos mencionados.

La mayor parte del documento de Fuentes Molinar estaba dedicada a la revisión crítica. Otras desviaciones que exponía eran:

- 1) Un enfoque demasiado “teorista” en planes y programas e insuficiente atención a problemas concretos de la educación.
- 2) Los elogios a la LEB 79 en un sistema abierto que hasta 1991 tenía una matrícula de 12 700 alumnos y a la LEPYP 85 con un sistema semiescolarizado de 25 200 alumnos. También a la creación de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para Docentes del Medio Indígena con una matrícula de 5 500 estudiantes.
- 3) Se habla de 282 plazas de tiempo completo en Docencia y 88 en Investigación, más 716 en las Unidades del país.
- 4) La falta de relevancia de la actividad de investigación y la ausencia de política, normatividad y criterios para la investigación.
- 5) La ineficiencia en la actividad editorial, ya que el 80% de las publicaciones se mantenía como material almacenado.

Por último, proponía la creación de un nuevo proyecto académico con participación de docentes, administrativos, estudiantes y autoridades a nivel nacional. Las propuestas serían recibidas hasta el 26 de febrero de 1993 para ser sometidas a discusión por el Consejo Académico, el cual enviaría el proyecto final a la SEP; en su caso, el mismo entraría en vigor en septiembre de 1993.

Pero nunca se realizó, pues su promotor dejó la rectoría en enero de 1993 para reemplazar a Gilberto Guevara Niebla como Subsecretario de Educación Básica en la SEP.

El Proyecto académico de 1993

En febrero de 1993 fue designada como rectora de la UPN Magdalena Gómez Rivera, primera mujer en el cargo. El proyecto académico

aprobado por el Consejo Académico en ese año tuvo sus antecedentes –además de Fuentes Molinar– en el proceso de evaluación institucional inspirado por el ex rector José Ángel Pescador Osuna en 1989, donde se reformularon las licenciaturas del sistema escolarizado y se creó la LEPYP en el Medio Indígena en modalidad semi-escolarizada.

Se continuó el proceso de análisis en las reuniones nacionales de Oaxtepec (1989) y de Jurica (1991). De febrero a junio de 1993 se llevó a cabo un proceso de consulta nacional en todas las Unidades UPN y en diversos foros académicos regionales en Guadalajara, Tlaxcala, Monterrey y Mérida.

La formulación del nuevo proyecto académico tenía como contexto el programa de Modernización Educativa 1989-1994 y el ANMEB del 18 de mayo de 1992. La propuesta central del proyecto de 1993 consistió en organizar las actividades con base en Campos (concepto cercano al de áreas de conocimiento, pero mientras éste se refiere a disciplinas el de campo alude a problemáticas específicas emparentadas):

- 1) Campo en Formación de Profesionales de la Educación.
- 2) Campo en Desarrollo de la Educación Básica.
- 3) Campo en Procesos Educativos y Cultura Pedagógica.

Los principios que imponía el proyecto 93 para la UPN eran la práctica académica democrática, crítica, científica y nacional, que debería servir para elevar la calidad y para la renovación educativa.

También abarcaba las líneas de *Fortalecimiento Institucional* para mejorar la infraestructura técnica, académica y material; así como las funciones de planeación, organización, administración y evaluación.

Las líneas de fortalecimiento se contemplaban como condiciones para lograr los propósitos del proyecto y la constitución de un *Plan de Desarrollo Institucional* (PDI) que concretaría programas con acciones y metas específicas.¹¹⁷

Formulado al poco tiempo, el PDI fue el primero que se realizó en la UPN; cabe resaltar que con él la Institución entró tardíamente a la polí-

¹¹⁷ *Plan de Desarrollo Institucional*. México, Rectoría UPN, 1993.

tica de planeación educativa superior que se venía realizando en las IES del país desde los ochenta.

La planeación interna se proponía atacar debilidades académico-organizativas muy identificadas: niveles dispares de formación, capacidad y dedicación al trabajo de docencia e investigación, ausencia de sistemas de información y subutilización de la biblioteca y apoyo académico diverso.

Las líneas de fortalecimiento propuestas fueron:

- 1) Superación académica y actualización para el personal de la sede central y unidades. Tal programa sólo pudo llevarse a cabo en el Ajusco y muy parcial o nulamente en unidades por la misma descentralización.
- 2) Fomento a la investigación educativa. Los TRIE o Talleres Regionales de Investigación Educativa tampoco pudieron desarrollarse en las unidades ni fue posible impulsar un programa permanente de formación y actualización de investigadores en educación.
- 3) Desarrollo curricular y docencia superior. Intentaba integrar acciones de evaluación permanente de planes y programas de estudios y consideraba la docencia superior como objeto de investigación con apoyo en el uso de paquetes multimedia y acceso a la telecomunicación vía satélite.
Un punto que tuvo relativo éxito en esta línea fue la formulación de estrategias de titulación con asesorías grupales e individuales para que los egresados elaboraran tesinas sobre el ejercicio de su práctica profesional. A fines de 1996 un amplio número de egresados habían presentado su trabajo de titulación en licenciatura.
- 4) Sistema institucional de información utilizando redes electrónicas como Internet, Bitnet, Red Universitaria México-Canadá, Estados Unidos y otras.
- 5) Programa editorial. Un punto permanente de reclamo por la falta de concreción de una efectiva política editorial.
- 6) Servicios bibliotecarios y de información documental.
- 7) Planeación, operación y evaluación del Proyecto Académico en las unidades y en la sede central.

También se definieron las siguientes prioridades institucionales:

1) Reformulación curricular de las licenciaturas para maestros en servicio

Esta prioridad se ubicó en el campo 1, para lo cual se consideraron las diversas generaciones de profesores-alumnos (en total 260 mil atendidos) desde la Licenciatura en Educación preescolar y primaria (1975), pasando por la LEB (1979), LEPYP (1985) y LEPEPPMI (1990).

Como producto de la evaluación de estas experiencias se planteó la formulación de una nueva licenciatura que diera respuesta a las competencias profesionales, resolviera problemas específicos, incorporara propuestas innovadoras, con un planteamiento integrado por diferentes modalidades educativas, múltiples perspectivas de formación y una curricula flexible.

La nueva Licenciatura en Educación (LE 1994) se aprobó en la reunión del Consejo Técnico de octubre de 1996.¹¹⁸

2) Programa institucional de posgrado

Ubicado en el campo 1, aunque incluyendo proyectos de los campos 2 y 3, se proponía ligar docencia e investigación para la formación, actualización y superación académica. En su momento partió del diagnóstico de 7 especializaciones y una maestría en Educación con 11 campos de atención y una matrícula de 584 alumnos.

Producto de la evaluación de la Maestría en Educación, ésta se transformó en Maestría en Desarrollo Educativo, con 9 Líneas de Investigación-Docencia, iniciada en septiembre de 1996; en tanto, desde 1994 ya operaba una Maestría en Pedagogía.

El Proyecto 93 planteaba la apertura de un programa de Doctorado que en su fase inicial estaría dirigido a los docentes de la UPN, para formar investigadores en educación. El mismo estaba aún pendiente en 1999.

3) Programa Institucional de Actualización

Para continuar con los 500 cursos (de 30 a 50 horas de duración) y 15 diplomados que ya había acumulado la UPN en su historia académica.

¹¹⁸ Reunión de Consejo Técnico. UPN, octubre de 1996.

Además de la participación en el programa de Actualización del Maestro (PAM) y el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE).

4) Proyecto Multimedia

De lento desenvolvimiento en relación al avance que presentaban otras IES públicas. Al poco tiempo de su aprobación por el Consejo Académico, el 6 de septiembre de 1993, la maestra Magdalena Gómez Rivera fue reemplazada por el profesor Eduardo Maliachi y Velasco en la rectoría de la UPN (diciembre de 1993), quien había ocupado el cargo con anterioridad (de junio de 1986 a mayo de 1989), y que pasó al doctor José Ángel Pescador Osuna (julio de 1989 a diciembre de 1989) y posteriormente al profesor Mariano Díaz Gutiérrez (febrero de 1990 a julio de 1992).

Vicisitudes del proyecto académico durante el periodo 1993-1996

Durante el segundo rectorado del profesor Eduardo Maliachi y Velasco se hicieron constantes intentos para poner en operación o “aterrizar” el Proyecto 93, para lo cual se integró una Comisión Académica conocida como la *Comisión de la Transición*.

Ésta desplegó un esfuerzo importante y notorio, sobre todo en el campo “técnico”, sesiones largas, convocatorias frecuentes, reuniones por campos, publicación de formatos, propuestas, etc. Sin embargo, era también manifiesto que otro sector de la comunidad académica veía el proceso de transición de otra manera:

- a) Como un trabajo para un equipo de técnicos y especialistas en “la transición”, lo cual implicaba el guardarse la frase: “Ahí me avisan cuando terminen y se pongan de acuerdo”.
- b) Con escepticismo, por varias causas: la indefinición de una estructura orgánica para el nuevo proyecto, la “eternidad” de tal transición o simplemente las pugnas de poder burocrático administrativo que se vislumbraban pese a tales indefiniciones.
- c) Algunos académicos (los menos) nunca se enteraron del proceso de cambio en la UPN.

- d) Huelga decir que un importante número de académicos vieron el proceso de transición con simpatía y entusiasmo.

Además, las propuestas para la estructura orgánica comenzaron a ser presentadas y analizadas en 1994 y 1995. El 20 de enero de 1995 el Consejo Académico aprobó el esquema general de acciones y estrategias que la Comisión de Transición había presentado en las variantes académica y programática, según las “fases de la transición” señaladas en el PID: significado, propósito, estrategia, criterios de normatividad, reformulación, lineamientos de desarrollo y participantes.

Posteriormente el proceso involucró asesores externos, fundamentalmente especialistas en planeación educativa, que al interactuar con la comisión y los representantes de agrupamientos consensuaron principios rectores para la transición académica de la UPN.

Del 13 al 17 de noviembre se realizaron varios encuentros durante el *Taller de Modelos de Planeación*. Para poner en operación el proyecto Académico (PA) y la estructura orgánica de la UPN, diversos grupos académicos presentaron 5 propuestas que fueron actualizadas durante el taller, siendo posteriormente objeto de nuevas revisiones por parte de los representantes de los elaboradores para identificar puntos de coincidencia que permitieran seguir avanzando en el proceso de transición. Éstos se manifestaron en los siguientes acuerdos con respecto a los principios que deberían regular la reorganización de la vida académica en la Unidad Ajusco.

- Actividades académicas de la Universidad regidas por criterios normativos de carácter nacional.
- Vinculación de las acciones de la UPN con las demandas y necesidades del sistema educativo.
- El Proyecto Académico y los campos como orientadores.
- Reconocimiento de las instancias de gobierno, respetando los principios rectores de este proceso.
- Existencia de una instancia de planeación y evaluación.
- Instancia colegiada intermedia, conformada por responsables de agrupamiento y autoridades.

- Formación de comités para dictaminar proyectos por función.
- Instancias académicas colegiadas para la toma de decisiones.
- Proyecto, agrupamiento, comité de planeación (derivación posible de la estructura).
- Los agrupamientos como instancias de articulación de las funciones en relación con problemas derivados de los campos.
- Precisión y revisión de los criterios de conformación de los agrupamientos.
- Un proyecto que implica la articulación de distintos individuos en torno a un objeto de estudio derivado del Campo, y donde se abre la posibilidad de articular las tres funciones universitarias.
- Existencia de responsables académicos por proyecto y agrupamiento (definir criterios y perfiles).
- Formulación de criterios para la evaluación y seguimiento de los proyectos.
- Participación de expertos en la evaluación, desarrollo y dictamen de proyectos.
- Programación y presupuestación desde los proyectos.
- Planeación integral de los proyectos.
- Flexibilidad.
- Distribución equitativa de recursos.
- Establecimiento de estrategias específicas para atender la problemática que el propio proceso de transición genera.

EL PROYECTO ACADÉMICO DE 1996 A 1999.

EL RECTORADO DE JESÚS LICEAGA ÁNGELES

El 23 de junio de 1996 es designado como nuevo rector de la UPN el profesor Jesús Liceaga Ángeles, quien durante el rectorado del profesor Miguel Huerta Maldonado (1980-1982), siendo Secretario Académico el licenciado Miguel Limón Rojas, había ocupado el puesto de director de Docencia.

La suerte del anterior Proyecto Académico y del PID quedó en el aire, en tanto la nueva autoridad enfrentaba un difícil y desgastante conflicto

con los trabajadores administrativos por un problema de prestaciones que se amplió hasta 1997.

En ese mismo año estalló otro conflicto con un importante sector de los académicos, que incluyó la disputa por el proyecto académico. Al finalizar 1996 se convocó a un conjunto de reuniones con diversos grupos de académicos de la Unidad Ajusco, a realizarse en enero de 1997. Los puntos centrales de exposición giraron en torno a los siguientes problemas:

- 1) ¿Qué tipo de PA conviene hoy a la UPN?
- 2) ¿Deberá la educación básica seguir siendo el eje del PA?
- 3) ¿Hay que diversificar el PA a la media superior y superior?
- 4) ¿Debe plantearse una diversidad o una unidad en torno al PA?
- 5) ¿Qué sucede con los PA anteriores?
- 6) ¿Qué pasa con la obsoleta normatividad de la UPN?

Para comprender el significado de estos aparentemente abruptos cambios en las orientaciones generales académicas, es menester recordar que a diferencia del resto de las IES públicas autónomas del país, que tienen proyectos estables, la UPN nació como respuesta a una demanda de corte político-sindical, lo cual le imprimió un sello propio pero de carácter más tortuoso y problemático.

Con la caída del grupo político-sindical que demandó su creación y con su reemplazo por la “new main stream” autodenominada “los institucionales”, había aminorado bastante la presión del lado sindical desde 1989.

Sin embargo, otro tipo de factores estaban incidiendo para demostrar que el proceso de transición del SNFAD seguiría siendo problemático en extremo:

1. Presiones del nuevo contexto socio-educativo. Como fue detallado por diferentes investigadores, la reforma educativa es parte de la reforma de Estado; ello implica una transición más amplia de la situación de la escuela entre el fin de las grandes burocracias con su séquito de corporativismo de viejo cuño y el inicio de los sistemas de mercado, donde la educación se discute como un elemento

de productividad y competitividad y ya no de formación y cultura general.

2. Presiones de los agentes socio-educativos involucrados en el nuevo subsistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación docente.

El 10 de diciembre de 1996, el Secretario de Educación Pública dio a conocer en la Escuela Normal del Estado de Sonora y en la Escuela Normal Rural *Plutarco Elías Calles* de Navojoa, Sonora, un ambicioso programa de formación, actualización y superación docente que intentaba revitalizar el normalismo nacional. Algunos de sus principales puntos eran:

- a) Formar profesionales competentes en didáctica para la educación básica, con amplio conocimiento curricular y contexto socio-escolar, empleando una visión prospectiva del profesor del siglo XXI.
- b) Modificación de planes, programas y materiales de estudio en las normales de preescolar, primaria y secundaria. Los nuevos entraron en vigor en septiembre de 1997.
- c) Capacitación, actualización docente y renovación total de la organización y gestión escolar de los servicios de educación normal.
- d) Apoyo en infraestructura física y humana. Para integrar la propuesta de transformación de las normales, la SEP consideró indispensable tener el consenso de sectores básicos:

- SNTE
- Profesores y directivos de las normales
- Investigadores y maestros con prestigio en educación
- Sectores públicos y privados que participan en educación normal.

En cuanto al proyecto académico de la UPN, el rector entrante, Jesús Liceaga Ángeles, expresó su visión en una entrevista hecha por la Revista *Educación 2001*, la cual se reproduce íntegramente a continuación:

En entrevista exclusiva para *Educación 2001*, el rector de la Universidad Pedagógica Nacional, Jesús Liceaga Ángeles, en sus oficinas del

Plantel Ajusco, analiza las funciones de las unidades de la Universidad con las Normales, la transformación hacia el futuro de la UPN y al acuerdo de la Cámara de Diputados, entre otros temas.

A casi 20 años de su creación, la UPN ha aportado al gobierno federal varios secretarios y subsecretarios de Estado y hasta intermediarios para la paz en Chiapas. Liceaga Ángeles, nombrado en 1996, es el undécimo rector en la historia de la Universidad.

—¿Existe duplicidad de funciones con las Normales?

—Las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) duplican funciones con las escuelas Normales justo cuando la UPN coyunturalmente acepta el compromiso de la formación inicial de maestros; esto se debe a una circunstancia histórica. En la creación de la Universidad no estaba contemplado realizar estos estudios, pero esto fue debido a una petición de la organización sindical de los maestros y algo que ya realizaba Mejoramiento Profesional, que se llamaba licenciatura en Educación Básica, la cual pasó a la UPN en 1980.

Entonces tomamos a los normalistas en ese proceso de regularización de nivel de licenciatura con un plan de estudios que suponía que los estudiantes ya contaban con experiencia, afirmó el matemático Jesús Liceaga Ángeles.

La UPN, al aceptar el compromiso de la nivelación, se obliga a tener una concepción distinta: abrir unidades en todo el país y orientar los esfuerzos del equipo académico fundador a construir el material con el que iban a trabajar, lo que era totalmente distinto a la filosofía académica con la que nació la UPN.

En 1984, Jesús Reyes Heróles, siendo secretario de Educación determina por dictamen que las Normales sean instituciones de educación superior teniendo como pre-requisito los estudiantes de preparatoria; y es, entonces, cuando empiezan a licenciarse los alumnos de las normales.

Este momento era el adecuado para asumir a la UPN como una extensión del trabajo natural de apoyar a sus egresados, pero, desafortunadamente, no fue así. Ahora esta duplicidad de funciones no ha permitido que la Universidad se cristalice como tal, porque la convirtieron en una instancia de mejoramiento profesional.

—¿Cuál era el objetivo de la UPN?

—El objetivo inicial de la UPN era la formación de profesionales en la educación, estaba orientada hacia las licenciaturas en Psicología, Sociología, Pedagogía, Administración, que no existen en el sistema educativo. La intención era formar egresados de muy alta calidad para apoyar el desarrollo de la educación básica y además tener un espacio muy importante de investigación de tal manera que de esta universidad pudiesen salir propuestas para solucionar los problemas educativos del país.

Con un espacio de investigación sólido podríamos generar posgrados, formar investigadores a nivel nacional mediante becas, en un mecanismo muy parecido al de El Colegio de México.

Y recuerda: Solana, entonces Secretario de Educación, definía el futuro de la Universidad como el Colegio de México de los maestros.

Con el acuerdo publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 31 de diciembre de 1998, se plantea la posibilidad de superar la duplicidad de funciones, que no era nueva. Lo que pretendemos es evitar que se dupliquen esfuerzos, dinero, recursos, dejemos que las Normales hagan esa labor, que son las instituciones naturales de la formación inicial, y que la UPN retome, ahora que existe la oportunidad, su perspectiva original.

Como no hay muchas instancias donde se formen investigadores sobre la investigación sobre la educación a nivel nacional, la Universidad debe volver a aceptar el compromiso, su misión original. Ahora estamos formando profesores con muchachos de preparatoria que entran a las unidades y toman clases una vez a la semana; no es lo mismo con los maestros normalistas que ya tenían el oficio y sólo iban a consolidar algunos aspectos académicos que harían que su trabajo fuese mejor. Las Normales lo hacen todos los días, los muchachos van en un horario normal, con un plantel de estudios de formación inicial.

El mandato de la Cámara nos da la oportunidad de consolidar la Universidad en su contexto y en su tiempo, al admitir que había duplicidad de funciones, por lo que reubicar su misión es lo más sano para proyectar los esfuerzos académicos del *campus* Ajusco a la formación del profesional.

—¿A veinte años de creación, cómo retomar la esencia de UPN?

—Ya no será la Universidad de la concepción original, tendrá que adaptarse a su tiempo, si no quedaríamos anquilosados.

Es necesario fortalecer nuestra área de investigación y colgar de allí los posgrados, no masivos, que nos permitan formar investigadores con un mínimo de calidad que en el futuro puedan insertarse en el sistema educativo proponiendo alternativas de solución a los problemas que vayan surgiendo, pues éstos también se van transformando.

¿Cómo hacer esto? Primero se está realizando una evaluación interna del *currículum* de nivel licenciatura por los propios cuerpos académicos y vamos a buscar el punto de vista externo con especialistas, personas con prestigio, para que su autoridad tenga peso, con otras concepciones para mejorar nuestros estudios para que respondan a las necesidades del futuro.

Segundo, que las unidades de la UPN en el país asuman el compromiso que tienen con su estado, que desarrollen proyectos que resuelvan problemas locales, pues de cualquier forma el *campus* Ajusco seguirá brindándoles apoyo y normatividad académica.

Las unidades de la UPN se descentralizan en 1993, en lo económico y en lo político. Le han dado el carácter nacional a la Universidad pese a que originalmente no estaban consideradas en el decreto de creación; entonces, el carácter nacional se derivaba de darle la oportunidad a los estudiantes de cualquier parte del país para formarse como investigadores o profesionales no docentes.

Ello no quiere decir que la UPN va a perder esto, pues el *campus* Ajusco seguirá manteniendo el carácter normativo de los proyectos académicos en cada uno de los estados, porque dichas unidades, ahora que ya no van a poder seguir nivelando a los maestros, deberán desarrollar opciones que puedan coadyuvar a la solución de sus propios problemas educativos.

—¿En cuánto tiempo pondrá en marcha este nuevo camino?

Esperamos que sea a partir de este año, en cuanto se termine la evaluación del nivel de licenciatura por los cuerpos académicos y el punto de vista de especialistas externos para poder adecuar o crear un nuevo diseño de los *currícula*, que nos permita formar un profesional de la

educación con una característica propia sin que ello signifique que no pueda competir con colegas de otras instituciones.

—¿Cuál es la matrícula actual y el presupuesto de la universidad?

—La población estudiantil de la UPN es de alrededor de 8 mil 261 alumnos, de los cuales 4 mil 435 estudian en el *campus* Ajusco; en licenciatura suman 3 mil 954, en especialización 233 y en maestría 248.

En las 6 unidades del Distrito Federal hay 3 mil 826 alumnos, de licenciatura 3 mil 632, de especialización 27 y de maestría 167.

El presupuesto de la UPN es de unos 245 millones de pesos para 1999, cuenta con una plantilla de profesores de carrera, de la cual más del 80% son maestros titulados, por eso me atrevo a afirmar que es una universidad privilegiada.¹¹⁹

Hasta aquí se cerraba la visión del hoy ex Rector Jesús Liceaga sobre la UPN.

En el siguiente capítulo se presenta un análisis de la situación del posgrado en la institución.

¹¹⁹ Isaura Hernández. "La UPN formadora de investigadores de la educación. Entrevista con el Rector", en: Revista *Educación* 2001, núm. 46, México DF, 1999, pp.12-14. (Reproducción íntegra)

SITUACIÓN Y PERSPECTIVAS DEL POSGRADO Y LA INVESTIGACIÓN EN LA UPN

EL POSGRADO EN MÉXICO EN EL CONTEXTO ECONÓMICO

El posgrado nacional cobra mayor importancia en la planeación educativa con el Programa para la Modernización Educativa (1989-1994) y el Plan de Desarrollo Educativo (1995-2000).

En general, la tesis oficial sostenida es la necesidad de retroalimentar la cadena productiva y la formación de recursos humanos de alto nivel para insertar la economía mexicana en el ámbito de la globalización, la competitividad y la productividad.

El argumento no está equivocado, aunque omite aclarar la polarización con que operan las variables económicas y educativas del país, lo que da un carácter sesgado al análisis.

El posgrado reviste fundamental importancia, ya que en este ciclo se forman los cuadros mayormente capacitados de la pirámide educativa, potenciando el nivel científico y tecnológico.

La política modernizante es clara para los posgrados estrechamente asociados a la “vinculación productiva”, es decir, los de orientación tecnológica. En tanto los orientados por las ciencias sociales y humanida-

des (en especial los de educación) no encuentran una definición y una política tan nítida como la anterior.

La explosión de la demanda de educación superior en los 70 y principios de los 80 se frenó y las tendencias mostraban que en lo sucesivo el ritmo de crecimiento matricular sería moderado. La tasa promedio de crecimiento anual de los 70 fue del 12.6%, en los 80 del 3.8% y para 1990-1995 del 2.6%.

En 1990-1995 la matrícula total del posgrado (65 615 alumnos) tuvo un crecimiento del 49%. El Distrito Federal concentraba el 37.6% (24 664 alumnos), lo cual representaba una disminución en relación con la década anterior, cuando concentró el 43.5% del total.¹²⁰ Las cifras del posgrado en la misma entidad para el año 1995 fueron de 9 191 alumnos en especialización, 12 167 en maestría y 3 306 en doctorado.

Hasta 1985 el doctorado se desarrolla casi en su totalidad en el Distrito Federal y de manera mucho menor en el Estado de México, Jalisco y Nuevo León. Este predominio continuó en 1995, pero ya con participaciones importantes en Baja California, Guanajuato, Jalisco, Nuevo León y Puebla.

Para 1995 el Distrito Federal redujo su participación en 50% y los estados incrementaron la suya. En el caso del doctorado en Educación era sistemático observar que varias IES de provincia abrían programas para impartirlo (UABJO, UAA, CUT-Baja California, U de G), mientras la UPN ampliaba su ya considerable rezago histórico, pese a su función en el sistema de formación y actualización docente.¹²¹

En la década 1985-1995 creció el posgrado privado a expensas del público, que seguía manteniendo las cifras mayoritarias en especialización (85%), maestría (66%) y doctorado (89%); en 1995, en promedio, el posgrado público tenía el 73.5% de la matrícula, contra el 26.5% del privado.

Durante el mismo periodo la matrícula total del posgrado en educación y humanidades pasó de 3 305 (8.9% del total de las áreas) a 210 523 (16%).

¹²⁰ L. M. Hayashi. "El posgrado nacional y las perspectivas de modernización", en: *Revista Economía Informa*, núm. 261. México, Facultad de Economía/UNAM, octubre de 1997.

¹²¹ *Anuario estadístico de la ANUIES*. 1985 y 1995.

Por sectores, según datos de Laureano Hayashi M., en especialización la matrícula creció de 410 (3.4% del total) a 1 101 (6%); esto para el área de educación y humanidades.

La maestría aumentó de 2 487 (10.5%) a 8 637 (20% del total de las áreas). En el caso del doctorado de educación y humanidades la variación fue de 408 alumnos (31% del total de las áreas) a 785 (17%), decreciendo su participación porcentual en la estructura matricular.

En tanto áreas como ingeniería y tecnología aumentaron su porcentaje del 4 al 13%, ciencias exactas y naturales del 23 al 29%, ciencias de la salud del 11 al 12%, agropecuarias del 2 al 4%; otra área con disminución leve fue la de sociales y administrativas, al pasar del 29 al 26 por ciento.

Según Hayashi, entre 1985 y 1990 se observa un decremento del 2% del presupuesto autorizado a la SEP, que se recupera al subir 1% de 1990 a 1995. Pero comparando el crecimiento matricular con el valor real de dicho presupuesto la reducción fue importante, en especial a raíz de la devaluación de diciembre de 1994.

Además, el impacto negativo de la economía sobre la educación vino a complicarse de nuevo en octubre de 1997, con la crisis de los mercados; la Bolsa Mexicana de Valores cayó 11.6%; en términos de dólares el peso declinó 6.1% frente al dólar, cerrando en 8.9 unidades.¹²²

En este ámbito, la política económica nacional consistió en aplicar la paridad cambiaria, pero con riesgo de ver disminuidos los flujos de 25 000 millones de dólares en inversión extranjera que se esperaban para 1998, tras la crisis en Asia tuvo que ver con el resquebrajamiento de los sistemas financieros de varios países de esa región por el endeudamiento extremo de gobiernos, empresas y particulares. Las carteras vencidas de bancos en Filipinas, Indonesia, Malasia, Singapur y Tailandia se estimaban en 73 000 millones de dólares para 1998, equivalentes al 13.3% del PNB del sudeste asiático.

Como marco de referencia adicional se sabe que la cartera vencida del sistema financiero mexicano oscilaba entre 12 y 15 millones de dólares.

¹²² *El Financiero*, 4 de noviembre de 1997, p. 5.

La depreciación de las divisas asiáticas redujo el avance de Japón al debilitar sus exportaciones regionales. Aunque todo parecía indicar que la fluctuación económica sería el signo de 1998, a mediados de enero los mercados de valores asiáticos cerraron operaciones con ganancias ante la eventual recuperación de Indonesia.¹²³

En el caso mexicano, el factor petrolero frenó nuevamente el pronóstico de una tasa de crecimiento del 6% del PIB para 1998 y planteó una reducción al 4%, con una posible inflación del 12 por ciento.

La baja repentina de los precios del petróleo a nivel internacional repercutiría inevitablemente en la baja del presupuesto gubernamental y de ahí, en el financiamiento educativo.

La cotización de apenas 12 dólares por barril (el precio anterior era de 17.3) tuvo su origen en la decisión de la OPEP de eliminar las restricciones de su producción y por otra parte, en el reinicio de las exportaciones desde Irak.

El entonces Secretario de Hacienda, José Ángel Gurría, anunció recortes en gastos públicos por 15 000 millones de pesos. Además, según estimaciones de las corredurías *Merrill Lynch y Santander Investment*, “los precios del petróleo no tan sólo no se recuperan en 1998 y 1999, sino que caerán por un descenso en la actividad económica de Asia que provocará la contracción de una quinta parte del consumo mundial del energético”.¹²⁴

Se consideraba que la disminución de la economía asiática impactaría a la norteamericana provocando una disminución del 21% en el consumo anual de petróleo en el mundo, que era de unas 3 313 millones de toneladas. Asia era la segunda región con mayor consumo después de América del Norte.

Pemex anunció que esperaba una reducción de 19 690 millones de pesos en 1998 por concepto de ingresos. Para analistas como A. Gershenson, la estrategia correcta no estaba en mutilar el presupuesto, sino en cambiar el régimen fiscal.

¹²³ *La Jornada*. México, 17 de enero de 1998, p. 18.

¹²⁴ *La Jornada*. 18 de enero de 1998, p.1.

Por ejemplo, la inversión productiva paga 34% de impuesto sobre la renta, otros impuestos y, al final, el 15% de IVA. La compra de acciones en la Bolsa y su posterior venta no paga un centavo de impuestos. Por lo menos el IVA se les debería de cobrar, y con ello ayudar a sanear las finanzas públicas.¹²⁵

Según el economista León Bendesky, el petróleo crudo representaba una décima parte de las exportaciones totales del país. En ese sentido la economía ya no se consideraba petrolizada como en los 70. Sin embargo, los ingresos que obtenía el gobierno por ese concepto representaban el 40% del total de los impuestos cobrables.

Por ello las finanzas públicas seguían dependiendo del petróleo. Las estimaciones de Pemex eran exportar 1.7 millones de barriles diarios, o sea 620 millones de barriles en 1998 a un precio de 15.50 dólares, lo cual generaría un ingreso de 9 610 millones de dólares.

Al nuevo precio promedio de 13.50 por barril que se usó para hacer el ajuste al gasto público anunciado, el ingreso disminuía a 8 370 millones de dólares. La reducción podría afectar también 100 mil puestos de trabajo que no se abrirían.¹²⁶

En términos de la relación educación-financiamiento, la situación de desarrollo del posgrado no sería fácil en lo inmediato.

EL CONTEXTO EDUCATIVO DEL POSGRADO

Algunos indicadores educativos comparativos

Según cifras de la OCDE, comparado internacionalmente el gasto interno bruto en investigación y desarrollo era bajo en México. En efecto, mientras que alcanzaba un 0.25% del PIB, en Turquía era del 0.36, en España del 0.85, en Canadá del 1.62 y en Estados Unidos del 2.53 por ciento.

El porcentaje de financiamiento mexicano destinado a dicho rubro continuaba siendo mayoritariamente del Estado, (73.4%), al igual que en España y Turquía, pero no así en Estados Unidos y Canadá.

¹²⁵ Antonio Gershenson. "El recorte presupuestal", en: *La Jornada*. 18 de enero de 1998, p.19.

¹²⁶ León Bendesky. "Petróleo", en: *La Jornada*, 18 de enero de 1998, p. 22.

Igualmente, México quedaba por debajo, en términos reales y absolutos, en el porcentaje que destinaba al gasto en investigación y desarrollo de la enseñanza superior, 0.13%, contra 0.40 de Estados Unidos, 0.38 de Canadá, 0.27 de España y 0.24 de Turquía. Aunque en cifras absolutas estaba por encima de Turquía, con 839 millones de pesos (de 1993), contra 769, pero por debajo de Estados Unidos, el cual gastaba 26 352 millones de pesos.

Comparando indicadores, México contaba en 1993 con 14 103 investigadores de tiempo completo contra 962 700 de Estados Unidos y 14 460 de Turquía.

En gasto por alumno, se destinaban en el mismo año 741 pesos (gasto público directo para establecimiento de enseñanza) por alumno en primaria, 1 477 en secundaria y 4 264 en superior; contra 5 492, 6 541 y 14 607 respectivamente para Estados Unidos.

En México, la tasa de obtención de diplomas de estudios secundarios era del 25% y de nivel superior 7%, contra 73 y 31%, respectivamente, en Estados Unidos. En el caso de solicitud de patentes, las cifras presentaban 9 938 para México y 207 069 de Estados Unidos.

En cuanto a indicadores económicos México tuvo un crecimiento del PIB de 5.1% (hasta junio de 1997), una tasa de desempleo del 5.9%, un índice de precios al consumidor de 22.3% y una tasa de interés del 37.1%. En tanto en Estados Unidos los rubros respectivos dieron 4.0, 5.5, 2.5 y 5.3. y en Canadá: 2.8, 9.5, 1.7 y 4.7 por ciento.

La política nacional educativa en el posgrado

En la órbita nacional, en 1997, el presidente dio a conocer el *Programa de Trabajo del Sector Educativo*, donde se afirmaba que en ese año el gasto federal en educación sería de 118 000 millones de pesos, un incremento del 7.2% sobre el de 1996.

De este gasto el 15.2% se destinaría a educación superior y posgrado, equivalentes a 15 684 millones de pesos que representaban un incremento del 8.8% en relación a 1996, como se observa en el cuadro sobre gasto educativo por nivel:

Gasto educativo por nivel

Concepto	1996 (precios 1997)	%	1997	%	Incremento % real
Básica	66 340.3	60.22	70,033.9	59.30	5.6
Media Superior	13 947.1	12.66	15,684.7	13.28	12.5
Superior y Posgrado	16 524.5	15.00	17,978.8	15.22	8.8
Extraescolar	2 641.8	2.40	2,829.5	2.40	7.1
Ciencia y Tecnología	5 539.0	5.03	5,990.7	5.07	8.2
Cultura y Deporte	3 391.7	3.08	3,614.8	3.06	6.6
Administración	1 769.4	1.61	1,967.2	1.67	11.2
T o t a l	110 153.8	100	118,099.6	100	7.2

Fuente: *Revista U200*, año VII, núm. 204, marzo de 1997, p. 2.

En el aspecto de planeación el PDE 1995-2000, en lo relativo al posgrado, contiene pocas líneas de análisis y acción. Más bien se reitera que:

... la investigación, el desarrollo tecnológico y el posgrado seguirán concibiéndose como fuentes principales para la generación de conocimientos y tecnologías, así como para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza media superior y superior.¹²⁷

Aunque esta línea de política educativa para el posgrado nacional permitió establecer un Sistema Nacional de Formación del Personal Académico, y en 1996 un Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep), ambos tienen sus antecedentes en el Sistema Nacional de Formación de Profesores (1978), en el Proides (1986), en el Programa Nacional de Superación Académica (Supera, 1993) y en los apoyos extraordinarios de Fomes (1994).

El Promep calculaba que para el año 2000 se contaría con 13 500 profesores de tiempo completo con grado de maestría, doctorado o

¹²⁷ *Revista U2000*, núm. 204, 3 de marzo de 1997.

especialidad y que en el 2006 alrededor de unos 50 000 tendrían esa calificación.

En 1996, de un total de 47 946 profesores universitarios (sin incluir los de la UNAM), el 69% contaba con grado de licenciatura, el 17% con maestría, el 11% con especialización y sólo el 3% con el doctorado. Esta cifra se estancó en los 2 años anteriores, si atendemos al cuadro *Personal con grado de doctorado 1994-1995*.

Personal con grado de doctorado 1994-1995

Institución	Total docente	Doctorado		
		1996	1995	1994
UAA	1 158	18	13	11
UABC	2 692	56	43	29
UABCS	248	19	20	19
UAC	331	5	4	5
UACOA	1 623	18	4	19
UC	583	16	10	4
UNACH	892	8	4	1
UACH	1 222	17	28	21
UACJ	839	7	6	6
UG	918	6	11	34
UAG	1 107	55	63	74
UAH	789	59	25	20
UDEG	652	3	0	1
UAEME	3 558	64	25	29
UMSNH	2 547	41	36	41
UAEMO	1 359	31	34	30
UNA	734	36	34	9
UANL	587	5	4	3
UABJO	3 436	207	173	201
UAP	671	3	5	4

UAQ	2 258	78	50	86
UAQR	1 075	7	10	5
UASLP	87	8	4	9
UAS	2 586	74	43	86
UNISON	1 188	59	59	57
UJAT	1 402	63	31	24
UAT	1 063	30	27	47
UATL	3 063	29	37	18
UV	818	11	12	31
UAY	3 073	46	31	36
UAZ	860	43	14	7
UAM	828	24	32	23
	2 999*	449	449	519
Total	47 946	1 595	1 341	1 509

Fuente: *Revista U200*, año VII, núm. 204, marzo de 1997, p. 3.

*Sólo se pudieron obtener datos de 1995.

De 1994 a 1996 el número de doctorados en las IES creció sólo un 5.6%, en 33 IES públicas. Además, en otras 14 la cantidad de docentes con doctorado no se movió o disminuyó.¹²⁸

La vinculación se inició en los 80 y se reforzó en los 90 como uno de los puntos centrales de la política educativa nacional en el ámbito superior, de posgrado de CICYT.

Ello se vio reflejado en el incremento de foros para tal temática; por ejemplo, ANUIES llevó a cabo 5 encuentros regionales de Vinculación IES-Sector Productivo en sólo 3 meses de 1996. En mayo de 1998 la misma asociación realizó un *Foro Nacional de Vinculación Educación-Sector Productivo* en Monterrey, Nuevo León.

Se trataba de mecanismos de colaboración entre educación, ciencia, tecnología, investigación, producción y servicios para buscar soluciones

¹²⁸ *Revista Confluencia*, año 5, núm. 48, ANUIES, febrero de 1997, p. 2.

conjuntas a problemas de innovación para productividad, competitividad, empleo, micro, pequeñas y medianas empresas.

Sin embargo, el impacto educativo de tal política abarcaba también cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje, diseño curricular, axiología educativa y formación de profesores; aunque también procesos ligados a la “academización” de las empresas.

De esa manera, la política de vinculación puede considerarse en los 90 como la línea central para la creación y desarrollo de un Sistema Nacional de Innovación; elemento clave, a su vez, en las políticas económicas de la globalización y la modernización social.

El posgrado ante el nuevo modelo de calidad educativa

La autonomización que ganaron los sistemas educativos dio paso a un modelo que provocó una separación radical entre el sistema de formación de recursos humanos y su grado de adecuación a las necesidades de desarrollo socioeconómico.

La escuela se constituyó en un “mundo aparte”, con sus intereses propios, actores, normatividades y reglas del juego, desconectados del mundo del trabajo y del resto de las prácticas sociales. La educación generó su propio ritmo de desarrollo y sistema de evaluación.¹²⁹

La administración de los subsistemas y los niveles diversos del aparato educativo fueron paulatinamente burocratizándose hasta el punto de convertirse en organizaciones cerradas que no rendían cuentas a nadie, en ocasiones ni a sí mismos. “El aislamiento corporativo consiguiente y la gestión deficiente se ha puesto de manifiesto con la crisis del modelo de desarrollo y financiamiento habida durante los 80”.¹³⁰

Sin embargo, si se define la calidad educativa como la relación entre las expectativas sociales y los procesos y resultados del aparato educativo, entonces podemos decir que el concepto “calidad educativa” es relativo, plural e históricamente determinado.¹³¹

¹²⁹ E. Tenti F. “Consideraciones sociológicas sobre la calidad de la educación”. Serie *Investigación Educativa*. Núm. 1. México, UPN-SEP, 1987, p. 9 (Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica).

¹³⁰ CEPAL. *Educación y conocimientos: eje de la transformación productiva*. Santiago de Chile, 1992, p. 143.

¹³¹ Tenti F. *Op. cit.*, p. 5.

Por tanto, en el modelo educativo aislado de la sociedad, autónomo, autosuficiente y cerrado, el ideal prevaleciente de calidad educativa es muy distinto al parámetro utilizado para el nuevo modelo educativo abierto, vinculado y prospectivo.

Al entrar en crisis el antiguo modelo cerrado de educación, también lo hizo el concepto de calidad educativa a él ligado; entonces, los economistas y científicos sociales acompañados de los educadores, iniciaban un debate para definir el nuevo tipo de relación entre educación y sociedad, puesto que todo parecía indicar que se llegaba al término de un ciclo educativo mundial y se iniciaba la transición hacia otro definido por su calidad, pero por un “cierto tipo de calidad”.

Efectivamente, el modelo educativo vinculado (en términos de la cadena productiva) había venido haciendo explosión desde los 80 mediante diversos mecanismos institucionales, debido a cambios mundiales, nacionales y regionales como las tendencias globalizadoras, la formación de un mundo tri o multipolar, la competencia en la diferenciación de productos y procesos (innovaciones radicales e incrementales), la tercera revolución tecnológica industrial, los nuevos segmentos industriales y la creciente preocupación por la investigación científica y tecnológica con fines económicos.¹³²

En América Latina aumentaba la inquietud, sobre todo en el nivel de posgrado como ámbito privilegiado del modelo educativo interactivo o abierto; ello se constataba al revisar la literatura en las revistas de posgrado, ciencia, tecnología e industria.¹³³

Es necesario ahora hacer explícito y ejemplificar de una manera más clara qué se entiende por nuevo y antiguo modelo educativo en su relación con la calidad del posgrado.

¹³² Dos Santos, S. A. “Evolución institucional de la vinculación entre la universidad y el sector productivo”, en: *Programa de fortalecimiento de la capacitación y administración de proyectos y programas de ciencia y tecnología en América Latina*. Santiago de Chile, BID-SECAB-CINDA. 1990, p.194-234.

¹³³ Cfr. Diversos números de las revistas *Tecno-Industria*, *Ciencia y Desarrollo* e *Industria*, entre otras, todas del Conacyt; UNESCO “Combination of education, research and production in higher education”. París, 1981. Citado por S. R. Medina y L. F. Abreu. “Educación, investigación y producción: una propuesta para fortalecer el posgrado”, en: *Revista Omnia*, núm.18, UNAM, marzo de 1990. Ley B. R. “Requerimientos básicos del posgrado tecnológico”. *Idem*, Areu, L. H. y S. R. Medina “La tercera revolución industrial y las exigencias del posgrado”.

Modelo educativo cerrado

Es el conjunto de interacciones entre prácticas y actores educativos que se generan en la autonomía del sistema, tanto escolarizado como no escolarizado tanto los procesos de enseñanza-aprendizaje como los mecanismos de evaluación, acreditación, organización, dirección, planeación y desarrollo, se realizan de acuerdo con una lógica interna.

Destacan una ciencia académica, rigidez curricular, sobrecarga a la docencia y a la administración, tendencia a la superespecialización, posgrados concebidos como extensiones de la licenciatura, predominio de las carreras tradicionales, etcétera.

Aquí la calidad educativa se concibe en función del mejoramiento de los procesos técnico-pedagógicos internos (métodos, contenidos, tecnología educativa) y sus correspondientes sistemas organizativos, sin vínculos con el mundo externo a la escuela.

Modelo educativo abierto

Se constituye en la meta de los responsables políticos y técnicos del control de los sistemas educativos. El núcleo de este modelo es la formación de la “cadena productiva”; es decir, la parte principal, porque el modelo es más amplio.

Los planes de estudio son abiertos y flexibles, orientados hacia la vinculación, la evaluación externa, los consejos escolares mixtos, la orientación múltiple interdisciplinaria y la creación de posgrados ligados a las nuevas tecnologías y disciplinas no tradicionales con la investigación como base, la polivalencia académica, la creación de “spin-off” (empresas incubadoras) y la complementación financiera, entre otras características.

También es posible diferenciar entre los paradigmas *tradicional* y *nuevo*, de Investigación y Desarrollo (I+D). En el primero, la concentración de la I+D se da en grandes laboratorios, con alto grado de autonomía en las acciones, predomina la figura del investigador aislado y la desvinculación con otros sectores.

En tanto en el paradigma nuevo, la I+D es descentralizada, hay interdependencia e interdisciplina, complemento entre grandes y pequeñas empresas, ciencia aplicada y alto grado de vinculación.

Esta caracterización se puede extender al modelo de economía cerrada, prevaleciente hasta principios de los 80; y al nuevo, de economía abierta y globalizada actual.

Los mecanismos de vinculación que constituyen la vanguardia mundial en su campo son la creación de Incubadoras de Empresas de Base Tecnológica (IEBT) y los Parques Científicos y Tecnológicos (PCT).

Ambos instrumentos pueden constituirse en espacios de convergencia de la multicitada interacción; incluso algunos investigadores sugieren la dependencia de la calidad del posgrado a la creación de esta cadena interactiva-productiva siguiendo el modelo establecido desde el surgimiento del primer Parque (el Stanford Science Park en 1951), hasta la oleada posterior.¹³⁴

Este modelo anticipa que las relaciones impulsadas por la revolución tecnológica industrial, la transformación del trabajo humano, la innovación, la investigación y el desarrollo, pueden constituirse como los elementos de fondo para el rompimiento del posgrado tradicional rígido por uno moderno y flexible.

Otros han concretado mucho más el concepto al proponer los posgrados como espacios de gestación tecnológica, como insembradores de empresas de base tecnológica, y la reorientación del mismo hacia la integración de la cadena productiva o hacia programas innovadores de posgrados extramuros en CICYT o empresas que incrementen la calidad y bajen los costos; a la vez que propician una “academización” del sector productivo.

El gasto público en investigación y posgrado como porcentaje del gasto educativo pasó del 0.1% en 1981 al 4.5% en 1989. Aunque la evolución ya no fue lineal por las sucesivas crisis.

La UNAM continúa como vanguardia científica en México; además, el 100% de los posgrados científicos siguen concentrados en las IES públicas, al igual que el 85% en ciencias de la salud y el 90% en ciencias agropecuarias. Conviene recordar que los costos de las áreas científicas son mucho mayores que los de humanidades y ciencias administrativas.

¹³⁴ *Idem.*

PROYECTO ACADÉMICO PARA EL POSGRADO DE LA UPN

La investigación y el posgrado pueden analizarse dentro de las tendencias, limitaciones, avances y retrocesos del modelo de educación superior. Es posible obtener algunas de estas pautas del Documento de ANUIES titulado: *La educación Superior hacia el siglo XXI*,¹³⁵ donde se plantean 3 retos centrales:

- a) Crecimiento, equidad y diversificación de la educación superior.
- b) Calidad de la educación superior.
- c) Condiciones estructurales de operación de las IES.

En cuanto al primer punto, la ANUIES observaba, que la educación superior tendía hacia el crecimiento en la década de los 90, al pasar de 1.1 a 1.8 millones de alumnos, aunque también era mayor el número de excluidos del sistema.

Por otro lado, el crecimiento registrado se debió principalmente al sector privado y a la creación de nuevas IES tecnológicas públicas; pero no se crearon más universidades públicas y la matrícula de las existentes permaneció estática.

Se tuvo un incremento relativo de coberturas, pues en 1990 se cubría el 13% de la demanda pasando al 17% en 1999, porcentaje que comparado con otros países (Canadá 100%, Estados Unidos 81%, Argentina 36%, Uruguay 29% y Chile 26%), era aún muy reducido.¹³⁶

La matrícula continuaba concentrada en las carreras tradicionales, por lo cual los analistas recomendaban mayor crecimiento, cobertura y diversificación.

La ANUIES propuso como meta para el 2006 una matrícula cercana a los 3 millones y llegar a los 4.5 millones de alumnos para el 2020; ello representaría una tasa de cobertura cercana al 28 y al 45% respectivamente, frente al 17% de finales de los noventa.¹³⁷

¹³⁵ ANUIES. *La educación superior hacia el siglo XXI*. México, noviembre de 1999.

¹³⁶ *Idem.*

¹³⁷ *Idem.*

Junto a la expansión estaba el reto de calidad y pertinencia, innovando contenidos, métodos didácticos, organización, estructura, gestión, extensión y vinculación; venciendo resistencias como la tendencia a los “feudos” y buscando la superación académica y el impacto de las nuevas tecnologías de la comunicación, la educación abierta y a distancia.

Las condiciones estructurales abarcaban las formas de funcionamiento, normatividad, estructura orgánica, criterios académicos, órganos colegiados, proceso de planeación y evaluación institucional.

En este trabajo se presenta, sobre todo, un recuento histórico de la investigación y el posgrado en la UPN: datos, reflexiones y algunas sugerencias de temas para el análisis prospectivo teniendo en cuenta, centralmente, la política educativa y la agenda temática marcada por la ANUIES en su documento, en un intento por reflexionar sobre la problemática específica de la institución.

Primera etapa (1980-1984)

Los programas de posgrado en la UPN surgieron 2 años después de su creación (Decreto de Creación de agosto de 1978). No formaban parte de un sistema de planeación de desarrollo institucional o de un proyecto académico, aparecieron ante las demandas específicas de grupos magisteriales organizados, en la tónica corporativa de fines de los 70 y principios de los ochenta.

En septiembre de 1980 se presentó el plan de estudios de la Maestría en Administración Educativa, el cual tomó como base el documento de la SEP *Programas y metas del sector educativo 1979-1982*. Este primer programa estipulaba la intención de formar:

...profesionales calificados en la investigación y en la técnica de la administración científica, que conozcan los problemas de la educación desde el interior mismo del sistema educativo, que comprendan las necesidades educativas con una concepción histórica, sociológica y crítica de la sociedad.¹³⁸

¹³⁸ *Plan de estudios de la Maestría en Administración Educativa*. México, SEP/UPN, 1980.

En la misma fecha se presentó el plan de estudios de la Maestría en Planeación Educativa, con una orientación crítica hacia el modelo educativo mexicano de la planificación basada en la teoría del capital humano.¹³⁹

El problema político originado por la demanda de plazas por parte de los egresados de las 2 maestrías influyó en la cancelación de ambos programas una vez concluida la primera y única generación. Así se cerró la primera etapa del posgrado en la UPN.

Quizá convenga mencionar que desde 1981 existía el proyecto de lanzar otra Maestría, como propuesta de un proyecto de la Dirección General de Educación Especial-SEP, sobre una Maestría en Psicopedagogía.¹⁴⁰

Sin embargo, el conjunto de inconsistencias, la inmadurez del proyecto, la falta de recursos humanos especializados, etcétera, hicieron que el mismo no prosperara.¹⁴¹

Segunda etapa (1985-1986)

El desarrollo del posgrado en este periodo, se localiza desde septiembre de 1985, cuando habían empezado a funcionar 4 especializaciones:

- 1) Teoría educativa y modelos pedagógicos.
- 2) Enseñanza del Español.
- 3) Enseñanza de las Matemáticas.
- 4) Práctica Docente.

Éstas surgieron como parte de un conjunto de proyectos estratégicos que la SEP puso en marcha en 1985, fuera de la UPN en cuanto a su organización, pero utilizando infraestructura de la Universidad. De estos proyectos, el primero se ubicó en la UPN y se le dio el nombre de *Sistema Integral de Formación del Magisterio*.

La creación de las especializaciones asignadas a la UPN fue realizada con académicos de la institución y con personal foráneo contratado por honorarios.

¹³⁹ *Plan de estudios de la Maestría en Planeación Educativa*. México, SEP/UPN, 1980.

¹⁴⁰ Proyecto de Maestría en Psicopedagogía. México, DGEE/SEP, 1980.

¹⁴¹ Entrevista con los involucrados en el proyecto.

Como se señaló en páginas anteriores se ofrecieron algunos incentivos a los profesores-alumnos que ingresaron en ellas: becas de 60 mil pesos (de la época) para los de provincia y 15 mil para quienes radicaban en el Distrito Federal, en caso de que tomaran los cursos en la capital del país, ya que hubo otras sedes (Torreón y Mérida).

La justificación para crearlas se derivó del *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte (1983-1988)* del *Plan Nacional de Desarrollo (1982-1988)* y de la Revolución Educativa (comandada por el licenciado Jesús Reyes Heróles).

Posteriormente quedaron integradas a la estructura académica de la UPN, funcionando en 1998 las siguientes:

- 1) Proyecto curricular en la formación docente.
- 2) Enseñanza de lengua y literatura.
- 3) Educación ambiental.
- 4) Prototipos educativos para la enseñanza de las ciencias naturales.
- 5) Formación de educadores de adultos.
- 6) Educación para la sexualidad.

Además de un conjunto de especializaciones que funcionaban en las Unidades UPN.¹⁴²

Tercera etapa (1986-1989)

Inicia como respuesta a una convocatoria abierta emitida por la Jefatura de Docencia al personal académico del área, el 10 de junio de 1986, cuando comenzaron los trabajos para abrir la Maestría en Educación.¹⁴³

Durante el periodo comprendido de julio a diciembre de 1986 se llevaron a cabo reuniones con un número aproximado de 15 profesores para elaborar y discutir el Plan de Trabajo y las diversas versiones del proyecto de la Maestría en Educación.

¹⁴² Folletos de las especializaciones. México, UPN, 1985.

¹⁴³ Documento borrador. México, UPN, 1986.

Al término de estos análisis y con el propósito de organizar colegiadamente las actividades, se nombró un Consejo formado por un representante y un suplente de cada línea de investigación.

De enero a mayo de 1987 se llevaron a cabo reuniones con la Secretaría Académica y la Jefatura de Docencia para dar forma al Consejo y al Plan de Trabajo, los cuales fueron formalizados y aprobados en el mes de febrero.

En este periodo se elaboraron y discutieron las versiones de los documentos para impulsar una propuesta institucional, respaldada por profesores de las academias de Psicología, Historia de las Ideas, Matemáticas, Educación de Adultos, Educación Indígena y por miembros del área de Investigación.

En junio y julio del mismo año se organizaron seminarios para preparar los cursos de formación general del primer trimestre a cargo de grupos interdisciplinarios. Así mismo, se elaboró la versión final del proyecto de la Maestría en Educación para formalizar el programa académico frente a las instancias competentes.¹⁴⁴

En el mismo periodo el Consejo de la Maestría presentó ante el rector y otras autoridades el Proyecto de la Maestría en Educación y los cursos y proyectos de investigación que sustentaban el trabajo académico. Finalmente, en septiembre de 1988 se aprobó el plan por el Consejo Académico. Un año antes, en septiembre, se había iniciado el programa de estudios.¹⁴⁵

El Consejo de la Maestría en Educación se reunió regularmente cada semana durante el período 1986-1989, con el propósito de coordinar las actividades.

Este órgano quedó conformado por los siguientes miembros:

Responsable del Consejo

Profra. Rocío Amador Bautista

Secretaria del Consejo

Profra. María del Carmen Praga

¹⁴⁴ María Teresa Yurén Camarena. *La Maestría en Educación de la UPN: una oportunidad de desarrollo para el magisterio*. Ponencia presentada en el *Encuentro Interinstitucional del Posgrado*, noviembre de 1988.

¹⁴⁵ Yurén Camarena, *op. cit.*, p. 14.

Representantes de líneas de investigación

Formación de Docentes	Profra. Teresa de J. Rojas
Historia y Filosofía	Profra. Martha E. Curiel Méndez
Educación Indígena	Profra. Graciela Herrera Labra
Lenguaje y Educación	Profra. María del Carmen Praga
Educación, com. y cultura	Profr. Carlos Maya Obé
Educación matemática	Profra. Alicia Ávila Storer

El cuerpo de profesores de la Maestría, –organizados en un Colegio–, contó con 36 miembros para atender las tareas de docencia, investigación, tutoría y difusión, según sus condiciones de incorporación al programa.

Durante este periodo algunos equipos de las diferentes líneas se vieron afectados por la desincorporación de profesores de su programa. Esto se debió, fundamentalmente, a la falta de criterios para la asignación de cargas de trabajo y a la indefinición académico-administrativa del programa de la Maestría en particular, y de los posgrados en general, con relación a las academias y áreas de la UPN. Esto propició ambigüedad en cuanto a los niveles de participación y compromiso de los profesores.

Se recibieron solicitudes para la apertura de la Maestría en Educación en las unidades UPN de Mexicali, Iguuala, San Luis Potosí, Tlaxcala, Aguascalientes, Morelia y en la Escuela Nacional de Maestras de Jardines de Niños.

Los niveles académicos de los docentes, en esta etapa, se distribuían así:

- 3 profesores con grado de Doctorado.
- 4 profesores candidatos a grado de Doctor.
- 2 profesores cursando estudios de Doctorado.
- 6 profesores con grado de Maestría.
- 9 profesores candidatos a grado de Maestría.
- 5 profesores cursando estudios de Maestría en el Programa Especial.
- 4 profesores con grado de Licenciatura. No demostraban estar inscritos en un programa de posgrado.

En cuanto a las cifras de alumnos, el programa inició con 70. Para noviembre de 1988 quedaban 48, es decir, para el cuarto trimestre de los seis del plan de estudios.

En esta etapa empieza a observarse un incipiente desarrollo del posgrado en las unidades UPN.

Paulatina, pero persistentemente, las 74 unidades de la UPN que inicialmente sólo tenían como función la de atender a los estudiantes de la Lic. en Educación Básica (SEAD), van convirtiéndose en centros universitarios en los que se realizan las funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión.

Algunas de estas unidades trabajan actualmente programas de posgrado, ya sea una o dos de las cinco especializaciones que ofrece la UPN, o bien la Maestría en Educación Preescolar y Primaria o la Maestría en Educación Media en alguna de sus áreas.¹⁴⁶

En este periodo se formó también una generación de la Maestría en Educación Media, que funcionó con 5 áreas: orientación educativa, ciencias sociales, ciencias naturales, matemáticas y español.

Otro posgrado fue la Maestría en Educación Preescolar y Primaria que se abrió en 6 sedes del país: Ajusco, Morelia, Guadalajara, Monterrey, San Luis Potosí, y Mérida.¹⁴⁷

La tercera época de la historia del posgrado en la UPN finalizó con el proceso de evaluación institucional de 1989.

Cuarta etapa (1990-1998)

Si en 1988 cerca de cuarenta IES ofrecían programas de posgrado en educación, una década después el número había aumentado a unas sesenta o setenta instituciones. Los años 90 fueron de planeación y modernización a nivel nacional; en la UPN ello repercutió en la elaboración del Programa Institucional de Posgrado 1990-1994 que estableció los lineamientos bajo los cuales se regiría.

¹⁴⁶ UPN. *Planes de estudio de la Maestría en Educación Media*, s. f. y Maestría en Educación Preescolar y Primaria, noviembre de 1988.

¹⁴⁷ Maestría en Educación Preescolar y Primaria, noviembre de 1988.

La Maestría en Educación llegó a contar con 25 campos impartidos en 31 unidades del país. Todos los estudiantes de ese nivel eran docentes de educación básica en servicio, docentes de instituciones formadoras de docentes, directivos de instituciones de educación básica y normal o profesionales de la educación.

Una de las características centrales de esta etapa fue la reestructuración del proyecto de la Maestría en Educación, en 1990, siguiendo las orientaciones del *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, según el cual la UPN debía convertirse en la institución de excelencia del normalismo.

El nuevo proyecto abarcaba 33 programas de especialización, 48 de maestría y 2 de doctorado en el ámbito educativo del país, pero el documento señalaba la total insuficiencia de éstos para atender las necesidades de investigación y formación de la educación preescolar, primaria, secundaria, actualización de docentes y procesos educativos no formalizados.

En estos años el posgrado de la UPN se había vinculado con otras instituciones; por ejemplo, con el Instituto Mexicano de Sexología, para impartir la especialización en Sexología Educativa.

Aparece también un documento estadístico sobre ingreso, egreso y titulación de los posgrados donde se observa que durante los 90 la tasa de egreso cayó en relación con los 80, y la titulación de especializaciones alcanzó tan sólo el 24%; en tanto la de maestría fue de un insignificante 0.38 por ciento.

Además, el promedio de egreso de los 90 fue tan sólo de 47%, lo cual demostró que uno de los principales nudos del posgrado de la UPN era la negativa relación ingreso-egreso-titulación.

Se crea la Maestría en Pedagogía, sistema escolarizado (1994) y sistema a distancia (1995), con una planta de 20 profesores y 120 alumnos que aumentaron a 161 (enero de 1998) y 36 en proceso de revisión de tesis por el Comité Tutorial.

En septiembre de 1997 la Maestría en Educación se reestructuró, cambiando a Maestría en Desarrollo Educativo, con 9 líneas de investigación y de especialización, la atención de 21 profesores de tiempo completo y 77 alumnos inscritos, 15 colaboradores, 1 profesor de medio tiempo, 2 invitados de tiempo parcial y 3 con licencia; en total 42.

Quinta etapa (1998-2002)

Maestría en Desarrollo Educativo (escolarizada)

Contaba con 18 profesores titulados de Maestría, 9 con doctorado y 9 candidatos a doctores. De su personal académico 5 eran miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Las líneas de Especialización e Investigación fueron las siguientes:

1. Administración y gestión de la educación.
2. Educación matemática.
3. Educación y diversidad cultural.
4. Gestión pedagógica.
5. Historia y su docencia.
6. Enseñanza de las ciencias naturales.
7. Informática y educación.
8. Lengua y literatura.
9. Prácticas curriculares en la formación docente.

De ellas desaparecieron la 1 y la 4 y la 9 cambió su denominación a *Política educativa y formación docente*. Cada línea podría dar sus recomendaciones sobre posibles cambios a la estructura curricular del Programa de Maestría, tomando también en consideración las propuestas hechas por los alumnos y las derivadas de la reorganización (noviembre de 1999-febrero del 2000) del área de Investigación.

Se recomendaba a cada línea que evaluara su situación en torno a los siguientes puntos: número de integrantes, nivel académico, proyecto colectivo o proyectos individuales de investigación, título del proyecto y grado de avance, número de alumnos que atendía y grado de avance en las tesis. De este análisis surgieron las siguientes recomendaciones:

1. La fusión, desaparición o integración de nuevas líneas

Fusión si el número de profesores por línea no llegaba a 5; desaparición si se observaba que no había condiciones académicas mínimas para continuar operando; integración de nuevas, si había posibilidades de formar equipos de trabajo en áreas de interés común.

2. Titulación

Este último rubro, como se vio, era uno de los “cuellos de botella” centrales de la historia del posgrado de la UPN. La concepción del diseño curricular de la Maestría estaba hecha para que los alumnos no tuvieran este problema al egresar, por lo que se sugería:

Organizar regularmente un encuentro de avances de investigación en los proyectos de tesis de los alumnos, con la presencia de los asesores y de los posibles comités de titulación (3 sinodales por proyecto). Conviene recordar que no era posible aprobar el Seminario de Tesis III si el alumno no contaba al menos con el borrador o el 80% de la tesis. Concluido el plan curricular habría 6 meses de plazo para la terminación.

Maestría en Pedagogía

La Maestría en Pedagogía (carrera 350 en la modalidad escolarizada) tenía 80 créditos, más 20 por la tesis de grado, y estaba pensada como un conjunto de Seminarios de Investigación (8 en total) a cubrir. En tanto que la modalidad a distancia (carrera 332) ofrecida en 16 unidades UPN, constaba de 4 cursos definidos previamente: Problemas epistemológicos y metodológicos I y II, Teoría Pedagógica I y II, más 4 seminarios de investigación y la tesis de grado.

Se consideró la conveniencia de reorientar esta maestría de acuerdo con las siguientes sugerencias:

- Intercambio de profesores con la Maestría en Desarrollo Educativo.
- Repensar, analizar, discutir y proponer una estructura curricular que pudiese acercar más los contenidos del programa al ámbito de la intervención en áreas y problemas de la pedagogía de la práctica educativa concreta.
- Analizar el problema de la sobrecarga de revisiones de tesis de varios de los profesores de la Maestría y proponer soluciones para resolverlo.
- Buscar la posibilidad de generar líneas de investigación y/o especialización.
- Hacer las promociones cada 2 años.

- Integrar un equipo de trabajo con la Maestría en Desarrollo Educativo para proponer un área básica curricular común.
- Realizar una evaluación interna y externa de la Maestría
- Considerar salidas al problema de la baja titulación.

Operación de la Maestría en Desarrollo Educativo, modalidad mixta y vía Medios Electrónicos de Comunicación (septiembre de 1998)

El diseño curricular de esta maestría fue hecho por el equipo académico que encabezó Aurora Elizondo Huerta desde que se puso en operación la modalidad escolarizada, por lo cual se buscaba hacer efectivo su funcionamiento.

El responsable de coordinar esta modalidad fue el maestro Luis Héctor González Mendoza, quien contactó los primeros acuerdos con diez estados del país para poner en marcha el programa a partir de septiembre de 1998.

La Unidad Ajusco ofrecería impartir el área básica utilizando los medios electrónicos con que contaba la UPN, incluyendo la próxima operación de un canal televisivo institucional.

La idea era que no se subutilizara la infraestructura técnica del Centro de Investigación Pedagógica y Educativa en Computación (CIPEC) y del Siglo XXI, y que se ampliara a los programas de posgrado. Para ello deberían definirse mecanismos de enlace.

Creación de un Doctorado en Ciencias de la Educación (1999)

El proyecto fue coordinado por Aurora Elizondo Huerta, quien a partir del año 2001 ocupó el cargo de Directora de Investigación. Ésta había sido una demanda reiterada de diversos planes educativos, incluidos 2 nacionales: Promode 1989-1994 y PDE 1995-2000, a la cual por múltiples razones, no había sido posible responder.

Como resultado de esa falta de respuesta varias IES privadas y públicas de menor peso cuantitativo y cualitativo para el Sistema Nacional de Formación y Actualización Docente habían tomado la delantera, como el Centro Universitario Tijuana (institución privada de Baja California), UAA, UABJO, UAS, etcétera.

Para organizar el Doctorado en Educación se solicitó al profesor Arturo Álvarez Balandra (Maestría en Pedagogía) que elaborara un diagnóstico sobre la situación de los doctorados en educación y pedagogía en el país.¹⁴⁸ Por otro lado, en octubre de 1997 se presentó un proyecto provisional a Promep-Sesic-SEP sobre la creación del doctorado a fin de obtener financiamiento.¹⁴⁹ Otro documento elaborado por la doctora Mayra García Ruiz en diciembre de 1997, planteaba propuestas sobre objetivos, plan de estudios, estructura académica y requisitos para el doctorado.¹⁵⁰

Producto de un largo proceso de preparación en septiembre de 1999 abrió el Doctorado en Educación con las siguientes características:

- El Doctorado en Educación es un programa multistitucional que coordina y certifica la Universidad Pedagógica Nacional; en él participan como instituciones asociadas el Centro de Instrumentos de la Universidad Nacional Autónoma de México, el Centro de Excelencia de la Universidad Autónoma de Tamaulipas y la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- El Doctorado tiene como uno de sus puntos principales promover un nuevo sentido de la función social de la educación, sentido que gira en torno a nociones como: ciudadanía/competitividad, equidad/desempeño, integración nacional/descentralización, y que se inscriben en un conjunto de tensiones que marcan a la sociedad contemporánea: lo local y lo global; lo universal y lo individual; la tradición y lo material; las ciencias y las humanidades.

¹⁴⁸ Álvarez Balandra presentó el documento titulado *Estudio para elaborar un diagnóstico sobre la oferta, demanda, currículum y sistema de acreditación de los Doctorados en educación y pedagogía que se ofertan en México*.

¹⁴⁹ Prudenciano Moreno Moreno, *Elaboración del estudio y creación de un programa de doctorado en ciencias de la educación*. Anteproyecto núm. 2. UPN-Dirección de Investigación-Coordiación de Posgrado, octubre de 1997.

¹⁵⁰ Mayra García Ruiz, *Algunas propuestas para el proyecto del doctorado en ciencias de la educación de la UPN*. México, diciembre de 1997.

Con esta orientación general, se propone:

- Formar cuadros académicos de alto nivel con una sólida preparación en el campo de la investigación educativa y con habilidades en el trabajo colegiado, para el desempeño de la docencia y la generación y aplicación de conocimientos innovadores.
- Impulsar la formación de personal docente capaz de generar conocimiento en un diálogo abierto y de debate con instituciones nacionales y extranjeras.
- Apoyar la formación de personal académico en servicio con programas de calidad y atención flexible.
- Posibilitar el acceso abierto con colegas y especialistas, así como con la producción de conocimiento a nivel mundial, e impulsar el uso de los medios informáticos y de telecomunicación.
- Las instituciones participantes ofrecen diferentes líneas de investigación en el programa:

Línea de Investigación	Institución Coordinadora
Política Educativa	Posgrado del Área de Ciencias Sociales de la UAM-Xochimilco
Planeación Docente y Procesos Interculturales	Universidad Pedagógica Nacional
Educación a Distancia	Centro de Excelencia de la Universidad Autónoma de Tamaulipas
Educación Matemática	Universidad Pedagógica Nacional
Enseñanza de las Ciencias Naturales	Centro de Instrumentos de la Universidad Nacional Autónoma de México
Teoría Educativa y Prácticas Institucionales	Universidad Pedagógica Nacional

Con el propósito de facilitar el acceso al doctorado con los niveles de excelencia requeridos, se ofrece en una modalidad flexible con las siguientes características:

- Atención a alumnos en localidades diferentes a las zonas cercanas al centro universitario sede de la línea de investigación, con estancias de los estudiantes en dichos centros entre dos y cuatro meses por año.
- Formación enfocada al desarrollo de un proyecto de investigación.
- Participación en coloquios de debate y análisis sobre la información generada en la investigación.
- Fomento a la escritura y publicación del conocimiento producido mediante la investigación realizada.
- Estancias breves en las instituciones asociadas.
- Docencia vinculada a la investigación.

Descripción del plan de estudios

El plan de estudios tiene como base la investigación que desarrolla el cuerpo de profesores del programa y constituye el fundamento de la acción tutorial. El proceso formativo de los doctorados comprende trabajo independiente y colectivo, acompañado de asesoría directa.

En el caso de la evaluación, ésta se centra en el desarrollo de una investigación original con contribución valiosa a un área de desempeño profesional en la que el estudiante deberá demostrar habilidades en:

- La identificación y planteamiento de preguntas significativas de investigación en el área educativa.
- La identificación y selección del esquema conceptual-metodológico consecuente con la pregunta y el objeto de investigación propuesto.
- El dominio de los contenidos temáticos de su área de investigación.
- La comunicación oral y escrita para la presentación de resultados e interpretaciones, producto del proceso de investigación.
- Asimismo, demostrará actitudes para mantenerse actualizado en literatura producida en su área de investigación, lo que implica la búsqueda de conocimiento de frontera y el ejercicio de actividades docentes vinculadas a la investigación.

Estructura general

El plan de estudios tiene una estructura semestral (seis semestres) y en cada uno de los primeros cuatro semestres se ofrece un:

- a) Seminario de tesis: Consiste en el desarrollo del proyecto de investigación del estudiante. La tesis del alumno será dirigida por un tutor, el cual se designa con base en los lineamientos normativos del programa.
- b) Seminario de investigación: se organiza para el debate académico entre los estudiantes del Doctorado y especialistas en el campo. Está conformado por un Comité Tutoral que es coordinado por el asesor de tesis y pueden participar estudiantes e investigadores en él área. El comité hará revisiones y recomendaciones al trabajo de tesis y al desempeño académico del docente. Del desarrollo de este seminario dependerá la evaluación para inscribirse en el siguiente semestre. El comité se designa con base en los lineamientos normativos del programa.
- c) Actividades complementarias: apoyan a la formación académica y al desarrollo de la investigación del estudiante, se determinan por el Comité Tutoral y pueden ser sugeridas por el estudiante.

Requisitos de ingreso, permanencia y obtención del grado

Ingreso

Profesionales de la Educación que cubran los siguientes requisitos:

- Grado de maestría.
- Proyecto de investigación con base en los requerimientos establecidos.
- Curriculum que demuestre trayectoria académica.
- Conocimiento del área disciplinaria de su competencia.
- Manejo de dos lenguas (inglés y francés, preferentemente).
- Cartas de recomendación de dos profesores-investigadores de amplia trayectoria académica.
- Defensa del proyecto de investigación a desarrollar en el Doctorado.

Requisitos de permanencia

- Cumplir con las actividades académicas que se indican en el plan de estudios.
- Obtener el mínimo requerido para ser aprobado en los seminarios y actividades complementarias
- Presentar al Comité Tutorial un informe semestral de actividades.

En caso de no cumplir con los requisitos, el alumno pierde su permanencia en el programa.

Evaluación final y requerimientos para la obtención del grado

La evaluación final busca determinar una sólida formación académica y la consolidación de habilidades para la investigación.

La candidatura al Doctorado se otorga con base en:

La aprobación por el Comité Tutorial del Doctorado de la Investigación desarrollada y de la versión preliminar de la tesis.
Aprobación por el Comité Tutorial de los informes semestrales presentados.
Haber cubierto satisfactoriamente los requisitos de permanencia.

La obtención del grado implica cumplir con los siguientes criterios:

Haber obtenido la candidatura al grado.
Presentar una tesis original de alta calidad académica que constituya una contribución valiosa a la investigación educativa.
Contar con el dictamen favorable de los siete miembros del jurado.
Sustentar y aprobar la réplica de la tesis ante un jurado integrado por cinco miembros de amplia trayectoria académica (tres internos y dos externos).

NECESIDADES PARA EL FORTALECIMIENTO DEL POSGRADO

En los términos planteados, se volvió necesario que el posgrado de la UPN transitara de un modelo educativo “cerrado” a otro “abierto”. ¿Qué significó esto para la Institución?

En primer lugar, favorecer cierto tipo de construcción del conocimiento, estructura curricular, formación de equipos académicos, formas colegiadas de participación, apertura y vinculación con otras instituciones nacionales y extranjeras.

La construcción del conocimiento viene transitando desde hace algunos años de la disciplina a la transdisciplina e interdisciplina, por una parte; pero por otra, también se manifiesta como un desplazamiento de la “teoría pura” hacia el “conocimiento vinculado”; es decir, hacia la aplicación en áreas específicas de la realidad.

En el ámbito pedagógico, el término más empleado es el de “intervención pedagógica”, pero en uno más global se usa el de “Formación de competencias profesionales”, y para la educación media superior tecnológica y la capacitación el concepto es “Formación de competencias laborales”.

En segundo lugar, la llamada “endogamia” académica fue la característica interna central del modelo cerrado; hoy, el tipo de formación de recursos humanos requerido está más conectado a la “vinculación institucional” y la “apertura educativa”.

Esta forma permite por ejemplo, sortear los efectos de los presupuestos deficitarios, al unir esfuerzos que una sola institución no podría conjugar. Permite también un mayor número de miembros del SNI para un mismo programa de posgrado y su registro en el padrón de posgrados de excelencia del Conacyt.

La política de fundamentar el posgrado en los programas de investigación debe desarrollarse y consolidarse junto a los siguientes elementos:

- Continuación eficaz de las convenios interinstitucionales
- Desempeño eficaz de las comisiones de investigación, posgrado, editorial y eventos académicos.

- Definición de la política de evaluación del posgrado y la investigación.
- Formación de equipos para proyectos de posgrado.
- En Infraestructura y recursos humanos continuar solicitado el apoyo del Promep y programas derivados subsecuentes para el desarrollo de cuerpos académicos en las Líneas de Investigación y facilidades, así como recursos de la UPN, para los académicos cuya formación y titulación refuercen los programas.
- Ampliación de la red informática a todos los académicos del posgrado, actualización de equipos de computo y adquisición de nuevos equipos.
- El estudio de egresados debe ser parte de las políticas académicas de seguimiento y evaluación y podría localizarse en la creación de un Centro de Estudios sobre la UPN, conjuntamente con el resto de programas académicos.
- El crecimiento del posgrado tiende a desbordar la capacidad de alojamiento físico (de hecho, ya lo hizo) y es urgente que las autoridades inicien gestiones para la construcción de un nuevo edificio, ya que las instalaciones universitarias permanecen igual desde 1981.

La Coordinación General de Estudios de Posgrado estuvo a cargo de María Teresa Yurén Camarena, Alicia Ávila Storer y Prudenciano Moreno Moreno; a fines de 1999 desaparece para integrar el Consejo de Posgrado como organismo colegiado. Dicho consejo, integrado por programas y Cuerpos Académicos se reuniría en marzo del 2002, en San Miguel de Allende, Guanajuato, a fin de avanzar en la implementación y ajuste de la política académica de desarrollo y consolidación del posgrado en la UPN.

EVALUACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Los Antecedentes Inmediatos

La actividad sustantiva de la Investigación en la UPN aunque de manera lenta, se ha incrementado, sin embargo, cabe recordar que el Área de Investigación, como una de las cinco que integraron el proyecto académico original, surgió como respuesta a la desaparición del Instituto Nacional de Investigación Educativa de la SEB, que fue absorbido por la naciente Institución en 1978.

La fundación del Centro de Estudios Educativos (CEE) en 1963, marcó a las instituciones precursoras de la Investigación Educativa (IE) en el país. La misma en la UPN transcurre, en su primera fase de desarrollo, dentro de los lineamientos generales contenidos en el Programa Nacional de Investigación Educativa 1977-1982.

El primer congreso nacional de IE se realizó en 1980 y el segundo en 1993; a partir de allí inicia una tendencia hacia el aumento a la par que la de los estudiantes de posgrado en educación. Sin embargo, el modelo prevaleciente de IE en la UPN estaba muy aislado, cerrado, con escasa vinculación hacia la docencia, la difusión y la extensión. Ello comienza a cambiar a fines de los noventa.

Definición de IE

De manera convencional se entiende como un conjunto de acciones organizadas y deliberadas que conllevan a la elaboración, diseño y producción de nuevos valores, teorías, modelos, medios, evaluaciones, procedimientos y pautas de conducta en los procesos educativos.

Según Pablo Latapí la IE se conecta con la Innovación Educativa, la cual consiste en el conjunto de tareas internacionales-sistemáticas orientadas a establecer los resultados de la IE para mejorar los procesos y sistemas educativos.

En la UPN la preocupación por conectar la IE con la innovación es reciente, en tanto que su vínculo con la docencia es explícito desde 1988 cuando se integró una comisión de trabajo para tal efecto y para presentar opciones en la Reunión Nacional de Unidades UPN de 1989. La

relación con la docencia era fundamental, aunque no exclusivamente con los programas de posgrado que estaban naciendo.

Preocupación por ligar investigación con posgrado

En un documento de trabajo sobre la vinculación entre investigación y posgrado se identificaron las preocupaciones de esa época:

- 1) Origen del posgrado y desarrollo del área de investigación.
- 2) Origen de los programas de Maestría.
- 3) Planes de estudio y reglamentación.
- 4) Análisis de la Especialización en IE creada en 1984 para atender la formación de profesores de Escuelas Normales Superiores e impartida en 5 sedes de diferentes estados del país.
- 5) La vinculación investigación-docencia-posgrado.
- 6) Evaluación institucional.
- 7) Relación de los TRIE (Talleres Regionales de IE) con la posible implementación de posgrado en las sedes de Unidades UPN.
- 8) Participación en organización de foros sobre IE y posgrado.
- 9) Análisis del posgrado nacional en educación: cifras, contenido, tipos de posgrado, normatividad.

Otro análisis sobre IE y posgrado fue hecho en el Foro de Oaxtepec en 1998, donde se plantearon diversos aspectos relacionados con la problemática del posgrado y de la investigación en la UPN. Se acordó que en ese espacio no era posible agotar la complejidad de dicha problemática. Al respecto, los asistentes presentaron un conjunto de aportaciones con la intención de que se integraran en una agenda de discusión que fuera atendida en la Unidad Ajusco.

A continuación se exponen algunos cuestionamientos presentados sobre el tema:

Las condiciones en que se han iniciado algunos posgrados en la UPN han sido objeto de crítica pues entre otras cosas, se ha incorporado personal académico que no cuenta con el grado de maestría, e incluso en algunos casos, carece de título de licenciatura.

La falta de visión o planeación global en la UPN ha dado lugar a un crecimiento desordenado en las licenciaturas, especializaciones y maestrías.

El posgrado se inició en situaciones coyunturales y su “lugar” no se ha formalizado.

Cada programa ha generado sus propias condiciones, lo que lo ha hecho depender de las personas que los sustentan.

El espacio institucional del posgrado es limitado y a veces ignorado.

La participación de los integrantes de la mesa 3 permitió el planteamiento de algunas propuestas con la finalidad de fortalecer el posgrado y la investigación. Éstas fueron:

- Aplicar un procedimiento evaluativo para reconocer la situación que guarda el posgrado.
- Reflexionar sobre las propuestas de las maestrías, el desarrollo de cada una y sus resultados.
- Analizar la pertinencia de los programas y derivar ajustes y/o adecuaciones a los mismos, particularmente en la toma de decisiones; éstas deben ser más académicas que políticas.
- Desarrollar un programa de formación y superación académica de la planta docente en campos específicos.
- Definir el “lugar” del posgrado en el proyecto académico de la UPN.
- Ejercer una autonomía financiera para dar respuesta a las necesidades que se plantean.

Se propuso claridad en el programa a seguir y en la administración de los recursos para exigir el cumplimiento de compromisos presupuestales. Que haya:

Condiciones de trabajo explícitas.

Planta propia de posgrado especializada (tanto en el nivel de maestría como en el de doctorado) y de tiempo completo.

Registro de horas de docencia pero con libertad de horario.
Entrega de productos en períodos semestrales o anuales.
Estabilidad en la oferta al magisterio.
Participación en la estructura organizativa.
La posibilidad de gestión de apoyos externos administrados por los catedráticos.

Que se gestionen:

Programas de formación y actualización docente en el país y en el extranjero. Estancias académicas en el interior y exterior del país procurando que sea en las condiciones más favorables para ello.
Conocer los recursos y las reglas del juego para “entrar” al proceso de aceptación y legitimación externos.
Definir los compromisos académicos de la planta docente (investigación, difusión, docencia).
Profesionalizar la administración del posgrado a través de modelos idóneos.
Establecer un régimen académico de alto nivel que responda a las exigencias externas mediante un programa de carácter integral que abarque distintos aspectos: estructura organizativa, evaluación académica permanente, apoyo a la actualización de profesores, apoyo a las actividades sustantivas (docencia, investigación y difusión), establecimiento de un foro permanente, intercambio académico con otras instituciones, etcétera.
Desarrollar un programa de fortalecimiento académico para los miembros del posgrado.

Finalmente se enfatizó sobre la definición académica por parte de la autoridad, y el actuar con cautela para evitar problemas y tropiezos derivados de la precipitación y la improvisación. Al respecto se recomendó tener especial cuidado con el doctorado ofrecido por la UPN y el desarrollar una política de estabilización del posgrado.

De esta “lluvia de ideas” se derivó el siguiente esquema para una agenda de discusión:

1. Marco institucional.
 - Definición y posicionamiento del posgrado (lugar estratégico):
 - En la UPN
 - En el mercado educativo
 - Vinculación posgrado-investigación
2. Condiciones de existencia del posgrado en la UPN.
 - Ubicación en la estructura organizativa (infraestructura, planta docente, servicios).
 - Normatividad
3. Condiciones de existencia de cada uno de los programas.
 - Propuesta de los programas
 - Desarrollo curricular
 - Resultados
 - Requerimientos
 - Profesorado
4. Programa de fortalecimiento a la Investigación.

Observaciones externas sobre Investigación-Posgrado en el Foro de Oaxtepec de 1998

Alfredo Furlán dio su opinión sobre la existencia de un momento crítico del asunto educativo-escolar y lo hizo desde un “sitio”, mirada o perspectiva, sabiendo que éste no marcha bien. Siguiendo a J. Habermas estableció cuatro rasgos que caracterizan la crisis de la institución educativa, de acuerdo al siguiente orden:

Crisis de Legitimidad. Referida a la pérdida de credibilidad social, pertinencia de la escuela y calidad aceptable.

Crisis de Autoridad. Pérdida de autoridad (educativa) cultural, ya que la Institución no es el único medio de reproducción cultural y docente.

Crisis de Motivación. Pérdida de sentido, utilidad e interés del conocimiento escolar.

Crisis de Racionalidad. “Lo que se dice que se hace no es lo que realmente se hace”. En este sentido el currículo que se anuncia es

uno y el que se enseña, otro. Se constata la construcción de una forma escolar que oculta las prácticas reales.

A su vez se localizaron cuatro formas de prácticas pedagógicas que estarían a tono con dicha crisis de la institución escolar, las cuales serían:

La Pedagogía cotidiana. La de los profesores que tampoco es consistente entre lo que se hace y lo dicho.

La Pedagogía de la administración. La producción de reglamentos, oficios, evaluaciones y el conjunto de prácticas del aparato administrativo escolar producen un saber pedagógico que no permite el diálogo académico, únicamente el del oficio y la normatividad, lo cual impacta negativamente en la pedagogía de los actores educativos.

La Pedagogía de los funcionarios políticos. Ésta existe en función del sexenio y sin relación alguna con la trayectoria magisterial. Es específica porque está dada en un lenguaje desconectado de la pedagogía magisterial, por lo que se dirige más a la opinión pública o a la lucha política que a la comunicación escolar.

La Pedagogía disciplinaria (academicista). Está alejada de problemas concretos del sistema educativo, por ejemplo: la crisis de la institución escolar, la influencia de la televisión en el aprendizaje, la instrucción “virtual”, las nuevas tecnologías, la perspectiva educativa, etc. Otros problemas como la indisciplina y la violencia familiar o escolar no son preocupación central de ésta pedagogía.

Furlán aludió también a la crisis de la formación de docentes que no trabajan por problemas como la tensión nerviosa y el mal uso de la voz o el cuerpo, ya que éstos son un medio de trabajo del profesor.

Otro elemento son los sectores sociales de reclutamiento para la docencia, sectores cada vez más alejados del dominio moderno de lenguajes de conocimiento. Otro más, la crisis en la concepción de formación de docentes centrada por la hermenéutica,

pero no en el profesor de “carne y hueso”; y hay también una abismal separación entre la teoría didáctica y las prácticas reales.

Si bien la didáctica se concibe como la doctrina que explica la práctica docente, los alumnos no se forman con un profesor sino en secuencia de convivio con un conjunto de profesores, salones, aparato administrativo, consejeros, vigilantes, secretarías; pero el curso pretende que el *maestro* es el soporte del proceso formativo.

En este sentido Furlán también expresó que las dos maestrías de la UPN comparten varios de estos problemas; por ejemplo, el tema de la formación de maestros no tiene mucho espacio en ellas, no es objeto central de reflexión.

En la Maestría en Desarrollo Educativo, si bien hay una concepción articulada del campo, no obstante no aparecen los problemas con nitidez.

En la maestría en Pedagogía, se enfocan a la producción del discurso pedagógico; su definición, acotar estatus de disciplina con la investigación como práctica central.

Y propuso un cambio en el objeto de la discusión en un documento que sería entregado posteriormente.

En su ponencia, el Psicólogo Mario Rueda Beltrán dijo que le parecía un mito pensar que la psicología educativa tenga un objeto consolidado.

En el caso de proponer una reforma para un posgrado siempre se ha enfrentado con un problema académico y otro político y de intereses: ¿qué cursos se dejarían de dar?, ¿cuáles nuevos se incorporarían?, ¿quiénes perderían en una reforma? De este modo, mientras unos están en la discusión académica otros están en la política.

Planteó también que en el análisis del proyecto de Maestría en Pedagogía es positiva la visión de convivencia armónica y de espacios colecti-

vos de trabajo. Pero, ¿cómo establecer una distinción entre curriculum formal y vivido? ¿cómo incorporar el equilibrio?

Otro elemento: desde 1989 las políticas de evaluación abarcan IES, grupos e individuos para conectarse con el financiamiento. Para ello, Rueda Beltrán sugiere repensar formas de trabajo en equipo en el contexto de la negociación entre interés individual e institucional, el tipo de perfil de los profesores y hacerlo compatible con el interés estudiantil, así como una semblanza del posible mercado laboral, el perfil profesional, los conocimientos técnicos, las disciplinas que dan base a la Maestría; y el repensar el énfasis en la investigación.

Pero, ¿qué condiciones hay para lograrlo?, ¿qué de todo el conocimiento disponible nos servirá para lo que queremos? ¿Qué concepción pedagógica va a prevalecer? ¿Es posible formar investigadores en dos años? Se mezcla información de las dos modalidades y conviene separarlas. Así como revisar los seminarios de Investigación (por su diversidad temática).

También señaló que nadie puede investigar en un espacio donde no hay condiciones para hacerlo, ya que se requiere de un clima de ventilación de ideas, evaluación, apertura, conformación de equipos académicos y optar por un cambio académico.

Quien escribe el presente trabajo se refirió a que no se cuestionaba la capacidad académica ni los proyectos de investigación de cada miembro del posgrado, los cuales son relevantes, sino la forma en que se organizaba académicamente el posgrado: de manera aislada y centrada en prácticas internas cerradas a otras influencias y visiones.

La Organización de la Investigación Educativa 1999-2002

A partir de 1999 las nuevas autoridades de la UPN se dieron a la tarea de reorganizar la estructura y funcionamiento de las actividades de IE, para lo cual se integraron un Consejo de Posgrado y un Consejo de Investigación a partir de los diferentes proyectos que realizaban los aproximadamente 140 miembros de la Dirección de Investigación.

Se procedió también a reestructurar el Reglamento General de Estudios de Posgrado y a crear el Reglamento de Investigación y sus Lineamientos Generales. En cuanto a los proyectos de investigación, fueron agrupados en Cuerpos Académicos con base en problemáticas comunes de investigación. Cada uno se constituyó, con 5 o 10 académicos aproximadamente.

Una vez estructurados se desarrolló un agrupamiento más amplio en Programas Académicos; éstos integrados a su vez por varios Cuerpos Académicos. De esa manera quedaron 5 programas:

Programas académicos 2002
Número de integrantes

Desarrollo curricular
y práctica educativa

1) Educación matemática	2
2) Informática y educación	3
3) Educación en ciencias experimentales	10
4) Lengua y literatura	1
5) Didáctica de la lengua	7
6) Historia, cultura y ciencias sociales	4
7) Centro de informática y educación	10
Total	<hr/> 37

Desarrollo del educando

1) Desarrollo integral de estrategias para optimizar el logro académico	5
2) Modelos lógicos y significado: aplicaciones pedagógicas	1
Total	<hr/> 6

Educación, interculturalidad
y valores

1) Programa de formación e investigación en educación, valores, derechos humanos y democracia	7
2) Diversidad sociocultural y lingüística en el desarrollo de la educación intercultural	8
3) Educación, practicas institucionales y ciudadanía	7
4) Procesos de socialización dentro y fuera de la escuela	9
5) Estudios de género en educación	7
Total	<hr/> 38

Educación y sociedad

1) Globalización, educación y desarrollo	8
2) Historia de la educación	3
3) Política, administración y planeación de la educación	7
4) Globalización y necesidades educativas básicas en el siglo XXI	7
5) Hermenéutica y educación multicultural, alternativas de la educación mexicana ante la globalización y el tratado de libre comercio	5
Total	<hr/> 30

Política educativa, formación
y actualización de profesores

1) Innovaciones en docencia	2
2) Investigación educativa, implicaciones epistémico/ metodológicas y condiciones de trabajo de los docentes en la mundialización	4
3) Formación y actualización de orientadores educativos	4
4) Contexto, diversidad y prácticas los profesores de educación básica	5
5) Práctica docente en educación media y media superior	6

	6) Políticas educativas y procesos culturales	6
	7) Formación y tendencias educativas	8
	Total	<hr/> 35
No registraron proyecto		
	1) No registraron proyecto	16
	Total	<hr/> 16
Sabático, comisión, licencia		
	1) Sabático, comisión, licencia	19
	Total	<hr/> 19
	TOTAL	<hr/> 181

La Agenda Pendiente: Reflexiones y Sugerencias

Tomando en cuenta las tendencias externas y el proceso histórico interno de la UPN, propusimos algunos puntos para que se continuara con la formulación de una política académica.

- 1) Definiciones de IE, innovación educativa y el papel de la UPN.
- 2) La base institucional, estructura académica e infraestructura con la cual se realiza la IE en la UPN, así como formas de financiamiento.
- 3) Los proyectos de investigación, cuerpos académicos y programas; instancias normativas y formas de evaluación personales y académicas.
- 4) Los enfoques teóricos-metodológicos, los usos y efectos de la IE en la UPN
- 5) Planeación, administración, estadísticas, bancos de datos y relación con docencia, difusión, biblioteca y extensión académica.
- 6) Diagnóstico del posgrado nacional de la UPN incluyendo trámites, registro (o falta de él ante DGP-SEP, Conacyt y ANUIES, así como prospectiva del mismo.
- 7) Convocatorias de posgrado, políticas de selección, egreso y titulación.

- 8) Intercambio académico y vinculación interinstitucional.
- 9) La relación Posgrado-Ajusco-Unidades UPN.
- 10) Prospectiva y política educativa para la investigación en la UPN.

La investigación y el posgrado tienden a incrementar su importancia en el proyecto global de largo plazo en la misma medida en que se agota paulatinamente el antiguo proyecto UPN, el cual comenzó un lento pero progresivo deterioro desde 1984 cuando Jesús Reyes Heróles realizó la conversión de las escuelas normales en IES, duplicando funciones con la UPN y ésta a su vez con la DGENAM, al realizar funciones de mejoramiento profesional y actualización magisterial.

Un signo político de tal contradicción aparece en el Diario Oficial de la Federación del 31 de diciembre de 1998 donde se estipulaba una auditoría amplia a la UPN, buscando también la posibilidad de superar la duplicidad de funciones.

Este complejo asunto tampoco se resolvió con el decreto descentralizador conocido como ANMEB, de mayo de 1992, que se aplicó en la UPN hasta 1993 con un impacto paradójico para las diferentes Unidades y para la unidad Ajusco.

En efecto, el decreto de creación de 1978 no contempló a las 74 Unidades UPN del país, ni tampoco hubo una adición a tal decreto cuando se crearon después de 1979 y 1980, y por tanto no tenían existencia jurídico-legal. Sin embargo al descentralizarse, automáticamente quedan reconocidas como parte de un sistema nacional UPN mediante el otorgamiento de la Normatividad Académica Rectora de su Unidad Central.

Sin embargo, este hecho, también es “virtual” pues en el ANMEB de 1992 no se especificó sino verbalmente, y la “promesa” de la SEP en 1993 sobre la emisión de otro decreto al respecto, hasta la fecha no se ha concretado. De ahí la importancia de un estatuto orgánico o una Ley Orgánica para el sistema nacional UPN, demanda reiterada que ha tenido nulo éxito hasta este momento.

Pese a ello la investigación y el posgrado serán de importancia estratégica en el futuro de las unidades UPN, ya sea que hayan logrado (como la UPD) o no (como la UPY) una autonomía completa. Tal como lo muestran algunas unidades que piensan lanzar programas más ambi-

ciosos, como el anteproyecto de Doctorado en Educación de la Unidad Culiacán.

Para continuar avanzando en tal sistema nacional será necesario que el diagnóstico y la prospectiva de la investigación y el posgrado se extiendan al conjunto de las Unidades, considerándose como una de las variables clave las condiciones y políticas institucionales en ese renglón.

Es bien conocido el rechazo de la comunidad académica al diagnóstico y prospectiva de la investigación hecho por Pablo Latapí (1996-1997), no porque estuviese estadística y empíricamente mal realizado, ni por las críticas a la edad (dado que Latapí no encontró ningún quinceañero o quinceñera entre los investigadores); el cuestionamiento fue en gran parte por no haber considerado una variable fundamental: las condiciones, las fluctuaciones, la dinámica institucional y los procesos políticos e instrumentales que ha vivido la Universidad Pedagógica Nacional durante sus ya 28 años de vida.

Únicamente se mencionarán algunos ejemplos (que podrían ser decenas): el funcionamiento de las relaciones entre la Biblioteca, la Librería y la Política editorial con la dinámica de la investigación es, por lo menos, desafortunado.

La Biblioteca funciona como un ente aislado de los académicos; revistas tan elementales como *Perfiles Educativos*, *Ciencia y Tecnología* o *Información Científica y Tecnológica* (todas del Conacyt), son más fáciles de encontrar en los puestos de periódicos.

En el caso de la Librería, para nadie es un secreto que el número y variedad de publicaciones que ofrece es mucho menor al de cualquier “estanquillo” de libros de una estación del metro; o al de algunas bibliotecas personales de los mismos investigadores de la institución.

En cuanto a la instalación de la red de cableado para el acceso a internet, desde 1996 se acabó el presupuesto y varias áreas físicas del plantel aún no cuentan con conexión al sistema. Conexo a la utilización de modernas tecnologías de la comunicación, tenemos que la antena especial para transmitir por Edusat la programación a distancia de la institución, desde hace años yace tirada arriba del edificio esperando mejores tiempos. Esto ocurría al ingresar el Siglo XXI.

La Política editorial ha sido un lastre: una revista (*Pedagogía*), de divulgación con altas y bajas frecuentes; otra revista (*El Acordeón*) de cultura y música, de buena calidad, pero impuesta desde fuera; algunos *Cuadernos de Investigación*, de efímera vida a principios de los 80, y algunos libros que han sido publicados de milagro pero sin posibilidades de distribución comercial estilo UNAM o UAM. Ello ha venido mejorándose paulatinamente durante los dos últimos rectorados.

La evaluación de este tipo de condiciones, y otras más, hubiesen mostrado a Pablo Latapí un ambiente institucional adverso a la investigación y en muchos casos, “asfixiante” para el desarrollo equilibrado de una función sustantiva de primer orden que se requiere.

EL PROYECTO ACADÉMICO 1999-2001

¿QUÉ ES UN PROYECTO ACADÉMICO?

Un proyecto académico consiste en definir un núcleo de problemas centrales que hay que resolver y de acciones por desarrollar con el fin de dar un “sentido” y un “significado” a la orientación que se adopte, propuesta que estará situada en perspectiva.

La misma requiere tomar en cuenta la construcción de escenarios futuros (prospectiva) para modelos internos de universidad ideal, así como los impactos que sobre los mismos tienen las tendencias socio-económicas-educativas externas derivadas de los ámbitos internacional, nacional y regionales.

Dado que el sentido y el significado son una construcción simbólica-valorativa-racional de los sujetos que participan en la orientación de la propuesta educativa, la perspectiva ayuda a moldear ésta y a descubrir su viabilidad, o hasta dónde es posible llegar en un determinado contexto cambiante.

El sentido de las orientaciones expresadas por organismos educativos internacionales y por políticas educativas de países, tanto desa-

rollados como subdesarrollados, para reestructurar sus sistemas de educación, se podría sintetizar en los siguientes puntos:

1. Establecimiento de requisitos para elevar la calidad educativa.
2. Educación continua.
3. IES con desarrollo individual (sello propio).
4. Diversificación de la educación básica.
5. Mejoramiento docente.
6. Promoción de la internacionalización educativa.
7. Educación adecuada a la tercera revolución científico-tecnológica-industrial.
8. Medidas contra la excesiva rigidez del sistema educativo que incluye técnicas didácticas obsoletas, presiones memorizantes, frustración e inercia académica.
9. Análisis de la violencia escolar, la delincuencia juvenil y el creciente rechazo escolar de niños y jóvenes.
10. Disminución de la centralización.
11. Permitir la innovación local.
12. Apertura de la educación a la sociedad.
13. Flexibilización curricular.
14. Cooperación interinstitucional e interdisciplinaria.
15. Reforma al posgrado, al sistema de ingreso y a la evaluación permanente.
16. Promoción de la investigación y de la vinculación.
17. Diversificación financiera.
18. Creación de estructuras académicas-productivas “fusionadas” o centros para la investigación cooperativa entre IES-empresas-centros de investigación y organismos gubernamentales.¹⁵¹

¹⁵¹ Axel Didriksson. *La universidad del futuro*. México, Siglo XXI. Carlos Muñoz Izquierdo. “La educación superior en EEUU”, en: *Tendencias actuales de la educación superior en el mundo*. México, UNAM, 1986.

Taichi Sakaiya. *¿Qué es Japón?* Buenos Aires, Editorial Andrés Bello, 1995.

A. Alcántara y C. A. Torres. “Los retos de la educación superior en América Latina frente al ajuste estructural: por una universidad reflexiva”, en: *Revista Perfiles Educativos*, núm. 69, CISE-UNAM, julio-septiembre, 1995.

Sería conveniente que el proyecto académico de la UPN adaptara algunas de las orientaciones o tendencias de la educación superior contemporánea que le permitieran presentar una propuesta dinámica, flexible, adaptable, de calidad, que favorezca la innovación y la vinculación.

EL PDE 1995-2000 Y LA UPN

Dado que el PDE era una continuación del Promode 1989-1994, el punto 3.3 dedicado a la formación, actualización y superación de maestros y directivos escolares, estaba más comprimido que en el anterior programa.

Se reiteraba allí el típico problema:

... desarticulación que permanece aún entre las instituciones responsables de la formación inicial, actualización y desarrollo profesional de los profesores en servicio: las escuelas normales, los centros de actualización del magisterio, la UPN y las unidades que operan en los estados.¹⁵²

Pero el PDE era contradictorio con la reforma al normalismo anunciada el 10 de diciembre de 1996 y con la Ley General de Educación (LGE) de 1993, ya que tanto en el Plan como en los artículos 12, 13 y 20 de la LGE93, las autoridades federales y estatales procederían a organizar y operar el SNFAD.

Sin embargo, el anuncio del 10 de diciembre no contemplaba a la UPN; además, no quedaba clara la articulación de los 500 nuevos Centros de Maestros con los antiguos CAMS, con la UPN, ni con el resto del SNFAD.

En el concepto de “desarrollo profesional del maestro” (punto 3.3.3) que implica programas específicos de formación, actualización, capacitación y superación para 143 000 educadoras, directoras y supervisoras; 546 000 personas en la primaria y 268 000 en secundaria, tampoco estaba claro quiénes darían tal atención.

¹⁵² Poder Ejecutivo Federal. *PDE. 1995-2000*, p. 57.

Únicamente quedó definido para la UPN, que sus unidades atenderían la “nivelación” (punto 3.3.5); es decir, otorgarían la licenciatura a profesores que aún no la tenían. Pero como se comentaba en la reunión del 7 de enero de 1997 en la Sala de Juntas de Secretaría Académica: era un proyecto que tenía un plazo perentorio.

También se delimitó perfectamente el punto sobre “formación inicial” de maestros de preescolar, primaria y secundaria (3.3.2). Éstos seguirían formándose en las escuelas normales; acuerdo ratificado por el anuncio del 10 de diciembre.

Sin embargo, cabe aquí la observación de que esta medida parece haber evitado o por lo menos desviado el debate y las reformas al normalismo de algunos países desarrollados como Japón (1948), España (1984), Francia (1985); y subdesarrollados como Argentina (1992), donde las normales se transformaron en Institutos de Formación y Actualización Docente o se integraron a las Facultades de Educación de las universidades.

Esto demostró el todavía desmedido peso de la denominada “tradicción de normalismo mexicano”, lo cual no evita que la misma surja como punto de debate sobre la mejor vía o la mejor construcción socio-educativa de una reforma en el futuro inmediato.

Observada en su conjunto la política educativa para el SNFAD no parecía conducir hacia una integración y articulación, sino más bien a la diversificación y ampliación del rango de opciones de los espacios de disputa y control en torno al multicitado Sistema.

Los investigadores de la planeación educativa ya alertaban, desde 1991, sobre las repercusiones político-sociales y educativas de tal diversificación.¹⁵³ Éstas se conectaban con el crecimiento de la escolarización en zonas urbanas, acompañado de la diferenciación desigual en oportunidades de profesionalización y de escalafón entre maestros urbanos y rurales.

Tal situación generó sobreoferta en zonas urbanas y conurbadas pero también escasez en las periferias urbanas y en el medio rural, con

¹⁵³ Cfr., Francisco Miranda López, *Políticas públicas y grupos de interés en México. La descentralización educativa*. Tesis de Maestría. México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, septiembre de 1991.

lo que se incrementó la tensión y la deslegitimación contra la medida de la SEP.¹⁵⁴

Además, se observaron manifestaciones de ineficacia e irracionalidad de costos en la currícula magisterial y su actualización, haciéndose cada vez más obvia la caída de la calidad académica. “En un examen aplicado en 1990 a egresados de escuelas normales federales, estatales y particulares para medir aprendizajes en una escala 0-100, se obtuvieron puntajes por debajo de cincuenta”.¹⁵⁵

Antes de los 90 se argumentaba que era imposible modernizar el SNFAD, pues no se podía evitar que cualquier propuesta de cambio pasara por el encuadramiento político y la imbricación entre la burocracia educativa y la sindical, pero la propuesta modernizadora ganaba terreno pues la burocracia sindical; se encontraba debilitada política y organizativamente, tanto por las condiciones reales del magisterio como por las fracturas sindicales y el efecto paulatino de la globalización y la reestructuración productiva mundial, aunque en un plano heterogéneo y polarizante.

De cualquier manera hubo cierto consenso en que las tendencias cuantitativas de escolarización como recurso de legitimidad desembocarían a la larga en un “síndrome de ineficacia”, expresado fundamentalmente en una crisis de la “calidad académica”.

La formulación de un Proyecto Académico se propone contribuir a la resolución de este problema, y toda iniciativa de innovación educativa supone medidas paralelas en el ámbito administrativo, político, financiero y de gestión.

IDEAS SOBRE LAS BASES DE UN PROYECTO ACADÉMICO PARA LA UPN

- a) Generar un ambiente que restituya la confianza de la comunidad UPN en una reforma de la misma.

¹⁵⁴ *Ibid.*, p. 199.

¹⁵⁵ *Cfr.*, “Evaluación de egresados de educación normal. 1990”, en: Miranda López, *op. cit.*, p. 200.

Esto implica romper con el escepticismo formado en la opinión universitaria y expedir una convocatoria para la formación de grupos de trabajo que propicien el desarrollo del gran ausente histórico en los intentos de formulación de proyectos: el debate académico, serio y fundamentado.

- b) Atender la legendaria demanda de una Ley Orgánica y la modernización del Reglamento Interior de Trabajo Académico de 1983.
- c) Poner fin al slogan “La UPN: la universidad de los maestros”, el cual causa confusión pues, por ejemplo, en la Unidad Central los maestros son franca minoría. Punto en el que estoy de acuerdo con el Mtro. Juan Manuel Delgado (autor de esta idea).
- d) Imposibilidad de que la UPN se desligue del SNFAD.

Por causas históricas y de perspectiva, la UPN deberá encontrar su lugar en el SNFAD y en el SEN para realizar las siguientes actividades:

- Formación profesional para formadores de docentes.
- Superación y desarrollo profesional de los formadores de docentes.
- Actualización de los docentes e investigadores de las escuelas normales básicas, superiores, antiguos y nuevos Centros de Maestros (CAMS).
- Capacitación en nuevas formas de gestión para administradores y directivos del SNFAD.
- Nivelación profesional de profesores en servicio (hasta agotar la demanda).
- Actualización de profesores de educación básica.
- Formación de docentes para la enseñanza de ciencias sociales y humanidades del nivel medio superior.
- Investigación en áreas definidas de problemas del sistema educativo nacional.
- Formación de profesionales de la educación.
- Difusión de la cultura universal.

- Vinculación con el Sistema Educativo Nacional (SEN) e internacional.

- e) Modelo académico.
- f) Estructura orgánica.
- g) Funciones adjetivas
- h) Infraestructura material y de servicios
- i) Cuarta función: La vinculación y su modalidad.
- j) Financiamiento.

EL RECTORADO DE SYLVIA ORTEGA SALAZAR EN LA UPN (1999-2001)

En junio de 1999 llega a la rectoría de la Universidad Pedagógica Nacional la Dra. Sylvia Ortega Salazar, una vez superado el conflicto por el cual es desconocido el anterior rector en un referéndum público realizado en la explanada de la Institución por académicos, trabajadores administrativos y estudiantes.

Por acuerdo del presidente de la República, Ernesto Zedillo, el Secretario de Educación Pública, Miguel Limón Rojas, dio posesión a la segunda rectora en la historia de nuestra Institución para ocupar el cargo que hasta el 2 de junio desempeñara el profesor Jesús Liceaga Ángeles.

El 3 de junio el Secretario de Educación Básica y Normal, Olac Fuentes Molinar (también ex rector de la UPN), la presenta ante la comunidad universitaria destacando su amplio curriculum y prestigio académicos: “tiene la formación y condición académica, así como la energía personal para construir y conducir un proyecto colectivo en esta Universidad”, además, agregó que con el nombramiento se abría “una nueva etapa en la vida institucional de la Universidad Pedagógica Nacional”.¹⁵⁶

La doctora Sylvia Ortega Salazar, socióloga con estudios de maestría realizados en la Universidad de Wisconsin, (Madison), y de doctorado en Sociología Rural y Población en la Universidad de Texas, así como en Educación por la Universidad de Denver, asumió el compromiso de rea-

¹⁵⁶ *Gaceta UPN*, vol. I, núms. 10 y 11, 15 de julio 1989, pp. 1 y 2.

lizar una profunda reforma en la estructura funcional y administrativa con la participación ordenada de la comunidad, “lo que nos permitirá una fortalecimiento institucional fundado en la calidad académica, la transparencia administrativa y el cumplimiento estricto de nuestras obligaciones laborales”.

En breve ceremonia, exhortó a la comunidad universitaria a constituirse como la protagonista de la transformación, por lo que la invitó a participar en la elaboración de un programa de trabajo con metas, objetivos y fechas, no sin antes aclarar: “sé que la Institución ha transitado por periodos difíciles, pero pienso sin ninguna ingenuidad que tenemos una oportunidad, ustedes y yo, para revitalizar a la UPN y poner al día su misión, actuación y fechas”.

El trabajo y el compromiso de nuestra Universidad siempre ha sido exaltar los valores por los que fue creada, los cuales deben reflejarse en la calidad de nuestro personal académico, pero sobre todo en nuestra comunidad estudiantil, que finalmente será quien llevará en su espíritu el empeño de competir en un campo laboral cada vez mas exigente, cuyos empleos requieren de personas con mayor profesionalización que respondan a las necesidades del cambio de siglo.

Hoy, se inicia una nueva etapa en nuestra institución la cual se enmarca en el objeto de realizar una profunda reforma académica y administrativa, que permita el fortalecimiento institucional basado en la calidad académica, la transparencia de nuestras obligaciones laborales.

Participemos en ella con responsabilidad y la convicción de educar para transformar. Estamos preparados para el cambio, ahora es el tiempo de entregar a la sociedad resultados de alta calidad.

Ante ello persiste la necesidad de la constante renovación del conocimiento, con la utilización de nuevos métodos de enseñanza que nos permitan generar la cultura académica que necesita la sociedad en un mundo cada vez más globalizado, sin dejar a un lado los avances tecnológicos para los distintos campos de estudios.¹⁵⁷

El primero de julio, en la sala de Consejo Académico, presentó ante la comunidad universitaria a los funcionarios que la acompañarían en su

¹⁵⁷ *Gaceta UPN*, núm. 9, 15 de junio de 1999.

gestión, después de otorgar un reconocimiento a quienes habían estado encargados hasta entonces. Los nombramientos recayeron sobre:

Marcela Santillán Nieto como titular de la Secretaría Académica. Es matemática con estudios de posgrado en Educación Matemática en la Universidad de Londres, en la UPN es profesora titular B de tiempo completo desde 1980 y ha fungido como Directora de Docencia; en este momento está comisionada por nuestra Institución al ILCE para participar en proyectos especiales.

Arturo Eduardo García Guerra en la Secretaría Administrativa. Es administrador de empresas por la UNAM; desde 1976 se incorporó a la UNAM, donde fungió como Coordinador de Control de Gestión en la Secretaría General y Director de Administración. En el sector central ha sido Director de Administración de Recursos Humanos del programa Progresá, órgano desconcentrado de la Sedesol.

Pilar Grediaga Kuri en la Dirección de Intercambio Académico y Relaciones Internacionales. Es maestra en Administración Educativa por la Universidad La Salle; ha sido Secretaria General del Colegio de la Frontera Norte, Secretaria de Relaciones Institucionales del CIESAS, así como Directora de Coordinación y Vinculación Institucional del Instituto Nacional Indigenista.

Arturo Ballesteros Leiner como Director de Difusión y Extensión Universitaria. Es candidato a doctor en Sociología por la UNAM y profesor titular A de tiempo completo en la UPN desde 1985, institución en la que además ha sido responsable del área de Intercambio Académico y Secretario Particular de Rectoría. También se ha desempeñado como docente en la UNAM y la UAM.

En la Secretaría Particular de Rectoría se designó a Lenina Arenas Fuentes, quien es Licenciada en Relaciones Internacionales por la UNAM; ha sido docente en la UNAM, la Universidad Latinoamericana y la Anáhuac; Asesora en la Dirección General de Relaciones Internacional de Conacyt.

Abraham Sánchez Contreras asume la Dirección de Planeación. Es licenciado en Economía por la UNAM, cuenta con las maestrías

en Planeación y Sistemas, así como en Administración Educativa por la Universidad la Salle. Fue Coordinador de formulación Presupuestal de Diconsa, jefe del departamento de Presupuestos por Programas en la UAM y profesor en las mencionadas instituciones.

Para finalizar, la Rectora anunció que el licenciado Manuel de la Cera fungiría como Asesor de la Rectoría, en particular de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria.

En entrevistas a los titulares de las Secretarías Académica y Administrativa, expresaron:

En esta nueva etapa la comunidad académica tiene la posibilidad de que se cumpla su gran anhelo: que la Universidad adquiera un lugar relevante en la educación superior, sin que por ello se desarticule de todos sus compromisos y trabajos directos con el sector de educación básica.

Se nos abre la gran expectativa de que la Universidad pueda tener mayores espacios en los lugares que le corresponden como institución de educación superior, por lo que esperamos que sea un periodo en el cual se le permita conseguir mejores condiciones para el desarrollo de la investigación...

Si bien la Universidad no ha logrado consolidar seriamente su ámbito de investigación ya contamos con personas con doctorado que tienen proyectos establecidos en Conacyt: con apoyos de esta naturaleza seguramente los trabajos de investigación alcanzarán un mayor impacto en el sector educativo básico.

Con lo anterior se habrá de incidir en que la docencia se lleve a cabo de mejor manera y se logre que los egresados obtengan un mejor lugar en el sector educativo y su incorporación al campo laboral.

Así afirmó Marcela Santillán Nieto a unas horas de asumir la Secretaría Académica de la UPN.

Por su parte, con más de 20 años de experiencia en la administración universitaria, el Secretario Administrativo Arturo Eduardo García Guerra reconoció el reto que implicaba ingresar a nuestra institución y manifestó la seguridad de que con su experiencia, podría desempeñar las funciones que le encomendaban con la mayor eficiencia posible.

El nuevo equipo ofreció desarrollar proyectos interesantes. El trabajo de la Secretaría Administrativa estaría enfocado al apoyo de las labores sustantivas de la Universidad. Se adelantó que se realizaría un análisis de la estructura actual con el objeto de modificarla y hacerla más congruente con la operación. Se dijo que:

Hay proyectos que tendrán que verse a inmediato, corto, mediano o largo plazo, pero el esfuerzo estará puesto en beneficio de la Institución.¹⁵⁸

De inmediato se convocó a un conjunto de reuniones de trabajo con el fin de hacer propuestas sobre una nueva organización académica (sobre todo en el área de investigación).

EL RECTORADO DE MARCELA SANTILLÁN NIETO (2001-2007)

Acorde con la tradición UPN de remoción continua, y en breve tiempo, de los equipos directivos, Sylvia Ortega Salazar deja la rectoría para ocupar el cargo de Subsecretaria de Educación para el Distrito Federal. Como reemplazo es designada Marcela Santillán Nieto, quien fungía como Secretaria Académica.

El 30 de abril, en la Sala de Consejo Académico, la maestra Santillán Nieto dio a conocer a quienes la acompañarían durante su gestión, todos ellos reconocidos por su trayectoria y desempeño académico en nuestra institución.

Secretaría Académica, Dr. Tenoch Cedillo Ávalos. Ha sido profesor de Educación Primaria y Secundaria, cuenta con doctorado en Ciencias por el departamento de Matemáticas, Estadística y Computación del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, Inglaterra. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores. En 21 años, en la UPN, ha coordinado la Academia de Matemáticas, la Especialización en Educación Matemática, y desde 1994 es coordinador del Centro de Informática y Educación.

¹⁵⁸ Discurso de Toma de Posesión, 3 de junio de 1999.

Dirección de Investigación, Dra. Aurora Elizondo Huerta. Psicóloga de formación, con doctorado en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona, es miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Con más de 20 años en la UPN, coordinaba el Doctorado en Educación, primero en su tipo en nuestra institución.

Dirección de Difusión Cultural y Extensión Universitaria, Mtra. Valentina Cantón Arjona. Es psicóloga, maestra en Enseñanza y candidata a doctora en Pedagogía. Docente-investigadora de tiempo completo de la UPN, en la que se venía desempeñando como directora de Fomento Editorial.

Director de Unidades, Adalberto Rangel Ruiz de la Peña. Estudió la licenciatura en Filosofía en la Universidad Autónoma de Chihuahua, cuenta con la Maestría en Educación por la UPN. En 20 años, entre otras actividades ha estado en el equipo de diseñadores de la Licenciatura en Educación, planes 85 y 94, así como en la Maestría en Educación.

Fueron ratificados en la Dirección de Biblioteca y Apoyo Académico, el maestro Fernando Velázquez Merlo; en la Dirección de docencia, la maestra Elsa Mendiola Sanz; en la Dirección de Planeación, el maestro Abraham Sánchez Contreras; en la Dirección de Servicios Jurídicos, el licenciado Juan Acuña Guzmán, y en la Secretaría Administrativa el licenciado Arturo García Guerra.¹⁵⁹

PANORAMA GLOBAL DE LA UPN A 24 AÑOS DE SU CREACIÓN

Sin cambios en su marco legal, la UPN continuaba y continúa siendo una IES pública con carácter de organismo desconcentrado de la SEP. Sus objetivos, también sin modificaciones, son contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación, sin entrar al espinoso tema de aclarar en qué consiste tal calidad.

Mantiene aún el objetivo de constituirse en institución de excelencia para la formación de maestros, pese a que el grueso del estudiantado en las instalaciones centrales hace mucho que dejó de ser normalista; hoy está formado por egresados del bachillerato.

¹⁵⁹ Toma de posesión de los nuevos miembros del equipo directivo. UPN, 30 de abril de 2001.

Docencia

La UPN tiene 76 unidades y 218 subsedes a lo largo del territorio nacional. Seis se ubican en el Distrito Federal (sin contar la Unidad Ajusco) y en ellas se imparte la Licenciatura en Educación, Plan 1994; en cuatro también se estudia la Maestría en Educación y en 3 pueden cursarse 4 especializaciones.

La Licenciatura en Educación, Plan 94 se ofrece en las 76 unidades del país con las siguientes líneas de especialización: Primaria, Preescolar, Gestión e Integración Educativa; en tanto la Licenciatura en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena se encuentra en 35 unidades ubicadas en 22 estados.

La UPN imparte 14 especializaciones en igual número de estados; la Maestría en Educación, en 43 Unidades ubicadas en 24 estados y la Maestría en Desarrollo Educativo (Vía Medios), desde la Unidad Ajusco, en 22 sedes ubicadas en 11 estados, al igual que la Maestría en Pedagogía. En la Unidad Ajusco se ofrecen además, las dos maestrías en sistema escolarizado y un doctorado en Educación.

Según reporte del primer semestre de 2000, en docencia existen 23 proyectos: 8 licenciaturas, uno que integra 7 programas de especialización y 14 más entre diplomados y proyectos de características distintas, tanto cuantitativa como cualitativamente.

Nombre del Proyecto	Número de docentes
Licenciatura en Pedagogía	40
Licenciatura en Psicología Educativa	27
Licenciatura en Administración Educativa	21
Licenciatura en Sociología de la Educación	11
Licenciatura en Educación Indígena	6
Licenciatura en Educación de Adultos	10
Licenciatura en Enseñanza del Francés	5
Transformación de la Educación Básica desde la Escuela (TEBES)	11
Prácticas curriculares de la formación y actualización de Docentes	6

Licenciatura en Educación Plan '94	8
Estudios sobre los procesos implicados en la enseñanza de las matemáticas en México	4
Diseño, evaluación y seguimiento de las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEP y LEP MI 90)	6
Epistemología y Pedagogía	5
Estudios sobre la pertinencia de la oferta educativa de la UPN y la detección de nuevas necesidades	6
Docencia de lo socio-histórico	14
Centro de Investigación en Informática y Educación	10
Elaboración de propuestas pedagógicas, un conocimiento para la formación profesional autónoma, vía la reflexión de la experiencia docente	5
Educación matemática	3
Fortalecimiento de la Modalidad a Distancia en la UPN	6
Centro Psicopedagógico de Atención a la Educación Básica (CEPAEB)	3
Programa estratégico de titulación	2
La profesionalización del docente de secundaria	11
Procesos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Básica (Especializaciones)	22
Profesores sin proyecto	13

Fuente: Censo de la Dirección de Docencia. Semestre 2000/1 UPN

Las especializaciones que se ofrecen la Unidad Ajusco son:

- Computación y educación.
- Educación ambiental.
- Enseñanza de la lengua y la literatura.
- Educación y derechos humanos.
- Formación de educadores de adultos.
- Estrategias de la enseñanza-aprendizaje en la historia de la educación básica.

- Estudios de género en educación.
- Evaluación académica.
- Orientación educativa.
- Proyecto curricular en la formación docente.

La matrícula en el semestre 2000-1 se integró con 89% de alumnos de licenciatura, 3% de especializaciones, 7% de maestría y 1% en el doctorado.

Investigación

Se integra de acuerdo con el siguiente esquema organizativo de instancias académicas:

Programa de Desarrollo Curricular y Práctica Educativa

Orientación

- Análisis y desarrollo de contenidos curriculares.
- Innovación de la práctica pedagógica.
- Evaluación del Funcionamiento del currículum en el aula.

Cuerpos Académicos

- Centro de Informática y Educación.
- Didáctica de la Lengua.
- Educación en Ciencias Experimentales.
- Educación Matemática.
- Historia, Cultura y Educación.
- Informática y Educación.
- Lengua y Literatura.

Programa de Educación y Procesos Interculturales

Orientación

- Género y Educación.
- Derechos Humanos.
- Cívica y Ética.
- Diversidad sociocultural y lingüística.

Cuerpos Académicos

- Desarrollo integral de estrategias para optimizar el logro académico.
- Diversidad sociocultural y lingüística en el desarrollo de la Educación Intercultural.
- Educación y Comunicación.
- Educación y Procesos Socioculturales.
- Educación, Prácticas Institucionales y Ciudadanía.
- Estudios de Género en Educación.

Programa de Educación y Sociedad

Orientación

- Sociedad del Conocimiento.
- Innovación Tecnológica.

Cuerpos Académicos

- Globalización y necesidades educativas básicas en el siglo XXI
- Globalización, Educación y Desarrollo.
- Hermenéutica y Educación Multicultural.
- Alternativas de la Educación Mexicana ante el TLC.
- Historia de la Educación.
- Investigación Educativa, Implicaciones Epistémico-Methodológicas y Condiciones de trabajo de los docentes en el contexto de la Globalización-Mundialización.

Programa de Política Educativa, Formación y Actualización

Docente

Orientación

- Política Educativa.
- Gestión.
- Formación de Recursos Humanos.
- Análisis de la Práctica Docente.

Cuerpos Académicos

- Contexto, diversidad y prácticas, los profesores en Educación Básica.
- Formación y actualización de Orientadores Educativos.

- Innovaciones en Docencia.
- Políticas Educativas y Procesos Culturales.
- Práctica Docente en Educación Media Superior.

La investigación se desarrolla a partir de la integración de Cuerpos Académicos agrupados en los programas de:

- Desarrollo Curricular y Práctica Educativa.
- Educación y Procesos Interculturales.
- Educación y Sociedad.
- Política Educativa, Formación y Actualización de Profesores.

En cada uno de estos programas se comparten objetivos y temáticas afines que permiten tratamientos metodológicos y teóricos diversos, favoreciendo a su vez un análisis multidisciplinario de los problemas educativos que se investigan.

Estudiantes

La tasa de la matrícula de la UPN a nivel nacional cayó de 75 364 alumnos en 1994 a 52 932 en 1999, aunque se ha caracterizado por fluctuaciones a lo largo de su historia.

La composición estudiantil es radicalmente diferente en la Unidad Central del Ajusco, donde el 100% de los alumnos de licenciatura han egresado de alguna modalidad del bachillerato, mientras en especializaciones, maestría y doctorado, la mayoría son docentes o directivos en escuelas de diversos niveles y modalidades. En cambio en las Unidades UPN –salvo excepciones– los alumnos de licenciatura son, por lo regular, profesores de educación básica.

El ambiente estudiantil en la Unidad Central se orienta principalmente hacia cuatro actividades: asistencia a clases y a biblioteca, formulación de prácticas y trabajos escolares, consumo de actividades culturales a cargo de la dirección de Difusión Cultural y fiestas organizadas en el interior o fuera de la Institución.

Existe un sector inquieto políticamente que participa como representación estudiantil ante el Consejo Académico y también trascendiendo

los muros universitarios en diversas actividades ligadas al acontecer político nacional.

La figura de Cuauhtémoc Cárdenas gozó, en su momento, de amplia popularidad entre el sector; así como desde 1994 hasta la fecha, la siguen teniendo el EZLN y el Subcomandante Insurgente “Marcos”. En cuanto a partidos políticos hay preferencia por el PRD, mientras que el PRI está altamente desprestigiado y el PAN resulta indiferente para la comunidad estudiantil.

La música que predomina en las fiestas de los estudiantes es la popular en su vertiente tropical (salsa, afroantillana, merengue, ballenato, cumbia), seguida por la ranchera (José Alfredo Jiménez y el mariachi), la norteña (como Los Tigres del Norte, Tucanes de Tijuana) y la grupera (por ejemplo, Límite y los desaparecidos Bronco). El rock, blues, reggae, soul, jazz, heavy metal, hip hop y la tecno-music se concentran en un sector muy pequeño de los estudiantes anticonvencionales e inquietos culturalmente hablando. Pero la música clásica y barroca tiene aún menos seguidores.

Las tasas de titulación están muy por debajo del egreso; por ejemplo, en 1992 egresaron 755 estudiantes de los cuales 151 se titularon; en 1999 de 352 egresados 119 obtuvieron el título de licenciatura en la Unidad Ajusco. Sólo se invirtieron los términos en 1996, cuando egresaron 377 alumnos y se titularon 1 274; esto se debió a la gran cantidad de egresados de otras generaciones que aprovecharon un programa especial de titulación consistente en la reflexión y sistematización de su experiencia de trabajo en un documento.

La relación egreso-titulación en las especializaciones impartidas en la Unidad Ajusco presenta las mismas características. Por ejemplo, en 1997 de 125 egresados se titularon 9 y en 1999 de 67 únicamente 5 se titularon. En Maestría egresaron 23 y se titularon 11 alumnos.

Composición del acervo bibliográfico

Denominación	Tipo	Total
Unidad Ajusco		
Colecciones	General	109 326
	Consulta	36 002
	Infantil	2 917
	Especiales	46 525
	Audiovisuales	2 008
	Publicaciones (periódicos y/o fascículos)	
	TOTAL	196 778
Unidades del Distrito Federal		
Acervo	Centro	10 079
	Azcapotzalco	11 487
	Norte	9 731
	Sur	9 314
	Oriente	6 401
	Poniente	6 736
	TOTAL	53 748

Distribución del presupuesto

Durante sus primeros 24 años de existencia fueron excepcionales las veces que la Institución dio a conocer su presupuesto y distribución. El siguiente corresponde al año de 1999.

Presupuesto 1999 por capítulo (miles de pesos)
\$ 200 000.00

Servicios Personales	17 701
Servicios Generales	44 973 179
Materiales y Suministros	16 563 166
Inversión	2 377 195
Becas	543 500

Fuente: Documento Propuestas-Líneas de Gestión. 1999-2000. Rectoría UPN

Reglamentación y marco legal

La UPN no cuenta con una Ley Orgánica. Su marco jurídico-legal depende de un Decreto de Creación, ya comentado al inicio de este texto, que

data de agosto de 1978. Posteriormente se han presentado otras reglamentaciones; por ejemplo:

- Reglamento Interior de Trabajo del Personal Académico de la UPN. 1983.
- Reglamento de la Comisión Académica Dictaminadora. 1983.
- Reglamento Transitorio para la Titulación Profesional de la Licenciatura en Educación Plan 94 de la UPN.
- Reglamento e Investigación. 2000.
- Lineamientos y criterios de Desarrollo, Seguimiento, Evaluación y Fortalecimiento de la Investigación en la UPN.
- Reglamento de Postgrado. 1998.
- Lineamientos para el Otorgamiento de la Beca para estudios de Postgrado. 1996.
- Reglamento para la Titulación de Licenciatura. 1998.
- Reglamento para el Otorgamiento al Estímulo del Desempeño Académico-Docente. 1996.

Intercambio Académico

Objetivo

A partir de la conexión con instituciones de educación superior, centros de investigación educativa nacionales e internacionales y organismos no gubernamentales, la Universidad fomenta la movilidad de sus estudiantes de pre y posgrado, la participación de sus académicos en redes de investigación educativa e intervención de la difusión de su producción intelectual.

La Dirección de Intercambio Académico y Relaciones Internacionales promueve el desarrollo institucional a través del establecimiento de acuerdos de cooperación y la formalización de las iniciativas de su comunidad.

Organización

Intercambio Académico Relaciones Internacionales Vinculación Celex.

CELEX

Propósito

El Centro de Lenguas Extranjeras es responsable de impartir cursos de inglés y francés, con objeto de que los alumnos adquieran las cuatro habilidades para el dominio de estos idiomas: comprensión de lectura, comprensión oral, escrita y auditiva

Los cursos se componen de siete semestres, en los cuales se emplean técnicas de audio y de video.

Mediateca

La mediateca del Celex es un salón de autoaprendizaje de lenguas extranjeras con la infraestructura más actualizada de audio, video e informática, además de personal técnico capacitado que permitirá a los alumnos desarrollar las cuatro habilidades referidas a partir de horarios individualizados.

Este sistema de autoaprendizaje está debidamente supervisado y asesorado por los profesores del Centro.

Fomento Editorial

Objetivo

La tarea principal de esta dependencia es propiciar que lo mejor de la producción intelectual de los profesores-investigadores de la Universidad encuentre una salida editorial idónea.

A través de nuestras colecciones cumplimos el objetivo de difundir los resultados de la investigación educativa, damos cuenta de la reflexión en proceso y alentamos el flujo de ideas novedosas en nuestro campo.

Colecciones

- Archivos
- Biblioteca
- Cenzontle
- Cuadernos de actualización
- Educación
- Diálogos
- Textos

- Variaciones
- Sin colección
- Publicaciones periódicas
- Coediciones

Difusión

Objetivo

Promover, preservar y difundir la cultura en sus más variadas manifestaciones. Asimismo, dar una respuesta adecuada a las necesidades formativas no curriculares propiciando la creación de una atmósfera cultural que influya en la formación estética y humanista de los integrantes de la comunidad universitaria mediante actividades que permitan la interacción, el acercamiento y la sensibilización.

Actividades relevantes

Difundir las actividades culturales que se realizan en la dirección, así como en otras áreas internas y externas.

Promover actividades artístico-culturales que coadyuven a la labor de acción, fomento y difusión de la cultura, así como a la formación estética del espectador.

Hacer extensivos los bienes y servicios culturales a las unidades UPN en el Distrito Federal, en las entidades federativas y a la sociedad en general.

Desarrollar la capacidad de expresión creativa y la participación de la comunidad universitaria en las manifestaciones culturales más relevantes que genera nuestra sociedad.

Promover entre los estudiantes actividades deportivas que coadyuven al desarrollo físico y a fomentar la recreación.

Biblioteca

Propósito

Lograr la satisfacción de los usuarios en la búsqueda, localización y obtención de la información de manera eficiente y oportuna contando con instalaciones, acervos, herramientas tecnológicas, servicios y equipos adecuados que apoyen de manera directa las funciones sustantivas de

la Universidad para cumplir así con la filosofía de toda unidad de información.

Misión

Apoyar las actividades de docencia, investigación y difusión de la cultura a través de un servicio efectivo y dinámico.

Visión

Agilizar y facilitar el acceso a la información con el apoyo de las nuevas herramientas tecnológicas existentes, basados en una mayor preparación del personal de las bibliotecas y tomando como eje principal al usuario.

Objetivo

Optimizar los recursos existentes con el fin de brindar de manera oportuna cada uno de los servicios en forma eficiente.

Operación

Desarrollo de Colecciones

Selecciona, adquiere, registra, controla, distribuye y envía los materiales documentales a las diversas áreas de la biblioteca siguiendo las políticas pertinentes. Participa en la evaluación de las colecciones y mantiene en óptima operación los procesos automatizados.

Organización Técnica

Departamento responsable del soporte técnico para el acceso, control, organización y descripción de las colecciones de la biblioteca en los diferentes catálogos públicos e internos con el apoyo de:

- El sistema de clasificación de la Biblioteca del Congreso de los Estados Unidos de América.
- Los Subjects Headings de la librería del Congreso de los Estados Unidos de América
- La lista de encabezamientos de Gloria Escamilla.

Servicios

Circulación

- Préstamo Interno.
- Préstamo Externo.
- Préstamo Interbibliotecario.
- Cubículos de Estudio.
- Paquetería.
- Fotocopiado.
- Sala Infantil.
- Catálogos Automatizados en Línea
- Visitas Guiadas.

Documentación

- Consulta de bases de datos.
- Talleres de bases de datos.
- Préstamos de revistas.
- Mapoteca.
- Boletín Alerta.

Bases de Datos

- Página electrónica.
- Salones electrónicos.
- Talleres de internet.
- Digitalización.
- Biblioteca electrónica.

Audiovisuales

- Salas de proyección.
- Préstamo de material audiovisual.
- Área de exposición.
- Préstamo de equipo audiovisual.
- Apoyo académico.

TENDENCIAS BÁSICAS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EL SEXENIO 2000-2006

LA POLÍTICA EDUCATIVA COMO ESQUEMA GENERAL

Por política educativa entiendo el conjunto de planteamientos teóricos, programáticos, enunciativos, declarativos y de concepción o visión educativa que se plasman en líneas centrales de acción manifestados en documentos, declaraciones y actividades a desarrollar sobre el sector educativo en un corto, mediano o largo plazo. El año 2000 representó el derrumbe del PRI como partido político hegemónico en el gobierno federal, reemplazado por una coalición encabezada por el PAN, que llevó a la presidencia a Vicente Fox Quezada (2000-2006).

La tesis del gobierno foxista reiteró a nivel discursivo los planteamientos tradicionales sobre el rol de la educación en el desarrollo social del país, y el significado convencional de lo que son la educación y una revolución educativa:

- Desarrollo económico, formación de ciudadanos y personas libres.
- Declaración Universal de los Derechos del Hombre.

- Capital humano para la competitividad.
- Formación en valores deseables para la convivencia social.
- Educación pública, laica, gratuita, moderna, de calidad.
- Valores considerados retóricos por las nuevas generaciones por su reiterativo incumplimiento: justicia, libertad, democracia, tolerancia, dignidad, medio ambiente respetado.

El presidente Fox expresó: “Creo en la formación en valores como fuerza motora para transformar nuestra forma de actuar y de pensar hacia una cultura más humana, en donde se respete la dignidad de la persona y sus derechos.”¹⁶⁰

Las principales propuestas e ideas de política educativa del nuevo gobierno se plasmaron así:

Financiamiento y evaluación

La propuesta de incrementar gradualmente al 8 o 9% del PIB el gasto educativo ha topado con barreras grandes pues en el presupuesto 2001, el gasto previsto en educación era de 245.7 mil millones de pesos, aumentado finalmente a 249.9 mil millones por el Congreso, lo cual representa un incremento del 3.97 al 4.01% recordando que el gasto público educativo se había mantenido en alrededor de 4% del PIB desde 1994.¹⁶¹

La educación básica absorberá el 65.3% y la superior el 14%. No se explica si el resto es para media superior, para investigación o se destinará a nuevos programas como la creación del Consejo Nacional para la Educación Permanente (también denominado para la Vida y el Trabajo), el Sistema Nacional de Becas y Créditos de Sosténimiento para la Educación (versión del anterior para los Estados), el fortalecimiento de la infraestructura en educación media superior y superior, la Educación Apoyada en Tecnología, el Programa Nacional de Escuelas de Calidad y el de Evaluación de la Educación (incluye la creación del Instituto Na-

¹⁶⁰ Teleconferencia ante la ANUIES, Hermosillo, Sonora, 25 de marzo del 2000.

¹⁶¹ “Tres centésimas de incremento al gasto educativo”. Comunicado núm. 47. Observatorio Ciudadano de la Educación. *La Jornada*, México, 12 de enero de 2001, p. 37.

cional para la Evaluación de la Educación y el Fortalecimiento del Ceneval); el penúltimo muy cuestionado por el SNTE.¹⁶²

Los 4 mil millones de pesos incrementados fueron para salarios y plazas, educación superior, Promep, FOMES, Sistema SEP-Conacyt y la UNAM. “A su vez, se incrementó el presupuesto del ramo 25 (Previsiones y Aportaciones para los Sistemas de Educación Básica, Normal, Tecnológica y de Adultos, para el Distrito Federal) y disminuyó el presupuesto del ramo 33, que ejercen Estados y municipios”.¹⁶³

Los procesos de evaluación han venido incrementándose desde 1986 a la fecha. En 1994, al menos 19 IES públicas recibieron fondos del Conacyt por 48 millones de pesos y en 1998, 22 fueron dotadas con 70 millones de pesos.¹⁶⁴

El 26 de octubre del 2000 la SEP anunció la creación del Consejo para la Acreditación de la Enseñanza Superior para supervisar métodos de selección de aspirantes, planta académica, aplicación de planes de estudio y calidad de infraestructura. “Esa iniciativa, encabezada por la SEP... ANUIES, Conacyt y Conaculta fue recibida con cierta cautela por algunos rectores universitarios, pues temen que constituya un mecanismo para condicionar la entrega del subsidio.”¹⁶⁵

La vinculación productiva

El equipo educativo de Fox intentó aglutinar el conjunto de cambios en el concepto-movimiento de “revolución educativa”, el que ya había sido empleado durante el gobierno de Miguel de la Madrid a través del entonces Secretario, Jesús Reyes Heróles. El concepto de “revolución educativa” actual es una ampliación del anterior que abarca los siguientes rubros:

- 1) Reiteración del concepto de calidad educativa como establecimiento de “... los índices que nos permitan medir, con exactitud, la eficiencia y los resultados, a fin de determinar qué tan bien lo

¹⁶² *Id.*

¹⁶³ *Id.*

¹⁶⁴ *La Jornada*, 3 de noviembre del 2000, p.42.

¹⁶⁵ *Id.*

estamos haciendo, en comparación con nosotros mismos y con el resto del mundo. Si el progreso no se puede medir, todo se convierte en palabrería” (Vicente Fox propone, p. 15).¹⁶⁶ Una transpolación mecánica del aparato productivo empresarial al mundo educativo, pero el asunto es más complejo.

- 2) Aceptar las propuestas del documento de la ANUIES: *La educación superior hacia el siglo XXI*.¹⁶⁷ Una propuesta técnicamente muy bien elaborada, pero que reduce la educación a una concepción meramente instrumental para la formación de recursos humanos; si bien la educación la abarca, no se limita a la misma.
- 3) Continuar con el programa de Universidades Tecnológicas y la vinculación productiva; esto es, generar y desarrollar cadenas productivas mediante la vinculación de IES-aparato productivo-ciencia y tecnología-políticas públicas encabezadas por una posible Secretaría de Ciencia, Innovación e Informática (que hasta la fecha sigue siendo el Conacyt), para de allí formar polos de innovación educativa, científica y tecnológica. Lo que también se conoce con el nombre de “Tecnopolos” en otros países.

El modelo clásico es Silicon Valley, (de California, Estados Unidos), donde se albergan grandes, medianas y pequeñas empresas para la incubación, desarrollo y exportación de tecnologías productivas.

En México existen mínimas experiencias al respecto, pero actualmente se tiene el proyecto de un desarrollo paulatino de Tecnopolos. “Un ejemplo de esto es el Tecnoeje”, que ya ha dado sus primeros pasos en busca de constituirse como una de las zonas de desarrollo tecnológico más grande de Latinoamérica. El proyecto abarcará a los municipios de Tlanepantla, Naucalpan y Atizapán (Estado de México) y la zona industrial de Vallejo y Atzacapotzalco (D. F). En esta área se encuentran diversas universidades, institutos de investigación e industrias que sustentarán este polo de desarrollo.”¹⁶⁸

¹⁶⁶ Tomado de J. Mendoza Rojas. “Vicente Fox y la educación”, en: *Revista Este País*, núm. 114. México, septiembre de 2000, p. 42

¹⁶⁷ ANUIES. *La educación superior hacia el siglo XXI*, México, noviembre de 1999.

¹⁶⁸ Eduardo González. “El Tecnoeje de universidades e industria”, en: Suplemento *Investigación y Desarrollo*, núm. 90, año IX. México, *La Jornada*, noviembre de 2000.

Tal vinculación productiva pretende ofrecer transferencia tecnológica y servicios de competitividad internacional con investigaciones multidisciplinarias e interinstitucionales de IES y Centros de Investigación. En su fase actual cuenta con la participación de 11 IES públicas y privadas, 26 empresas, 2 asociaciones privadas, el Conacyt, la Secofi y gobiernos municipales.

La forma como operaría el Tecnoeje es así: si una empresa requiere de un servicio o un desarrollo, hará una solicitud a la coordinación del organismo, que realizará una convocatoria a las universidades y centros de investigación para atender la petición... las áreas prioritarias a trabajar son... Tecnologías informáticas, Telecomunicaciones y manufacturas.¹⁶⁹

Esta política tecno-productiva es importante pero parcial pues enfatiza sólo un aspecto de la vinculación, dejando de lado los que debería tener con el sector campesino, indígena, urbano marginal, cooperativas y, asociaciones civiles obreras. La “empresarialización” de la ciencia y la tecnología no observa su correlato en la “cientifización” de la empresa y los empresarios.

Este tipo de vinculación viene desarrollándose, de manera incipiente desde el sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988), pero será línea prioritaria de la política científica y tecnológica con Jaime Parada, el nuevo Titular de Conacyt (2000-2006).

La diferencia es que hoy se enfatiza más y se define explícitamente que será el gobierno –y no el concepto de libertad individual de investigación– quien propondrá los problemas investigativos, basándose en la transferencia productiva, alineando la capacidad intelectual a la demanda del sector económico, por ejemplo, en industrias de *software*, automotriz, biotecnología y energía.¹⁷⁰

Hay actualmente 10 mil personas dedicadas a la investigación; 8 mil de ellas en el SNI y el 10% ligadas a la tecnología. El gobierno apor-

¹⁶⁹ *Id.*

¹⁷⁰ “Posible hacer de la tecnología un negocio, dice el titular de Conacyt”, en: *La Jornada*, 26 febrero de 2001, p. 44.

ta el 80% del gasto en ciencia y tecnología y la empresa privada el 20 restante.¹⁷¹

Vicente Fox se comprometió a duplicar este gasto, pasando del 0.4 al 0.8% del PIB, también ofreció destinar un porcentaje de las utilidades de Pemex a la educación.¹⁷²

Sin duda, de todos los aspectos de la política educativa, científica y tecnológica, es el de la vinculación productiva el que más nexos tiene con la globalización económica y con las tendencias internacionales impuestas por el mismo proceso, por lo cual las “necesidades del desarrollo” se utilizan para construir una arquitectura institucional de reglas y mecanismos para generar sinergias entre industria, ciencia, tecnología y educación: como recomienda la CEPAL en una publicación reciente sobre sistemas de innovación y desarrollo para México en el contexto de la globalización.¹⁷³

Los principios educativos

El presidente Fox nombró como Secretario de Educación Pública al doctor Reyes Tamez Guerra, químico-bacteriólogo-parasitólogo, ex rector de la UANL, quien señaló la continuidad con la política de educación pública, laica y gratuita y 14 bases para la elaboración del Programa Educativo (2001-2006):

1. Garantizar el acceso de toda la población a una educación pública de calidad y propiciar su permanencia en ella.
2. Elevar y asegurar la calidad de los servicios educativos.
3. Asegurar que todas las instituciones del sistema educativo rindan cuentas ante la sociedad, a través de los órganos establecidos para ello.
4. Promover que la sociedad en su conjunto participe y se sienta responsable de que la educación llegue a toda la población.

¹⁷¹ *Id.*

¹⁷² Mendoza Rojas, *op. cit.*, pp. 43 y 47.

¹⁷³ M. Cimoli. *Developing innovation systems. México in a Global Context*. Santiago de Chile, CEPAL, 2001. Tomado de *La Jornada*, 2 de marzo de 2001, p.53.

5. Renovar el proceso educativo para formar a la persona que requiere la sociedad del conocimiento y a el desarrollo sustentable.
6. Fomentar la identidad de los y las mexicanas como miembros de un país pluriétnico y multicultural y favorecer el desarrollo de actitudes de tolerancia y de valoración de la diversidad en toda la población.
7. Avanzar en la consecución de la igualdad de oportunidades educativas de calidad para todos los grupos y regiones del país.
8. Elevar el nivel de profesionalización del personal docente y directivo del sistema educativo.
9. Promover el mejoramiento de la gestión del sistema educativo en su conjunto, de las instituciones que lo conforman y de la SEB, en particular.
10. Avanzar en el federalismo, fortaleciendo la participación de las entidades federativas en la definición de las políticas y normas nacionales y ampliando sus ámbitos de acción y decisión locales.
11. Asegurar que la educación básica –preescolar, primaria y secundaria– desarrolle en los educandos las competencias básicas requeridas para continuar aprendiendo a lo largo de la vida.
12. Redefinir la misión y la estructura de la educación media superior, ampliar su cobertura y asegurar su pertinencia para el desarrollo individual y social.
13. Ampliar la cobertura del sistema de educación superior y convertirlo en la fuerza impulsora del crecimiento económico y el desarrollo social del país.
14. Coordinar y desarrollar redes abiertas y flexibles de educación permanente para la vida y para el trabajo, que permitan a la población joven y adulta del país elevar su calidad de vida y su participación ciudadana.¹⁷⁴

El 29 de septiembre del 2001 se presentó el PNE 2001-2006 reafirmando la persistencia de los macroindicadores exteriores negativos de la educación nacional: desigualdad y falta de calidad, un promedio escolar de 7.6 años, insuficiente cobertura, débil competencia en matemáticas y

¹⁷⁴ *Gaceta UPN-SEB*, vol. VII, núm. 12, México, 15 de diciembre del 2000, p. 3.

razonamiento verbal, así como la constante cifra del millón de niños (indígenas y de la calle) que no asisten a la escuela

LA VISIÓN EDUCATIVA EN EL SIGLO XXI

Tradición y globalización

La propuesta educativa del equipo de Vicente Fox es una continuación del tradicional discurso educativo mexicano: desarrollo económico, laicidad, educación pública gratuita, valores básicos de la modernidad por una parte, con la combinación del discurso educativo derivado de la globalización, por otra.

Este segundo discurso tiene como valores-eje términos como productividad, calidad, excelencia, competitividad, eficacia, eficiencia, competencias e innovación. Los medios, mecanismos e instrumentos que objetivizarán estos valores se plasman en la política educativa denominada “vinculación productiva”. “El eje vertebrador del proyecto de Fox consiste en vincular universidades y tecnológicos con el aparato productivo sustentado en las micro, pequeñas y medianas empresas.”¹⁷⁵

Ello implica adoptar el marco de la “sociedad del conocimiento”, “economía del conocimiento” o “sociedad-red”;¹⁷⁶ uso de informática, telemática, telecomunicaciones, microelectrónica, educación vía medios electrónicos, tele educación, descentralización, competitividad internacional y modelo de educación basado en competencias: competencias fundacionales y específicas para la educación básica, competencias laborales para la media superior, competencias profesionales para la superior y competencias investigativas e innovativas para el posgrado y los institutos de investigación.¹⁷⁷

¹⁷⁵ Mendoza Rojas, *op. cit.*, p. 44.

¹⁷⁶ M. Castells. *La era de la información. La sociedad red*. México, Siglo XXI, 1999.

¹⁷⁷ Cfr. *La educación hacia el siglo XXI*. México, ANUIES, noviembre de 1999.

– S. Didou A. *Sociedad del conocimiento e internacionalización de la educación superior en México*. México, ANUIES, 2000.

– H. Castaños L. (Coord.) *La universidad y sus dilemas. Tecnología, política y cambio*. México, UNAM, 2000.

– “Universidad Tecnológica de Netzahualcoyotl”, en: *Confluencia, Órgano Informativo de la ANUIES*, año 8, núm. 95. México, enero de 2001, pp. 12-13.

En educación tecnológica superior el paradigma instrumental-racional-técnico está más acentuado que en las otras modalidades. En diciembre del año 2000, el *Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica* (CIIDET) de Querétaro fue sede del *VIII Congreso Internacional de Investigación y Desarrollo Educativo en Educación Superior Tecnológica*, que reunió a 200 especialistas y profesionales del sector.¹⁷⁸

La orientación temática refleja muy bien el predominio indiscutible del citado paradigma:

- 1) Administración de la educación superior tecnológica: organización, evaluación y automatización de la información.
- 2) Enseñanza y aprendizaje de la Ingeniería: estadística, didáctica, metodologías.
- 3) Uso de tecnología computacional.
- 4) Medios, métodos, modelos y sistemas instruccionales.
- 5) Educación a distancia y virtual.
- 6) Formación docente en ciencias duras y capacitación pedagógica.
- 7) Calidad de la educación: validación de criterios de evaluación, investigación, percepción de egresados y reprobación.
- 8) Vinculación productiva.
- 9) Currículo y nuevas tecnologías, población estudiantil, oferta-demanda laboral.

El impacto de la globalización y la modernización en la educación superior marcha en una dirección completamente unidimensional, la dimensión del conocimiento científico-tecnológico-productivo-material, dejando fuera del campo de prioridades un amplio espectro de posibilidades y de desarrollo de las potencialidades humanas.

Todo el modelo educativo está preñado de esta orientación y se publicita con orgullo; por ejemplo, los acuerdos centrales de la *XVI Reunión Ordinaria de Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines* (CUPIA) de la ANUIES establecían como logros los siguientes:

¹⁷⁸ *Revista Confluencia. Órgano Informativo de la ANUIES*, núm. 94. México, diciembre de 2000, p. 2.

... la ANUIES, el Instituto Latinoamericano de la Investigación Educativa (ILCE) y la Dirección General de Televisión Educativa, que hicieron posible la transmisión televisiva de más de mil programas producidos por 43 IES, dentro de la barra denominada *Conocimiento y educación para el Futuro a través de la Red Edusat de la SEP*.¹⁷⁹

Acordaron seguir impulsando videotecas de IES, formación de recursos humanos vía diplomados a distancia por satélite, transmisión de teleconferencias y teleseminarios por la red Edusat. Ello en el ámbito específico, en tanto el planteamiento conceptual general se desprende de la globalización, donde la ANUIES establece el camino de modernización para las IES.

Al término del presente siglo, la universidad pública ha vuelto al centro de la atención nacional... medio privilegiado para promover el desarrollo y la posición competitiva del país en la economía globalizada... reconversión del aparato productivo, aumento de la productividad, calidad y competitividad...¹⁸⁰

Los retos que establece el principal organismo de educación superior en México son los relacionados especialmente con la cobertura y la calidad, basándose en la prospectiva demográfica para el 2000-2025, que apunta la tendencia de reducción de la población entre 0-15 años. "Más aún, en los próximos 6 años se avanzará notablemente en la cobertura de primaria y secundaria, incluso esta matrícula irá descendiendo poco a poco."¹⁸¹

En educación media se espera un ascenso matricular de 2.9 a 3.9 millones de alumnos para el 2006 (incremento en un 34%). En educación superior pasará de 1.9 a 2.5 millones. Además, se recomienda capacitar a 17 millones de personas de entre 15-19 años que hoy no tienen instrucción básica completa.

Los directores generales y rectores de las instituciones aquí presentes ya conocemos algunas cifras impactantes sobre cobertura, equidad y eficiencia:

¹⁷⁹ *Ibid.*, p.3.

¹⁸⁰ *Ibid.*, pp. 7-8.

¹⁸¹ *Ibid.*, p.8.

- a) Sólo 5 de cada 100 estudiantes que ingresa a primaria egresan 16 años después de alguna modalidad de la educación superior: y de éstos 5 sólo la mitad logra titularse.
- b) El 48% de la población de 15 años de edad, el 63% de 17 años y el 75% de la población de 18 años no estudia en ninguna escuela, ni pública ni privada; está fuera del actual sistema educativo. Sólo 17% de los jóvenes de 20-24 años está inscrito en alguna IES del país; del 83% de este segmento, nadie en el sistema se ocupa hoy en día.
- c) El promedio general de escolaridad es de 7 años, pero en la población que hoy tiene más de 51 años es de 3 años, mientras que los que tienen 25, poseen 9 años de escolaridad.¹⁸²

Educación y nuevas tecnologías de la información

El programa técnico-racional-instrumental que se propone es poner el conocimiento al alcance de todos, con diversificación de las opciones de las IES y su vinculación al sector productivo; programas de educación permanente, adaptaciones curriculares acordes a la globalización; responsabilidad en equidad y pobreza, medio ambiente, derechos humanos, democracia y cultura para la paz.

Uno de los impactos fundamentales de la globalización en la educación se ha dado mediante la incorporación de la tercera revolución científico-tecnológica-industrial en la denominada “Educación Virtual”.

En el *Tercer encuentro Internacional sobre Educación Superior Virtual e Interactiva* celebrado en Monterrey en marzo del 2001,¹⁸³ se reconoció el enorme potencial masivo que tiene esta modalidad y su complemento para la modalidad escolarizada típica. También se observan tendencias de retiro financiero del Estado en este tipo de formación. Por ejemplo Paul Bacshih, de la Sheffield Hallam University, (Inglaterra), expresó que aunque su IES es pública, ésta debe obtener entre un 60 y 70% de sus recursos mediante financiamiento privado y venta de servicios a las empresas.

¹⁸² *Id.*

¹⁸³ “Falta de cooperación, uno de los retos de la educación virtual”, en: *La Jornada*, México, 17 de marzo de 2001, p. 40.

El concepto *educación virtual*, también considerada como “electronic education”, está extendiéndose. En el primer trimestre del 2001, el Presidente Fox puso en marcha el Programa llamado “e-México” con la inauguración de primer Centro Comunitario de Informática y Comunicaciones en El Salto, Durango. “El programa tiene un componente educativo, la e-education, y es, de hecho, una de las pocas acciones anunciadas en este ámbito durante los primeros meses de gobierno.”¹⁸⁴

El problema mayor, sin embargo, estriba en cómo se articulará la “e-education” con las diferentes iniciativas de la administración Fox y con el sistema escolarizado global. En el gasto educativo del 2001 se aprobó una partida de 978 millones de pesos para infraestructura en media superior y superior y otros 524 para la *Educación apoyada en la Tecnología* (hoy e-educación) y otros 200 millones para el programa de educación permanente, una de cuyas líneas es la alfabetización tecnológica.

Pero como apunta el investigador del CESU-UNAM A. Canales, la experiencia internacional muestra que cuando la educación a distancia permanece separada del sistema formal, puede ser subvalorada, subutilizada y generar serias resistencias para su aceptación.

Las tecnologías de la información y la comunicación (Internet, computación, red satelital, videos, teleconferencias, discos compactos) pueden jugar un importante papel para ampliar oportunidades de acceso escolar, pero no olvidar que son instrumentos que no resuelven por sí mismos los problemas y que en buena medida su invocación tiene algo de seducción y ficción.¹⁸⁵

En el mismo sentido, es necesario establecer una observación crítica con respecto a la orientación gubernamental por el mejoramiento de la calidad basándose en una extensión cuantitativa del tiempo dedicado a la educación básica.

El 21 de marzo del 2001 la SEP anunciaba la reestructuración de programas de estudio para educación básica, mediante el anexo de 3 horas

¹⁸⁴ Canales, A. “¿La instrucción virtual sería eficazmente el rezago real?”, en: *Lunes en la Ciencia*. Suplemento. *La Jornada*, México, 19 de marzo de 2001.

¹⁸⁵ *Id.*

más de clases al día en un programa piloto compuesto por 1000 de las 100 000 primarias del país, las cuales funcionarán con una jornada de 8 a 16 hrs.

Las primarias ofrecerán en el horario adicional clases de apreciación artística, ecología y educación física, ésta con mayor orientación a la prevención de enfermedades que al deporte de competencia.¹⁸⁶

Puntos pendientes y herencias incómodas para la agenda educativa foxista lo constituyen las secuelas de los 295 días de la huelga estudiantil más larga en la historia de la UNAM, realizada en el 2000, tras los cuales sólo la intervención de la Policía Federal Preventiva y el encarcelamiento de más de 1000 alumnos lograron reabrir la. Es muy posible que un Congreso Universitario logre “desempantanar” este asunto.¹⁸⁷

Otro punto es la situación de las principales IES para dar cobertura en educación superior. Caso típico es el IPN, el cual en su ciclo escolar 2001-2002 convocó a los aspirantes de nuevo ingreso a seleccionar entre 32 carreras técnicas y 64 profesionales que se imparten en los 16 planteles del nivel medio superior y 24 de superior en la ciudad de México.

Las autoridades educativas esperan una demanda de 60 000 alumnos, pero sólo podrán tener acceso 21 000, es decir, casi el 30%. Para el resto el IPN afina las estrategias de universidad virtual o educación a distancia...¹⁸⁸

Aunque merece destacarse también que el IPN desarrolla una nueva oferta curricular derivada de la globalización y la revolución tecnológica en cuanto al impacto en nuevas carreras como:

- 1) *Mecatrónica*. Rama de la ingeniería que usa de manera sinérgica elementos y dispositivos mecánicos, electrónicos y de programa-

¹⁸⁶ C. Herrera Beltrán, “Este gobierno se concentrará en mejorar la calidad en ese nivel: Reyes Tamez”, en: *La Jornada*, 21 de marzo de 2000, p. 49.

¹⁸⁷ K. Avilés, “Aprueba el Consejo Universitario de la UNAM precomisión para el Congreso”, en: *La Jornada*, 29 de marzo de 2001, p. 4.

¹⁸⁸ J. Galán, “Sólo 21 000 jóvenes de nuevo ingreso podrán estudiar carrera técnica o profesional en el IPN”, en: *La Jornada*, 24 de marzo de 2001, p. 40.

ción para la creación de sistemas electromecánicos inteligentes. El término fue acuñado en Japón en los 70 y es un acrónimo derivado de la mecánica y la electrónica.

- 2) *Telemática*. Rama de la ingeniería vinculada con las telecomunicaciones y las matemáticas, diseñada para la creación de sinergias entre las nuevas tecnologías y los canales de transmisión de datos en audio y video.
- 3) *Biónica*. Rama de la ingeniería diseñada para unificar los adelantos tanto en mecánica y electrónica como en biología para el desarrollo de nuevos productos destinados a minusválidos.

Otras carreras inéditas que ofrece el IPN son Ingeniería ambiental, Bio-medicina, Biotecnología y Farmacéutica, así como Metalurgia, Robótica Industrial y Control-Automatización.¹⁸⁹

EL PND 2001-2006 Y LA EDUCACIÓN

Las propuestas educativas

El análisis y la política educativa se encuentran dispersos a lo largo del PND, combinados con otros sectores de la política social. La política educativa propuesta gira alrededor de la visión tradicional educativa: democracia, equidad, eficiencia, valores tradicionales, formación de recursos humanos y su adaptación al contexto derivado de la globalización.

La premisa es la inserción en la nueva economía de la globalización con sus impactos en el cambio comercial, financiero, inversión extranjera y sistemas digitales de comunicación. El proceso se presenta como inexorable, homogenizante e irreversible:

Hoy, prácticamente todas las naciones del mundo, independientemente de la filosofía o ideología que inspiren a su gobierno, avanzan por el mismo camino en cuanto a política de desarrollo, basada en la captación de la inversión extranjera. Lo que las

¹⁸⁹ *Id.*

diferencia es la velocidad a la cual avanzan en su proceso de reforma interna y de adecuación al cambiante marco internacional.¹⁹⁰

El cambio del modelo económico mexicano de desarrollo por sustitución de importaciones por otro basado en las exportaciones manufactureras, de integración y apertura comercial que ha desembocado en altas tasas de crecimiento con promedio anual de 18.2% en las exportaciones, colocando a México como el octavo exportador del mundo y el primero en América Latina “... el sector exportador ha crecido a tasas superiores que el resto de la economía, aumentando su participación en el PIB de 12.2% en 1994 a 34.8% en el 2000”.¹⁹¹

El 89% de las exportaciones se dirige a Estados Unidos y un número reducido de sectores concentra el 56.5% del total de exportaciones: autonomía, autopartes, eléctrico, electrónico, textil y de la confección. “Las exportaciones se encuentran altamente concentradas, alrededor de 150 empresas concentran aproximadamente 54% de las exportaciones totales.”¹⁹²

El PND concibe a la educación como estrategia central para el desarrollo nacional, sin aclarar qué tipo, clase, forma y método de educación, así como de desarrollo nacional, salvo el tradicional discurso de una democracia que nunca se concretiza y una equidad retórica añejada. Aunque más adelante detalle el tipo de educación a alcanzar:

... un sistema educativo informatizado, estructurado, descentralizado y con instituciones de calidad, con condiciones dignas y en las cuales los maestros sean profesionales de la enseñanza y el aprendizaje.¹⁹³

Vuelve de nuevo al discurso de la “revolución educativa” implementado durante el sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988), enfatizando a la educación como la prioridad central del PND en el proyecto nacional con:

¹⁹⁰ SHCP, *Decreto del Plan Nacional de Desarrollo (PND). 2001-2006.*

¹⁹¹ *Ibid.*, p. 27.

¹⁹² *Id.*

¹⁹³ *Ibid.*, p. 43.

– *Educación para todos*

Educación formal y no formal, nuevas oportunidades de educación media superior y superior, diversificación de la oferta, apertura de planteles, capacitación, adiestramiento, certificación de conocimientos y experiencias no escolarizadas.

– *Educación de calidad*

Desarrollo de capacidades y habilidades intelectuales, artísticas, afectivas, sociales y deportivas y valores solidarios, laborales y competitivos. Vinculación con la producción, la ciencia, la tecnología y el gobierno.

– *Educación de Vanguardia*

Adaptar la educación a la globalización y la economía del conocimiento. Formación de competencias y de capital humano.

La globalización y la educación

Hay una parte de determinismo en las políticas educativas que es empujado por el proceso globalizador y su núcleo dominante: la formación, desarrollo e impulso de un *Empresariado Global*, término usado por Pablo González Casanova para referirse al alto nivel organizacional empresarial del conocimiento que domina estados, mercados y subsistemas de mediación y represión.¹⁹⁴

Se trata así de un verdadero empresariado político-económico que domina la información, la comunicación, el conocimiento tecnocientífico y su aplicación en la estructuración de subsistemas funcionales, sociales, políticos, culturales, económicos, militares y financieros.¹⁹⁵

Por otra parte, en el mercado global de la educación superior los EEUU son el mayor exportador educativo en el comercio internacional, y en la agenda de la OMC figura la reducción de barreras que impiden el crecimiento de las exportaciones educativas de otros países.

¹⁹⁴ Pablo González Casanova, *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México, Era, 2001.

¹⁹⁵ *Ibid.*, pp. 18-19.

Al mismo tiempo EEUU no sólo está incrementando sus planes de exportación de materiales didácticos, sino la exportación de educación con escuelas y universidades completas, como las que han fomentado las universidades de Chicago y Duke en Europa, Singapur, India y América Latina, todas desde luego en función de las demandas de las megaempresas y sus compañías *parientes, satélites y de fuera*.¹⁹⁶

La lucha por el mercado educacional está derivando en universidades corporativas (business schools, principalmente) que preparan gerentes y empleados; corporaciones que crean sus propias escuelas. Pionera en este proyecto fue la General Motors cuando en 1950 fundó su propia institución. Hoy las universidades se adscriben cada vez más a las empresas.

Desde 1994 Wall Street ha invertido más de 3.4 miles de millones de dólares en el sector de la educación que genera utilidades (profit education sector). Una compañía llamada Data Corporation informa que 710 mil estudiantes se matricularon en los cursos a distancia de 1998... En los últimos 13 años se cerraron en EEUU 100 colegios universitarios y se cuadruplicaron los colegios universitarios corporativos; de 400 pasaron a 1 600.

Algunos de ellos han adquirido un prestigio publicitario y académico que los coloca por encima de Harvard o de la Universidad de Londres en lo que se refiere a las escuelas de comercio y administración. La Universidad de Computadoras de Dell, la Universidad Sim Microsoft y la conocida como Unext se colocan entre las triunfadoras. Carnegie Mellon es otro ejemplo de universidades de excelencia: su maestría en ciencias electrónicas para el mercado es inmejorable.¹⁹⁷

Existen previsiones de que, en breve, las universidades corporativas superarán en número a las tradicionales. Además, Cambridge y Columbia, junto al Museo de Historia Natural y la Biblioteca Pública de Nueva York, han iniciado la creación de una Biblioteca Global en Internet: la dirección electrónica es fathom.com; en ella se podrá acceder a la Carta Magna o realizar un paseo interactivo por algunas catedrales. En mu-

¹⁹⁶ *Ibid.*, p. 28.

¹⁹⁷ *Ibid.*, p. 104.

chos casos, consultas, conferencias y cursos serán gratuitos. En Internet se pueden ya encontrar más de 100 mil cursos a distancia de las más importantes universidades del mundo.¹⁹⁸

Se tratará de una formidable plataforma para diseminar el conocimiento creado en la biblioteca-universidad hacia la comunidad global.

Desde un punto de vista educativo amplía considerablemente la posibilidad de aumentar las prácticas del autoaprendizaje y autoevaluación, información multimedia, diálogo directo y a distancia, lenguaje escrito y hablado, prácticas de visitas a museos y a teatros imaginarios, trabajar en laboratorios y experimentos virtuales, y en equipos electrónicos cuyos integrantes eventualmente se junten en un sitio.¹⁹⁹

LOS INSTRUMENTOS CENTRALES DE POLÍTICA EDUCATIVA EN EL NIVEL BÁSICO Y SUS ACTORES SOCIALES

Las acciones más polémicas y espectaculares de la política educativa en educación básica durante el sexenio de Vicente Fox, son el Compromiso Social por la Calidad de la Educación (CSCE), la creación del INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa), el programa de dotación de libros de lectura para las escuelas básicas, el programa Enciclopedia y la Reforma Integral a la Educación Secundaria (RIES).

El 8 de agosto del 2002 el Consejo Nacional del SNTE publicó sendos desplegados de prensa dirigidos a la opinión pública y a los trabajadores de la educación donde, expresándose con su ya típico lenguaje político retórico, facultaba al Comité Ejecutivo Nacional para suscribir el CSCE.²⁰⁰

El núcleo “académico” del CSCE es un proyecto para iniciar la creación de 1 600 “escuelas modelo” que funcionarán con horario continuo, impartiendo además, clases de computación e inglés, gozando de cierta autonomía y contando con profesores de tiempo completo: Para el año 2006 se espera cubrir casi la totalidad de las 20 000 escuelas existentes.²⁰¹

¹⁹⁸ *Ibid.*, p. 105.

¹⁹⁹ *Ibid.*, p. 106.

²⁰⁰ *La Jornada*, México, 8 de agosto del 2002, p. 9.

²⁰¹ *Ibid.*, p. 39.

Según el secretario del ramo, los profesores ingresarán mediante examen de conocimientos y los aspirantes a directivos y supervisores por concurso de oposición, ya no por el tradicional escalafón. También señaló que el CSCE es un complemento del antiguo ANMEB de 1992. Igualmente expresó: “Tratamos de hacer que las escuelas se transformen en comunidades académicas exitosas...”²⁰² Las escuelas laborarán también sábados y domingos.

El compromiso incluye el manejo de las nuevas tecnologías y el inglés en las escuelas normales; la UNAM brindará capacitación a profesores, la televisión por cable facilitará canales para la enseñanza a distancia, los empresarios fijarán como política que sus trabajadores tengan, al menos, el nivel secundaria y la SSA realizará exámenes médicos a los niños.

El CSCE tendrá un Consejo Consultivo Integrado por 30 representantes de la SEP, el SNTE, los gobiernos estatales, las asociaciones de padres de familia, las universidades, los empresarios, los científicos y los académicos.

Por su parte, el SNTE aceptó también un convenio con la asociación *Vamos México* de Martha Sahagún de Fox y con la *Fundación Televisa* para la impresión de 26 millones de guías para padres de familia y el diseño de programas televisivos.

El CSCE intenta combinar planteamientos tradicionales con la globalización para “... impulsar el desarrollo armónico e integral del individuo y de la comunidad contando con un sistema educativo de buena calidad.”²⁰³

No define el concepto de desarrollo integral ni el de calidad. El diagnóstico de la baja calidad que representa es ya un lugar común en la historia de la educación:

- Falta de pertinencia y relevancia de contenidos.
- Falta de innovación y vinculación.
- Administración burocrática y vertical.
- Insuficiente infraestructura y recursos económicos.
- Insuficiente actualización docente y gestiva.

²⁰² *Id.*

²⁰³ Documento. *Compromiso Social por la Calidad de la Educación*, agosto de 2002, p.2.

En la misma tónica se presentan los retos:

- Mejorar la calidad y equidad.
- Sistema de valores humanos universales.
- Formación de recursos humanos.
- Afirmación de la identidad nacional.
- Inserción en la globalización.
- Estímulo de la actitud emprendedora.

El concepto más significativo es el de transformar las escuelas en comunidades de aprendizaje; aunque el CSCE lo presenta de manera empobrecida, la profundización del mismo puede dar una visión más amplia e interesante.

También resulta novedoso que, a diferencia del ANMEB de 1992, el CSCE es firmado por un mayor número de sectores político-sociales:

- SEP
- Funcionarios educativos de los gobiernos estatales
- Legisladores
- SNTE
- Poder judicial
- Asociaciones de padres de familia
- ANUIES
- Cámaras empresariales
- Asociaciones científicas y culturales
- Iglesia católica

Igualmente se creó por decreto el INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa) como un organismo público descentralizado, pese a que anteriormente el Congreso de la Unión había acordado que fuera autónomo. El Instituto ofrecerá a la SEP y al sector privado, las formas y los mecanismos de evaluación de la educación pública y privada básica; también de la media superior, de adultos, indígena y comunitaria.

La junta Directiva quedó integrada así:

Reyes Tamez G.	Secretario de la SEP
Jaime Parada	Director del Conacyt
Lorenzo Gómez Morín	Subsecretario de Educación Básica
Carlos Elizondo Mayer-Serra	Director del CIDE
Adolfo Martínez Palomo	Director del Cinvestav
Marcela Santillán Nieto	Rectora de UPN
Gustavo Chapela	Director del IMP
Fundación SNTE	
Secretaría de Hacienda y Crédito Público	SHCP
Transparencia ciudadana	
Federación Nacional de Asociaciones de Padres de Familia	
Observatorio Ciudadano de la Educación	
Sector empresarial.	

Las reacciones a esta política fueron diversas. Dentro del magisterio se pronunció el permanente movimiento de oposición, la CNTE (Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación), la cual consideró el pacto como una derechización de la política educativa por la tendencia empresarial y religiosa de los nuevos actores sociales.

Calificó el compromiso de burocrático y servil; dijo que no elevaría la calidad educativa, pues para ello se necesitaría rediseñar el modelo educativo, transformar los contenidos, recuperar la educación artística, tecnológica y física y reconstruir la historia.

También manifestaron que se requería elaborar una nueva ley de educación que garantice la gratuidad, la infraestructura escolar, reconvertir las relaciones laborales (entre ellas las políticas de dobles plazas) y estimular la investigación.²⁰⁴

Miguel Alonso Raya del *Movimiento Democrático Nacional Nuevo Sindicalismo*, del SNTE, señaló que el organismo nace sin legitimidad por el “madrugete” presidencial.

²⁰⁴ *La Jornada*, México, 9 de agosto, p. 5.

Rafael Ochoa, dirigente formal del SNTE, se había mostrado reacio al proyecto pero terminó uniéndose al mismo. Los legisladores también se sorprendieron por el decreto pero se resignaron a darle sustento legal.

Los legisladores del PRD, sin embargo, insistieron en presentar su propia iniciativa de ley para modificar el decreto a fin de lograr la autonomía.

El PRI convalidó en el Senado a través de Natividad González Parás, presidente de la Comisión de Educación, la política de alianza entre el gobierno y Elba Esther Gordillo, secretaria General del PRI y nueva líder vitalicia del SNTE. Pero externamente, es decir, entre los diferentes grupos de interés y presión del PRI, no hubo consenso en torno al papel desempeñado por la líder moral del SNTE entre política de alianzas, so pretexto del CSCE.

La iglesia católica se mostró de acuerdo con su rol en el CSCE por los siguientes tres aspectos centrales:

- La mentalidad del titular de Educación garantiza los cambios.
- Sólo es cuestión de entenderse con los maestros para incluir los valores católicos.
- Al INEE lo consideran con influencia suya.²⁰⁵

El clima político en el cual se dieron estas alianzas y confrontaciones se tensó mucho más con las repentinas declaraciones de Carlos Jongitud Barrios, uno de los personajes políticos mas siniestros de toda la historia del sindicalismo educativo, y ex líder vitalicio del SNTE, a través del grupo gansteril autodenominado “Vanguardia Revolucionaria del Magisterio”.

El citado personaje declaró que Elba Esther Gordillo era la autora intelectual del crimen ocurrido contra uno de los principales líderes del movimiento magisterial democrático: el profesor Misael Núñez Acosta.²⁰⁶

Su asesinato ocurrió en 1981, en la escuela primaria de Tultepec, Estado de México. Tres sicarios asesinaron a Misael por 300 mil pesos, por

²⁰⁵ “Confía el clero en Reyes Tamez para ingerir en la SEP”, en: *La Jornada*, 11 de agosto de 2002, p. 1.

²⁰⁶ “Elba traidora; su grupo asesinó a Misael: Jongitud”, en: *La Jornada*, 25 de agosto de 2000, p.1.

contrato a cargo de Clemente Villegas, asistente de Ramón Martínez, entonces Secretario General del SNTE.²⁰⁷

El caso lo reabrió la CNTE con una denuncia penal y política contra Elba y Jongitud como responsables del crimen citado y varias decenas de asesinatos políticos más en el sector magisterial.²⁰⁸

En este contexto la CNTE elaboró una estrategia contra el ex dirigente vitalicio y la actual líder moral del magisterio, con juicio político en el Zócalo capitalino para el 12 de octubre de 2002.

La estrategia en contra se extendió al CSCE,²⁰⁹ cuyo núcleo educativo académico se condensa en el PEC (Programa de Escuelas de Calidad), que consta de los siguientes aspectos:

Reglas de operación e indicadores de gestión y evaluación del PEC 2002

El PEC forma parte de la política nacional de reforma de la gestión educativa con miras a dar mayor autonomía, planeación y evaluación a las escuelas.

Para ello, apoyará con acciones como las siguientes:

- Reorientación de la gestión institucional.
- Asistencia técnica externa.
- Capacitación a las escuelas.
- Provisión de recursos financieros.

El PEC pretende construir un proyecto de desarrollo educativo propio a partir de un diagnóstico de la situación de cada escuela, de su visión, sus metas y estrategias.

Se busca alentar el trabajo colegiado, y la evaluación continua para transformar la escuela en una institución dinámica que logre aprendizajes significativos con mecanismos de participación social.

Comenzó en 2001 incorporando 2 261 escuelas; en el 2002 se pretendía incorporar a 10 000 más beneficiando a 2.5 millones de alumnos.

²⁰⁷ *Ibid.*, p. 8.

²⁰⁸ *La Jornada*, 26 de agosto de 2002, p. 1.

²⁰⁹ Claudia Herrera B. "La CNTE discutirá juicio político a Gordillo. Hoy, estrategia contra el CSCE", en: *La Jornada*, 7 de septiembre de 2002, p. 16.

Se cree que al funcionamiento federal, estatal y municipal se sumará el sector privado y social.²¹⁰

Para el PEC la definición de lo que es una escuela de calidad aparece así:

Una escuela de calidad es aquella que asume de manera colectiva la responsabilidad de resultados de aprendizaje de todos sus alumnos y se compromete con el mejoramiento continuo del aprovechamiento escolar, en una comunidad educativa integrada y comprometida que garantiza que los educandos adquieran los conocimientos y desarrollen las habilidades, actitudes y valores necesarios para alcanzar una vida personal y familiar plena, ejercer una ciudadanía competente, activa y comprometida, participar en el trabajo productivo y continuar aprendiendo a lo largo de la vida.²¹¹

La población objetivo está constituida por 8 000 escuelas primarias y 2 000 telesecundarias públicas, preferentemente de zonas marginales urbanas, para no duplicar programas compensatorios del área rural como el Progreso. El financiamiento 2002 es de 1 200 millones de pesos de origen federal.

La evaluación y seguimiento de resultados escolares se da con los siguientes Estándares de Desempeño Institucional Anuales:

Estándares de Gestión, Participación social y Práctica Docente

- Metas cumplidas por la comunidad escolar.
- Aprovechamiento del calendario escolar.
- Liderazgo académico, administrativo y social del director y equipo de trabajo colegiado.
- Relación actualización-impacto educativo.
- Planificación docente, creatividad y autoestima.
- Valores de tolerancia, honestidad, solidaridad, responsabilidad, conocimiento y multiculturalidad.
- Participación social de padres de familia en la escuela.
- Evaluación interna y externa.

²¹⁰ También cfr. "El modelo educativo está agotado; en Oaxaca no pasará, afirma el líder de la sección 22 del SNTE".

²¹¹ *Ibid.*, p. 17.

Estándares de Eficacia externa y Logro Educativo

- Incremento en las habilidades instrumentales de los alumnos.
- Disminución de los índices de reprobación y deserción.

En cuanto al ambicioso programa de lectura, se criticó que:

Ninguno de los libros que forman parte de la vasta obra de los escritores mexicanos Carlos Fuentes y Octavio Paz fue incluido en los 292 títulos de 76 editoriales que seleccionó la SEP para integrarlos a las 750 mil bibliotecas de aula de los planteles de preescolar, primaria y secundaria.²¹²

La SEP señaló los siguientes criterios de selección: calidad del contenido, de la ilustración y del diseño editorial, enfatizando las competencias de lectura que se buscan promover.

Los libros se ordenaron en 4 grupos temáticos:

- a) Literatura infantil y juvenil actual
- b) Narrativa clásica
- c) Libros informativos
- d) Obras de referencia.

A la avalancha de críticas al programa, la Secretaría contestó que se revisaría constantemente tal política de adquisición de competencias lectoras.

Por el lado de la creación polémica del INEE, en una decisión esperada la Junta Directiva designó a Felipe Martínez Rizo como primer director del mismo. Como presidente del Consejo Técnico quedó el investigador Carlos Muñoz Izquierdo.

Posteriormente, senadores del PRI presentaron una iniciativa de Ley para otorgar autonomía al INEE; incluía la propuesta de que el Secretario de Educación quedara fuera del órgano de gobierno.²¹³

En el ámbito de la actualización para la educación básica, la política pública continuó con el Programa Nacional para la Actualización Per-

²¹² *Ibid.*, p. 10.

²¹³ *La Jornada*, 18 de octubre de 2002, p. 42.

manente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP). Su evaluación mediante los exámenes de acreditación de los Cursos Nacionales de Actualización para el ciclo escolar 2002-2003, para la escuela primaria, eran los siguientes:

- Enseñanza de las Matemáticas
- Adquisición de Lectura y Escritura
- Enseñanza de las Ciencias Naturales
- Curso para Directivos
- Integración educativa.

Para la escuela secundaria:

- Enseñanza de la Biología
- Enseñanza del Español
- Enseñanza de la Geografía
- Enseñanza de las Matemáticas
- Enseñanza de las Lenguas Extranjeras
- Enseñanza de la Química
- Enseñanza de la Física
- Educación Ambiental
- Curso para Directivos

Esta política de actualización es para docentes con grupo, directivos y personal de apoyo técnico pedagógico de primaria, secundaria y educación especial en preescolar y primaria.²¹⁴

En el año 2003 se inicia otra fase dentro de las medidas de política educativa del gobierno de Vicente Fox, en la nueva e intrincada red de intereses políticos y alianzas cobijadas por la nueva correlación de los grupos aliados al poder.

El SNTE a través de su líder moral, Elba Esther Gordillo (PRI), realiza una alianza con Fox (PAN) a través de la figura de la “primera dama” (Martha Sahagún), quien dirige la fundación *Vamos México*. La misma

²¹⁴ Pronap. SEP, México, 2002-2003.

sirve para impulsar un “... pacto que la esposa del Presidente Vicente Fox definió como el gran cambio en educación: la apertura de la escuela a la sociedad”,²¹⁵ para lo cual se organizó un foro de 3 días en la ciudad de México, conjuntamente con la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), organización ligada a la iglesia Católica con el fin de presentar un nuevo texto conocido como *Guía de Padres*, en tres tomos.

Al finalizar el foro en el Auditorio Nacional, hablaron:

- Guillermo Bustamante Manila (UNPF).
- Francisco Javier Lara, Federación Nacional de Padres de Familia (FNPF).
- José Luis Pérez Bautista, Asociación Nacional de Padres de Familia (ANPF).
- Una madre de familia de Yucatán.
- Martha Sahagún de Fox y Elba Esther Gordillo.
- El dirigente del SNTE, Rafael Ochoa G., mediante un video: *La educación es tarea de todos*.
- Marlene Cruz, en representación de Gonzalo Abad, director de la oficina de la UNESCO.
- El Secretario de la SEP, Reyes Tamez, se presentó pero no habló.

Vamos México informó que las instituciones que trabajaron en las guías de padres publicadas fueron:

- Alternativa de Comunicación para Necesidades Especiales
- Instituto Mexicano para la Excelencia Educativa
- Escuela Montessori de la ciudad de México
- Asociación Mexicana para el fomento del libro Infantil y Juvenil
- Escuela de Ciencias de la Universidad La Salle

Los nombres de los autores se mantuvieron en secreto. Obviamente las críticas no se hicieron esperar; un editorial de prensa decía:

²¹⁵ Claudia Herrera B., “Sahagún y Gordillo sellan alianza entre *Vamos México* y el SNTE”, en: *La Jomada*, México, 3 de febrero de 2003, p. 3.

“Vamos México, una institución de caridad privada, ha irrumpido en tareas que pertenecen al ámbito del Estado y de la administración pública, como la educación y la política de desarrollo social... con ideas confusas y orientaciones ideológicas retrógradas y pueblerinas...”²¹⁶

El PRD manifestó su oposición a través de María Barnes, presidenta de la Junta de Coordinación Política de la Cámara de Diputados y del senador Demetrio Sodi de la Tijera. En tanto que el aval vino por parte del presbítero Edmundo Morales, de la Comisión de Educación del Episcopado Mexicano.²¹⁷

Otra crítica provino del ex subsecretario de educación básica y normal, Olac Fuentes Molinar, para quien la alianza entre el SNTE y *Vamos México* significó un retroceso y una señal negativa para el futuro de la educación pública por los riesgos inherentes al debilitamiento de las fronteras entre responsabilidad pública y competencia privada.

El ex funcionario alertó que la UNPF era opositora de la enseñanza laica, la cual es la única forma de colocar a la escuela por encima de los doctrinarios y de hacer posible la construcción de las creencias con libertad.

Consideró, además, que ninguno de los actores, el sindicato y la fundación *Vamos México* tiene autoridad pedagógica y moral. En el caso de *Vamos México*... no tiene una experiencia reconocida en la materia y en el grupo dirigente del SNTE... está totalmente desprestigiado en educación.²¹⁸

Ya en 1996, cuando Vicente Fox era gobernador de Guanajuato, impulsó un texto de orientación católica: “Así educa Guanajuato... así guía” y un Diplomado de Orientación Familiar con connotaciones similares.

Los materiales puestos en circulación no recibieron aprobación de la SEP porque no agregaban nada a la calidad educativa. Con un tiraje de 50 000 ejemplares el texto abre con un epígrafe de Juan Pablo II con conceptos como éste:

²¹⁶ *Ibid.*, p. 2.

²¹⁷ *La Jornada*, 4 de febrero de 2003, p. 5.

²¹⁸ *La Jornada*, México, 1 de febrero de 2003, p. 10.

Castigar no sólo es un deber, sino que sobre todo es, a menudo, un deber penoso al que (el maestro) no tiene derecho a sustraerse.²¹⁹

El aluvión de críticas fue múltiple y el GIRE (Grupo de Información sobre Reproducción Elegida) también criticó a la “Guía de Padres” por tergiversar la información sobre el aborto y no señalar que está despenalizado en casos especiales.²²⁰

Tales son las tendencias políticas que van delineando el contexto de la educación básica; en tanto, para la educación superior el sendero avanza por la profundización de la dinámica mercantil derivada de la globalización.

Según Hugo Casanova Cardiel,²²¹ desde los 80 las IES han recibido orientaciones sobre reformas hacia los sistemas de mercado, mecanismos de control, nuevas formas de financiamiento y mayor dependencia ante los poderes políticos y económicos.

Para la educación superior privada hay tendencias, que no son necesariamente política educativa oficial, hacia la convergencia entre la “empresarialización” y el aprovechamiento de las nuevas tecnologías de la educación. Uno de esos múltiples casos es la Universidad Virtual Liverpool (UVL), creada en el 2001, que ofrece a sus empleados programas de bachillerato, licenciatura y maestría con validez oficial en un sistema de educación a distancia.

Comprende la licenciatura de Profesional Asociado en Ventas y Administración de Ventas al Detalle; también 5 diplomados e iniciarán 3 maestrías.

Esteban Sahagún, coordinador de informática de la UVL, explica que la tecnología adoptada, que se encuentra a la vanguardia en materia de educación, permite sostener comunicación en línea y en tiempo real entre el profesor y los estudiantes, dispersos en más de 50 almacenes, bodegas y centros de distribución de Liverpool en el País. Son 430 estudiantes y otros tantos en espera de ingresar.²²²

²¹⁹ Rosa Elvira Yargas “Vicente Fox quiso imponer contenidos educativos religiosos en Guanajuato”, en: *La Jornada*, 10 de febrero de 2003, p. 12.

²²⁰ *Ibid.*, p. 13.

²²¹ Documento “Políticas y gobierno de la educación superior en América Latina”, en: *Ibid.*, p. 44.

²²² “Capital humano: empleo Liverpool, vanguardia en tecnología educativa”, en: *Reforma*, México, 11 de febrero de 2003, p. 2 F.

Para finalizar este punto podemos decir que fueron dos los instrumentos de política educativa que mostraron las mayores debilidades: la *Guía para padres* de la fundación *Vamos México*, por su orientación prejuiciosa y antidemocrática, y la RIES (Reforma Integral para la Educación Secundaria), que luego de 4 años de elaboración y 11 versiones modificadas por fin se llegó a aplicar, en junio de 2005, en 130 secundarias piloto en el país.

Aunque la RIES fue rechazada por la mayoría magisterial, la SEP insistió en aplicarla, pero en las consultas se cuidó de no invitar a analistas críticos; únicamente estuvieron los incondicionales de una reforma curricular gris, impulsora de una visión acartonada, reduccionista y “chata” de la ciencia, la tecnología, los valores y la formación humana.

LA POLÍTICA EDUCATIVA Y EL PROYECTO ACADÉMICO EN LA UPN 2006

Para el año 2006, último del sexenio de Vicente Fox, se puede decir que la UPN mantuvo un ambiente estable en cuanto al desarrollo del nuevo proyecto académico, propiciado por la reestructuración del mismo.

La reestructuración académica comenzó en 2004, cuando las formas organizativas dejaron de girar en torno a Docencia e Investigación para ceder el paso a 5 nuevas áreas académicas, integradas a su vez por varios equipos de trabajo agrupados bajo la denominación de “Cuerpos Académicos”. La elaboración de un Programa Integral de Fortalecimiento Institucional fue una de las tareas centrales del trabajo colectivo, tanto para la programación anual de actividades como para elaborar criterios de autoevaluación de los programas académicos.

Las nuevas áreas académicas son las siguientes:

1. Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión, coordinada por Andrés Lozano Medina.
2. Diversidad e Interculturalidad, coordinada por Ernesto Díaz Couder.
3. Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes, coordinada por Cuauhtémoc Gerardo Pérez López.

4. Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos, coordinada por Carlos Ramírez Zámamo.
5. Teoría Pedagógica y Formación Docente, coordinada por Julio Rafael Ochoa Franco.

Las tres direcciones académicas que continúan son:

1. Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, a cargo de Javier Olmedo Badía.
2. Biblioteca, a cargo de Fernando Velásquez Merlo.
3. Dirección de Unidades UPN, a cargo de Adalberto Rangel Ruiz de la Peña.

Las licenciaturas se han mantenido, la Maestría en Pedagogía se eliminó quedando únicamente la Maestría en Desarrollo Educativo con sus modalidades terminales. Se sostiene también el Doctorado en Educación con diferentes salidas terminales. Todos los programas citados fueron dictaminados por los Comités Interinstitucionales de Educación de la Educación Superior (CIEES).

Los programas académicos de docencia son:

1. Licenciatura en Sociología de la Educación
2. Licenciatura en Psicología de la Educación
3. Licenciatura en Administración de la Educación
4. Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria (1994)
5. Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena
6. Licenciatura en Pedagogía
7. Licenciatura en Educación Indígena
8. Licenciatura en Educación para Jóvenes y Adultos (2001)
9. Licenciatura en Educación Básica
10. Licenciatura en Intervención Educativa (LIE, 2002) con seis modalidades terminales:
 - a) Educación Inicial
 - b) Gestión Educativa
 - c) Orientación Educativa

- d) Educación Intercultural
 - e) Educación Inclusiva
 - f) Educación para Jóvenes y Adultos
11. Licenciatura en Enseñanza del Francés
 12. Licenciatura en Educación y Tecnologías de la Información (en proyecto)
 13. Maestría en Desarrollo Educativo
 14. Doctorado en Educación
 15. Se han anexado varios diplomados (como el de Medios de Comunicación en Línea) y especializaciones innovadoras (como Educación para el Desarrollo Sostenible)

En Difusión Cultural se consolidó la revista *Entre maestros*, publicaciones como las colecciones UPN, edición de volúmenes digitales, memorias, seminarios y coloquios; se avanzó también en los convenios con otras editoriales.

En Biblioteca se adquirieron 12 500 volúmenes durante 2005, aumentó la consulta virtual (8 000 personas) y se cuenta ya con 120 equipos de cómputo;²²³ sin embargo, queda aún una asignatura pendiente: el ingreso de la UPN al Internet II.

También hay logros entre los alumnos, como las 924 becas para estudiantes de licenciatura por cuenta del *Programa Nacional de Becas para la Educación Superior* y la UPN.

Otro avance académico es la LIE (Licenciatura en Intervención Educativa) que tiende a generalizarse en las 76 Unidades de la UPN en el país; en el 2006 ya se impartía en 59 de ellas. También se prepara una modalidad innovadora para la Unidad de Morelia, Michoacán: la Licenciatura en Desarrollo Comunitario.²²⁴

A fines del 2005 se efectuó la *III Reunión Nacional de la LIE* que reunió a 300 participantes para la evaluación y análisis de esta importante licenciatura. Las ponencias abordaron cuatro ejes temáticos:

²²³ *Gaceta UPN*, núm. 7. México, diciembre de 2005 / enero de 2006, p. 7.

²²⁴ *Gaceta UPN*, núm. 5. México, octubre de 2005, p. 3.

- a) Las prácticas profesionales como estrategia de formación.
- b) La intervención en educación no formal.
- c) La identidad del interventor educativo y su ámbito laboral.
- d) La gestión institucional.²²⁵

Los análisis hechos en torno a la LIE han buscado evadir una discusión que se presentó desde su momento fundacional (2002), se trata de la crítica hecha por diversos colegas al modelo educativo que la fundamenta: la educación por competencias.

En la reunión realizada en la ciudad de México, antes de arrancar el proyecto LIE, se afirmó que el modelo por competencias debía adoptarse para vender el proyecto y que fuera financiado por los gobiernos estatales.

Esto nos lleva a que los modelos pedagógicos dependan de estructuras económicas, políticas y sociales que actúan como sancionadoras educativas. El proyecto de *Educación Basada en Normas de Competencia Laboral* (EBNCL) fue lanzado por los organismos financieros internacionales encabezados por el Banco Mundial (BM).

En México fue adoptado como modelo pedagógico central de lo que se ha llamado la cultura escolar en la sociedad neoliberal, desde el régimen de Carlos Salinas, pasando por Ernesto Zedillo y ahora reforzado por Vicente Fox.

No es mi intención mostrar el desarrollo histórico de la forma en que se fue implementando el modelo EBNCL, sino únicamente observar que al finalizar el sexenio de Fox, se había convertido en un “monomodelo” (modelo único) de política académica, como se ve en el siguiente cuadro donde la LIE de la UPN es una pieza más de esa política.

²²⁵ *Ibid.*, p. 2.

El monomodelo de la Educación por Competencias en México (2006)

Nivel educativo	Tipo de competencias
1. Inicial	Iniciales
2. Preescolar	Fundacionales
3. Primaria	Necesidades básicas de aprendizaje
4. Secundaria	Generales y técnicas
5. Bachillerato general	Globales
6. Bachillerato tecnológico	Laborales
7. Educación Normal	Didácticas
8. Licenciatura Universitaria	Profesionales
9. Licenciatura Tecnológica	Tecnológicas
10. Especialización	Especializadas
11. Maestría	De Intervención
12. Doctorado	De Investigación
13. Capacitación para el Trabajo	Técnicas
14. Servicio Civil de Carrera	Gerenciales
15. LIE - UPN	Pedagógicas

Fuente: Elaboración del autor.

Siguiendo esta óptica encontramos que la propuesta educativa de Vicente Fox es una continuación del tradicional discurso educativo mexicano: desarrollo económico, laicidad, educación pública gratuita, valores básicos de la modernidad, por una parte, con la combinación del discurso educativo derivado de la globalización, por otra.

El segundo discurso tiene como valores-eje términos como productividad, calidad, excelencia, competitividad, eficacia, eficiencia, competencias e innovación. Los medios, mecanismos e instrumentos que objetivizarán estos valores se plasman en la política educativa denominada “vinculación productiva”. “El eje vertebrador del proyecto de Fox consiste en vincular universidades y tecnológicos con el aparato productivo sustentado en las micro, pequeñas y medianas empresas.”²²⁶

²²⁶ Mendoza Rojas, *op. cit.*, p. 44.

Ello implica adoptar el marco de la “sociedad del conocimiento”, “economía del conocimiento” o “sociedad-red”;²²⁷ uso de informática, telemática, telecomunicaciones, microelectrónica, educación vía medios electrónicos, tele educación, descentralización, competitividad internacional y modelo de educación basado en competencias: competencias fundacionales y específicas para la educación básica, competencias laborales para la media superior, competencias profesionales para la superior y competencias investigativas e innovativas para el posgrado y los institutos de investigación.²²⁸ También competencias gerenciales para los empleados inscritos al Servicio Civil de Carrera.²²⁹

¿Por qué académicos, trabajadores universitarios técnicos, manuales y estudiantes se sienten al margen de las políticas educativas modernizantes de planeación, desarrollo, vinculación, productividad, calidad y evaluación institucional y formación en competencias técnicas?

¿Cuál es el rol de las ciencias sociales y las humanidades en la perspectiva omniabarcante de la vinculación productiva y la instrumentalización del desarrollo educativo?

¿Por qué la educación se limita a la formación de recursos humanos?

¿Qué concepción educativa subyace en tales políticas modernizantes?

¿Por qué las políticas educativas nacionales e internacionales reducen la educación a un mero epifenómeno de la globalización?

Se podrían seguir formulando infinidad de interrogantes al respecto, pero interesa destacar de manera substancial dos aspectos: la parcialidad (que no falsedad) de la política educativa dominante y la omisión de un diagnóstico sobre las condiciones de amplio escepticismo (postmoderno) y turbulencias sociales graves, como contexto social primordial para apuntar hacia dónde podrían moverse las líneas generales del cambio educativo.

²²⁷ M. Castells. *La era de la información. La sociedad red*. México, Siglo XXI, 1999.

²²⁸ Cfr. *La educación hacia el siglo XXI*. México, ANUIES, noviembre de 1999.

– S. Didou A. *Sociedad del conocimiento e internacionalización de la educación superior en México*. México, ANUIES, 2000.

– H. Castaños L. (Coord.) *La universidad y sus dilemas. Tecnología, política y cambio*. México, UNAM, 2000.

– “Universidad Tecnológica de Netzahualcoyotl”, en: *Confluencia, Órgano Informativo de la ANUIES*, año 8, núm. 95. México, enero de 2001, pp. 12-13.

²²⁹ *La Jornada*, México, 28 de marzo de 2006, p. 25.

Estos dos puntos no se refieren únicamente a las tradicionales insuficiencias presupuestales de infraestructura y preparación docente, ni se reducen a las ya típicas quejas educativas sobre deserción, reprobación, atención a zonas marginales y correspondencia del egreso con el mercado de trabajo que desde luego, de resolverse, constituirían en sí mismas una revolución educativa.

Hacen alusión, sobre todo, a una “crisis de visión educativa”; es decir, a una manera de concebir la educación o el tipo de persona y de sociedad a formar. La visión educativa de la modernidad (entendida como una época y al margen del partido político en el poder) y la globalización, han llegado a una situación “límite” en cuanto a su capacidad de convocatoria, credibilidad e interés por parte de los actores sociales que disputan la educación.

La propuesta de que la educación se adecúe al impulso de un paradigma tecno-económico productivo globalizante con progreso económico excluyente y polarizante es parcializante y reduccionista, no sólo porque concibe a la persona como “homo economicus”, sino también porque ha dejado muda y perpleja a la educación sobre los grandes problemas humanos:

- El aumento del desempleo, la ola de violencia y criminalidad.
- El creciente gasto militar, el impulso a las guerras, el servicio militar, el desentendimiento de las 15 millones de personas que mueren anualmente por hambre y otros 500 millones que padecen desnutrición.²³⁰
- El deterioro cada vez mayor del entorno ambiental y social: severas depresiones, accidentes, suicidios y trastornos en el comportamiento que ocurren incluso dentro de las instituciones educativas.
- Patologías sociales como los sentimientos de alienación, incremento de enfermedades mental-emocionales, crímenes violentos, sectas y cultos religiosos, prostitución infantil y violaciones sexuales e intraescolares.

²³⁰ F. Capra, *El punto crucial, sociedad y cultura naciente*. Argentina, Estaciones, 1998, p. 22.

- Temas tabú para la escuela, como el narcotráfico y las drogas, cuya “educación” se ha dejado a los “expertos” comentaristas de la televisión, la DEA (EEUU), la PGR (México) y los políticos. El intento de apagar las voces críticas al respecto es una de las pruebas de que la democracia es un valor hueco por su inexistencia.

Por otro lado, ¿qué significa desarrollar una educación integral de calidad? Desde 1982 hasta la fecha, el discurso (que ya antes era atrasado) habla de desarrollar todas las facultades y potencialidades racionales-técnico-instrumentales de la persona incluyendo, en ocasiones, las facultades y potencialidades de la esfera artística.

Una política educativa alternativa podría iniciar formulando una concepción no reduccionista de las potencialidades humanas y el desarrollo armónico integral de calidad entre las mismas. Impulsar únicamente una de las esferas de la personalidad (la técnico-instrumental-racional-intelectual) lesiona severamente el desarrollo integral y cercena (provocando depresión y/o agresividad) el resto de las potencialidades creativas de la persona.

Esta crisis de visión o de epistemología de la educación contiene también un aspecto positivo: la posibilidad de iniciar un paradigma humano de desarrollo nuevo. La necesaria concepción de una nueva realidad que no solamente articule tres esferas separadas (ciencia, moral y estética) por medio de la acción comunicativa,²³¹ o tres ámbitos sociales (estructura tecnoeconómica, política, cultura) gobernados por lógicas distintas,²³² sino, sobre todo, que redescubra las diferentes jerarquías, grados y niveles de posibilidad de desarrollo de la conciencia individual y su expresión social.

No se partiría en blanco para esta empresa, una vez superado el debate modernidad-postmodernidad-desmodernidad²³³ están apareciendo señales alentadoras para la incipiente pero paulatina formación de

²³¹ J. Habermas, *Teoría de la acción comunicativa*. España, Taurus, 1990.

²³² Daniel Bell, *Las contradicciones culturales del capitalismo*. México, Conaculta-Alianza Editorial, 1977.

²³³ Alain Touraine, *¿Podremos vivir juntos?* México, FCE, 1996.

un nuevo paradigma humano más amplio y abarcador, con la interesante participación de un extenso abanico de ideas:

- El abandono de la visión mecanicista de la biomedicina, la física y la salud y la presentación de una concepción integral de la medicina alternativa y la física cuántica.²³⁴
- La idea del desarrollo económico, –no únicamente en términos del PIB, el ingreso per cápita y los indicadores materiales–, sino también, y primordialmente, como un proceso de expansión de la libertad en general y de las libertades humanas en particular.²³⁵
- La crítica a los medios de comunicación, más bien contra el uso manipulador que se hace de ellos y que los convierte en un obstáculo para la búsqueda de modelos valorativos auténticos; y la crítica postmodernista de la cultura socialmente inodora, incolora y sin sabor.²³⁶
- La desmitificación del monopolio gubernamental sobre la verdad en temas tabú como drogas y narcotráfico, la “guerra de las drogas” como fórmula para distraer la atención sobre los problemas realmente graves y la manipulación mediática de la opinión pública como instrumento de dominio por el “adormecimiento” e infantilización de la ciudadanía.²³⁷

²³⁴ F. Capra, *Sabiduría insólita*. España, Kairos, 1994.

– F. Capra, *El punto crucial. Ciencia, Sociedad y cultura naciente*. Argentina, Estaciones, 1998.

– D. Chopra, *Viaje hacia el bienestar*. Buenos Aires, Vergara, 1995.

– D. Chopra, *La curación cuántica*. Buenos Aires, Vergara, 1999.

– E. Easwaran, *Conquest or mind*. California, EEUU, Nilgiri Press, 1998.

²³⁵ Amartya Sen., *Development as freedom*. Nueva York, A. A. Knopf, Inc. Random House Inc., 2000.

– M. Csikszentmihalyi, *Aprender a fluir*. España, Kairos, 1998.

²³⁶ G. Sartori, *Hommo videns. La sociedad teledirigida*. España, Taurus, 1998.

– G. Lipovetsky, *La era del vacío. Ensayos del individualismo contemporáneo*. España, Anagrama, 1993.

– G. Lipovetsky. *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. España, Anagrama, 1998.

²³⁷ P. Dale y J. Marxhall. *Cocaine Politics. Drugs, armies, and the CIA in Central America*. Los Ángeles, California, University of California Press, 1998.

– Mike Gray, *Drug Crazy. How we got in to this mess*. Nueva York, Random House, 1995.

- El impacto provocará el nacimiento de una nueva cultura: visión holística del mundo, concepción transmoderna de la sociedad y la educación y política del desarrollo humano interior. Destacando el impulso de las dimensiones humanas, no reducidas a la cognitivo-instrumental-lógico-racional, sino ampliadas a las esferas emocional, mística, mágica, psicomotriz, sutil, psíquica, abstracta y no-dual.²³⁸

EL SEGUNDO RECTORADO DE SYLVIA ORTEGA SALAZAR Y SU COMPLEJO CONTEXTO SOCIO-EDUCATIVO EN 2007

El 23 de enero de 2007, la Dra. Sylvia Ortega Salazar es nombrada por segunda ocasión, Rectora de la UPN, a través del Subsecretario de Educación Superior, Rodolfo Tuirán Gutiérrez. En dicha toma de posesión, la Rectora saliente, Marcela Santillán, expresó lo siguiente:

Considero que la Universidad ha demostrado su capacidad de trabajo, el compromiso hacia la educación, hacia las comunidades marginadas... es pionera en el campo de la Educación Indígena (tiene entre sus egresados a 7 mil indígenas titulados a nivel universitario, algunos de ellos ya con doctorado en Europa).²³⁹

La agenda que la nueva Rectora estableció en sus puntos más globales ante los representantes de Campos y Cuerpos Académicos se puede resumir así:

1. Reordenación Administrativa.
2. Consideró difícil lograr la autonomía (aunque no la descartó) por la evaluación externa de la SHCP.

²³⁸ Ken Wilber, *Sexo, ecología y espiritualidad. El alma de la evolución*, tomo I y II. España, Gaia, 1995.

– M. Berman. *El reencantamiento del mundo*, Argentina, Cuatro Vientos, 1995.

– S. Goonatilake, *Toward a global science. Mining civilizational Knowledge*. EEUU, Indiana University Press, 1998.

²³⁹ *Gaceta*. Órgano Informativo de la UPN número19, México, D. F., febrero de 2007, pp. 1-11.

3. Habló de no sostener licenciaturas que tengan tasas de deserción mayores al 50% y una titulación excesivamente deficiente.
4. Retomar y discutir salidas a problemas de alcoholismo y violencia sexual que han ocurrido en la comunidad Universitaria.
5. Mejorar las licenciaturas.
6. La UPN como generadora de directrices en políticas públicas educativas, con propuestas y soluciones.
7. Evaluación de la docencia y mecanismos para ello.
8. Discutir el estatuto de desconcentración-autonomía.

Finalmente, la Dra. Ortega reconoció que enfrentará una situación más compleja que su primer rectorado, pero expresó que es necesario hablar sin “dobles” discursos, con respeto, franqueza y reflexión colectiva. Dijo que las diferencias dinamizan los cambios y que observaba evoluciones asimétricas entre el personal universitario y distintas formas de “hacer academia”: como servicios, intervención y como teoría entre los más importantes.

Uno de los escenarios que aumenta la complejidad de la situación en que toma posesión la Dra. Ortega Salazar (quien hizo un excelente desempeño en su primer rectorado), está en el momento histórico difícil que representa el año 2007, caracterizado por las “dudas” que dejó la forma en que llegó el nuevo gobierno al poder político del País, por la aún indefinida plataforma educativa plasmada en un Programa Nacional de Educación sexenal y por “herencia turbulenta” que dejó el anterior equipo gubernamental en sus políticas educativas fallidas, tales como:

1. La polémica sobre la reforma integral de la educación secundaria (RIES), convertida en 2006 como reforma a la educación secundaria (RES). Contradicciones visibles en el nuevo equipo educativo coordinado por la Lic. Josefina Vázquez Mota, como titular de la SEP, para quien sería necesario hacer una evaluación de la RES antes que se continuara aplicando en alumnos de segundo y tercer grado de secundaria. Mientras que para el Subsecretario de Educación Básica, Fernando González Sánchez, no es necesaria tal evaluación y el proceso deberá seguir; pese a las múltiples

quejas de profesores, directivos e investigadores de que la RES ha representado un serio retroceso en educación.²⁴⁰

2. Los investigadores han advertido repetidamente que la aplicación de una reforma que no tiene incidencia en la actualización, formación y capacitación docente, no puede ser relevante.
3. Los problemas derivados del programa de nuevas tecnologías llamado “Enciclomedia”, que no ha podido ser trasladado a la Secundaria, pese a los anuncios en ese sentido; además de la capacitación docente en este rubro. Además de ello, el SNTE sostuvo que no conoce ninguna propuesta “clara” del gobierno de FCH y que los equipos de Enciclomedia para la secundaria no se adquieren a tiempo, pese a que desde el 2006 ya estaban presupuestados 4000 millones para tal fin. “También advirtió a la SEP... que es un equívoco decir que la prueba ENLACE sea una evaluación para las escuelas”.²⁴¹
4. Cuestionamientos a la integración de la de la Comisión SEP-SNTE para construir una propuesta educativa en el IV Congreso Sindical. Por el SNTE encabezó la Comisión, Rafael Ochoa, Secretario General y por la SEP, Jorge Santibañez, el cual pidió la participación de especialistas en educación.²⁴²
5. El descontento que provocará la aprobación (o su intento) de la nueva Ley del ISSSTE, también conocida como Ley Ayala, por su impulsor principal Joel Ayala, líder de la FSTSE. Tal iniciativa cuenta con el aval del gobierno federal; pese al vicio de inconstitucionalidad que tiene, pues corresponde a la Cámara de Diputados ser el Órgano Legislativo de origen, por tratarse de cambios al régimen de aportaciones, además de carecer de consenso entre los trabajadores. La propuesta desaparece el régimen de solidaridad social para sustituirlo por las cuentas individuales y autofinanciamiento de la pensión.²⁴³

²⁴⁰ Karina Avilés. “Continúa la reforma en secundaria, refuta yerno de Gordillo a la SEP”. En: Diario *La Jornada*, México, D. F., 14 de febrero de 2007, p. 44.

²⁴¹ Karina Avilés. “La prueba ENLACE no evalúa escuelas, contradice el gremio a Vázquez Mota”. En: *La Jornada*, 21 de febrero de 2007, p. 47.

²⁴² *La Jornada*, 14 de febrero de 2007, p. 44.

²⁴³ E. Méndez y R. Garduño. “Bomba de tiempo someter el ISSSTE a la voracidad de las AFORE: sería enterrar expectativas de derechohabientes”. En: *La Jornada*, 21 de febrero de 2007, p. 46.

6. Aparecen avisos de reformas sectoriales, como la anunciada por Miguel Székely Pardo, Subsecretario de Educación Media quien prevé someter a discusión general la primera propuesta de reforma integral a la educación media superior, la cual girará en torno a la transformación del currículum y la articulación y pertinencia del subsistema para mayo o junio del 2007.²⁴⁴
Por lo demás, las otras líneas de reforma anunciadas por el Subsecretario (formación ciudadana, propedeútica y de vinculación productiva) hacen prever que se trata de “más de lo mismo” de las políticas neoliberales que se vienen aplicando en México desde 1983.
7. La UNAM y el Gobierno del DF lanzaron un programa para impartir el bachillerato “on line” en la capital del país a jóvenes que carecen de esta opción. Se trata de una solución parcial al explosivo problema de sobredemanda de educación media superior y la falta de oferta suficiente en este nivel.²⁴⁵
8. Las críticas a la parcialidad de los sistemas evaluativos como la aplicación de la evaluación Nacional del Logro Académico en los Centros Educativos (ENLACE), como herramienta insuficiente para conocer todo lo que aprende el alumno y todos los problemas del nivel educativo.

Para el investigador Sergio Martínez (UAM-X) se requiere un diagnóstico que nos diga como está el desempeño de los docentes, de la administración educativa, los recursos, infraestructura, condiciones laborales y niveles profesionales del magisterio. Destacó que “...la manipulación de resultados en las calificaciones de los alumnos, en lo particular cuando se vinculan a la evaluación, como ENLACE, está asociada a la insuficiencia de la cultura de la administración y la gestión educativa... se está

²⁴⁴ R. Garduño. “Promueve Joel ayala su propuesta de Ley del ISSSTE: el documento sigue dictados del BM y cancela derechos laborales”. En: *La Jornada*, México, D. F., 15 de febrero de 2007, p. 49.

Laura Poy S. “Es un plan mucho más ambicioso que la RES, dice”. En: *La Jornada*, 17 de febrero de 2007, p. 48.

²⁴⁵ José Galán. *La Jornada*, 17 de febrero de 2007, p. 48.

más preocupado por la calificación numérica del alumno que por saber cuáles son los conocimientos que realmente adquirió”²⁴⁶

Además está la crítica de que muchos maestros de educación básica maquillan resultados para obtener recursos públicos. Entonces la evaluación se constituye en una simulación o un maquillaje y presiones al profesor para que no rebase el 10% de reprobados y sin importar el currículum, se trabaja casi exclusivamente para que los alumnos pasen pruebas nacionales e internacionales, al grado de que la enseñanza se ha reducido a un entrenamiento para exámenes de todo tipo.²⁴⁷

Uno de los profesores entrevistados dijo que ENLACE solo mide habilidades básicas, como el que el alumno sepa leer instrucciones o hacer un cálculo elemental de suma, resta o multiplicación... esto forma parte de la concepción gerencial de una educación para el trabajo.

El mercado determina el tipo de instrucción que debe recibir el estudiante, por lo que todos estos instrumentos como ENLACE –considerada la versión Mexicana del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA)– provienen de las decisiones de los organismos internacionales... Así, los maestros se han convertido ya en entrenadores de alumnos para exámenes de todo tipo.²⁴⁸

9. El enfoque ingenuo del programa Escuela Segura, con la publicidad de carteles publicitarios de BBV-Bancomer para decir “No a las drogas”, porque son dañinas a la salud; complementado con el enfoque policiaco de resolver el fenómeno mediante la represión social-carcelaria, ha demostrado un fracaso completo a lo largo de la historia. Se insiste en ello, por la falta de voluntad para introducir en la educación, cultura y sociedad en general un enfoque humanista y una política económica de desarrollo como acrecentamiento de las libertades.²⁴⁹

²⁴⁶ *La Jornada*. 21 de febrero de 2007, p. 48.

²⁴⁷ Karina Avilés. “Enlace, una farsa”. En: *La Jornada*, 19 de febrero de 2007, p. 45.

²⁴⁸ *Idem*.

²⁴⁹ Enfoque tomado del economista hindú y premio nobel de economía Amartya Sen. *Desarrollo y Libertad*. México, Planeta, 2000. Cfr. También Karina Avilés. “En el D. F., 40% de los adolescentes acusan a su padre de drogadicto. Ponen en marcha programa Escuela Segura en 369 Centros Educativos del D F” En: *La Jornada*, 22 de febrero de 2007, p. 39.

Por último aunque la SEP reconoció que el sistema educativo está agotado²⁵⁰ y se hace necesaria una nueva gesta educativa mediante la construcción de una agenda; la SEP no se refiere a un cambio en la visión “grisácea” mantenida en la política educativa oficial desde los 80; sino a los típicos pendientes en materia de descentralización, financiamiento y cobertura, también a la retórica de los valores gastados por el discurso político: democracia, tolerancia, respeto, calidad, pertinencia, equidad e inclusión. No es que no importen –todo lo contrario– sino que a las nuevas generaciones no les significa nada, por su eterno incumplimiento y falta de impulso. En síntesis, ante la falta de originalidad, creatividad e innovación continuará la profundización de la inercia, aletargamiento y apatía ante un modelo educativo que insiste en promover el oropel y guardar el oro.

No está por demás señalar que la nueva rectora de la UPN no enfrentará estos problemas, sino este contexto socio educativo adverso, pero como ella misma expresó ante la comunidad académica: “Estoy consciente de que no vine a un pic-nic”.²⁵¹

²⁵⁰ Karina Avilés. *La Jornada*, 15 de febrero de 2007, p. 46.

²⁵¹ S. Ortega S. *Discurso ante el Campo Académico I*. México, UPN, 8 de febrero de 2007.

CONCLUSIONES

Cuando se inició la UPN, en 1978-1979, existía un ambiente económico-social relativamente favorable para los egresados en cuanto al mercado de trabajo. Tal situación ha venido deteriorándose paulatinamente, de tal manera que para el término del sexenio foxista se han hecho cálculos muy pesimistas sobre esa relación.

Sin el apoyo de todos los sectores sociales... no será posible cumplir con la expectativa de formar nuevas generaciones de jóvenes competitivos, quienes no sólo enfrentan un deterioro del sistema educativo nacional, también un modelo laboral que dejará en el desempleo a la mayoría de los 32 millones de mexicanos que hoy tienen menos de 25 años...²⁵²

Otro contraste significativo es la tasa de crecimiento del PIB en 2005: del 3% contra un aproximado del 8% en 1977,²⁵³ cuando inicia operaciones la UPN. Pero lo más destacado de los contrastes son las diferencias entre

²⁵² *Coloquio Juvenil Intersectorial por la Competitividad*. México, D. F., IPN-STPS, 1 de abril de 2006.

²⁵³ David Márquez Ayala, "Reporte Económico", en: *La Jornada*, México, 3 de abril de 2006.

los modelos económico-sociales que sirven como contexto y líneas de acción para orientar las políticas educativas del país, las de la Universidad Pedagógica Nacional entre ellas.

En efecto, al momento de ser fundada la Institución recibe las orientaciones sociales que marcan el final del modelo económico de industrialización por sustitución de importaciones, que perdurará todavía hasta 1982. Pero en 1983 inicia el modelo económico secundario exportador, con el reforzamiento constante de su política económica: el neoliberalismo, el cual no es otra cosa que ir generando las condiciones para el florecimiento del “bussines” privado y el retiro de la esfera pública de ese ámbito.

También se han manifestando tendencias como la creciente privatización de la educación superior (licenciaturas y posgrados), la media superior y la preescolar, que han sido reforzadas por la consolidación de la Tercera Revolución Científico-Tecnológico-Industrial, en su vertiente de las *Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación* (NTIC) las cuales, aplicadas en el ámbito educativo, han permitido una paulatina mercantilización de los programas y servicios, aunque también una oferta muy amplia de los mismos.

Sin embargo, en el ámbito estrictamente pedagógico, y al momento de querer explicitar los fines superiores de la educación, la política educativa muestra un considerable “extravío”, pues únicamente ha podido delimitar los fines inferiores (o inmediatos), basados en competencias, para todos los niveles del sistema educativo nacional.

Tal modelo es un híbrido construido sobre una base epistemológica ecléctica, donde intervienen “saberes” académicos, políticos, económicos, psicológicos y educativos; entre ellos:

- 1) El constructivismo genético (J. Piaget), socio-cultural (L. Vigotsky) y significativo (D. Ausebel).
- 2) La teoría del capital humano en sus diferentes variantes, tanto de 1964 como del siglo XXI, cuando cambió su nombre a teoría del “capital digital” y “sociedad del conocimiento”.
- 3) La política educativa del modelo EBNCL del BM, OCDE, UE, OMC y ALCA.

- 4) La psicología cognitiva sistémica racional de 1966.
- 5) El esencialismo pragmático de la reunión de Jomtien, Tailandia (1990), expresado como “necesidades básicas de aprendizaje”, aunque al analizarlas uno se encuentra con que más bien son necesidades sociales y económicas de aprendizaje, disfrazadas de “básicas”; ni más ni menos lo que Tyler denominó como “Currículum oculto”.
- 6) La ética económica de la CEPAL (1993), que proyectó como valores más importantes para la educación: la competitividad, la productividad, la eficacia, la equidad, la ciudadanía y la calidad; extendiendo a cambio una “cortina de humo” sobre valores trascendentales que pudieran fundamentar los fines superiores de la educación: creatividad, originalidad, generosidad, sello propio, desarrollo humano, evolución de la conciencia, reflexión, meditación, ética trascendental, estética, derechos humanos, alma, espíritu, dimensión mítica y mágica de la vida, etcétera.

Uno de los principales retos académicos que la UPN enfrentará en el siglo XXI consiste en abrirse y generar modelos educativos innovadores; para ello es necesario introducir y analizar (en forma de debate) paradigmas educativos transmodernos como el de Inteligencias Múltiples (H. Gardner), enfoques Crítico-Reflexivos (J. G. Sacristán, A. I. Pérez Gómez, L. Stenhouse, Schon, B. Bernstein), Espiral Dinámica (K. Wilber), Escuela del sujeto (A. Touraine), Ensamblaje Polímata (Root-Bernstein), educación desde la Complejidad (E. Morin), las 4 Zonas Cerebrales (A. Marquier), etcétera, que vayan abriendo nuevas perspectivas del asunto educativo.

Será necesario colocar los modelos tradicionales de la modernidad: programación por objetivos, teoría de sistemas, pedagogía crítica, psicoanálisis, funcionalismo, competencias, estructuralismo y las diferentes versiones del constructivismo, en perspectiva histórica. Analizar cuáles son sus partes vigentes y rescatables, sobre todo a la luz del avance de una ciencia que integra una visión de mayor amplitud con el desarrollo de la teoría de cuerdas y supercuerdas, el universo cuántico-holográfico, la biología cuán-

tica, las matemáticas co-evolutivas, la visión holista de la ciencia y la vida, el pensamiento complejo, los campos organizativos de la naturaleza, las nuevas ciencias sociales y humanidades, la economía digital (con sus *b-webs*), la tercera y la cuarta revoluciones científico-tecnológica- industriales.

En la visión retrospectiva adoptada en este trabajo podemos establecer que después de haber analizado los orígenes, desarrollo, contradicciones, problemática y perspectivas de la UPN, ésta forma parte, dentro del ámbito educativo mexicano, de un proceso histórico que conlleva la búsqueda de nuevas opciones para modernizar el aparato educativo nacional, principalmente en la vertiente de formación, superación y actualización de profesionales de la educación.

Si la escuela lancasteriana corresponde a una etapa de desorganización de la sociedad y del Estado mexicanos, se puede considerar a la educación básica como producto de la Revolución Mexicana; a la normal y técnica (IPN), del Cardenismo, y a la UNAM del “desarrollo estabilizador”. Podemos decir que en un principio, la UPN es el resultado de las contradicciones políticas del proceso mexicano de modernización, para el campo específico de la superación profesional y la elevación de la calidad de la educación básica y la normal, dado que posteriormente, sus funciones se han ido ampliando hacia nuevas áreas de la profesionalización educativa.

Lo anterior no significa que logre tales metas de manera efectiva, pues como ya se mencionó, el proceso tiene avances y retrocesos, contradicciones y límites que lo vuelven más complejo. De manera general, pero muy clara, varios estudios han caracterizado el nuevo proceso modernizante como el rompimiento con los antiguos modos de dominación y pacto social que se generaron con la ideología de la Revolución Mexicana y se consolidaron durante el Cardenismo.

Este sistema de ejercicio de poder, aparejado a un modo específico de acumulación de capital, inicia su agotamiento a fines de los años 60; y a principios de los 70 (cuando surge la idea de la UPN) se comienzan a intentar nuevas reglas del juego económico, político, social y cultural. ¿En que consisten éstas?; muy sucintamente diríamos que en lo económico,

se trata de la paulatina sustitución del modelo de “industrialización hacia adentro”, como patrón de acumulación de capital, por uno “hacia afuera” (mayor integración al mercado mundial con exportaciones diferentes a las tradicionales). En lo político se intenta relegar a segundo término a las burocracias sindicales haciendo una administración de la cosa pública más eficiente y tecnocrática (sin conseguirlo por cierto).

En lo educativo se concretiza en las metas marcadas por los diferentes Planes Nacionales de Desarrollo para este sector, donde se asienta que para elevar la calidad se exige que la preparación y actualización (del maestro) sean del más alto nivel. El magisterio responderá a los niveles de profesionalización que demanda la situación actual. Esta parte es la que se ha venido ampliando hasta abarcar a todos los profesionales de la educación.

Sin embargo, como ya se mencionó, el proceso tiene muchos retrocesos y límites pues, aunque los planes hablan de la coordinación de las instituciones formadoras de maestros para la problemática educativa, lo cierto es que la SEP poco se ha preocupado de esta conexión fundamental para la integración y actualización del SNFM. Pese a ello resulta claro que nuestra Institución es un eslabón importante para ese futuro SNFM. Entonces, la desaparición del proyecto UPN resulta, a la luz de este análisis, poco probable; puede ser posible y saludable que se transforme, pero no hay bases para hablar de su extinción.

Hacia el futuro podemos concluir que la UPN tendrá mayor relevancia en el sistema educativo y en la formación y superación académica del magisterio, en la medida que los sectores de la Institución tengan una mayor capacidad de incidencia en el proyecto. Para lograrlo será necesario contar con una serie de elementos jurídicos, como la elaboración de una Ley Orgánica que reemplace al obsoleto decreto de creación, la reelaboración de las Condiciones Generales de Trabajo para el personal y otros reglamentos operativos para la Institución. La apertura de las Áreas y Cuerpos Académicos para su propia transformación sería también un factor interno de peso en la nueva proyección de la Universidad.

Dentro de los factores externos señalaremos dos importantes: el económico y el político. En el primero será determinante el problema del financiamiento, pues en la época del “boom” petrolero la UPN operó

con un alto presupuesto en relación con las otras universidades del país, mismo que fue decayendo hasta situarse, en 1985, por debajo de la mitad del monto original, dada la alta tasa de inflación de la economía mexicana hasta 1988.

En 1986 se operó un ligero incremento presupuestal que no repercutió; pues continuó la persistencia de la inflación y las dificultades del Estado para allegarse nuevos recursos financieros debido a la continua caída de los ingresos petroleros y a la restricción del crédito externo, lo impidieron. Situación repetida en 1997-1998.

Dentro de los factores políticos, la atenuación de la pugna SEP-SNTE ayudará a consolidar el nuevo proyecto, máxime que los trabajadores de la UPN ya conforman una fuerza importante capaz de imprimir sello propio al proceso político de la Institución y su proyecto educativo.

En otro momento histórico, según declaraciones del profesor Manuel Bravo Jiménez (rector de la UPN de 1983 a 1986), el gobierno de la República (con el licenciado González Avelar al frente de la SEP) se vio decidido a darle una cobertura más amplia a la UPN para que, a fines de ese sexenio (1988) quedaran integradas las licenciaturas, las especializaciones las maestrías y los doctorados.

Para el año mencionado la Institución atendería a 55 000 estudiantes, entre maestros en servicio y bachilleres, contra los 30 000 de 1985 (2 000 en Ajusco y 28 000 en las 74 unidades regionales).

Se dijo que aparte de las 9 licenciaturas existentes: Sociología de la Educación, Administración Educativa, Pedagogía, Psicología Educativa, Educación Indígena, Educación de Adultos, Educación Básica, Educación Física, Educación Preescolar y Primaria Plan 1985, se propondría la creación de algunas más, como Economía de la Educación y Educación Rural;²⁵⁴ pero al final, fueron otras las creadas. Igualmente se vislumbran algunas nuevas para este siglo XXI.

Sin embargo, en relación con la creación de una Ley Orgánica para la UPN, el rector de esa etapa expresó: “esto no hace falta en una institución de este tipo... basta con la presencia del proyecto académico... Por esta razón esta universidad no presentará, en ningún momento, alguna ini-

²⁵⁴ *El Nacional*, México, 2 de diciembre de 1985, pp. 1 y 2.

ciativa de Ley al Poder Ejecutivo Federal para que éste, a su vez, la envíe a las Cámaras de Diputados y Senadores.”²⁵⁵

Esta última aseveración nos pareció un error grave para el futuro académico de la UPN, pues es bien conocida dentro de la comunidad universitaria la necesidad de una nueva definición jurídica que sustituya al rebasado Decreto de Creación. Sin embargo, los anuncios sobre el fortalecimiento de la UPN son benéficos en la medida en que disipan los viejos rumores de 1983-1984 sobre su desaparición, incluyendo un estudio de esa época publicado en la prensa nacional sobre la ineficacia de esta universidad.

Sin embargo, es necesario destacar que la política de restricción al gasto público, incluida la UPN, continuó en 1985-1986, afectando el mejoramiento y desarrollo de los programas universitarios. Tales limitaciones tomaron cuerpo en la Circular 09 de la Oficialía Mayor de la SEP, que dispuso la desaparición de todas aquellas plazas que no estuvieran cubiertas hasta antes del 31 de marzo de 1985, y que a partir de esa fecha, sólo podrían ocuparse las plazas académicas vacantes, siempre y cuando fueran aprobadas según criterios de funcionarios de la misma Secretaría.

Esas medidas político-financieras pondrían en tela de juicio el desarrollo autónomo de la Institución cuando funcionaran las Especializaciones y las entonces nuevas Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar 1985, como parte de proyectos que finalmente, hacen depender las acciones de la UPN de criterios que se manejan al margen de las instancias de decisión de nuestra casa de estudios.

Ahora bien, al concluir este estudio, ya en el 2007, una vez que se puedan observar tranquilamente a 29 años de distancia del proyecto original, el desarrollo del mismo y sus interrelaciones con los diferentes cambios de contexto económico, político y cultural, un analista no puede dejar de sorprenderse por los puntos de partida y de llegada (1978-2007).

Nos referimos al hecho claro de que la UPN fue concebida como el sistema integrador de la formación y la actualización docentes en México (SNTE), o como la institución cúpula de tal sistema (SEP).

²⁵⁵ *Id.*

Sin embargo, 29 años después, ninguna de estas visiones conserva vigencia, pues todas las transformaciones apuntaron hacia los siguientes esquemas:

1. La UPN como pieza importante pero al fin una más dentro del conjunto de IES que integran el SNFAD, la cual compite y, parece ser, seguirá compitiendo con las otras; adicionalmente, se ve obligada a sostener mecanismos de colaboración.
2. La formación de subsistemas (del SNFAD) regionales y/o estatales, sin liderazgo de la UPN, además de las Unidades que seguirán una vía independiente (la Universidad Pedagógica de Durango es el ejemplo más visible).
3. La paulatina integración de la UPN al sistema universitario profesionalizante típico y, con ello, al proceso de “desnormalización” en la actualización magisterial.
4. Las futuras contradicciones que tales procesos generarán en la nueva dinámica de la vinculación educación-sociedad-formación de docentes y profesionales de la educación.
5. El surgimiento posible de modelos educativos novedosos, muy ligados al debate educativo contemporáneo dentro del contexto más amplio de la modernidad/postmodernidad/premodernidad/desmodernidad y transmodernidad, que podrán impactar de manera positiva en la investigación-formación y en la práctica docente cotidiana.
6. Creciente ampliación de la oferta educativa de la UPN.

Este punto lo ejemplifica la implantación de 3 licenciaturas del sistema escolarizado (Psicología, Administración y Pedagogía) en las 6 unidades del D. F. a partir del 2006, las que ya se ofertaban en la UPN de Puebla, y en la de Celaya la de Psicología Educativa.

“Además, 64 Unidades han ido abriendo sus puertas al sistema escolarizado con la LIE, en tanto las 4 establecidas en Michoacán están a la espera de que se apruebe la licenciatura en Desarrollo Comunitario.”²⁵⁶

Ahora bien, el futuro de la Institución no puede circunscribirse a su evolución particular, pues está pasando a formar parte de la evolución general del sistema de educación superior del país; por tanto, la historia futura del proyecto académico de la UPN compartirá, y ya lo está haciendo, los puntos pendientes o puntos sin resolver de las políticas educativas nacionales.

Tales políticas modernas tienen como epicentro funcional el multicitado neoliberalismo económico aplicado también a la educación superior. Como es conocido, uno de los aspectos centrales del financiamiento a las IES son los presupuestos “externos”. Estos paquetes financieros se están convirtiendo en “bombas de tiempo”, pues son “becas académicas” varias que no impactan en el salario, prestaciones, pensiones y jubilaciones y que, además, se venden como los principales agentes de la elevación en la calidad académica.

Dichas medidas, que son más política económica que educativa, han sido cuestionadas desde tiempo atrás por investigadores y académicos de distintas IES, pero en la UPN desatan la polémica apenas en el 2006 y en la Delegación Sindical de Académicos D-II-UP-3, así como en diferentes cuerpos académicos se desarrollan también una serie de reflexiones y discusiones importantes en torno a la viabilidad de continuar en el futuro con tales esquemas.

Una interesante idea fue planteada en un documento signado colectivamente:

El incremento silencioso, pero muy efectivo de formas de regulación externa cada vez más variadas e interconectadas entre sí para obtener recursos, certificaciones, reconocimientos, etcétera. Sirvan como ejemplos la intromisión del Ceneval en los procesos de ingreso a las licenciaturas, maestría y, más recientemente, al doctorado; las zanahorias del Promep, SNI y anexas. Como respuestas, hemos aceptado acrítica-

²⁵⁶ *Gaceta UPN*, núm.8, febrero de 2006, pp. 1-3.

mente las reglas establecidas por organismos e instituciones externos, renunciando al margen de autonomía institucional que históricamente habíamos defendido y ejercido.²⁵⁷

Las políticas educativas aplicadas desde los 80 se vienen implementando sobre dos ejes: por una parte, el derivado de los procesos de la nueva economía de la globalización, y por otra, el eje que arrastra el tradicionalismo y las inercias acumuladas del antiguo modelo educativo nacionalista y cerrado a las tendencias mundiales.

El impacto de la globalización en la educación es múltiple, contradictorio, ambiguo y polisignificante; pero en general, privilegia el “aparejamiento educativo” al nuevo paradigma global electro-informático-técnico-económico de reconversión productiva. Con una política económica y educativa de corte neoliberal, cuyo significado pragmático es crear las condiciones sociales para el florecimiento de los negocios y la ideología de la escuela como una empresa.

Se trata de un modelo educativo altamente estandarizado que produce cambios en la organización del trabajo académico, formas autónomas de aprendizaje, nivelación profesional, redes de intercambio académico en docencia, investigación y difusión; también, la aparición de la cuarta función: la comercialización del conocimiento (vinculación productiva).

La irrupción del modelo en la escena educativa ha impactado en la formación de un polo educativo altamente tecnologizado, con educación virtual, corporativa y de transición educativa hacia sistemas de mercado, por un lado; por otro, un polo educativo ajeno a esa expresión, pero ligado al modelo cerrado de control estatal ideológico y presupuestario, dirigido a comunidades más autárquicas, humanizantes y solidarias, pero con ideología en muchos casos atávica y sin conexión con el mundo de las NTIC.

Entre estos dos polos pulula un conjunto diverso de formaciones educativas intermedias, donde destaca el modelo de “educación para la vida” del antes INEA y hoy Instituto Nacional para la Vida y el Trabajo; un mo-

²⁵⁷ Documento del Cuerpo Académico “Historia del Presente”, del Área I, UPN. México, 5 de abril del 2006.

delo flexible entre el Estado y el mercado que, además, toma los postulados de la UNESCO y las tesis de la “escuela inteligente” (David Perkins).

Para México, las políticas educativas centrales están orientadas mayoritariamente por el primer modelo, el cual retoma la “filosofía” (más bien ideología) del *Estandar Educativo* entendido como la medición de disposiciones curriculares, perfiles educativos de desempeño, evaluación, normatividad, etcétera.

En educación, docencia e investigación científica y tecnológica se propugna porque el *Estandar* clave sea el *conocimiento* (y no la *sabiduría*), por lo cual la SEP, la ANUIES, el Ceneval y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación Básica, han asumido la tarea de prescribir estándares educativos basados en el Banco Mundial, la OCDE, la Unión Europea, la Cepal, la OMC, el FMI, etcétera. Se trata de estándares para evaluar calidad, eficacia, pertinencia, productividad y competitividad educativa.

Su “talón de aquiles” o debilidad educacional y de modelo pedagógico fundamental es que tales indicadores ingresan como meros epifenómenos de la globalización económica y su estandarización tecnológica-industrial-comercial y productiva, dejando como asignatura pendiente lo fundamental que define al proceso educativo: la carencia de un modelo pedagógico y educativo sobre los grandes objetivos y finalidades de la educación. Una visión más *profunda* y amplia sobre el quehacer educativo más allá de la esfera instrumental (formación de recursos humanos) del mismo.

El impulso de una visión educativa fragmentaria, parcial, unidimensional y monocromática (“chata” y “gris”) derivada de la globalización y del modelo educativo tradicional antiguo, ha provocado un profundo *vacío psico-social* y la carencia de un *sentido significativo existencial* en ambos polos educativos.

Vacío que para algunos se interpreta como la “condición postmoderna” de la educación contemporánea, para otros como la crisis de la modernidad y para algunos más, como la necesidad de “desmodernizar” una parte de la educación contemporánea, ya que el *sujeto educacional* no se identifica con procesos externos (ajenos) generados fuera de sus inquietudes de vida.

Por tanto, es necesario que los análisis educativos tomen en cuenta este escenario buscando una política educativa “transmoderna” que supere la brecha existencial y psíquica abierta entre globalización, tradicionalismo y educación, y que se aboque a la búsqueda de un nuevo principio regulador entre *racionalidad global técnica-instrumental e identidad cultural, filosófica y psicológica*, mediante la integración de nuevas esferas de desarrollo del potencial humano aún inexploradas por la educación de ambos modelos.

A casi 30 años de su creación, la UPN se ve inmersa en presiones, tendencias, procesos y contradicciones ya muy alejadas de aquellas que le dieron origen, pero también de algunas que siguen vigentes. Sirva este libro como un homenaje a todos aquellos que dieron su mejor esfuerzo, capacidad y entrega a la construcción de un proyecto universitario-magisterial que aún tiene alas por desplegar.

BIBLIOGRAFIA

- Aguilar Padilla, Héctor. “La revolución educativa y la formación de maestros”, en: *Memoria de la II Jornada de Actualización Político-Sindical*. Sección X-SNTE, México, Casa del Maestro, agosto de 1984.
- _____. “La revolución educativa y la formación de maestros”, en: *Memoria de la II Jornada de Actualización Político-Sindical*. Sección X-SNTE. Casa del Maestro, agosto de 1985.
- Alcántara, A. y C. A. Torres. “Los retos de la educación superior en América Latina frente al ajuste estructural: por una universidad reflexiva”, en: *Perfiles Educativos*. Núm. 69, CISE-UNAM, julio-septiembre de 1995.
- ANUIES. *Anuario Estadístico de la ANUIES*. 1985.
- _____. *Anuario Estadístico de la ANUIES*. 1995.
- _____. *La educación superior hacia el siglo XXI*. México, noviembre de 1999.
- _____. “Universidad Tecnológica de Netzahualcóyotl”, en: *Confluencia*. Año 8, núm. 95. México, enero de 2001.
- Baez, José Arturo. “La UPN y las Open University”, en: *El Administrador Moderno*. México, IPN, 1983.
- Bagley, Bruce. “Una nueva potencia regional”, en: *Uno más uno*. México, enero de 1983, Suplemento, p. 1.
- Bell, Daniel. *Las contradicciones culturales del capitalismo*. México, Conaculta-Alianza Editorial, 1977.
- Berman, Marshal. *El reencantamiento del mundo*. Argentina, Cuatro Vientos, 1995.
- Blanco, José. “Devaluación y política financiera”, en: *Nexos*. Núm. 52, México, abril de 1982.
- Capra, Fritjof. *Sabiduría insólita*. España, Cairos, 1994.
- _____. *El punto crucial. Ciencia, sociedad y cultura naciente*. Argentina, Estaciones, 1998.

- Castaños, H. L. (coord.) *La universidad y sus dilemas. Tecnología, Política y cambio*. México, UNAM, 2000.
- Castells, Manuel. *La era de la información. La sociedad red*. México, Siglo XXI, 1999.
- CEPAL. *Educación y conocimientos: eje de la transformación productiva*. Santiago de Chile, 1992.
- Cimoli, M. "Developing, Innovation Systems. México in a Global Context". Santiago de Chile, CEPAL, 2001. Tomado de: *La Jornada*, marzo 2 de 2001, p. 53.
- Chopra, Deepak. *Viaje hacia el bienestar*. Buenos Aires, Vergara, 1995.
- _____. *La curación cuántica*. Buenos Aires, Vergara, 1999.
- Confluencia, Órgano Informativo de la ANUIES*. "Universidad Tecnológica de Netzahualcóyotl". México, año 8, núm. 95, enero de 2001.
- Csikszentmihalyi, M. *Aprender a fluir*. España, Kairos, 1998.
- _____. *Psicología de la creatividad*. España, Kairos, 2005.
- Cuellar, Aurora, et al. *Informe sobre el proyecto: el SEAD de la UPN*. Curso de Especialización en Sistemas Abiertos y a Distancia. México, 1981.
- Curiel Méndez, Martha E. "La educación normal", en: Fernando Solana et al. *Historia de la educación pública en México*. México, SEP-FCE, 1981.
- Dale, P. y J. Marshall. *Cocaine Politics. Drugs, armies and the CIA in Central America*. Los Angeles, California, University of California Press, 1998.
- DGEE-SEP. *Proyecto de Maestría en Psicopedagogía*. México, 1981.
- Diario Oficial de la Federación*. "Decreto de Creación de la UPN". 29 de agosto de 1978. México, Edit. Periodística Enseñanza. 1979.
- Didou, S. A. *Sociedad del conocimiento e internacionalización de la educación superior en México*. México, ANUIES, 2000.
- Didriksson, Axel. *La universidad del futuro*. México, CESU-UNAM, 2000.
- Dos Santos, S. A. "Evolución institucional de la vinculación entre la universidad y el sector productivo", en: *Programa de fortalecimiento de la capacitación y administración de proyectos y programas de ciencia y tecnología en América Latina*. Santiago de Chile, BID-SECAB-CIN-DA, 1990.

- Easwaran, E. *Conquest for mind*. EEUU, Nilgiri Press, 1998.
- Eatwell, John y Ajit Singh. *Revista Economía Mexicana*. Núm. 3. México, CIDE, 1981.
- Escobar, Saúl. “México y sus devaluaciones”, en: *Nexos*. Núm. 52. México, abril de 1982.
- Foucault, M. *Hermenéutica del sujeto*. Madrid, La Piqueta, 1994.
- Fuentes Molinar, Olac. “Los maestros y el proceso político de la Universidad Pedagógica Nacional”, en: *Cuadernos Políticos*. Núm. 21. México, Era, julio-septiembre de 1979.
- _____. *Reflexiones sobre el futuro de la UPN*. México, SEP-UPN, 1992.
- García Ruiz, M. “Propuesta para el proyecto de Doctorado en ciencias de la Educación”. México, UPN, diciembre de 1997.
- Garrido, Celso. “¿Apertura económica neoliberal?”, en: Sierra, María Teresa de. *Cambio estructural y modernización educativa*. México, UPN-UAM-COMECSO, 1991.
- _____. *El contexto socioeconómico en los cambios en Educación Básica*. Conferencia dictada en el *Seminario Nacional en la Educación Básica en los 90*. México, UPN, 13 al 15 de noviembre de 1996.
- Gilly, Adolfo. “La modernización del capitalismo mexicano”, Comentarios al libro de José Valenzuela Feijó: México ¿Hacia un nuevo patrón de acumulación?, en: *Nexos*. Núm. 79, enero de 1986.
- Gobierno Federal. *Memorias de la SEP*. Tomos I y II. México, 1982.
- Gómez, Galo. “Programa en México de maestría de educación”, en: *Revista del Conacyt*. Núm. 27. México, septiembre-octubre, 1979.
- Goonatilake, S. *Toward a global science. Mining civilizational knowledge*. EEUU, Indiana University Press, 1988.
- González Casanova, Pablo. *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México, Era, 2001.
- González Cosío, Arturo. “Los años recientes 1964-1976”, en: *Historia de la educación pública en México*. México, FCE, 1981.
- González, Eduardo. “El Tecnoje de universidades e industria”, en: *La Jornada*. Noviembre de 2000. Suplemento *Investigación y Desarrollo*, núm. 90, año IX.
- Gray, Mike. *Drug Crazy. How we got into this mess*. Estados Unidos, Random. House, 1998.

- Grof, Stanislav. *et al. Human survival and consciousness evolution*. EEUU, State University of New York, 1988.
- Gutiérrez, A. y L. Bendesky. “No sólo de pan vive el hombre”, en: *Este País*. Núm. 77. México, agosto de 1997.
- Habermas, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa*. España, Taurus, 1990.
- Hayashi, L. M. “El postgrado nacional y las perspectivas de modernización”, en: *Economía*. Núm. 261. México, FE-UNAM, octubre de 1997.
- Hernández, Fernando. *La Universidad Pedagógica Nacional y la destrucción de la profesión de maestro*. México, Publicaciones de la COSID del SNTE, julio de 1981.
- Hernández, Graciela. *La UPN*. Tesis de Licenciatura en Sociología de la Educación. México, UAM-X, abril de 1981.
- Hernández, Isaura. *Revista Educación 2001*. Núm. 46. México, marzo de 1999.
- Ibarra, E. y V. M. Soria. “Balance y perspectivas de la modernización educativa en México. 1989-1994”, en: E. de la Garza T. (coord.) *Políticas públicas alternativas en México*. México, UNAM-La Jornada, 1996.
- Kovacs, Karen. “La planeación educativa en México: La Universidad Pedagógica Nacional”, en: *Revista de Estudios Sociológicos*. Núm. 2, México, El Colegio de México, mayo-agosto de 1983.
- Ku Herrera, Enrique. *El sistema nacional de formación y actualización docente*. Mimeo. México, 1992.
- La Jornada*. Observatorio Ciudadano de la Educación. Comunicado Núm. 47 “Tres centésimas de incremento al gasto educativo”. 12 de enero de 2001, p. 37.
- Latapí, Pablo. “La Universidad Pedagógica se vuelve universidad ficticia”, en: *Proceso*. Núm. 109. México, 4 de diciembre de 1978.
- Lipovetsky, G. *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. España, Anagrama, 1998.
- _____. *La era del vacío. Ensayos del individualismo contemporáneo*. España, Anagrama, 1993.
- Márquez A., David. “El tipo de cambio como instrumento de política económica en los 70s”, en: *Revista Investigación Económica*. Núm. 150. México, octubre de 1979.

- Mendoza Rojas, J. "Vicente Fox y la educación", en: *Este País*. Núm. 114, México, septiembre de 2000.
- Merani, A. L. *Psicología y Educación*. México, UPN-SEP, 1985.
- Miranda López, Francisco. *Evaluación de egresados de educación Normal*. 1990.
- _____. *Políticas públicas y grupos de interés en México*. Tesis de Maestría. México, Instituto José María Luis Mora, 1995.
- Moreno Moreno Prudenciano. "Elaboración del estudio y creación de un programa de doctorado en ciencias de la educación", en: *Coordinación de Posgrado. Anteproyecto Núm. 2*. UPN, Dirección de Investigación, octubre de 1997.
- Moreno, Roberto. *La administración pública federal y municipal en el Estado de México*. Tesis de Maestría. México, FCPyS-UNAM, 1996.
- Muñoz Izquierdo, Carlos. "La educación superior en el mundo", en: *Tendencias actuales de la educación superior*. México, UNAM, 1986.
- Nava, José Xavier. "La UPN y los sistemas de educación a distancia", en: *El Administrador Moderno*. México, IPN, 1983.
- Ornelas, Carlos. *El sistema educativo mexicano*. México, FCE, 1995.
- Ouspensky, P. D. *Fragmentos de una enseñanza desconocida*. Buenos Aires, Hachette, 1977.
- Pescador Osuna, José Ángel. "La Universidad Pedagógica Nacional", en: *Ciencia y Desarrollo*. Núm. 30, Conacyt, enero-febrero de 1980.
- Poder Ejecutivo Federal. *VI Informe Presidencial*. 1982
- Poder Ejecutivo Federal. *Ley General de Educación*. 1993.
- Poder Ejecutivo Federal. *Plan Nacional de Desarrollo*. 1983-1988.
- Poder Ejecutivo Federal. *Plan Nacional de Educación*. 1977-1982.
- Poder Ejecutivo Federal. *Programa de Desarrollo Educativo*. 1995-2000
- Poder Ejecutivo Federal. *Programa de Modernización Educativa*. 1989-1994.
- Quezada, Angélica. "La inversión pública y privada", en: *Uno más uno*. México, agosto 23 de 1983.
- Rectoría UPN. *Plan de Desarrollo Institucional*. México, 1993.
- Revista *Ciencia y Tecnología*. México, Conacyt, 1990.
- Revista *Confluencia*. Núm. 48. México, ANUIES, febrero de 1997.
- Revista *Confluencia*. Núm. 94. México, ANUIES, diciembre de 2000.

- Revista de Investigación Económica*. Núm. 150. México, FE-UNAM, octubre-diciembre, 1979.
- Revista *El Médico Moderno*. “La Universidad Pedagógica Nacional es una pieza delicada de un ambicioso proyecto educativo”. México, julio de 1981, pp. 11-130.
- Revista *Este País*. “Indicadores de la economía nacional”. Núm. 50. México, agosto de 1997.
- Revista *OMNIA*. Núm. 18. México, UNAM, marzo de 1990.
- Revista *Tecno-Industria*. México, Conacyt, 1990.
- Revista *U2000*. Núm. 204. México, 3 de marzo de 1997.
- Reyes Heróles, Jesús. *Foro de Consulta Popular para el Plan Nacional de Desarrollo. 1983-1988. Sector Educación*. México, Cuadernos de la SEP, 15 de marzo de 1982.
- Rivera Ríos, Miguel Ángel. “Crisis y reorganización del capitalismo mexicano”, en: *Cuadernos Políticos*. Núm. 43. México, abril-junio de 1985.
- Rodríguez, Roberto. “México renegoció 11 400 millones de dls.”, en: *Uno más uno*. México, agosto 17 de 1981.
- Sakaiya, T. *¿Qué es Japón?* Buenos Aires, Andrés Bello, 1995.
- Sánchez W., Alfredo. “El Mejoramiento profesional del magisterio”, en: *II Jornada de Actualización Político-Sindical*. México, SNTE, 1982.
- Sartori, Giovanni. *Hommo Videns. La sociedad teledirigida*. España, Taurus, 1998.
- Sen, Amartya. *Development as freedom*. A. A. Knopf Inc., Random House.
- SEP-SNTE. *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. Mayo de 1992.
- SHCP. *Decreto del Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*.
- SNTE. *Encuentro Nacional de Educación Normal*. México, 1993.
- Solana Morales, Fernando. *Historia de la educación pública en México*. México, FCE, 1981.
- _____. *La política educativa de México en la UNESCO*. México, SEP, 1980.
- Secretaría de Programación y Presupuesto. *La economía mexicana en gráficas*. Núm. 5. Junio de 1981.

- Taichi Sakaiya. *¿Qué es Japón?* Buenos Aires, Andrés Bello, 1995.
- Teleconferencia de Vicente Fox ante la ANUIES*, Hermosillo, Sonora, marzo 25 de 2000.
- Tello M., Carlos. "La crisis en México", en: *Nexos*. Núm. 67. México, julio de 1983.
- Tenti F., E. *Consideraciones sociológicas sobre la calidad de la educación*. México, SEP-UPN, 1987 (Cuadernos de Cultura Pedagógica. Serie Investigación Educativa, núm. 1).
- Thurman, R. *Inner revolution*. EEUU, Riverhead Books, 1988.
- Touraine, Alain. *¿Podemos vivir juntos?* México, FCE, 1996.
- UPN. *Decreto de creación*. México, Enseñanza del Magisterio, 1979.
- _____. *Documentos síntesis del Proyecto Académico de la UPN*. México, 1984.
- _____. "Entrevista con el maestro Miguel Ángel Niño", en: *Gaceta UPN*. Vol. V, núm. 5, XX Aniversario.
- _____. *Fascículo de evaluación*. México, 1979.
- _____. *Folleto de información general*. México, enero de 1979.
- _____. *Folleto de las especializaciones*. México, 1985.
- _____. *Gaceta*, núm. 6, México, mayo de 1982.
- _____. *Gaceta*, núm. 9, México, septiembre de 1982.
- _____. *Gaceta UPN*. Vol. I, núms. 10, 11. México, 15 de julio de 1989.
- _____. *Gaceta UPN*. Vol. II, núm. 9. México, 15 de junio de 1999.
- _____. *Gaceta UPN*. Vol. VII, núm. 12. México, diciembre 15 del 2000, p. 3.
- _____. *LEB'84*. México, 1984.
- _____. *Plan de estudios de la maestría en Administración Educativa*. México, septiembre de 1980.
- _____. *Plan de estudios de la maestría en Planeación Educativa*. México, septiembre de 1980.
- _____. *Proyecto Académico*. México, 1979.
- UPN-SEP. *Especialización en Teoría Educativa y Modelos Pedagógicos*. 1985-1986.
- _____. *Licenciatura en Educación Primaria. Plan 1985*.

- UPN-SEP-SNTE. *Anteproyecto de la UPN*. México, Comisión Mixta SEP-SNTE. junio 30 de 1977.
- Vielle, Pierre Jean. “Panorama de la investigación educativa en México (1979)”, en: *Ciencia y Desarrollo*. México, Conacyt, enero-febrero de 1980.
- Wilber, Ken. *La conciencia sin fronteras*. España, Kairos, 1995.
- . *Sexo, ecología y espiritualidad. El alma de la evolución*. Tomos I y II. España, Gaia, 1995.
- Xavier, N. J. “La UPN y los sistemas de educación a distancia”, en: *Opiniones Educativas*. Núm. 6. México, marzo de 1982.
- Yurén Camarena, María Teresa. “La Maestría en Educación de la UPN: una oportunidad de desarrollo para el magisterio”. Ponencia presentada en el *Encuentro Interinstitucional del Posgrado*. Noviembre de 1988.

Esta primera edición de *Proyecto académico y política educativa en la Universidad Pedagógica Nacional 1978-2007. Una visión retrospectiva*, estuvo a cargo de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional, y se terminó de imprimir en MES de AÑO, en los talleres de IMPRENTA ubicados en DOMICILIO. El tiraje fue de XXX ejemplares más sobrantes para reposición.