

Calidad y educación normal superior

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. XX, No. 1, pp. 85-106

Beatriz Calvo
CIESAS

Este trabajo trata sobre la investigación que bajo el título "Revolución educativa y educación normal superior" se realizó en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Esta tenía la finalidad de analizar un "conflicto coyuntural" surgido a partir del anuncio de las disposiciones del gobierno de Miguel de la Madrid, en 1983, en relación con la política educativa —"revolución educativa"— y más concretamente en relación con la reestructuración académica y administrativa de la educación normal superior. La investigación incluyó la realización de una reconstrucción histórica de la educación normal superior, a partir de la reforma educativa en 1971 en la que se planteaba, por primera vez, su reestructuración académica y administrativa, hasta el momento de la implantación de dicha reestructuración en 1983. Durante la década de los setenta hechos importantes dieron un sello específico a ese tipo de educación. Resultaría casi imposible comprender el actual problema del mismo sin el conocimiento de dichos antecedentes.

En este trabajo nos referiremos a ciertos aspectos de la reconstrucción, que fue realizada con materiales tales como documentos oficiales elaborados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), documentos y materiales elaborados por los grupos normalistas (conclusiones de sesiones de trabajo, pliegos petitorios, proyectos de reglamento interior de la Escuela Normal Superior de México (ENSM), panfletos, manifiestos, boletines, propaganda, folletos, manuscritos, borradores, etc.). Una primera tarea fue la sistematización de este heterogéneo y vasto material basada en varios aspectos: cronología de los acontecimientos, detección de problemas, detección de actores sociales y de sus intereses, así como de las tácticas

para lograrlos, y detección de las relaciones de fuerza entre actores. También fueron utilizados materiales bibliográficos tales como libros y artículos para la contextualización histórica del problema.

La reconstrucción histórica de la educación normal superior en México nos ha permitido observar que la definición de la política educativa y del proyecto oficial, surgidos en primera instancia de las autoridades educativas (ya que la Constitución Mexicana concede el derecho y la obligación al Estado de definir el tipo de educación que se ofrecerá, así como la forma de ofrecerla, incluyendo la elaboración de planes y programas de estudio), no es un proceso unilineal. Implica profundas contradicciones, luchas y negociaciones entre grupos y fuerzas sociales involucradas en el proceso educativo, quienes definen implícita o explícitamente sus propios proyectos educativos y que luchan por imponer sus puntos de vista. Estos proyectos parten de marcos de referencia más amplios en los que se definen la filosofía educativa y los valores hacia los que la educación debe orientarse. Sin embargo, los marcos y los valores reflejan concepciones ideológicas diferentes e inclusive, en ocasiones, opuestas en cuanto al tipo de sociedad que desean. Congruente con esta concepción definen a la educación normal superior y al papel que ésta debiera jugar en la estructura social. Hemos visto que las cuestiones propiamente educativas se subordinan a las decisiones políticas que, a la vez, son resultado de complejos procesos de presión y negociación.

En este trabajo nos centraremos en el análisis de tres diferentes proyectos de educación normal superior: dos oficiales (el primero formaba parte de la reforma educativa de 1971 y el segundo de la de 1983), y uno elaborado por los grupos normalistas como contrapropuesta a la reforma educativa oficial de 1971. El hilo conductor a lo largo del mismo será el concepto "calidad de la educación", ya que cualquier proyecto educativo generalmente plantea como objetivo básico elevar dicha calidad.

Estos proyectos concretos forman parte de reformas educativas, que tienen la función general de corregir el rumbo de la educación para guiar la acción educativa hacia los valores, objetivos y fines definidos en un marco de referencia más amplio y, en ese sentido, lograr la calidad deseada. Por tanto, pensamos que las reformas son en sí una forma de definir —o de reiterar— aquello que se entiende por calidad de la educación. Así, un proyecto obtiene o no calidad en tanto los logros se acerquen a los valores y objetivos. De esta manera, analizaremos el punto de vista oficial sobre calidad en las dos reformas educativas, y el de los estudiantes normalistas en su proyecto alternativo de reforma educativa.

Ahora bien, el contenido ideológico que guardan las respuestas a las preguntas ¿qué se entiende por calidad?, ¿calidad para qué? y ¿cómo se logra y mide la calidad?, ha sido diferente. Cada proyecto educativo

elaborado por diferentes grupos en momentos o coyunturas concretas, ofrece una respuesta propia. Significa que las condiciones y acontecimientos sucedidos en coyunturas definidas por las relaciones sociales específicas de esos momentos, moldean los contenidos del concepto calidad y le dan un carácter de especificidad. Así pues, analizaremos brevemente cuáles eran los proyectos educativos plasmados en las reformas del nivel normal superior, qué entendía cada proyecto por calidad, cómo pretendía lograrla, cómo se dio la correlación de fuerzas ante el anuncio de las reformas, cómo y por qué se modificó el proyecto oficial de educación normal superior en un caso, y cómo y por qué se impuso en otro.

Hemos considerado dos coyunturas importantes. La primera se delimita con el anuncio de la reforma educativa en 1971 dado por el presidente de la República Luis Echeverría Álvarez y el secretario de Educación Pública Víctor Bravo Ahuja. La segunda se refiere a los acontecimientos generados por la reforma educativa definida en 1983 por el presidente de la República Miguel de la Madrid, y por el desaparecido secretario de Educación Jesús Reyes Heróles.

I. "APERTURA DEMOCRÁTICA" Y EDUCACIÓN NORMAL SUPERIOR

La reforma educativa de 1971 se inscribe en la política sexenal de Echeverría. El nuevo gobierno enfrentaba una crisis económica y política; por una parte, el modelo de desarrollo económico en torno a la industrialización del país emprendido por gobiernos anteriores, había mostrado incapacidad para satisfacer las necesidades sociales y, por tanto, había producido mayores desigualdades sociales. Por otra parte, el sistema educativo también había probado su inadecuación con respecto a las necesidades de la estructura productiva. Las universidades e instituciones de educación superior producían una excesiva oferta de trabajo profesional en el mercado; como consecuencia se agudizaron las tensiones sociales y, como parte de este fenómeno, fueron característicos los movimientos sociales a lo largo de la década de los setenta. Además, los acontecimientos del movimiento de 1968 estaban aún muy frescos, lo que daba lugar a un proceso de radicalización ideológica de grupos estudiantiles e intelectuales. Así pues, el sexenio se iniciaba en un momento de desgaste y desprestigio del sistema político, y el nuevo gobierno, que se distinguía por su pérdida de legitimidad, se instalaba dentro de un clima hostil y de resentimiento por parte de la sociedad y en especial de los sectores universitarios. En un principio, los grupos estudiantiles exigían la democratización de la educación y el otorgamiento de mayores subsidios a las universidades. Sin embargo, otros sectores de la población se incorporaron a los estudiantes y por tanto las demandas se ampliaron. Exigían, entre otras cosas, la

democratización de los sindicatos, la nacionalización de las empresas «imperialistas», y la liberación de los presos políticos encarcelados a raíz del movimiento del 68.

El presidente Echeverría se enfrentaba a dos alternativas encontradas: "...continuar una línea de represión...o iniciar una liberalización del ambiente político" (Latapí, 1984:57). Es claro que optó por la segunda, pues sabía que un primer paso fundamental para lograr el equilibrio de las fuerzas sociales era obtener la legitimidad del gobierno. Así, el sexenio fue iniciado con el ofrecimiento de un ambiente político de "apertura democrática", que significaba una invitación al diálogo, respeto a la disidencia, a la crítica de los intelectuales y a la autonomía universitaria, el apoyo a los nuevos partidos políticos, la resolución de los problemas gremiales, y el ofrecimiento de apoyos financieros a instituciones de educación superior.

A. Reforma educativa integral (1971)

1. Principios y objetivos

La reforma educativa queda enmarcada dentro de la política gubernamental de "apertura y participación democráticas" y de «reconciliación»: "...la reforma que iniciaremos no será fruto de una imposición burocrática. Surgirá de cada aula fundada en la veracidad y en el diálogo" (Echeverría, citado por Latapí, 1984:65). La reforma se caracterizaba por ser integral, pues abarcaría todos los aspectos, tipos, formas y niveles educativos. Su objetivo consistía en "ir decantando una nueva educación que sirva a la construcción del futuro y de una sociedad más justa y más libre fundada en la tolerancia y el respeto a la dignidad del hombre, organizada racionalmente, sin explotación ni servidumbre, donde ésta pueda alcanzar sus más altas aspiraciones" (González de Cosío, citado en SEP, 1982:416-417). En este sentido, la reforma se distinguía en varios aspectos.

En primer lugar, se definía como un proceso democrático. Por una parte, se planteaba la popularización del conocimiento, la redistribución de las oportunidades educativas, la igualación de la educación extraescolar con la escolar, la ampliación de la difusión de la cultura, y se enfatizaba la idea de que la educación propiciaría la movilidad social. Por otra parte, la reforma establecía nuevos procedimientos de democratización, pues la educación estaría fundada en el diálogo, en la participación y en el consenso.

En segundo lugar, la reforma planteaba la idea de que la educación debería fomentar, entre los estudiantes y maestros, una actitud científica que desarrollara la capacidad de registrar, examinar y formular juicios ajenos a todo dogmatismo, así como una conciencia histórica que permitiera al hombre conocer sus posibilidades para modificar la realidad, y la

reflexión crítica que impidiera la manipulación ideológica, y que enseñara la relatividad, que implica que todo debe verse sujeto a revisión y reelaboración. Además, el acento se ponía en el aprendizaje y no en la transmisión de la información (Muñoz, 1981:395, y González de Cosío, citado en SEP, 1982:417).

En tercer lugar, el sistema educativo debería ser flexible, en tanto facilitara la movilidad vertical y horizontal de los educandos dentro de los diversos niveles y modalidades del sistema, y sujeto a un proceso de actualización permanente.

En cuarto lugar, la reforma consideraba al maestro "factor primordial de la educación". Para lograr "la mejoría cualitativa de la educación" se requería adecuar "la presente educación de maestros respecto a los cambios que operan en el sistema económico, social, político y cultural, y al avance de la ciencia y la tecnología" (Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa, en Alvarez, 1976:33). Es decir, la educación normal era "la base donde descansa la reforma educativa", y por ello las autoridades proponían "que se dé prioridad a las reformas de la enseñanza normal con objeto de cimentar la reforma educativa integral" (*Ibid*: 58) y de adecuar "la formación de maestros a las exigencias de una educación para el cambio" (*Ibid*: 59).

Finalmente, la reforma impulsó la educación técnica y científica con el objetivo de adaptar el sistema educativo a los requerimientos de la estructura productiva del país, y así "contribuir al desarrollo económico y lograr la independencia tecnológica". Se decía que la economía nacional requería cada vez más de mano de obra calificada, de técnicos de nivel medio y superior, así como de una tecnología propia y adecuada a las necesidades de la estructura productiva del país. Consecuentemente fueron creadas instituciones —como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)—, encargadas de desarrollar ciencia y tecnología mexicana; instituciones educativas de nivel medio y superior con una fuerte orientación técnica (secundarias, tecnológicos regionales, instituciones de educación superior). La política educativa otorgaba, además, la función bivalente a la educación, especialmente a la educación media, que significaba ofrecer salidas laterales para que la educación se vinculara con el empleo. Además, la educación extraescolar y los nuevos procedimientos de revalidación y equivalencia de estudios, pretendían que el educando pudiera incorporarse en cualquier momento al trabajo y continuar sus estudios.

2. Educación superior

La reforma del nivel superior se proponía llevar a cabo dos objetivos principales: 1) adecuar mejor el sistema de educación superior a las necesidades sociales de la educación y al progreso científico y tecnológico; 2) vincularlo con el cambio de estructuras en general para un desarrollo más justo (Vielle, 1976:13). Para lograr estos objetivos, la reforma intentó crear un sistema nacional de educación superior, en el que las instituciones de este nivel se integrarían para realizar en forma coordinada una planeación de conjunto.

Por otra parte, este ambiente de "apertura democrática" y de "reconciliación" significó el respeto por parte del Estado a la autonomía de las universidades e instituciones de educación superior. Al respecto, el secretario de Educación ofreció "mantener intacta su autoridad moral e intelectual mediante el perfeccionamiento de sus métodos y sistemas; la preservación de una auténtica democracia interna y el planteamiento racional y sereno de sus problemas y los de la nación" (Bravo Ahuja, citado en SEP, 1972). Reiteró que "el gobierno no quiere universidades sujetas al poder público y que, por tanto, es respetuoso de su autonomía...la verdadera autonomía se traduce en orientación y nunca en imposición" (*Ibid*:65, 67).

La "reconciliación" también significó el incremento de un 100% del presupuesto de subsidios y ayudas a los institutos y universidades que "representa una inversión total de 231 millones de pesos" (*Ibid*: 64).¹ También se dispuso que a través del CAPFCE se desarrollaría un plan de construcción de instalaciones complementarias y de adquisición de equipos y laboratorios.

Ahora bien, varios fueron los problemas que la educación superior debió enfrentar. En primer lugar, la autonomía universitaria implicó que cada institución asumiera en forma individual la responsabilidad de realizar su

¹ Entre 1970 y 1975 la cantidad de recursos para las universidades públicas se multiplicó en casi 7 veces. El costo promedio por estudiante aumentó 80% en esos años. Como consecuencia, el gasto en educación superior por parte del gobierno federal ha crecido a una tasa promedio de 65% durante el periodo 1970-76 (Pescador, 1977:59). Sin embargo, el trato que el Estado dio a las universidades en el renglón de financiamiento no fue parejo ni democrático, pues las instituciones de educación superior no fueron igualmente beneficiadas. Básicamente fueron tres las instituciones —ubicadas en el D.F.— que absorbieron casi el total del subsidio federal destinado al financiamiento de estas instituciones: UNAM, IPN y UAM. "Las tres instituciones públicas absorben más del 75% de los recursos totales que aporta la federación. (Por consiguiente) los estudiantes que asisten a las universidades en el D.F. reciben en promedio un subsidio tres veces superior al que recibe un estudiante de alguna universidad de provincia" (*Ibid*).

propia reforma educativa y de manejar su presupuesto; esto significó que cada institución planeara para sí misma bajo objetivos y acciones diferentes. Fue un grave obstáculo a la realidad del sistema de educación superior que provocó la atomización de este nivel.

En segundo lugar, la reforma educativa buscaba la relación de la educación superior con la economía nacional a través de la "reorientación de los currículos hacia el saber hacer" y de la "integración y balance entre la formación general y la especialización". Pretendió integrar a las universidades a los planes de desarrollo del gobierno y procuró que algunos centros de enseñanza superior se convirtieran en centros productivos. Además, se fomentó la formación de personal altamente calificado y especializado para desarrollar actividades de investigación en los diferentes campos de la ciencia y la tecnología. Sin embargo, las reformas, más que dar lugar a programas específicos, se centraron en las proposiciones secundarias más fáciles de llevar a cabo (repartición semestral del currículo, nuevas opciones de titulación) o a la declaración de buenas intenciones (salidas laterales, apego a la realidad del trabajo).

En tercer lugar, grupos universitarios, herederos del movimiento del 68, se promulgaron en contra de la reforma, fundamentalmente por su fuerte contenido tecnocrático. Prueba de ello fue la designación de Guillermo Sobrón como nuevo rector de la UNAM, pues opinaban que esto "corresponde...a un intento de tecnocratizar a la enseñanza, dejando de lado el proyecto 'humanista' de González Casanova" (Huacuja y Woldenberg, 1981:106).

En este sentido, las fuerzas sociales de alguna forma definieron el camino que las instituciones educativas seguirían. De esta manera "el éxito o fracaso de los proyectos (de la reforma educativa) han dependido, en gran medida...de las diferentes fuerzas sociales y políticas que tienen su asiento en los centros de enseñanza" (*Ibid*: 130).

3. Reforma educativa y educación normal superior

La reforma educativa de este nivel fue un proceso conflictivo; ésta se había llevado a cabo en 1972 en las escuelas primarias y secundarias, sin embargo fue en 1976 que se hizo obligatoria en las escuelas normales superiores del país. Pero la ENSM, principal institución oficial formadora de maestros de educación media ubicada en la ciudad de México, logró obtener en 1976 el mismo trato que las universidades habían recibido por parte del Estado a partir del inicio del sexenio. Un movimiento estudiantil normalista, apoyado por otros grupos magisteriales y de trabajadores en general, que rechazaba la reforma educativa, logró que esta institución generara su propia reforma académica y administrativa, elaborando planes

y programas de estudio, su propio reglamento interno y la duplicación del presupuesto federal a ella destinado.²

B. Lo "instituido" (el proyecto oficial de educación normal superior) y lo "instituyente" (la respuesta de la comunidad normalista)

Según la reforma educativa, el objetivo de las escuelas normales sería "forjar maestros con sólida preparación científica, amplia formación pedagógica y franca orientación humanística" (Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa en Alvarez, 1976:58). Es decir, el maestro debería tener "conocimientos generales y de cultura personal, aptitud para enseñar, capacidad para fomentar su comprensión de los principios que favorezcan las relaciones humanas y para fortalecer su conciencia del deber de contribuir al progreso social, cultural y económico del pueblo" (*Ibid.*).

Los programas de estudio, ahora organizados en áreas de conocimiento que sustitúan a la organización por asignaturas, deberían comprender estudios de cultura general, estudios sobre la evolución económica, social, cultural y política de México; estudios generales y fundamentales de psicología y sociología aplicados a la educación, así como de la teoría y la historia de la educación, de la educación comparada, pedagogía experimental, administración escolar y métodos de enseñanza de las distintas disciplinas, estudios relativos a la disciplina y sus procesos didácticos, práctica de la docencia (*Ibid.*: 59).

Por otra parte, grupos magisteriales (maestros en servicio, maestros y alumnos de la ENSM) coincidieron desde un principio en rechazar la reforma educativa. En primer lugar, exigían participación directa en la planeación de proyectos de reforma. En segundo lugar, manifestaban su desacuerdo con la organización del conocimiento por área, porque con ello "se minimiza la preparación científica y se superficializa la educación social porque se desconocen aún los procedimientos didácticos eficaces para la enseñanza por áreas" (*Excélsior*, julio 4 de 1972). Concretamente con relación a la fusión de historia y educación cívica, argumentaban que la primera es una ciencia explicativa y enunciativa, que se refiere a la comprensión de los hechos por medio del saber y del conocimiento, mientras que la segunda

² La reconstrucción detallada de una parte de la historia de la educación normal superior en la década de los setenta, especialmente de la ENSM, puede verse en Calvo, Beatriz, "Poder y educación: un estudio de caso sobre la ENSM (1972-1976)", ponencia presentada en el Seminario de Investigación Educativa organizado por el Colegio de México, en mayo de 1987.

es una disciplina normativa y se dirige a la formación de actitudes. Finalmente, afirmaban que el plan de estudios estaba desequilibrado porque "disminuye, a pesar de los porcentajes expuestos, la proporción en la preparación científica, social, artística y física de los adolescentes, enfatizando la educación tecnológica, ya de por sí excesiva con seis horas semanales" (*Ibid*).

Grupos magisteriales independientes presentaron argumentos más radicales. Calificaban a la reforma como "burguesa" e "imperialista", que "olvida la formación humanística y psicológica", al anteponer la capacitación tecnológica del alumnado; "que tiende a capacitar obreros semicalificados creando mano de obra barata...". Afirmaban que la organización por áreas disminuye la calidad y cantidad de la preparación científica y descuida la formación física y artística del educando. Finalmente, se promulgaban por una "verdadera reforma educativa que partiera del conocimiento de la realidad nacional, que elevara el nivel académico y que fuera democrática, popular y antimperialista". Además, en su realización deberían participar los maestros, técnicos de la educación, autoridades, alumnos y el pueblo en general.

La presión de los grupos normalistas ante la SEP se hizo cada vez más fuerte. El movimiento estudiantil culminó con una huelga de la ENSM que duró 62 días (abril y junio de 1976). El conflicto terminó con la firma de un convenio entre la SEP y las representaciones estudiantiles de la Escuela, cuyos acuerdos más importantes fueron: que la ENSM generaría su propia reforma educativa, y podría organizar las carreras por asignaturas si así lo consideraba pertinente; que se formaría un Consejo Técnico paritario de profesores y alumnos, incluyendo al director de la Escuela, quien no podría vetar los dictámenes del Consejo; y que se duplicaría el presupuesto de la ENSM.

Ahora bien, el proyecto alternativo elaborado por los grupos normalistas como propuesta de reforma educativa de la ENSM, fue planteado como un proceso democrático, con la participación de toda la comunidad normalista. Entre otras cosas, se acordó que el objetivo fundamental de la Escuela sería preparar maestros con capacidad científica y pedagógica, con conciencia crítica y política que les garantizara lograr la transformación social, y con actitudes filosófico-científicas ante los problemas de la naturaleza y la sociedad. Además, deberían comprometerse y vincularse mejor con las luchas que libran los obreros por mejores salarios y la conquista de sus direcciones sindicales; con los campesinos por la justicia agraria; con los estudiantes por mejores oportunidades de educación, y con los propios maestros por mejorar sus condiciones de vida. En síntesis, "juntos por la transformación de la sociedad de explotación en una sociedad más justa, sin clases, en una sociedad socialista".

Por su parte, los nuevos planes deberían responder a las necesidades económicas, científicas, culturales y sociales del país. Para ello, deberían contener materias relacionadas con el materialismo histórico y materias que acercaran al maestro con la realidad nacional. Por último, también deberían atender los siguientes idiomas: inglés, francés, alemán, ruso, etc., y se deberían rescatar los "dialectos mexicanos" perdidos o que están en vías de desaparecer.

Congruente con la reforma educativa de corte democrático, el proyecto normalista proponía una reforma organizativa: el establecimiento de un gobierno escolar democrático en el que participarían maestros, alumnos y trabajadores con igualdad de derechos. La máxima autoridad de la Escuela sería la Asamblea General, integrada por toda la comunidad normalista. El director general tendría sólo funciones administrativas y de representación de la Escuela. También se establecía el Consejo Técnico paritario.

El Reglamento interior contemplaba el ingreso del personal docente a través de exámenes de oposición y el de los alumnos a través de exámenes de admisión, elaborados por el Colegio de Profesores.

Así pues, la "alternativa revolucionaria concreta" elaborada por la comunidad normalista en su conjunto, incluyendo al director de la Escuela, se oponía educativa, política e ideológicamente al proyecto oficial. En síntesis, se trataba de proyectos educativos opuestos: uno tradicional-reproductor, otro transformador; uno "burgués", otro "popular y democrático"; uno de corte "imperialista", otro "nacionalista".

II. "REVOLUCION EDUCATIVA" Y EDUCACION NORMAL SUPERIOR (1982)

El sexenio 1982-1988 se inició dentro de una profunda crisis económica. El gobierno de Miguel de la Madrid definió como camino a seguir la obtención de capital a través de continuos préstamos de instituciones extranjeras, cuyo resultado tomó la forma de una exorbitante deuda externa creciente. Por otra parte, el gobierno definió como asunto prioritario el pago de dicha deuda e implantó una serie de medidas para recaudar fondos y asegurar el pago mensual de los altísimos intereses que ésta causaba: fuertes incrementos a los impuestos y la instrumentación de una política de austeridad que pretendía reducir drásticamente el gasto público. Las repercusiones de la crisis económica y de la política de austeridad se sintieron muy profundamente en los sectores sociales medios y populares del país. Cotidianamente se observaban manifestaciones de inconformidad y protesta, y movilizaciones cada día más organizadas de estos sectores.

La política educativa quedó inscrita en esta coyuntura. En primera lugar, se observó la seria reducción del presupuesto del sector educativo, que

implicó una medida que, bajo la leyenda de "hacer más y mejor con menos", fue prioritaria en la política de austeridad. Ocurrieron entonces continuos recortes presupuestales y desaparecieron varios organismos del aparato educativo. Por otra parte, la descentralización de los servicios educativos en los niveles primaria y normal, significó que los gobiernos de los estados deberían buscar sus propios medios de financiamiento de la educación. Finalmente, la política de austeridad impuso topes salariales a los trabajadores de la educación.

En segundo lugar, la crisis del aparato educativo también se reflejaba en la deficiente calidad de la enseñanza en todos los grados y tipos de educación; en la baja escolaridad de los mexicanos; en los altos índices de reprobación, deserción y analfabetismo; en la desigualdad de la educación ofrecida a diferentes sectores socioeconómicos y a grupos urbanos, rurales e indígenas; en la falta de relación entre escuela y empleo, etc. Además, la existencia de problemas en el interior de la SEP (corrupción, anquilosamiento de las estructuras institucionales, falta de adecuación de los planes y programas de estudio a las realidades educativas, etc.) hacían más difícil el trabajo educativo.

En tercer lugar, la crisis también se manifestaba en el interior del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE), instancia caracterizada por una falta de democracia sindical, corrupción, cacicazgos políticos y económicos, y un alejamiento de las bases magisteriales. El grupo dominante "Vanguardia Revolucionaria" mantuvo el control de la dirección y de gran parte de las masas magisteriales durante más de 12 años. Quizá el factor más indicativo de esta crisis fue el surgimiento de un gran movimiento de disidencia, concentrado alrededor de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), cuyo objetivo era lograr la democratización de su sindicato.

A. "Revolución educativa": fórmula para elevar la calidad de la educación

Miguel de la Madrid, en su discurso de toma de posesión como presidente de la República, el 1o. de diciembre de 1982, afirmó que "...estamos urgidos de mejorar la calidad de la educación...Uno de los grandes cambios cualitativos que requiere el país es la revolución de la educación". De esta forma, la "revolución educativa", establecida como una prioridad en el sexenio, tenía como objetivo elevar la calidad de la educación. Para ello, proponía realizar una reestructuración a fondo del sistema educativo, tocando todos los ámbitos y niveles de la educación nacional.

La nueva política educativa se inició con dos medidas concretas referentes a la formación de docentes, ya que el discurso oficial enfatizaba la

deficiente e incongruente formación del magisterio como problema fundamental y causa única de la baja calidad de la educación. Estas eran: la descentralización de la educación primaria y normal, y la reestructuración del sistema de educación normal. Esta última implicaba dos cambios radicales; primero, la educación normal básica quedaría elevada a nivel de licenciatura, es decir que para ingresar a ella se requeriría el certificado del bachillerato; segundo, dicha reestructuración implicó la creación de una nueva Escuela Normal Superior de México y la desaparición de la anterior.³

B. La nueva ENSM: un modelo modernista de institución

El proyecto de la nueva Escuela, elaborado por "distinguidos maestros" nombrados por el secretario de la SEP, era la máxima expresión de todo un proyecto oficial. La reestructuración definía a la ENSM como una institución de educación superior de corte moderno y eficiente, que ofrecería estudios de licenciatura, maestría y doctorado, y atendería la difusión cultural y la investigación educativa. Se procedería a una educación por áreas de conocimiento, y se planteaba una organización departamental que permitiría una "comunicación interna amplia y ordenada, una delimitación de deberes, derechos y responsabilidades precisas y coordinadas...".

El nuevo plan de estudios contemplaba el perfil del egresado en una triple dimensión: "como ser humano con todos sus atributos, capacidades, potencialidades y derechos, como hombre que vive en un país con su propia historia, devenir, características, identidad y problemas, y como maestro mexicano encargado de la educación de las generaciones jóvenes, cuya acción debe trascender como agente de cambio social hacia la justicia y la paz" (Plan de Reestructuración de la ENSM).

Ahora bien, podemos ubicar a la ENSM en la política de la modernización de las instituciones de educación superior. En primer lugar, el plan de estudios prioriza el aspecto técnico del conocimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje; es decir, la técnica sobre la formación humanística y en ciencias sociales (las materias instrumentales, psicológicas y pedagógicas forman el 54.04% de la carrera, mientras que las ciencias sociales sólo el 8.33%, además de que las diferenciales cubren el 37.63% de la misma).

³ El proyecto de educación normal superior emanado de la comunidad normalista de la ENSM en 1976, nunca dejó de ser eso: un mero proyecto. No se formalizó ni se puso en marcha, por tanto, los planes de estudio seguían siendo los de 1959. Así pasaron varios años. Fue en 1983 cuando la SEP, a través del Acuerdo 106, ordenó la reestructuración académica y administrativa de la ENSM, que implicó la imposición de un proyecto educativo oficial y la creación de una nueva escuela, por una parte, y la desaparición de la antigua, por otra.

En segundo lugar, "la racionalidad y la eficiencia" aparecen como determinantes para lograr la congruencia entre egreso y empleo. Esto implica que el ingreso deberá ser selectivo. Efectivamente, la ENSM sufrió una reducción en su inscripción.

En tercer lugar, la organización y la forma de gobierno de la institución permiten apreciar una estructura vertical en la que están claramente definidas las actividades y obligaciones de todo el personal. El poder de decisión queda centralizado en las autoridades superiores de la institución (director, subdirector académico y subdirector administrativo), dando lugar a un verticalismo en las decisiones y a una relación de subordinación entre el personal de la ENSM, en la que la autoridad máxima queda representada por el director de la Escuela.

El Estatuto Orgánico prevé otras dos instancias que vale la pena mencionar. Por una parte, el Consejo Académico se establece como órgano de consulta de la Dirección. Por la forma de integración prevista en el Estatuto, la participación de maestros y alumnos es limitada, ya que la mayoría de los miembros de dicho Consejo será personal que forma el cuerpo de autoridades de la Escuela. Así, maestros y alumnos contarán con pocas posibilidades de influir en las decisiones de la vida institucional.⁴ Por otra parte, dicho Estatuto contempla una Comisión Dictaminadora, concebida como un órgano independiente de las autoridades e integrada por cinco miembros directamente nombrados por el subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica, que se encargará del proceso de ingreso y promoción del personal docente. De nuevo las decisiones, en este caso aquellas que afectan intereses académicos y laborales de los maestros, quedan centralizadas en la cúspide, no de la Escuela sino del aparato educativo.

Esta nueva estructura orgánica de la ENSM implica un proyecto de institución de educación normal superior que concibe a la educación como un proceso centralizado, en el que difícilmente podrán ser instrumentados procesos democráticos y de participación de maestros y alumnos.

III. CALIDAD ¿PARA QUÉ?

Al inicio del trabajo, dijimos que los diferentes grupos involucrados en el proceso educativo han luchado por imponer su propio proyecto educativo

⁴ Uno de los puntos fundamentales del reglamento interior elaborado por la comunidad normalista en 1976 que de hecho sí se hizo vigente, fue la constitución del Consejo Técnico paritario. El Estatuto Orgánico de la nueva ENSM anula este logro.

y que generalmente todos los proyectos han planteado algo en común: elevar la calidad de la educación, aunque ninguno de ellos objetivamente define qué significa "calidad". La definición del concepto de alguna forma queda implícitamente asentada en los documentos generados por los grupos. En ellos podemos conocer la forma como cada uno, de acuerdo con su concepción ideológica de sociedad, ha dado respuestas diferentes a las preguntas ¿qué es calidad?, calidad ¿para qué? y ¿cómo se logra ésta?

Antes de tratar de dar respuesta a estas preguntas, veamos primero algunas consideraciones sobre la forma de medir, evaluar o detectar dicha calidad. De una forma u otra, los diferentes proyectos definen ciertos parámetros hacia los que la educación debe dirigirse: objetivos y finalidades. Estos se desprenden de un marco de referencia más amplio en el que se definen los valores, es decir, "los elementos del modo como se concibe idealmente una sociedad, que sirven como criterio para determinar lo que es deseable para dicha sociedad en conjunto, y que influyen en la selección de objetivos, métodos, etc., de la acción social" (SEP, 1973: 5,6). En otras palabras, estos marcos definen la relación entre educación y sociedad y, por tanto, el papel que la educación debe jugar en la estructura social. En forma concreta, cada proyecto educativo debe determinar en qué medida contribuye a lograr los valores definidos en su marco de referencia.

Una vez establecidos los parámetros de "calidad educativa", ésta podrá ser detectada o evaluada en la medida en que los resultados de las acciones educativas se aproximen al logro de los objetivos. "Mejorar la calidad de la educación...implica instrumentar acciones que acerquen los resultados de estos procesos al logro de los objetivos educativos" (Muñoz I., 1982).

Por último, la definición de objetivos, políticas, acciones y calidad tiene un contenido de especificidad histórica concreto. Las condiciones coyunturales (económicas, políticas y sociales) definen el contexto y consecuentemente influyen de manera determinante en la forma de llevar a cabo la acción educativa. Por una parte, influye el modelo de desarrollo socioeconómico; por otra, el sistema político y, como parte de todo esto, la forma como se dan las relaciones de fuerza.

A. Los proyectos oficiales y el proyecto alternativo

Consideramos que ninguno de los dos proyectos oficiales pretendían

perder el control de la educación en general y de la educación normal superior en lo concreto.⁵ Sin embargo, las condiciones específicas de crisis económica y política de cada coyuntura llevaron a los gobiernos de Echeverría y de De la Madrid a definir formas diferentes de enfrentarlas.

Echeverría trazó dos líneas estratégicas en el ámbito educativo. Primero: ante la necesidad de afrontar la crisis política inició un proceso de reconciliación social, abriendo espacios para la crítica, la discusión y la reflexión, y estableciendo nuevas formas de democratización y de participación de la comunidad estudiantil. Segundo: la política educativa contemplaba la vinculación del sistema educativo con el aparato productivo. Ello significó dar a la educación una orientación hacia la técnica y la tecnología.

Bajo estas bases se elaboró la reforma educativa oficial y quedó definido el concepto "calidad de la educación". El discurso oficial asociaba calidad con otros conceptos: democracia, participación, diálogo, consenso; nacionalismo, conciencia histórica, política, crítica y reflexiva; popularización del conocimiento, igualdad de oportunidades, movilidad social. Por otra parte, calidad significaba independencia económica, creación de tecnología propia, capacitación de mano de obra a nivel medio y a nivel de alta calificación y especialización. Finalmente, calidad no podía desvincularse del concepto "formación del maestro" o educación normal. La calidad de la educación, se decía, dependía de la del maestro, y ésta a su vez dependía de la calidad de su formación. Es decir, toda la responsabilidad de impartir "buena" o

⁵ La Ley Federal de Educación (1973) es muy clara en este sentido. El artículo 24, inciso II habla sobre algunas funciones de la educación que ofrece el Estado: "formular planes y programas de estudio, procedimientos de evaluación...", el artículo 25 habla sobre el control que el gobierno y concretamente la SEP tienen sobre la educación: "formular para toda la República los planes y programas para la educación primaria, secundaria y normal..."; finalmente, el artículo 32 dice: "...para que los estudios realizados tengan validez oficial deberán obtener el reconocimiento del Estado y sujetarse a las disposiciones de esta ley". Este mismo artículo también se refiere a la educación normal: "Por lo que concierne a la educación primaria, secundaria y normal y la de cualquier tipo o grado destinada a obreros o a campesinos, deberá obtenerse previamente, en cada caso, la autorización expresa del Estado". La misma Ley, en su artículo 14, dispone que "el Poder Ejecutivo Federal expedirá los reglamentos necesarios para la aplicación de esta ley". Y en este sentido, el 23 de febrero de 1982, fue publicado en el Diario Oficial de la Nación el reglamento interior de la SEP. En su artículo 24 se definen las funciones de la Dirección General de Educación Normal, entre las que destacan: "I. Proponer normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio y métodos para la formación de los maestros de educación preescolar, primaria, secundaria y normal, y difundir los aprobados por el secretario... IV. Organizar, operar, desarrollar y supervisar la educación normal en los planteles de la Secretaría que funcionen en el D.F... V. Supervisar...que las instituciones incorporadas a la Secretaría que impartan educación normal en el D.F. cumplan con las normas aplicables... y VI. Evaluar en todo el país la educación normal que impacta la Secretaría...".

"mala" educación en todos los niveles educativos, caía en la figura del maestro.

Concretamente, calidad de la educación normal superior significaba formar un maestro con amplia preparación pedagógica con conocimientos generales, culturales y de su especialidad, con vocación docente, con capacidad para formar más que para informar, con hábitos de estudio, de reflexión y de discusión, y con conciencia histórica, social y nacionalista. Por otra parte, debería poseer los conocimientos para capacitar a los alumnos de secundaria en actividades tecnológicas, para vincularlos con el mercado de trabajo.

En lo político, por detrás del concepto calidad descansaba el objetivo de controlar el conflicto y a las masas estudiantiles con la finalidad de evitar movilizaciones y acciones que pusieran nuevamente en riesgo la estabilidad social. Las medidas reconciliatorias, negociadoras y de concesión, así como la manipulación del consenso y la satisfacción de las demandas educativas (entre ellas, la ampliación del sistema educativo, la masificación de las instituciones de educación superior, el respeto a la autonomía universitaria, los otorgamientos de mayores subsidios, la participación democrática de la comunidad estudiantil en la reforma educativa de su institución) fueron formas que pretendían neutralizar las contradicciones sociales. Pero, en caso de no lograr dicho objetivo dentro de este ambiente "democrático", el gobierno no vacilaba en ejercer medidas autoritarias y represivas.⁶ Se trataba de mantener la centralización del poder.

Por otra parte, la calidad de la educación normal superior se asociaba con la reforma educativa integral que el gobierno pretendía imponer. En primer lugar, la reforma educativa se redujo a definir una educación por áreas (fusionando varias materias en un área) y una educación con mayor número de horas de actividades tecnológicas. Es decir, los cambios se centraron más en la forma que en el contenido; más en la reorganización de los planes y programas de estudio, que en la formación integral de los maestros. En el fondo, no se daba la vinculación entre acciones y objetivos de la nueva educación normal superior; es decir, la reforma no fue apoyada por los necesarios cambios educativos. Por tanto, no había forma de medir o de evaluar el grado de acercamiento a los objetivos respectivos; no había indicadores claros que permitieran inferir el logro de calidad.

⁶ Estas medidas fueron llevadas a cabo por grupos "ajenos al gobierno", tales como el grupo paramilitar "los halcones" que reprimió la manifestación del 10 de junio de 1971, o como los "porros", grupos pagados por las autoridades para crear un ambiente de provocación y choque, y que proliferaron en las instituciones de educación superior.

En segundo lugar, la reforma fue definida como obligatoria en todas las escuelas normales superiores del país, con excepción de la ENSM. Como resultado se obtuvo que en el mismo tiempo, en el mismo nivel (normal superior) y en el mismo tipo de institución (normales superiores federales) se manejaran dos proyectos educativos diferentes y, por tanto, dos definiciones opuestas del concepto calidad. Calidad en el proyecto oficial y calidad en el democrático guardaban objetivos educativos y contenidos ideológicos, sociales y políticos diferentes.

La coyuntura en la que se inició el sexenio de De la Madrid tuvo sus propias peculiaridades. La crisis económica, que se había agudizado en forma superlativa, fue enfrentada con una medida: la aplicación de la política de austeridad en todos los ámbitos del sector público. Por su parte, la crisis política encontraba su máxima manifestación en las crecientes movilizaciones de grupos inconformes, opositores y disidentes. En consecuencia, el gobierno buscó formas de ejercer control de estos grupos, en este caso, a través de medidas impositivas y represivas. No interesaba, esta vez, obtener el consenso de los grupos. Los esfuerzos de las autoridades se orientaban a buscar mecanismos para atomizar grupos políticos, reprimir a la oposición y a la disidencia, cerrar los espacios de negociación, todo ello con la finalidad de mantener el orden social.

La revolución educativa, surgida en este contexto de crisis, definió dos objetivos que orientarían la educación: "hacer más y mejor con menos" y "reestructurar a fondo el sistema educativo...reestructurar para el cambio". ¿Qué significaba esto para las autoridades educativas y cómo podemos deducir la definición de calidad?

Era claro que revolución educativa y calidad estaban directamente vinculadas: "propósito fundamental (de la revolución) es la elevación de la calidad de la educación..." Por otra parte, el discurso oficial correlacionaba calidad con "educación democrática, participativa, formativa más que informativa, que persiga afirmar en el mexicano actitudes de constante mejoramiento personal, de autoaprendizaje, de aprecio y creación de valores, y de nuevos conocimientos" (SEP, 1985: 122).

En tercer lugar, la revolución debía comenzar por la reestructuración del sistema de educación normal, pues al mejorar la formación integral de los maestros se lograría calidad en toda la educación. Al igual que en la política de Echeverría, se definió como meollo del problema educativo al maestro. De vuelta, las expectativas quedaban depositadas en un solo actor.

En cuarto lugar, se pretendía que la educación normal superior fuera eficiente, modernizante, racionalista y de excelencia académica.

Finalmente, se afirmaba que para lograr los objetivos de la revolución, es decir, para lograr calidad, era necesario "emprender los ajustes y modificaciones en métodos y sistemas a los diferentes niveles".

En esta coyuntura, democracia, participación y excelencia eran elementos que se conjugaban en el proyecto oficial de educación normal superior. Pero los procesos democráticos y participativos fueron definidos, controlados y dosificados por las autoridades educativas. Bajo la bandera de la "excelencia" y "prestigio profesional", ingredientes necesarios para lograr calidad en la educación, las altas autoridades de la SEP disponían quiénes participarían en la realización de las funciones más importantes y trascendentales en el ámbito de este nivel educativo, como por ejemplo de aquellas relacionadas con la elaboración del proyecto de reestructuración de la Escuela, la elaboración de planes y programas de estudio, la elaboración del Estatuto Orgánico, etc. Era evidente que estas funciones de decisión, dirección, supervisión y evaluación de la educación normal superior estarían en manos de personas identificadas con la política oficial.

Por otra parte, las autoridades educativas pidieron la participación de los representantes de los maestros en la elaboración del nuevo proyecto. Sin embargo, no se aclaraba que aquellos maestros que habían participado formaban parte de la burocracia sindical y que, por tanto, presentaban la posición oficialista, dejando al margen el punto de vista de la oposición y disidencia.

Era claro que el gobierno requería del apoyo de grupos que formaban parte o se identificaban con el aparato oficial, con objeto de lograr la calidad deseada. Así, las personas con "prestigio profesional" y los "representantes del magisterio" que estarían encargados de diseñar, dirigir, supervisar y evaluar, en una palabra, de controlar el proceso educativo, serían personas de absoluta confianza del secretario de Educación. Era evidente que el proyecto oficial definía calidad como incompatible con procesos democráticos de maestros y alumnos.

Finalmente, se decía que para que una institución de educación superior fuera de "excelencia académica" (es decir, de calidad) debería ser "centro de estudio y de excelencia y no centro de actividad política". Por tanto, se aplicaría un riguroso examen de selección, como mecanismo para asegurar estos objetivos. En este caso "excelencia" (calidad) se oponía a "masificación" (indicador importante de calidad en el sexenio de Echeverría, ya que un objetivo primordial era el acceso de todos los grupos sociales a la educación superior); y por tanto, era sinónimo de selección y consecuentemente de restricción en la matrícula de primer ingreso.

Estos objetivos que definían el proyecto oficial de la educación normal superior, fueron seguidos por una serie de medidas que directamente afectaron a la ENSM. Con su aplicación se lograría calidad en este nivel educativo. Por una parte, la ENSM fue cerrada (cerrándose con ella los espacios de discusión y reflexión, de participación y de negociación). En este proyecto oficial, calidad y actividad política no podían converger. Por

tanto, la nueva Escuela debía ofrecer una educación apolítica que conllevara a una educación acrítica y sin reflexión, a una educación más informativa que formativa. Esto llevó a que los planes y programas de estudio se reestructuraran con la finalidad de enfatizar el aspecto instrumental y técnico de la formación magisterial, dejando al margen la formación política, histórica y social. Se proporcionarían los conocimientos suficientes al alumnos con objeto de hacerlo conocedor de su campo académico y, por tanto, de fomentar la eficiencia como docente.

Y es precisamente la eficiencia el factor que ocupa un lugar importante en el nuevo proyecto educativo. La ENSM, para ser un centro de calidad, tenía que ser eficiente en cuanto a lograr congruencia entre egreso y empleo, en la forma de organización de la Escuela (por departamentos) y de reparto de funciones y responsabilidades (bajo un sistema vertical), y en cuanto al tipo de educación docente ofrecida. Por último, el ingreso a la ENSM debía ser altamente selectivo. Así la Escuela sería un centro de "excelencia", al que ingresarían pocos alumnos con "verdadera vocación". A su vez, el egreso tendría que ser limitado; ello implicaba la desaparición de plazas de nueva creación de profesores de segunda enseñanza y la disminución de las posibilidades de empleo para un sector de la sociedad.

No obstante la existencia de grandes diferencias entre los proyectos de educación normal superior de Echeverría y de De la Madrid, en el fondo ambos pretendían el mismo objetivo: centralizar el poder y controlar la educación. Simplemente las estrategias utilizadas fueron diferentes: uno guiado por la política de "apertura democrática" y otro por la imposición.

Por último, el proyecto educativo alternativo, elaborado por grupos normalistas, definía objetivos y parámetros radicalmente diferentes, que nos lleva a otra definición de calidad. Este proyecto se distinguía por su orientación y contenido democrático, popular y socialista. La educación era percibida como un proceso de transformación de la sociedad, entendida ésta como una sociedad "justa y sin clases". La educación debía servir como mecanismo para generar una cultura de liberación, de reparto de la riqueza y de oportunidades de empleo. El maestro quedaba definido como agente de vinculación con los sectores obreros, campesinos, estudiantiles y otros grupos magisteriales, y como agente de transformación de la sociedad.

Así se definían los objetivos de la educación normal superior. Ahora bien, éstos se obtendrían a través de la instrumentación de dos tipos de acciones: aquellas relacionadas con la formación académica y profesional de los maestros, que requería de planes y programas de estudio con un fuerte contenido marxista y con materias que acercaran al alumno con la realidad mexicana; y aquellas que ofrecieran una organización de la Escuela y una forma de gobierno de tipo democrático.

B. Comentarios

A lo largo del trabajo hemos intentado mostrar que no existe una definición única del concepto "calidad educativa". Ella depende del cristal ideológico a través del que se mire. Para unos, calidad es democracia, participación, etc.; para otros es imposición, autoritarismo, eficiencia, etc.; para otros más es transformación, cambio de las estructuras económicas y políticas de la sociedad. También hemos visto que la imposición de una definición de calidad conlleva contradicción y conflicto. Por tanto, la definición que prevalezca dependerá de la correlación de fuerzas que se dé en un momento específico.

En cada uno de los tres proyectos fueron detectados los parámetros, el sentido y el contenido del concepto calidad. Sin embargo, resulta sumamente difícil medir el grado en que ésta fue o está siendo lograda, ya que los proyectos de una manera u otra han quedado truncos. Es decir, no hay un proyecto sólido que integre valores sociales amplios, objetivos y finalidades de la educación, por una parte, y acciones educativas concretas y logros, por otra.

En primer lugar, los valores sociales planteados en forma similar por los proyectos, tales como la justicia, la libertad, la igualdad, la democracia, etc., forman el marco de referencia de la educación y en última instancia otorgan el sentido a la misma. Sin embargo, generalmente quedan definidos de manera ambigua, resultando así abstractos y alejados de la realidad. Por tanto, su mera definición ha sido de poca utilidad.

En segundo lugar, las acciones educativas concretas planteadas por los diferentes proyectos como medios para lograr los objetivos y la calidad respectiva, han padecido dos problemas. O bien resultan poco profundas por fijarse más en la forma que en el contenido, o poco factibles de llevarse a cabo.

El proyecto de Echeverría estableció oficialmente la estructura formal de la reforma educativa y del proyecto de educación normal superior (marco de referencia, valores, objetivos, parámetros para medir calidad y definición de acciones educativas). Sin embargo, las acciones concretas no resultaron ser planteamientos de fondo. Simplemente se elaboró un nuevo plan de estudios que quedaba lejos de lograr calidad según los parámetros formales de la reforma integral de 1971. Por otra parte, dichas acciones no encontraron las condiciones políticas mínimas para ser instrumentadas. Los grupos sociales opositores tuvieron la suficiente fuerza para obstaculizar las acciones educativas oficiales y el suficiente peso para cambiar el rumbo de la educación normal superior. Es decir, la correlación de fuerzas no permitió que se llevara a cabo la reforma educativa en este nivel. De esta

forma, al no haberse puesto en marcha, se desconoce si efectivamente era factible lograr la calidad educativa que el proyecto oficial buscaba.

Por su parte, el proyecto alternativo también estableció las bases formales de la educación normal superior y las acciones educativas concretas, tales como objetivos, perfil del maestro de enseñanza secundaria, plan de estudios y propuesta de organización y gobierno escolar. Pero este proyecto nunca se puso en marcha y, por tanto, nunca se obtuvieron los elementos que permitieran analizar qué tan factible era el acercamiento de las acciones a los valores y objetivos generales; es decir, analizar la calidad que pretendía lograr.

Finalmente, el proyecto oficial de 1983 permite conocer algo más que la parte formal del proyecto educativo. Es el único, dadas las situaciones coyunturales, que estuvo en condiciones de ponerse en marcha. Era claro que los grupos estudiantiles ya no representaban una fuerza. El desgaste, las contradicciones internas, quizá la falta de una real dirección y muchos otros factores, llevaron al debilitamiento de estos grupos. En este momento, la correlación de fuerzas favoreció a las autoridades, quienes llevaron a cabo la imposición de la reforma educativa y, junto con ella, la imposición de su definición del concepto calidad. Así pues, las acciones educativas concretas (el ofrecimiento de la carrera de profesor de enseñanza secundaria bajo un nuevo y diferente plan de estudios y una nueva forma de organización escolar) se iniciaron sin el consenso de los grupos estudiantiles. A varios años de distancia del inicio del nuevo plan, existen posibilidades de conocer el funcionamiento real de la educación normal superior bajo el proyecto oficial y, por tanto, de evaluar hasta qué punto se está logrando la calidad deseada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ, Isaías. "La difusión de las ideas y el cambio en la formación de maestros de primaria en México. (Un caso histórico exploratorio)", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. V, No. 3, México, 1975.

_____. "La efectividad del maestro en México", en *Investigaciones en Educación*, México, CONACYT, 1980.

GUEVARA Niebla, Gilberto. "Educación superior y la democratización", en *Banca, proyecto nacional y educación superior*, México, Foro Universitario, 1983.

HUACUJA R., Mario y José Woldenberg. *Estado y lucha política en el México actual*, México, Ediciones "El Caballito", 1981.

LATAPI, Pablo. *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976*, México, Editorial Nueva Imagen, 1984.

MUÑOZ Izquierdo, Carlos. "Análisis e interpretación de las políticas educativas: el caso de México, 1930-1980", en González Rivera, Guillermo y Carlos A. Torres, *Sociología de la educación: corrientes contemporáneas*, México, CEE, 1981.

_____. "Desarrollo de un modelo para evaluar calidad de la educación en México", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XII, No. 4, México, CEE, 1982.

PESCADOR, José Angel. "El efecto redistributivo del gasto en educación superior en México, una estimación preliminar", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. VII, No. 3, México, 1977.

_____. "Planeación de la educación superior", en *Banca, proyecto nacional y educación superior*, México, Foro Universitario, 1983.

REYES Heróles, Jesús. *Educación para construir una sociedad mejor*, Tomos I y II, México, Dirección General de Publicaciones, SEP, 1985.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *La declaración de Villahermosa y los Acuerdos de Toluca*, México, 1972.

_____. *Ley Federal de Educación*, 1973.

_____. "Reglamento interior de la SEP", 1982.

_____. *Ciento cincuenta años en la formación de maestros mexicanos (síntesis documental)*, México, Consejo Nacional Técnico de la Educación, Cuaderno No. 8, 1984.

SOLANA, Fernando *et al.*, (Eds.). *Historia de la educación pública en México*, Tomo II, México, SEP/80, FCE, 1982.

VIELLE, Jean Pierre. "Planeación y reforma de la educación superior en México, 1970-1976", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. VI, No. 4, México, 1976.