



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
MÉXICO

**PERFILES  
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

**Latapí Sarre, Pablo (2003)**  
**“RESEÑA: MIRAR LA PRACTICA DOCENTE  
DESDE LOS VALORES”**  
**en Perfiles Educativos, Vol. 25 No. 99 pp. 97-100.**

## *Mirar la práctica docente desde los valores*

CECILIA FIERRO Y PATRICIA CARVAJAL

México, Grupo Editorial, 2003

POR PABLO LATAPÍ SARRE\*

Éste es un libro extraordinario sobre la formación de los valores morales en la práctica cotidiana de la escuela, tema poco estudiado en México a pesar del creciente interés por la formación de valores y los problemas filosóficos de la moral.

Comenzaré por enumerar ocho virtudes de la obra, a sabiendas de que posee muchas más, y añadiré después tres aspectos que me plantean preguntas. Mi perspectiva es la del investigador que comenta un estudio en un tema académico de frontera.

La primera virtud de esta obra es, para mí, su tema: trata de los valores morales y esto es toda una novedad en el panorama de las publicaciones pedagógicas mexicanas. La moral que estuvo presente (tanto como asignatura como en cuanto preocupación) por muchas décadas, se había eclipsado en el currículo desde mediados del siglo xx, escondiéndose tras el civismo, y también en la formación del magisterio

tuvo sólo una presencia tímida y casi clandestina. Poner de nuevo en el escenario los valores morales como asunto fundamental de la escuela es un mérito no menor de este libro.

La segunda virtud es el enfoque. Las autoras se aproximan a la formación de valores morales desde abajo, mediante observaciones cualitativas, etnográficas y testimoniales de lo que sucede todos los días en la escuela y en el aula. En nuestro medio muy pocos estudios lo habían hecho antes, por lo que, a pesar de los diagnósticos de escritorio y las declaraciones retóricas, carecíamos de la visión directa de lo que acontece en la práctica. El estudio comprende sólo dos escuelas primarias de un estado, y 26 maestros de todos los grados, concentrándose en 6 de ellos; en total se realizaron 206 observaciones de 45 minutos cada una en promedio; a las cuales se sumaron después entrevistas en profundidad. No hay representatividad, ni se pretende que la hay, sino afán de aproximación cualitativa, en busca de comprender, más que de

contar frecuencias. Los resultados hablan por sí mismos; nos cuestionan y nos invitan a educadores, docentes, padres de familia e investigadores a preguntarnos por nuestras propias prácticas.

La perspectiva teórica que se adopta es la tercera virtud. De Agnes Heller se toma la visión sociocultural, y de Lawrence Kohlberg la psicopedagógica. Por lo primero, la moral se considera compuesta por un conjunto de exigencias genéricas y sociales; las genéricas representan los valores abstractos –la vida, la justicia, la libertad, por ejemplo– formuladas de la manera en que cada cultura las ha construido en su desarrollo histórico y las propone a las siguientes generaciones. Las exigencias sociales aluden al comportamiento esperado de los miembros de una sociedad particular –sus usos y costumbres– y expresan valoraciones concretas como la puntualidad, el aseo personal o las formas de cortesía.

Los valores abstractos se expresan en normas abstractas y los concretos en normas concretas, y así se arti-

\* Investigador del Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM.

cula el sistema normativo social que los educadores intentan transmitir a los niños y jóvenes. Las relaciones que cada sujeto va estableciendo con estas normas es lo que llamamos moralidad.

La visión psicopedagógica la proporciona la teoría del juicio moral de Kohlberg, donde cada sujeto procesa, a partir de sus propias estructuras cognitivas y afectivas en evolución, las exigencias de comportamiento que le plantea el sistema normativo social; elabora sus juicios morales y conforma gradualmente su moral personal. El gran supuesto es que recorre etapas distinguibles –de socialización, de interiorización de las normas y de decisión autónoma– que obedecen a un avance progresivo de la heteronomía a la autonomía.

De ambos autores la obra selecciona los grandes ejes de interés de la investigación: la relación de los sujetos con la autoridad, la interiorización que hacen de las normas y la forma en que plantean y resuelven sus conflictos morales.

Sobre esta base teórica se construye el andamiaje de las categorías de análisis, que constituye sin duda el mayor logro del libro desde el punto de vista académico. La multitud de observaciones realizadas se reduce a tres grandes apartados que las autoras llaman “senderos” o “acercamientos” a la formación moral: las normas escolares, las expresiones afectivas y la conducción de los

procesos de enseñanza.

Las normas conllevan valores. ¿Qué normas prevalecen en la práctica de los docentes estudiados, cómo las exigen, cómo transmiten los valores escondidos? Los afectos y sus expresiones también conllevan valoraciones morales. ¿Qué comportamientos afectivos muestran los maestros, qué sentimientos transmiten con sus palabras y gestos? ¿Cuál es el clima afectivo que crean en el salón de clase? Y valores hay también en las estrategias didácticas que sigue cada docente. ¿Qué propósitos guían los esfuerzos de los docentes al explicar su materia, qué privilegian en su enseñanza, cómo traducen el currículo escrito al currículo vivo de los aprendizajes efectivos? Éstos son los tres senderos que llevan al mundo de los valores en formación.

La quinta virtud es la consistencia conceptual de todo el estudio, que se logra por la referencia continua a la teoría, la aplicación de las categorías de análisis derivadas de la misma y la concatenación de las observaciones de campo y las entrevistas.

Y la sexta son los resultados, que sin duda serán lo que más impacte a los lectores. Imposible resumirlos todos; espigaré algunos. El valor que predomina en las escuelas observadas es el orden; casi siete de cada diez alusiones a normas concretas se refieren al orden: “cállate, no te pares de tu

asiento; no estén jugando; formen filas”. El otro gran valor omnipresente es la disciplina, entendida como condición indispensable para mantener un ambiente ordenado; no hay espacio, o muy poco, para que los niños decidan por sí mismos y ejerzan gradualmente su responsabilidad. En la escuela es la autoridad la que manda qué se hace y cómo y cuándo; también es ella la que evalúa de modo inapelable. Un valor concomitante es la limpieza; el aseo se exige puntualmente, sin fundamentar su razón, sin apelar al convencimiento. En cambio, el respeto hacia los compañeros aparece sólo como valor promovido con 6% de las alusiones.

La plataforma normativa de los docentes descansa, en la práctica escolar, en tres pilares: guardar silencio, poner atención y trabajar sin pararse de su lugar; las energías del maestro se consumen en estos tres postulados. Rara vez las normas exigidas dan lugar a promover valores más generales de justicia, de igualdad, de respeto, de solidaridad. Junto a un total de 1 304 alusiones a normas concretas, sólo aparecen 33 a normas abstractas, referidas a principios éticos universales; una por cada cuarenta de las concretas.

Además, las maneras como los docentes presentan o señalan las normas ante el grupo –“vehículos” las llaman las autoras– son muy diversas y con frecuencia contradicen el significado de

la norma que se pretende exigir; a veces esas maneras reflejan un trato autoritario, arbitrario o irrespetuoso hacia el alumno. El resultado es que provoquen en él resentimiento y rechazo.

En general son muy escasos los espacios en la jornada escolar para la reflexión o la discusión razonada de temas morales o normativos; se afirma que sólo 5% de las observaciones se refieren a estas oportunidades de formación.

No es menos negativa la radiografía que resulta de las relaciones afectivas de los maestros y maestras con sus alumnos y alumnas; al lado de algunos gestos casi excepcionales de simpatía y afecto, figuran expresiones de burla al niño incumplido, de enojo ante el travieso y malcriado, de indiferencia ante los problemas personales o familiares que viven los alumnos.

Descorazonador es asimismo el análisis de las estrategias docentes: 95% de las actividades observadas corresponden a actividades puntuales y mecánicas: copiar páginas del libro de texto, recortar materiales, leer y memorizar, resolver cuestionarios; sólo 5% de las veces se invita a los alumnos a reflexionar, a experimentar por sí mismos o a discutir –lo que el libro denomina “secuencias de reflexión académica o de reflexión valoral”–. Las maestras y maestros no parecen dar importancia a que los niños interioricen las normas o

resuelvan sus conflictos de valor. Y así se genera el círculo vicioso: es precisamente la falta de esta asimilación de valores por parte de los alumnos lo que hace necesario que el docente siga reiterando los mandatos puntuales y exija la disciplina.

Una séptima virtud del libro es de carácter didáctico y formal: el texto presenta pequeños esquemas progresivos que facilitan la comprensión y ayudan a la síntesis. Resulta un buen ejemplo de cómo un mapa conceptual puede apoyar la comprensión del texto.

Finalmente señalo como virtud el resumen que, como último capítulo, presenta la visión que de la escuela tiene el docente, capítulo que puede servir de documento de reflexión en la formación magisterial; en él se destacan pistas valiosas para analizar los procesos formativos en la escuela y en el aula.

Comento ahora algunos aspectos en los que me planteo preguntas críticas. Primero: aunque en el texto se indica el grado escolar de los alumnos en cuestión –y esto permite que los análisis de los vehículos, de los juicios de valor, de las secuencias de reflexión académica o las de reflexión valoral puedan relacionarse con las edades de los alumnos–, sería conveniente recordar explícitamente los estadios de Kohlberg a que corresponden, pues se trata en ellos de procesos graduales.

El segundo aspecto se refiere a la visión sociológica

del valor que se expone en la parte teórica. Para Agnes Heller, las normas morales las establece en última instancia el grupo social para afirmar su identidad y promover su bienestar; es un enfoque antropológico, y no lo objeto. Pero desde el punto de vista filosófico queda por explicar la naturaleza del valor y de la norma moral. Dentro de la perspectiva evolucionista siguen teniendo importancia las preguntas sobre lo que es el orden moral y su razón de ser. Quizás conviniera hacer alguna referencia a las diversas concepciones de la ética a lo largo de la historia de la filosofía: las éticas teleológicas (“la realización humana”), las eudaimonistas (“la felicidad”), las utilitaristas (“la máxima utilidad”), las kantianas (“la dignidad intrínseca de la persona”), las procedimentalistas, las discursivas, las consensuales. No sugiero que el libro tome posición sobre estas concepciones, pues no es su objeto, sino que dé cuenta de ellas, pues la visión antropológica es limitada en un estudio que trata precisamente de la norma moral. Las autoras reconocen desde el principio el carácter absoluto de algunos valores fundamentales, básicamente la dignidad de la persona, la justicia y la igualdad, pero en otros temas, como el ejercicio de la libertad o la participación, la relación con los valores universales se desdibuja, opacado por las normas disciplinares que pasan a primer plano.

Por último, haré una ob-

servación que es más bien sugerencia. Al examinar los comportamientos de los maestros, las autoras tienen en mente un deber-ser implícito; cotejan las observaciones sobre el cumplimiento de las normas en la escuela o sobre la expresión de los sentimientos, o bien sobre la aplicación de determinadas estrategias didácticas con un deber-ser, es decir, con comportamientos deseables desde el punto de vista de la formación de valores en los alumnos. Este deber-ser, aunque fundamentado en la visión teórica que se expuso, flota en toda la obra sin llegar a explicitarse. Sugiero que se añada en futuras ediciones una síntesis de las orientaciones deseables, y que por lo pronto los maestros que lean la obra elaboren esa síntesis por sí mismos.

Termino enfatizando la oportunidad del libro. Hace seis años la SEP decidió iniciar la recuperación de la función formativa de la escuela, oscurecida por su función instruccional. Incursionó en el campo de la formación de valores con diversos programas innovadores, principalmente con la asignatura de secundaria Formación Cívica y Ética. Y acompañó estos esfuerzos con un propósito federalista animando a las autoridades estatales a elaborar sus propios programas, conforme con las características de sus entornos. Las actuales autoridades de la SEP han refrendado las mismas políticas, adicionando

reformas a la asignatura Educación Cívica de la primaria y anunciando otros cambios, con acento en la educación ciudadana y en la cultura de la legalidad. Estos esfuerzos, sin embargo, no han tenido sus indispensables correlatos en la formación del magisterio; muchos docentes siguen desconcertados ante tareas para las que no fueron formados y que suponen capacidades nuevas.

La lectura de este libro por los maestros estimulará el autocuestionamiento, la reflexión y el diálogo; será un camino más eficaz, me atrevo a decir, que las lecturas de tratados sobre la psicología y la pedagogía de los valores.

Con ocasión de la guerra contra Irak algunos investigadores reflexionábamos cuán inadecuado es el concepto de calidad de la educación que estamos manejando; entendemos por una “buena educación” –y así la evaluamos– la que consiste en la adquisición de cualidades intelectuales –en matemáticas y español, principalmente– y dejamos fuera otras dimensiones fundamentales. No educamos para la compasión; no adentramos a los alumnos en la realidad del dolor causado injustamente por otros hombres; no educamos para la justicia. El Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) y el Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS) no miden la sensibilidad a lo humano, la capacidad de indignación

legítima, de desprendimiento generoso, tampoco el valor o la fortaleza ni la lealtad a los principios. El orden moral y las decisiones éticas quedan fuera de la preocupación de los educadores. ¿O será, como dijo un empresario metido a filósofo, que “los principios son sólo para los principiantes”? No nos admiraremos entonces del mundo deshumanizado que se evidenció en esa guerra: la violencia que se autojustifica e invoca a Dios, el pragmatismo cínico de los poderosos, el nacionalismo miope y encubridor, el racismo consciente, las manipulaciones de los medios de comunicación y la insensibilidad al dolor que se causa a personas inocentes. Todas estas son realidades morales de las que la educación no puede prescindir, y de ellas y de su pedagogía trata este libro cuya lectura y estudio enfáticamente recomiendo.

# *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador*

JAVIER MENDOZA ROJAS

México, CESU/Porrúa, 2002, 369 pp.

•

POR OLIVIA MIRELES VARGAS\*

Durante las últimas tres décadas del siglo xx, la educación superior en México sufrió diversos cambios que pueden sintetizarse en el paso de una política centrada en la planeación a una organización basada en la evaluación. Sobre este tránsito de la educación superior, Javier Mendoza ofrece, en esta obra de once capítulos, un estudio detallado que muestra algunas dimensiones y diferentes momentos de este movimiento complejo, en el cual el autor ha tenido una participación importante no sólo como estudioso del tema sino, también, por su intervención en distintas instancias generadoras de políticas públicas para este sector educativo.

El trabajo que el autor realiza es, por una parte, un estudio de las políticas públicas a lo largo de la historia contemporánea de la educación superior a partir de la década de los setenta, que se apoya principalmente en la revisión de documentos

oficiales, cifras y algunos datos estadísticos, sumamente esclarecedores. Por otra, es un trabajo que rebasa el nivel de análisis y de crítica, pues logra articular una propuesta para una nueva forma de regulación de la educación superior en el país, que contempla los desafíos de una relación distinta con el Estado.

En los últimos años, el estudio comparativo de los modelos de coordinación de la educación superior ha tenido gran auge: autores destacados en el estudio de la educación superior como José Joaquín Brunner, Burton Clark y Rollin Kent, han sentado las bases para entender sus formas de operación y sus características esenciales. Estos aportes son retomados por Javier Mendoza, en el primer capítulo de su obra, para mostrar que los sistemas de educación superior en América Latina, particularmente en México durante la década de los setenta y principios de los ochenta correspondieron al modelo de “administración benevolente,” que se caracterizó por la asignación de financiamiento a la educación superior pública sin vigilancia de

la eficiencia y de la calidad, así como por “un tejido de redes político-clientelares” en los distintos niveles del sistema. Esta situación se modificó en la década de los noventa, tanto por los problemas que surgieron debido a la expansión y la diversificación de la educación superior, como por una crisis económica que redujo el financiamiento asignado a este sector.

En el proceso de transformación de la universidad, es referencia obligada la década de los setenta (caracterizada por la expansión de la matrícula y por la desvinculación de este grado de estudios con el sector productivo), porque justamente es a partir de ese momento cuando ocurren las primeras acciones para articular un sistema integral de planeación. Javier Mendoza, en el capítulo segundo de su obra, se ubica en este momento y aborda, de manera clara y puntual, el desarrollo de la planeación en la educación superior en México, desde 1978 cuando se creó el Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES).

El autor describe detalla-

\* División de Estudios de Posgrado, Doctorado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, oli-

damente el papel que jugaron las cuatro instancias del SINAPPES (nacional, regional, estatal e institucional), señalando sus logros y deficiencias. Al mismo tiempo, analiza particularmente el papel de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) como la instancia encargada de articular los esfuerzos en la materia, teniendo como actores principales al gobierno federal y a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Este recorrido llega hasta 1988, cuando surgió el paradigma de la planeación estratégica. Mendoza advierte, acertadamente, que éste no fue un simple cambio de nombre sino que, también, reflejó un cambio de fondo para el modelo de la época pues, esta perspectiva, que surgió en el sexenio de Salinas de Gortari, se vinculó con el mundo de las empresas y los negocios.

Este cambio hacia la planeación estratégica estuvo precedido por el contexto de la década de los ochenta, en el que México y diferentes países de Latinoamérica sufrieron los estragos de una fuerte crisis económica, situación que, evidentemente, repercutió en la educación superior; así, los problemas que aquejaban a la educación superior se agudizaron. Estos problemas se hicieron patentes en varios diagnósticos oficiales, que sirvieron como sustento para la formulación de algunos

programas nacionales –Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES) y Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES)– que intentaron, con la formulación de líneas estratégicas, mejorar la calidad educativa. En este sentido, Javier Mendoza ofrece en los capítulos siguientes una descripción precisa y un análisis agudo de los problemas de la educación superior y de los programas que se propusieron para hacerles frente, sin perder de vista los impactos de la crisis de los años ochenta en la educación superior.

Sobre los problemas de la educación superior, el autor destaca que desde la década de los setenta se manifestaron dificultades importantes en la educación superior: 1) crecimiento acelerado sin ninguna previsión; 2) financiamiento escaso y empleado de manera irracional; 3) detrimento de las funciones básicas de docencia, investigación y difusión de la cultura. Ante tal panorama, la política educativa del gobierno de Miguel de la Madrid, en el marco del Plan Nacional de Desarrollo, propuso cambios sustanciales mediante la llamada “revolución educativa” que, en el caso de la educación superior, se concretó en el PRONAES. Resulta pertinente enfatizar que el PRONAES fue producto de una situación de crisis económica nacional que enfrentó, a la caída de los precios del petróleo, altas tasas de inflación, elevados índices de

desempleo y recesión en el sector productivo. Dicha crisis repercutió directamente en las universidades, con un decremento del financiamiento asignado a este sector y un deterioro sin precedentes en los salarios del personal académico. Así, ante la política de restricción económica, el PRONAES se erigió como una estrategia de apoyo financiero a proyectos de superación académica de universidades estatales. Según el autor, aunque el PRONAES no se cristalizó del todo por cuestiones vinculadas con el financiamiento, la legitimidad y otros obstáculos en la operación del mismo, este documento sentó las bases para la política de modernización que se desarrollaría años adelante con el gobierno de Salinas de Gortari.

En el capítulo quinto de la obra, Mendoza se dedica por completo al análisis del surgimiento, desarrollo y resultados del PROIDES. Destaca, de manera acertada, que este Programa surge con la intención de superar las limitaciones que se enfrentaron durante la puesta en marcha del PRONAES. En esta dirección, se procuró que éste fuera más incluyente y que tuviera una visión de conjunto de los diferentes subsistemas de educación superior, incluyendo las instituciones privadas, las escuelas normales y las instituciones tecnológicas. Con el afán de resolver las cuestiones pendientes desde la década anterior, el PROIDES se formuló con objetivos ambiciosos:

regular la matrícula, optimizar el nivel del personal académico, mejorar el financiamiento, aumentar la calidad de los procesos educativos, vincular la investigación con las necesidades sociales, así como hacer eficientes los procesos administrativos. Tales objetivos, difíciles de alcanzar desde su propuesta, no lograron consolidarse. El autor concluye, con una mirada objetiva, que el PROIDES se quedó en el plano meramente formal y tuvo escaso impacto debido, entre otras cosas, al divorcio entre las instancias de planeación y los actores académicos.

Conviene destacar que, en el tratamiento de lo que hasta aquí se ha dicho, el autor ofrece una visión equilibrada que trasciende las explicaciones causales pues, si bien dedica gran parte de su trabajo a enunciar las consecuencias de la política restrictiva, no atribuye directamente los problemas de la educación superior a la crisis económica, más bien sostiene que ésta los agudizó y los hizo más evidentes. En este sentido, reconoce que el poco impacto de los programas nacionales y el desplazamiento del modelo de “patrocinio benigno”, como modelo de coordinación para las instituciones universitarias, fue resultado de interacciones entre múltiples factores propios del sistema universitario (crecimiento lineal, academicismo, modelo burocrático-político) y que, también, se debió a factores

sociales e históricos.

Hacia el final de la obra, Javier Mendoza ofrece al lector un marco contextual que remite a los principales acontecimientos de los primeros años de la década de los noventa. A la par, ubica los efectos que estos cambios trajeron para la educación superior. Asimismo se centra, atendiendo a los objetivos de su texto, en un análisis de la evaluación pues considera que ésta constituyó el punto nodal que articuló la política pública para este ámbito educativo durante este periodo. Tal análisis se orienta hacia la recuperación del proceso de construcción de esta estrategia, retomando los acuerdos de la Comisión Nacional de la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) y la fase inicial de los acuerdos para los exámenes generales de egreso a la licenciatura.

De acuerdo con lo anterior, el autor señala algunos de los cambios que signaron el contexto mundial de los últimos años del siglo XX: avances vertiginosos en ciencia y tecnología, nuevo valor del conocimiento, surgimiento de las demandas por la democracia, exigencia por el respeto a los derechos humanos y el cuidado del medio ambiente, así como la creciente importancia y reestructuración de la economía. Ante esta situación, México, que ya se encontraba en una situación crítica, tuvo que replantear su estructura gubernamental. Después de la llamada “década perdida”,

caracterizada por altas tasas de desempleo, elevados índices de inflación, deterioro de los salarios y una aguda recesión en el sector productivo, se puso en marcha una reestructuración en todos los ámbitos de la vida nacional al amparo de una política de globalización. La apertura comercial, el no-intervencionismo y la descentralización fueron algunos de los rasgos inherentes a la estrategia de modernización en este escenario de reforma del Estado. En tales condiciones, los objetivos gubernamentales no sólo apuntaron hacia una política de recuperación financiera sino, también, a la incorporación del país al nuevo orden económico que se proyectaba a escala mundial. Evidentemente, la educación superior no quedó al margen de los sorprendentes cambios y transformaciones: este nivel de estudios enfrentó nuevos retos y concibió otras formas de operar; en este contexto surgió el Programa de Modernización Educativa (PME), en el marco del Plan Nacional de Desarrollo (PND) 1989-1994.

El objetivo principal de la política pública de los noventa coincidía con la política de décadas anteriores, es decir, el propósito central era mejorar la calidad educativa, pero el cambio esencial se plasmó en las estrategias que se diseñaron para su puesta en marcha. Para Mendoza, esta estrategia no se definió del todo en el PME, sino que se construyó a lo largo del sexenio. Es importante señalar



que el autor nos ofrece un estudio acucioso de este momento pues, mediante su análisis Mendoza muestra que en el documento (PME) no se plasmaron cambios radicales y la política parecía orientarse por el sendero seguido hasta el momento, pero en el terreno de las acciones concretas, en los hechos, se dio un viraje de la estrategia gubernamental hacia las universidades públicas. El Estado se convirtió así, poco a poco, en “un Estado evaluador y vigilante del destino de los recursos públicos canalizados a las universidades y asumió un papel proactivo y de mayor directividad en materia de educación superior” (p. 232).

Conviene mencionar que Mendoza distingue dos vertientes en esta estrategia de cambio; por un lado, en el seno de la CONPES la participación de la ANUIES y, por otro, la Secretaría de Educación Pública (SEP) por medio de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIIC). Cada entidad, con atribuciones y perspectivas distintas, participó en el cambio: la ANUIES con una “lógica académica” y la SESIIC con una “lógica administrativa”. Después de diversas acciones de concertación y acuerdos entre ambas instancias, el papel del gobierno logró mayor directividad.

Para el cumplimiento del objetivo central de la política de principios de los noventa (mejora de la calidad con pertinencia), se proyectaron

diferentes medios: apertura y vinculación con el sector productivo, reformas administrativas y normativas, evaluación y competitividad por financiamiento. Sobre la apertura y vinculación con el sector productivo, el autor rescata dos aspectos importantes: la propuesta para exámenes nacionales y la apertura al sector productivo que se concretó en distintos convenios, apoyos y prestación de servicios. Las reformas administrativas se plantearon, más allá de pequeñas reformas, desplazar los modelos viejos en busca de una nueva cultura organizativa. La evaluación y la competitividad fueron dos medios vinculados entre sí que se convirtieron en la directriz de la política de los noventa; el capítulo noveno y el décimo de esta obra están dedicados a analizar en profundidad estos detalles.

En los noventa, la planeación cedió su lugar estratégico a la evaluación en el campo de la educación superior. La evaluación adquirió entonces un nuevo estatus en el lenguaje de la educación superior; se convirtió en centro de polémica de los estudiosos, en un deber para las instituciones y en un instrumento de control para el Estado.

También se formularon y se pusieron en marcha distintas formas de evaluación: autoevaluación, institucional, interinstitucional, externa, interna, de pares, etcétera. Asimismo, se establecieron mecanismos específicos de la

evaluación, como la acreditación y la certificación.

En este proceso la CONPES instaló varias comisiones para cumplir con los lineamientos planteados en el PME, y la Comisión Nacional de la Educación Superior (CONAEVA) fue la encargada de impulsar el proceso nacional de evaluación. Después de varias vicisitudes, la CONAEVA logró una estrategia de evaluación tendiente al establecimiento de un Sistema Nacional de Evaluación, que consiguió algunos ejercicios de evaluación en la totalidad de las universidades durante el periodo 1990 a 1992. Naturalmente, este proceso enfrentó problemas de operación y sus resultados tuvieron algunas limitaciones: los reportes de autoevaluación generalmente se centraron en una descripción, sin llegar al análisis; en algunos casos el proceso se quedó en el cumplimiento formal en respuesta a los requerimientos solicitados. La falta de información y la falta de datos válidos y confiables en las instituciones representaron también una limitación.

Para 1994, surge una nueva figura de evaluación: los exámenes generales de egresados de la licenciatura a cargo del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CONAEVA). Javier Mendoza muestra oportunamente cómo nació esta modalidad de evaluación y los procedimientos que se llevaron a cabo para su puesta en marcha. Asimismo, señala los deba-

tes que se desataron en torno a esta nueva forma de evaluación. Además, la evaluación y acreditación se extendieron hacia diversos ámbitos de la educación superior: programas de posgrado, académicos, aspirantes del bachillerato, aspirantes de licenciatura y programas académicos.

El autor concluye su trabajo con una propuesta para una nueva coordinación de la educación superior. Su propuesta resulta sólida porque toma en cuenta las limitaciones de los procesos pasados y conoce los desafíos que en el siglo **xxi** debe enfrentar la educación superior. Su propuesta central es la creación de una nueva instancia que se encargue de los procesos de planeación, evaluación, información y acreditación del sistema de educación superior. Esta figura tendría la responsabilidad de coordinar a las ya existentes y maximizar esfuerzos para el logro de los objetivos. Las estrategias particulares se dirigen a una reordenación de la SEP en cuanto a sus atribuciones en la educación superior y a fortalecer la asociación de las instituciones de educación superior, establecer instancias intermedias de planeación para propiciar la coordinación académica, y consolidar un sistema nacional de evaluación y acreditación no gubernamental considerando los propios procesos sociales (no sólo económicos) de la nación.

En suma, Mendoza plantea que, en el siglo **xxi**, las nuevas

formas de regulación y coordinación deben impulsar la diversificación, la flexibilidad, la autonomía de las universidades, la evaluación y la acreditación social con menor participación del Estado y mayor participación de las comunidades académicas y de la sociedad.

La lectura de esta obra permite conocer algunos de los procesos más significativos por los que ha atravesado la educación superior en México en los últimos treinta años. Ofrece reflexiones interesantes y profundas acerca de los alcances de la planeación, así como sobre el impacto de las políticas de modernización y sus respectivos mecanismos de evaluación. El libro permite a los estudiosos de la educación superior tener una visión amplia sobre las políticas en este sector pues, por una parte, el texto muestra el plano formal y, por otra, ofrece la crítica del autor desde la perspectiva de un actor que ha formado parte de los procesos. Asimismo formula, al final de la obra, un planteamiento fértil por medio de una propuesta que logra articular, de manera atractiva y clara, varios eslabones que quedaron sueltos o que no se consideraron en programas y propuestas anteriores. Asimismo, permite acercarnos a ciertos detalles tan finos que sólo un actor que ha estado en el escenario de la educación superior es capaz de percibir y, sobre todo, de comunicar.