

24. 27

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

ESTUDIO SOBRE LA RELACION EGRESADOS/PRIMER INGRESO
EN EL CONTEXTO DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA(UIA) Y
UNA UNIVERSIDAD PUBLICA(UNAM)

T E S I S

que para obtener el título de
Licenciado en Sociología presenta

Josefina Granja Castro

México. 1982



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

El estudio que presento en los siguientes capítulos es resultado tanto del interés y esfuerzo individual como de una experiencia de trabajo compartida con un equipo de investigación durante los últimos tres - - años.

Mi incursión en ese grupo de estudio y trabajo, en el que participamos seis estudiantes de la opción de Sociología de la Educación coordinados por las Mtras. María de Ibarrola y Rosa Nidia Buenfil, ha constituído un interesante proceso de formación en el campo - de la investigación socioeducativa; en este sentido, el trabajo que aquí presento es fruto de tal proceso.

Agradezco infinitamente a quienes colaboraron de una u otra forma a que concluyera esta versión provisional de un tema de investigación concreto, que más - que ser un estudio acabado es el punto de partida - para continuar el proceso de formación iniciado.

I N D I C E

	Página
Consideraciones Preliminares	1
Capítulo 1. El crecimiento del nivel superior en el contexto del desarrollo reciente del sistema escolar.	
1.1 Aspectos sobresalientes de la formación social mexicana desde la década de 1950.	9
1.2 El crecimiento del sistema escolar desde 1950.	17
1.3 La cúspide del sistema escolar: la enseñanza superior.	33
Capítulo 2. Aspectos teóricos y metodológicos respecto al indicador utilizado para analizar la relación egresados/primer ingreso.	
2.1 Corrientes teóricas de donde se desprende el concepto de eficiencia como indicador para analizar los procesos formales de enseñanza.	42
2.2 La eficiencia terminal: ¿indicador de rendimiento o indicador de selectividad?	65
2.3 Operacionalización y problemas metodológicos de la medición de la eficiencia terminal.	75
Capítulo 3. Algunas características del desarrollo institucional de la UNAM y la UIA durante el período 1960-1980.	
3.1 La Universidad Nacional Autónoma de México	83
3.2 La Universidad Iberoamericana	95
Capítulo 4. Presentación y análisis de los resultados.	
4.1 Fases preliminares al análisis de la información.	107

4.2	La relación egresados/primer ingreso en la UIA	
	a) Análisis de las series cronológicas de matrícula total, primer ingreso y egresados.	114
	b) Análisis del distanciamiento entre egresados/primer ingreso.	121
	c) Análisis de la tasa de eficiencia terminal.	123
4.3	La relación egresados/primer ingreso en la UNAM	
	a) Análisis de las series cronológicas de matrícula total, primer ingreso y egresados.	128
	b) Análisis del distanciamiento entre egresados/primer ingreso.	135
	c) Análisis de la tasa de eficiencia terminal.	137
4.4	Análisis comparativo UIA-UNAM.	142
Capítulo 5. Reflexiones en torno a las variables involucradas en el fenómeno de la eliminación escolar.		
5.1	Confrontación de las hipótesis iniciales con los resultados obtenidos.	152
5.2	Consideraciones en relación a las variables explicativas de las posibilidades de permanencia y egreso.	
	a) Las variables manejadas en investigaciones anteriores	163
	b) A manera de conclusiones: el punto de vista de este trabajo en relación a las variables que inciden sobre las posibilidades de permanencia y egreso.	167
	Bibliografía.	176

CONSIDERACIONES PRELIMINARES

Probablemente la lectura del título al que responde este trabajo sugiera, a quienes lo tienen entre sus manos, una serie de dudas e interrogantes relacionadas con el interés que puede representar el detenerse a estudiar un tema como el que aquí se trata. A primera vista puede parecer poco atrayente sobre todo si se toma en cuenta que la compleja problemática actual de la educación superior ofrece tópicos de estudio de mayor relevancia que el de analizar la forma en que se relacionan el primer ingreso y el egreso en dos universidades de la ciudad de México.

Existen sin embargo, razones para justificar un estudio de esta naturaleza, a las cuales nos referiremos en esta introducción. En ella serán planteados, además, el problema concreto de estudio, las hipótesis que se desprenden del mismo y la estructura general que se seguirá para la exposición de este trabajo.

1. El análisis de la relación egresados/primer ingreso en el contexto del estudio del crecimiento de la escolaridad.

En años recientes se ha enfatizado y reiterado que una de las características más importantes del fenómeno educativo del país es la expansión acelerada y sostenida registrada en el sistema escolar durante las tres últimas décadas. Informes de gobierno, estadísticas oficiales, declaraciones de funcionarios, investigaciones de diferente naturaleza coinciden en afirmar que se ha generado un importante proceso de ampliación de las oportunidades de escolaridad formal y en múltiples casos respaldan este argumento a partir de indicadores globales y cuantitativos como matrícula total, demanda satisfecha, número de escuelas, personal docente, financiamiento que absorbe el sector educativo, etcétera.

El crecimiento del sistema escolar, entendido de esta manera, es decir, en términos de la ampliación de la capacidad del sistema para dar acceso a contingentes de población cada vez más numerosos

es, sin lugar a dudas, un fenómeno real y fácilmente demostrable a partir de los datos que arrojan indicadores convencionales como los anteriores. Sin embargo, esos indicadores sólo proporcionan - una visión global e inespecífica de la expansión escolar desde la cual el crecimiento se vé como un proceso homogéneo y continuo. Desde nuestro punto de vista, los incrementos numéricos que se advierten en indicadores como demanda satisfecha y matrícula total son evidencias reales del crecimiento de la escolaridad, pero resultan parciales en la medida en que no permiten recuperar las especificidades con las que este se ha dado, especificidades que se expresan en fenómenos como:

- la desigual distribución de las oportunidades de escolaridad (existen importantes diferencias en la capacidad de satisfacción a la demanda en los distintos estados del país*),
- los sesgos que muestra la ampliación de oportunidades en los diferentes niveles escolares y en distintos períodos (se advierte un aumento cuantitativo mayor en el nivel medio durante los 60's así como una notable expansión del nivel superior en la década de los setentas, mientras que en el nivel básico las oportunidades siguen ampliándose aunque no con ritmos tan acentuados como en los otros niveles*),
- la continua y gradual reducción de las posibilidades de permanecer dentro del sistema escolar, avanzar a través de sus diferentes grados, ciclos y niveles y egresar de ellos (la evidencia más contundente e inmediata de que el aumento de las oportunidades de ingreso no implica necesariamente el aumento en las posibilidades de permanencia y egreso se representa a través de la pirámide escolar*).

Nos interesa en particular la última. Esta especificidad que se refiere a las desiguales posibilidades de permanencia y egreso constituye, como veremos a continuación, una de las características más relevantes de la expansión del sistema formal de enseñanza. Dada la conformación gradual, jerárquica y el funcionamiento esen-

* Estos aspectos serán tratados, de manera general en el primer capítulo.

cialmente selectivo del sistema escolar, tiene lugar un proceso de eliminación continuo al interior del propio sistema cuya importancia se revela tanto en sus dimensiones cuantitativas (aproximadamente menos del 10% de la población que ingresa al primer año de enseñanza básica llega al nivel superior y de este ya reducido número sólo egresan del nivel cerca del 50%^{1/}) como en sus implicaciones a nivel social y económico (posibilidades diferenciadas de mantenerse dentro del sistema escolar^{2/} y desiguales oportunidades de incorporarse a la estructura de empleo según el nivel de escolaridad alcanzado^{3/}).

Por lo anterior, el crecimiento del sistema escolar, no puede ser analizado si únicamente se manejan indicadores que sólo cuantifiquen el acceso, es decir, que sólo aluden al grueso de la población que ingresa pero que nada dicen respecto a lo que ocurre con ella durante su trayectoria al interior del sistema. En este sentido, una posibilidad de acercarse a un conocimiento más completo de la forma en que se ha dado el proceso de expansión escolar requeriría un análisis donde el crecimiento no sea enfocado sólo en términos del aumento en las oportunidades de acceso, sino también en cuanto a la forma en que evolucionan las posibilidades de mantenerse dentro del sistema, avanzar en sus diferentes niveles y egresar.

2. El problema de estudio

Tomando como punto de partida las consideraciones anteriores, este trabajo se orienta hacia el análisis de las posibilidades de permanencia y egreso en el caso del nivel superior a través del estudio de la forma en que se dá la relación entre dos momentos del recorrido escolar de dicho nivel: primer ingreso y egreso. El interés por abocarnos al análisis de este nivel del sistema escolar se fundamenta en los siguientes hechos:

-
- 1/ Fuentes Molinar, O. "Educación pública y sociedad" en México, hoy, varios autores, Ed. S. XXI p. 234
 - 2/ Muñoz Izquierdo, C. "Evaluación del desarrollo educativo en México 1958-1970 y factores que lo han determinado" Revista CEE, Vol. III, núm. 3, 1973.
 - 3/ Muñoz Izquierdo, C. "Expansión escolar, mercado de Trabajo y distribución del ingreso en México 1960-1970" Revista CEE, Vol. IV, núm. 1, 1974.

- por una parte, la escolaridad superior ha manifestado un proceso de crecimiento continuo desde 1960 que tiende a agudizarse durante la década de los años 70; proceso que resalta más aún por el discurso educativo oficial que argumenta la "democratización de la enseñanza superior" aludiendo con ello, entre otras cosas, a una expansión de las oportunidades de acceso a este nivel. Este crecimiento adquiere tal magnitud que incluso se llega a hablar de que se está dando un fenómeno de masificación en la educación superior. Efectivamente, como se podrá constatar en el siguiente capítulo, han aumentado notablemente las oportunidades de acceso, pero ¿han crecido a la par, o al menos proporcionalmente las posibilidades de permanencia y egreso en el nivel?
- por otra parte, aquellos que logran llegar al nivel superior, que representa la cúspide de una organización escolar jerárquica y rígida, constituyen un grupo reducido integrado por los que lograron sobrevivir al proceso de selección sistemático que tiene lugar a lo largo de la trayectoria que realiza el sujeto a través de los diferentes niveles y grados de la escuela. En este sentido resulta interesante poner de manifiesto el hecho de que ni siquiera aquellos que han superado tal selección y han llegado hasta el ciclo más elevado del sistema de enseñanza formal consigan recorrerlo en forma completa hasta el egreso.

Para efectuar pues el análisis de las posibilidades de permanencia y egreso proponemos el estudio de la forma en que se dá la relación entre dos momentos del recorrido escolar del nivel superior: primer ingreso / egreso; proposición que se sustenta en los siguientes argumentos:

- al contrastar la magnitud de la población que ingresó en un momento determinado con la que egresó cierto tiempo después se abre la posibilidad de acercarnos al conocimiento de las características más generales de la trayectoria escolar de la población en términos de si esta efectúa recorridos escolares completos o incompletos; aproximándose, de esta manera, al fenómeno de la selección escolar interna que tiene lugar entre dos momentos del recorrido,

- este tipo de estudio (relación egresados/primer ingreso) resulta adecuado especialmente cuando: a) sólo se dispone de información empírica de carácter general (datos referentes al ingreso y al egreso) y b) cuando se pretende efectuar un análisis temporalmente extenso y cubriendo espacios escolares amplios (por ejemplo cuando se desea estimar cuál es la magnitud del egreso de un nivel escolar o cuando se quiere conocer este mismo fenómeno en diferentes instituciones).

Cabe señalar que no es nuestra intención, en ningún momento, presentar el análisis de la relación egresados/primer ingreso como un procedimiento acabado y preciso que venga a develar la realidad de la forma en que se ha dado el crecimiento de la escolaridad. Sólo la proponemos como un procedimiento de alcances limitados que al proporcionar información respecto a la magnitud del egreso, permite enfocar una de las manifestaciones del proceso de selección escolar interna: el que se advierte en la desproporción entre la población que ingresa y la que logra egresar cierto tiempo después. Existen de hecho otros procedimientos metodológicos que permiten analizar el proceso de selección interna con mayor detalle, por ejemplo los seguimientos generacionales, los análisis de retención intracurricular e intercurricular^{4/} etcétera; sin embargo el tipo de información que estos requieren es mucho más pormenorizada y su realización se dificulta cuando interesa analizar un horizonte temporal extenso.

Una vez expuestas las consideraciones anteriores procederemos a plantear el objeto de análisis de este trabajo.

3. Delimitación del problema de estudio.

Está fuera de nuestras posibilidades realizar un análisis de la relación egresados/primer ingreso abarcando todo el nivel superior; por ello, por la accesibilidad de la información y sobre todo por -

^{4/} El análisis de la retención intercurricular permite conocer la magnitud de la deserción entre el momento en que el sujeto egresa de un grado e ingresa al inmediato superior. El análisis de la retención intracurricular permite conocer la magnitud de la deserción entre el momento en que el sujeto inicia un año escolar y el momento en que lo termina.

las inquietudes particulares de quien realiza este trabajo, se tomó la decisión de analizar la forma en que se comportan las posibilidades de permanencia y egreso en la Universidad Iberoamericana y en la Universidad Nacional Autónoma de México durante el período 1960-1980.

Nuestro interés central consiste en conocer si existen diferencias en la magnitud del proceso selectivo que tiene lugar en dos instituciones cuantitativa y cualitativamente diferentes: por una parte una institución privada altamente selectiva, de acceso restringido, que trata de dar la imagen de un centro de excelencia académica, y, por otra parte, una institución pública también selectiva, pero en menor medida, considerada como caso ejemplar de una institución masificada y de baja calidad. (Estas características enunciadas a propósito de las dos universidades que analizaremos serán ampliadas en el tercer capítulo).

El período que se analiza, 1960-1980, fué elegido en virtud de que es entonces cuando tiene lugar la expansión progresiva y notoria del nivel superior; y además porque es un lapso de amplitud suficiente para analizar cómo ha sido el comportamiento de la relación egresados / primer ingreso, mediante información estadística de carácter general.

El análisis se efectúa a partir de los datos que proporcionan tres categorías académicas con las cuales se acostumbra clasificar a la población escolar: matrícula total, primer ingreso y egreso. El análisis gira en torno a las dos últimas, en tanto que la primera se utilizó de manera complementaria. (En la primera parte del capítulo cuarto se expondrán con detalle las cuestiones relacionadas con la fase de recopilación y análisis de la información).

Para correlacionar los datos obtenidos a partir de dichas categorías se utiliza el indicador conocido como "eficiencia terminal" ya que la medición que aplica permite relacionar el egreso con el primer ingreso en el tiempo. Al aplicar el indicador "eficiencia terminal" a los datos de primer ingreso y egreso se obtiene la "tasa de eficiencia terminal" que nos informa de la magnitud del

egreso. (El capítulo dos está dedicado al esclarecimiento de algunas cuestiones relacionadas con este indicador, tanto teóricas (corrientes socioeducativas de donde se deriva, cómo se define, cómo se ha interpretado en el estudio de los procesos escolares), como metodológicas (procedimiento de operacionalización y problemas de su medición).

Una limitación importante de este trabajo se desprende del hecho de que el análisis abarca únicamente los resultados totales por institución y no se tocan las diferencias que dentro de cada una de ellas pueda revelar el análisis por áreas de estudio o carreras. Tal limitación se explica fundamentalmente por los reducidos márgenes de tiempo disponibles para la realización de este estudio que plantearon la necesidad de circunscribir a un espacio más reducido el análisis que se presenta en este trabajo. Hacemos, sin embargo, la proposición de efectuar el análisis de la tasa de egresados por áreas o carreras, en estudios interesados en la temática de la selectividad escolar.

4. Hipótesis del estudio

Hemos planteado cuatro grandes hipótesis que recogen las expectativas en relación al problema que será analizado. Por el momento - las señalaremos de manera general a reserva de que se profundizará sobre ellas en el capítulo quinto.

- a) Si la población que llega al nivel superior (en este caso a las instituciones analizadas) ya ha superado un largo proceso de selección previo, es de esperarse que la mayoría efectúe un recorrido escolar completo por el nivel superior (para los fines de este estudio consideraremos como recorrido escolar completo la trayectoria del alumno desde el momento del ingreso hasta el del egreso*).

* De hecho el "recorrido escolar completo" es aquel que llega hasta el momento posterior a la titulación; sin embargo se hizo este corte ya que resulta demasiado amplio el análisis de la relación primer ingreso/egresados/titulados.

- b) Si las posibilidades de permanecer y avanzar dentro del nivel hasta el egreso están determinadas por la variable "nivel socioeconómico del alumno", entonces es probable encontrar diferencias en la tasa de egresados de las instituciones analizadas puesto que tienen una composición social diferente.
- c) Si la tasa de eficiencia terminal está determinada por variables que derivan de rasgos institucionales como tipo de organización académico-administrativa, tamaño de la institución, políticas académicas de selección en el ingreso de los alumnos; entonces probablemente se encontrarán diferencias entre la tasa de egresados de la UIA y la de la UNAM puesto que presentan diferencias en cuanto a los rasgos institucionales indicados.
- d) Si la tasa de eficiencia terminal mejora con la implementación de medidas tales como reformas académicas, proyectos de diagnóstico, evaluación y planeación del sistema de enseñanza superior y de las instituciones que lo constituyen, es de esperarse que durante los últimos años del período analizado se registre un aumento de la tasa de egresados ya que desde años anteriores (desde inicios de la década de los 70's) se promueven una serie de proyectos y reformas académicas tendientes, entre otras cosas, a elevar el rendimiento del nivel.

5. Estructura general del trabajo.

El estudio se organiza a partir de los siguientes capítulos en los cuales se contemplan y analizan los diferentes aspectos relacionados con el problema de estudio:

- Cap. 1 El crecimiento del nivel superior en el contexto del desarrollo reciente del sistema escolar.
- Cap. 2 Aspectos teóricos y metodológicos respecto al indicador utilizado para analizar la relación egresados/primer ingreso
- Cap. 3 Algunas características del desarrollo institucional de la UIA y la UNAM en el período 1960-1980.
- Cap. 4 Presentación y análisis de los datos.
- Cap. 5 Reflexiones en torno a las variables involucradas en el fenómeno de la eliminación escolar.

Capítulo 1 El crecimiento del nivel superior en el contexto del desarrollo reciente del sistema escolar.

El crecimiento del nivel superior, al igual que el de cualquiera de los otros niveles, no es un fenómeno aislado sino que se relaciona estrechamente con dos procesos que corren entremezclados:

- la forma en que ha crecido el sistema escolar en su conjunto, como espacio inmediato en el que evoluciona el nivel superior, y
- el contexto económico-político de la formación social mexicana como totalidad concreta que ofrece elementos para la comprensión de la forma en que se ha dado la expansión del sistema escolar en México.

Comenzaremos presentando una breve nota en relación a los rasgos fundamentales de la sociedad mexicana desde los años 50* en las que, lejos de hacerse un análisis detallado, se presentará una visión general del contexto económico y político en que tiene lugar la expansión del sistema escolar. En un segundo momento haremos referencia al proceso de crecimiento del sistema escolar en su conjunto donde se destacarán algunos aspectos cuantitativos y cualitativos del fenómeno, para finalmente, concluir con el análisis del crecimiento del nivel superior.

1.1 Aspectos sobresalientes de la formación social mexicana, desde la década de 1950.

A principios de la década de los 50 México mostraba ya los signos inequívocos de un desarrollo industrial: crecimiento urbano polarizado y concentrado en pocas regiones de actividad industrial en detrimento de amplias zonas donde seguían prevaleciendo las actividades agrícolas y las economías de autoconsumo; conformación de flujos de población migrante que abandonaban el campo para dirigirse a las grandes ciudades; surgimiento de una burguesía industrial-financiera que se consolida bajo la protección estatal y paralelamente

* Tomaremos tal año como punto de partida ya que corresponde al momento en que el sistema escolar comienza a expandirse de manera notable y en forma constante.

te a ella configuración de un proletariado industrial que tiende a crecer; orientación de un sector de la población hacia nuevos patrones de consumo junto con una aguda concentración del ingreso.

Este primer auge del desarrollo industrial, que hundía sus raíces en el modelo de "sustitución de importaciones", propició una industrialización basada fundamentalmente en la industria ligera y en la utilización de la planta ya instalada cuyas exigencias tecnológicas y de fuerza de trabajo diferencialmente calificada eran reducidas. Si bien este desarrollo se alentaba en la inversión externa aún se veía participar a la pequeña y mediana empresa tradicional en las actividades del sector industrial. Frente al relativo atraso de los sectores agrícola y de servicios, el sector industrial deviene como eje del desarrollo, mostrando una orientación - cada vez más clara hacia el mercado interno.

Se advierte también una intervención cada vez más acentuada del Estado en la economía: "... el Estado no enfrenta mayores cuestionamientos clasistas y puede abocarse a promover abiertamente la consolidación capitalista ". ^{1/} Como parte importante de dicho proceso de consolidación de un modelo de desarrollo se articula un discurso ideológico-político de acento populista y nacionalista, que exhortaba continuamente a los distintos grupos sociales a colaborar en el afianzamiento de un desarrollo nacional y autónomo en beneficio de toda la sociedad.

En este contexto, la formación social mexicana consolida un modelo de desarrollo que, aproximadamente, hasta la primera mitad de los años 50 permite mantener una tasa estable de crecimiento económico. Sin embargo se comienzan a mostrar ya síntomas de agotamiento en el modelo seguido hasta entonces, en particular en cuanto al empleo y niveles de vida de ciertos sectores medios. Se fué cediendo el paso, entonces, a lo que se denominaría el "desarrollo estabilizador". Esta estrategia de desarrollo que, al calor de la crisis del modelo anterior, comienza a configurarse a mediados de la década de 1950 dominará la escena económica hasta el estallamiento

^{1/} Ayala, J. et. al. "La crisis económica: evolución y perspectivas" en México, hoy, varios autores, Ed. Siglo XXI, México 1979 p. 37.

de la crisis económico-política de 1968.

En lo fundamental, el desarrollo estabilizador se caracterizó por una reducción progresiva del mercado para la industria ligera, que había sido la base de industrialización en el período anterior; con ello las pequeñas y medianas empresas que giraban en torno a este tipo de producción industrial comenzaron a desaparecer" ..de esta manera se fortaleció un proceso de oligopolización y, por otro lado, se inició lo que podríamos denominar "la expansión no planeada del sector público, consistente en la absorción por éste de empresas privadas en quiebra o poco rentables, con el fin básico de socializar la ineficiencia del capital y contrarrestar, aunque en mínima parte, el desempleo abierto."^{2/}

Si durante el período de industrialización generado por el modelo de sustitución de importaciones había ya una clara dependencia del exterior, en el período del desarrollo estabilizador ésta se acentúa notablemente ante la entrada masiva de capital extranjero con la particularidad de que estas cuantiosas inversiones ahora se canalizan hacia la producción de bienes de consumo durables y hacia el desarrollo de nuevas ramas de la industria o a la expansión de aquellas que hasta entonces habían evolucionado poco. De esta forma, sobre la base de la inversión externa que en algunos casos se asociaba con el capital nacional, se genera un proceso de diversificación industrial al que también contribuye el Estado abriendo a su vez nuevos campos productivos como el de la petroquímica. Concomitantemente a este proceso, se advierte la expansión progresiva de otras ramas de actividad económica como el sector de servicios complementarios a la industria; es decir se dá una ampliación de todas las actividades económicas pero mostrando una fuerte dependencia del eje de desarrollo que era la gran empresa industrial moderna. El avance de este desarrollo industrial (considerado como un capitalismo tardío y dependiente) se infiltró también en el sector agrícola que se polariza aún más al configurarse

^{2/} Idem p. 39.

un polo en el que se generalizaron las formas capitalistas de explotación de la tierra y otro en el que seguían predominando las formas tradicionales de explotación.

El crecimiento sostenido de la economía durante estos años permitió que "la industria mexicana adquiriera un perfil moderno que se corresponde con el del comercio y los servicios urbanos... sin embargo se trata de una modernización y un crecimiento globales que esconden fuertes desigualdades sociales"^{3/} y por ello el desarrollo estabilizador llevaba en si mismo los límites de su funcionalidad. Estos se comenzaron a manifestar en forma de un descontento por las condiciones económicas en que habían caído los asalariados de la industria, por el estancamiento al que se veía confiada una clase media numerosa^{4/}; mientras que el reducido sector de la población ligado a la gran empresa se afianzaba como fracción económicamente dominante.

A lo anterior habría que agregar que el Estado mexicano comienza a manifestar los síntomas de una crisis de legitimidad en la medida en que los valores nacionalistas y populistas del discurso ideológico-político (que años atrás habían funcionado como aglutinadores de las masas en torno a un modelo económico-político) se comienzan a debilitar apareciendo como una fraseología retórica, desgastada y carente de contenido. Por una parte el nacionalismo se vió socabado al hacerse evidente que el desarrollo del país, además de perder su carácter nacional, no era un proyecto de todos los mexicanos como lo presentaba el Estado; por otra parte, el populismo también pierde fuerza en la medida en que amplios sectores de la población constatan que el sistema económico es incapaz de incorporarlos a su lógica y de elevar sus niveles de vida.

^{3/} Idem pp.43-44.

^{4/} López Camara señala que la clase media emergida y acrecentada por el desarrollo industrial de los años 50 "representaba una nueva marea de necesidades sociales particularmente difíciles de atender por sus exigencias cualitativas: educación, acomodo profesional, reconocimiento social, facilidades urbanas, recreaciones colectivas, participación política, inquietudes ideológicas etc..." López Camara F. "Sobre el sistema político y el desarrollo" en El Sistema Mexicano, varios autores, Ed. FCE, s.f., p. 190.

En síntesis, al final de la década de los 60 la sociedad mostraba una profunda crisis económica y política derivada de:

- un modelo de desarrollo económico que por una parte había ensanchado a los sectores medios y proletarios, y por otro solo era capaz de ofrecerles posibilidades limitadas de participación y movilidad social;
- una estructura política cerrada y rígida que ante su incapacidad de dar respuesta a las demandas de las masas opta por la violencia y la represión.

Este es el contexto en el que se inicia la década de los años 70, y será el régimen de Echeverría el que tendrá que encontrar los mecanismos para enfrentar y superar la crisis económica y de legitimidad en que se encontraba el país.

Desde los primeros meses de su administración se anuncian una serie de reformas de carácter modernizante tendientes a refuncionalizar la estructura económica y particularmente la estructura política abriendo en ambas nuevos canales de participación y beneficio - que llegasen a toda la población.

A nivel de la estructura económica se pone en marcha lo que se - llamó "desarrollo compartido" cuyos rasgos fundamentales podrían ser definidos en los siguientes términos: "a) crecimiento con distribución del ingreso; b) reforzamiento de las finanzas públicas y del sector paraestatal; c) reducción de las transacciones internacionales y de la deuda externa; d) modernización del sector - agrícola y aumento del empleo; y e) racionalización del desarrollo industrial... De acuerdo con estos objetivos, explícitos o implícitos, se buscaba reorientar la estrategia seguida hasta ese entonces..."^{5/} sin embargo, la cuestión se manejaba más en el plano de las adecuaciones que en el de las reformas, en el fondo "lo que se pretendía era que el Estado mexicano recuperara la dirección - del proyecto conjunto, tanto político como económico..."^{6/}

^{5/} Saldivar, Américo. Ideología y política del estado mexicano 1970-1976 Ed.S.XXI p. 94

^{6/} Idem. pp. 94-95.

A nivel de la estructura política se anuncia como eje fundamental de su modernización la "apertura democrática" con la que se pretendía dar respuesta a las exigencias de pluralismo y democratización planteadas en el pasado inmediato, y en última instancia, renovar, sobre nuevas bases, la legitimidad del Estado.

En lo fundamental la apertura democrática consistió en la ampliación y refuncionalización de los canales oficiales de participación en la vida política a través de los partidos (se alienta la creación de nuevos partidos, se fortalece la acción de los ya existentes, se introducen reformas al partido oficial), y a través de la creación de nuevas instituciones donde participaran representantes de distintos sectores sociales, por ejemplo la Comisión Nacional Tripartita que combina la participación de funcionarios, obreros y empresarios, el Congreso del Trabajo en el que - están representadas la mayor parte de las organizaciones obreras, etc...^{7/} la proliferación de este tipo de organizaciones conciliatorias son un elemento importante de la estrategia política seguida en esos años "en cuanto que dan al Estado una base sólida para la regulación del conflicto y para el mantenimiento de su papel de árbitro en el escenario tanto político como económico"^{8/}.

Paralelamente al surgimiento de este tipo de organizaciones se instituyen otras como el INFONAVIT, a la vez que se mejoran y amplían los servicios de las ya existentes. Todo ello formaba parte de un programa de reivindicaciones que el Estado "otorga" a los trabajadores. Ahora bien, la apertura democrática no contemplaba solamente la necesidad de ofrecer un proyecto amplio de reivindicaciones políticas y económicas a la clase trabajadora; también consideraba, y de manera muy importante, la necesidad de ofrecer alternativas a la llamada clase media que, como sabemos en los últimos años de los 60 se mostró como una fuerza de oposición y cuestionamiento (movimiento médico de 1966, movilización social de 1968*)

^{7/} Una referencia más detallada respecto al surgimiento de este tipo de organizaciones así como de sus características puede consultarse en Huacuja y Woldenberg, Estado y lucha política en el México actual. Ed. El Caballito, México 1979, cap. 1

^{8/} Reyna, José Luis: "Estado y Autoritarismo" en El sistema mexicano, varios autores, Ed. FCE, s.f. , p. 95

* Conviene aclarar que la llamada clase media no fué la única fuerza del movimiento de 1968; sin embargo su participación a través del sector profesionista fué importante y significativa en el contexto de dicho movimiento.

La apertura democrática se tradujo, para este sector creciente (profesionistas, maestros, estudiantes) en una ampliación de las oportunidades de escolaridad, particularmente de la superior, y en la expansión del mercado de trabajo para profesionistas y egresados de la universidad. Lo anterior se muestra, por ejemplo en el hecho de que "...a partir de 1971 el crecimiento de empleos - para los sectores profesionistas dentro del marco de la docencia y la investigación ha sido espectacular. No sólo el aumento del financiamiento a la Universidad permitió esto, ... sino que durante el primer año y medio del sexenio se crearon también numerosos organismos y se robustecieron otros ya existentes: Consejo Nacional de Fomento Educativo, el Centro para el Estudio de Métodos y Procedimientos Avanzados de la Educación, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, el Colegio Nacional, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, etcétera..."asimismo, "...varios organismos gubernamentales (CONASUPO, Plan de Capacitación Campesina, Instituto Mexicano del Café, Recursos Hidráulicos) establecieron programas en los que fueron incorporados, con buenos salarios, profesores, investigadores, pasantes y gran cantidad de estudiantes..."^{9/}

Como se vé, parte de las respuestas que ofreció el Estado a los conflictos de carácter estructural manifestados en el pasado inmediato se dieron por la vía del empleo en términos de ampliación para ciertos sectores sociales; pero también se dieron por la vía educativa en términos de mayores oportunidades de escolaridad y reforma educativa.

Cabe recordar que la ampliación y diversificación de la estructura y actividades productivas seguida por la economía mexicana desde finales de la década de los cincuentas, generaron una serie de procesos que incidieron entre otras cosas, sobre el fenómeno de la expansión escolar:

^{9/} Zermeño, Sergio. México una democracia utópica. Ed. Siglo XXI, México 1978 pp. 66-67.

- a) se configura una estructura de empleo heterogénea en la que se advierte una demanda de fuerza de trabajo diferenciada por sectores y ramas de la producción, tanto en términos cuantitativos (cantidad de gente que pueden absorber los diferentes sectores) como en términos cualitativos (calificación o nivel de capacitación exigido para efectuar el trabajo);
- b) aparecen una gran cantidad de puestos intermedios entre la propiedad de los medios de producción y el trabajo directamente ligado a la producción (puestos administrativos y de control), - puestos que por la naturaleza del trabajo en ellos realizado requerían que quienes los desempeñaban tuvieran una competencia técnica* particular y especializada que se adquiere con una escolaridad más prolongada. La mayoría de estos "nuevos puestos" fueron ocupados por miembros de la clase media. Ambos elementos se relacionan con las características de expansión que muestra el sistema escolar, y el segundo en particular explica la - notable expansión durante los años 60 de ese difuso grupo social denominado "clase media", así como el importante papel que habrían de desempeñar en la crisis económico política que se perfila en los últimos años de la década de los 60's, y las repercusiones de ello sobre el sistema escolar.

En las páginas anteriores hemos expuesto, en términos generales, el contexto en que tiene lugar la expansión reciente del sistema escolar, expansión que se ha caracterizado por mostrar los rasgos de un crecimiento acelerado, desigual y selectivo.

En última instancia estos rasgos constituyen una más de las expresiones de un proceso de desarrollo económico y político que avanzando lugar a profundas desigualdades sociales que se manifiestan de múltiples formas: "...desigualdad en la forma en la cual los - grupos sociales participan y se benefician en el crecimiento económico; desigualdad en la participación de las actividades económicas en la composición del producto nacional; desigualdad entre las regiones geográficas en cuanto a ingreso, consumo y bienestar ...la

* Entendemos "competencia técnica" en los términos que propone Labarca en "El sistema educacional. Ideología y superestructura", La educación burguesa, Ed. Nueva Imagen pp. 76-77 donde se refiere a la competencia técnica como un "saber hacer".

desigualdad económica genera una estructura de desigualdad global donde las mismas distancias que se presentan en la distribución del ingreso y del consumo se reproducen en los niveles de bienestar, en el acceso a los servicios públicos, salud, seguridad, cultura, en la capacidad de influir en las decisiones políticas y, muy especialmente, en las oportunidades reales de educación"^{10/}. En este sentido la desigualdad escolar y su carácter fundamentalmente selectivo, se inscribe en el contexto de un marco más amplio de desigualdades sociales derivadas del modelo de desarrollo económico que ha seguido el país.

1.2 El crecimiento del sistema escolar desde 1950.

En la década de los 50's, y paralelamente a un proceso floreciente de expansión económica, cuyos lineamientos generales ya han sido señalados, se comienza a manifestar en forma clara un crecimiento de la escolaridad formal sostenido y gradual que progresivamente dejaría de circunscribirse a la enseñanza básica para empezar a manifestarse en todos los niveles del sistema escolar: "...hasta entonces el sistema educativo nacional había crecido con relativa moderación ampliando la base de enseñanza primaria en el medio urbano y manteniendo el carácter restringido de los niveles avanzados. Pero a partir de los cincuenta el proceso se acelera en forma continua afectando progresivamente a cada uno de los ciclos del sistema escolar hasta darle el carácter masivo que tiene en la actualidad".^{11/}

Se ha llegado a plantear que esta expansión reciente y acelerada se explica por la puesta en marcha del Plan de Once Años a finales de la década de 1950. Según esta hipótesis, al ampliarse la capacidad del nivel básico, se generó, con el tiempo, un contingente de población egresada que se traducía en demanda del siguiente nivel, provocándose así, un crecimiento cuyo origen era el desplazamiento progresivo y ascendente de la demanda desde el nivel básico hacia los niveles avanzados. Esta hipótesis sugiere la idea de un crecimiento escalonado donde la expansión de cada nivel es

^{10/} Fuentes, Olac. "Enseñanza primaria y desigualdad regional" en Desarrollo Educativo año I, núm. 2, México marzo-abril 1974.

^{11/} Fuentes M. Olac, "Educación pública y sociedad" en México, hoy. Varios autores, Ed. Siglo XXI, México 1979, pp. 230-231.

efecto de la expansión del nivel anterior: crece la enseñanza básica y en consecuencia se genera una demanda que vá hacia la enseñanza media, y así hasta que este crecimiento en oleada llega al nivel superior.

Explicar de esta manera la expansión del sistema escolar resulta un tanto simplista; en nuestra consideración es necesario entender el crecimiento escolar como un proceso dinámico en el que actúan combinadamente:

- el desarrollo económico del país (capitalista dependiente) que ha dado lugar a una estructura productiva que se amplía y diversifica demandando fuerza de trabajo con diferentes niveles de calificación pero que a la vez se muestra incapaz de absorverla en su totalidad, provocando así un proceso de devaluación del certificado escolar (es decir se elevan cada vez más los requisitos para incorporarse al empleo aún cuando el cambio tecnológico en ciertas ramas y sectores productivos no plantease como requisito una mayor escolaridad),
- el discurso ideológico-político del Estado que presenta la escolaridad como factor del desarrollo económico* y adjudica a la ampliación de oportunidades de escolaridad la garantía de igualdad social y la posibilidad de ascenso social (además para el Estado la educación constituye un elemento fundamental para lograr el consenso social y respaldar la legitimidad del Estado como grupo dirigente),
- la elevación de las aspiraciones educacionales de la población y la configuración de una demanda social que exige la ampliación de las oportunidades de acceso a niveles cada vez más elevados del sistema escolar (este aumento de las aspiraciones educacionales y de la demanda social se explica, desde nuestro punto de vista, por la acción convergente de los factores anteriores, es decir, la elevación del requisito de escolaridad formal para incorporarse al empleo y de la aceptación de la escolaridad como canal de movilidad social).

* En el capítulo siguiente se expondrá con amplitud en que consiste esta concepción de la educación como factor del desarrollo económico.

Consideramos que estos serían los factores que explican el proceso de expansión reciente del sistema escolar; expansión que, como veremos, se caracteriza por mostrar un crecimiento acelerado y desigual.

El carácter acelerado del crecimiento escolar.

Comenzaremos con una breve descripción cuantitativa y general de este rasgo del crecimiento*.

A principios de la década de 1950 el nivel básico registraba una matrícula total de 3 031 691** alumnos, lo cual equivalía a una demanda satisfecha*** del 51.27% en tanto que el nivel medio sólo cubría el 3.30% de la demanda y el superior satisfacía una demanda apenas mayor al 1%.

Para 1960 se observa una elevación en todos los niveles: la matrícula de enseñanza básica pasa a 5 401 509, lo cual representó un incremento de 78.15% respecto a 1950. La matrícula del nivel medio es la que muestra el mayor aumento en este período al incrementarse en un 184.94% (su matrícula asciende a 248 172 en 1960). El nivel superior (que sigue un ascenso continuo pero lento hasta ese momento), pasa a 77 033, lo cual representó un incremento del 157.0% durante el lapso 1950-1960.

En 1970 el panorama era el siguiente: la matrícula del nivel básico llega a 9 248 290, que con respecto a 1960 se incrementó un 71.2%, mostrando una demanda satisfecha de 74.39% (la de 1960 fué de 63.42%) El nivel medio vuelve a manifestar el mayor crecimiento: su incremento entre 1960 y 1970 fué de 515.6%; es decir se quintuplicó la matrícula al pasar de 248 172 a 1 527 865, alcanzando una demanda satisfecha de 30.22% que contrasta visiblemente con el 7.01% de 1960.

* Los datos que se presentan han sido tomados del archivo estadístico de la investigación "El papel de la educación superior en la distribución del empleo en México". Ibarrola, M. de et., al., febrero 1979-junio 1981, DIE-CINVESTAV, IPN.

** Ver cuadro número 1 donde aparecen concentrados los datos de crecimiento que se presentan en este capítulo.

*** En el cuadro núm. 1 se especifica lo que se entiende por demanda satisfecha y se le distingue de la demanda potencial.

El nivel superior parece acelerar su expansión: de 1960 a 1970 su matrícula pasa a 225 886, es decir, tiene un incremento de 193.2%; la demanda que este nivel satisfacía en 1960 era de 2.61% y para el año de 1970 asciende a 5.60%.

Para 1980, según las cifras presentadas en el informe presidencial de 1981^{12/}, razón por la cual deben ser tomadas con cautela a reserva de constatarlas con otras fuentes, se señala que la matrícula - del nivel básico alcanzaba los 14 millones, que con respecto a 1970 significó un incremento de 51.38%. Para el nivel medio esta fuente indica una matrícula de 3 813 065 que frente a los datos de 1970 - significó un incremento de 149.5%^{13/}. Para el nivel superior las cifras oficiales señalan que en 1980 la matrícula de enseñanza superior ascendía a 1 065 674, cifra que, de ser fidedigna, estaría indicando que la matrícula de este nivel se triplicó entre 1970 y 1980.

Con el interés de precisar algunos aspectos de la expansión que no quedan claros con la descripción cuantitativa anterior, se elaboró, con los datos del cuadro 1, la gráfica núm. 1 en la que aparece la demanda satisfecha de los tres niveles escolares en cuatro momentos distintos: 1950, 1960, 1970 y 1980.

La gráfica permite apreciar las diferentes tendencias de crecimiento con que han evolucionado los niveles escolares a lo largo de tres décadas. Se advierte una clara diferencia entre la trayectoria del nivel básico y la de los niveles medio y superior que parece indicar que entre 1950 y 1980 la enseñanza elemental ha ido en ascenso pero sin mostrar incrementos notables, e incluso -como veremos más adelante- creciendo a ritmos cada vez más lentos, mientras que en los niveles medio y superior se detectan momentos claves de crecimiento caracterizados por un agudo ascenso en los por-

12/ Quinto Informe de Gobierno

13/ Llama la atención este porcentaje de incremento en el nivel medio en relación a la tendencia mostrada por este nivel en los años anteriores. Suponemos que este dato sólo se refiere a la enseñanza media de carácter propedéutico y que si a la cifra de matrícula se le suma la población que cursa las opciones terminales o la enseñanza tecnológica, el incremento sería superior al 149.5% que ahí aparece, ya que la enseñanza tecnológica de nivel medio recibió un fuerte impulso durante la década de 1970 (ver nota 14 de este mismo capítulo).

CUADRO 1

CRECIMIENTO DEL SISTEMA ESCOLAR MEXICANO POR NIVELES 1950-1980

		1950	1960	1970	1980	1950-1980
NIVEL BASICO	Demanda potencial	5 912 242	8 516 816	12 431 800	17 499 923	
	Matricula total	3 031 691	5 401 509	9 248 290	14 282 908	
	Demanda satisfecha(%)	51.27%	63.42%	74.39%	81.62%	
	Incremento % de la ma trícula por periodo		78.17%	71.22%	54.44%	317.12%
	Crecimiento promedio anual (%)		5.62%	5.25%	4.28%	4.33%
NIVEL MEDIO	Demanda potencial	2 633 021	3 535 265	5 054 391	7 689 190	
	Matrícula total	87 096	248 172	1 527 865	3 916 469	
	Demanda satisfecha(%)	3.30%	7.01%	30.22%	50.93%	
	Incremento % de la ma trícula por periodo		184.94%	515.65%	156.34%	4 396.72%
	Crecimiento promedio anual (%)		9.61%	14.41%	8.77%	6.38%
NIVEL SUPERIOR	Demanda potencial	2 302 476	2 947 072	4 032 341	6 183 602	
	Matricula total	29 895	77 033	225 886	1 065 674	
	Demanda satisfecha(%)	1.29%	2.61%	5.60%	17.23%	
	Incremento % de la ma trícula por periodo		157.68%	193.23%	371.78%	3 464.72%
	Crecimiento promedio anual (%)		8.82%	9.83%	13.00%	6.30%

FUENTES: DATOS DE 1950 a 1970: Archivo estadístico de la investigación "El papel de la educación superior en la distribución del empleo en México" Ibarrola, María de et. al. DIE, CINVESTAV-IPN

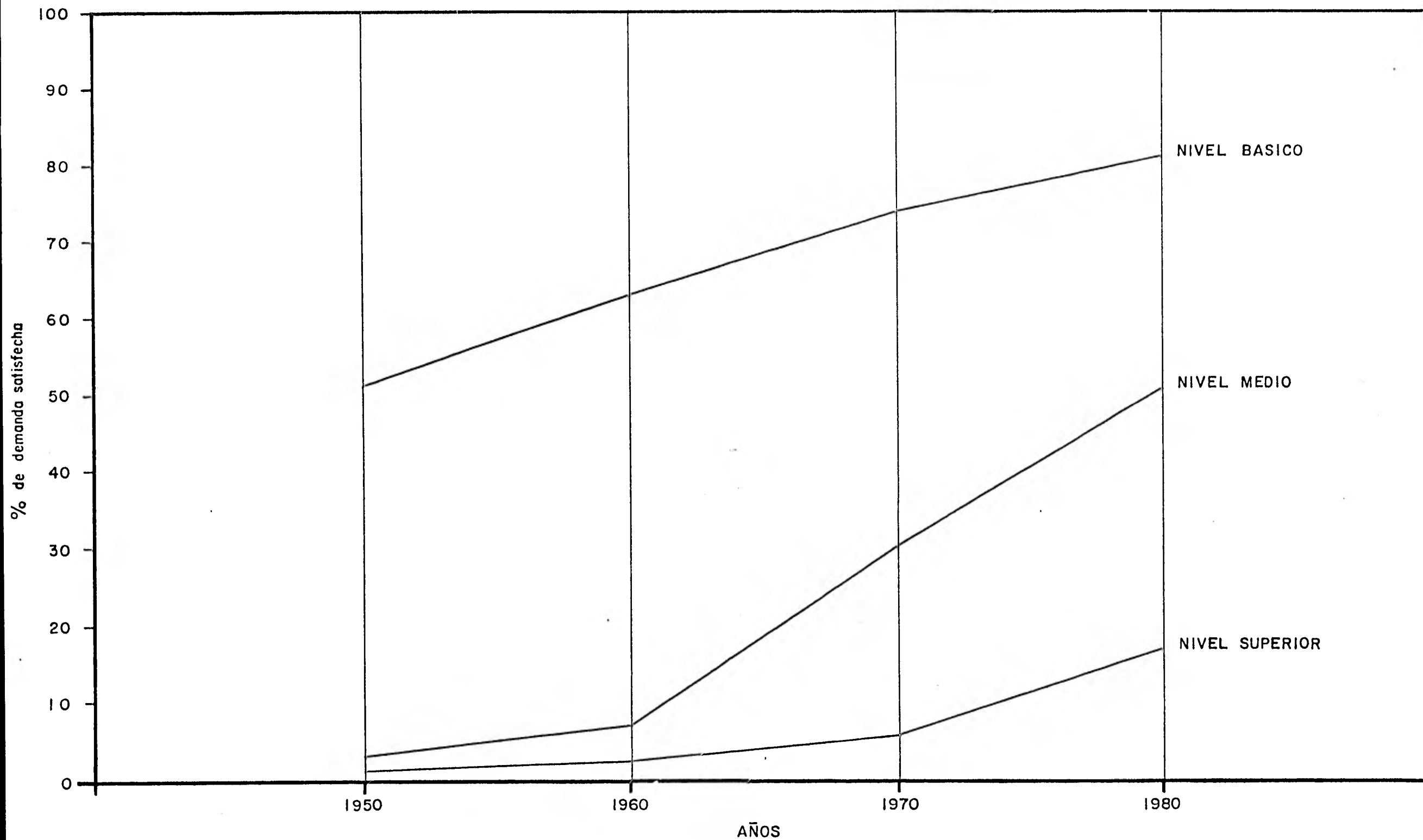
DATOS DE 1980: Anexo estadístico del quinto informe de gobierno, México 1981.

DEMANDA POTENCIAL: Población en el grupo de edad correspondiente a cada nivel (básico 6-14, medio 15-19, superior 20-24)

MATRICULA TOTAL: Población registrada como inscrita en cada nivel.

DEMANDA SATISFECHA: resulta de contrastar las dos anteriores y alude a la magnitud de la población

GRAFICA I DEMANDA SATISFECHA POR NIVELES DE ESCOLARIDAD
TOTAL NACIONAL 1950 1960 1970 Y 1980 *



* Elaborada a partir de los datos del cuadro anterior

centajes de demanda satisfecha; en el nivel medio esto se manifiesta a partir de 1960 y en el nivel superior alrededor de 1970, aunque el ascenso de la demanda satisfecha de este nivel ya se comienza a perfilar desde 1960. Analicemos con mayor detenimiento esta evolución.

a) El crecimiento registrado en el nivel básico fué el menor del período 50/80 aún cuando en términos absolutos evolucione sobre una base cuantitativa más elevada que la de los niveles medio y superior. Esta afirmación se apoya en las evidencias que proporcionaron las siguientes mediciones:

- incremento de la matrícula total en el período 50/80: al calcular el incremento global de la matrícula del nivel básico en el período se encontró que fué de 371.1%, es decir, que la población inscrita en 1980 respecto a la de 1950 casi se cuadruplicó, mientras que en el nivel medio la matrícula total de 1980 respecto a la de 1950 creció 43 veces al pasar de 87 096 alumnos a 3 916 469 y en el nivel superior el crecimiento durante este mismo período fué de 34 veces al ascender de 26 895 alumnos en 1950 a 1 065 674 en 1980,
- promedio de crecimiento por períodos de 10 años: el ritmo de crecimiento entre 50-60, 60-70, y 70-80 indica que en el nivel de enseñanza básica el ritmo de crecimiento ha ido descendiendo: entre 50 y 60 el crecimiento de la matrícula fué de 5.62%, entre 60 y 70 fué de 5.25 y entre 70 y 80 fué de 4.28%; mientras que en los niveles medio y superior se advierte una aceleración en el ritmo de crecimiento: para el nivel medio entre 50-60 se estimó en 9.61%, entre 60-70 en 14.41% y entre 70-80 en 8.77%; finalmente, según nuestros cálculos el ritmo de crecimiento del nivel superior se comportó como sigue: 8.82% entre 50-60, 9.83% entre 60-70 y 13% entre 70-80.

Las evidencias que proporcionan los datos anteriores nos permiten proponer (siempre dentro de los límites derivados de la confiabilidad de las cifras y las estimaciones estadísticas) que a pesar de que la matrícula absoluta del nivel básico se eleva y de que su demanda satisfecha sea la más alta del sistema, su tendencia reciente es, en apariencia la de estabilizar su crecimiento.

- b) El nivel medio es el que muestra en términos globales, el mayor crecimiento cuantitativo durante el período analizado, siendo evidencia de ello los siguientes datos generales:
- en 1950 este nivel sólo cubría el 3.30% de la demanda potencial y para 1980 satisfacía el 50.93% de la misma,
 - tal aumento de la demanda satisfecha significó que, en números absolutos, la matrícula total creció 43 veces, según nuestros cálculos, entre 1950 y 1980,
 - el promedio de incremento anual de este nivel se estimó en 6.38% siendo más elevado que el del nivel básico (4.33% anual) y sólo ligeramente mayor al del nivel superior (calculado en 6.30%),
 - como se aprecia en la gráfica, el lapso de mayor crecimiento de este nivel se registra entre 60 y 70.

Cabe destacar que uno de los rasgos importantes de la expansión de este nivel ha sido el crecimiento de la enseñanza terminal orientada hacia la capacitación técnica. Desde los años sesentas existían, como parte de ese tipo de enseñanza, las escuelas tecnológicas industriales y las tecnológicas agropecuarias; a partir de 1970 se advierte un notable crecimiento de ellas creándose además otras modalidades de enseñanza tecnológica^{14/}.

Desde nuestro punto de vista, en el crecimiento del nivel medio (tanto propedéutico como terminal) ha intervenido, por una parte, la necesidad creciente de cuadros con preparación intermedia requeridos en algunas ramas del sistema productivo que al diversificarse y complicarse dan lugar a una serie de trabajos en los que la capacitación elemental se considera insuficiente; y por otra la inevitable necesidad de responder a las presiones sociales de una demanda egresada del nivel básico que exige una escolaridad más prolongada pues se encuentra con que la formación elemental ya no es suficiente para incorporarse en puestos de

^{14/} Algunos datos respecto al crecimiento de la enseñanza tecnológica: Escuelas Tecnológicas Industriales: durante el sexenio de Echeverría pasan de 140 a 316 planteles y la población sube de 87 mil a 182 mil. Escuelas Tecnológicas Agropecuarias: en 1970 había 87 escuelas con una población aproximada de 200 alumnos por plantel, en 1975-1976 habían llegado a 583 planteles con 119 mil alumnos. Escuelas Tecnológicas Pesqueras: se crean en 1972 iniciando 30 planteles y un promedio aproximado de 175 alumnos por nivel. Citado en Fuentes Molinar Olac, "Enseñanza media básica en México 1970-1976" Cuadernos Políticos, núm.15, enero-marzo 1978, p. 97.

la estructura de empleo que ofreciesen posibilidades de ascenso social.

- c) Por lo que toca al nivel superior, señalaremos por ahora algunos aspectos generales y cuantitativos ya que será analizado con mayor detalle en otra parte de este capítulo. Este nivel se caracteriza por mostrar un crecimiento constante a lo largo del período donde, de acuerdo a lo que se observa en la gráfica, es posible destacar dos momentos: el lapso anterior a los 60s, y las dos últimas décadas del período: de 60 a 70 y de 70 a 80.

Hasta antes de la década de los años 60, este nivel creció a un ritmo lento incrementando su escasa matrícula (29 895 alumnos al inicio del período) que en términos de demanda satisfecha sólo representaba el 1.29% en 1950.

Durante la década de los 60 este nivel experimenta una trayectoria de ascenso más marcada que en el decenio anterior (el ritmo de crecimiento durante los 50 fué de 8.82% anual y durante los 60 fué de 9.83%). A pesar de que la expansión de la escolaridad superior ya se perfila desde los sesentas, es durante los años 70 cuando se muestra el mayor crecimiento del nivel: el promedio de incremento anual en ese decenio fué de 13%, la matrícula total llega al millón y se alcanza una demanda satisfecha de - 17.23%.

Los planteamientos hechos hasta este momento son útiles para un primer nivel de acercamiento; sin embargo, no son suficientes para la caracterización cualitativa del proceso de expansión escolar en la medida en que sólo ponen de relieve el carácter acelerado de este crecimiento pero no ponen de manifiesto su carácter esencialmente desigual (acelerado y desigual son, como hemos dicho anteriormente, los rasgos fundamentales que han acompañado al proceso de crecimiento de la enseñanza escolarizada en nuestro país). Los siguientes párrafos están dedicados a la revisión de este segundo aspecto.

El carácter desigual del crecimiento escolar.

Enfocaremos el análisis de la desigualdad en la expansión del sistema escolar desde dos ángulos: el que se constata en el crecimiento asimétrico y diferenciado de la demanda satisfecha en los diferentes estados de la República; y el que es posible advertir al interior del sistema donde se observa que el contingente de población que ingresa al ciclo básico se va reduciendo de manera progresiva e ininterrumpida como efecto del proceso selectivo que penetra el recorrido escolar en todos sus grados y niveles.

La desigualdad en el crecimiento de la demanda satisfecha por estados.

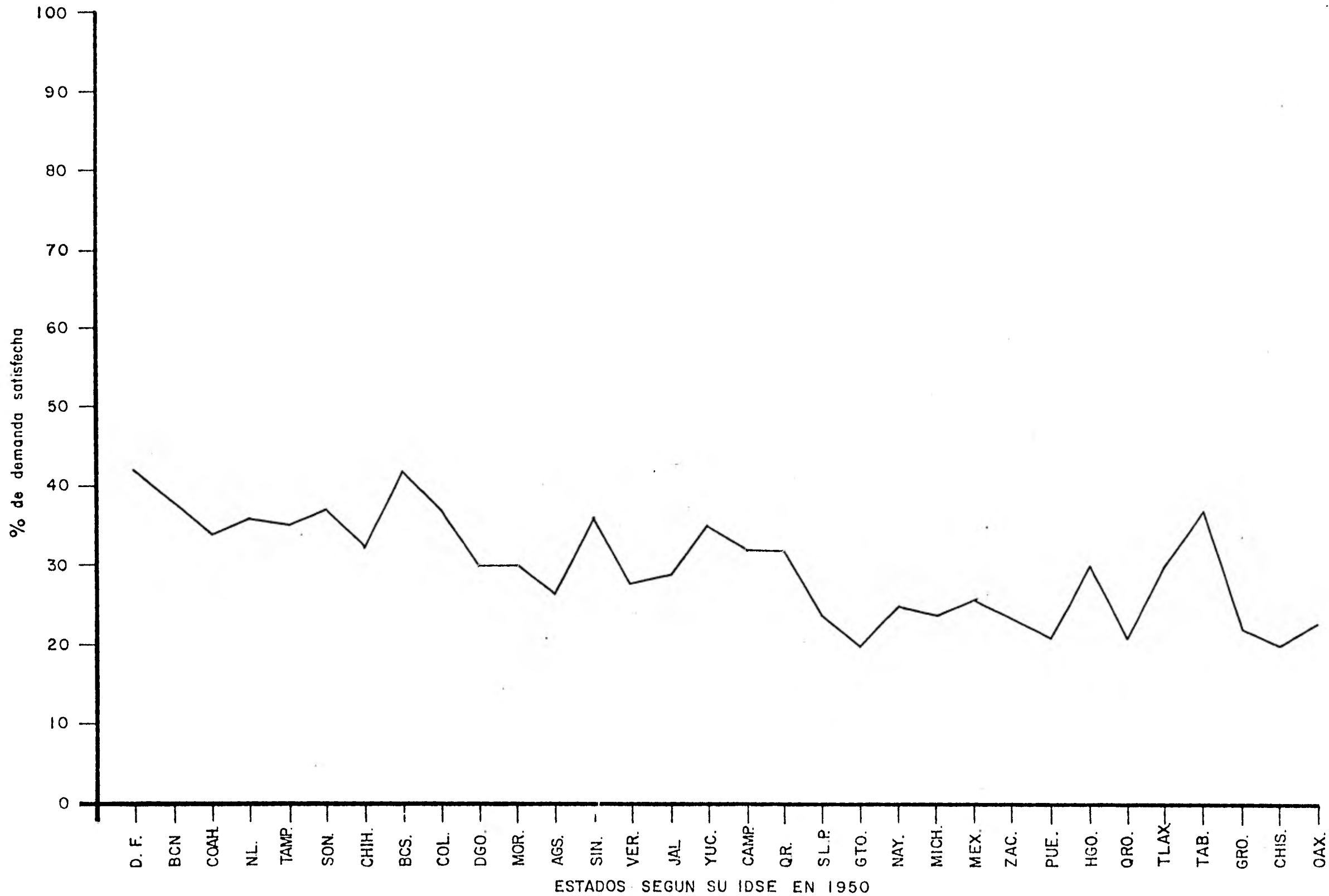
Cuando se desglosan las cifras nacionales de matrícula y demanda satisfecha por estados de la República, se aprecia la existencia de disparidades de diversas magnitudes en cuanto a la capacidad de cada estado para atender su propia demanda de escolaridad; advirtiéndose además, que las tasas de satisfacción a la demanda son más elevadas en los estados económicamente más avanzados que en los rezagados^{15/}; lo cual sugiere que la pauta de distribución de las oportunidades escolares se relaciona con el nivel de desarrollo económico alcanzado por los estados.

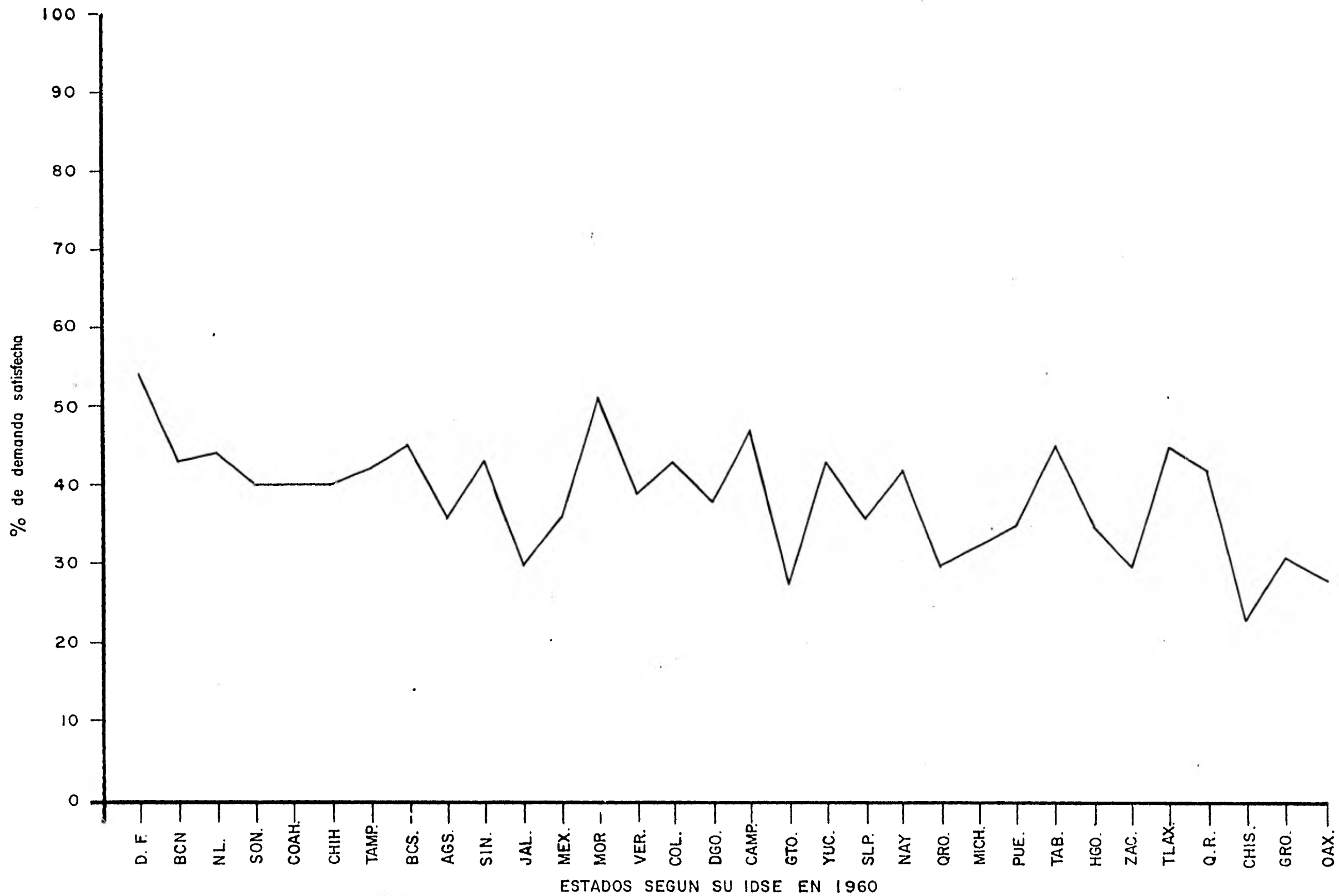
Las 3 gráficas siguientes, donde se presenta la demanda satisfecha total por estados, ofrecen una aproximación visual al fenómeno indicado. Los estados aparecen ordenados en forma decreciente según su Índice de Desarrollo Socioeconómico (IDSE)^{16/} en 3 momentos: 1950, 1960 y 1970; y sobre la jerarquía de los estados correspondiente a cada uno de estos años se graficó el porcentaje de demanda satisfecha total por estados en los diferentes años.

15/ Algunas investigaciones que proporcionan evidencias en este sentido son: Fuentes, Molinar, O. "Enseñanza primaria y desigualdad regional", Rev. Desarrollo Educativo, año 1, núm. 2, marzo-abril 1974; Barkin, D. "La educación: ¿una barrera al desarrollo económico?", Rev. El Trimestre Económico, vol. XXXIII, núm. 152, oc.-dic. 1971; Medellín, R. "La dinámica de distanciamiento económico social en México", en Disyuntivas sociales, SEP-Setentas, núm. 5, 1971; Muñoz Izquierdo, C. "Evaluación del desarrollo educativo en México (1958-1970) y factores que lo han determinado", Rev. CEE, vol. III, núm. 3, Mex. 1973; Ibarrola, M. de. El crecimiento de la escolaridad en México como expresión de los proyectos socioeducativos del Estado y la burguesía, México 1981, DIE, CINVESTAV-IPN.

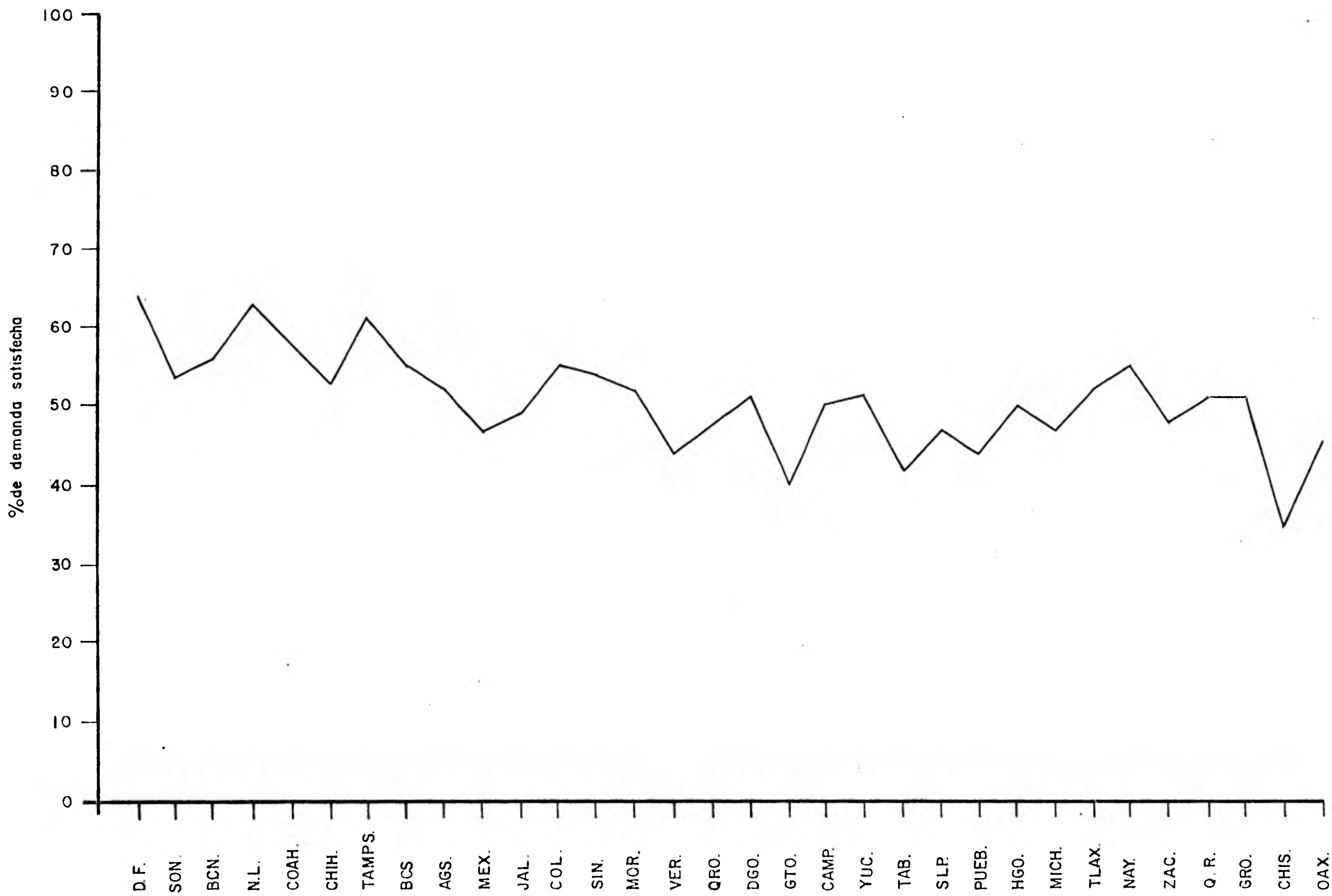
16/ El Índice de desarrollo socioeconómico (IDSE) es un indicador mixto que conjuga una serie de índices de desarrollo como salud, vivienda, alimentación, educación, urbanización, etc., y ofrece una evaluación global del grado de desarrollo económico y social por estados de la República. Para mayores detalles consúltese: Unikel, L. El desarrollo urbano de México, El Colegio de México, México 1976.

DEMANDA SATISFECHA DEL SISTEMA ESCOLAR
 POR ESTADOS SEGUN SU IDSE 1950





DEMANDA SATISFECHA DEL SISTEMA ESCOLAR
POR ESTADOS SEGUN SU IDSE 1970



ESTADOS SEGUN SU IDSE EN 1970

Se observa que la demanda satisfecha total se eleva de una década a otra: en 1950 era inferior al 50%, en 1960 está alrededor del 50% y en 1970 es superior a dicho porcentaje; pero a pesar de ese crecimiento se mantiene una tendencia decreciente conforme nos acercamos a los estados de menor IDSE.

Por otra parte, se aprecia una cierta pauta de permanencia que se mantiene a lo largo del período 50-70 entre los estados con mayor desarrollo económico y mejores tasas de demanda satisfecha, y los de menor desarrollo con niveles más bajos de demanda satisfecha. Lo anterior es observable en el hecho de que los estados de mayor desarrollo en 1950 (DF, Baja California Norte, Coahuila, Nuevo León y Tamaulipas) vuelven a aparecer en 1960, con algunos cambios, entre los más desarrollados, y en 1970 los vemos ocupando nuevamente los primeros lugares de la jerarquía; en tanto que los estados del extremo opuesto, es decir, los de menor desarrollo económico (Guerrero, Oaxaca, Chiapas), también aparecen en forma reincidente como los más atrasados y además presentando tasas bajas de satisfacción a la demanda.

Las evidencias generales que se desprenden de los datos de demanda satisfecha por estados, nos sugieren la idea de que a pesar de la clara tendencia de crecimiento (obsérvese en las gráficas cómo la línea que une los porcentajes de cada estado se desplaza progresivamente hacia arriba a lo largo del tiempo) no se ha modificado sustancialmente, al menos hasta 1970, la forma en que se distribuyen las oportunidades de escolaridad en el país. Desde nuestro punto de vista, este fenómeno se explicaría en términos de que la lógica de desarrollo económico y político seguida por el Estado ha sido la de apoyar y otorgar mayores erogaciones a los polos de desarrollo económico en detrimento de las regiones atrasadas. Esta lógica, en lo que respecta al desarrollo del sistema escolar, se ha traducido en una distribución sesgada de los recursos y el financiamiento educativo, coadyuvando así a que se mantenga el distanciamiento regional de las oportunidades de escolaridad que vislumbramos anteriormente.

La desigualdad al interior del sistema escolar. El análisis de este fenómeno constituye, desde nuestro punto de vista, otra de las formas -y quizás la más importante- en que se manifiesta el carácter desigual de la expansión escolar.

Es evidente que el crecimiento desigual de la educación formal no se aprecia solamente al contrastar la magnitud entre los que ingresan y los que quedan fuera del sistema; sino que también se manifiesta entre quienes logran incorporarse a él. En este sentido, al analizar la forma en que la población que accede al 1er. grado de enseñanza básica se va reduciendo progresivamente al pasar por los diferentes grados y niveles es posible apreciar una forma de desigualdad que encuentra su expresión en las posibilidades de permanecer y avanzar dentro del sistema escolar.

El cuadro número 2 ejemplifica este fenómeno a través del seguimiento de dos cohortes de población desde su ingreso a 1ro. de primaria hasta el momento de egresar de la enseñanza superior. La información ahí contenida muestra con nitidez el proceso continuo de eliminación entre grados y niveles, pudiéndose apreciar que el momento de deserción más agudo se da entre 1ro. y 2do. de primaria, lo cual resulta inquietante si se tiene en cuenta que este tipo de enseñanza se considera no sólo como un derecho de la población sino como un decreto obligatorio de carácter constitucional.

Por otra parte, al comparar las dos generaciones se advierte una -mejoría en la capacidad de reabsorción de los diferentes grados y -niveles, sin embargo se trata sólo de una elevación cuantitativa en el contexto de una estructura escolar piramidal que conserva la pauta de eliminación interna. El hecho de que la representación gráfica del sistema escolar continúe siendo una pirámide de base amplia que tiende a perder volumen conforme se asciende en ella hasta llegar a un agudo vértice, indica que el sistema escolar evoluciona -dando lugar a procesos de escolarización segmentados en el sentido de que la mayoría de la población sólo recorre partes o segmentos de la trayectoria escolar de mayor o menor longitud, y sólo una -

CUADRO 2

SEGUIMIENTO DE LA MATRICULA. GENERACIONES 59-75 y 66-82.

GENERACION 59-75				GENERACION 66-82			
Nivel básico				Nivel básico			
	Grado	Núms. absolutos	%		Grado	Núms. absolutos	%
1959	1º	1 990 166	100.00	1966	1º	2 444 798	100.00
1960	2º	1 153 680	57.97	1967	2º	1 646 065	57.32
1961	3º	893 007	44.87	1968	3º	1 443 996	59.06
1962	4º	678 375	34.09	1969	4º	1 208 681	49.43
1963	5º	540 044	27.14	1970	5º	1 047 565	42.84
1964	6º	493 416	24.79	1971	6º	910 221	37.23
Nivel medio básico				Nivel medio básico			
1965	1º	281 453	14.14	1972	1º	554 789	22.69
1966	2º	245 405	12.33	1973	2º	484 908	19.83
1967	3º	198 956	10.00	1974	3º	434 468	17.77
Nivel medio superior				Nivel medio superior			
1968	1º	105 363	5.29	1975	1º	292 717	11.97
1969	2º	93 415	4.69	1976	2º	214 181	8.76
1970	3º	27 316	1.37	1977	3º	149 408	6.11
Nivel superior				Nivel superior			
1971	1º ing	92 773	4.66	1978	1ºing.	194 800	7.96
1972	egreso	50 448	2.53	1982	egreso		

Extracto tomado de: Cillero, J. y Sierra Moncayo, L.: La educación superior de México: consideraciones sobre su financiamiento. Tesis, ITAM, 1978, p. 81

mínima parte lo atraviesa en su totalidad^{17/}.

Las observaciones hechas en torno a la desigualdad en la distribución de oportunidades escolares y de los niveles diferenciados de escolaridad que alcanza la población nos permiten proponer que el proceso acelerado de expansión de la escolaridad formal continua - mostrando los rasgos de un crecimiento esencialmente desigual y - selectivo. Es innegable que el sistema escolar actual muestra un avance importante respecto al modelo escolar fundamentalmente ciudadano y mucho más elitista de los años 40, sin embargo está lejos - de alcanzar la meta de igualdad de oportunidades, no sólo de acceso sino de permanencia.

1.3 La cúspide del sistema escolar: la enseñanza superior.

Nos centraremos en este nivel del sistema. Desde nuestro punto de vista, la importancia que reviste el análisis de su crecimiento no radica principalmente en su dimensión numérica (que ciertamente - es significativa, pero parcial y limitada según vimos anteriormente),

^{17/} Es importante agregar que este proceso de exclusión que realiza el sistema escolar se relaciona con las características de origen socioeconómico de los sujetos en proceso de escolarización. Una cita de Olac Fuentes ejemplifica lo anterior: "Entre 1.5 y 2 millones de niños no llegan a la escuela y el 35% de quienes ingresan a ella no alcanza el cuarto grado de primaria. Son los niños de economías campesinas pauperizadas, dispersas, pero también de zonas de minifundio densamente pobladas. En menor grado son los niños de las zonas urbanas de miseria. Proviene de familias que el sistema económico ha convertido en población excedente y en un creciente - ejército laboral de reserva y no tiene más perspectivas que reintegrarse a su condición original... 57 de cada 100 niños llegan a la segunda parte de la primaria y 46 la terminan. Ahí interrumpen sus estudios. Proviene del proletariado de la manufactura tradicional, de un subproletariado de empleo inestable o de autoempleados en servicios. A esta población urbana debe agregarse un sector rural minoritario, que ha rebasado el nivel de subsistencia, está integrado al mercado y puede prescindir del trabajo infantil... 30 de cada 100 que inician la primaria alcanzan el tramo de 6 años de enseñanza media y 13 lo terminan sin continuar a la universidad. Esta población se alimenta de diversos sectores de clase, que en una escala de ingreso ocuparían los estratos medios: los grupos de la clase obrera más organizados del "sector moderno", la pequeña burocracia pública, empleados de comercio y oficina y complementariamente la mediana burguesía agraria... 10 de cada 100 de los que entran al sistema ingresan a la universidad y un poco más de la mitad termina la licenciatura. Este sector proviene de diversos sectores de clase: la alta burguesía... los grupos profesionales independientes o asalariados, los estratos medios del empresariado industrial y de los servicios y, en forma todavía marginal, elementos de la clase obrera más calificada y de mayores ingresos..."en Educación pública y sociedad", op. cit., p. 233-234.

sino en los aspectos cualitativos de orden económico y político involucrados en el desarrollo de este nivel; es a este tipo de cuestiones a las que nos referiremos en las siguientes líneas.

Para la educación superior la década de los 60s, y más particularmente los años correspondientes a la administración de Díaz Ordaz significaron, entre otras cosas, un abandono relativo y cierto desinterés hacia las condiciones y necesidades de su desarrollo. Una clara muestra de ello es que el presupuesto destinado a la enseñanza superior no sólo no aumentó de acuerdo a las necesidades de las instituciones, sino que incluso disminuyó en relación a los fondos otorgados a dicho nivel durante el sexenio de López Mateos. Lo anterior parece corroborarse si se comparan las tasas de incremento del gasto por alumno entre 1950 y 1967:

Años	1959	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967
Incremento (a precios de 1959)		-0.29	0.93	1.84	9.30	9.15	2.93	-3.52	-8.47

Fuente: Zermeño, Sergio. México una democracia utópica,
Ed. Siglo XXI, México 1978, p. 60.

Partiendo de los datos anteriores es posible sostener que en efecto "la relación entre necesidades y presupuesto, que se había visto mejorada en el régimen lópezmateísta, vuelve a caer a los niveles en que se encontraba en 1959... entre 1966 y 1968, declara el rector de la UNAM, el subsidio era insuficiente para las necesidades que presentaba la institución, y a partir de 1968 las cosas empeoraron, pues se siguió una política de restricción en los subsidios"^{18/}.

Resulta interesante hacer notar que ni las restricciones financieras, ni las carencias de diferente naturaleza que presentaban las instituciones de educación superior, constituyeron un freno a la expansión de la escolaridad superior, ello en la medida en que cada vez era mayor el peso de una demanda social que de manera creciente se orientaba hacia este tipo de enseñanza; así vemos que durante el decenio -

^{18/} Zermeño, Sergio. op. cit. pp. 60-61.

de 1960 la matrícula total pasó de 77 033 estudiantes a 225 886*.

En nuestra consideración el claro aumento de la demanda durante los años sesenta se liga con: a) la diversificación y sofisticación de la estructura productiva durante los años 50 que, según se dijo, implicó la aparición de una nueva y amplia gama de puestos que para su desempeño requerían de una capacitación especializada, al mismo tiempo que se elevaban los requisitos de escolaridad para los puestos ya existentes, b) el ensanchamiento de los sectores medios de población, que, como resultado del proceso de desarrollo económico de las décadas anteriores no sólo se expandían numéricamente, sino que además se elevaban cualitativamente sus expectativas de ascenso social y veían en la escolaridad la vía para realizarlo.

Ahora bien, durante la década de los 60 los egresados del nivel superior habrían de enfrentarse con una estructura productiva de capacidad limitada que se muestra incapaz de absorber la fuerza de trabajo calificada por el sistema escolar; más aún, se encuentran con que ni la escolaridad superior abre las posibilidades de dar respuesta a sus expectativas de movilidad social. El problema de fondo era, en palabras de Portantiero^{19/} que: "...los hijos de la clase media que buscan ascenso social por la vía del conocimiento especializado se encuentran con que no les puede ser brindado por las deficientes condiciones materiales en que se desarrolla el aprendizaje, y con que el ascenso social y económico se vé trabado por la feroz competencia en el mercado que desvaloriza el diploma..."^{20/}.

Hasta los primeros años de la década de los 60, la universidad había cumplido en términos "funcionales" la tarea de proporcionar una oferta de fuerza de

* Ver datos del cuadro núm. 1 así como las referencias expuestas en cuanto a la expansión cuantitativa del nivel.

^{19/} Portantiero, Juan Carlos. Estudiantes y política en América Latina Ed. Siglo XXI México, 1978.

^{20/} Portantiero, J.C. op. cit. p. 17.

trabajo adecuada a las necesidades del sistema productivo y a la capacidad de este para absorberla; pero ya para la segunda mitad de la década se comienzan a manifestar de manera clara e inequívoca los síntomas de una franca situación de crisis entre universidad, estructura productiva y estructura política* que vá a afectar a los egresados del nivel superior, y entre ellos a los miembros ilustrados de las capas medias que constituían ya desde entonces parte importante de la población universitaria.

Contextuados en esta problemática (endurecimiento de la estructura política, estanciamiento de las capas medias, financiamiento deficiente de las instituciones de enseñanza superior, crecimiento continuo de la demanda a dicho nivel, aumento de los egresados desempleados y subempleados, etc.,) los últimos años de la década de 1960, que cristalizan en la movilización social de 1968, marcan un punto clave en la trayectoria de la educación superior. Los sucesos ocurridos en esos años hacen manifiesta la necesidad de introducir cambios en el sistema educativo concediendo prioridad al nivel superior en la medida en que en él se hacían convergentes las diferentes manifestaciones de la crisis: por el lado de la crisis económica, sus egresados se ven afectados al no poder incorporarse a una estructura de empleo que eleva cada vez más los requisitos de escolaridad y que sólo ofrece posibilidades muy estrechas de movilidad; por el lado de la crisis política, resulta ser el sector social más fuertemente reprimido en el 68.

Así, al iniciarse la década pasada, como parte de la respuesta a la situación de crisis en que se hallaba la estructura económica y política del país, el gobierno de Echeverría pone en marcha una serie de medidas "modernizadoras" tendientes a reestructurar el modelo económico y político, incidiendo también en las diversas instancias sociales. En este sentido, los efectos de la estrategia seguida se dejaron sentir en la política que en materia educativa implementó - el Estado la cual se manifestó con especial claridad y énfasis en el nivel de enseñanza superior a través de lo que el propio Estado denominó "democratización de la enseñanza superior".

* El movimiento médico de 1966 y la movilización social de 1968 son expresiones contundentes de esa triple crisis.

Siguiendo a Guevara Niebla^{21/} podríamos sintetizar los rasgos característicos de la política educativa de este período en los siguientes términos: "... la política educativa de Echeverría se desarrolló sobre dos grandes premisas: una la constituyó el deseo de las autoridades del país de conciliarse con los sectores disidentes del 68, retrotraerlos a los brazos del sistema y reconquistar así el consenso perdido en ese año fatídico; la otra fué la voluntad de modernizar la economía y la política del país. La primera premisa nos explicará en general: 1) el incremento formidable que experimentó el presupuesto para la enseñanza superior*; 2) la tolerancia (y aún podría decirse la "política de aliento") del Estado hacia las iniciativas de reestructuración del orden jurídico legal de ciertas universidades lanzadas por la izquierda y que incluían la implantación en ellas del principio de autonomía o de sistemas de gobierno escolar; 3) la política de no modificar substancialmente la demanda demográfica del sistema de educación superior manteniendo una oferta ampliada para beneficio fundamentalmente de los sectores medios urbanos**, etc. La segunda de las premisas nos permitiría comprender el fondo en el que se ubican acciones como la creación del CONACYT, la fundación del Colegio de Bachilleres y de la Universidad Autónoma Metropolitana, el reforzamiento de instituciones como el Colegio de México, la creación del CIDE, de UPIICSA, y toda una red compleja de instituciones técnicas, agrícolas e industriales - destinadas a producir técnicos de nivel medio"^{22/}.

21/ Guevara Niebla, G. "Los múltiples rostros de la crisis universitaria" en la Crisis de la educación superior en México, Ed. Nueva Imagen, México 1981.

* Algunos datos de financiamiento indican que: "...en 1970 los subsidios federales significaban un 23.5% de los ingresos de las instituciones estatales, en 1976 llegaron a constituir el 52.4%...las universidades públicas llegaron a disponer de casi 7 veces más recursos entre 1970 y 1975..." Latapí, P. Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976, Ed. Nueva Imagen, México 1980, p. 183.

** La anunciada "democratización de la enseñanza superior" creó la expectativa de que este nivel daría acceso a núcleos más heterogéneos de población, es decir que se ampliarían las oportunidades de ingreso para los sectores tradicionalmente excluidos en ella; sin embargo en el plano de los hechos, si se dió un aumento cuantitativo en las oportunidades de acceso, pero no se incrementó de manera significativa la participación de los sectores obreros y campesinos. En todo caso, la población que ingresa al nivel de enseñanza superior se caracteriza por mostrar el rasgo compartido de ubicarse por arriba del promedio del ingreso nacional (a este respecto pueden consultarse Zermeño, Sergio op.cit. pp.48-49; Barkin, D. "Acceso a la educación superior y beneficios que reporta en México ", Rev.CEE , vol. 1, núm. 3, 1971

22/ Guevara Niebla, G. op. cit. pp. 14-15.

Ahora bien, es importante para los fines de este trabajo, hacer notar que las acciones de reforma educativa al nivel superior no se dirigieron solamente al conjunto de instituciones públicas, sino que favoreció también en ciertos aspectos a las instituciones de educación superior privadas: "... en algunos casos (Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey) se les otorgó subsidios económicos; en otros se ampliaron sus atribuciones legales (Universidad Iberoamericana)..."^{23/}. Aunque el desarrollo del conjunto de universidades privadas se había estado gestando, al menos desde mediados de la década de los años 40 ^{24/}, se advierte que durante la década de los 70 se revitalizan y cobran importancia no por el volumen de población que atienden (la matrícula del conjunto de universidades privadas no rebasa el 15% de la población en el nivel superior^{25/}), sino más que nada porque emergen como instituciones "de calidad" ante el profundo desprestigio en que quedaron las universidades públicas a causa de un complejo proceso de acontecimientos que supuestamente deterioraron su calidad académica: la crisis de 68, el resurgimiento del porrismo, la aparición del sindicalismo universitario, la configuración de la universidad masificada, etcétera, de esta manera, "... la institución universitaria apareció en completa descomposición, sujeta a presiones políticas internas carentes de toda racionalidad y en una profunda bancarrota académica... las familias de la burguesía y de los sectores medios más conservadores dejaron de enviar a sus hijos a las universidades oficiales de educación superior y, en consecuencia, una parte no despreciable de la demanda se canalizó hacia universidades y centros de educación privados"^{26/}.

Frente a las universidades públicas caóticas, masificadas y de baja calidad, las universidades privadas se presentan como "...garantía de seriedad académica..."^{27/} o en términos más burdos, como "islas de eficiencia en un mar de mediocridad"^{28/}. Evidentemente detrás de tales juicios subyace una valoración social diferenciada respecto a ambos tipos de instituciones y una aceptación consensual y acrítica de que las universidades privadas son de mayor calidad que las públicas.

^{23/} Latapí, P. op.cit. p-205

^{24/} Las primeras en surgir fueron la UIA y el ITESM en 1943

^{25/} Lo anterior se deduce de las cifras que presenta J. Castrejón en La educación superior en México, Ed. Edicol, México 1979, pp. 273-274.

^{26/} Guevara Niebla, G. op. cit. p. 13

^{27/} Latapí, P. op.cit. p. 205

^{28/} Coombs, P. La crisis mundial de la educación, Ed. Península, Barcelona 1978

Ante tales valoraciones basadas en afirmaciones de sentido común se ha propuesto^{29/} una interpretación del binomio universidades públicas -universidades privadas en el contexto de la estructura del nivel superior, del sistema escolar y de la totalidad social, donde se explica la coexistencia de instituciones de diferente naturaleza a partir de la idea de que a través de ellas los grupos con poder -político y económico en la sociedad (Estado y burguesía) imprimen una cierta orientación a las acciones educativas de acuerdo al uso que hacen de la escolaridad estos grupos. Partiendo de estos planteamientos se sostiene que en el caso de México es posible identificar al menos dos proyectos socioeducativos: el del Estado y el de la burguesía. Se propone que el rasgo característico del proyecto socioeducativo del Estado radica en la búsqueda de su legitimidad como grupo dirigente, capaz de conducir al país a un desarrollo justo y democrático que dependerá en buena medida de la educación; de ahí que la característica más importante de la acción educativa del Estado ha sido la ampliación de las oportunidades de escolaridad para quien las pide (piénsese en la UNAM a inicios de los años 70); mientras que el proyecto socioeducativo de la burguesía centra su intencionalidad en la capacitación de recursos humanos de alta calidad, de ahí que la característica más importante de la acción educativa de la burguesía sea la de crear sus propios "centros de excelencia" (como por ejemplo el ITESM o la UIA), cuando las instituciones públicas ya no responden a dicha intencionalidad.

Las referencias anteriores se introdujeron con la intención de hacer notar que ambos tipos de instituciones (privadas y públicas) se mueven en marcos referenciales diferentes, lo que justifica ampliamente, la naturaleza de un estudio como este que compara entre ambas. Dados los antecedentes expuestos sobre la formación social mexicana; el crecimiento del sistema escolar, en particular el nivel superior, y las diferencias entre instituciones públicas y privadas en este nivel el proceso de eliminación de una parte considerable de la población que ingresa a ellas adquiere un interés primordial. Sobre este proceso

^{29/} Ibarrola, M. de El crecimiento de la escolaridad en México como expresión de los proyectos socioeducativos del Estado y la burguesía. Ponencia presentada en el Foro de Investigación sobre Educación y Sociedad, Jalapa, Ver. Mayo 1981.

hablaremos en los capítulos 3,4 y 5 refiriéndonos al caso particular de la UIA y la UNAM. El capítulo siguiente se dedicará, como se había señalado, al análisis de los aspectos teóricos y metodológicos de un concepto importante que aparece en este trabajo: la eficiencia.

Capítulo 2 Aspectos teóricos y metodológicos respecto al indicador utilizado para analizar la relación egresados/primer ingreso.

Hemos señalado en las Consideraciones preliminares que para analizar la relación egresados/primer ingreso decidimos, al inicio de este estudio, utilizar el indicador denominado "eficiencia terminal". Tal decisión se fundamentó, en un principio, a partir de las investigaciones previas sobre el tema que manejan exclusivamente este indicador*. A lo largo del desarrollo de este trabajo se vió la necesidad de profundizar sobre la "eficiencia terminal" no sólo en cuanto a su definición y operacionalización, sino también en cuanto a su contenido teórico, su filiación a corrientes socioeducativas específicas y su ubicación en el contexto de un tipo de análisis de los procesos escolares que comienza a tener auge - desde los años 50. La decisión de profundizar sobre este indicador, y no sólo de usarlo, plantea ahora la necesidad de presentar, como parte importante de la investigación, las reflexiones realizadas a este respecto.

A esta tarea se aboca el presente capítulo. Nuestro punto de partida - consiste, por una parte, en una reflexión sobre el concepto general de "eficiencia" y su aplicación al estudio de los procesos de enseñanza escolarizada ya que los análisis de eficiencia terminal forman parte del campo más amplio de los análisis sobre la eficiencia del sistema escolar; y por otra, en una reflexión de la concepción de educación en que se encuadran este tipo de estudios. De acuerdo a estos planteamientos iniciales la estructura del capítulo es la siguiente:

- 2.1 Corrientes teóricas de donde se desprende el concepto de "eficiencia" como indicador para analizar los procesos formales de enseñanza: la Teoría del Desarrollo y el Análisis de Sistemas. Propuesta crítica a la conceptualización de la educación como inversión y como factor del desarrollo y al uso del concepto de "eficiencia" que de ella se desprende.

* Castrejón D.J. La educación superior en México, Ed. Edicol, México 1979.
 Gálvez, H. y Ríos, E. La eficiencia de la enseñanza superior en tres universidades mexicanas, ANUIES, México 1974.
 Rangel Guerra, A. La educación superior en México, Ed. El Colegio de México, México 1979.

- 2.2 La eficiencia terminal: ¿indicador de rendimiento o indicador de selectividad? Definición tradicional de la eficiencia terminal como indicador de rendimiento. El punto de vista de este trabajo: la eficiencia terminal como indicador de selectividad.
- 2.3 Operacionalización y problemas metodológicos de la medición de la eficiencia terminal. Alcances y limitaciones de este indicador.
- 2.1 Corrientes teóricas de donde se desprende el concepto de "eficiencia" como indicador para analizar los procesos formales de enseñanza:
a) la Teoría del Desarrollo, b) el Análisis de Sistemas.

El concepto de "eficiencia" antes de ser adoptado para el análisis de los procesos escolares era ya utilizado por las ciencias administrativas aplicándolo a la evaluación y análisis de los procesos de trabajo dentro de una unidad productiva con un fin eminentemente - pragmático: conocer las condiciones de trabajo que permitan alcanzar los niveles máximos de productividad y rendimiento^{1/}. Esta preocupación es una nota característica de las sociedades industriales interesadas por alcanzar grados cada vez mayores de "racionalidad"^{2/} y se fundamenta en un razonamiento muy simple de la lógica de dichas sociedades: todo proceso que implica un gasto de inversión, de trabajo humano y de tiempo debe ser redituable.

Ahora bien, el concepto de "eficiencia" no es el único que se traslada del campo del análisis económico y administrativo de las unidades productivas al análisis de los procesos escolares; paralelamente se empiezan a utilizar otros conceptos provenientes de la economía burguesa tales como oferta-demanda, costo-beneficio, tasa de retorno, tasa de rendimiento, costo unitario, cálculo marginal, etc. Esta traslación y adaptación de conceptos e indicadores de la economía -

^{1/} Una definición clásica de "Eficiencia" desde el punto de vista de la ciencia administrativa es la siguiente: "Una estructura de organización es eficiente si está estructurada en forma tal que facilita la obtención de los objetivos deseados con el costo mínimo y con el menor número de imprevistos". Koontz y O'Donnell: Curso de administración moderna: un análisis de las funciones de la administración. 51. edición México 1977. Ed. Mc. Graw Hill. p. 254.

^{2/} La racionalidad está entendida aquí en el sentido weberiano del término. En la ética protestante y el espíritu del capitalismo, Weber señala que la racionalidad en la actividad económica consiste en "guiarse en todo momento por el cálculo del valor dinerario aportado y el valor dinerario extendido al final", considerando también, que un factor importante de la racionalidad económica es la "capacidad y aptitud de los hombres para determinados tipos de conducta". Weber: La ética protestante y el espíritu del capitalismo. Ed. Diez, p. 10-18.

burguesa al análisis de los procesos escolares, entre los cuales está el de "eficiencia", se haya ligado a una concepción particular de la educación y de las funciones que ésta cumple en la sociedad según la cual, la educación es una inversión en recursos humanos que contribuye al desarrollo económico de la sociedad.

Cuando esta concepción de la educación es difundida y aceptada^{3/} empiezan a realizarse en forma sistemática estudios econométricos de la educación; es decir, análisis que se fundamentan en la utilización de conceptos e indicadores económicos a partir de los cuales se pretende explicar el funcionamiento de los procesos educativos y más particularmente de los que tienen lugar dentro de la escuela, es decir, de los procesos formales de enseñanza.

Así pues, el surgimiento de los Análisis de Eficiencia está ligado, como ya se mencionó anteriormente, a una forma particular de concebir la educación y es en relación a esta concepción desde donde debe buscarse el significado del concepto, sus connotaciones y el uso que se le ha dado; en este sentido resulta necesario profundizar en la tesis de que la educación es una inversión hasta llegar a ubicar de manera más o menos precisa en qué corrientes del pensamiento sociológico se sustenta y por esa vía aproximarnos al marco teórico-metodológico del propio concepto de Eficiencia.

En este trabajo se han detectado 2 ejes teóricos que dan sustentación a la concepción de la educación como una inversión que contribuye al desarrollo económico:

- 1) La Teoría del Desarrollo como un modelo explicativo que a partir de ciertas categorías y conceptos como "desarrollo" "modernización", "evolución por etapas", "cambio de estructuras y valores", etc., integrados en un cuerpo teórico propone una interpretación de la evolución histórica de las sociedades, de la estructura y funcionamiento de las mismas, así como de la multiplicidad e interconexión de procesos que tienen lugar al interior de ella (económicos, políticos, culturales, educativos, etc.);

^{3/} La tesis de que la educación es un factor del desarrollo y que tiene un carácter de inversión se difunde desde los países hegemónicos hacia los subdesarrollados a través de organismos como la ONU, BID, UNESCO, CEPAL. Para corroborar esta afirmación sobre la que se profundizará más adelante basta por ahora con el siguiente señalamiento: "En 1960 la Conferencia General de la UNESCO consideró a la educación como un factor del desarrollo económico; concepción que asumió carácter oficial". cit. pos. Puiggrós, A. Imperialismo y educación en América Latina, Ed. Nueva Imagen, p. 139

2) El Análisis de Sistemas como una derivación de la Teoría Funcionalista que propone un modelo metodológico para aprehender la realidad; en este sentido el Análisis de Sistemas aplicado a la educación aporta una metodología concreta para el análisis e interpretación de los procesos de enseñanza dentro de la escuela compartiendo la concepción de que la educación es una inversión y que - por lo tanto debe ser redituable.

El presentar en forma separada estos 2 ejes teóricos sólo responde a la intención de lograr claridad en la exposición ya que desde el punto de vista que se sostiene en este trabajo no se considera que se encuentren desligados; sino que ambos, Teoría del Desarrollo y Análisis de Sistemas aplicado a la educación, conforman una postura teórico-metodológica para la explicación de los problemas educativos de los países subdesarrollados desde el punto de vista de los hegemónicos.

Nos parece pertinente ampliar la exposición tanto de la Teoría del Desarrollo como del Análisis de Sistemas señalando sus orígenes, las tesis que manejan y los principales representantes teóricos que la aplican a la educación.

Teoría del Desarrollo.

Uno de los tópicos fundamentales a los que se ha abocado el pensamiento sociológico en América Latina desde los años 50's es el de la polémica en torno al problema del desarrollo como categoría analítica a partir de la cual se pretende explicar las características de estructura y funcionamiento de las sociedades latinoamericanas, su proceso de transformación histórica así como las formas de vinculación entre éstas y las sociedades de los países avanzados. En este sentido el concepto de desarrollo se ha enfocado desde diversas perspectivas dando lugar fundamentalmente a 2 corrientes teórico-metodológicas que proponen una concepción particular del desarrollo: por una parte la Teoría del Desarrollo y por la otra la Teoría de la Dependencia que surge como alternativa crítica de la primera.

No es objeto de este trabajo el polemizar entre las diferentes posturas teórico-metodológicas que sostienen estas corrientes sociológicas en relación al problema del desarrollo, sino que nos abocaremos directamente a la revisión de los planteamientos de la Teoría del Desarrollo, (profundizando en su concepción de la educación) puesto que es esta la que hemos identificado como uno de los ejes que nos acercan al marco teórico de referencia del concepto de eficiencia.

La Teoría del Desarrollo propone una interpretación de la evolución y características de estructura y funcionamiento de las sociedades a - partir de un modelo teórico cuyo punto de partida es la identificación de diferentes etapas o estados de evolución^{4/} donde el desarrollo consiste en el tránsito ascendente y paulatino que las sociedades realizan, en tiempos diferentes, desde un estado inicial "tradicional" hasta un estado final o "moderno", el cual se identifica como la meta del desarrollo y se define a partir de las características que muestran las sociedades más desarrolladas actualmente bajo el supuesto de que éstas han arribado ya a dicho estado moderno^{5/}.

Desde esta óptica las características de las sociedades latinoamericanas se explican argumentando que se encuentran en diversos momentos

^{4/} Rostow y Germani fueron quienes elaboraron los planteamientos teóricos que sustentan esta visión del desarrollo como sucesión de etapas. Rostow en Las etapas del crecimiento elabora una tipología de 5 etapas (1. Sociedad tradicional, 2. Condiciones previas al impulso inicial, 3. El impulso inicial, 4. Marcha hacia la madurez, 5. La era del gran consumo) a partir de la cual considera que es posible explicar el proceso de desarrollo observable en las sociedades. El modelo que con igual finalidad propone Germani en Sociología de la Modernización consiste en una tipología de 4 - etapas cuyo uso es más común que la de Rostow: 1. Sociedad tradicional, 2. Comienzos del derrumbe de la sociedad tradicional, 3. Sociedad dual y expansión hacia afuera, 4. Era de la movilización social de las masas. A pesar de las diferencias en las tipificaciones propuestas por Rostow y Germani hay implícito en ambos planteamientos un acuerdo en cuanto a la concepción de que el desarrollo consiste en el paso a través de diferentes etapas.

^{5/} En este sentido señala Germani que entre los factores que condicionan naturaleza, - orientación y ritmo de la transición de las sociedades atrasadas tiene particular importancia "los cambios que se produjeron en sociedades que se desarrollaron y modernizaron con anterioridad... estas sociedades, en especial las naciones centrales hegemónicas, sirven como modelos de transición y como tales proporcionan fines alternativos para ser adoptados por los grupos modernizadores de las sociedades en desarrollo, y en forma más general, ejercen el "efecto de demostración" Germani, op. cit. p. 25.

de su transición y que por lo tanto la condición de subdesarrollo que les caracteriza se dejará atrás en el momento en que dichas sociedades arriben a etapas más elevadas en la trayectoria de su desarrollo; atribuyendo un papel fundamental en este proceso a la "modernización", la "planificación" y la "ayuda externa" como mecanismos que posibilitan esa evolución gradual que culmina en la configuración de tipo de sociedad que el desarrollismo concibe como meta: la moderna sociedad industrializada y democrática que ejemplifica la sociedad norteamericana.

Es tal la importancia que adquirieron estos factores (modernización, planeación, ayuda externa) como vías para alcanzar la meta del desarrollo, que la historia social y política de América Latina en los últimos 30 años ha estado empapada de diversos proyectos de planeación y modernización^{6/} a nivel nacional y/o regional, promovidos por organismos internacionales como CEPAL, BID, AID, etc., que fundamentan sus programas de acción en los supuestos de la teoría del Desarrollo. Dada pues la relevancia que parecen tener estos factores, haremos algunas observaciones sobre ellos.

Para la Teoría del Desarrollo la "modernización" se concibe, en su sentido más amplio, como "un proceso global" de cambio e innovación^{7/} que actúa en los diferentes niveles de la sociedad expresándose en forma distinta en cada uno de ellos pero con una misma finalidad: la evolución hacia la moderna sociedad industrial. Así por ejemplo, a nivel de la estructura económica la modernización se expresa en el abandono paulatino de las formas tradicionales y "arcaicas" de producción y organización del trabajo a través de la incorporación de innovaciones tecnológicas y la adopción de formas de organización racional y eficaz del trabajo que permitan alcanzar mayores niveles de productividad. A nivel de la estructura política la modernización se expresa en: "1) la organización racional del Estado incluyendo una alta eficiencia en el cumplimiento de las funciones estatales en expansión y cada vez más diversificadas, especializadas y centralizadas, propias de una -

/ Más adelante haremos mención de algunos de ellos y en particular de la Alianza para el Progreso (ALPRO) como la ejemplificación más clara y relevante de los intentos de planificar el desarrollo a partir de la modernización de las estructuras sociales y con la ayuda externa.

/ Germani define la modernización como "la permanente incorporación de mecanismos adecuados para originar y absorber un flujo de cambio continuo, al tiempo que mantiene un "adecuado" grado de integración. Op. Cit. p. 21

sociedad industrial; 2) en la capacidad de originar y absorber los cambios estructurales en las otras esferas sociales (económica y social) manteniendo, al menos, un mínimo de integración; 3) en algún tipo de participación política de toda o la gran mayoría de la población adulta."^{8/}

La modernización, tal como la concibe la Teoría del Desarrollo es también, y en forma muy importante, un proceso que se dá a nivel de la normatividad social y que se expresa como un cambio en la estructura de valores que orienta la práctica social de los individuos y que se traduce en cambios en las aspiraciones y actitudes, favorables para las tareas que exige el desarrollo económico, se considera que "el desarrollo exige una determinada actitud vital en la que entra como componente decisivo una capacidad mayor o menor de racionalidad..."^{9/} En este sentido se habla de modernización de las sociedades aludiendo con ello a un cambio cultural; se sostiene que es necesario superar - la jerarquía valorativa propia de las sociedades tradicionales para incorporar criterios normativos acordes con etapas del desarrollo más evolucionadas.

Ahora bien, la modernización entendida como cambio e innovación en los diferentes niveles de la sociedad no se dá en forma aislada sino como parte de un proceso de racionalización creciente de la vida social que encuentra en la planificación su expresión más completa, entendida - ésta como cambio inducido y orientado hacia metas específicas, como "un intento deliberado de organización racional"^{10/}. En este sentido la planificación toma cuerpo en proyectos que jerarquizan las prioridades de las diferentes instancias de la sociedad y define las estrategias a seguir, planteándose en un primer momento metas concretas (mediatas o inmediatas) que finalmente conduzcan a un cierto modelo de desarrollo. Modernización y planificación se hayan muy ligados; podría decirse que uno de los efectos de la planificación es la modernización en los diferentes niveles de la estructura social; pero a su vez la - modernización, en cuanto cambio de valores y actitudes crea una disposición positiva y de consenso respecto a la necesidad de la planificación e implícitamente respecto al modelo de desarrollo elegido.

^{8/} Germani, Op.Cit.p. 19

^{9/} Medina Echavarría, J. Filosofía, educación y desarrollo. Ed. S. XXI, p. 174

^{10/} Idem p. 39.

El tercero de los factores mencionados, la "ayuda externa", como cataloga la Teoría del Desarrollo a lo que históricamente ha sido una forma de dominio económico y penetración ideológica de los países -hegemónicos, tiene un lugar y un papel claramente precisables en el contexto de los planteamientos que sostiene esta corriente sociológica. Bajo el término de "ayuda externa" se explica la vinculación y relaciones entre sociedades desarrolladas y subdesarrolladas, las cuales no son consideradas como relaciones de dominio y dependencia sino como relaciones necesarias entre aquellos países que han recorrido "ejemplarmente" la trayectoria hacia el desarrollo industrial y la sociedad "democrática" y aquellos otros que se encuentran a distancias mayores o menores de dicha meta. Se considera que es la experiencia histórica de los países avanzados la que justifica el hecho de que sean ellos los que definan y orienten el proceso de desarrollo en los países atrasados.

Por su parte, los países avanzados y particularmente Estados Unidos, asumen la tarea de guiar el desarrollo de las sociedades atrasadas a través de la intervención directa o mediada por organismos internacionales (BIRF, FMI, BID, CEPAL, etc.); los mecanismos por los que esta penetración se realiza son múltiples, y los proyectos de planificación en América Latina son un claro ejemplo de la forma en que se concibe y practica la "ayuda externa".

Para dar un ejemplo de uno de los numerosos proyectos de "ayuda para el desarrollo" que han promovido e implementado los Estados Unidos en América Latina desde finales de la década de 1940, nos referiremos a la Alianza para el Progreso por considerarla como caso representativo de esta concepción del desarrollo a partir de la modernización y la ayuda externa, y además porque en ella se enfatiza la importancia que se le atribuye a la educación en el proceso de desarrollo y modernización de las sociedades atrasadas; ésto nos abre camino para plantear las tesis de la teoría del desarrollo respecto a la educación y su papel en la sociedad.

El contexto histórico en el que surge la Alianza para el Progreso corresponde a un momento de inestabilidad y crisis de la hegemonía norteamericana que se veía amenazada, entre otras cosas, por el triunfo de la primera revolución socialista en América Latina* a -

* Nos referimos a la Revolución Cubana.

esto se sumaba "el deterioro económico en la segunda mitad de la década de 1950 que aumentó la inestabilidad social y manifestó el carácter anticuado de las estructuras sociales y de la dirigencia política de las clases dominantes tradicionales"^{11/}. Al calor de estos hechos se hizo patente la necesidad de readaptar y actualizar las estrategias de acción que la hegemonía norteamericana implementaba en las sociedades latinoamericanas; en este sentido el esfuerzo más significativo que realizó el gobierno norteamericano para revitalizar su hegemonía abriendo nuevos canales de penetración se manifestó en la Alianza para el Progreso. Los objetivos y metas de este proyecto, así como las estrategias a seguir fueron plasmadas en la Carta de Punta del Este (Uruguay, 1961) documento en el que además es posible detectar la forma en que se utilizaron y aplicaron algunas ideas de la Teoría del Desarrollo en cuanto al desarrollo económico, el cambio social y el papel de la educación en este proceso.

Uno de los planteamientos más importantes contemplados por este proyecto era el de la necesidad de una nueva estrategia en lo que se refería a la forma más eficaz de implementar y poner en marcha programas de desarrollo en América Latina. Se declaraba que la posibilidad de promover un cierto modelo de desarrollo requería no sólo reorganizar y modernizar las instituciones de los países de la región, sino que, además, era indispensable "obtener el consenso de la población para los objetivos del desarrollo... la ALPRO comprendía la necesidad de contar sobre todo con el esfuerzo interno de los latinoamericanos para poner en marcha un proyecto global"^{12/}; en este sentido la ALPRO se preocupó por "actuar en forma directa e indirecta sobre los intelectuales orgánicos nacionales, por formar nuevas capas de intelectuales orgánicos del imperialismo y por recuperar a los intelectuales subalternos...se consideró necesario enviar expertos para reeducar a las capas medias y educar en sus propios centros y universidades a los intelectuales de las clases dominantes tradicionales... se elaboraron proyectos de penetración directa y profunda sobre los intelec-

^{11/} Puiggrós, A. Op.cit, p. 124

^{12/} Idem. p. 124

tuales subalternos (líderes de comunidades, profesionistas de provincia, burócratas de municipio, etc.), de manera que en un mediano plazo éstos pudieran transformarse en multiplicadores de las ideas desarrollistas dependientes en el seno de las capas más pobres de la sociedad"^{13/}.

En el contexto de este proyecto se consideraba a la educación como uno de los instrumentos fundamentales para obtener el consenso en cuanto al modelo de desarrollo elegido y para formar una nueva mentalidad que permitiera eliminar, o al menos reducir, los obstáculos que frenaban al desarrollo económico; de aquí se deriva la ubicación estratégica que dió la ALPRO a la educación. Se afirma que en los países latinoamericanos el desarrollo se ha visto frenado por la existencia de un desfase entre los sistemas educativos y las exigencias presentes y futuras del desarrollo económico y social, y que la "escasa proporción de gente con oportunidad de recibir educación media y superior constituye un desperdicio de aptitudes, iniciativa y energías, en este sentido, la solución de fondo era atacar el problema educativo en relación con el desarrollo socioeconómico"^{14/}. Esta preocupación dió empuje a la configuración de una línea analítica que enfocaba el funcionamiento de los sistemas escolares a partir de categorías de corte económico (costo/beneficio, rendimiento, eficiencia, etc.) que permitiesen evaluar las funciones educativas y adecuarlas a las necesidades del desarrollo.

Facilmente se capta que la ALPRO manejaba algunas de las tesis medulares que la Teoría del Desarrollo había difundido desde tiempo atrás respecto a la educación y su papel en la sociedad: por una parte que la educación es un factor determinante de la modernización y del desarrollo, y por otra, la educación como formadora de los recursos humanos necesarios para el desarrollo. Expongamos con mayor detenimiento los supuestos en que se basa esta concepción* para, finalmente, ubicar dentro de ella el concepto de "eficiencia".

^{13/} Idem p. 129

^{14/} Idem p. 131

* En esta parte nos basaremos fundamentalmente en Medina Echavarría (Filosofía, educación y desarrollo) por considerar que es uno de los exponentes más claros y precisos de este enfoque.

La Teoría del desarrollo articula su concepción de educación en torno a tres supuestos fundamentales:

- la educación como factor del desarrollo,
- la educación como inversión,
- la educación como formadora de recursos humanos.

La afirmación de que la educación es un factor del desarrollo tiene como antecedente y base de sustentación los análisis sobre los "factores residuales" del crecimiento económico que ocuparon la atención de los economistas después de la 2a. Guerra Mundial. Hasta antes de que se diera a conocer por la economía burguesa la "teoría de los factores residuales", el crecimiento económico de las sociedades se había explicado a partir de los 3 factores clásicos que intervienen en la producción: tierra, capital, trabajo. Sin embargo, a partir de ellos no era posible explicar cabalmente los ritmos de crecimiento del PNB. "Lo que no logra explicarse se adscribe, entonces, a un cuarto factor denominado "residual" que, de hecho, es un elemento complejo que incluye al mismo tiempo, el progreso técnico, el desarrollo del conocimiento y el nivel social de la educación".^{15/} Paulatinamente el factor residual se redujo a la educación y de esa manera hacia fines de los años 50 y principios de la década de los 60 comienzan a aparecer estudios* cuya finalidad es concretamente analizar la educación como un mecanismo que contribuye al desarrollo; en todos ellos se comparte la idea de que "los cambios tecnológicos introducidos por el sistema productivo no son suficientes para alcanzar un incremento de productividad. Este incremento sólo puede lograrse gracias al "trabajo vivo", es decir, mediante la aplicación de una "fuerza de trabajo" educada^{16/}.

Sobre la base de dichos estudios, la tesis de la educación como factor del desarrollo comenzó a difundirse llevando aparejada a ella una implicación importante: el carácter de inversión.

5/ Sergé M. et.al. "Una nueva ideología de la educación" en Labarca, G. Economía Política de la educación. Nueva Imagen, Méx. 1900, p. 334. 1980.

* Algunos de los más relevantes son: Schultz T.W., Valor económico de la educación, 1962. Denison, E.F., Measuring the contribution of education (and the residual) to economic growth, 1964.

6/ Sergé M. et.al. op.cit. p. 336

Vista de esta forma, la educación es considerada como uno más de los insumos para la producción, que "posee el mismo carácter que las inversiones económicas propiamente dichas"^{17/} y en cuanto tal debe regirse por los criterios de rentabilidad y rendimiento con los que se norman las demás actividades económicas de la sociedad. Se afirma, desde este enfoque, que la educación es una inversión que debe ser -redituable en los mismos términos que se habla de rentabilidad en una unidad productiva; más concretamente, la escuela comienza a concebirse como una organización productiva, como un proceso susceptible de ajustarse a los criterios de rendimiento y rentabilidad puesto que es en base a ellos como podrá optimizar su funcionamiento y responder en forma adecuada a las demandas que el desarrollo económico impone a la educación vía el sistema escolar. En este sentido Medina Echavarría señala: "...todas las actividades sociales pueden y deben medirse por su rendimiento"^{18/}; y la educación no escapa a -ello: "cuando la labor educativa se inserta en una organización los rendimientos de la misma en cuanto tal pueden medirse y están sujetos a la vigencia contemporánea del incremento de la productividad"^{19/} Es precisamente aquí, donde se inserta el concepto de eficiencia -considerándosele como un indicador del rendimiento.

A partir de la consideración de que la educación es una inversión y representa el insumo de ciertos gastos (estatales, privados, etc.) se hace necesario medir, conocer y analizar las condiciones en que este gasto de insumos para el sistema escolar sean lo mejor utilizados, es decir, lo más redituable que se pueda. De aquí se desprende la necesidad de conocer y mejorar la eficiencia con que funciona un sistema escolar con miras a evitar desperdicios y lograr una mayor productividad sin incrementar, de ser posible, el gasto que en el -se invierte.

Se sostiene pues, desde el enfoque de la teoría del Desarrollo, que la educación es una inversión de igual naturaleza que otras inversiones económicas; sin embargo tiene una peculiaridad que se deriva del objeto al cual esta inversión está orientada: en el caso de la educa

^{17/} Medina Echavarría, J. Op.cit. p. 108

^{18/} Idem p. 176

^{19/} Idem p. 137

ción se trata de una inversión cuyo objeto lo constituyen los miembros de la sociedad. Es una inversión que se orienta a actuar sobre los hombres para transformarlos en recursos utilizables para el desarrollo económico; los hombres se consideran como recursos disponibles, como una variable específica de la producción, son "capital humano" que debe ser utilizado optimamente, son categorizados como fuente de recursos en fuerza de trabajo, lo único que requieren es recibir una preparación que se obtiene de la educación, y más concretamente de la educación entendida como la capacitación que se adquiere dentro del sistema escolar. La educación se concibe entonces como el "mecanismo fundamental para la formación de la infraestructura social" (los recursos humanos) que requiere el desarrollo^{20/}. Se advierte en estos planteamientos una doble parcialización: por una parte se equipara educación con escolaridad, o al menos sólo se reconoce como formación que capacita para el trabajo aquella que está respaldada y legitimada por la institución escolar; estableciéndose así un paralelismo entre años cursados en la escuela y nivel de capacitación de la fuerza de trabajo; por otra, el papel de la educación se reduce a capacitar a los individuos de una sociedad, es decir, a desarrollar habilidades y destrezas con diferentes grados de complejidad que deberán responder al grado de sofisticación que haya alcanzado el trabajo dentro de la sociedad.

En el contexto de estos planteamientos se considera que el análisis de la eficiencia es un momento importante en la medida que habla - del grado de rendimiento con que funciona un sistema educativo, un nivel del mismo o una institución escolar, y a la vez resulta necesario puesto que estaría manifestando -según afirman los teóricos de esta corriente- si la educación está cumpliendo el papel de formadora de recursos humanos en la cantidad y calidad requeridos^{21/}.

^{20/} Idem p. 121

^{21/} Cabe agregar que para la Teoría del Desarrollo, la educación está vinculada con el proceso de modernización de las sociedades. A este respecto Medina Echavarría señala que "sería caer en una unilateralidad si al considerar las relaciones de la educación con el desarrollo económico y social sólo se tuviera en cuenta que la educación contribuye al desarrollo, pues el proceso educativo, al mismo tiempo que un factor más o menos decisivo en los resultados del desarrollo económico, es también uno de los mecanismos operativos de transformación de la estructura social que acompaña a todo progreso económico" (Medina Echavarría, op.cit. p.110) El papel de la educación en la modernización (tal como se definió en otra parte de este capítulo) se considera como determinante puesto que es el mecanismo a través del cual es posible lograr un cambio de actitudes y aspiraciones entre los miembros de la sociedad, y sobre todo porque incide en la posibilidad de establecer un consenso en cuanto al modelo de desarrollo.

En las primeras páginas de este capítulo se señalaron la Teoría del Desarrollo y el Análisis de sistemas como ejes teóricos a partir de los cuales se pretendía explicar la concepción de la educación como inversión y dentro de ella la ubicación y connotación del concepto "eficiencia". Nos hemos referido ya al primero de ellos; veamos - ahora el segundo de los ejes señalados para finalmente llegar a - una definición del concepto que nos ocupa.

Análisis de Sistemas

El análisis de sistemas o "análisis sistémico", como propuesta metodológica concreta del funcionalismo para aprehender la realidad y - analizarla tiene sus orígenes en los planteamientos sociológicos de Parsons^{22/} que concibe a la sociedad como un sistema en equilibrio que virtualmente se puede alterar pero que debe volver a recuperar se.

El enfoque metodológico funcionalista, que evidentemente se acompaña de una construcción teórica, propone el conocimiento de la sociedad a través del análisis particular y aislado de cada uno de los subsistemas que componen el gran sistema social; y después de escudriñar en cada subsistema, en cuanto a su funcionamiento y la forma de hacerlos funcionales a la sociedad, se vuelve al todo por una simple suma de las partes.

Desde esta perspectiva la educación es concebida como un subsistema más de los que integran el sistema social y en cuanto tal, es susceptible de ser conocido y analizado a partir del Análisis de sistemas.

El principal exponente de esta corriente es P. Coombs, que en su libro La crisis mundial de la educación asienta las bases de lo que es el análisis de sistemas aplicado a la educación. El autor declara - abiertamente que uno de los objetivos de su trabajo consiste en "pre- sentar un método para enfocar el sistema de educación no como una - serie de piezas sueltas donde cada faceta es un fragmento aislado, sino como un sistema en el que cada parte actuante emite sus propias señales para advertir si la acción conjunta se realiza en forma satisfactoria o no"^{23/}.

22/ Parsons, T. El sistema social.

23/ Coombs, P. La crisis mundial de la educación. Ed. Península, 4ta. Ed. 1978 p. 16.

El punto de partida de los planteamientos metodológicos del Análisis de sistemas consiste en considerar el quehacer educativo de una sociedad como un proceso que toma cuerpo en organizaciones, las que a su vez se integran en un sistema. Se retoma la tesis desarrollista de que "cuando la labor educativa se inserta en una organización, - los rendimientos de la misma pueden medirse"^{24/}; en el fondo se comparte el postulado de la educación como inversión. La siguiente cita da cuenta de la forma en que el Análisis de sistemas incorpora - como parte de sus planteamientos las tesis desarrollistas: "un sistema educativo, en tanto que sistema, difiere, evidentemente, de - otros sistemas, en lo que hace, en cómo lo hace, y en porqué lo hace. De todas formas tiene en común con otras empresas productivas, un conjunto de factores intrínsecos que están sujetos a un proceso destinado a conseguir una determinada producción que se propone satisfacer los objetivos del sistema"^{25/} "... lo que nos interesa, -dice Coombs- es el proceso organizado mediante el cual una sociedad - promueve la enseñanza, y si ese proceso y sus resultados pueden ser más apropiados, eficientes y eficaces dentro del contexto de la pro pia sociedad"^{26/}.

En este sentido el Análisis de Sistemas se propone como el procedimiento adecuado para evaluar el funcionamiento de los sistemas escolares y detectar, para corregir, los puntos críticos que originan - ineficiencias y desperdicios en el proceso. Para aclarar en qué con siste el Análisis de sistemas volveremos a citar el texto de La crisis mundial de la educación, ya que la forma en que describe Coombs lo que es el Análisis de sistemas y cómo funciona resulta muy ilustrativo y permite captar en qué medida sus planteamientos están emparentados con el funcionalismo. "Un análisis de sistemas de la enseñanza se parece a lo que hace un médico cuando examina el más complicado y asombroso sistema: el ser humano. Un médico no puede, ni le es absolutamente necesario, poseer un conocimiento completo de - cada detalle del organismo humano y de sus procesos funcionales. El mecanismo de diagnóstico consiste en aislar determinadas señales crí ticas y relaciones internas del sistema, así como las que existen - entre el sistema y su medio ambiente. El médico, por ejemplo, se fi-

^{24/} Supra p. 20

^{25/} Idem, p. 19

^{26/} Idem, p. 17

ja especialmente en "indicadores" como el pulso, la presión sanguínea el peso... y a partir de estos datos puede evaluar el funcionamiento del organismo y percibir aquello que considera necesario para un mejor funcionamiento. Lo que hace el médico en su análisis del cuerpo humano lo hace la moderna administración pública en sus investigaciones por medio del "análisis de sistemas" para fomentar las obras y proyectos de cualquier índole, desde los almacenes comerciales hasta las instituciones militares. Cada caso presenta señales distintas, pero el mecanismo permanece casi igual. Por extensión esto es válido también para un "análisis de sistemas" aplicado a un sistema educativo"^{27/}.

Cuando el fenómeno educativo se enfoca a partir de la perspectiva teórica-metodológica del análisis de sistemas, se está considerando a la educación como un proceso que recibe aportaciones de la sociedad en forma de "insumos" (recursos materiales, financiamiento, etc.), y que como resultado del aprovechamiento de ellos devuelve a la sociedad cierto tipo de "productos" (egresados con diferentes grados de calificación para el trabajo).

En el contexto de estos planteamientos en los que la educación es ante todo una inversión y un proceso de insumo/producto, resulta obvio que una de las tareas ineludibles consista en evaluar la productividad de los sistemas educativos. Se reconoce que tal exigencia representa serias dificultades en la medida que no existe ningún tipo de indicador suficiente, sin embargo, "las cifras sobre graduados y abandonos son útiles indicadores de la producción de un sistema educativo"^{28/}, en otras palabras, "la medida más fácil para evaluar la productividad es el porcentaje de estudiantes que salen de un sistema educativo"^{29/}; esto es en lo que consiste el análisis de la eficiencia del sistema escolar: en el cálculo de la relación entre el producto (alumnos que egresan) y las aportaciones (inversiones en el sistema escolar). Un bajo índice de egresados estaría significando, desde este enfoque, que el sistema educativo (o un nivel del mismo) está

^{27/} Idem p. 17-18.

^{28/} Idem p. 108

^{29/} Idem p. 96.

funcionando con pérdidas e ineficientemente; es decir, no está generando los productos que corresponderían a la cantidad de insumos invertidos en él. Será por lo tanto necesario detectar cuáles son las causas de ese bajo rendimiento, qué puntos del sistema están fallando para aplicar las medidas pertinentes que eliminen dichas fallas y permitan alcanzar una mayor eficiencia y productividad entendiendo éstas como la posibilidad de "obtener resultados mayores, mejores y más útiles a partir de los recursos disponibles"^{30/}.

Al inicio de este capítulo se planteó que la definición del concepto de "eficiencia" y su aplicación al análisis de los procesos educativos, y más concretamente de los procesos escolares, se haya ligada a la concepción de que la educación es una inversión en recursos humanos que contribuye al desarrollo económico de la sociedad. Después de haber ampliado esta concepción de la educación a partir de las tesis de la Teoría del Desarrollo y el Análisis de Sistemas, podemos ahora recapitular los elementos que nos permitan definir el concepto de eficiencia tal como se entiende y utiliza desde este enfoque teórico.

Para entender la aparición de los análisis de eficiencia como una de las líneas características de la investigación educativa sobre todo a partir de los años 60's debemos recordar 2 supuestos fundamentales ya desarrollados anteriormente:

- la educación es una inversión de igual naturaleza que otras inversiones económicas y en esa medida debe ser redituable y racionalmente utilizada.
- el quehacer educativo de una sociedad se articula en organizaciones (sistemas) que pueden y deben regirse por los criterios de productividad y rendimiento que prevalecen en la sociedad.

De acuerdo a lo anterior la "eficiencia" podría definirse como un indicador que permite conocer el rendimiento con que funciona un sistema educativo, un nivel del mismo o incluso una institución escolar; rendimiento que se medirá, básicamente, a partir de la cantidad de recursos humanos (alumnos egresados) que produzca dicho sistema, nivel o institución.

^{30/} Idem p. 183.

Hasta aquí hemos definido el concepto de eficiencia en términos generales (más adelante se definirá concretamente la eficiencia terminal) y desde el enfoque de la Teoría del Desarrollo que es donde toma cuerpo y se aplica al análisis de los sistemas escolares. Por el momento nos interesa destacar que desde esta perspectiva el concepto de "eficiencia" es utilizado básicamente como un indicador de rendimiento.

Propuesta crítica a la conceptualización de la educación como inversión y como factor del desarrollo y el uso del concepto de "eficiencia" que de ella se desprende.

Hemos expuesto los postulados de la Teoría del Desarrollo y del Análisis de Sistemas, en torno a los cuales se articula la concepción de la educación como inversión en recursos humanos indispensable - para el desarrollo. A partir del referente teórico-metodológico que proponen estas teorías entresacamos el concepto de "eficiencia" el cuál, según se afirmó, es concebido y utilizado como un indicador del rendimiento con que funcionan los sistemas formales de enseñanza. Pretendemos ahora puntualizar algunos elementos de crítica a esta - concepción de la educación y al uso del concepto de "eficiencia" que en ella se hace.

La crítica que proponemos gira en torno al siguiente planteamiento: la conceptualización de la educación como una inversión en recursos humanos indispensable para el desarrollo es una concepción simplificadora y parcializadora del hecho educativo puesto que:

- sobrevalora la función económica de la educación sobre las demás funciones que esta desempeña en la sociedad,
- reduce los diferentes aspectos de la función económica de la educación al de ser una inversión,
- reduce la compleja problemática de los sistemas escolares a cuestiones técnicas relacionadas con la forma en que se utilizan los recursos disponibles.

Las tesis que sustentan la Teoría del Desarrollo y el Análisis de - Sistemas en cuanto a la educación, asumen como punto de partida y eje fundamental la consideración de que la educación cumple primordialmente una función económica en la sociedad la cuál es entendida en términos de una inversión social orientada hacia la capacitación y

entrenamiento de los individuos ("recursos humanos") para las actividades productivas, de ahí que se le considere como un factor del desarrollo. En estos enfoques la función económica se concibe como la determinación medular de los fenómenos educativos y a partir de ella se pretende explicar la interacción entre educación y sociedad. En este sentido, el primer elemento de crítica que proponemos a tales plantamientos argumenta que este tipo de enfoques, en su interés por analizar la relación y el papel que juega la educación en la totalidad social, sobrevalora el papel que ésta desempeña en la estructura económica y se deja de lado la consideración de otras funciones que también cumple la educación como serían la función de socialización, la función política de consenso, la función de redistribución y selección social legitimada, etc... Cuando la educación es vista sólo en términos de su función económica se incurre en una parcialización y fragmentación del hecho educativo pues se acentúa y sobrevalora sólo uno de los rasgos determinantes del fenómeno, en este caso el económico.

En contraposición a este tipo de enfoques unilaterales, otra línea de análisis teórico^{31/} postula que la educación cumple una serie de funciones dentro de la sociedad y a través de ellas trata de explicar la vinculación entre educación y sociedad así como las manifestaciones de tal vinculación.

Desde esta perspectiva se considera que la educación es un fenómeno complejo caracterizado, entre otras cosas, por cumplir diversas funciones sociales "a través de las cuales los procesos educativos con-

^{31/} Algunos autores que han manejado esta línea de análisis son: Labarca, G. : "El sistema educacional: ideología y superestructura" en La educación burguesa Ed. Nueva Imagen, 1977; Introducción a Economía política de la educación, Ed. Nueva Imagen 1980 donde el autor plantea que las determinaciones de la educación derivan de las diferentes funciones que cumple en las distintas instancias de la sociedad (política, económica, ideológica). Ibarrola, M. de, : Formación social, estructura del mercado de trabajo y proyectos socioeducativos en México, DIE, CINVSTAV-IPN Febrero de 1981, documento inédito donde la autora amplía el concepto de función al de "funciones contradictorias" para explicar las relaciones dinámicas, convergentes y contradictorias de la educación en la estructura social. Otros como Latapí también utilizan el concepto de función para aludir sólo a las formas en que se vinculan educación y sociedad.

tribuyen contradictoriamente a la reproducción y transformación de las estructuras y relaciones sociales que son la esencia de la sociedad"^{32/} Algunas de las funciones que se señalan son: la función cultural, la función socializadora, la función económica, la función de redistribución social, la función de legitimación política, etc...^{33/} Asimismo, se propone que la educación no se define sólo a partir de las funciones que cumple sino también en cuanto a las relaciones de poder que se establecen al interior de las acciones educativas, por ejemplo, relaciones de autoridad y subordinación dentro de la institución escolar^{34/}, relaciones de intereses y fuerzas antagónicas^{35/} en fin, la escuela como espacio de lucha y contradicción.

Al concebir la educación de esta manera, es decir, en términos de un fenómeno social total, se modifican los esquemas de aproximación de carácter unilateral (como el propuesto por la Teoría del Desarrollo y el Análisis de Sistemas) en la medida que la educación se considera como resultante de un conjunto de determinaciones sociales que son las que definen la naturaleza y características de los procesos educativos en la sociedad. Evidentemente este tipo de enfoque difiere de aquellos análisis parciales o segmentarios que reducen lo educativo a alguna de sus instancias, en este caso a la económica.

Ahora bien, sobre esta primera parcialización de los procesos educativos como procesos fundamentalmente económicos, los enfoques teóricos que venimos analizando propician una segunda parcialización a un nivel todavía más preciso ya que no sólo sobrevaloran la función económica sobre las demás funciones, sino que además reducen esta al carácter de inversión. A esto se refiere el segundo elemento de la crítica - que proponemos.

^{32/} Ibarrola, M.de, Sociedad y educación contradictorias. Colegio de Bachilleres, México 1979

^{33/} Ibarrola propone que cada una de estas funciones se desempeña de manera contradictoria: "...todo proceso educativo puede cumplir distintas funciones sociales...pero al mismo tiempo y dado que las acciones educativas responden a los intereses de las distintas clases sociales, pueden cumplir una contrafunción.." (Ibarrola, M.de, Formación social estructura del mercado de trabajo y proyectos socioeducativos en México, DIE-CINVESTAV, IPN, febrero 1981, pp.51-53) Así, al realizarse la función cultural se lleva a cabo una función ideológica, la función de socialización conlleva una función de política de consenso, la función económica cumple, a la vez, una función de asignación; es decir, las funciones que desempeña la educación son opuestas y contradictorias.

^{34/} Paradise, L. Ruth, Socialización para el trabajo: la interacción maestro-alumno en la escuela primaria. Tesis de Maestría. DIE-CINVESTAV, IPN, abril 1979.

^{35/} Fuentes Molinar, O. "Educación pública y sociedad" en México, hoy, Ed. Siglo XXI; "La Universidad Pedagógica Nacional", Cuadernos Políticos, núm. 21, julio-septiembre 1979.

Indudablemente la educación desempeña, como hemos visto, una función económica; sin embargo las formas en que se realiza dicha función son mucho más amplias que las que permite entrever la concepción de la educación como una inversión. En este sentido habría que considerár, por ejemplo, que al entrenar y capacitar a los individuos para el trabajo productivo, es decir al cumplir la función económica, la educación desempeña a la vez un papel importante en el proceso de asignación de los individuos en diferentes posiciones de las relaciones sociales de producción y ofrece una base de legitimación a la selección social (a través de la educación se logra una calificación o capacitación diferenciada de la fuerza de trabajo lo cual influye en la ubicación diferenciada de los individuos dentro de la estructura de empleo: desde posiciones de autoridad hasta las de subordinación total, pasando por un amplio espectro de posiciones intermedias).

Por otra parte, la concepción de que lo fundamental de la función económica de la educación radica en el carácter de inversión que se le atribuye a esta, nos liga con los planteamientos ya señalados en el inciso 2.1, respecto a que el sistema escolar se considera como una unidad productiva de naturaleza similar a otras unidades productivas de la sociedad y en cuanto tal debe regirse por los mismos - criterios de rendimiento y "racionalidad" que norman las actividades de producción en la sociedad; las preocupaciones fundamentales se centran entonces en torno a la necesidad de elevar los niveles de - rendimiento para hacer rentables las inversiones en educación. Entendida así, la educación puede y debe ser analizada a partir de categorías y conceptos cuantificables que permitan evaluar el funcionamiento de los sistemas escolares para determinar si están siendo economicamente costeables y detectar los puntos que están funcionando - deficientemente.

Uno de los esfuerzos más importantes por estructurar un cuadro de categorías y conceptos analíticos, es decir una metodología para analizar los sistemas escolares en cuanto a los niveles de rendimiento con que funcionan, se parecía en el Análisis de Sistemas aplicado a la educación y como representante de esta corriente el trabajo ya citado de P. Coombs, La crisis mundial de la educación, donde pre-

cisamente se ofrece un cuadro de conceptos, categorías e indicadores (entre ellos el de eficiencia) integrados en una metodología supuestamente "neutra y objetiva" en tanto que se basa en conceptos susceptibles de cuantificarse y puesto que sólo ofrece alternativas técnicas posibles para enfrentar los problemas de los sistemas escolares. Se argumenta que tal aproximación analítica es aplicable a los sistemas escolares de cualquier sociedad y que además, puede dar cuenta de las causas por las que estos no funcionan de manera redituable; de esta manera dichos planteamientos propician una desvinculación entre los procesos educativos y las condiciones histórico sociales en que estos tienen lugar.

Así pues, y aquí entra el tercer punto de la crítica que proponemos, se considera que los problemas manifestados por los sistemas educativos se deben a cuestiones de mala organización y utilización inadecuada de los recursos, problemas todos ellos que pueden ser resueltos al realizar ajustes y adaptaciones en los sistemas escolares.

Este tipo de planteamientos manejan implícitamente una concepción en la que se desvinculan los procesos educativos del contexto socio-político y económico en que están inmersos; no se considera que, en última instancia, la significación y características de los sistemas educativos está dada precisamente a partir de su inserción en formaciones sociales específicas. Si bien no se niega el papel de la evolución histórica de las sociedades como un factor que influye en la conformación actual de las mismas, el sentido de historicidad que se maneja pone de manifiesto que se trata de una concepción lineal y -mecánica, similar a la evolución orgánica de un ser vivo, es una simple sucesión cronológica de etapas. Con esta concepción de la historia se ubica a las sociedades en diferentes momentos de transición -hacia el desarrollo, y asimismo se determinan las estrategias a seguir según la etapa en que se encuentran. Las sociedades se ubican en bloques más o menos homogéneos, lo que dá como consecuencia una lectura uniforme o inespecífica de la problemática social, y como parte de ella, de los procesos educativos; los problemas educacionales que enfrentan las sociedades atrasadas son los mismos (desperdicio de recursos por organización deficiente de los sistemas educativos e inadecuación entre estos y el aparato productivo) y las solu-

ciones (aplicación de criterios "técnicos" y planeación educativa) son viables indiscriminadamente para todas las sociedades en tanto que sólo son "soluciones técnicas" para sociedades que se encuentran en etapas similares del proceso de desarrollo.

Nos interesa ahora señalar con brevedad el papel de la planeación educativa en el contexto de los planteamientos expuestos. En páginas anteriores nos referimos a la ALPRO como ejemplo histórico representativo de lo que trató de ser la planificación de los sistemas educativos; sin embargo son necesarias algunas precisiones más. Para ello hemos elegido un texto oficial de la UNESCO^{36/} donde se expresa con impresionante claridad en que consiste la planeación de los sistemas escolares.

Se señala que la planeación de la educación "tiene por objeto establecer un sistema eficaz que permita utilizar los recursos de la mejor manera posible en relación con determinados fines que son indicados al especialista en planeación por los estadístas y los políticos a los cuales sirve. No dependen pues de su iniciativa. Lo que interesa esencialmente a la planificación son los problemas de medios mas bien que los de fines y su misión consiste en utilizar - ensayos cuantitativos buscando la adecuación de los fines entre sí y en tratar de conseguir objetivos concretos... a la planificación le incumbe por ejemplo, calcular el número de plazas que se necesitarán en las escuelas y los tipos de formación para lograr los objetivos económicos y sociales previstos en los planes de desarrollo"^{37/}. Esta cita recapitula lo que es la planeación llevada al terreno educativo, resulta oportuno puntualizar, a partir de ella, algunos planteamientos críticos a la planeación educativa en general y a la de los sistemas escolares en particular:

1. la planeación se presenta como una tarea esencialmente técnica en la medida que "su objetivo es establecer un sistema eficaz que permita utilizar los recursos de la mejor manera posible en relación a determinados fines",

/ UNESCO, Aspectos sociales y económicos del planeamiento de la educación. París, 1965.

/ UNESCO, op. cit. p. 11-12.

2. se presenta como una tarea esencialmente neutral y desprovista de toda connotación ideológica en tanto que "los fines de la educación le son indicados al especialista en planeación por los políticos y estadístas"; los planificadores (y en esa medida la planeación), aceptan como irrevocables los fines atribuidos a la educación y lo único que hacen es elegir los medios adecuados para alcanzarlos.
3. en la búsqueda de esa adecuación medios/fines, la planeación se vale de un acervo de información de carácter cuantitativo así como de un conjunto de categorías e indicadores de corte económico como costo-beneficio, tasa de retorno, eficiencia escolar, costo unitario, etc... conceptos todos ellos medibles lo cual atribuye "objetividad y científicidad" a la planeación.
4. sobre la base "científica y objetiva" derivada de la cuantificación de los procesos que tienen lugar al interior de los sistemas escolares, la planeación efectúa una tarea evaluativa y prospectiva: evalúa el funcionamiento y la situación presente de los sistemas escolares con la finalidad de calcular o preveer la magnitud y dirección de las acciones que deberán emprenderse para mejorar el rendimiento de los sistemas escolares.

La crítica que se plantea en este trabajo al concepto de "eficiencia" se fundamenta, entre otras cosas, en el hecho de que es una de esas categorías a las que se le atribuyen objetividad y neutralidad, es una más de las "soluciones técnicas" aplicables por igual a todo sistema educativo.

El interés por la medición de los niveles de eficiencia con que funciona un sistema escolar está dada a partir de la consideración ya expuesta del carácter de inversión de la educación. La secuencia lógica del discurso que sostiene esta conceptualización plantea que si la educación es una inversión debe ser redituable y sus rendimientos son susceptibles de evaluarse y optimizarse (hay que tener presente que nos movemos en sociedades que tienen como criterio económico fundamental la ganancia). Enmarcada en este contexto, la eficiencia es utilizada como un indicador del rendimiento con que operan

los sistemas escolares y arroja información para determinar si es o no satisfactorio su funcionamiento, y de acuerdo a ello, establecer líneas de acción concretas a través de la planeación educativa; es pues, un indicador del rendimiento utilizado en los procesos de planeación y evaluación de los sistemas escolares.

Entendida de esta manera, la "eficiencia" es útil a una concepción educativa cuyo punto de partida es el supuesto de que el sistema escolar debe optimizar sus niveles de rendimiento localizando y corrigiendo los aspectos del funcionamiento interno que obstaculizan la elevación de la "productividad escolar". El problema de la baja productividad que se detecta en el número de egresados es atribuido a fallas de organización, utilización y distribución de los recursos con lo cual se soslaya el carácter esencialmente selectivo del sistema escolar.

2.2 La eficiencia terminal: ¿indicador de rendimiento, indicador de selectividad?

En lo que se ha desarrollado de este capítulo nos hemos referido a la eficiencia como un concepto genérico que desde el marco teórico-metodológico de la Teoría del Desarrollo y del Análisis de Sistemas alude al rendimiento de los sistemas formales de enseñanza. Se apuntaron también algunos elementos de crítica al contenido y uso del concepto de eficiencia. Ahora bien, en este trabajo hemos accedido a utilizar el indicador "eficiencia terminal", que se desprende del concepto genérico de eficiencia, pero no como indicador de rendimiento sino de la selectividad escolar interna, bajo el principio de que la medición que este indicador aplica entre primer ingreso y egreso arroja información que puede ser aprovechada para una primera aproximación cuantitativa, a una de las manifestaciones del proceso de selectividad al interior del sistema escolar.

Llegados a este punto se hace necesario plantear 2 precisiones: la primera se refiere a que en este trabajo no se presenta un análisis de eficiencia en general, sino concretamente de "eficiencia terminal"; por ello comenzaremos haciendo la distinción entre las diferentes

formas de evaluar la eficiencia de un sistema escolar: "eficiencia externa", "eficiencia interna" y "eficiencia terminal". La segunda precisión que desde nuestro punto de vista es fundamental en tanto que indica la orientación de este trabajo, se refiere a que la interpretación que daremos de la "eficiencia terminal" no es la de un indicador de rendimiento sino de selectividad.

Sobre la primera precisión. Según propone el Análisis de Sistemas y la Teoría del Desarrollo, la eficiencia de un sistema escolar se puede analizar desde dos puntos de vista:

- el de la eficiencia externa, que enfoca el funcionamiento del sistema escolar en relación al grado de adecuación entre éste y la sociedad, el cual se evalúa a partir de la relación costo social de la educación/beneficio social que ésta aporta a través de la formación de recursos humanos en determinada cantidad y con niveles diferenciados de calificación.
- el de la eficiencia interna que enfoca el funcionamiento al interior del propio sistema en cuanto a su capacidad para retener y promover en los diferentes momentos del recorrido escolar a la población que ingresa al sistema; y se evalúa a través de los siguientes indicadores^{38/}:

retención intracurricular, que se refiere a la capacidad del sistema escolar para lograr que los alumnos perseveren durante un mismo año escolar;

retención intercurricular, que se refiere a la capacidad del sistema escolar para absorber a los egresados de cada ciclo en el siguiente;

aprobación, que se refiere a la capacidad del sistema escolar para conseguir que los estudiantes terminen el año escolar en condiciones pedagógicas adecuadas para inscribirse al siguiente ciclo;

eficiencia terminal, que se refiere a la capacidad del sistema escolar para lograr que quienes inician un nivel educativo egresen del mismo.

^{38/} Muñoz Izquierdo, C. "Evaluación del desarrollo educativo en México y factores que lo han determinado", Revista CEE, Vol. III, Núm. 3, 1973. México.

La eficiencia terminal es entonces uno de los indicadores de la eficiencia interna del sistema escolar que acerca al conocimiento de los niveles de rendimiento con que funciona un sistema o un nivel escolar.

El interés de los estudios que así han enfocado la eficiencia terminal se orienta hacia la dimensión administrativa de los procesos escolares con la finalidad de detectar los puntos débiles del proceso que requieren ser modificados para lograr un mejor aprovechamiento de los recursos invertidos; se supone que la forma en que estos últimos se utilizan es la que determina los niveles de rendimiento de un sistema escolar. En la práctica este tipo de evaluaciones ha servido para formular políticas administrativas y de planeamiento que conduzcan al aprovechamiento racional de los recursos.

Desde nuestro punto de vista, la principal limitación de este tipo de enfoque consiste en que trata de explicar el funcionamiento de los sistemas escolares sólo a partir de variables de orden administrativo y organizacional de las instituciones, como por ejemplo: - costo anual por alumno, número de maestros de tiempo completo, carga académica, antigüedad de las carreras, etc., dejando de lado la consideración de los aspectos sociales, económicos y políticos que intervienen en los procesos escolares y de la esencia misma de estructura y funcionamiento del sistema escolar (es una estructura fragmentada en grados y niveles que funciona selectivamente).

Sobre la segunda precisión. Hemos accedido a realizar en este trabajo un análisis de la relación egresados/primer ingreso haciendo uso del mismo indicador que hemos cuestionado anteriormente, ¿qué es lo que justifica esta decisión?

De acuerdo a lo expuesto en las Consideraciones preliminares la decisión de utilizar la "eficiencia terminal" en calidad de indicador que relaciona dos momentos específicos del recorrido escolar (primer ingreso/egreso) tiene como punto de partida la consideración de que es necesario no detener el análisis de la expansión del nivel superior en el análisis de la demanda satisfecha y matrícula total, pues a partir de indicadores tan globales no es posible lograr una caracterización más precisa de la forma en que se ha dado el crecimiento

escolar ya que sólo se refieren al momento del acceso, es decir al grueso de la población que ingresa al nivel pero no dicen nada respecto a lo que les ocurre durante el recorrido del mismo.

Sabemos que al momento del acceso le sigue un proceso prolongado y gradual de selección al interior del sistema que se manifiesta en diferentes momentos del recorrido escolar: en el acceso, en los exámenes, en la aprobación, en el egreso, en la titulación; de forma tal que la permanencia de la demanda originalmente captada se irá reduciendo progresivamente al transitar por cada uno de los niveles y grados que articulan al sistema. Este fenómeno, que constituye una de las notas características más importantes del proceso de expansión escolar, no puede ser analizado si sólo se manejan indicadores globales que únicamente informan sobre la magnitud del acceso.

Parece pues necesario particularizar en lo que sucede después del ingreso, es decir durante la trayectoria escolar, de ahí que se plante la conveniencia de efectuar un análisis más específico que afine y matice el crecimiento en abstracto del que nos hablan los indicadores convencionales. Con tal finalidad proponemos distinguir entre oportunidades de acceso y posibilidades de permanencia y egreso, destacando estas últimas como la manifestación de uno de los momentos selectivos del sistema escolar.

Así pues, en este trabajo se considera que la eficiencia terminal, - en tanto que relaciona dos momentos del recorrido escolar puede ser utilizado como un indicador de selectividad vía el análisis cuantitativo de la magnitud entre población de primer ingreso y población egresada cierto tiempo después. Debe quedar claro que lo que se pretende al utilizar este indicador no es evaluar el rendimiento - sino "detectar a través del análisis de la relación egresados/primer ingreso la manifestación de un mecanismo de selección escolar más encubierto que el que se da en el momento del acceso pero igualmente significativo; la selectividad de la que nos habla esa relación se estará expresando en la desproporción que se observa entre oportunidades de ingreso y posibilidades de permanencia y egreso"^{39/}.

^{39/} Juárez, Rocío y Granja, Josefina: Análisis de las posibilidades de permanencia, egreso y titulación en 4 instituciones de enseñanza superior del D.F., 1960-1978. Ponencia presentada en el Foro de Investigaciones sobre Educación y Sociedad, Jalapa, Ver. Mayo 1981

Ya que hemos empezado a hablar de la selectividad del sistema escolar resulta oportuno hacer una referencia a las diferentes interpretaciones que de la misma se han dado para, posteriormente, señalar que tipo de enfoque hemos adoptado como apoyo teórico para manejar e interpretar la relación entre ingreso y egreso sin quedar en una simple medición.

El carácter selectivo del sistema escolar ha sido abordado fundamentalmente desde dos ópticas:

- quienes lo conciben como legítimo y necesario,
- quienes, desde una perspectiva crítica, lo enfocan como una de las manifestaciones de una sociedad esencialmente desigual y como uno de los mecanismos que contribuyen a la reproducción de la división de clases en la sociedad.

Para los primeros, entre quienes podríamos mencionar a Medina Echavarría^{40/} y en general a los autores que siguen la línea de la Teoría del Desarrollo y del funcionalismo, el proceso de selección que tiene lugar al interior de la escuela responde a la necesidad social de "elegir" a los mejor dotados y capacitados para asumir los puestos claves de la sociedad, y es legítimo en tanto que dicha selección se realiza atendiendo a las capacidades intelectuales del individuo. Para ellos "... la educación se muestra como un aparato de criba o selección social. Mediante ella se filtran y decantan los talentos de que dispone una sociedad en un momento dado para situarlos en aquellas posiciones en que puedan desplegar su máxima efectividad... desde luego semejante selección sólo puede realizarse atendiendo a las capacidades intelectuales, ya se midan de modo estricto por el coeficiente intelectual o se atiendan de alguna manera al todo de la personalidad"^{41/}.

En esta misma línea P. Sorokin, autor netamente funcionalista, sostiene en un texto titulado Estratificación y movilidad social, que la escuela es uno de los mecanismos con que cuenta la sociedad para probar las habilidades del individuo y determinar su posición social. "La principal función social de la escuela -dice este autor-

^{40/} Medina Echavarría J., Filosofía, educación y desarrollo. Ed. Siglo XXI, México 1981

^{41/} Idem. pp. 110-111.

no constituye en ver si el alumno ha aprendido una determinada porción del texto, sino en descubrir, a través de todos sus exámenes y sus previsiones morales, cuáles alumnos tienen talento y cuáles no, cuál es la habilidad de cada uno y hasta donde llega y cuáles son los que están social y moralmente adaptados; en segundo lugar, eliminar a todos los que no tienen las cualidades mentales y morales - necesarias y en tercer lugar, por medio de la eliminación de los fracasados, cerrarles el paso hacia el ascenso social, por lo menos en determinados terrenos, haciendo ascender a los estudiantes brillantes, empujándolos en dirección de aquellas posiciones sociales que corresponden a sus aptitudes generales y específicas. Estas - funciones, se realicen o no eficazmente, se encuentran entre las más importantes de la escuela. Desde este ángulo la escuela es, ante todo, una agencia probatoria, selectiva y distributiva"^{42/}.

En esta perspectiva, el proceso de eliminación lento y continuo, que al llegar al último ciclo del sistema formal de enseñanza ha - descartado a más de las 3/4 partes de los sujetos que ingresaron al primer ciclo es atribuído a diferentes deficiencias de los alumnos excluídos, de esta manera, la deserción se explica falsamente como un "fracaso individual" y se exonera al sistema escolar de - toda responsabilidad en el proceso de selección.

El otro enfoque sobre la selectividad se desprende de las tesis propuestas por el enfoque de la escuela como reproductora^{43/}. Como -

^{42/} Sorokin, P. Estratificación y movilidad social, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, 1961 p. 123

^{43/} Es necesario en este momento hacer una aclaración de primer orden en relación al enfoque de la reproducción. Los diferentes teóricos que han aportado elementos conceptuales a esta línea interpretativa toman, ciertamente, como punto de partida el planteamiento de que en la educación subyace una determinación de clase; sin embargo no es correcto ubicarlos como un bloque homogéneo e indiferenciado de autores que constituyen una línea teórica unificada. Muy por el contrario, los distintos autores que se mueven dentro de este enfoque manifiestan diferencias importantes en sus planteamientos, veamos de manera muy superficial algunas de ellas. Inicialmente Althusser propone en Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado el tratamiento del sistema escolar como uno de los mecanismos que, desde su campo específico de acción, contribuye a la reproducción de las relaciones sociales de producción y a la reproducción de la estructura social; es decir, concibe a la educación, y más concretamente a la escuela como un "aparato ideológico de Estado". Muy cercanos a los planteamientos de Althusser, Baudelot y Establet proponen en La escuela capitalista el análisis del sistema escolar francés en cuanto aparato que contribuye a la reproducción de las relaciones so-

corriente sociológica para explicar el hecho educativo y su vinculación con la sociedad, este enfoque ofrece un horizonte interpretativo cualitativamente diferente al propuesto por las corrientes anteriores, cuyo punto de partida lo constituye la tesis de que en los procesos educativos subyace una determinación de clase, esto es, que las características de forma (rasgos de estructura y funcionamiento) y contenido (transmisión de ciertos valores, transmisión de una ideología) que manifiestan los procesos educativos, encuentran su explicación causal en el hecho de hallarse inmersas en una sociedad desigual dividida en clases antagónicas en lucha por la hegemonía de la sociedad. Desde este punto de vista el fenómeno de la selectividad que realiza el sistema escolar se concibe como:

1. uno de los mecanismos a través de los cuales el sistema escolar contribuye a la reproducción y legitimación de la estructura social,
2. un proceso fundamentalmente social que se relaciona y explica a partir de las características socioeconómicas de vida de los sujetos,
3. un proceso que se efectúa a través de las prácticas escolares y de la estructura rígida y piramidal del sistema escolar.

ciales de producción y esclarecen las formas a través de las cuales se realiza esta función reproductora: a través de la formación o capacitación diferenciada de la fuerza de trabajo y de la transmisión de la ideología dominante; acciones ambas que se realizan a través de las prácticas escolares. Identifican dos redes de escolarización como la materialización de la forma en que se verifica esta reproducción: una conduce a los puestos subalternos en la división social del trabajo y otra conduce a los puestos de autoridad y dominio. Se distinguen también al interior del enfoque de la escuela como reproductora los avances teóricos de Bourdieu y Passeron pues -comparten, en principio, el punto de partida de la determinación de clase; sin embargo el cuerpo de conceptos y categorías de análisis que proponen en La Reproducción y en Los estudiantes y la cultura (violencia simbólica, autoridad pedagógica, habitus, capital lingüístico, etc) los hacen un tanto cuanto independientes. A pesar de ello, sus planteamientos son muy claros sobre todo en Los estudiantes y la cultura donde señalan que el sistema escolar favorece a los ya favorecidos socialmente y -desfavorece a los ya socialmente desfavorecidos; por lo que las posibilidades de avanzar en el sistema escolar están en función del origen social. Por razones de espacio no desarrollaremos con mayor amplitud y precisión estos planteamientos, ello implicaría confrontar críticamente las tesis de estos y otros autores más, lo cual, evidentemente, rebasa los límites de este estudio. Para nuestros fines inmediatos nos concretaremos a ver de que manera se explica la selectividad escolar desde la perspectiva de este enfoque.

Veamos cada uno de los elementos de esta conceptualización de la selectividad.

1. La selectividad como proceso que se explica a partir de las formas en que el sistema escolar contribuye a la reproducción y legitimación de la estructura social. Se considera que la educación es uno de los medios con los que cuenta la sociedad para reproducir las relaciones sociales de producción como parte de la reproducción de la estructura social en su conjunto. La contribución del aparato escolar a tal reproducción se efectúa, según Baudelot y Establet, mediante: a) la inculcación de la ideología dominante, b) la formación desigual de la fuerza de trabajo en términos de la calidad de los conocimientos adquiridos y de la cantidad de años de escolaridad cursados (aquí es donde se inserta y explica la acción selectiva del sistema escolar). El aparato escolar, materializado en instituciones con la función de transmitir una serie de conocimientos y destrezas, contribuye a la asignación de los individuos en diferentes posiciones dentro del conjunto de las relaciones sociales de producción, y además proporciona la base para legitimar tal ubicación diferenciada^{44/}. Ahora bien, el proceso de selección escolar dá lugar a una reducción numérica de los sujetos que transitan por los niveles del sistema al eliminarlos gradualmente en diferentes momentos del recorrido escolar previos al egreso del sistema. Se prefigura así una distinción básica, no sólo escolar sino también social, entre los que efectúan el recorrido escolar completo, es decir quienes sobreviven a la selección, y quienes, por efecto de la aguda selectividad del sistema escolar abandonan los estudios antes de haberlos completado. En ambos casos, los niveles de escolaridad alcanzada conducen a posiciones diferentes en la red de relaciones sociales^{45/}.

2. La selectividad como proceso fundamentalmente social que se relaciona y explica a partir de las características socioeconómicas

^{44/} Estos planteamientos son tratados por Baudelot y Establet en La escuela capitalista

^{45/} Baudelot y Establet, op.cit. Ed. Siglo XXI, México 1979, p.254 y siguientes.

de vida de los sujetos en proceso de escolarización y no como efecto de dotes individuales y capacidades personales innatas. Desde los planteamientos de la Teoría de la Reproducción se considera - que la situación de los desertores (es decir de aquellos que se han visto afectados negativamente por el proceso selectivo del sistema escolar), no puede ser explicada como proponen los funcionalistas y los teóricos del desarrollo, en términos de "fracasos individuales" donde nada tiene que ver ni la estructura del sistema escolar ni la estructura social. En contraste con estos planteamientos, el enfoque de la reproducción, y más en concreto Bourdieu y Passeron proponen que las posibilidades de éxito escolar, de permanencia dentro del sistema y de superación de los múltiples y sistemáticos momentos selectivos, se relacionan con las características del origen social y económico de los individuos: "...los éxitos escolares, la posibilidad de una escolaridad prolongada, el acceso a la universidad y por lo tanto a los puestos dirigentes para los cuales se requiere de una manera directa o implícita los títulos más encumbrados, recaen masivamente en aquellos a - quien la familia ha situado ya en una posición dominante"^{46/}.

Se señala que las desigualdades de origen social tiene peso sobre los resultados escolares en la medida que ponen a los sujetos en situaciones de ventaja o desventaja en relación a los códigos y la cultura escolar : "... la acción de la escuela se ejerce sobre niños cuyo modo de vida, educación familiar, "primera educación" son sumamente dispares. La cultura de las clases privilegiadas está próxima a la cultura escolar, sus costumbres y ritos se asemejan a los escolares, por lo tanto preparan a los niños para los aprendizajes propiamente escolares"^{47/}. En este sentido se señala que los que son eliminados en algún momento del recorrido escolar son aquellos a quienes su posición social ha puesto en desventaja frente a la estructura escolar ("la escuela favorece a los favorecidos y desfavorece a los desfavorecidos"). Estas desigualdades constituyen el punto de partida de la selectividad escolar y explican por qué "en una sociedad de clases no puede existir igualdad de oportunidades de acceso y menos de permanencia dentro del

^{46/} Esta cita, al igual que la siguiente, corresponden a los planteamientos desarrollados y sostenidos por Bourdieu y Passeron en Los estudiantes y la cultura, y que analiza críticamente Georges Snyders en Escuela, clase y lucha de clases de donde fueron extractadas. (p. 21. del texto de Snyders).

^{47/} Snyders, G. Escuela, clase y lucha de clases. Ed. Comunicación, Madrid 1979, p. 27

sistema escolar. El recorrido total dentro de este sistema gradual es impracticable para la mayoría de la población y se dá en función de su clase social"^{48/}.

3. La selectividad como proceso que se efectúa a través de las prácticas escolares (exámenes, calificaciones, etc) y de la estructura rígida y piramidal del sistema escolar. La Teoría de la Reproducción profundiza en los mecanismos a través de los cuales opera la selección escolar interna; así, lo que desde la perspectiva de - funcionalistas y teóricos del desarrollo se vé como "procedimientos objetivos de evaluación de las capacidades" se concibe, desde el enfoque de la reproducción, como prácticas escolares sistemáticas que conducen a la eliminación; incluso la estructura gradual (de grados y niveles progresivos) propicia la eliminación paulatina de los sujetos al provocar diferentes situaciones acumulativas de retraso escolar que conduce finalmente al abandono del sistema^{49/}.

Desde nuestro punto de vista, los elementos que ofrece el enfoque de la reproducción para la interpretación del proceso de selectividad escolar permiten estructurar una explicación cualitativamente diferente a la que se plantea desde la Teoría del Desarrollo, cuyo mérito fundamental radica en trasladar la causalidad del fenómeno de factores individuales (dotes y capacidades innatas) a de terminaciones sociales (clase social de pertenencia) y escolares (formas de funcionamiento y características de estructura de la institución escolar).

Este trabajo se apoya en algunas de las tesis del enfoque de la escuela como reproductora considerándolas como referente teórico que proporcionan un marco de categorías y conceptos de los cuales resultó de especial utilidad el de "prácticas escolares". A partir de los datos arrojados por el análisis empírico de la tasa de eficiencia terminal en la UIA y la UNAM (capítulo 4) y aprovechando las posibilidades interpretativas que ofrece el concepto "prácti-

^{48/} Ibarrola, M.de, Investigaciones sobre procesos educativos y estructura de clases: reflexiones sobre su aportación al conocimiento de la problemática socioeducativa en México. Ponencia presentada en el Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, D.F. Noviembre de 1981.

^{49/} Planteamientos de Baudelot y Establet, op.cit, capítulo 5.

cas escolares", propondremos en la parte final de este trabajo (capítulo 5) una interpretación al fenómeno de la eliminación - escolar que apunta hacia el esclarecimiento de causas internas relacionadas con las formas en que se estructura y funciona la institución escolar.

2.3 Operacionalización y problemas metodológicos de la medición de la "eficiencia terminal". Alcances y limitaciones de este indicador.

Uno de los problemas más importantes que se dan en el proceso de - investigación en ciencias sociales lo constituye el momento en el que el investigador, dado el carácter del objeto que estudia y las finalidades que persigue, se plantea la necesidad de expresar la dimensión cuantitativa del fenómeno que está analizando: es decir, el momento en que el concepto definido a nivel teórico pretende ser - traducido a una dimensión medible utilizando indicadores y variables susceptibles de ser cuantificadas por algún proceso específico de medición. La escala de dificultad para la cuantificación de los conceptos está relacionada con el grado de abstracción y complejidad de los propios conceptos que se manejan; por otra parte no todos los conceptos y categorías de análisis sociológico son susceptibles de traducirse a una dimensión medible e incluso no todas las investigaciones se plantean dicha necesidad.

En el caso de este análisis se trabaja con un concepto, claramente definido y que sí es susceptible de cuantificarse; sin embargo, - aunque el proceso de operacionalización de la eficiencia terminal es bastante sencillo (como se verá más adelante) persisten problemas de carácter técnico que imponen un límite a la confiabilidad de los datos y en general a las posibilidades analíticas de este tipo de estudios. A estos aspectos nos referimos en las siguientes páginas.

Comenzaremos retomando la definición de la eficiencia terminal para señalar como a partir de ella se desprende el procedimiento de operacionalización, mencionando los problemas metodológicos fundamentales del mismo así como las limitaciones que de él se derivan.

Finalmente se hará referencia los alcances de una medición como la que aplica este indicador.

La definición más general de eficiencia terminal, y que más frecuentemente aparece en las pocas investigaciones que la analizan, señala que esta consiste en la capacidad del sistema escolar (o de alguno de sus niveles) para lograr que los individuos que ingresan en un determinado momento efectúen el recorrido completo y egresen - después de cierto tiempo.

En esta definición aparecen claramente señalados los elementos en torno a los cuales se entreteje el procedimiento de operacionalización de la eficiencia terminal:

- dos momentos específicos del recorrido escolar: primer ingreso y egreso,
- el elemento "tiempo" como referente de vinculación entre ambos.

En tanto que la eficiencia terminal enfoca exclusivamente la relación entre dos momentos del recorrido escolar, mediados por el tiempo, su traducción a términos cuantitativos se efectúan midiendo el flujo de población entre ingreso y egreso dando cierto intervalo de tiempo entre ambos; tal medición consiste, básicamente en un simple cálculo de proporciones entre el número absoluto de egresados y el número absoluto de primer ingreso cierto número de años antes; el dato que se obtiene de dicho cálculo se conoce como "tasa de eficiencia terminal"^{50/}.

^{50/} La expresión matemática de tal medición podría ser como sigue:

$$T_{et} = \frac{E_{xn}}{PI_x} \quad (K)$$

donde: T_{et} = tasa de eficiencia terminal

PI = primer ingreso en números absolutos,

x = año de primer ingreso,

E = egresados en números absolutos,

xn = lapso temporal establecido para relacionar egreso con primer ingreso,

K = constante, casi siempre 100

Este procedimiento convencional de operacionalización de la eficiencia terminal constituye un modelo de medición al cuál se han apegado la mayoría de los análisis de la relación egresados/primer ingreso. Ya en 1966 Latapí en su Diagnóstico del sistema educativo nacional, analizó la eficiencia terminal de cada nivel de acuerdo a este modelo; posteriormente estudios de la SEP^{51/}, ANUIES^{52/}, CEE^{53/}, etc., volverán a abordarla en los mismos términos metodológicamente; en todos los casos los problemas metodológicos fundamentales que acompañan a la utilización de este modelo son:

1. Los que se derivan del tipo de fuentes que se utilizan para obtener los datos necesarios en el análisis empírico.
2. Los relacionados con la necesidad de establecer un margen temporal para relacionar primer ingreso/egreso.
3. Los que se desprenden del hecho de manejar únicamente datos globales de primer ingreso/egreso.

1. Cabe recordar que el primer problema que hemos señalado no es exclusivo de los análisis de eficiencia terminal sino en general de aquel tipo de investigación sociológica que recurre a fuentes estadísticas de información ante la imposibilidad de recabar por sí mismos y de acuerdo a sus objetivos la información requerida.

Los análisis de eficiencia terminal hacen uso de este tipo de fuentes y la información que se maneja puede ser de 2 orígenes:

- registros estadísticos oficiales que elaboran ya sean dependencias estatales como la SEP y SPP u otras instituciones especializadas como la ANUIES, a ellos se recurre sobre todo en el caso de análisis a nivel nacional.

^{51/} Castrejón, Diez J. La educación superior en México, Ed. Edicol, México 1979.

^{52/} Ríos, H. y Gálvez, E. La eficiencia de la enseñanza superior en tres universidades mexicanas. ANUIES, México 1974.

Rangel, Guerra A. La educación superior en México, Colegio de México, México 1979.

^{53/} Muñoz Izquierdo, C. "Evaluación del desarrollo educativo en México (1958-1970) y factores que lo han determinado", Revista CEE, Vol. III, núm. 3, México 1973.

- registros estadísticos que elaboran las propias instituciones de educación a través de sus departamentos de estadística escolar, los cuales pueden ser utilizados cuando se analizan en concreto un número reducido de instituciones.

El problema de utilizar fuentes como las mencionadas radica fundamentalmente en 2 cuestiones:

- la imprecisión con que cada fuente maneja y presenta la información; así, es posible encontrar que de un año a otro cambian las categorías bajo las cuales se concentra la información, lo cual limita en forma importante las posibilidades de comparar los datos en el tiempo.
- la inconsistencia que muestran las diferentes fuentes al compararse entre sí. Esto es importante ya que en muchos casos el investigador se vé obligado a utilizar más de una fuente para completar los datos que necesita. Esto no sería un problema serio si las diversas fuentes mostraran un cierto grado de consistencia, pero lo que ocurre es que la información suele ser diferente según la fuente de donde se obtuvo.

En este sentido la utilización de registros estadísticos caracterizados por su imprecisión e inconsistencia condicionan, desde el punto de partida, la veracidad de los datos que se manejan.

Dado el carácter del objeto de estudio que se aborda en los análisis de eficiencia terminal, parece inevitable el recurrir a este tipo de fuentes: ante esta situación lo único que se puede hacer es tener presente y hacer explícita que la limitación fundamental que de ello se deriva consiste en los sesgos que pueden tener los datos por el carácter de las fuentes de donde se obtienen.

2. El segundo tipo de problemas metodológicos que hemos indicado son los que se relacionan con la necesidad de establecer un margen temporal para relacionar primer ingreso/egreso.

A primera vista podría pensarse que es sencillo adoptar un criterio de tiempo para relacionar el movimiento inicial y el movimiento final del recorrido en la medida en que cada nivel tiene asig-

nada una duración formal (6 años en el básico, 3 en el medio básico, 3 en el medio superior y 4,5 ó 6 en el superior, dependiendo de la carrera); sin embargo optar por un criterio de duración del recorrido no resulta tan fácil como parece. Para captar en donde reside esta dificultad hay que recordar la existencia de una dicotomía fundamental en la duración del recorrido escolar que se manifiesta en la coexistencia y superposición por una parte de una duración formal y por otra del tiempo real en que se efectúa el recorrido.

La duración formal representa el criterio académico del sistema escolar respecto a cuál es el tiempo necesario para transmitir y adquirir un horizonte de conocimientos específico para cada nivel, los cuales se explicitan en los planes de estudio. Dentro de un sistema escolar rígido y jerárquico donde se supone que el conocimiento se adquiere gradualmente, los planes de estudio, fundamentándose en argumentos de carácter psico-pedagógico cumplen una doble función simultánea: por una parte eligen y sistematizan los conocimientos que se deben adquirir en cada nivel, a la vez que los distribuyen en el tiempo con lo cual (y esta en la segunda función) dan lugar a la duración formal del recorrido de los ciclos escolares.

Junto a este referente formal que regula el tiempo nos encontramos con el hecho de que en la realidad el recorrido escolar no se realiza como una trayectoria ininterrumpida desde el momento del ingreso hasta terminar el ciclo, sino que en el trayecto - entre el momento inicial y el final se dan una serie de "situaciones escolares"^{54/} que provocan, en el mejor de los casos, un alargamiento del tiempo en el que el alumno efectúa realmente el recorrido, o el abandono definitivo de los estudios.

^{54/} Nos referimos fundamentalmente a los repetidores, a los que abandonan temporalmente los estudios en la institución.

Esta dicotomía entre duración formal y real es mucho mas evidente en el nivel superior donde aproximadamente más del 50% de los estudiantes^{55/} efectúan el recorrido en tiempos que rebasan lo que se considera como normal; tan es así, que no resulta aventurado afirmar que una de las notas características del nivel superior es la irregularidad en la duración de los estudios. Esta situación subsiste a pesar de que se han hecho esfuerzos de diferente naturaleza tendientes a delimitar la duración de los estudios como fué el caso del proyecto de los "Indices de velocidad" en la UNAM.

Tomando en cuenta las observaciones anteriores resulta claro por qué no es tan simple el optar por un lapso temporal fijo para relacionar el momento del ingreso y el egreso; y sin embargo tal delimitación es ineludible ya que la naturaleza misma de la medición que aplica la eficiencia terminal entre egreso y primer ingreso, exige definir el tiempo para relacionar ambos momentos.

La ausencia de algún otro referente, distinto al plan de estudios, que pudiera aportar elementos para delimitar un criterio de duración más cercano a lo que ocurre en realidad en el tránsito entre primer ingreso y egreso, conduce a la utilización de los planes de estudio con ese fin. Se reconoce, no obstante, las limitaciones que impone tomar un referente temporal fijo y formal para acercarse a una realidad temporal heterogénea y dispersa. En estas circunstancias el recurso que queda es hacer explícitas las desventajas que implica el establecer un criterio de duración a partir de los planes de estudio.

3. El tercer tipo de problemas metodológicos, que como se verá está muy relacionado con el anterior, se desprende del hecho de manejar datos globales de matrícula de 1º ingreso y total de egresados - sin hacer ningún tipo de precisión respecto a movimientos internos tales como abandonos temporales, abandonos definitivos (deserción) y repetidores. De aquí se deriva la gran limitación de la eficiencia terminal, la que, así cuantificada sólo permite hacer análisis agregados.

^{55/} Esta cifra se podrá corroborar con los datos del capítulo 4.

Por otra parte, (y aquí surge otra limitación muy importante), al no considerar los movimientos internos del recorrido, este tipo de análisis lineal no nos permite tener la certeza total de que aquéllos que estamos considerando como egresados de un año correspondan a los miembros de la generación que ingreso por primera vez 4 ó 5 años antes (según sea el criterio de duración que se haya adoptado). Dado que el recorrido del nivel superior, como ya se dijo, se caracteriza por ser irregular (mayor al tiempo previsto), es factible que al relacionar linealmente en el tiempo a los egresados con el primer ingreso que le corresponde teóricamente, se estén considerando como egresados de un año particular a alumnos que pertenecían a otras generaciones y que por diferentes causas interrumpieron sus estudios, los retrasaron o abandonaron temporalmente la institución.

De la conjunción de los 2 últimos problemas señalados, es decir, los referentes a la delimitación de un criterio de duración y los que se derivan de no manejar los movimientos intermedios entre primer ingreso/egreso, se desprenden 2 limitaciones esenciales de los análisis de eficiencia terminal, que ya se dejaron entrever:

- el carácter global de estos análisis que no permite desagregar las diferentes situaciones escolares que pueden darse durante la trayectoria escolar.
- el carácter impreciso de las tasas de eficiencia terminal calculadas para cada año, las cuales sólo pueden ser consideradas - como estimaciones o valores aproximativos.

Partiendo de estas restricciones de base, resulta evidente que los alcances de este tipo de análisis son restringidos, lo cual no invalida su utilidad siempre y cuando se reconozca su capacidad real para informar sobre cierto aspecto del recorrido escolar y no se pretenda "estirar" el uso de este indicador tratanto de obtener de él información que no es capaz de suministrar.

Así pues, habrá que tener presente que los análisis de eficiencia terminal sólo permiten:

- hacer análisis agregados de la relación egresados/primeros ingresos,
- detectar tendencias para períodos amplios de tiempo respecto a cómo se comporta el egreso frente al ingreso,
- aproximarse al conocimiento del tipo de recorrido escolar en términos de si este es completo o incompleto.

Lo dicho hasta aquí sobre el modelo de operacionalización de la eficiencia terminal, los problemas metodológicos y las posibilidades analíticas de este indicador es válido en general para todo análisis de eficiencia terminal independientemente que se le interprete como indicador de rendimiento o de selectividad.

En el capítulo cuatro de este trabajo se retomarán algunos de los puntos que aquí se han señalado para referirlos directamente al análisis que se presenta en este estudio.

Capítulo 3. Algunas características del desarrollo de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Iberoamericana en el período 60-80:

En el capítulo primero se expuso con cierta amplitud la dinámica y características del crecimiento de la educación superior en México desde 1960. Aquella referencia sirve como ambientación general a este capítulo en la medida en que las instituciones con las que trabajaremos se hallan inmersas en dicho contexto. Sin embargo, aunque ese marco de referencia es útil para no perder de vista la totalidad, no es suficiente, ya que al optar por analizar la relación egresados/primer ingreso en 2 instituciones específicas surge la necesidad de adentrarnos, al menos un poco, en las características singulares de cada una de nuestras unidades de estudio.

A ello pretende dar respuesta el contenido de este capítulo, pero antes de iniciar la exposición resultan oportunas algunas precisiones en relación a los aspectos que serán tratados. Fundamentalmente nos referiremos al crecimiento de la población de ambas instituciones y a cuestiones relacionadas con dicho crecimiento, particularmente lo que se relaciona con las políticas académicas tomadas por cada institución en cuanto a su propio crecimiento. La exposición se estructura a partir de la información que se pudo localizar en cada caso.

Se deja de lado el desarrollo de aspectos medulares de la vida universitaria, por ejemplo, los movimientos estudiantiles y sindicales, los problemas de la investigación y la docencia, los vínculos que se establecen entre la universidad y grupos externos a la universidad (el Estado, la iniciativa privada...) etc.; ya que una exposición detallada en la que se articulasen toda esta gama de elementos excede los límites de este trabajo.

3.1 Universidad Nacional Autónoma de México

El proceso de desarrollo de la UNAM en las últimas décadas muestra múltiples aspectos: expansión de la infraestructura, crecimiento de la población, cambios en la estructura formal académica (multiplicación de las licenciaturas, posgrados y especializaciones, transformación de Escuelas en Facultades, creación de nuevas facultades y

de Centros e Institutos de investigación, cambios en los planes de estudio, en la duración de las carreras, etc...), transformaciones en la organización administrativa (diversificación de puestos administrativos, transformación y creación de nuevas dependencias, etc...), movilizaciones estudiantiles, crisis y reordenamientos en las relaciones laborales internas, surgimiento del sindicalismo, transformación en las relaciones universidad-Estado, etcétera; se podría decir que todas las instancias y niveles que participan en la dinámica de funcionamiento de la universidad han mostrado, en mayor o menor medida, modificaciones a lo largo del tiempo.

En este extenso y complejo cuadro, uno de los aspectos que ha llamado la atención en forma constante durante el período que venimos analizando, es el que se refiere al crecimiento de la población, siendo además el que interesa en este estudio.

De acuerdo a las estadísticas oficiales de la UNAM, en 1960 esta institución registró una matrícula total de 39,213 alumnos en licenciatura distribuidos en 53 carreras, cifra que hacia 1970 se incrementó en 61.57% alcanzando un total de 63,357 alumnos que cursaban alguna de las 59 licenciaturas; para 1980 contaba ya con 150,728 alumnos en 61 licenciaturas lo cual significó un incremento de 137,90% respecto a 1970. El crecimiento del primer ingreso a licenciatura, se comportó de la siguiente manera: en 1960 se matricularon 10,797 alumnos cifra que para 1970 pasa a ser de 16,495 y en 1980 llega a 35,792 alumnos*

La preocupación de las autoridades universitarias por el crecimiento de la demanda se había manifestado ya públicamente desde antes de los 60's^{1/}, sin embargo a principios de esa década se le dá un énfasis especial al asunto, quizá porque para entonces se preveía que comenzarían a manifestarse los efectos del Plan de Once Años que había promovido un aumento general de los niveles de escolaridad.

* Anuarios estadísticos de la UNAM.

1/ Antes de 1960 diferentes rectores de la UNAM ya habían hecho mención del ritmo de crecimiento que seguía la institución. Una referencia más amplia sobre ello puede encontrarse en Jiménez, Mier y Terán, Fernando: El autoritarismo en el gobierno de la UNAM. Tesis de Maestría, División de Estudios Superiores, Fac. de C.P. y Sociales UNAM.

Lo cierto es que durante el período que venimos analizando el problema de la "sobrepoblación universitaria" ocupó un lugar importante - llegando incluso a ser considerado como uno de los problemas neurálgicos de la institución, y causa, a su vez, de una serie de desequilibrios internos que afectaban, entre otras cosas, la calidad académica. En este sentido, el problema de la acelerada expansión se mantuvo con el carácter de prioritario durante las distintas administraciones que se sucedieron en la UNAM desde 1960.

En términos generales, durante este período podríamos delinear fundamentalmente 2 tipos de políticas académicas por medio de las cuales se trató de dar respuesta a este problema:

- limitar el ingreso a través de políticas restrictivas en el acceso y en la selección de los aspirantes sin modificar las pautas tradicionales de estructura y funcionamiento de la universidad - (como se hizo durante la gestión de Ignacio Chávez) o ampliando la infraestructura escolar así como los recursos materiales y humanos pero siempre dentro de los márgenes del modelo tradicional de docencia (como se efectuó en la administración de Soberón).
- no reducir el ingreso sino implementar modelos alternativos de organización de la docencia (proyectos del CCH y Sistema de Universidad Abierta de González Casanova).

Brevemente nos referiremos a cada una de las administraciones que tuvieron lugar en la UNAM durante el período 60-80 enfocando exclusivamente las medidas académicas en relación al crecimiento de la población.

En 1961, al tomar el cargo de rector Ignacio Chávez declaraba que el máximo problema de la universidad era la sobrepoblación y que la única manera de atacarlo era con "medidas estrictamente académicas que a su entender consistían en una serie de pruebas que permitieran la selección en el acceso. De hecho, durante su gestión el acceso se regulaba mediante la consideración de 3 referentes: "el promedio de calificaciones obtenido en el ciclo anterior de la preparatoria, el cual nos habla del pasado escolar del alumno, ...la prueba vocacional... para saber de la aptitud y de la preparación, lo que nos ha-

bla del presente, y la 3a. es la prueba psicométrica que informa de la capacidad intelectual, de la potencialidad del alumno, modo de - asomarse al futuro"^{2/}.

Con este tipo de medidas se pretendía también atacar el problema de los altos índices de fracaso en las distintas carreras, el cual se evidenciaba en el hecho de que "durante el 1º año de estudios profesionales 30 ó 40% de los inscritos o son reprobados o desertan o piden cambio de carrera"^{3/}. En opinión de Chávez esto se debía sólo a la falta de vocación y por eso nuevamente aludía a la necesidad de "seleccionar a los aspirantes". Siguiendo sobre esta misma línea, que pretende explicar el éxito o el fracaso escolar a partir de la "ideología de los dones", se trató de abatir el problema de la "mala calidad" implantando medidas para expulsar de la universidad a aquellos que no mostraran un desempeño académico satisfactorio. En este sentido, se estableció entre otras la disposición mediante la cual todo alumno que tuviera 3 calificaciones reprobatorias en una materia o 10 en el total de materias de su carrera quedaba automáticamente expulsado de la universidad y sólo mediante la reconsideración de su caso por comisiones especiales del Consejo Universitario podía reingresar. En realidad, el reingreso en estas condiciones era excepcional ya que los expulsados debían esperar 1,2 o más años a que se turnara su caso en la Comisión del Consejo; de hecho lo que sucedía era que los alumnos desertaban definitivamente de los estudios.

Las políticas "académicas" de restricción al acceso tuvieron los resultados que se esperaba tal como puede constatarse en el cuadro - adjunto sobre rechazados de la UNAM, en el cual salta a la vista que los porcentajes más elevados de rechazados (51.44% en 1964, 40.38% en 1965) se dieron justamente en la gestión de Chávez, vía los mecanismos descritos.

^{2/} Idem p. 238

^{3/} García Cantú, Gastón: Javier Barros Sierra 1968, Ed. S. XXI, 6ta.ed. Méx. 1979 p.90.

SELECCION DE ESTUDIANTES EN LA UNAM, 1962-1979/80

87.

LICENCIATURA

	No. SOLICITUDES INGRESO	No. ALUMNOS ACEPTADOS	No. ALUMNOS RECHAZADOS	PORCENTAJE RECHAZADOS
AÑO 62	12,884	10,066	2,818	21.87
63	15,415	9,343	6,072	39.39
64	17,049	8,278	8,771	51.44
65	17,020	10,174	6,873	40.38
66	10,911	8,230	2,681	24.57
67	17,204	10,199	7,005	40.71
68	14,276	12,781	1,495	10.47
69	17,319	14,711	2,608	15.05
70	19,412	16,583	2,829	14.57
71	23,409	21,773	1,636	6.98
72	27,588	26,114	1,474	5.34
73	28,458	24,030	4,428	15.55
74	32,638	30,441	2,197	6.73
75	33,278	30,322	2,956	8.88
76	37,744	32,961	4,783	12.67
76/77	37,738	37,348	390	1.03
77/78	42,375	36,020	6,355	14.99
78/79	41,995	35,235	6,760	16.09
79/80	42,709	36,161	6,542	15.31

Fuente: Jiménez Mier y Terán, F., op. cit. p. 243

El período que corre desde el movimiento médico en 1966 y se extiende hasta 1970, correspondiente a la administración de Barros Sierra, contrastó notablemente al de su predecesor. Si, como hemos visto, durante el rectorado de Chávez se declaró sin ambages que "la universidad es una institución altamente selectiva y ya - que por razones de cupo ésta no puede recibir a todos, deberá recibir a los mejores"^{4/}, encontramos ahora que las políticas académicas implementadas por Barros Sierra apuntaban en sentido contrario; en efecto su administración se caracterizó por la puesta en marcha de una serie de medidas académicas y reformas institucionales que si bien redujeron poco el número de rechazados, (nos remitimos nuevamente al cuadro) mostraron un carácter abiertamente antielitista y contrario a las pautas selectivas del período anterior.

Enumeramos algunas de las medidas tomadas por Barros Sierra en este sentido:

- se eliminan las pruebas psicométricas y vocacionales, dejando únicamente el examen de conocimientos el cual incluso era cuestionado por el mismo Barros Sierra como un indicador objetivo de los conocimientos reales,
- se concede el paso automático a los alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria,
- se reconoce y otorga la incorporación definitiva a la Preparatoria Popular,
- se inicia un programa para otorgar becas en escuelas incorporadas a la UNAM para aquellos alumnos que no hubiesen alcanzado cupo en ésta,
- se rechaza el proyecto de Ortíz Mena, Secretario de Hacienda en el sexenio de Díaz Ordáz, tendiente a fijar el costo de los estudios superiores el cual lo cubrirían los alumnos a través de becas que pagarían al finalizar sus estudios
- se aprobaron enmiendas al Estatuto académico por las cuales la nota reprobatoria desaparecía y en su lugar se usaría la de no acreditada,

^{4/} Jiménez Mier y Terán, Fernando. Op.cit. p. 237

-como parte de esas mismas enmiendas al Estatuto se derogaron las disposiciones en relación a la expulsión de los alumnos por reprobar cierto número de veces y en lugar de ello se les ofrecía la posibilidad de completar su currículum cubriendo las materias faltantes por medio de exámenes extraordinarios, etc.^{5/}

Con el ascenso de González Casanova a la rectoría de la UNAM en 1970, se ofrece un proyecto global de reforma académica a partir de una conceptualización cualitativamente diferente del proceso de enseñanza - aprendizaje y de las funciones de las instituciones educativas en dicho proceso. De este amplio proyecto nos interesa destacar las alternativas que ofrecía al problema de la sobrepoblación universitaria que para ese entonces era ya caracterizado publicamente como un fenómeno de "masificación".

En lo medular, el proyecto de González Casanova, que se centraba en la creación del CCH y el SUA (Sistema de Universidad Abierta), se muestra opuesto a las políticas de control y reducción del crecimiento de la universidad que bajo el criterio de cupos y espacios restringidos y por la utilización de estructuras escolares inflexibles limitaba el acceso a la universidad. Tanto el CCH como el SUA proponían formas alternativas de organización de la docencia. Sin profundizar mucho en ambos señalaremos que el modelo de Universidad Abierta permitiría no sólo atacar el problema del "cupo limitado" sino incluso aumentar la capacidad de absorción de la demanda al:

- ampliar el acceso a la educación superior a aquellos grupos sociales excluidos de ella al no poder acoplarse a la estructura de enseñanza escolar con su sistema de horarios y clases rígidas,
- dar cabida a quienes no tuvieran las precondiciones de certificación escolar exigidas para ingresar a la educación superior pero que demostraran tener un acervo de conocimientos a los que el SUA daría la validez de la certificación,
- diversificar la composición social de la población universitaria al llegar a sectores obreros y campesinos.

^{5/} No debe dejarse de lado la consideración de que el ambiente crítico que prevalecía entre los estudiantes de la universidad por aquél entonces fue muy favorable a la implantación de este tipo de medidas. Esto es importante para no caer en el error de suponer que todas estas políticas académicas fueron sólo resultado de la iniciativa individual de Barros Sierra. En todo caso lo que sucedió fue que Barros Sierra se mostró notablemente sensible a las demandas estudiantiles y trató de darles respuesta.

Por su parte el proyecto del CCH ayudaría a reducir el problema del incremento de la matrícula de ingreso a la UNAM al ofrecer opciones terminales y una serie de estudios a nivel licenciatura en el propio CCH, aunque no se negaba la posibilidad de ingreso a la UNAM.

Sin embargo, ambos proyectos no recibieron el impulso necesario para dejar sentir sus verdaderos efectos, aunque una muestra de ellos fué la reducción del número de rechazados (en 1972 fué de 5.34%, ver cuadro) en el breve lapso de 3 años.

La política académica seguida por Soberón después de la renuncia de González Casanova fué la de volver a los métodos tradicionales de enfrentar el crecimiento de la universidad y la demanda de acceso: sin modificaciones estructurales del modelo de docencia y sólo a través de la ampliación cuantitativa de la infraestructura escolar y de las opciones educativas tradicionales; en este sentido se entiende la supresión del SUA (tal como había sido ideado por González Casanova) el cual quedó reducido a ser "un sistema de apoyo al sistema tradicional de enseñanza y como auxiliar que coadyuvará a aumentar la retención estudiantil en la UNAM"^{6/}, teniendo como contrapartida el proyecto de creación de las ENEP's que en 2 años ya contaba con 5 unidades (1974 Cuautitlán, 1975 Acatlán e Iztacala, 1976 Aragón y Zaragoza). Asimismo el proyecto de CCH quedó congelado y en su lugar se apoyó ampliamente la creación del Colegio de Bachilleres a tal grado que el CCH quedó reducido a los 5 planteles con que contaba en 1972 mientras que el Colegio de Bachilleres, que no tenía pase automático, a la UNAM se multiplicó de 3 planteles en 1974 a 19 en 1980.

Nos interesa señalar cómo a partir del fenómeno del crecimiento de la matrícula se generaron 2 tipos de supuestos que no tardaron mucho en difundirse: uno según el cual el incremento de la matrícula habría dado posibilidad de ingresar a la universidad a grupos sociales que antes no tenían acceso a ella; otro, según el cual el deterioro de la calidad académica y otros problemas como el bajo índice de retención, serían efecto directo del propio crecimiento. Véamos a grandes rasgos cada uno de ellos.

^{6/} Jiménez Mier y Terán, Fdo. Op.cit. p. 249.

El hecho irrefutable de la expansión de la matrícula que permitió acuñar el término de "universidad de masas" y aplicárselo a la UNAM, creó, como hemos dicho, la expectativa de que esta institución estaba dando acceso a miembros de sectores sociales que tradicionalmente habían permanecido al margen de la educación universitaria. Sin embargo, los estudios sobre la composición social del alumnado de esta institución ponen de manifiesto que la acelerada expansión de la matrícula no abrió el acceso a grupos sociales más diversificados; más bien parece ser que se expandieron las oportunidades de acceso para los mismos grupos sociales que ya habían arribado a la universidad y que correspondían fundamentalmente a los sectores medios de la sociedad. Diferentes investigaciones llegan a resultados similares en lo que respecta a la procedencia socio-económica de la población universitaria de esta institución, algunos a partir de la medición del ingreso familiar que declaran los estudiantes^{7/} y otros tomando la ocupación del padre^{8/} como indicador que acerca a conocer el nivel socioeconómico.

En nuestro interés por aproximarnos al conocimiento de la composición social del alumnado de las universidades que estamos analizando nos fué de especial utilidad un estudio reciente^{9/} que analiza la composición social de 4 universidades del DF en el período 1960-1978, - entre las que se analizaron precisamente la UIA y la UNAM^{10/}.

Los resultados que proporciona esta investigación en relación a la composición social de la UNAM indican que la mayoría de la población atendida en esta institución se concentra en tres de las categorías

^{7/} Entre otros: Barkin, D. "Acceso a la educación superior y beneficios que reporta en México" Revista CEE, vol. 1, núm. 3, 1971.

^{8/} Entre otros: Covo, M. Universidad ¿ reproducción o democratización? ENEP-Acatlán, UNAM, abril 1980.

^{9/} "Análisis de la composición social del alumnado en cuatro instituciones de educación superior en el DF, 1960-1978". Un informe preliminar de este estudio efectuado bajo la coordinación de M. de Ibarrola, se dió a conocer en la ponencia presentada por Bernál, Enrique y Rodríguez, Elba en el Foro de Investigación Educativa, Jalapa, Ver, - México 1981.

^{10/} La investigación referida, a partir de los datos recabados en encuestas, fuentes bibliográficas y archivos escolares respecto al indicador "ocupación del padre del alumno" y de una profunda reflexión teórico-metodológica, propone 7 categorías ocupacionales: 1. Propiedad de los medios materiales de producción, 2. Control y dirección - del proceso colectivo de trabajo, 3. Profesionistas y técnicos, 4. Trabajo intelectual subordinado, 5. Trabajo fundamentalmente manual, 6. Comerciantes, 7. Otros. La investigación ofrece una serie de resultados muy interesantes de los cuales sólo retomaremos los directamente relacionados con la UNAM y más adelante los de la UIA.

ocupacionales (véase la nota anterior) propuestas en esa investigación que podrían considerarse como representativas de los sectores medios: profesionistas y técnicos, trabajo intelectual subordinado y comerciantes. En 1960 dichas categorías concentraban el 77.6% de la población y para 1978 su participación aumentó a 91.2%. Por otra parte resulta interesante el dato de que la participación de la categoría de trabajo fundamentalmente manual (en la que se incluyen técnicos no calificados, diversas categorías de obreros, y en general trabajadores manuales) ha ido en descenso: de 15.1% en 1960 se reduce a 6.5% en 1978, mientras que la de profesionistas y técnicos así como la de comerciantes, aumentan su participación: la primera pasa de 18% en 1960 a 31% en 1978, la segunda pasa de 1.5% a 14.8% en las mismas fechas.

Los resultados anteriores, parecen indicar que la UNAM atiende preferentemente a los sectores medios de población y que, al parecer, - las posibilidades de acceso para los sectores obreros no se han ampliado notablemente, resultados que además coinciden con los que señalan otro tipo de fuentes como Guevara Niebla quien sostiene que "la explosión demográfica registrada en la UNAM no se explica en lo fundamental por la incorporación de jóvenes provenientes de los sectores populares...el crecimiento no trajo consigo una transformación substancial en la composición social del alumnado universitario"^{11/} o los señalamientos de Zermeño en ese mismo sentido: "... si bien se vé participar dentro de la Universidad Nacional a sectores cada vez más populares, sobre todo a partir de los años setenta, y en especial desde que el conjunto de universidades privadas se vé robustecido por la inauguración de la UAM, que por sus colegiaturas elevadas tiende a agrupar al alumnado con más recursos, lo cierto es que en 1968, y aún hoy, a la Universidad asisten los hijos de las clases medias y alta. En 1964 sólo el 13% de los estudiantes de la UNAM eran hijos de obreros y el 3% de campesinos. Hacia 1968 esta composición no había variado mucho: de acuerdo con la ocupación del jefe de familia de los estudiantes, el 76.82% del alumnado de la UNAM procedía (en 1968) de sectores ocupacionales medios y sólo el 17.52% eran hijos de obreros y campesinos. De acuerdo con los ingresos, el 71.35% provenían de familias con ingresos entre 1,300 y 6,999

1/ Guevara Niebla, Gilberto. "Las antinomias en el desarrollo de la UNAM", Revista Foro Universitario, núm. 3, febrero de 1981, p.47.

pesos mensuales, que comparados con el ingreso medio nacional resultaba definitivamente una posición media en cuanto a ingresos se refiere..."^{12/}.

En el contexto del crecimiento acelerado de la población universitaria, muchos de los problemas que manifiesta la institución se explican, en buena medida, como efecto del desbordamiento cuantitativo de la matrícula. En este sentido un planteamiento continuamente reiterado por las autoridades universitarias sostiene que el deterioro del nivel académico es efecto de un crecimiento demográfico que ha desbordado los límites de infraestructura y recursos. De esta manera se liga en una relación de causa-efecto el problema de la cantidad con el de la calidad*.

Se argumenta que el incremento cuantitativo de la población afecta la calidad de la enseñanza en la medida en que dá lugar a una serie de factores encadenados que redundan en la baja del nivel académico: al aumentar la población demandante de estos servicios educativos, el número de maestros y locales disponibles para atenderla resultan insuficientes, lo cual ha desembocado en fenómenos como: la aparición de grupos numerosos, las sesiones de clases se convierten en clase-conferencia, aumenta el número de alumnos por maestro, etc.

Es innegable que el crecimiento acelerado de la población que demanda ser atendida por la universidad generó cambios profundos en el trabajo docente, sin embargo, el problema de la calidad de la enseñanza no debe ser analizado de manera simplista tal como se hace al concebirlo como un efecto mecánico del crecimiento del estudiantado.

A la presión irreversible que proviene de este crecimiento, se ha a^{un}ado la falta de una política educativa capaz de responder en forma adecuada y consistente a los problemas académicos que genera el crecimiento de la población universitaria.

En este sentido el problema del deterioro del nivel académico se explicaría por la inadecuación entre una demanda creciente de servicios

/ Zermeño, Sergio. México una democracia utópica. Ed. S. XXI, México 1978, p. 46.

El análisis de esta cuestión podría ser objeto de toda una investigación; aquí sólo apuntaremos algunos comentarios muy generales al respecto.

universitarios y la supervivencia de un modelo de enseñanza que no se adecua a las demandas.

A pesar de los esfuerzos hechos por superar tal inadecuación a través de la implementación, por ejemplo, de nuevas técnicas didácticas, se puede aventurar que subsistirá el problema en la medida en que se pretenda resolverlo introduciendo pequeñas reformas pero manteniendo el modelo tradicional de docencia escolarizada.

Finalmente nos interesa destacar que paralelamente al fenómeno de expansión institucional se ha venido gestando un importante proceso de burocratización al interior de la UNAM, que fundamentalmente se expresa en la proliferación de cargos administrativos que han tenido lugar con la transformación y creación de múltiples dependencias sobre todo a partir de 1973^{13/}. Nos interesa este fenómeno por los efectos que ha tenido; una buena interpretación de ellos es la siguiente: "...este proceso de burocratización nos permite explicarnos una línea perceptible en la dirección seguida por la universidad en los últimos años: el interés de la dirigencia universitaria se desplazó de la eficiencia académica a la eficiencia administrativa; el interés por los medios (materiales y humanos) desplazó al interés por los fines y resultados de la actividad académica. Tal lineamiento se revela claramente en la prioridad concedida al desarrollo infraestructural de la universidad y a la relativamente pobre atención que recibieron los problemas académicos fundamentales que salieron a la luz con la expansión demográfica de la UNAM"...por otra parte..."la dominación burocrática produce la afirmación de las estructuras tradicionales de la universidad y bloquea sistemáticamente los proyectos de innovación que siempre acarrearán alteraciones en el cuadro administrativo"^{14/}.

Una vez presentadas estas notas generales sobre la UNAM pasaremos ahora a la caracterización de la otra institución elegida.

^{13/} Para una referencia más amplia y precisa sobre el proceso de burocratización dentro de la UNAM puede consultarse el trabajo ya citado de Jiménez Mier y Terán, F., que en el capítulo 3 hace un análisis pormenorizado de este fenómeno y sus implicaciones sobre todo en relación a los problemas de la democracia universitaria.

^{14/} Guevara Niebla, Op.cit. p. 47

3.2 Universidad Iberoamericana

Dentro del contexto de crecimiento generalizado de la educación superior en el país del que hemos hecho mención en el capítulo 1 encontramos a esta institución privada que con sus modalidades distintivas ha seguido una trayectoria particular de desarrollo y crecimiento.

Comenzaremos señalando, a nivel cuantitativo, algunos aspectos generales de su expansión en los últimos 20 años.

-Crecimiento de la infraestructura

En 1960 la UIA aún no contaba con instalaciones propias; las pocas carreras que por entonces se impartían se hallaban dispersas en diferentes puntos de la ciudad.

En 1962 comienzan a funcionar las primeras 10 unidades del campus universitario, reuniendo en un mismo lugar físico las carreras antes dispersas^{15/}.

En 1965 comienzan a funcionar las instalaciones del Laboratorio de Lenguas y las del taller para las carreras de contabilidad y administración de empresas^{16/}.

En 1967 ya se contaba con instalaciones para los laboratorios de Química así como las del laboratorio de televisión para la carrera de CTI^{17/}.

Al año siguiente se adquiere un equipo IBM para el Centro de Cálculo; y en ese mismo año (1968) comienzan a funcionar los talleres de Ingeniería Civil, Ingeniería Mecánico-eléctrica y de Diseño Industrial.

En 1971 se contaba ya con nuevos laboratorios de Radio y Cine y se reactualiza el taller de televisión que ya existía desde 1967. Por

^{5/} Esto fué posible gracias al financiamiento que se obtuvo de un grupo de empresarios que integrados en una organización conocida en aquel entonces como Fomento de Investigación y Cultura Superior, S.A., (FICSA) apoyaron ampliamente, en términos financieros, el desarrollo de instituciones de educación superior privadas.

^{6/} Estos últimos fueron donados por Olivetti Mexicana.

^{7/} Ambos fueron donados por la Fundación Mary Street Jenkins.

ese entonces se amplió y modernizó el equipo del Centro de Cálculo y se inauguran nuevos laboratorios.

En 1977 se ponen en uso las nuevas instalaciones de biblioteca .

-Crecimiento de recursos humanos.

Los pocos datos que sobre este aspecto se pudieron localizar indican lo siguiente: en 1968 había 43 profesores de tiempo completo y 500 de asignatura, los cuales para 1977 eran ya 262 y 800 respectivamente. El personal administrativo y de servicios registrado que en 1968 era de 214 en 1968, ascendió a 333 en 1977. Asimismo en 1977 había 601 profesores con licenciatura, 101 con maestría y 47 con doctorado.

-Crecimiento de la población.

De acuerdo a las estadísticas escolares de matrícula total en licenciatura proporcionadas por el Departamento de Planeación de la UIA se aprecia que su crecimiento poblacional ha ido en constante ascenso. Analizando 3 momentos del período 60-80 se observa lo siguiente: en 1960 estaban matriculados 1267 alumnos en 15 licenciaturas; en un período de 10 años la matrícula se incrementó en 211.83% así para 1970 la UIA tenía un total de 3951 alumnos cursando alguna de las 19 carreras que se impartían entonces; y para 1980 contaba ya con un total de 16,806 alumnos en 29 licenciaturas lo cual significó un incremento de 325.26% respecto a 1970^{18/}.

Interesa, para los fines de este trabajo, destacar dos aspectos importantes de la institución: las características socioeconómicas de su población y la rigurosa política de selección en el acceso que ha acompañado al crecimiento de la matrícula en esta institución.

-Características socioeconómicas de la población.

Tomaremos nuevamente el estudio citado en la parte de composición social del alumnado en la UNAM^{19/} para proponer ahora la caracterización socioeconómica de la población en esta institución privada.

^{8/} En el cuadro número 1 del capítulo 4 se ofrece una panorámica más detallada del crecimiento.

^{9/} Véase la nota número 9 de este capítulo.

La información proporcionada por dicho estudio indica que en esta universidad la mayoría de la población se concentra en las 3 categorías más elevadas de la tipificación propuesta en tal estudio* a saber: propiedad de los medios materiales de producción, control y dirección del proceso colectivo de trabajo y profesionistas y - técnicos. Entre 1960 y 1978 dichas categorías, que podrían considerarse como representativas de los sectores que constituyen el - vértice de la pirámide social, concentraron casi la misma proporción de población (cerca del 85%). Se señala asimismo, que en - esta institución las categorías de menor representación son las de trabajo fundamentalmente manual (1.6% en 1978) y la de comerciantes (1.9% en 1978)** a la vez que la de trabajo intelectual subordinado disminuye de 8.7% en 1960 a 5% en 1978. Las evidencias anteriores sugieren que la UIA atiende mayoritariamente a una población procedente de niveles socioeconómicos más elevados que los sectores medios detectados en la UNAM.

-Las políticas de selección en el acceso.

Uno de los rasgos más interesantes del proceso de crecimiento de la UIA es que éste se ha dado en el contexto de una rigurosa selección en el acceso, lo cual podría explicar en parte el hecho de que a pesar de que el crecimiento poblacional de la UIA ha sido en sí mismo superior al de la UNAM (tal como se verá en el siguiente capítulo), no se ha planteado como un problema que afecta negativamente al funcionamiento de la institución ya que ha sido un "crecimiento controlado".

Según lo maneja la propia institución, la selección en el acceso es un instrumento que garantiza un crecimiento funcional pues a partir de ella se logra restringir el ingreso en base a 2 criterios: 1) la capacidad de recursos con que cuenta la institución para atender la demanda, 2) conservar el nivel de calidad académica al aceptar sólo a aquellos individuos con cuya preparación y capacidad puedan obtenerse resultados satisfactorios en la labor académica.

Al adentrarnos en el análisis se advierte que el proceso de selección en el acceso que tiene lugar en esta institución opera en 2 momentos:

-un proceso previo de exclusión, no explicitado pero demasiado -

* Ver nota 10 p. 91

** Se refiere a comerciantes que no pueden ser clasificados como propietarios de los medios de producción.

evidente, que funciona en razón de las cuotas escolares, el cual dá lugar a que sólo sectores de la sociedad con ciertas características económicas pueden constituirse en demanda real para la institución.

Sobre esa demanda real a la UIA, que en sí representa una parte muy reducida de la demanda potencial de la enseñanza superior opera un segundo mecanismo:

-un proceso de selección "académico" a través de la aplicación del exámen de admisión.

Con la finalidad de apreciar a nivel cuantitativo la manifestación de la selección a través del examen de admisión, -sobre el cual volveremos a hablar más adelante- se trató de localizar información sobre el número de solicitudes de examen y el número de quienes lo aprobaron para estimar así los rechazados. Desgraciadamente sólo existe registro disponible de esta información a partir de 1978^{20/}.

En el proceso de desarrollo de la UIA hay un concepto clave que aparece reiteradamente a lo largo de su trayectoria evolutiva: "la excelencia académica". Las autoridades universitarias que se han sucedido en la administración de esta institución han manifestado como preocupación permanente la búsqueda de medios idóneos para realizar ese objetivo. Ahora bien ¿qué se entiende por excelencia académica? Con el objeto de definir o aclarar al menos como se concibe la excelencia académica en el discurso educativo de la UIA se revisaron algunos documentos oficiales^{21/} de la institución; lo que en ellos encontramos es que la "excelencia académica" se traduce en

^{20/} Información sobre rechazados en la UIA en 78, 79 y 80.

	Aspirantes	Aceptados	Rechazados	%
1978	2,296	1,663	633	27.56
1979	2,839	2,308	531	18.70
1980	2,735	1,963	772	28.22

^{21/} "Ideario de la UIA", documento en el que se define a la UIA y postula los principios y valores que la orientan, los fines que pretende y los medios para realizarlos. Fue promulgado en 1968 con motivo de los 25 años de actividades de la institución. Misión y prospectiva de la UIA, documento que fundamentándose en el Ideario, especifica cuál es la forma en que la UIA entiende sus funciones y su participación en el contexto de la enseñanza superior en México, y en relación a dicha participación señala las metas que debe cumplir. Se publicó en 1975.

términos de la calidad con que la institución debe realizar sus funciones de docencia. La preocupación por la excelencia académica - lleva directamente a plantear como objetivo elevar el nivel académico de los estudios que se imparten. Excelencia académica y calidad académica parecen ser usados como sinónimos; en todo caso ambos aluden a una concepción de la universidad privada como formadora de cuadros de profesionistas altamente calificados^{22/}.

Es a la luz de estos conceptos que se han erigido como principios medulares que norman las actividades de la institución, desde donde deberán analizarse las prácticas académicas y las políticas educativas implementadas en la UIA. En este sentido nos interesa analizar algunas de las medidas tomadas con miras a la elevación y preservación de la calidad académica, refiriéndonos fundamentalmente a los siguientes:

1. la selección en el acceso a través de "instrumentos académicos";
2. el control permanente del desempeño académico de los alumnos durante su estancia en la universidad,
3. el proceso de cambio en el tipo de organización académica y administrativa iniciado a principios de los 70's^{23/}.

1. Las prácticas selectivas en el acceso a la UIA no se plantean a partir de la necesidad de restringir el ingreso por un crecimiento acelerado de su población; su razón de ser radica en que, dentro del discurso educativo que maneja esta institución, se considera que éste es uno de los mecanismos fundamentales para mantener el nivel de calidad de los estudios y lograr la excelencia académica^{24/}.

^{22/} Se ha trabajado sobre la cuestión del concepto de calidad en la enseñanza superior, su contenido y sus implicaciones. Una buena aportación al esclarecimiento de esta cuestión puede encontrarse en Ibarrola, María de: El crecimiento de la escolaridad en México como expresión de los proyectos socio-educativos del Estado y la burguesía: Ponencia presentada en el Foro de Investigación sobre Educación y Sociedad. Jalapa, Ver., Mayo de 1981. Documento multicopiado.

^{23/} Cabe mencionar también el proceso de reclutamiento, capacitación y promoción de un profesorado "selecto y especializado". Aunque este respecto no será tratado aquí es importante señalarlo como uno más de los medios por los que se pretende elevar y - mantener la calidad académica.

^{24/} En este sentido el Dr. Ernesto Meneses, rector de la UIA de 1968 a 1977 expresó, en un texto sobre la UIA elaborado por él mismo, lo siguiente: "La UIA tiene la facultad de elegir a sus estudiantes. Se estima que no todos los seres humanos son capaces de hacer una carrera universitaria por falta de talento especulativo. (Se supone

El proceso de selección en la UIA a través de los exámenes para los aspirantes a ingresar ha tendido a ser cada vez más individual y preciso^{25/}. Al principio simplemente se tomaba en cuenta el promedio académico obtenido en los estudios previos, sin embargo estos datos resultaban poco confiables debido a los diferentes criterios de calificación de las escuelas preparatorias. Se hacía evidente la necesidad de evaluar de una manera más profunda los conocimientos y capacidades de los estudiantes.

Así, en 1965 se aplicaron por primera vez exámenes de conocimientos elaborados por la propia institución como prerrequisito de ingreso.

Desde entonces se efectuaron revisiones periódicas a ese examen que consistían en modificar el número de reactivos y las áreas de conocimiento que exploraba con el fin de afinar su efectividad como instrumento evaluador de los conocimientos y capacidades del aspirante.

De estas revisiones la más importante fué la de 1972. En ese año, y dentro del contexto del cambio en la estructura académica y administrativa de la UIA -de la que hablaremos más adelante- se hizo una modificación profunda no sólo al contenido sino a la estructura misma del examen hasta entonces utilizada. A partir del período escolar 72/73 se comienza a aplicar un nuevo examen de admisión constituido por 2 secciones:

-examen de conocimientos generales que en relación a los anteriores tenía menos reactivos y exploraba 8 áreas de conocimiento (en los otros eran 12 áreas) incluyendo inglés.

que los estudios universitarios exigen un cociente intelectual de 120% al menos, y éste no se encuentra más que en un 12% de la población total) (Terman, 1937)...la selección de estudiantes es sólo el primer paso en el logro de la excelencia académica..." Meneses, Ernesto: La Universidad Iberoamericana en el contexto de la educación superior contemporánea. México, 1979, Editado por UIA. p. 205

^{25/}Para elaborar esta parte sobre los exámenes de admisión se consultaron algunas tesis de licenciatura en Psicología elaboradas por alumnos de la UIA. De entre ellas nos fué de especial utilidad: Coalla Pérez, P. Estudio correlacional sobre el examen de conocimientos 1972-1973 y el razonamiento abstracto y el razonamiento verbal del DAT en la División de Ciencias económicas y administrativas de la UIA. Tesis de licenciatura, Escuela de Psicología, 1975.

-examen psicopedagógico bastante refinado en el que a partir de una serie de tests psicométricos y psicológicos pretende evaluar: a) rasgos de la personalidad, b) coeficiente intelectual c) intereses vocacionales, d) aptitudes diferenciales (capacidad de razonamiento abstracto, capacidad de razonamiento verbal, etc. según la carrera del aspirante).

Desde el punto de vista de la institución, la ventaja de este examen sobre los anteriores radica en que "explora de manera más completa los factores necesarios para estudiar una carrera universitaria (nivel mínimo de conocimientos requeridos en cada carrera) así como aspectos individuales (inteligencia, aptitudes específicas, intereses, rasgos de personalidad) que permiten predecir el futuro aprovechamiento y éxito profesional"^{26/}.

Por otra parte, la aplicación de este examen respondía a los lineamientos de la política académica global que la UIA había delineado a principios de los 70's.

2. La consecución de la calidad académica contemplaba, además de la selección en el acceso, la implementación de un conjunto de prácticas académicas tendientes a controlar la calidad del desempeño académico de los alumnos a lo largo de sus estudios en la universidad. Nos referiremos al "Sistema de Puntaje de Calidad"^{27/} como un ejemplo relevante de dichas prácticas.

Para explicar en qué consiste y qué funciones cumple el puntaje de calidad nos remitiremos a un fragmento de un documento elaborado por el Centro de Didáctica de la propia institución: "...la UIA, buscando incrementar la excelencia académica aplicó el sistema llamado Puntaje de Calidad. Este tiene por objeto cuantificar, en la medida de lo posible, la calidad de los estudios de cada alumno y mantenerlo bajo una sana presión de tipo académico. Todos podemos fallar en una experiencia de aprendizaje, o acreditar un curso en forma mediocre. Si bien la falla se tolera -

^{26/} Coalla Pérez, P. Op.cit.

^{27/} El Sistema de Puntaje de Calidad se aprobó en 1974 y fue adoptado en algunas carreras a partir del curso 75/76. De acuerdo a las disposiciones académicas de la universidad, desde 1978 se aplica a todos los estudiantes de licenciatura.

como excepción, se quiere evitar aceptarla como regla general en los resultados académicos globales de los alumnos. En el puntaje de calidad la MB tiene un valor de 4 puntos, la B vale 3, la S vale 2 y la NA vale 0. Se fijó un coeficiente de 2.4 como mínimo aceptable en las notas obtenidas cada período académico.

Si un alumno no alcanza el mínimo de 2.4 recibe un aviso y se le considera en calidad de "condicional". Si al siguiente período escolar su promedio es inferior a dicho coeficiente, es decir, persiste en los resultados ínfimos, debe abandonar la universidad..."se indica también que "...el sistema requiere de una cierta flexibilidad para considerar casos especiales y evitar cometer injusticias"^{28/}.

3. Las prácticas académicas que hemos señalado hasta aquí se ubican y explican en el contexto del cambio de estructura académico/administrativa de la UIA como proceso institucional que articula por una parte, los objetivos que se pretenden alcanzar (entre ellos la calidad académica) y por otra, los medios para lograrlo. Haremos pues referencia a este proceso de cambio que se inició en los 70's cuando se decidió departamentalizar la universidad.

Desde su fundación en 1943 la UIA se estructuró a partir del sistema tradicional de facultades y escuelas. A principios de los 70's, y sobre la base de los principios rectores de la UIA declarados en el Ideario de 1968, las autoridades universitarias plantearon que la realización de los objetivos ahí plasmados requerían de una transformación profunda en la estructura total de la universidad "... la UIA consciente de los problemas que se derivan de haber heredado la tradicional estructura universitaria de escuelas y facultades, y consciente también de la necesidad de un cambio en la misma para poder realizar su función íntegramente, decidió ir hacia el sistema departamental"^{29/}. Antes de continuar abriremos un paréntesis para explicar en que consiste este tipo de organización.

^{28/} Outon Mato, J. y Ortiz Cantú S. La departamentalización en la UIA. Estudio elaborado en el Centro de Didáctica, UIA. 1978. No publicado. p. 80-81.

^{29/} Op.Cit. p. 6

El modelo departamental propone una organización en la que a partir de un campo específico del conocimiento (humanidades, ciencias exactas, ciencias económicas, etc.) o de una asignatura en concreto, se estructuran las funciones de docencia, investigación y administración; en contraposición al modelo tradicional de facultades y escuelas donde estas mismas funciones se organizan en forma independiente en cada facultad o escuela a partir de las carreras que imparte. "En la UIA el departamento se concibe como una dependencia académica básica que reúne una comunidad de profesores responsables de la docencia y la investigación en un campo especializado del conocimiento a lo largo de toda la universidad"^{30/}

El eje aglutinante de esta organización son las asignaturas más que las carreras, y es a partir de las asignaturas como se distribuyen los profesores, los alumnos y los recursos materiales (salones, horarios, etc.) dentro de la institución. De acuerdo a este modelo la universidad se divide en cierto número de unidades académicas llamadas departamentos o divisiones cada uno de los cuales se encarga de una área específica del conocimiento y organiza la docencia de las materias correspondientes a dicha área en forma común para todos los estudiantes. Los alumnos, más que inscribirse a una carrera y encontrar un paquete de materia preestablecido, se inscriben a diferentes asignaturas y van definiendo así su propio currícula. El cuerpo de profesores se organiza también a partir de los departamentos; cada profesor según su especialidad, forma parte de alguno de ellos e imparte la docencia a grupos heterogéneos de alumnos en cuanto a sus intereses profesionales.

El objetivo fundamental de iniciar este proceso de cambio de la organización por facultades y escuelas al modelo departamental, respondía a intereses más profundos que los de la simple innovación: "... desde que se planteó la inquietud de departamentalizar la UIA se optó por buscar fines más allá del propio sistema de una estructura académica por departamentos, fines como la excelencia académica..."^{31/}, se buscaba "entre otras cosas impul

^{30/} Op. Cit. p. 16

^{31/} Op. Cit. p. 30

sar creativamente el conocimiento, actualizarlo permanentemente y por lo mismo elevar el nivel académico"^{32/}.

Por otra parte la modalidad departamental resultaba atractiva pues ofrecía también ventajas de tipo económico pues permitía optimizar la utilización de recursos materiales y humanos al "eliminar las duplicaciones de funciones académicas y administrativas; al evitar que los profesores impartan cursos a grupos reducidos de alumnos, al evitar la innecesaria proliferación y multiplicación de cursos que con diferente nombre pero igual contenido se impartían en diferentes carreras.." ^{33/}, todo lo cual permitiría reducir los costos de operación.

En síntesis el sistema departamental haría posible un incremento en la eficiencia académica y en la económica, "en la primera al mejorar las metas, contenidos y controles del sistema académico a través de la centralización de dichas funciones y la reestructuración de los planes de estudio de las diferentes carreras. La segunda por la optimización de los recursos"^{34/}.

La departamentalización iniciada en 1971 se continuó con la implantación del currículum flexible y finalmente ambas cristalizaron en la Reforma Académica de 1974. De este proceso de cambio gradual surgió finalmente la estructura actual de la UIA que consta de 5 departamentos: División de Arte, División de Ciencias e Ingeniería, División de Humanidades, División de Ciencias del hombre y División de Ciencias económico administrativas.

Formalmente siguen existiendo carreras agrupadas en las diferentes Divisiones, sin embargo los contenidos de éstas cambian así como la forma en que se estructura el currículum (en la cual interviene el alumno) y por lo tanto la forma de cursarlas.

A partir de las ideas esbozadas en este capítulo sobre la UIA y la UNAM nos interesa apuntar algunos comentarios finales.

^{32/} Op.Cit. p. 7

^{33/} Op. Cit. p. 11-14

^{34/} Op. Cit. p. 7

El análisis que presentamos en el capítulo siguiente sobre la relación egresados/primer ingreso se inscribe en el contexto específico de 2 instituciones cuantitativa y cualitativamente diferentes, con un desarrollo histórico particular, con una estructura académica y administrativa distinta y que definen las funciones que cumplen a partir de un discurso con contenidos específicos: uno tiene que dar respuesta a las presiones legítimas de "democratización de la enseñanza" a través de la ampliación de las oportunidades de acceso a la escolaridad superior; el otro - enfatiza la calidad de la enseñanza impartida a grupos reducidos de la población.

Este planteamiento nos conduce directamente a la consideración - del papel que juegan en el contexto de la formación social mexicana actual, la coexistencia de una institución pública "masificada" como la UNAM y una institución privada altamente selectiva como la UIA.

Cabe señalar, aunque no profundizaremos sobre esto, que una interpretación más amplia y precisa de las funciones que en cada caso desempeñan estas instituciones sólo puede ser dada partiendo del hecho de que ellas se hallan inmersas en una estructura de clases donde distintos grupos sociales con poder político y/o económico muestran capacidad para imprimir una cierta dirección a la escolaridad superior de acuerdo al uso que hacen de ella^{35/}:

^{35/} Para una referencia más amplia de esta interpretación consúltese: Ibarrola M.de., Formación social mexicana, estructura del mercado de trabajo y proyectos socio-educativos en México. Febrero 1981, DIE, CINVESTAV-IPN. Documento inédito.

Capítulo 4. Presentación y análisis de los resultados*.

La estructura general de exposición y desarrollo de este capítulo es la siguiente:

4.1 Fases preliminares al análisis de la información.

- a) Problemas metodológicos de los estudios que analizan la relación egresados/primer ingreso utilizando el indicador "eficiencia terminal".
- b) Concentración de la información y análisis estadísticos efectuados.

4.2 La relación egresados/primer ingreso en la Universidad Iberoamericana 1960-1980.

- a) Análisis de las series cronológicas de matrícula total, primer ingreso y egreso.
- b) Análisis del distanciamiento entre egresados y primer ingreso.
- c) Análisis de la tasa de eficiencia terminal.

4.3 La relación egresados/primer ingreso en la Universidad Nacional Autónoma de México.

- a) Análisis de las series cronológicas de matrícula total, primer ingreso y egreso.
- b) Análisis del distanciamiento entre egresados y primer ingreso.
- c) Análisis de la tasa de eficiencia terminal.

4.4 Análisis comparativo UIA - UNAM.

* La información que sirvió de base para efectuar el análisis que se presenta en este capítulo forma parte del material estadístico elaborado por Rocio Juárez y la autora de este trabajo para uno de los capítulos de la investigación "El papel de la educación superior en la distribución del empleo en México", que, bajo la coordinación de la Mta. M. de Ibarrola, fué realizada entre febrero de 1979 y junio de 1981, DIE, CINVESTAV-IPN. Sólo fué necesario localizar los datos correspondientes a 1979 y 1980 ya que el período abarcado en aquella investigación vá de 1960 a 1978. El hecho de haber tomado los datos de una fuente secundaria, es decir, datos que ya habían sido previamente recopilados y organizados, podría evitarnos en este momento la descripción de los aspectos metodológicos de la fase de recopilación; sin embargo, decidimos presentar una breve reseña de esta etapa con la finalidad de proporcionar una visión lo más completa posible del proceso de investigación.

4.1 Fases preliminares al análisis de la información.

- a) Problemas metodológicos de los estudios que analizan la relación egresados/primer ingreso utilizando el indicador "eficiencia terminal".

En el apartado sobre operacionalización (inciso 2.3 del capítulo dos) se señalaron como problemas metodológicos de este tipo de análisis - los siguientes:

1. las fuentes de información utilizadas,
2. la falta de precisión de este tipo de análisis en cuanto a los movimientos internos de los alumnos (repetidores, abandono temporal, desertores) en el trayecto entre el momento inicial (primer ingreso) y el momento final (egreso),
3. la delimitación del criterio de duración o del margen temporal para relacionar en el tiempo primer ingreso y egreso.

Sin adentrarnos de nueva cuenta en la exposición detallada de dichos problemas especificaremos ahora como se nos presentaron estos en el caso de nuestro estudio y de que manera tratamos de darles una respuesta.

1. Nos referiremos en primer lugar al tipo de información requerida y a las limitaciones que se derivan de las características de las fuentes consultadas.

La naturaleza misma del objeto de estudio que nos ocupa indicó el tipo de información requerida para efectuar el análisis empírico. Ya que estamos interesados en analizar la forma en que se comporta la relación entre la población que ingresa y la que, cierto tiempo después egresa, en el caso de dos universidades del Distrito Federal, se planteó la necesidad de recabar información respecto a la población que después de haber superado la selección en el acceso, logró ingresar a cada una de estas instituciones, y respecto a la población que después de haber permanecido cierto tiempo dentro de la universidad completó sus estudios y egresó.

Para la localización de este tipo de información se pensó, inicialmente, en la posibilidad de recurrir a estadísticas oficiales del nivel superior que elaboran organismos como la SEP y la ANUIES; sin embargo esta alternativa fué descartada ya que presentaba el problema de que tales fuentes no proporcionaban la información completa para el período que abarca este análisis. En vista de esta limitación fundamental se optó por recurrir a los servicios de estadística de las propias instituciones.

En la UNAM la información referente a la población escolar la maneja el Departamento de Estadística que actualmente pertenece a la Secretaría General Administrativa. Dicha dependencia pública al final de cada año escolar un anuario donde se condensan estadísticas sobre aspectos básicos del recorrido escolar de los alumnos así como información sobre indicadores generales que apuntan hacia la caracterización socio-económica de la población. Al revisar cada uno de los anuarios del período 60-80 se observa que una de sus notas características es la arbitrariedad en las formas de presentar la información (algunos años se ofrece la información desglosada y otros se presenta en forma muy agregada) lo cual viene a ser una importante limitación de esta fuente.

La UIA no cuenta con un canal sistemático de difusión permanente de sus estadísticas escolares; sin embargo, los datos requeridos pudieron obtenerse directamente de los registros internos del Departamento de Estadística y del Departamento de Planeación*.

El haber privilegiado las estadísticas de las propias instituciones sobre las fuentes oficiales tenía una doble ventaja: por una parte ofrecía la posibilidad de obtener la información completa para el período 1960-1980 en cada institución; y por otra parte al utilizar una misma fuente se evitaba, en lo posible, las inconsistencias que muestra la información cuando los datos se obtienen utilizando más de una fuente**.

* Agradecemos a las personas de esta institución que amablemente nos proporcionaron la información solicitada y aclararon algunas dudas respecto a ella.

** Es importante aclarar que aún cuando los datos provengan de una misma fuente esto no anula el riesgo de que la información capturada presente errores; lo único que de alguna manera se evita son los sesgos y discrepancias que se provocan cuando se entremezclan datos de diversas fuentes.

Una vez tomada la decisión respecto a las fuentes que serían consultadas se buscó en ellas los datos respecto a dos categorías académicas* con las que convencionalmente se clasifica a la población dentro del sistema escolar: "primer ingreso" y "egreso" ya que estas eran las que más se acercaban al tipo de información requerida para el análisis. Además de estas dos categorías, que son las fundamentales para el análisis, se vió la conveniencia de tomar en forma complementaria la categoría de "matrícula total" como referente general en el que se encuadran las poblaciones de primer ingreso y egresados.

Resulta oportuno el contrastar la conceptualización de las categorías académicas tal como las manejan estas instituciones y la que originalmente se estableció para este trabajo. Nosotros definimos la matrícula total como el número total de alumnos dentro de la universidad distribuidos en diferentes semestres pudiendo ser alumnos regulares o irregulares. El primer ingreso se refiere al número de alumnos que habiendo superado la selección en el acceso se inscriben al primer ciclo de enseñanza superior. Finalmente como egresados consideramos a los alumnos que han cubierto el plan de estudios de la carrera cursada.

Los anuarios de la UNAM definen estas categorías a partir de 1965 de la siguiente manera:

Matrícula total o inscripción general: total de alumnos inscritos al iniciarse el año lectivo.

Primer ingreso: alumnos que se inscriben por primera vez en la universidad sin importar el nivel.

Egresados: alumnos que han concluido la carrera o adeudan menos de tres materias.

* Entendemos las categorías académicas como informadores que propician un cierto tipo de acercamiento al conocimiento de las diferentes situaciones escolares; en este sentido otras categorías académicas serían "reingreso", "abandonos", "repetidores", "titulados", etcétera. Su principal limitación consiste en que propician una visión muy esquemática de la realidad donde los sujetos más que concebirse como parte de un proceso son clasificados de manera excluyente en alguna de las posibles situaciones escolares como alumnos regulares o irregulares. Sin embargo, son informadores que constituyen el punto de partida para la descripción cuantitativa que hacen las instituciones respecto a su propia población (estadísticas escolares); lo cual ofrece posibilidades para comparar las situaciones escolares entre instituciones y precisamente para ello fueron utilizadas en este trabajo.

Por lo que respecta a la UIA, estas mismas categorías se define así:

Matrícula Total: población total inscrita en los diferentes semestres y carreras.

Primer ingreso: población que entra al primer ciclo de estudios incluyendo los reducidos casos de quienes ingresan por primera vez a la institución aún cuando no sea al primer ciclo de estudios.

Egresados: los que cubrieron todas las materias del plan de estudios de la carrera a la cual se inscribieron.

La discrepancia más significativa se da entre lo que la UNAM contabiliza como primer ingreso y lo que en este trabajo se entiende por primer ingreso. Por lo anterior es indispensable poner en claro que el dato de primer ingreso en la UNAM podría estar inflado en cierta magnitud ya que incluye alumnos que se inscriben en semestres posteriores al primer año.

No fué posible cuantificar la dimensión de esta población ni el porcentaje que representa respecto al ingreso a primer año pues el anuario no ofrece la información necesaria para realizar este ajuste. Por otra parte, entre las categorías del recorrido escolar con las que se clasifica a la población, el dato de primer ingreso era el más cercano a lo que estábamos buscando.

Evidentemente hubiera sido más preciso tomar las cifras de los inscritos a primer año, sin embargo, el desglose de la población total por años escolares no aparece en todos los anuarios del período analizado.

Otro aspecto importante es el que se refiere al egreso. Según -- conceptualización de la UIA se consideran como egresados a quienes han cubierto el plan de estudios en su totalidad es decir que han acumulado el 100% de los créditos de la carrera a la cual se inscribieron.

Estas diferencias en los criterios del egreso pueden ser un elemento que sesgue la información. Ante este tipo de problemas lo único que nos pareció viable fué tenerlos en cuenta ya que de hecho las estadísticas de la UNAM no ofrecían posibilidades de efectuar reajustes a los datos para obtener una información homogénea y más apegada a nuestros intereses.

2. Otro de los problemas metodológicos mencionados se refiere a la falta de precisión en cuanto a los movimientos internos de los alumnos; es decir, a las diferentes situaciones escolares como abandonos temporales, alumnos rezagados, desertores, etc., por las que puede atravesar un alumno desde el momento en que se inscribe hasta el momento en que egresa. Desgraciadamente no nos fué posible efectuar algún tipo de control en cuanto a los movimientos internos de los alumnos ya que no se dispuso de la información necesaria sobre dichos aspectos del recorrido escolar (la UNAM publica en algunos años el dato de reingreso, pero la UIA no ofrecía información al respecto).

3. Por lo que toca finalmente a la delimitación del margen temporal para relacionar egreso con primer ingreso, la decisión tomada se fundamentó en 2 hechos:

-la búsqueda de un promedio de duración de las carreras de cada institución. Para ello se revisaron los programas de estudios de las carreras durante algunos años del período que se analiza encontrando que la mayoría de ellas tenían una duración de 4 ó 5 años hasta 1971, año en que a raíz de los acuerdos de la Asamblea General de la ANUIES se homogeneizó su duración en 4 años (sólo Medicina es la excepción pues su plan de estudios continúa siendo de 6 años). A esta observación habría que añadir otra en el sentido de que las instituciones dan en mayor o menor medida oportunidades para que aquellos alumnos que ya han completado la mayor parte de los créditos de su carrera, pero aún no egresan, puedan hacerlo; esto nos lleva a suponer que se concede un margen de tiempo extra al señalado en los planes de estudio.

-la realización de diferentes ensayos de medición de la relación egresados/primer ingreso dando desfases de 4,5 y 6 años entre ambos momentos para ver que tanto cambiaba la tasa de eficiencia terminal al tomar diferentes criterios de duración llegándose a la conclusión de que la tendencia no se altera substancialmente.

Fué a partir de la consideración de estos dos hechos que se decidió convencionalmente dar un margen de 5 años entre primer ingreso y egresados.

b) Concentración de la información y análisis estadísticos efectuados.

Una vez que se hubieron precisado los aspectos anteriores (fuentes de información, categorías académicas, criterios en cuanto al tiempo entre egreso y primer ingreso) se procedió a extraer de los registros estadísticos de cada institución los datos de matrícula total, primer ingreso y egreso. La obtención de los datos anuales referentes a cada una de estas categorías no representó mayor problema en la medida en que dichas categorías siempre son contabilizadas puesto que hacen referencia a situaciones escolares básicas. Terminada la fase de recopilación, de la cual se obtuvieron los datos de matrícula total, primer ingreso y egreso para cada uno de los años comprendidos en el período 1960-1980, se concentró la información en cuadros de series históricas anuales para cada una de las categorías separando los datos por institución (cuadro núm. 1 correspondiente a la UIA y cuadro núm. 3 correspondiente a la UNAM).

La información así recopilada y concentrada se sometió a tres tipos de análisis estadísticos que describiremos a continuación.

El primero de ellos lo hemos denominado "Análisis de las series cronológicas de matrícula total, primer ingreso y egresados". Tiene como finalidad enmarcar el fenómeno del crecimiento del primer ingreso y el egreso en el contexto del crecimiento global de la institución representado en el dato de matrícula total. Es de carácter puramente introductorio al análisis más particular de la relación egresados/primer ingreso.

El segundo tipo de análisis lo identificaremos como "Análisis del distanciamiento entre egresados y primer ingreso". Consiste en visualizar el comportamiento de la trayectoria del egreso contrastándola con la trayectoria del primer ingreso. El procedimiento seguido en este análisis fué el siguiente: las cifras absolutas de primer ingreso de cada año se relacionaron con las cifras absolutas de egreso cinco años después*; es decir, el primer ingreso de 1960 se relaciona con el egreso de 1964, el primer ingreso de 1961 con el egreso de 1965 y así sucesivamente hasta llegar al primer ingreso de 1976 que se relaciona con el egreso de 1980. Al dar un lapso de 5 años entre primer ingreso y egreso se perfilaron 17 generaciones hipotéticas a partir de las cuales se elaboraron gráficas (gráfica núm. 2 correspondiente a la UIA y gráfica núm. 5 correspondiente a la UNAM) para visualizar la distancia entre ambas poblaciones en cada institución.

El tercer tipo de análisis lo llamaremos "Análisis de la tasa de eficiencia terminal". Básicamente consistió en aplicar el modelo de medición que se utiliza en los análisis de eficiencia terminal, y que según expusimos en el apartado sobre operacionalización (inciso 2.3) consiste en relacionar desfasados en el tiempo a los egresados de cada año con el primer ingreso cierto número de años antes (en este análisis se dió un lapso de 5 años entre ambos momentos) de acuerdo al siguiente procedimiento:

$$\frac{\text{Población egresada año } X_5}{\text{Población de primer ingreso año } X} \times 100 = \text{Tasa de eficiencia terminal.}$$

Al efectuar esta medición entre primer ingreso y egreso con un desfase de 5 años, se obtuvieron las tasas de eficiencia terminal durante 17 generaciones que, al igual que en el caso del análisis anterior, van de 1960-1964 a 1976-1980. La información correspondiente a este análisis aparece en los cuadros número 2 (UIA) y número 4 (UNAM) los cuales a su vez, fueron aprovechados para elaborar las gráficas 3 (UIA) y 6 (UNAM) donde se analiza la trayectoria de la tasa de egreso en cada institución a lo largo del tiempo.

* Anteriormente se expusieron las razones de por qué se dieron 5 años.

Para el Análisis comparativo UIA-UNAM que se presenta en el inciso 4.4, se utilizó la información proporcionada por los tres tipos de análisis efectuados, particularmente las gráficas que de ellos resultaron.

Antes de adentrarnos en la exposición de los resultados del análisis empírico cabe agregar que la precisión y profundidad del mismo está condicionada por la precisión y calidad de la información a la que se tuvo acceso. En este sentido debe tenerse presente que no podemos hacer afirmaciones contundentes ni definitivas, sino más que nada aproximaciones iniciales al fenómeno que nos ocupa que orienten la dirección en que se podría continuar y profundizar este estudio.

4.2 La relación egresados/primer ingreso en la UIA.

El estudio de esta relación se hará en base a los tres tipos de análisis propuestos en el inciso anterior: a) crecimiento general de la matrícula total, primer ingreso y egreso; b) distanciamiento entre egreso y primer ingreso; c) tasa de eficiencia terminal.

a) Análisis de las series cronológicas de matrícula total, primer ingreso y egresados.

Dado que el fenómeno particular y concreto de la relación egresados/primer ingreso está inmerso en el contexto del crecimiento de la institución habremos de referirnos a algunos aspectos generales de la tendencia de crecimiento de su población.

Las cifras absolutas que aparecen en el cuadro número 1, elaborado en base a la concentración de los datos por categoría académica y año por año, señalan que ha habido un notable crecimiento en las 3 categorías a lo largo del tiempo: de 60 a 80 la matrícula total se incrementó un 1226.44% es decir la matrícula total de 1980 era 12 veces mayor a la de 1960: el primer ingreso se incrementó un 303.55% es decir se triplicó en el mismo lapso 60-80; en tanto que el egreso creció casi 8 veces al mostrar un incremento porcentual de 779.55% de 60 a 80.

Para el Análisis comparativo UIA-UNAM que se presenta en el inciso 4.4, se utilizó la información proporcionada por los tres tipos de análisis efectuados, particularmente las gráficas que de ellos resultaron.

Antes de adentrarnos en la exposición de los resultados del análisis empírico cabe agregar que la precisión y profundidad del mismo está condicionada por la precisión y calidad de la información a la que se tuvo acceso. En este sentido debe tenerse presente que no podemos hacer afirmaciones contundentes ni definitivas, sino más que nada aproximaciones iniciales al fenómeno que nos ocupa que orienten la dirección en que se podría continuar y profundizar este estudio.

4.2 La relación egresados/primer ingreso en la UIA.

El estudio de esta relación se hará en base a los tres tipos de análisis propuestos en el inciso anterior: a) crecimiento general de la matrícula total, primer ingreso y egreso; b) distanciamiento entre egreso y primer ingreso; c) tasa de eficiencia terminal.

a) Análisis de las series cronológicas de matrícula total, primer ingreso y egresados.

Dado que el fenómeno particular y concreto de la relación egresados/primer ingreso está inmerso en el contexto del crecimiento de la institución habremos de referirnos a algunos aspectos generales de la tendencia de crecimiento de su población.

Las cifras absolutas que aparecen en el cuadro número 1, elaborado en base a la concentración de los datos por categoría académica y año por año, señalan que ha habido un notable crecimiento en las 3 categorías a lo largo del tiempo: de 60 a 80 la matrícula total se incrementó un 1226.44% es decir la matrícula total de 1980 era 12 veces mayor a la de 1960: el primer ingreso se incrementó un 303.55% es decir se triplicó en el mismo lapso 60-80; en tanto que el egreso creció casi 8 veces al mostrar un incremento porcentual de 779.55% de 60 a 80.

CUADRO 1

SERIES CRONOLÓGICAS DE MATRÍCULA TOTAL, PRIMER INGRESO Y EGRESADOS.
1960-1980 UIA

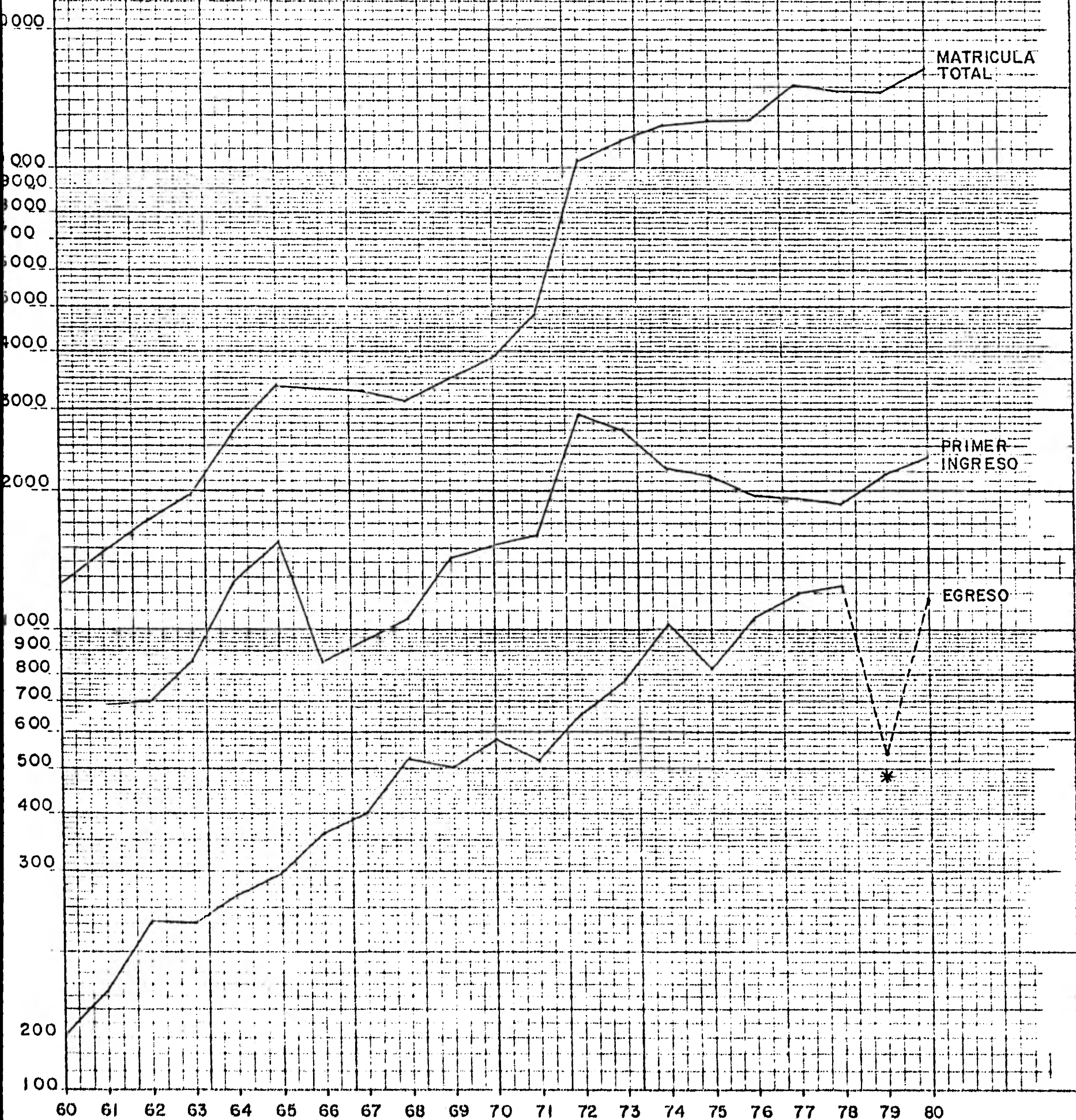
	Matrícula total		Primer Ingreso		Egresados	
		Incremento anual		Incremento anual		Incremento anual
1960	1267		592		132	
1961	1466	15.17	692	16.83	167	26.52
1962	1736	18.42	695	.43	231	38.32
1963	1978	13.94	855	25.02	213	-7.79
1964	2694	36.20	1253	46.54	265	24.41
1965	3375	25.28	1546	23.38	292	10.19
1966	3170	-6.07	827	-46.50	364	24.66
1967	3070	-3.15	954	15.36	402	10.44
1968	3167	3.16	1065	11.64	531	18.38
1969	3502	10.58	1445	35.68	507	-4.33
1970	3951	12.82	1525	5.53	580	14.40
1971	4838	22.45	1602	5.05	522	-10.00
1972	10489	116.80	2992	86.77	673	28.93
1973	11446	9.12	2686	-10.23	784	16.49
1974	12380	8.16	2244	19.70	1048	33.67
1975	12808	3.46	2170	-3.30	734	-29.96
1976	12805	.33	1945	-10.37	1058	49.01
1977	17277	18.89	1924	-1.08	1209	14.27
1978	14729	-3.59	1893	-1.61	1242	2.66
1979	14697	.22	2160	1.41	*539	-532.57
1980	16806	14.35	2889	1.06	1161	115.39

* Este dato está subestimado ya que a causa del temblor se perdió parte del registro de egresados. En todos los lugares donde aparezca * deberá recordarse ésta anotación.

Fuentes: De 1960 a 1978: Archivo estadístico de la investigación "El papel de la educación superior en la distribución del empleo en México".

Datos de 1979 y 1980: Departamento de Planeación escolar, UIA.

FIGURA 1. SERIES CRONOLOGICAS DE MATRICULA TOTAL, PRIMER INGRESO Y E
1960-1980. UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA



FUENTE: cuadro número 1

La gráfica número 1, elaborada con base en los datos del cuadro 1, también indica que las 3 categorías han crecido a lo largo del tiempo pero además permite apreciar que el crecimiento de cada categoría ha seguido ritmos diferentes. Véamos como ha sido la trayectoria de crecimiento de cada una.

Matrícula total: De acuerdo a la gráfica, esta categoría muestra hasta 1965 una trayectoria gradual de crecimiento que se interrumpe en los años 66, 67 y 68 en los que el total de alumnos inscritos desciende a 3 170, 3 070 y 3 167 respectivamente en comparación con los 3 375 que había en 1965. Como se aprecia el descenso de esos 3 años es poco significativo; y en 69 muestra nuevamente una trayectoria de ascenso.

De 71 a 72 se manifiesta un acentuado crecimiento (el mayor del período analizado) al duplicarse la matrícula total: de 4 838 en 1971 a 10 489 en 1972. De 72 a 76 muestra un crecimiento gradual (sin saltos) hasta 77, año en que se registra un incremento importante: de 12 805 en 76 a 15 277 en 77.

Después de un ligero descenso en 78-79 (14 729 y 14 697 respectivamente), se vuelve a registrar un crecimiento en el último año de la serie al llegar a un total de 16 806 alumnos inscritos en 1980.

Al tratar de proponer una interpretación sobre la evolución de la matrícula total y en general del fenómeno de crecimiento al que venimos haciendo referencia, es importante recordar que este se da inmerso en las características de estructura y funcionamiento de la UIA. Es pues necesario ubicar en el contexto de la propia institución las tendencias que se observan; para ello retomaremos 2 momentos importantes de su desarrollo:

- el proceso de consolidación institucional de la UIA entre 1961 y años posteriores cuando se concentra en un solo espacio físico, surgen nuevas carreras, crece y se afianza la infraestructura de servicios para la docencia, etc.
- el proceso de cambio en la estructura académica y administrativa iniciado en 1971, el cual tuvo repercusiones sobre las políticas académicas de selección en el ingreso y de control de la permanencia dentro de la institución.

Si bien ambos momentos no constituyen una periodización estricta, sí son puntos de referencia que pueden aportar posibles elementos explicativos de la trayectoria evolutiva de esta institución, y -

como tales serán utilizados, sin querer ajustar a ellos en cada momento la interpretación de los datos.

De acuerdo a lo anterior, la trayectoria más o menos estable y gradual de crecimiento que se registra en la matrícula total hasta 71 (a excepción de los ligeros descensos en 66, 67 y 68) podría estar relacionada de alguna manera con el período de consolidación de la UIA. En 1961, como ya se dijo, se concentra en un solo espacio físico y parece lógico suponer que ello impulsó un crecimiento gradual y sostenido del número de alumnos dentro de la institución. Sin embargo los efectos de este proceso de consolidación institucional de la UIA deberían manifestarse también en el primer ingreso, si es que verdaderamente todo ese proceso estaba provocando una expansión de la población universitaria, (más adelante veremos que esto no aparece tan claramente en el caso del primer ingreso).

El acentuado incremento de 71 a 72, que por lo demás coincide con el momento en que tiene lugar un proceso de ampliación general de la enseñanza superior en el país, podría explicarse como efecto del afianzamiento de la institución: en 1963 cumplió 25 años de funcionar como centro de enseñanza superior, a nivel ideológico reafirma su carácter de universidad con la promulgación del Ideario de la UIA; posteriormente, en 1973 la Secretaría de Educación Pública le otorga validez oficial a los estudios que imparte y a los Títulos que expide.

Ahora bien, después de este claro ascenso, que también podría ser efecto del crecimiento general del nivel superior a partir de 1970 y de la aparición de nuevas carreras se observa que después de 1973 la matrícula total tiende a estabilizarse pero sin dejar de crecer. En este sentido resulta interesante llamar la atención sobre el hecho de que al parecer el proceso de cambio en la estructura académica no dió lugar a alteraciones apreciables en el número de alumnos dentro de la institución, pero sí al parecer, reafirmó su carácter selectivo.

Primer ingreso: esta categoría muestra hasta 1965 una clara trayectoria de ascenso y crecimiento relativo que guarda cierta relación

con el de matrícula total, en ese mismo lapso (es decir de 60 a 65) De 65 a 66 se aprecia el descenso más pronunciado de la serie: de 1546 alumnos en 1965 se reduce a poco más de la mitad llegando a un total de 827 alumnos de primer ingreso en 1966, lo cual significó un decremento de 46.50% respecto a 1965.

En 67 vuelve a tomar una trayectoria de ascenso que muestra su incremento máximo en 1972, año en el que pasa de 1602 alumnos en 1971 a 2 992, lo cual significó un incremento de 86.77% respecto al año de 71. Después de este ascenso notable viene un período de 6 años de 1973 a 1978 en los que la tendencia es la de descenso constante, y sólo los 2 últimos años de la serie muestran una aparente recuperación.

Al ubicar el crecimiento del primer ingreso en el contexto del desarrollo institucional de la UIA encontramos algunas convergencias - que pueden resultar interesantes:

- el claro incremento en los 6 primeros años, período en el que el primer ingreso se duplica, podría ser manifestación del auge tenido por esta institución a raíz de su concentración en un sólo lugar físico y del afianzamiento de su infraestructura de servicios,
- el descenso pronunciado del primer ingreso en 1965 coincide con el momento en que la UIA comienza a aplicar el examen de admisión, - pues hasta antes de dicho año sólo se tomaba el promedio de la escuela de procedencia como criterio para el ingreso,
- en esta misma línea podríamos proponer una posible interpretación al descenso de los años 73-78 ya que converge con el período en que se reestructura el proceso de selección en el ingreso a través de una serie de exámenes de admisión mucho más rigurosos que los practicados en años anteriores; es el momento en que además del examen de conocimientos se aplican exámenes psicométricos, de vocación y de personalidad.

Por otra parte las fluctuaciones del primer ingreso también podrían deberse al aumento de los costos y de las cuotas de la universidad. Sin embargo para comprobar esta mera sugerencia sería necesario un

estudio más complejo que un simple rastreo de los costos de la universidad y de las cuotas por servicios docentes y administrativos durante el período que estamos estudiando. En todo caso, el descenso del primer ingreso de 73 nos sugiere la idea de que los niveles de selectividad de esta institución tienden a aumentar.

Egresados: a primera vista se capta una doble apreciación respecto a la serie de egresados: por una parte ha tenido un ritmo de crecimiento relativo en el tiempo superior al de primer ingreso, y por otra se advierte que esta categoría es la que se comporta de manera más irregular.

Al observar la gráfica se detecta un largo período de crecimiento del egreso desde 1960 hasta 1968, a excepción de 1963 en el que se registra un descenso poco significativo. Los años de 68, 69, 70 y 71 se muestran irregulares, pero a partir de 72 nuevamente vuelve a marcarse una tendencia ascensional que sin embargo no es continua pues se corta en 1975 al registrarse un descenso: de 1 048 egresados en 1974 a 734 en 1975.

Aparentemente la tendencia después de 1975 es la de ascender, sin embargo la inseguridad del dato correspondiente a 1979 no nos permite afirmar con certeza cuál es la tendencia del egreso al final de la serie.

Resulta interesante observar 2 momentos: de 60 a 68 en que el egreso crece en forma gradual; de 69 a 80 en que se muestra más irregular. De este segundo momento llaman la atención al lapso 71-74 y 75-78 durante los cuales se perfila una clara y acentuada tendencia de crecimiento que probablemente coincida con la implementación de políticas académicas* tendientes a regular el tiempo que los alumnos pueden permanecer dentro de la institución. Esta posible línea de interpretación resulta congruente sobre todo con el sesgo que toma el crecimiento del primer ingreso a partir de 1975, ya que por ese entonces la UIA comenzó a poner en práctica una serie de medidas académicas enmarcadas dentro de la departamentalización y la -

* Algunas de ellas ya fueron señaladas en la parte correspondiente a la UIA desarrollada en el capítulo 3. Recordemos entre otras: puntaje de calidad, reglamentación del plazo máximo permitido para interrumpir los estudios, políticas de readmisión de un alumno después de una suspensión temporal de estudios, etc.

reforma académica que posibilitarían la consecución de niveles de calidad mayores (remitimos a la nota anterior).

Hasta este momento hemos efectuado un examen global de algunos aspectos del crecimiento del primer ingreso, el egreso y la matrícula total. Ahora centraremos nuestra atención en el análisis de una cuestión más particular y concreta: la relación egresados/primer ingreso.

Para analizar la forma en que se relacionan estos 2 momentos del recorrido escolar se efectuaron los siguientes análisis estadísticos: "Análisis del distanciamiento egresados/primer ingreso" y "Análisis de la tasa de eficiencia terminal".

b) "Análisis del distanciamiento egresados/primer ingreso"

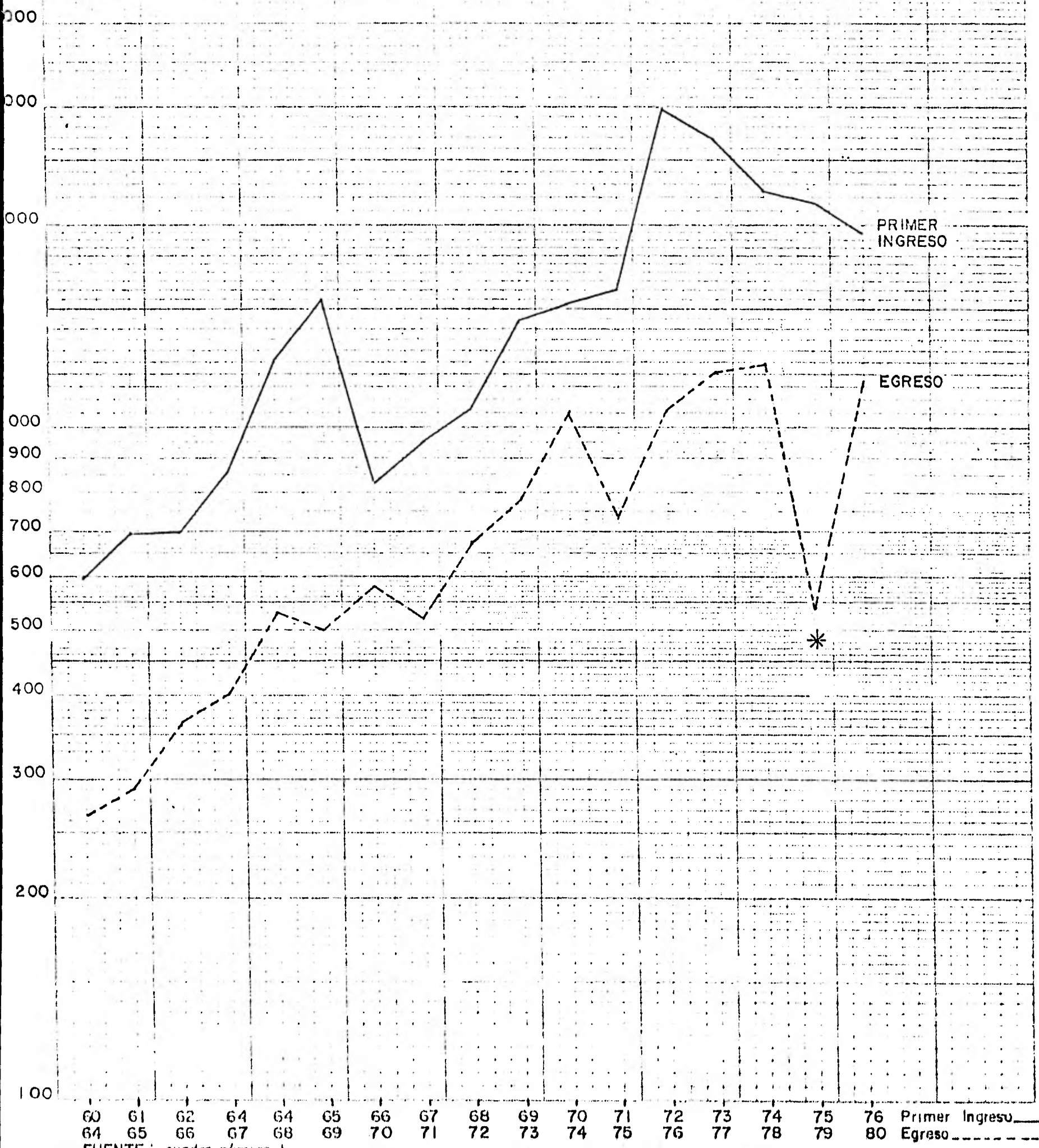
El objetivo fundamental de este análisis es el de aproximarnos al conocimiento de la forma en que se comporta la población de egresados respecto a la población de primer ingreso en el tiempo. Para efectuarlo se elaboró la gráfica 2 a partir de las cifras absolutas de primer ingreso y egresados del cuadro 1. En dicha gráfica se presentan al mismo nivel los datos de primer ingreso y egresados pero dando un desfase de 5 años entre ambos momentos, es decir se relaciona el primer ingreso de 60 con el egreso de 64, el primer ingreso de 61 con el egreso de 65... y así hasta llegar al primer ingreso de 76 con egreso de 80.

Según lo que aparece en esta gráfica se observa que:

- ambas poblaciones se mueven en espacios claramente delimitados que aunque a veces se aproximan, nunca se tocan (el egreso siempre es inferior al primer ingreso),
- cada población describe una trayectoria con altibajos no simultáneos, es decir los puntos en los que se eleva (o desciende) el primer ingreso no corresponden necesariamente a una elevación (o descenso) del egreso; de donde podría suponerse que el egreso define su trayectoria por otro tipo de causas que no son exclusi

GRAFICA 2 DISTANCIAMIENTO EGRESADOS/PRIMER INGRESO 60/64 A 76/80

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA



FUENTE: cuadro número 1

va ni principalmente el incremento del primer ingreso,

-hasta 70/74 el egreso muestra una tendencia de ascenso más o menos gradual y continua en tanto que el primer ingreso, también en ascenso se comporta de manera más irregular,

-después de 70/74 tanto el egreso como el primer ingreso muestran amplias fluctuaciones,

-llama la atención el lapso de 5 generaciones que va de 66/70 a 70/74 en el que al parecer se reduce la distancia entre primer ingreso y egreso y ambas poblaciones permanecen más o menos paralelas, sin embargo en los años posteriores se pierde la tendencia mostrada durante este breve lapso

-al parecer la distancia entre primer ingreso y egreso tiende a ampliarse en el tiempo (a excepción de lo que se dijo del período - 66/70 a 70 / 74), lo cual puede ser constatado con una simple estimación visual de la distancia entre ambas categorías en 60/64 y lo que aparece en 76/80 (se desplazan progresivamente hacia niveles más altos pero continúan alejadas una de otra y al parecer se amplía la distancia que las separa). Lo interesante de este análisis es que nos permite observar que tanto el primer ingreso como el egreso crecen (lo cual ya se vió en el análisis de las series cronológicas), pero ese crecimiento no ha sido proporcional.

c) "Análisis de la tasa de Eficiencia Terminal".

Para efectuar este análisis se aplicó el modelo de medición comúnmente utilizado en los estudios de eficiencia terminal, al cual ya nos hemos referido anteriormente. En el caso de nuestro análisis se delimitaron 17 generaciones al aceptar como criterio convencional un desfase de 5 años entre primer ingreso y egreso. Las 17 generaciones analizadas van de 1960-1964 a 1976-1980 y para cada una de ellas se calculó la tasa de eficiencia terminal. Estos datos aparecen concentrados en el cuadro número 2.

Al examinar la Tasa de Eficiencia Terminal generación por genera-

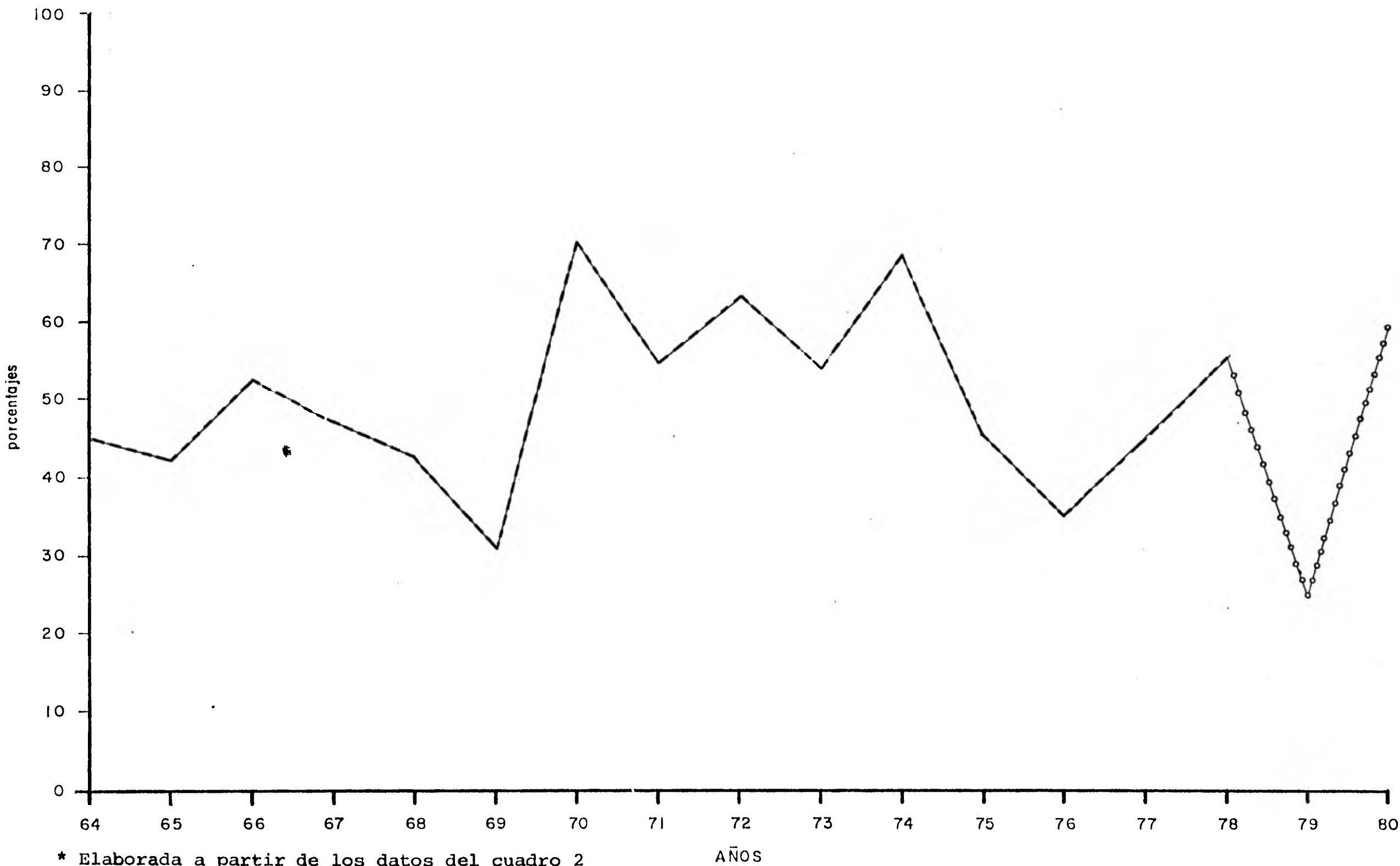
TRAYECTORIA DEL EGRESO 1960-1980

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Primer ingreso		Egresados		Tasa de eficiencia		No egresados		
núm. abs.		núm. abs.		terminal a 5 años.		núm. abs.		%
1960	592							
1961	692							
1962	695							
1963	855							
1964	1 253	1964	265	1964	44.76	1964	327	55.23
1965	1 546	1965	292	1965	42.20	1965	400	57.80
1966	827	1966	364	1966	52.37	1966	331	47.63
1967	954	1967	402	1967	47.02	1967	453	52.98
1968	1 065	1968	531	1968	42.38	1968	722	57.62
1969	1 445	1969	507	1969	32.79	1969	1 039	67.21
1970	1 525	1970	580	1970	70.13	1970	247	29.87
1971	1 602	1971	522	1971	54.72	1971	432	45.28
1972	2 992	1972	673	1972	63.19	1972	392	36.81
1973	2 686	1973	784	1973	54.26	1973	661	45.74
1974	2 244	1974	1 048	1974	68.72	1974	477	31.28
1975	2 170	1975	734	1975	45.82	1975	868	54.18
1976	1 945	1976	1 058	1976	35.36	1976	1 934	64.64
		1977	1 209	1977	45.01	1977	1 477	54.99
		1978	1 242	1978	55.35	1978	1 002	44.65
		1979	539*	1979	24.84	1979	1 631	75.16
		1980	1 161	1980	59.69	1980	784	40.31
total primer ingreso 12 088		total egresados 11 911		Tasa promedio de eficiencia terminal: 47.47%		total no egresados 13 177		
						Tasa promedio de no egresados: 52.52%		

* Véase el cuadro 1

Fuente: cuadro número 1



* Elaborada a partir de los datos del cuadro 2

AÑOS

ción, tal como aparecen en el cuadro 2, lo primero que salta a la vista es la irregularidad con que se mueve en el tiempo; la simple contrastación de la Tasa de Eficiencia Terminal en una generación respecto a la que le sigue pone de manifiesto dicha irregularidad: de 64 a 65 baja, de 65 a 66 sube, de 66 a 67 baja, de 67 a 68 baja, de 68 a 69 baja, de 69 a 70 sube...etc.

Para ayudarnos en la lectura de esta errática serie de datos se elaboró la gráfica 3 en la cual parecen prefigurarse ciertas tendencias que en una primera revisión de los datos no se evidenciaban. Observando la gráfica es posible ubicar tres momentos:

- un período inicial bajó de 64 a 69; caracterizado por mostrar globalmente una Tasa de Eficiencia Terminal por debajo del 50% que a partir de 66 tiende a bajar aún más llegando a un 32.79% en 1969, punto más bajo de la serie,
- un período intermedio de ascenso de 70 a 74; que se distingue por manifestar el crecimiento más notable, tanto en relación al período inmediato anterior como en relación al que se registra en los años posteriores a 74. En este lapso intermedio la Tasa de Eficiencia terminal es siempre superior al 50%, alcanzando el punto más elevado de la serie en 1970 año en el que un 70.13% de la población inscrita 5 años atrás, alcanzó el momento del egreso,
- un período final, irregular de 75 a 80, que muestra un considerable descenso entre 75 y 76 respecto a los niveles que se registraron entre 1970 y 1974. En los años de 77 y 78 la trayectoria tiende a elevarse; en este contexto es muy probable que la Tasa de Eficiencia terminal de 79 sea mayor a la que aparece en la gráfica y no desentone con la tendencia ascensional de los últimos años de serie.

Si tomamos los años extremos de la serie se observa que la Tasa de Eficiencia Terminal al final es mayor a la que tenía al principio: 59.69% en 80 vs 44.76% en 64, de donde podría aventurarse la afirmación de que la tendencia del egreso ha sido la de aumentar en el tiempo. Desde nuestro punto de vista tal inferencia no es válida

da puesto que los años intermedios, que también forman parte de la serie, no aportan evidencias para establecer una conclusión de esa naturaleza, en nuestra consideración lo que tales datos de jan entrever es que la dinámica del egreso se comporta en forma errática (unos años sube otros baja) más que de acuerdo a una pau ta identificable de crecimiento o de descenso.

La alta tasa de Eficiencia terminal que se registra en el lapso 70-74 podría ser la manifestación del efecto que a largo plazo produjo el crecimiento de la matrícula total durante el período de consolidación de la UIA. Por otra parte, resulta interesante el hecho de que a partir de 75 se dé un notable descenso de la tasa de egresados y que los años posteriores vuelvan a mostrarse irregulares pero siempre por debajo de la Tasa de Eficiencia terminal del período 70-74. Lo interesante de esta observación está en - que ese período de descenso en 1975 y de irregularidad en los años posteriores se dá en un momento en que institucionalmente la UIA aplica procedimientos de selección en el acceso y de "vigilancia" del desempeño académico de sus alumnos, más rígidos que los de años anteriores, los que podrían hacernos esperar una tasa de egresados mayor o al menos más estable; sin embargo lo que se observa es lo contrario.

La pregunta subyacente y medular que sugiere el análisis de la ta sa de Eficiencia terminal es cómo se definen aquellos alumnos que no están incluidos en la tasa de egresados. A partir de los datos que teníamos, tratamos de acercarnos a la estimación de la población no egresada considerándola como una faceta del análisis de la relación egresados/primer ingreso.

Si la tasa de Eficiencia terminal alude al egreso como contrapartida también nos habla del no egreso. La columna 4 del cuadro 2 - condensa los datos estimados respecto a la población no egresada durante los mismos años en que se calculó la tasa de egresados.

Sabiendo que lo normal es que los alumnos efectúen recorridos escolares heterogéneos en cuanto a tiempo se podría argumentar que es poco fidedigno el dato de no egresados por año (al igual que

el de egresados por año). En consideración de ello se calcularon las tasas globales para el período que venimos estudiando. Manejando la información de esta manera se recoge a la población que pudo haber egresado en años posteriores al que le correspondía - hipotéticamente según su año de primer ingreso; lo que de esta estimación se obtuvo es que la tasa global de egresados o tasa de Eficiencia terminal fué de 47.47% y la de no egresados de 52.52%.

En última instancia los datos anteriores hacen referencia a la existencia de un amplio grupo de población, en este caso mayor del 50%, que por diferentes razones no efectuó el recorrido en forma completa. Por ahora dejaremos esta duda planteada de esta forma ya que en el último capítulo de este trabajo abundaremos sobre las posibles causas del no egreso.

4.3 La relación egresados/primer ingreso en la UNAM.

Al igual que para la UIA, el estudio de esta relación en la UNAM se hará en base a los tres tipos de análisis ya conocidos.

- a) Análisis de las series cronológicas de matrícula total, primer ingreso y egresados.

Para enmarcar el estudio de la relación egresados/primer ingreso en la UNAM dentro del contexto global de crecimiento de esta institución nos abocaremos primeramente al análisis del crecimiento general de la matrícula total, el primer ingreso y el egreso.

Los datos que fundamentan este análisis aparecen en el cuadro 3 y en la gráfica 4. La apreciación más inmediata que se desprende de una observación superficial de estos datos es que las tres categorías han crecido en el tiempo: la matrícula total pasa de 39 213 - alumnos en 1960 a 150 728 en 1980 es decir, creció casi tres veces, el primer ingreso se duplicó al pasar 11 009 en 60 a 35 792 en 1980, en tanto que el egreso creció 4 veces de 1960 a 1980: de 2 420 alcanza un total de 12 956 egresados en 1980. Véamos con más detalle la dinámica de crecimiento de cada categoría.

CUADRO 3

SERIES CRONOLÓGICAS DE MATRÍCULA TOTAL, PRIMER INGRESO Y EGRESOS. 60-80
UNAM

	<u>Matrícula Total</u>	Incremento Anual	<u>Primer Ingreso</u>	Incremento Anual	<u>Egresados</u>	Incremento Anual
1960	39 213		11 009		2 420	
1961	43 739	11.54	11 816	7.33	2 860	18.18
1962	46 407	6.10	10 501	-11.13	3 070	7.34
1963	47 332	1.99	9 761	- 7.05	5 020	63.52
1964	46 932	-.84	8 889	- 8.93	5 530	10.16
1965	48 468	3.27	10 779	21.26	6 064	9.66
1966	48 387	-.17	8 693	-19.35	5 563	- 8.26
1967	50 968	5.33	9 830	13.08	6 271	12.73
1968	54 478	6.89	13 984	42.26	6 259	.19
1969	59 558	9.32	16 291	16.50	6 865	9.68
1970	63 357	6.38	16 495	1.25	7 448	8.49
1971	79 142	24.91	21 612	31.02	7 633	2.48
1972	89 814	13.48	25 983	20.22	8 248	8.06
1973	93 546	4.16	23 887	8.07	7 998	- 3.03
1974	111 450	19.14	30 208	26.46	9 031	12.92
1975	111 632	.16	30 322	.38	11 067	22.54
1976	125 206	12.16	32 961	8.70	12 343	11.53
1977	146 863	17.30	37 342	13.29	12 680	2.73
1978	154 170	4.98	38 126	2.10	13 204	4.13
1979	158 934	.30	37 511	1.61	12 982	- 1.68
1980	150 728	- 5.16	35 792	4.58	12 956	- .20

Fuentes

De 1960 a 1978: Archivo estadístico de la investigación "El papel de la educación superior en la distribución del empleo en México"

Datos de 1979 a 1980: Anuario estadístico de la UNAM, 1979 y 1980

SERIES CRONOLOGICAS DE MATRICULA TOTAL, PRIMER INGRESO Y EGRESO 1960-1980 UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

(MILES)

200

100

90

80

70

60

50

40

30

20

10

9

8

7

6

5

4

3

2

1

MATRICULA
TOTAL

PRIMER
INGRESO

EGRESO

60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80

Fuente: cuadros número 2



Matrícula Total: la población total inscrita, a la que hace alusión esta categoría, muestra una pauta de ascenso constante y gradual, es decir, sin fluctuaciones frecuentes. De toda la serie de 21 años que estamos analizando sólo en tres de ellos se registran descensos de matrícula: 1964, que baja de 47 332 en 1963 a 46 932; 1966 año que registra un descenso casi imperceptible: de 48 468 en 1965 a 48 387 y 1980 año que muestra el descenso más fuerte: de 158 934 en 1979 a 150 728 en 1980.

A excepción de esos tres años, el período se caracteriza por un crecimiento de la matrícula total destacándose algunos años que muestran ascensos notables: el más significativo de ellos se presenta de 70 a 71 al pasar de 63 357 alumnos inscritos en 1970 a 70 142 en 1971, lo cual significó un incremento de 24.91% en 71 respecto al año anterior. Otro incremento importante se da de 1973 a 1974: de 93 546 alumnos en 73 a 111 450 en 74 que en términos porcentuales representó un incremento de 19.14% de 74 respecto a 73.

Entre 76 y 77 se aprecia otro incremento notable: de un total de 125 206 alumnos en 76 pasa a 146 863 en 77, lo que representó un incremento de 17.30%.

Al observar en la gráfica la trayectoria que ha seguido la matrícula total en el tiempo parecen perfilarse con alguna claridad 2 momentos: de 60 a 70 durante el cual la matrícula total crece pausadamente, y de 71 a 79 en el que la población total inscrita muestra un considerable ascenso respecto a la trayectoria del período anterior. La clara diferencia entre ambos períodos podría ser explicada un poco a partir de los modelos con los que las diferentes administraciones de la UNAM han enfrentado los problemas del crecimiento (recuérdese lo expuesto en el capítulo 3, donde se señalaron básicamente 2 modelos: restringir el acceso para controlar el crecimiento o ampliar la infraestructura de servicios). Por otro lado habría que recuperar también la coyuntura histórica de principio de los 70's para explicar la trayectoria que se aprecia en la matrícula total.

Llama la atención el hecho de que en 1980 la matrícula total muestra

un descenso notorio, que como veremos más adelante es concomitante con un descenso del primer ingreso, nos sugiere la idea de que las autoridades universitarias están logrando una cierta estabilización del crecimiento de esa institución, idea que además se refuerza si se tienen en cuenta las declaraciones de Soberón respecto a la necesidad de controlar el crecimiento.

Primer ingreso: lo primero que salta a la vista es que esta categoría muestra también una dinámica de crecimiento, pero a diferencia de lo que se entreve en la serie de matrícula total, es un crecimiento más irregular en dos sentidos: los ascensos y descensos son más comunes, y los intervalos en los que estos se dan son de mayor amplitud numérica. Apuntaremos por ahora en forma suscita la idea de que este comportamiento claramente diferenciado entre matrícula total y primer ingreso que se muestra muy irregular podría interpretarse en el sentido de que el primer ingreso manifiesta en forma más clara las diferentes orientaciones de la política académica de la institución (más adelante volveremos sobre esta idea).

La serie se inicia con un primer ingreso superior a los 10 000 - alumnos, nivel que después de 1961 muestra un descenso notorio que se prolonga hasta 1966 aunque, como se aprecia en la gráfica, en 65 hay un incremento importante.

Este lapso de decrecimiento que se extiende de 61 a 66 coincide con el rectorado de I. Chávez, que como vimos en el capítulo anterior se caracterizó por el énfasis que le dió a los procedimientos selectivos en el ingreso con la intención de frenar el crecimiento y de seleccionar a los "más aptos" para ingresar a la universidad.

En este contexto el descenso que se advierte en el primer ingreso durante esos años podría interpretarse como un momento en que se agudiza la selectividad en el ingreso a la UNAM, interpretación que se puede corroborar con las cifras sobre rechazados de la UNAM que incluimos en el capítulo tres.

Regresando a la gráfica, se observa que desde 67 el primer ingreso vuelve a tomar una trayectoria de ascenso especialmente marcada en-

tre 67 y 68: de 9 830 alumnos a 13 984 lo cual representa un incremento de 42.26% entre esos 2 años. Este notable incremento podría ser, entre otras cosas, efecto del establecimiento del pase automático* a la UNAM de los alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria que concedió Barros Sierra por ese entonces. Cabe llamar la atención sobre el hecho de que, según nuestros datos, al parecer el movimiento estudiantil de 1968 no repercutió en un descenso del primer ingreso durante los años siguientes como podría haberse esperado. Este resultado es un tanto sorprendente si se toma en consideración que la magnitud y trascendencia de los sucesos de 68 no sólo paralizaron temporalmente las actividades académicas de algunos centros de enseñanza sino que además fueron manipulados por una propaganda ideológica que desacreditó enormemente a la UNAM.

En razón de lo anterior era lógico esperar que después de 68 disminuyeran las cifras correspondientes a las categorías académicas que estamos analizando, en particular el primer ingreso; y sin embargo, no se observa tal descenso. Esto nos sugiere la idea de que los sucesos de 68 más que afectar la fisonomía cuantitativa de la institución trascendieron en aspectos cualitativos de la vida universitaria. Por otra parte debe recordarse que la respuesta dada al movimiento de 68 consistió, entre otras cosas, en la ampliación de las oportunidades de ingreso como parte de la llamada "democratización de la enseñanza superior", lo cual probablemente evitó que descendiera la magnitud de la población escolar.

En este contexto parece congruente el incremento que se registra de 70 a 71 (16 495 a 21 612 es decir, que en 1971 el primer ingreso se incrementó 31.02% respecto a 1970). Esta trayectoria, que se sostiene hasta 1973 podríamos interpretarla como expresión del incremento que se generó a raíz de la crisis de finales de los 60's y como respuesta a las presiones por escolaridad superior. Ahora bien, es factible que para ese entonces empezaran a manifestarse también los efectos del Plan de 11 años que como se dijo en el capítulo 1, generó un desplazamiento progresivo de la demanda hacia los niveles más elevados del sistema escolar.

Entre 74 y 75 el primer ingreso no crece, pero a partir de 75 se

* Recuérdese lo expuesto en el capítulo 3 respecto a las modificaciones en las políticas de admisión durante el rectorado de Barros Sierra.

aprecia una clara evolución ascendente que en los últimos años de la serie (1979 y 1980) tiende a bajar. Suponemos que la trayectoria que manifiesta el primer ingreso en estos años (a partir de 75) podría estar relacionada con factores como el ingreso a la UNAM de la primeras generaciones de egresados de CCH, la creación de las ENEP'S en 75 y 76, todo ello inmerso en el contexto de la política académica seguida durante la administración de Soberón para enfrentar y regular el crecimiento de la UNAM. En este sentido cabe recordar que dicho rector declaró en 78 que el primer ingreso máximo de la institución sería de 40 000 alumnos y por lo que nuestros datos muestran, hasta 1980 se logró no rebasar el límite. A esta estrategia de control del crecimiento han ayudado entre otras cosas, la creación de nuevas universidades como la UAM, la promoción y apoyo a universidades de provincia para que estas fuesen capaces de absorber la demanda que antes cubría mayoritariamente la UNAM así como también la creación del Colegio de Bachilleres cuyos alumnos egresados no tendrían pase directo a la UNAM.

Egresados : Esta categoría también ha crecido en el tiempo pero con una dinámica diferente a la de la matrícula total y la del primer ingreso.

De 60 a 65 muestra una trayectoria clara de ascenso a ritmos diferentes cada año registrando su incremento más notable entre 62 y 63: de 3 070 alumnos egresados pasa a 5 530, lo cual representó un incremento de 63.52% en 1963 respecto a 1962.

Después de un año de descenso en 1966, viene un período más o menos estable entre los años de 67 a 72 durante los cuales se manifiesta un crecimiento no muy acentuado pero sostenido y gradual. En 1973 vuelve a descender, pero a partir de 1974 se perfila nuevamente - una trayectoria de ascenso. Los dos últimos años de la serie muestran un ligero decremento.

Al observar cómo se comportan en el tiempo las tres categorías (gráfica 4), se ponen de manifiesto algunos rasgos significativos:

-después de 1970 las tres categorías muestran una tendencia de cre-

cimiento siendo más notable en el primer ingreso y en la matrícula total,

-a partir de 1975 las tres categorías muestran una trayectoria de crecimiento relativo muy similar que, por el descenso que todas registran en los dos últimos años de la serie nos sugiere, la idea de que posiblemente el crecimiento está tendiendo a estabilizarse, aunque esta apreciación es poco confiable ya que para saber si verdaderamente se está produciendo una estabilización sería necesario contar con información de años posteriores a 1980, -a simple vista parece que el egreso es la categoría que muestra el crecimiento relativo mayor durante el período. Para poner a prueba esta afirmación se estimó el crecimiento porcentual de cada categoría durante el período 1960-1980 obteniéndose los siguientes porcentajes: de 60 a 80 la matrícula total se incrementó un 284.38%, el primer ingreso se incrementó un 225.11% y el egreso se incrementó un 435.37% en el mismo lapso.

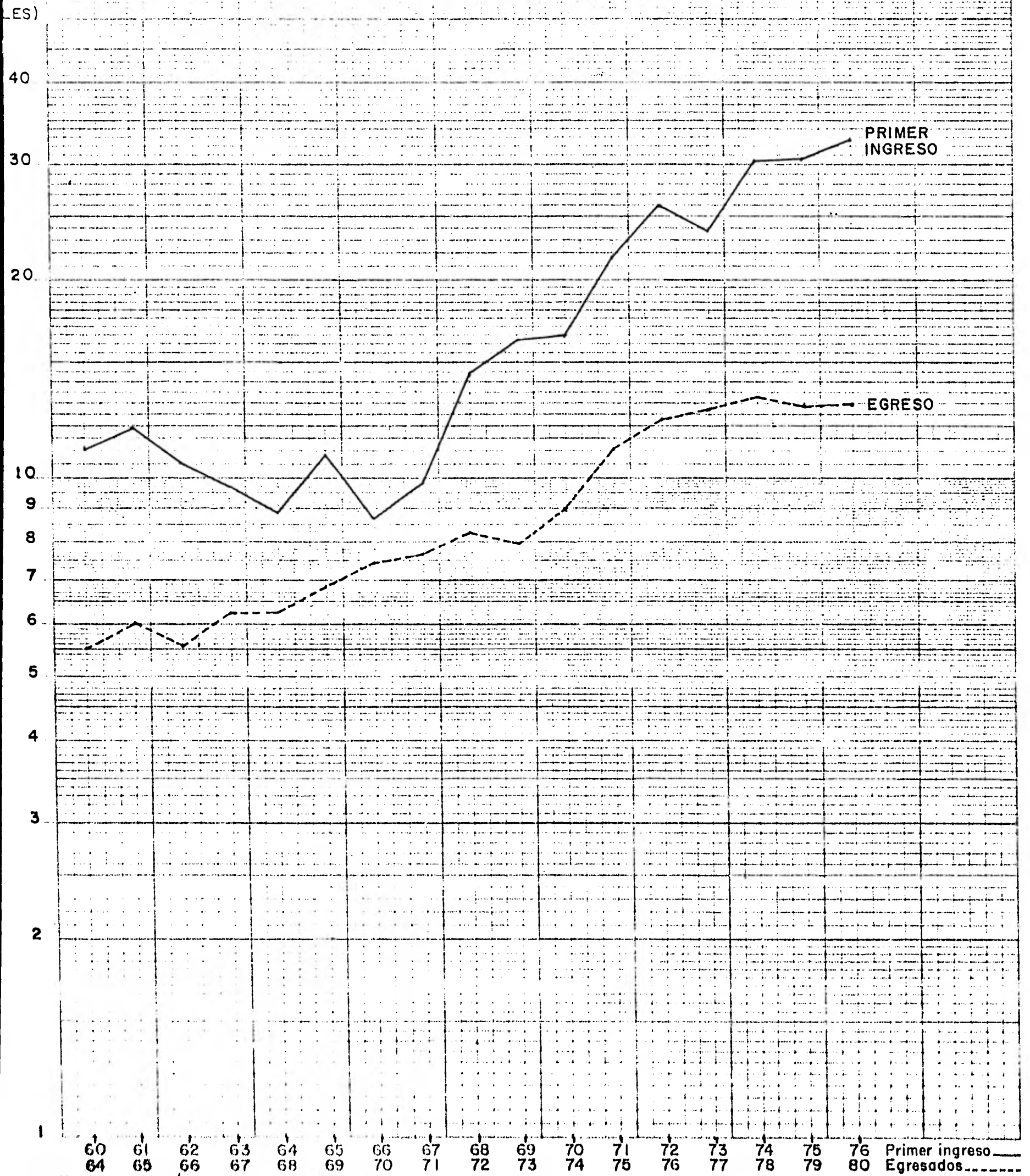
A pesar de las evidencias anteriores en relación al crecimiento del egreso, la afirmación de que esta categoría ha crecido más que la matrícula total y que el primer ingreso resulta engañosa si no se le matiza con la consideración de que las magnitudes en que se verifica el crecimiento de cada categoría son diferentes y específicas. Ciertamente el egreso crece, pero ese crecimiento se da dentro de un rango que mantiene ciertos límites. Para profundizar un poco sobre esta cuestión pasaremos ahora al análisis de aspectos más particulares del crecimiento del egreso en relación al primer ingreso.

b) Análisis del distanciamiento egresados/primer ingreso.

El interés de este análisis está en que nos permite comparar el crecimiento del egreso tomando como referencia al primer ingreso 5 años antes y así apreciar, desde otro punto de vista, el comportamiento del fenómeno que estamos estudiando.

La gráfica 5 condensa los datos que se utilizaron en esta parte y fué elaborada en la misma forma que la de la UIA (ver inciso b) del apartado anterior).

GRAFICA 5 DISTANCIAMIENTO EGRESADOS/PRIMER INGRESO 60/64 A 76/80
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO



De la observación de la gráfica sobresalen los siguientes aspectos:

- en comparación al primer ingreso, el egreso muestra un comportamiento más estable,
- los años en que se registra una elevación o un descenso en el primer ingreso no se reflejan en elevaciones o descensos del egreso, de donde podría pensarse que el comportamiento del egreso no está determinado por el primer ingreso,
- en el período que corre de 60/64 a 66/70 , la distancia entre primer ingreso y egreso tiende a disminuir; suponemos que este acercamiento de ambas poblaciones podría deberse sobre todo a que durante los años de 1960 a 1966 el primer ingreso baja notablemente,
- después de 66/70 ambas poblaciones tienden a alejarse: por una parte el primer ingreso se dispara en una trayectoria ascendente que contrasta con la evolución gradual que muestra el egreso,
- la distancia entre primer ingreso y egreso que se percibe al final de la serie, es decir en 76/80, es mayor que la que se aprecia al inicio del período analizado (en 60/64).

Las observaciones anteriores nos dan elementos para proponer la siguiente interpretación: el crecimiento del egreso durante el período 1960-1980 (al que nos referimos en el inciso (a)), a pesar de ser notorio no ha sido proporcional al primer ingreso. Se observa que a lo largo del tiempo tanto el egreso como primer ingreso conservan rangos o magnitudes diferenciadas de crecimiento y tienden a alejarse; se puede apreciar también que la población egresada ha disminuido proporcionalmente en el tiempo dada la magnitud del primer ingreso.

Para complementar estas apreciaciones y tener más elementos para proponer algunas interpretaciones respecto al comportamiento de la relación egresados/primer ingreso, incorporaremos ahora el análisis de los datos referentes a la Tasa de Eficiencia Terminal calculada para las 17 generaciones que van de 60/64 a 76/80.

c) Análisis de la Tasa de Eficiencia Terminal.

Relacionando en el tiempo el primer ingreso con el egreso 5 años -

más tarde se obtuvo la Tasa de eficiencia terminal que aparece en la columna 3 del cuadro número 4, datos que a su vez sirvieron para elaborar la gráfica 6.

Al examinar los datos se observa que la tasa de eficiencia terminal muestra crecimientos arritmicos de un año a otro, es decir crece a ritmos irregulares.

Por otro lado, si tomamos los años extremos de la serie y los comparamos se aprecia que la tasa de eficiencia terminal al final de la serie, es decir en 1980, es bastante menor a la calculada en 1964: 50.23% de egresados en 1964 contra 39.31% en 1980. Se observa también que durante todo el período analizado la tasa de eficiencia terminal es superior a 50% exceptuando los años de 73, 76 y el lapso de 78 a 80.

La gráfica 6 permite identificar con claridad, a pesar de las irregularidades interanuales, dos momentos:

- un período ascendente de 1964 a 1970 en el que la tasa de egresados muestra una clara tendencia de aumento y se mueve por arriba del 50%, llegando como punto máximo a un 85% en 1970,
- un período descendente de 1971 a 1980 que se caracteriza por una marcada trayectoria decreciente que incluso llega a niveles inferiores al 50% como se aprecia en los 3 últimos años de la serie, mostrando el nivel más bajo en 1980 con un 39.31%.

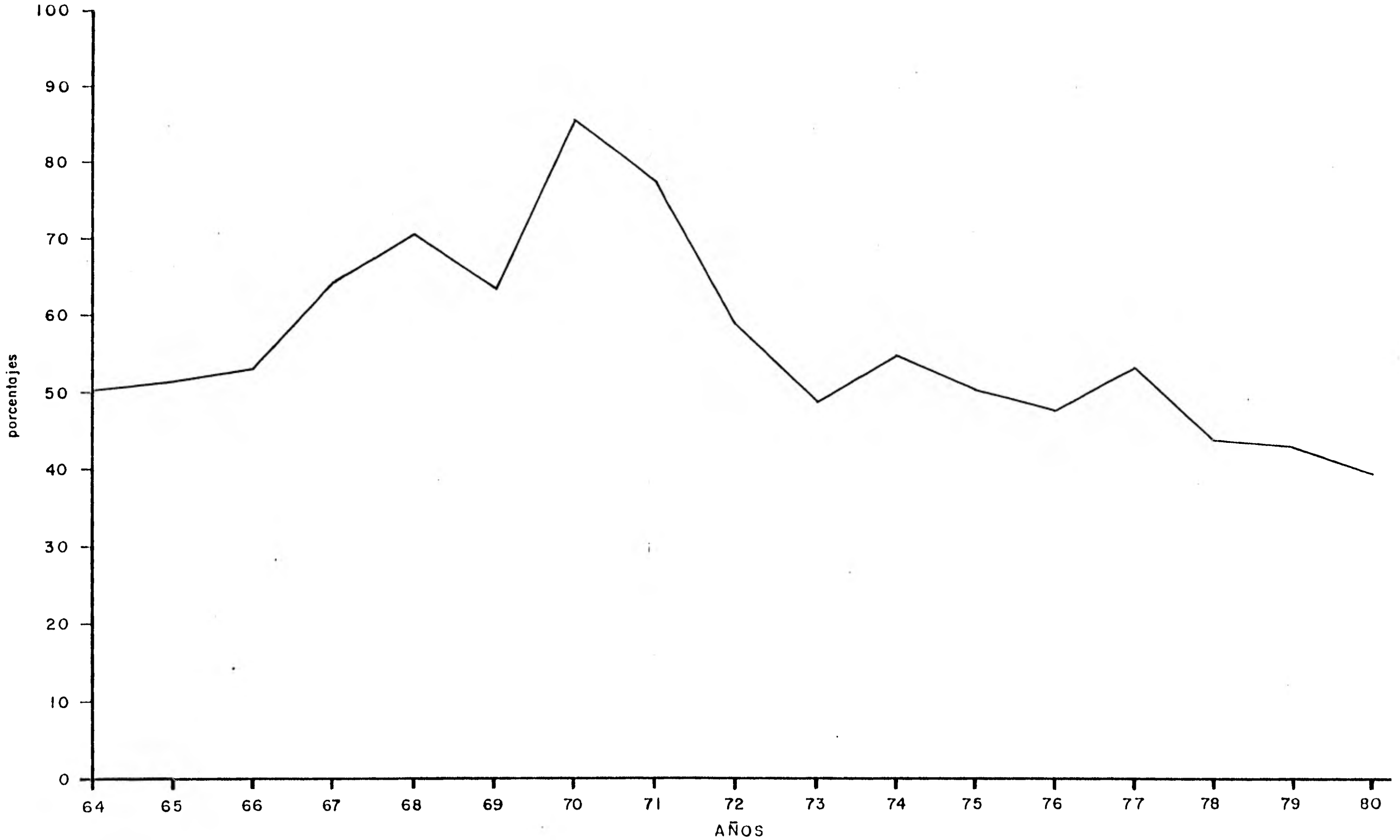
Estos resultados junto con los que se obtuvieron en el análisis del inciso anterior donde se contrastó la población de primer ingreso y la de egresados desfasados a 5 años, aportan evidencias que nos permiten conjeturar que durante los años 70's en la UNAM aumenta la magnitud de la población que realiza recorridos escolares incompletos, es decir se agudiza la tendencia a interrumpir los estudios antes del egreso.

Haciendo esta lectura de los datos llegamos nuevamente a preguntarnos por aquellos que no están incluidos en la Tasa de eficiencia terminal, es decir por el grupo de población que no alcanzó el egreso. En la columna 4 del cuadro número 4 se presenta una estimación

CUADRO 4
 TRAYECTORIA DEL EGRESO 1960-1980
 UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

Primer ingreso		Egresados		Tasa de eficiencia		No egresados	
núm. abs.		núm. abs.		terminal a 5 años		núm. abs. %	
1960	11 009						
1961	11 816						
1962	10 501						
1963	9 761						
1964	8 889	1964	5 530	1964	50.23	1964	5 479 49.77
1965	10 779	1965	6 064	1965	51.32	1965	5 752 48.68
1966	8 693	1966	5 563	1966	52.98	1966	4 938 47.02
1967	9 830	1967	6 271	1967	64.25	1967	3 490 35.75
1968	13 984	1968	6 259	1968	70.41	1968	2 630 29.59
1969	16 291	1969	6 865	1969	63.69	1969	3 914 36.31
1970	16 495	1970	7 448	1970	85.68	1970	1 245 14.32
1971	21 612	1971	7 633	1971	77.65	1971	2 197 22.35
1972	25 983	1972	8 248	1972	58.98	1972	5 736 41.02
1973	23 887	1973	7 998	1973	49.09	1973	8 293 50.91
1974	30 208	1974	9 031	1974	54.75	1974	7 464 45.25
1975	30 322	1975	11 067	1975	51.21	1975	10 545 48.79
1976	32 961	1976	12 343	1976	47.50	1976	13 640 52.50
		1977	12 680	1977	53.08	1977	11 207 46.92
		1978	13 204	1978	43.71	1978	17 004 56.29
		1979	12 982	1979	42.81	1979	17 340 57.19
		1980	12 956	1980	39.31	1980	20 005 60.69
<hr/> total primer ingreso 293 021		<hr/> total egresados 152 142		Tasa promedio de eficiencia terminal: 51.92%		<hr/> total no egresados 140 879 Tasa promedio de no egresados: 48.08%	

GRAFICA 6 TASA DE EFICIENCIA TERMINAL GENERACIONES 60/64 A 76/80*
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO



* Elaborada a partir de los datos del cuadro 4

ción cuantitativa que nos aproxima a conocer la magnitud de este grupo de población. Sabiendo que por la forma en que se calcula la tasa de eficiencia terminal existe un margen de imprecisión en estas estimaciones, se calculó la tasa promedio de eficiencia terminal durante el período 1960-1980 y se encontró que fué de 51.92% y por deducción suponemos que la de no egresados estaría alrededor de 48.08%.

El carácter mismo de los datos que manejamos sólo nos permite aproximarnos al grupo de población no egresada como un bloque homogéneo (puesto que no sabemos más detalles respecto al momento y la causa por la que interrumpieron los estudios) con la característica común de haber realizado un recorrido escolar incompleto.

Lo que resulta claro es que por diferentes causas (sobre las cuales abundamos en el capítulo siguiente) un amplio bloque de población, alrededor del 50% en esta institución, abandona los estudios antes de llegar al momento del egreso.

En párrafos anteriores se dijo que, de acuerdo a nuestros datos, durante la década de los 70's aumenta la proporción de alumnos que interrumpen el recorrido escolar antes del momento del egreso. Este resultado llama la atención si se toma en cuenta que es precisamente al inicio de los 70's cuando se empieza a hablar de la "democratización de la enseñanza superior" (sobre la que ya se habló en el capítulo uno) y que aludía, entre otras cosas, a la ampliación de oportunidades en el nivel. Hemos visto que, ciertamente el primer ingreso y la matrícula total crecieron en forma notable durante esos años; pero esa misma información al ser contrastada con la población egresada en ese lapso nos indica que casi el 50% de quienes ingresaron fueron eliminados gradualmente antes de su egreso, de donde podemos conjeturar que el crecimiento registrado en esta universidad en los últimos años, ha consistido fundamentalmente en un aumento del primer ingreso sin implicar una elevación proporcional de las posibilidades de egreso. A partir de lo anterior propondríamos reconsiderar el efecto real que pudo haber tenido la democratización de la enseñanza superior ubicándola ciertamente como una ampliación pero de carácter relativo en tanto que afectó preferentemente al momento del acceso pero no alcanzó a ampliar las posibili-

dades de egreso.

4.4 Análisis comparativo UIA-UNAM.

En páginas anteriores se presentaron los resultados sobresalientes del análisis de la relación egresados/primer ingreso en la UIA y la UNAM. Nuestro interés, -de acuerdo a uno de los objetivos fundamentales de este análisis- se centra ahora en la contrastación del comportamiento del egreso en ambas instituciones con la finalidad de poner a prueba las hipótesis de que las características de estructura y funcionamiento de las instituciones así como la variable "composición social" inciden sobre los niveles de rendimiento escolar.

Evidentemente las 2 instituciones elegidas son suficientemente diferentes en lo cuantitativo y lo cualitativo como para justificar el que - sean comparadas. Nos interesa ver si hay diferencias significativas en la tasa de eficiencia terminal entre ambas instituciones como efecto de estructuras académico-administrativas diferentes y/o como efecto de sus diferencias en la composición social del alumnado.

Si volvemos a observar las gráficas 1 y 4 correspondientes a la evolución en el tiempo de la matrícula total, primer ingreso y egresados en la UIA y la UNAM respectivamente, la impresión más inmediata es que la UNAM es mucho más estable que la UIA desde el punto de vista de los ritmos de evolución de las diferentes categorías.

Ciertamente esto llama la atención en especial por que respecto a la UNAM se ha difundido la imagen que es una institución con un crecimiento caótico.

Para analizar con más detenimiento el crecimiento de la matrícula total, primer ingreso y egresados por institución y poder compararlo, se elaboraron gráficas del crecimiento comparado de cada categoría en las 2 instituciones (gráficas 7, 8 y 9). Al examinar esta serie de gráficas se ponen de manifiesto algunas cosas interesantes.

En la gráfica 7 de crecimiento comparado de la matrícula total se aprecia que independientemente de las magnitudes en que se verifica el crecimiento en cada institución (de 1 000 a 15 000 en la UIA mientras que

GRAFICA 7 CRECIMIENTO COMPARADO DE LA MATRICULA TOTAL 1960-1980

UIA - UNAM

MILES)

200

100

90

80

70

60

50

40

30

20

10

9

8

7

6

5

4

3

2

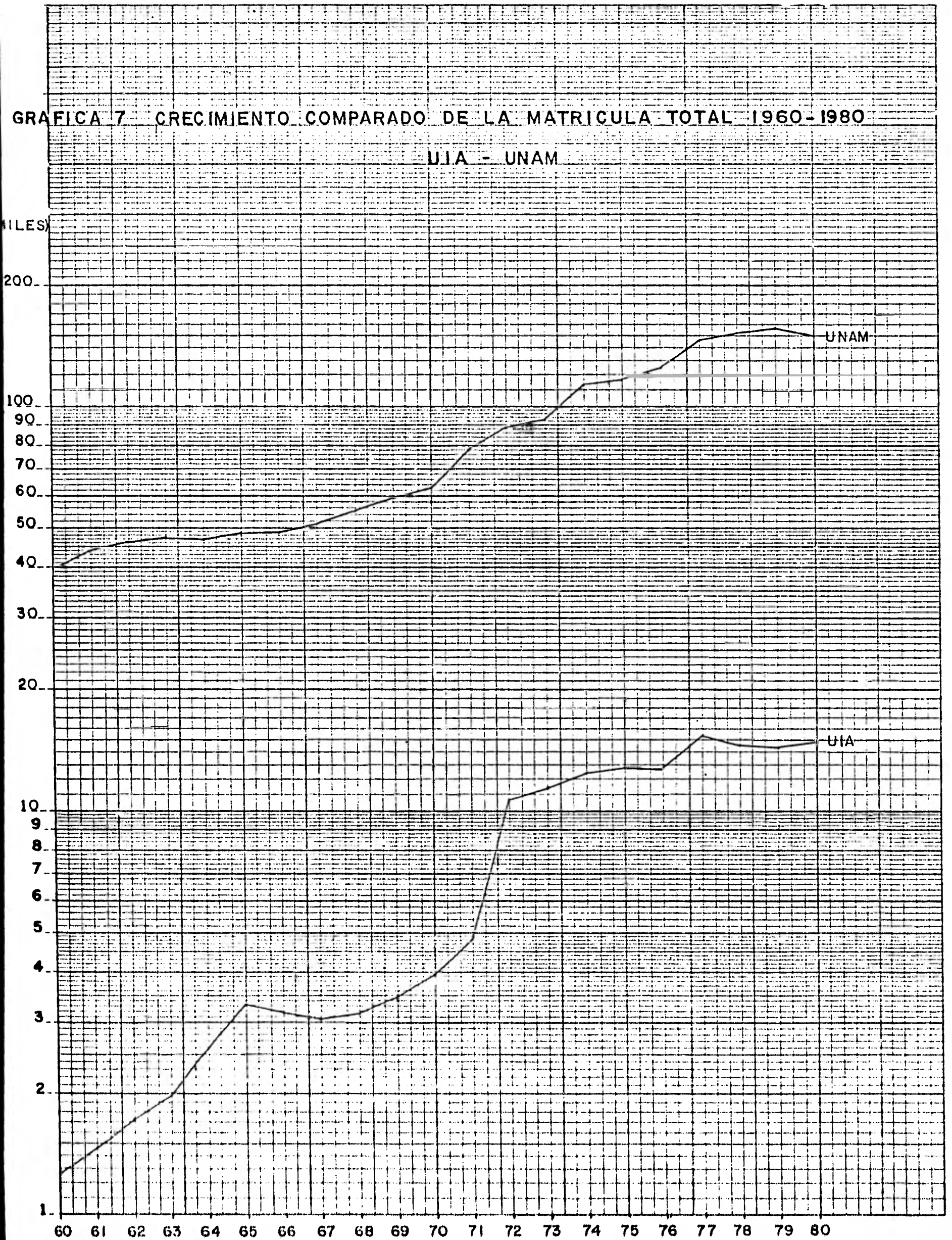
1

UNAM

UIA

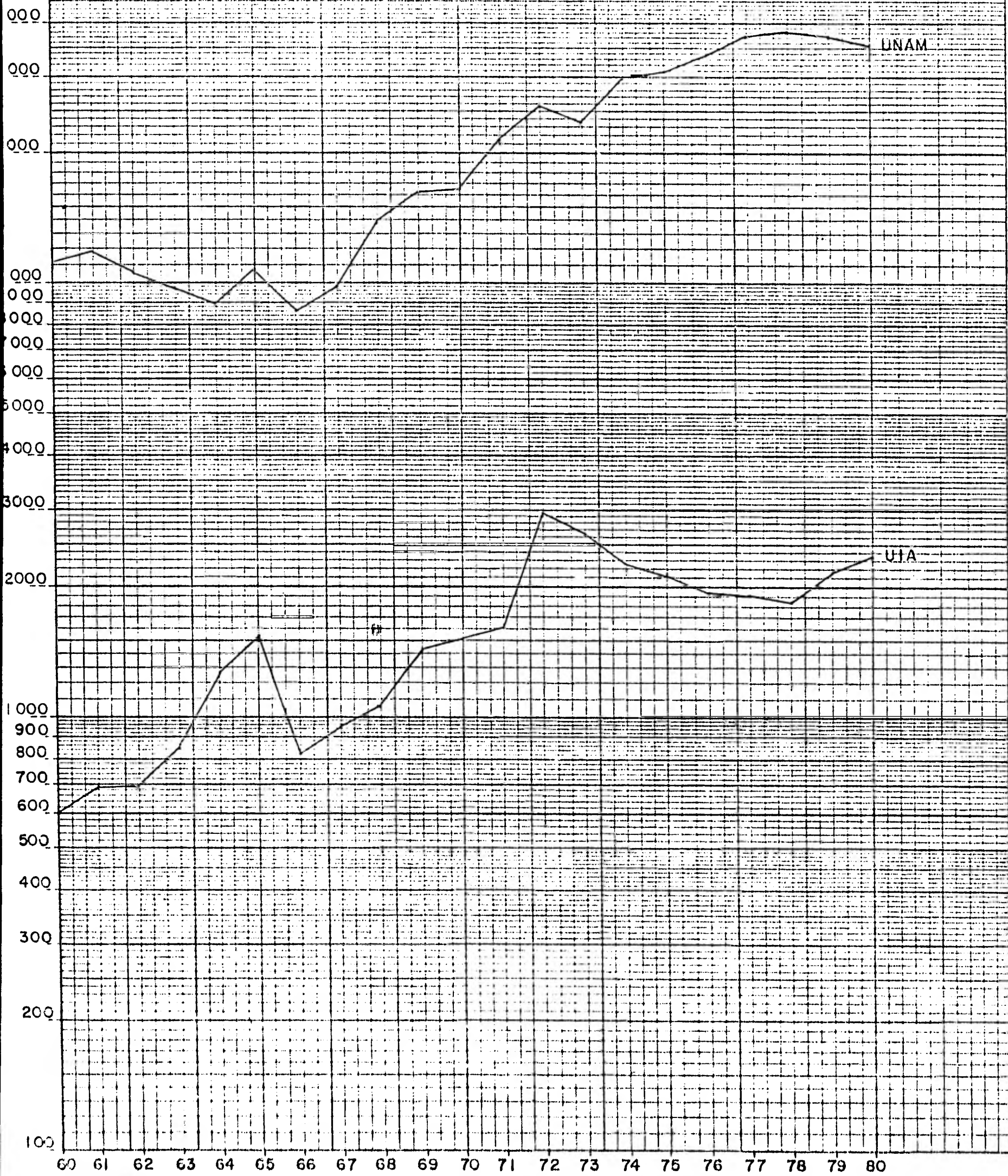
60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80

FUENTE: cuadros 1 y 3



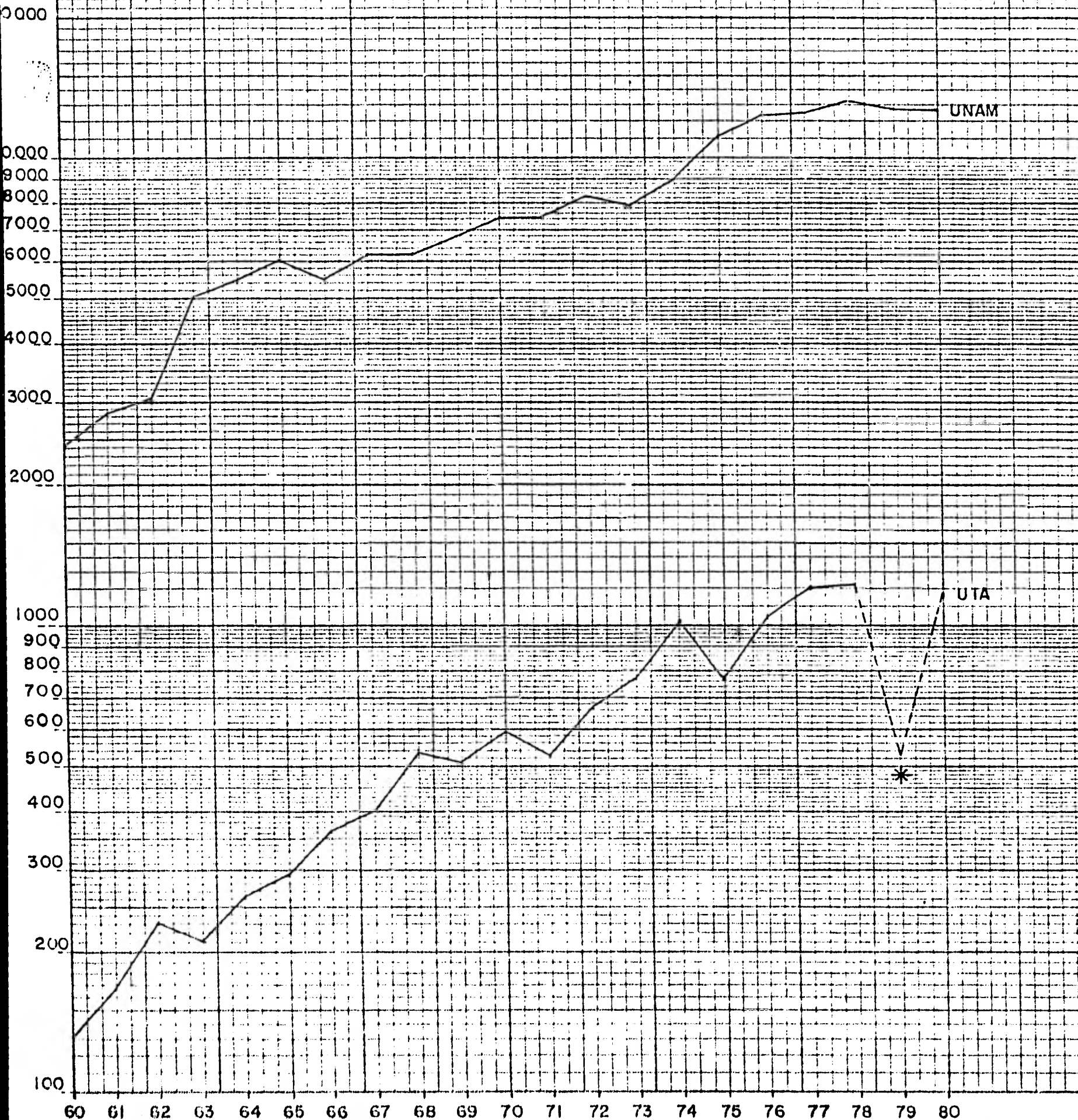
GRAFICA 8 CRECIMIENTO COMPARADO DEL PRIMER INGRESO 1960-1980

UIA - UNAM



FUENTE: cuadros 1 y 3

GRAFICA 9 CRECIMIENTO COMPARADO DEL EGRESO 1960-1980



FUENTE: cuadros 1 y 3

en la UNAM de 40 000 a 150 000 aproximadamente), la UIA ha tenido un ritmo de crecimiento de su población mayor pero más irregular que el mostrado en la UNAM durante el mismo período. Estas diferencias en el ritmo de crecimiento pueden hallar su explicación en el hecho de que correspondan a instituciones que se encuentran en momentos diferentes de su desarrollo; una de ellas, la UIA, enmarcada en la expansión generalizada de la educación superior privada, se muestra un franco crecimiento; la otra (la UNAM), ejemplifica a una institución que está alcanzando los límites de su capacidad de crecimiento (de hecho Soberón decretó la cifra de 40 000 alumnos como límite máximo al ingreso).

Llama la atención que en ambas instituciones, después de 1970, la matrícula total muestra un claro ascenso el cual podría ser interpretado como una manifestación de la expansión general que se dió en el nivel superior a principios de los 70's (recuérdese lo expuesto en el capítulo 1 respecto a la trayectoria evolutiva del nivel superior en las dos últimas décadas).

Por lo que respecta al primer ingreso se observa que esta categoría es, en ambas instituciones, más inestable que la matrícula total y comparativamente hablando la UIA muestra un crecimiento del primer ingreso más irregular que la UNAM (observése en la gráfica 8 la trayectoria del primer ingreso en cada institución).

Entre los fenómenos que se observan en la misma gráfica 8 llaman la atención 2 cosas:

- el crecimiento simultáneo del primer ingreso en ambas instituciones - después de 1970,
- las trayectorias opuestas que se manifiestan a partir de 1973: en la UNAM la población de primer ingreso continua en ascenso posiblemente impulsada, como ya se dijo, por la incorporación de las primeras generaciones del CCH, la creación de las ENEP's y los efectos del Plan de Once años; mientras que la UIA define una clara tendencia decreciente que en nuestra opinión está manifestando la agudización de sus procedimientos de selección de los alumnos en el momento del ingreso.

En cuanto al egreso (gráfica 9) la UIA muestra un crecimiento relativo

mayor que el de la UNAM, aunque el egreso de la UNAM sea mayor en términos absolutos.

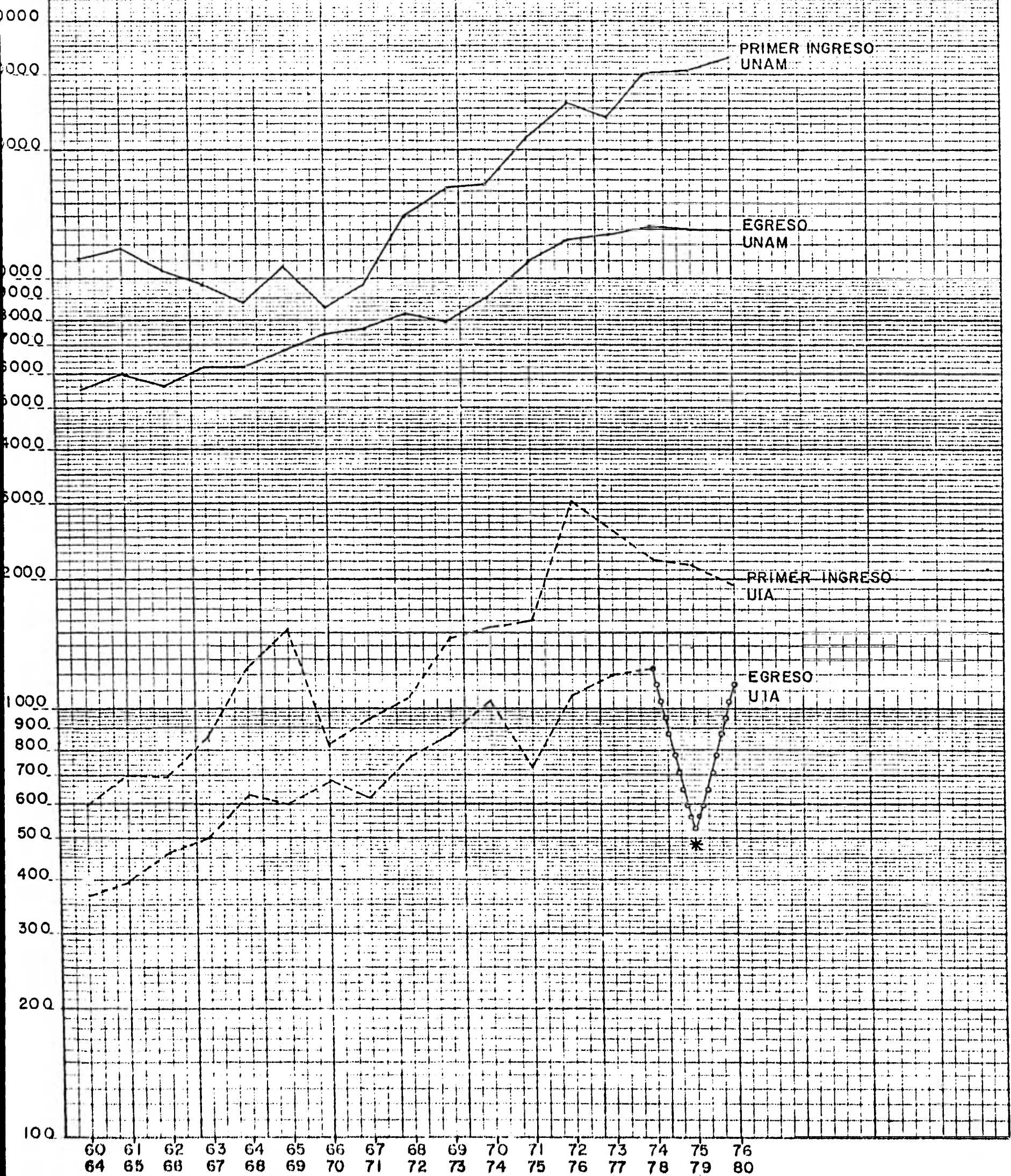
Es interesante observar que la frecuencia y magnitud de las fluctuaciones de la población que egresa es un rasgo común a ambas instituciones, si bien dichas fluctuaciones son distintas en cada institución. Esta evidencia parece respaldar la hipótesis que ya hemos apuntado en el análisis por institución respecto a que el comportamiento del egreso no depende del primer ingreso y que a diferencia de este último, que parece ser indicador sensible de los cambios en las políticas académicas, el egreso en cambio parece escapar de ellas.

La gráfica 10 ofrece una visión comparativa del distanciamiento entre egreso y primer ingreso en ambas instituciones. A primera vista se aprecia que a lo largo del tiempo la UIA muestra un comportamiento más constante que la UNAM; es decir, en la UIA la distancia entre ambas poblaciones se conserva proporcionalmente lo cual podría ser un indicio de que si bien no mejora con el tiempo el nivel de egresados tampoco se deteriora sensiblemente como se observa en la UNAM donde, después de que ambas poblaciones se acercan notablemente en la generación 66/70, se genera un proceso de distanciamiento cada vez mayor entre la trayectoria del egreso y la del primer ingreso.

Por otra parte, al comparar las distancias inicial y final en cada institución, es decir la distancia entre primer ingreso y egreso en la generación 60/64 y en 76/80 se advierte que al menos en el caso de la UNAM sin lugar a dudas se ha ampliado la brecha entre ambas poblaciones, lo cual podría indicar que en la actualidad la cantidad de personas que ingresan, pero que en algún momento del recorrido del ciclo de tienen los estudios y no egresan es mayor que hace 20 años.

El caso de la UIA parece ser otro. Aquí, como ya se indicó, se advierte en términos generales una distancia más o menos semejante; pero al observar con mayor detalle es posible detectar un ligero acercamiento de ambas poblaciones entre las generaciones 66/70 y 70/74 (lapso que en la trayectoria de la UNAM corresponde al momento en que se comienza a abrir la distancia entre primer ingreso y egreso). Como no conocemos con precisión los datos de egresados de 79 y 80 en la UIA -

GRAFICA 10 DISTANCIAMIENTO EGRESADOS / PRIMER INGRESO 60/64 A 76/80
UIA - UNAM



no podemos inferir si la distancia entre primer ingreso y egreso al final de la serie es mayor o menor en relación al dato estimado al inicio del período; lo que si podemos afirmar es que al menos no se dá un proceso de distanciamiento cada vez mayor como el que se advierte en la UNAM desde 66/70.

Además de estas particularidades, la gráfica permite apreciar que un rasgo común en la evolución de las poblaciones de primer ingreso y -egreso es la de moverse en trayectorias diferenciadas donde el egreso, a pesar de que crece, se mantiene a distancias fluctuantes del primer -ingreso. Lo anterior, desde nuestro punto de vista, podría interpretarse como una evidencia de que el recorrido escolar no se dá como una -trayectoria ininterrumpida y secuencial entre el momento inicial del ingreso y el momento final de egresar, sino que entre ambos momentos tienen lugar una serie de eventos*, diferentes quizá en cada institución, pero que finalmente producen un resultado similar: el no egreso de una parte considerable de la población que ingreso en algún momento.

En la gráfica 11 se concentran, con el fin de compararlas, la trayectoria de la tasa de eficiencia terminal calculada en cada institución durante el período 64-80. De ella nos interesa destacar 3 resultados:

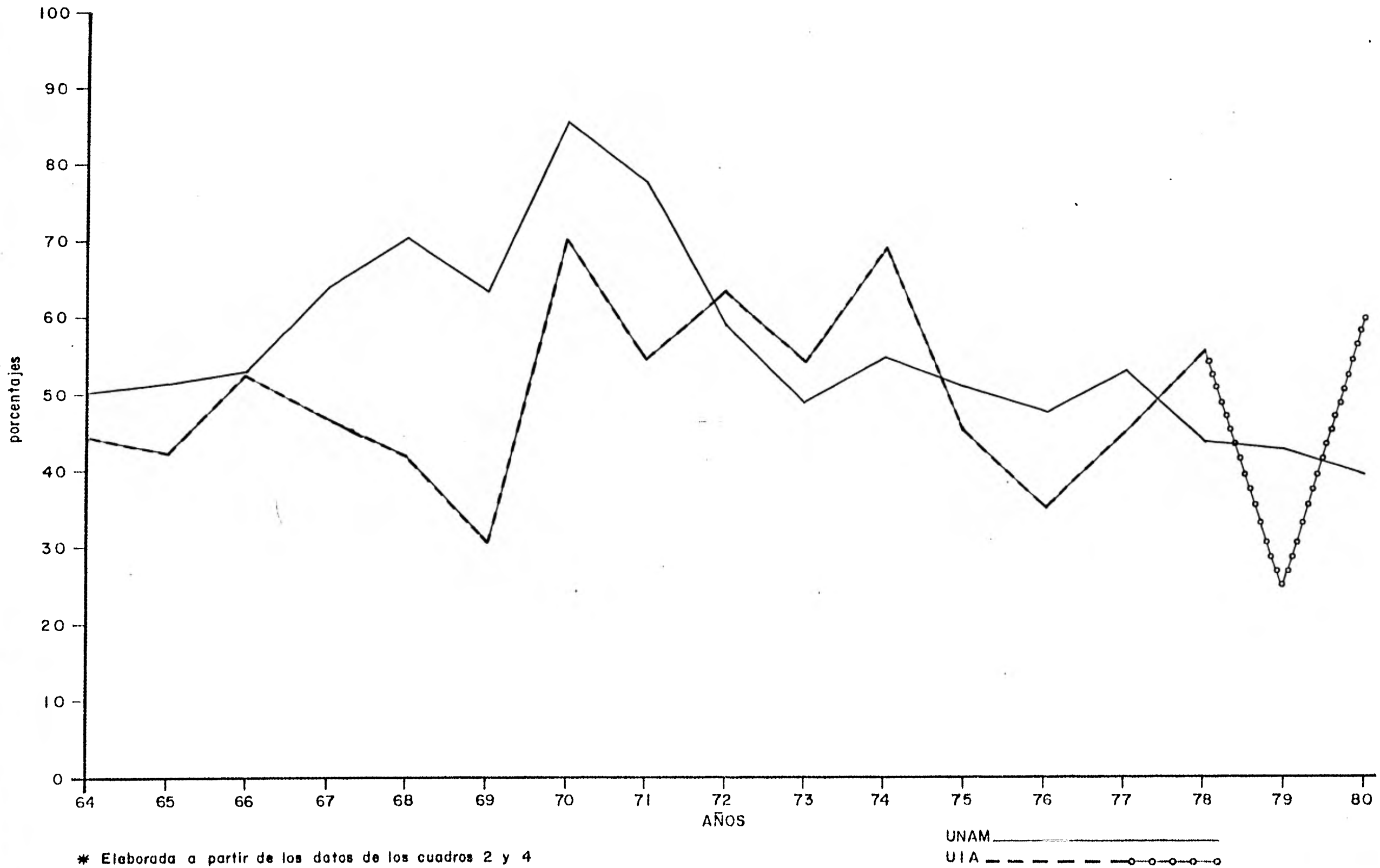
1. No hay una diferencia significativa entre los niveles de egresados de la UIA y los de la UNAM.

Este resultado llama la atención porque no coincide con las valoraciones de sentido común difundidas y aceptadas respecto a que las universidades privadas, al ser más selectivas tienen mayores niveles de rendimiento que las universidades públicas donde el desbordamiento cuantitativo de la población se traduce, entre otras cosas, en bajos índices de egresados.

Si tal valoración sobre la "calidad" de las universidades privadas y de las públicas fuera acertada debería encontrarse una diferencia significativa entre la tasa de eficiencia terminal de la UIA y la UNAM donde la UIA mostraría niveles de egresados superiores a los de la UNAM.

Nos referimos a prácticas escolares, medidas académicas, requisitos y trámites, etc. que suponemos pueden influir en el fenómeno que estamos estudiando. En el capítulo 5 profundizaremos sobre esto.

CRECIMIENTO COMPARADO DE LA TASA DE EFICIENCIA TERMINAL DE 60/64 A 76/80*
 UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA - UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO



* Elaborada a partir de los datos de los cuadros 2 y 4

2. Al calcular el promedio de la tasa de eficiencia terminal de cada institución durante el período analizado se encontró que en la UIA fué de 47.47% y en la UNAM de 51.92%.

Lo que nos interesa destacar de esta tasa global no es que la de la UIA fué menor a la de la UNAM sino que ambas resultan ser bastante bajas si se toma en consideración el hecho de que estamos - manejando a un pequeño grupo de población que alcanzó a llegar al nivel superior después de haber sobrevivido durante 12 años aproximadamente (6 de primaria, 3 de secundaria, 3 de bachillerato) al proceso de selección que tiene lugar al interior del sistema escolar en cada uno de los ciclos y niveles que lo constituyen. Supuestamente la población que llega al nivel superior ha demostrado tener una mayor capacidad de sobrevivencia a la selección, y sin embargo vemos que de ese ya reducido porcentaje que constituye la cúspide de la pirámide escolar del que pudimos captar una muestra en estas 2 universidades, sólo egresa el 50% aproximadamente.

Este resultado es aún más sorprendente en el caso de la UIA donde la población no sólo es selecta en el sentido general de haber - sobrevivido a la selección escolar en los niveles previos sino - también, en cuanto que reúne características (antecedentes académicos, condiciones socioeconómicas) que aumentarían sus posibilidades de permanecer dentro de la institución y egresar de ella.

3. Se aprecia en ambas instituciones un descenso paralelo de la tasa de egresados a lo largo de la década de los 70's. Este resultado llama la atención por 2 razones:

1) se dá después de haberse registrado en 1970 un incremento importante en el primer ingreso y la matrícula total. Esta observación parece corroborar la idea ya señalada anteriormente de que el incremento del primer ingreso en ambas instituciones no ha ido acompañado de un crecimiento de las posibilidades de egreso.

2) se dá en el contexto de un período durante el cual se pusieron en marcha una serie de reformas a la educación superior con el objetivo de mejorar el funcionamiento de ese nivel.

Capítulo 5 Reflexiones en torno a las variables involucradas en el fenómeno de la eliminación escolar.

Una vez presentada la información empírica respecto a las posibilidades de egreso en la UIA y la UNAM nos interesa ahora preguntarnos por las variables que la determinan.

De acuerdo a lo que será expuesto ahora hemos estructurado este último capítulo en dos apartados. En el primero (5.1) se hace una confrontación crítica entre las hipótesis propuestas en este trabajo y los resultados arrojados por el análisis empírico de la información. El segundo inciso (5.2) consiste en una aproximación a las variables que se consideran como determinantes de las posibilidades de permanencia y egreso distinguiéndose dos partes: en una se hace referencia a las variables que tradicionalmente se han considerado como determinantes de este fenómeno; en la otra se propone una línea de análisis específica que a nuestro parecer puede ampliar el horizonte explicativo de por qué los alumnos no logran permanecer en una institución hasta cubrir el total de créditos de los estudios y egresar.

5.1 Confrontación de las hipótesis iniciales con los resultados obtenidos.

Se recordará que en las primeras páginas de este trabajo se enunciaron cuatro grandes hipótesis que recogían las expectativas iniciales del estudio en cuanto al tipo de resultados que podrían encontrarse y que apuntaban hacia el esclarecimiento de algunas variables que pueden estar influyendo en las posibilidades de egreso.

Nos centraremos ahora en la reconsideración de estas hipótesis a la luz de los resultados que arrojó nuestro análisis, tomando como eje central el resultado principal de que no se advierten diferencias significativas en la tasa de egresados de la UIA y la UNAM: para el período analizado el promedio global de egreso fué cercano al 50% en ambas instituciones: 47% en la UIA y 51% en la UNAM.

Primera hipótesis.

Si la población que llega al nivel superior (en este caso a las ins

tituciones analizadas) ya ha superado un largo proceso de selección previo, es de esperarse que la mayoría efectúe un recorrido escolar completo (para los fines de este estudio consideramos como recorrido escolar completo la trayectoria del alumno desde el momento del ingreso hasta el del egreso*).

La expectativa planteada en esta hipótesis se fundamenta en el hecho ampliamente conocido de que aquellos que ingresan a la enseñanza superior constituyen el reducido grupo de sujetos que ha logrado sobrevivir al proceso sistemático de selección escolar (y social) que se inicia desde el momento en que el sujeto demanda el acceso a la enseñanza básica; se prolonga durante su transición por cada grado y nivel escolar y llega, no sólo hasta el momento del ingreso al nivel superior, sino incluso hasta el momento en que el estudiante recibe el título profesional el cuál, más que certificar la adquisición real de un cúmulo de conocimientos, constituye la certificación social de que el sujeto logró atravesar el sistema escolar en su totalidad.

Bordieu y Passeron^{1/} entre otros, plantean que el sistema escolar impone para quienes ingresan a él un código de valores y comportamientos así como un conjunto de prácticas escolares que el estudiante debe asimilar para poder permanecer y afianzarse dentro de la institución escolar. Si el paso subsecuente y continuado por el sistema escolar "familiariza" al individuo con tales prácticas y con la cultura escolar es probable que ello lo faculte para sobrevivir en el sistema por más tiempo que aquellos que son eliminados más rápidamente al no asimilar e interiorizar las pautas y contenidos de la cultura escolar.

Los resultados encontrados en nuestro análisis aportan evidencias significativas contrarias a la expectativa planteada en esta hipótesis. Veamos algunas de dichas evidencias:

-al relacionar las cifras de primer ingreso (que hacen alusión a una porción del reducido grupo de población que tuvo acceso al nivel superior al ingresar en alguna de las dos instituciones analizadas)

* Véase la nota de pie de página de la pág. 7.

^{1/} Estas ideas ya fueron desarrolladas en el capítulo 2 (punto 2.2), por lo cual no volveremos a expresarlas con amplitud en este momento.

con las cifras de egresados (que hacen referencia a la escasa población que logró permanecer dentro de la institución, avanzar por los diferentes ciclos hasta completar los estudios y egresar), se encontró que ambas instituciones tuvieron una tasa promedio de eficiencia terminal, durante las 17 generaciones analizadas, de aproximadamente 50% (51% UNAM, 47% UIA), lo cual es un indicio de que durante el período analizado solamente cerca de la mitad de la población que ingresó a estas instituciones completó los estudios y llegó al momento del egreso.

Desde nuestro punto de vista, este resultado permite proponer que - el hecho de haber sobrevivido a un proceso de selección continuo - que se expresa en múltiples formas y en diferentes momentos dentro de la institución escolar, por lo menos durante los 12 años* que - anteceden al momento en que el estudiante se encuentra potencialmente capacitado** para solicitar su acceso en alguna institución de enseñanza superior, no asegura:

a) ni el ingreso efectivo*** que supone aprobar ciertos mecanismos de selección en el acceso al nivel superior diferentes en cada institución,

b) ni la permanencia y egreso del nivel, aún cuando ya halla sido superada la selección inmediata en el acceso y la selección retrospectiva durante todo el recorrido escolar previo.

- otro resultado interesante que aporta evidencia contraria a la hipótesis propuesta es el que proporcionó el "Análisis del distanciamiento entre primer ingreso y egreso". Al observar la distancia que aparece en las gráficas 2, 5 y 10 entre la población de primer ingreso y la población egresada al cabo de cierto tiempo, se advierte que ambas poblaciones siguen trayectorias que guardan una cierta distancia entre sí, donde el primer ingreso es siempre más elevado.

* 6 años de primaria, 3 de secundaria y 3 de bachillerato.

** Es decir que cumple los requisitos académicos para constituirse en demanda del ciclo inmediato superior (aquí la edad no pesa tanto como en la enseñanza básica).

*** Entendemos por ingreso efectivo el hecho de que el aspirante se matricule en alguna institución y asista al primer ciclo escolar.

Siguiendo la línea de interpretación propuesta anteriormente, este resultado nos indica que el hecho de haber ingresado, con todo lo que ello implica (selección en el acceso a través de exámenes de concurso, así como otros tipos de eliminación, por ejemplo las cuotas escolares en el caso de la UIA), no garantiza que quienes se encuentran dentro de la institución tengan aseguradas las posibilidades de permanecer y avanzar en ella hasta el momento del egreso.

Ambos resultados y su contraparte de que casi el 50% de los alumnos no egresan indican que lo más común, al menos en el caso de las dos instituciones analizadas (que por otra parte son bastante representativas), es que los alumnos realicen recorridos escolares incompletos o fragmentarios. Lo anterior nos permite argumentar que el recorrido escolar en este nivel (y esto es válido para los demás niveles del sistema) no es un proceso unitario, es decir, no se da como una transición continua entre los diferentes ciclos y niveles, - sino que constituye un proceso penetrado de coyunturas selectivas entendiéndose por ello una serie secuencial de momentos en los que la selección se realiza y que, finalmente, dan lugar a la eliminación de gran parte de la población que inició los estudios universitarios. Algunas de estas coyunturas selectivas ya han sido identificadas, por ejemplo la selección en el momento del tránsito entre un nivel y otro; pero otras permanecen aún sin precisar*; nos referimos a los diferentes mecanismos selectivos originados en el trabajo académico al interior de cada institución durante el transcurso de cada semestre** - (esta idea será retomada y ampliada en el siguiente inciso de este - capítulo).

Segunda Hipótesis.

Si las posibilidades de permanecer y avanzar dentro del nivel hasta el egreso están determinadas por la variable "nivel socioeconómico de los alumnos" entonces es probable encontrar diferencias en la tasa de egresados de las instituciones analizadas puesto que muestran una composición social diferente.

* Cabe aclarar que son todavía poco precisas en el caso de los niveles medio y superior; por lo que respecta al nivel básico ya han sido más exploradas.

** Se habla de "semestre" únicamente para identificar las unidades de tiempo (y conocimientos) en que se secciona el nivel superior (se podría hablar de trimestres o cuatrimestres según el caso).

Esta hipótesis se fundamenta en los resultados de diferentes investigaciones que han apuntado la existencia de correlaciones estadísticas entre nivel socioeconómico de los alumnos medido a través de variables como ingreso, ocupación del padre, lugar de residencia, escolaridad - paterna, etc... y diferentes aspectos del rendimiento escolar. Con diferencias de grado y de matiz estas investigaciones coinciden en afirmar que se da una relación positiva entre nivel socioeconómico y: a) posibilidades de ingreso^{2/}, b) calificaciones y frecuencia de reprobación^{3/}, c) posibilidades de permanecer y avanzar dentro del sistema^{4/}.

La mayoría de estos estudios se refieren al nivel básico; sin embargo otros concretamente sobre el nivel superior han encontrado resultados similares. Es particularmente revelador un estudio reciente titulado: La universidad: ¿reproducción o democratización?^{5/} en el que se plantea que el origen económico del alumno, mediado por una serie de características ventajosas para la labor académica (tiempo disponible para el estudio, características escolar-académicas de sus círculos inmediatos de referencia, historia escolar pasada), es el factor que mejor explica las posibilidades de permanencia dentro de la universidad.

Ahora bien, los resultados del análisis que efectuamos no indican diferencias notables en los niveles de egreso entre las dos instituciones enfocadas.

En el caso de nuestro estudio dos hechos nos permitían proponer como posible la hipótesis de la influencia del nivel socioeconómico sobre las posibilidades de permanencia y egreso:

-las diferencias encontradas en cuanto a la composición social del -
alumnado en la UIA y la UNAM^{6/}: la UIA concentra mayoritariamente una población procedente de los niveles socioeconómicos más elevados de -
la pirámide social, en tanto que la UNAM atiende preferentemente a los sectores medios de la población,

2/ Fuentes Molinar, O. "Enseñanza primaria y desigualdad regional" en Desarrollo Educativo año 1, núm. 2, México 1974.

3/ Olivera de V.M. "Los factores sociales de la experimentación pedagógica", México, INAH 1964.

4/ Muñoz I.C. y Rodríguez, P.G. "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema escolar", Rev. Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. IX, núm. 3, 1979.

5/ Covo, Milena. La universidad: ¿reproducción o democratización?, ENEP-Acatlán, UNAM, 1980.

6/ Capítulo 3, páginas 91-92 y 96-97.

-las evidencias proporcionadas por diferentes investigaciones en el sentido de que el nivel socioeconómico influye sobre diferentes aspectos del desempeño escolar, y entre ellos, sobre la permanencia y el egreso^{7/}.

Ambos elementos nos hacían suponer que encontraríamos algunas diferencias en la tasa de egresados; más en concreto, esperabamos que la UIA mostrara niveles más elevados que los de la UNAM. Sin embargo los resultados del análisis empírico no aportan evidencias en ese sentido: por una parte, la tasa de egresados en la UIA sólo es mayor que la de la UNAM en 4 de los años analizados (1972, 1973, 1974 y 1978); por otra parte, el promedio global de la tasa de egreso en la UIA durante el período estudiado es cercano a la de la UNAM, ambas están alrededor del 50%, incluso el promedio calculado para la UIA es ligeramente menor al de la UNAM (47% y 51% respectivamente).

Este es uno de los resultados más inesperados del estudio por lo que ya habían encontrado otras investigaciones hechas en el país, tanto por las de corte economicista^{8/} como por las que siguen las tesis del enfoque de la reproducción,^{9/} investigaciones todas ellas que sostienen y comprueban la hipótesis de que las desigualdades socioeconómicas son la determinante fundamental de las desigualdades escolares.^{10/}

El hecho de que en nuestro análisis no se hayan manifestado las diferencias esperadas en la tasa de egreso de la UIA y la UNAM no nos permite negar lo que otras investigaciones han encontrado en torno a la influencia del nivel socioeconómico en las posibilidades de efectuar recorridos completos y temporalmente regulares. Lo que si podemos hacer a partir de los elementos proporcionados por nuestro análisis es llamar la atención sobre la probable influencia que pueden tener variables de otra naturaleza. Proponemos que tales variables están relacionadas con factores internos derivados de las formas en que cada

^{7/} Ver notas 2, 3, 4 y 5 de este mismo capítulo.

^{8/} Este enfoque plantea entre otras cosas, que el nivel socioeconómico, mediado por variables como necesidad de incorporarse al trabajo, son la determinante fundamental del aprovechamiento escolar. Para una revisión más profunda sobre este tipo de investigaciones consúltese Ibarrola M, de, Desigualdades sociales y escolaridad, CNME, UNAM, México 1976.

^{9/} Covo, Milena, op. cit.

^{10/} Consideramos que la limitación fundamental de este tipo de interpretaciones consiste en que al explicar la causalidad del fenómeno selectivo del sistema escolar en base primordialmente a las desigualdades socioeconómicas, se incurre en una posición unilateral al atribuir a causas extraescolares (las desiguales condiciones socioeconómicas derivadas de una sociedad dividida en clases) los desiguales resultados que alcanzan los sujetos en su tránsito por el sistema escolar.

institución escolar concretiza el proceso de enseñanza-aprendizaje en acciones específicas tendientes a regular y evaluar el desempeño académico (exámenes, calificaciones, reglamentaciones académicas diferentes en cada institución por ejemplo el llamado "puntaje de calidad" en la UIA o los "índices de velocidad" en la UNAM) y a certificar socialmente los conocimientos adquiridos (títulos, certificados, diplomas, etcétera, que sólo se otorgan después de cumplir con una serie de requisitos académicos y trámites burocrático-administrativos).

Introduciendo este matiz se abre una posibilidad para no incurrir en el error en que se cae cuando el proceso de eliminación escolar interno se explica de manera unilateral a partir de la variable nivel socioeconómico, error que consiste en soslayar la influencia que ejerce el propio sistema escolar en el proceso de selección interna dadas sus características de estructura y funcionamiento.

Tercera hipótesis

Si la eficiencia terminal está determinada por variables que derivan de rasgos institucionales como tipo de organización académico-administrativa, tamaño de la institución, políticas académicas de selección en el ingreso de los alumnos; entonces probablemente se encontrarán diferencias entre la tasa de egresados de la UIA y la de la UNAM puesto que presentan diferencias en cuanto a los rasgos institucionales indicados.

Los planteamientos de esta hipótesis, al igual que los de la siguiente, tienen como punto de partida algunas de las tesis propuestas por el Análisis de Sistemas. Desde este enfoque se sostiene que el rendimiento de los sistemas escolares y de las mismas instituciones, es resultado de la forma en que se administran (organización, distribución y uso) los recursos disponibles: desde financiamiento, salones, material didáctico hasta personal docente y de servicios administrativos; acciones todas ellas que se llevan a cabo de maneras diferentes de acuerdo al modelo de organización académico-administrativa de cada institución. Se argumenta también que cuando las instituciones alcanzan una "masa crítica" ^{11/}, es decir un nivel de población superior a la prevista de acuerdo a la capacidad instalada se genera una serie -

11/ Coombs, P. op.cit. p. 195

de efectos en cadena: cuando el sistema escolar, o alguno de sus niveles, "abre ampliamente sus puertas dejando entrar a todo el que lo desee, permitiéndole permanecer el tiempo que precise y continuar hasta el grado que quiera llegar... se conduce directamente a inscripciones voluminosas, clases atestadas y probablemente a un descenso notable de la eficiencia"^{12/}. Asimismo, se argumenta que cuando "se sigue una política de selección rigurosa en lugar de una política de "puertas abiertas" la calidad logra mantenerse y la proporción de abandonos y fracasos es relativamente baja gracias a una rigurosa selección previa".^{13/}

A partir de nuestros datos la expectativa planteada en esta hipótesis sería puesta en cuestionamiento ya que no se encontró una diferencia significativa en los niveles de egreso (ver gráfica 11) entre 2 instituciones que se organizan de manera diferente.

Si efectivamente, según plantea el Análisis de Sistemas, los niveles de eficiencia terminal estuvieran asociados a características como tamaño de la institución, tipo de organización académico-administrativa, políticas de selección en el ingreso, lo que hubiéramos encontrado sería una tasa de eficiencia elevada en una de las instituciones y una menor en la otra; donde probablemente sería mayor la de la UIA ya que esta institución parece reunir una serie de rasgos favorables: a) un modelo de organización académico-administrativa "moderno y eficiente" (la departamentalización) que aparentemente tiene ventajas sobre el modelo tradicional de facultades y escuelas*, b) un crecimiento de su población dentro de los límites de la capacidad infraestructural de la institución, c) una política estricta de selección de los alumnos en el momento del ingreso; rasgos todos ellos que contrastan con la UNAM donde: a) las funciones académicas y administrativas se organizan en términos generales, siguiendo el modelo de facultades y escuelas (aún cuando algunas facultades han introducido innovaciones en su organización), b) el crecimiento de su población ha desbordado los límites de la capacidad infraestructural de la institución, llegando incluso a calificarla como una universidad de masas, c) no sigue una política tan estricta de selección en el ingreso como sucede en la UIA.

^{12/} Idem p. 48

^{13/} Idem p. 103

* Recuérdese lo expuesto en el capítulo 3 respecto a las supuestas ventajas del modelo departamental sobre el de facultades y escuelas.

De los tres rasgos institucionales indicados en la hipótesis como posibles variables de la tasa de egreso, nos interesa hacer algunos comentarios relacionados con las políticas de selección en el acceso y su probable influencia sobre las tasas de egreso en cada institución.

En el capítulo 3 se expuso con cierta amplitud cuales han sido las características mostradas a este respecto por cada institución. Sabemos que la UIA es mucho más selectiva que la UNAM, lo cual se advierte, - por ejemplo, en el tipo de exámenes de admisión que aplica a los aspirantes y en el interés de la propia institución por perfeccionar este instrumento evaluador (recuérdense las sucesivas modificaciones que se le han hecho al examen de admisión en cuanto a los aspectos que explora, y al contenido y amplitud del mismo). Por su parte la UNAM también aplica un instrumento evaluador a sus aspirantes que no tienen derecho de pase automático, consistente en un examen de conocimientos generales que no incluye dominio de algún idioma, ni pruebas psicométricas ni de aptitud como ocurre en la UIA. A pesar de estas diferencias claras, nuestros resultados no parecen indicar la existencia de una mejor tasa de egresados en aquella institución que sigue criterios más rígidos en sus políticas de admisión.

Estas observaciones plantean el siguiente cuestionamiento: si el menor o mayor grado de rigidez en la selección del acceso asegurara que quienes ingresan a la institución están mayormente capacitados para efectuar los estudios superiores, ¿por qué no se encontró una mayor proporción de egresados en la UIA que en la UNAM siendo que, como sabemos, existen diferencias importantes a este respecto entre ambas instituciones?

Aunque no tenemos todavía una respuesta estructurada y consistente a este cuestionamiento si podemos proponer algunos elementos para su esclarecimiento:

- la aplicación de un sondeo inicial como el que hace el examen de admisión no constituye un elemento certero de la capacidad para efectuar los estudios superiores y permanecer en el nivel,
- el hecho de superar la selección en el momento del acceso no garantiza que quienes ingresan a la institución permanezcan en ella,

-a partir del momento del ingreso, además de las influencias extrainstitucionales, comienzan a actuar una serie de mecanismos intrainstitucionales (relacionados con el trabajo académico, diferentes en cada institución y que denominaremos genéricamente como prácticas escolares) que posiblemente puedan aportar elementos en la explicación de por qué los estudiantes interrumpen el curso de los estudios universitarios (esta idea será retomada en el siguiente y último inciso).

Cuarta hipótesis.

Si la eficiencia terminal mejora con la implementación de medidas tales como reformas académicas, proyectos de diagnóstico, evaluación y planeación del sistema de enseñanza superior y de las instituciones que lo constituyen, es de esperarse que durante la década de los setentas se registre un aumento en la tasa de egresados ya que en ese período se promueven una serie de proyectos y reformas académicas tendientes, entre otras cosas, a elevar el rendimiento del nivel.

En el marco de las corrientes socioeducativas apuntadas a propósito de la hipótesis anterior, se argumenta que una de las razones de los bajos niveles de egresados (que aluden en última instancia a un rendimiento escolar deficiente) radica en la desorganización con que opera el sistema de enseñanza y que provoca desperdicios de diversa índole, una de cuyas manifestaciones es precisamente, la menguada tasa de egreso. La planeación, en este contexto, se propone como mecanismos que a través del diagnóstico y la evaluación periódica imprime racionalidad a las acciones educativas que se realizan dentro del sistema de enseñanza escolarizada.

Esta hipótesis es una de las que en forma más clara se pone en duda a partir de los resultados del estudio los cuales indican que es precisamente durante la década de los setentas cuando se deteriora significativamente la tasa de egresados de las dos instituciones analizadas (véase la gráfica de Crecimiento comparado de la tasa de eficiencia terminal UIA-UNAM).

Es un hecho conocido que durante los años setentas, como parte de un proyecto de reforma educativa, tuvieron lugar importantes acciones

orientadas hacia el mejoramiento de la calidad de la enseñanza superior y la elevación de los niveles de rendimiento de dicho nivel: programas de formación de profesores, aplicación de nuevos métodos de enseñanza, reformas académicas a los contenidos y a la duración de los planes de estudio, así como una intensa promoción en cuanto a la necesidad y utilidad de contar con programas de planeación escolar, etc.

Por otra parte, es también durante los setentas cuando la matrícula del nivel superior crece de manera inesperada. Tomando esto en consideración se podría plantear que las diferentes acciones y programas de planeación y reforma incidieron sobre el crecimiento (por ejemplo, se favoreció notablemente a las instituciones de enseñanza superior de provincia para que absorbieran la demanda de sus propias regiones, se crearon nuevas instituciones tanto en el D.F. como en el interior de la República, etc..) pero tales acciones no han podido mejorar la eficiencia por lo menos hasta donde nos permite ver nuestro análisis.*

5.2 Consideraciones en relación a las variables explicativas de las posibilidades de permanencia y egreso.

A partir de los resultados que arrojó el análisis de los datos anteriormente presentados, trataremos ahora de profundizar respecto a las variables que inciden en el fenómeno de la no terminación, o en otras palabras, en las posibilidades de permanencia y egreso.

Con el fin de presentar una panorámica de los factores que tradicionalmente se han considerado como variables que afectan las posibilidades de egreso, efectuamos una revisión de algunas investigaciones que -enfocan este problema en el nivel superior ya sea a través del análisis de la eficiencia terminal o de algún otro procedimiento metodológico que permita detectar el proceso de eliminación que tiene lugar entre primer ingreso y egreso.

* Esta aclaración es importante ya que los cambios posibles a los que pueden dar lugar los proyectos de reformas académicas y de planeación escolar, por su misma naturaleza, no se manifiestan de manera inmediata; para percibir sus efectos y evaluar sus resultados es necesario conceder lapsos temporalmente amplios para contar con una gama de información más extensa.

Cabe aclarar que sólo haremos referencia a las investigaciones que han abordado este problema en el nivel superior, ello por dos razones:

- en este trabajo se analizan dos instituciones de dicho nivel,
- existe una gran cantidad de literatura sociológica en la que se analizan los procesos de selección, permanencia, deserción, rendimiento escolar, etc., de ahí que hacer un recuento exhaustivo de ellas sobrepasa los límites de este trabajo .

A. Las variables manejadas en investigaciones anteriores.

En 1974 aparece una investigación efectuada bajo los auspicios de la ANUIES con el título: La eficiencia de la enseñanza superior en tres universidades mexicanas^{14/} en la que se analizan, utilizando el indicador eficiencia terminal, las tasas de egresados de tres universidades de provincia (Universidad de Guadalajara, Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo y Universidad Autónoma de San Luis Potosí). Es un estudio que sigue claramente los postulados del Análisis de Sistemas lo cual se revela en el enfoque teórico desde el cual se interpretan los niveles de egresados como un indicador del rendimiento, entendiendo este como la capacidad de la institución para "producir" egresados en función a los recursos que se invierten.

Desde este enfoque teórico se plantea que los factores determinantes de los niveles de egreso se relacionan con la cantidad y calidad de los recursos humanos y financieros con que se cuenta, pero principalmente con la forma en que estos son organizados y utilizados; es decir son variables derivadas de la organización institucional. De acuerdo a ello se señalan como variables de los niveles de egreso los siguientes factores:

- financiamiento: "la mayor influencia de la eficiencia educativa parece descansar en mayor grado en la magnitud y orientación de los recursos financieros"^{15/},
- costo por alumno: "a mayores erogaciones por alumno viene aparejada una superación o mejoramiento en la eficiencia terminal"^{16/}

^{14/} Ríos, H. y Gálvez, E. La eficiencia de la enseñanza superior en tres universidades mexicanas. ANUIES, México 1974.

^{15/} Idem. p. 50

^{16/} Idem. p. 51

- carga académica: "a menor carga académica mayor será la eficiencia terminal, es decir, a menor número de alumnos por profesor de tiempo completo serán mayores los niveles de egresados"^{17/},
- tamaño de las universidades: "entre los factores que intervienen en la eficiencia de las instituciones debe considerarse el que se refiere al tamaño de la población escolar que atienden...el manejo de instituciones pequeñas es más eficaz y por ello son capaces de alcanzar sus objetivos con un alto grado de eficiencia... las grandes universidades resultan prácticamente incontrolables lo cual se refleja negativamente en su funcionamiento"^{18/},
- antigüedad de las instituciones: con este factor se quiere expresar más que nada la capacidad de las instituciones para promover cambios en sus formas de organización bajo el supuesto de que -- las instituciones más antiguas, es decir, aquellas que continúan funcionando de acuerdo a modelos tradicionales presentan una eficiencia terminal menor"... en las escuelas más antiguas se encuentra un mayor apego a las normas tradicionales que parecen propiciar una menor eficiencia"^{19/} Esta variable involucra implícitamente la consideración de los programas de planeación escolar como una variable que incide en los niveles de egresados.

Dentro de la misma línea investigativa de la ANUIES se publicó en 1979 un estudio de Rangel Guerra titulado: La educación superior en México^{20/} en el que se analizan muy someramente diferentes aspectos de la enseñanza superior en el país y uno de los puntos - que toca es precisamente el de la eficiencia terminal en la enseñanza superior a nivel nacional.

Analiza la relación egresados primer ingreso durante 8 generaciones en el período 1969-1977 y concluye que el promedio de eficiencia terminal durante ese período apenas sobrepasa el 50%.

En cuanto a las variables que determinan este fenómeno retoma las señaladas en la investigación de 1974 reseñada en párrafos anteriores. Su aportación consiste en apuntar que el porcentaje que no

^{17/} Idem. p. 54

^{18/} Idem. p. 59-60

^{19/} Idem. p. 64

^{20/} Rangel Guerra, La educación superior en México, El Colegio de México, México 1979.

egresa, es decir el que deserta, se explica por variadas razones: desde las puramente económicas hasta las estrictamente académicas^{21/} sin detenerse a explicar que está entendiendo con unas y otras. Salta a la vista lo ambiguo y superficial que resultan estos planteamientos, pero a pesar de ello es importante el hecho de que al menos se mencionen variables de diversa índole como factores que influyen en las posibilidades de egreso.

La SEP publicó en 1979 otro estudio general que aborda diferentes aspectos de la problemática de la enseñanza superior^{22/} donde es tocado el punto de la eficiencia terminal del nivel. El análisis hecho en este trabajo presenta información sobre la eficiencia terminal de la enseñanza superior a nivel nacional durante ocho generaciones de 1967 a 1978; encontrando, entre otras cosas, que existe una diferencia significativa entre la eficiencia terminal de las instituciones públicas y la de las privadas, donde estas últimas presentan una eficiencia terminal mayor que las primeras. A raíz de este tipo de diferencias el autor propone la siguiente argumentación: "En el sistema de educación superior de instituciones públicas, la baja eficiencia terminal se debe no solamente a que las condiciones socioeconómicas obligan a los estudiantes a abandonar la carrera sino a que las instituciones van declinando en cuanto a su eficiencia terminal. Esto podría explicarse al notar la gran inscripción que obliga naturalmente a improvisar maestros o a tener un número mayor de alumnos atendido por uno solo, lo cual baja el rendimiento académico institucional. Esto es inevitable, pues al abrir las puertas de la educación superior habría requerido, en forma concomitante, que se hubieran establecido programas masivos de formación de personal docente..."^{23/} Señala también que es muy probable que en el futuro sigan disminuyendo los niveles de eficiencia terminal a consecuencia de una agudización de los ya escasos recursos^{24/}.

De lo anterior se pueden entresacar las variables que el autor considera como causantes de los niveles de egresados:

-los altos índices de inscripción en las instituciones que lleva en

^{21/} Idem p. 123

^{22/} Castrojón Díez, J. La educación superior en México. Ed. Edicol, México 1979.

^{23/} Idem p. 120

^{24/} Idem p. 121

tre otras consecuencias la improvisación de maestros y el aumento de la carga académica, lo cual se revierte en bajos niveles de rendimiento escolar,

- la falta de programas de formación de personal docente,
- la falta de programas de planeación que posibiliten evaluar de manera sistemática los recursos necesarios para enfrentar la demanda,
- las condiciones socioeconómicas de los alumnos.

Se advierte que si bien se siguen privilegiando las variables derivadas de la organización (aquellas que se relacionan con los recursos disponibles y el elemento "planeación") se mencionan ya directamente como variable el nivel socioeconómico de los alumnos estableciendo, en este caso, una correlación positiva entre un nivel socioeconómico desfavorable y los bajos índices de egresados de las instituciones públicas.

Desde otro enfoque teórico-metodológico se han venido realizando en el país algunas investigaciones que privilegian la variable "clase social" como determinante fundamental de las posibilidades de acceso, permanencia y egreso. Un caso claro de esta línea de investigación se puede apreciar en un estudio titulado: La universidad, ¿reproducción o democratización? ^{25/}. En este estudio el problema del proceso de eliminación en el nivel superior es analizado a través de un seguimiento generacional de los alumnos de la ENEP-Acatlán pertenecientes a la generación 1975.

Como hipótesis central se sostiene que "la clase social determina, por su relación con ciertas características importantes de la escolaridad y los atributos académicos, las probabilidades de acceso a la universidad. Se considera que estas mismas características se relacionarán con el proceso del "cursus universitario" y son las que mejor explican la trayectoria de la generación y el resultado de la carrera..."^{26/}.

Se señala con claridad que la clase social, a la cual se aproxima la autora a través del análisis del nivel socioeconómico de los

^{25/} Covo, Milena. La universidad, ¿reproducción o democratización? ENEP-Acatlán, abril de 1980, documento mimeografiado.

^{26/} Idem p. 13.

alumnos (utilizando como indicador la ocupación del padre del - alumno en el trabajo) es una dimensión que influye sobre las posibilidades de permanencia y egreso en tanto que se relaciona con características como "historia escolar pasada", "características escolar-académicas de sus círculos inmediatos de referencia", "ubicación escolar institucional presente"^{27/} las cuales actúan favorable o desfavorablemente en las posibilidades de los alumnos para mantenerse dentro de la universidad y efectuar recorridos completos.

B. A manera de conclusiones: el punto de vista de este trabajo en relación a las variables que inciden sobre las posibilidades de permanencia y egreso.

En este trabajo hemos enfocado el análisis de un proceso de eliminación en el nivel superior contrastando la población de primer ingreso y la egresada cinco años después a lo largo de 17 generaciones hipotéticas que van de 1960/1964 a 1976/1980 en una universidad privada (UIA) y en una pública (UNAM).

Se proponen como variables relacionadas con las posibilidades de permanencia y egreso las siguientes:

- la selección escolar previa, que evidentemente fué superada por quienes lograron ingresar al nivel superior, en este caso a las instituciones analizadas,
- el nivel socioeconómico de los alumnos al cual nos aproximamos a través de los datos sobre composición social del alumnado en la UIA y la UNAM,
- algunos rasgos institucionales, se mencionan tres: tamaño de las instituciones, organización académico-administrativa y políticas de selección en el acceso,
- la implementación de programas de reforma y planeación escolar.

Los hallazgos sobresalientes del análisis indican que el comportamiento interanual del egreso es igualmente irregular en la UIA y

^{27/} Idem p. 13.

en la UNAM; y que durante el período analizado la tasa promedio de egreso en ambas instituciones fué baja. (alrededor del 50%) y muy similar (47% en la UIA y 51% en la UNAM).

Estos resultados, en lo cuantitativo, no son novedosos; (otras de las investigaciones han encontrado una tasa de eficiencia terminal baja en el nivel superior)*; sin embargo pueden parecer un tanto desconcertantes por las siguientes razones:

1. no coinciden con resultados más específicos proporcionados por las investigaciones previas, por ejemplo:
 - una mayor tasa de egreso en las instituciones pequeñas (Ríos y Gálvez, 1974; Castrejón, 1979) ,
 - una tasa de egreso favorable para las instituciones con formas modernas de organización (Ríos y Gálvez 1974) ,
 - una tasa de egreso superior en las instituciones privadas que en las públicas (Castrejón 1979) ,
 - una asociación evidente entre procedencia socioeconómica y posibilidades de continuar dentro de la universidad hasta el egreso (Covo, 1980) independiente del tipo de institución (Castrejón 1979),

2. no se encuentra que las variables propuestas anteriormente expliquen satisfactoriamente la tasa de egresados tan similar que se encontró en dos instituciones cualitativa y cuantitativamente diferentes. Esto nos abre espacio para sugerir la idea de que probablemente haya otro tipo de factores (además de los anteriores) que estén incidiendo sobre las posibilidades de permanencia y egreso**

* Castrejón, op. cit. Rangel Guerra, op. cit.

** Debe quedar bien claro que, dada la naturaleza de los datos que se trabajaron, no tenemos elementos suficientes para desechar o invalidar la influencia que pueden tener las variables tradicionalmente propuestas; para ello sería necesario, entre otras cosas, un estudio estadístico mucho más amplio y preciso que el que se pudo realizar en este trabajo. Lo que nos interesa es hacer notar que en el caso de este análisis las variables anteriores no fueron suficientemente explicativas y tomando esto como punto de partida pretendemos llamar la atención sobre la existencia de factores distintos a los ya identificados y que probablemente puedan ayudar a explicar el fenómeno de la no terminación.

Las ideas finales de este trabajo giran precisamente en torno a la intención de esclarecer lo que hasta ahora hemos designado confusamente como "otro tipo de factores" involucrados en el fenómeno de la no terminación. Queremos llamar la atención sobre el hecho de que más que presentar una línea analítica de la selectividad escolar clara, precisa y acabada, lo que se encontrará en las siguientes páginas es un esfuerzo por lograr un primer nivel de acercamiento a la comprensión de ciertos procesos concretos de eliminación dentro de la estructura escolar que llamaremos "prácticas escolares".

Nuestras disertaciones finales tienen como punto de partida dos planteamientos sugeridos en el inciso anterior donde se analizaron críticamente las 4 hipótesis propuestas en este trabajo:

1. A partir del momento del ingreso al nivel superior comienzan a actuar una serie de mecanismos intrainstitucionales (relacionados con el trabajo académico, diferentes en cada institución y que denominaremos genéricamente como "prácticas escolares") que probablemente puedan aportar elementos en la explicación de por qué los estudiantes interrumpen el curso de los estudios universitarios.
2. El recorrido escolar del nivel superior* no es un proceso unitario, es decir, no se da como una trayectoria continua entre los diferentes ciclos del nivel, sino que es un proceso penetrado de coyunturas selectivas.

En relación a la primera proposición cabe hacer una aclaración inicial. El término genérico de variables o mecanismos intrainstitucionales es demasiado amplio, en el caben una diversa gama de variables pudiéndose distinguir las que se derivan de las formas en que se organiza la operación de las instituciones escolares a las cuales podríamos denominar variables intrainstitucionales derivadas de la organización (costo anual por alumno, costo por egresado, carga académica, maestros de tiempo completo, etc.***) para distinguirlas de aquellas variables, también intrainstitucionales, pero derivadas de las formas en que la institución escolar sistematiza

* Esta afirmación es válida para cualquiera de los otros niveles escolares.

** En general son las propuestas por el Análisis de Sistemas.

las acciones académicas y que podríamos denominar variables intrainstitucionales derivadas del trabajo académico o prácticas escolares.

Desde nuestro punto de vista las variables intrainstitucionales derivadas de la organización sólo ofrecen posibilidades explicativas superficiales que sacan a la luz diferentes carencias y deficiencias en la operación de las instituciones escolares pero que no comprometen, ni a la institución escolar, ni al sistema escolar en los niveles desiguales de escolaridad que alcanzan quienes se incorporan a él; se deja de lado el carácter esencialmente selectivo de la estructura escolar y no se aclaran, ni los sutiles mecanismos por los que se realiza esa selectividad, ni las determinaciones sociales y económicas ahí implicadas.

Es precisamente en la indagación de los mecanismos por los que se realiza esta selectividad donde se justifica la propuesta de tratar de identificar o detectar las variables intrainstitucionales derivadas del trabajo académico.

La posibilidad de identificar este tipo de variables y diferenciar las de las que se derivan de las formas externas de organización tiene como punto de partida la idea de que la institución escolar concretiza el proceso de enseñanza-aprendizaje que se efectúa en su interior, en acciones académicas de diferente naturaleza: unas tendientes a "transmitir" los contenidos curriculares (sesiones de clase ya sea con métodos didácticos tradicionales o modernos), otras orientadas a "evaluar" el desempeño escolar de los alumnos (exámenes, calificaciones) y algunas más encaminadas a dar reconocimiento y acreditación social a los "conocimientos adquiridos" (títulos, certificados), todas las cuales implican de manera complementaria una serie de acciones administrativas, es decir, trámites relacionados con el aparato administrativo de la institución escolar.

La articulación y entrecruce de las acciones académicas y administrativas a través de las cuales se concretizan las funciones de la institución escolar constituirían las prácticas escolares cuyas características consistirían en que: a) se prolongan durante el reco

rrido de todo el ciclo: desde que el estudiante se incorpora en una institución hasta que obtiene la certificación final de los estudios es decir, el título profesional*, b) actúan de manera acumulativa provocando situaciones escolares extremas que pueden desembocar en el abandono de la institución o en la interrupción de los estudios.

Aquí se articula la segunda proposición en la cuál sostenemos que el recorrido del nivel no es una trayectoria continua (aún cuando ya se haya superado un largo proceso selectivo en los ciclos y niveles anteriores) sino un proceso con múltiples coyunturas selectivas originadas por el carácter sistemático y continuo de las prácticas escolares. Algunas de estas coyunturas ya han sido identificadas y otras son todavía imprecisas por ejemplo: se conoce, tomando ejemplos en relación al nivel superior, la magnitud de la eliminación que tiene lugar entre el egreso del último grado de preparatoria y el ingreso al nivel de enseñanza superior (ésta es una coyuntura selectiva); se conoce también la magnitud de la eliminación entre la población que ingresa al nivel y la que logra egresar del mismo (ésta es otra coyuntura selectiva). Pero se sabe poco de los mecanismos particulares y específicos de la eliminación que tiene lugar entre primer ingreso y egreso, es decir, -- durante el tiempo que el sujeto pasa inmerso en la institución escolar**. Se han señalado, por ejemplo, el sistema de exámenes y calificaciones como parte importante de este tipo de mecanismos eliminadores, sin embargo habría que considerar que las "reglas del juego de la institución escolar" , es decir, la red de normas, reglamentos y prescripciones*** de cada institución contribuyen de manera importante en la configuración de sus propias prácticas escolares (acciones académicas y administrativas) y, por lo tanto, de las múltiples coyunturas selectivas que cubren el recorrido dentro de la institución escolar.

* En realidad el título profesional es la certificación social de que el sujeto atravesó todo el sistema escolar (con todo lo que ello implica).

** Estos aspectos han sido más explorados en el nivel básico pero en los niveles medio superior queda mucho por estudiar a este respecto.

*** Cabe agregar que "las reglas del juego de la institución escolar" tienen una determinación socioeconómica derivada del papel que juega el sistema escolar en la sociedad.

Llevando las ideas anteriores al plano concreto de este análisis, lo que se propondría para continuarlo es sumergirse en el estudio de las prácticas escolares específicas de la UIA y la UNAM (en este caso) para esclarecer de que manera inciden en la eliminación de sus alumnos.

Hemos iniciado ya una primera exploración de carácter general en ambas instituciones buscando evidencias que nos acerquen al conocimiento de sus prácticas escolares. Veamos lo que hasta ahora se ha encontrado a este respecto.

Al revisar diferentes documentos de circulación interna en la UIA nos encontramos con una serie de normas y reglamentos institucionales tendientes a regular las actividades académicas y a controlar el desempeño escolar de los alumnos entre las cuales podríamos señalar*:

- puntaje de calidad; que consiste en "una medida para evaluar la calidad académica del alumno útil para múltiples propósitos... entre otros... para determinar cuales alumnos pueden continuar o reanudar sus estudios"^{28/} y en contrapartida cuáles son los alumnos que serán eliminados por no cubrir el puntaje mínimo de calidad,
- prerrequisito del idioma: en un cierto momento del recorrido escolar se hace real la exigencia del idioma y a quienes no lo hayan cubierto se les reduce la carga académica a la mitad^{29/}, lo cual implica entre otras cosas, que los alumnos prolonguen la duración de sus estudios más allá del tiempo previsto como normal,
- mecanismos especiales de acreditación de cierto tipo de materias que para ser acreditadas se exige: a) haber cubierto más del 75% de los créditos académicos, b) la asistencia del alumno^{30/}, lo cual supone una disponibilidad total del sujeto para apegarse a la forma en que la institución escolar estructura y distribuye

* Todas ellas se localizaron en una publicación interna llamada "Comunicación Oficial" en donde se difunden los acuerdos académicos, administrativos, financieros, etc., de la universidad.

^{28/} Comunicación Oficial (4), núm. 5, diciembre 1977.

^{29/} Comunicación Oficial (6), núm. 35, mayo 1976.

^{30/} Comunicación Oficial (4), núm. 49, mayo 1977 y núm. 10, octubre 1976.

la forma y el tiempo del aprendizaje, existe también lo que se conoce como:

- evaluaciones especiales que consisten en la posibilidad de acreditar ciertas materias sin el requisito de asistencia; por este procedimiento se puede acreditar un número reducido de materias que no excedan el 30% de los créditos escolares^{31/}.
- evaluaciones extraordinarias: el número de exámenes extraordinarios que puede presentar un alumno dependerá de su promedio, siendo lo máximo dos exámenes por semestre siempre y cuando se haya alcanzado un promedio mínimo de B^{32/}.
- políticas de readmisión de un alumno después de una suspensión temporal de los estudios: los requisitos para reincorporarse a la institución van en proporción al tiempo que duró la interrupción y varía desde el pago de una cuota hasta la aplicación de un examen de conocimientos y el pago de las cuotas correspondientes^{33/}.

El rastreo de este tipo de evidencias, por las que pretendemos acercarnos a conocer las prácticas escolares, se facilitó enormemente en la UIA dadas las dimensiones de la institución, el control académico centralizado y la disposición siempre favorable de los empleados administrativos que nos proporcionaron la información solicitada.

Por lo que respecta a las normas y reglamentos institucionales tendientes a regular las actividades académicas y a controlar el desempeño escolar de los alumnos en la UNAM sólo se pudo localizar un documento titulado: "Reglamentos Generales" donde se informa en términos muy globales de las disposiciones y reglamentaciones relacionadas con los procedimientos de ingreso, evaluación y pagos^{34/} y que solo fué de mediana utilidad*. El esclarecimiento de las

^{31/} Comunicación Oficial (4), núm. 31, febrero 1976.

^{32/} Comunicación Oficial (4), núm. 24, agosto de 1975.

^{33/} Comunicación Oficial (4), núm. 29, diciembre 1975.

^{34/} Reglamentos Generales, Dirección General de Publicaciones, UNAM 1981.

* Los elementos referidos para acercarnos a conocer las prácticas académicas pertenecen al plano de la normatividad institucional; pero sería necesario contemplar también el plano de la cotidianeidad escolar para ver si se da o no un apego a las reglamentaciones institucionales de control académico o que formas son las que de hecho se aplican.

prácticas escolares de la UNAM se dificulta primeramente por la magnitud de la institución y su atomización en facultades y escuelas (sería necesario indagar en cada una de ellas si se aplican o no mecanismos para controlar el desempeño académico de los alumnos y en que consisten) y se complica aún más por el carácter burocratizado que han adquirido las diversas dependencias universitarias que podrían proporcionar la información buscada. Es probable que en la UNAM un tipo de prácticas que inciden de manera significativa en que los alumnos suspendan o abandonen sus estudios deriva del carácter burocratizado que empapa las actividades académicas y administrativas de esta institución.

Si se ven de manera aislada las prácticas escolares no parecen tener peso, por ello para entender por qué se constituyen en obstáculos que contribuyen a la eliminación escolar es necesario recordar que son acciones que se prolongan durante todo el recorrido escolar y que actúan en forma acumulativa dando lugar a que en un determinado momento la situación escolar del alumno se deteriore de tal manera que éste se vea obligado a abandonar los estudios, suspenderlos temporalmente, continuarlos de manera irregular (esto podría suceder en el caso de la UNAM pero no en la UIA) o a cambiarse de institución; en todo caso la exclusión aparecerá como una decisión del sujeto (una autoeliminación) y no como resultado de las situaciones extremas a que conduce la estructura escolar y las determinaciones sociales que en ella influyen*.

Al llegar al final de nuestra exposición nos interesa llamar la atención sobre el hecho de que este no es un estudio acabado, sino que sólo constituye el punto de partida que sirvió para identificar una línea de análisis específico en la que me encuentro interesada por profundizar. Por ahora sólo se ha propuesto el análisis de las prácticas escolares como una línea de variables que pueden ampliar el horizonte explicativo de por qué los alumnos no logran permanecer en una institución hasta cubrir el total de créditos de los estudios y egresar. En una etapa posterior el análisis deberá contemplar una reflexión teórica profunda en cuanto al significado y papel que juegan las prácticas escolares en el contex

* Sería necesario además, comprobar empíricamente el peso de las prácticas escolares, es decir, diseñar un procedimiento metodológico para conocer cuantos son los que abandonan la institución antes de egresar por no cumplir con los requisitos académicos, y si estos sujetos muestran algún tipo de características en común.

to de un sistema escolar esencialmente selectivo que debe cumplir funciones específicas en una sociedad marcadamente desigual.

La evolución de este trabajo, durante el tiempo que tardó su realización, me ha llevado del intento de esclarecer las interrogantes iniciales al planteamiento de nuevas dudas e inquietudes. Se inició el estudio con el interés de conocer si existían o no diferencias en la magnitud de la eliminación en una universidad privada y en una pública, y a que podrían deberse. El punto en que estamos ahora plantea la necesidad de proseguir este trabajo por la línea de las prácticas escolares en dos sentidos:

- a) la profundización teórica: en qué consisten las prácticas escolares, de qué manera actúan, qué papel desempeñan en el contexto de un sistema escolar selectivo, cuáles son concretamente en la UIA y en la UNAM,
- b) la constatación empírica de las mismas: cuál es la magnitud y características de la población que resulta eliminada por la acción acumulativa y sistemática de las prácticas escolares en las instituciones anteriores.

En este sentido el logro fundamental de este estudio radica en haber perfilado un horizonte analítico para desarrollar en trabajos futuros: el análisis de las prácticas escolares como mecanismos de eliminación de la institución escolar.

BIBLIOGRAFIA

A lo largo del estudio han sido citados algunos otros trabajos que no hemos incluido en esta bibliografía ya que sólo fueron utilizados como referencias de carácter secundario; sin embargo en las notas de pie de página se encuentra la información correspondiente a los trabajos que no aparecen en ésta relación bibliográfica.

Advisory Group.

"The "determinants" of achievement in primary schools". First Report of the Review and Advisory Group. México, CONACYT, Agosto 1978.

Ayala, José et.al.

"La crisis económica: evolución y perspectivas", en México, hoy, varios autores, México, Editorial Siglo XXI, 1979.

Baudelot Ch. y Establet R.

La escuela capitalista. México, Editorial Siglo XXI, 1979.

Bernal Enrique y Rodríguez Elba.

Análisis de la composición social del alumnado en cuatro instituciones de enseñanza superior del D.F. 1960-1978. Ponencia presentada en el Foro de Investigaciones sobre Educación y Sociedad, Jalapa, Ver. Mayo 1981.

Bourdieu P. y Passeron J.C.

La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona, Editorial Laia, 1977.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C.

Los estudiantes y la cultura. Barcelona, Editorial Labar, 1968.

Buenfil Burgos, Rosa Nidia.

Aportes a un marco teórico para la caracterización de la escuela en México. Tesis de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1978.

Carnoy, Martin.

La educación como imperialismo cultural, México, Editorial Siglo XXI, 1980

Castrejón, Diez J.

La educación superior en México. México, Editorial Edicol, 1979.

Clark, Burton R.

"The "cooling-out" function in higher education" N.Y. Halsey, Floud and Anderson: Education, economy and society. The Free Press of Glencoe, 1964, pp. 513-526.

Coalla Pérez, P.

Estudio correlacional sobre el examen de conocimientos 1972-1973 y el razonamiento abstracto y el razonamiento verbal del DAT en la División de Ciencias económicas y administrativas de la UIA. Tesis de Psicología, Escuela de Psicología, UIA, 1975.

Coombs, Philip H.
La crisis mundial de la educación. Barcelona, Editorial Península, 1978.

Covo, Milena.
Apuntes para el análisis de la trayectoria de una generación universitaria.
 México. Centro de Estudios Interdisciplinarios, ENEP-Acatlán, UNAM, 1978.

Covo, Milena.
La universidad: ¿reproducción o democratización? ENEP-Acatlán, UNAM, s.e.,
 abril 1980.

Finkel, Sara.
 "El capital humano concepto ideológico" en La educación burguesa, México,
 Editorial Nueva Imagen, 1977.

Fuentes Molinar, Olac.
 "Educación pública y sociedad" en México, hoy. México, Editorial Siglo XXI,
 1979.

Gálvez H. y Ríos, E. La eficiencia de la enseñanza superior en tres univer-
sidades mexicanas, ANUIES. México 1974.

García Cantú, Gastón.
Javier Barros Sierra 1968, México, Editorial Siglo XXI, 1979.

Guevara Niebla, Gilberto, et. al.
La crisis de la educación superior en México, México, Editorial Nueva Imá-
 gen, 1981.

Guevara Niebla, Gilberto.
 "Las antinomías en el desarrollo de la UNAM" Revista Foro Universitario,
 núm. 3, febrero 1981.

Huacuja, M. y Woldenberg, J.
Estado y lucha política en el México actual. México, Editorial El Caballito
 1979.

Ibarrola, María de
El crecimiento de la escolaridad como expresión de los proyectos socio-
educativos del Estado y la burguesía. México. DIE-CINVESTAV-IPN. s.e.,
 febrero 1981.

Ibarrola, María de
Formación social, estructura del mercado de trabajo y proyectos socio-
educativos en México. México, DIE, CINVESTAV, IPN. s.e., febrero 1981.

Ibarrola, María de
Investigaciones sobre procesos educativos y estructura de clases:
reflexiones sobre su aportación al conocimiento de la problemática socio-
educativa en México. Ponencia presentada en el I Congreso Nacional de
 Investigación Educativa, México, Noviembre 1981.

Jiménez Mier y Terán, F.
El autoritarismo en el gobierno de la UNAM. México, Ediciones de Cultura
 Popular-UNAM, Mayo 1982.

Juárez Rocio y Granja Josefina.

Análisis de las posibilidades de permanencia, ingreso y titulación en 4 instituciones de enseñanza superior del DF 1960-1978. Ponencia presentada en el Foro de Investigaciones sobre Educación y Sociedad, Jalapa, Ver., Mayo 1981.

Labarca Guillermo, et. al.

Economía política de la educación, México. Editorial Nueva Imagen, 1980.

Labarca, Guillermo.

"Planificación de recursos humanos ¿técnica o ideología?" en La educación burguesa México, Editorial Nueva Imagen, 1977.

Latapí, Pablo.

Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976. México, Editorial Nueva Imagen, 1980.

López Cámara, F. "

"Sobre el sistema político y el desarrollo" en El Sistema Político, varios autores, México, Editorial F.C.E., s.f.

Medina Echavarría, José.

Filosofía, educación y desarrollo, México, Editorial Siglo XXI, 1979.

Meneses, Ernesto.

La Universidad Iberoamericana en el contexto de la educación superior contemporánea. México, Editado por la UIA, 1979.

Muñoz Izquierdo, Carlos.

"Evaluación del desarrollo educativo en México (1958-1970) y factores que lo han determinado", Revista CEE Vol. III, núm. 3, 1973

Morales Gómez, Daniel.

"La planificación educacional en América Latina. Un quehacer político tras una técnica" en La Educación y desarrollo dependiente en América Latina. Varios autores, México, Ediciones Guernika, 1979.

ONU.

Educación, recursos humanos y desarrollo en América Latina, Nueva York, 1968.

Outón Mato, J. y Ortíz Cantú, S.

La departamentalización en la UIA, Centro de Didáctica, UIA, 1978.

Parsons, Talcott

"The school class as a social system; some of its functions in American society". Harvard Educational Review, Vol. XXIX, 1959.

Portantiero, Juan Carlos. Estudiantes y política en América Latina, México Editorial Siglo XXI, 1978.

Puiggrós, Adriana.

Imperialismo y educación en América Latina. México, Editorial Nueva Imagen. 1980.

Rangel Guerra, Alfonso.

La educación superior en México, Editorial El Colegio de México, México, 1979.

Saldívar, Américo.

Ideología y política del Estado Mexicano, 1970-1976. México, Editorial Siglo XXI, 1980.

Snyders Georges.

Escuela, clase y lucha de clases, Madrid, Editorial Comunicación, 1979.

UIA

Estadísticas escolares. Departamento de Servicios Escolares. Dirección de Planeación.

UIA

Boletines de Comunicación Oficial

UIA

Ideario de la UIA

UIA

Misión y prospectiva de la UIA.

UNAM.

Anuario Estadísticos 1960-1980. México, Dirección General de Publicaciones, UNAM.

UNAM

Reglamentos generales. Inscripciones, pagos, exámenes, estudios técnicos y profesionales y estudios de posgrado. Dirección General de Publicaciones. UNAM, 1981.

UNESCO

Aspectos sociales y económicos del planteamiento de la educación, París, 1965.

Varios autores.

Sociología de la Educación. Corrientes contemporáneas. CEE, México 1981.

Vasconi, Finkel et.al.

La educación burguesa. México, Editorial Nueva Imagen, 1977.

Zermeño, Sergio.

México una democracia utópica. México, Editorial Siglo XXI, 1978.