

00423  
1



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO

FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES

EXCLUSIÓN EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE MÉXICO: UN ACERCAMIENTO  
A LA EVALUACIÓN Y SELECCIÓN ESCOLAR.

TEJIS CON  
FALLA DE ORIGEN

**T E S I S**  
QUE PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE  
**LICENCIADA EN SOCIOLOGÍA**  
P R E S E N T A  
**ABRIL ACOSTA OCHOA**

DIRECTORA DE TESIS:  
AMPARO RUIZ DEL CASTILLO

MEXICO, D.F. 2003



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**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.

PAGINACIÓN

DISCONTINUA

## AGRADECIMIENTOS

Siempre pensé que los agradecimientos eran algo cursi. Sin embargo, no mencionar el nombre de quienes han contribuido para la realización de esta investigación sería omitir, de la misma forma, la labor de mucha gente que me ha brindado diversos apoyos para la conclusión de esta etapa de formación.

Agradezco sobre todo a mis padres, por amar y apoyar a la hija que tuvo el empeño de salirse socióloga, gracias especialmente por el ejemplo de cariño que me han dado toda mi vida. A mis hermanas: a Claudia, por su amor y paciencia, a Male, por su apoyo siempre, a Rocío, por ayudarme en los momentos difíciles y a Memo, por lo demás. A mis sobrinas: a Irving, Miriam y especialmente a los peques: a Gus y Chuchito por enseñarme, por dejarme aprender con ellos.

A mis amigas: a Nayeli y Rosario por aquellas épocas del CCH, por el amor y comprensión de siempre, por compartir mi vida estos diez años. A José Luis, por los libros, las copias, la impresora, la comida china, por las visitas guiadas a los museos de la Ciudad de México, por creer en los momentos en que perdí la fe. A Ramsés, por su bondad y paciencia, por su cariño. A Leonardo, por las tardes de Universidad, por la música, la poesía y las locuras, por su sentido del humor, por soportar cualquier ocurrencia que surgía en los pasillos de nuestra Facultad o en la biblioteca. A Humberto, por estar conmigo en una etapa especialmente difícil. A los sociólogos: Omar, Adrián, Laura, Mary, Fede y Amor, por compartir las clases, los libros, el cine, las discusiones de sociología y su lucha conmigo. A Adrián y Miguel, por los libros del Colmex, por las tardes de cine, por su pasión por la música, por su cariño.

Um "muito obrigada" pra os colegas do CELE: a Isabel, o Mario e o Miguel, pelas aulas, o lazer, os seus sorrisos, e a nossa eterna cumplicidade de todo dia.

Gracias especialmente a Amparo, amiga, compañera y maestra, por ser todo eso de corrido y sin reservas, por dejarme compartir su experiencia en la Universidad, por su ejemplo de lucha crítica, por todos los apoyos ofrecidos para la realización de esta tesis.

Finalmente, agradezco a Homero Quezada, a José Luis Pérez y a André Avier-delmau por las observaciones y comentarios que desde la filosofía, la literatura y la arqueología realizaron a este trabajo, los cuales, sin duda contribuyeron a mejorar la redacción final.

Envío a la Dirección General de Bibliotecas:  
para difundir en formato electrónico e impreso  
el resultado de mi trabajo recepcional

NOMBRE: ROSA OCHOA  
ABRIL

FECHA: 20-05-03  
Coli

---

## ÍNDICE

---

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1. CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO EXCLUSIÓN</b>	<b>5</b>
1. ¿Qué es la exclusión?	7
1.1. Dificultades en la definición del concepto	7
1.2. Una propuesta teórico conceptual: exclusión social y exclusión escolar	9
2. Pobreza y exclusión social	17
2.1. La pobreza en su dimensión teórica	17
2.2. Pobreza, exclusión y uso de indicadores en el estudio de la pobreza	19
3. El modelo económico y la política social	21
3.1. ¿Crecimiento o desarrollo económico?	21
3.2. Globalización y neoliberalismo	23
<b>CAPÍTULO 2. ESTADO, EDUCACIÓN Y LOS DISCURSOS EN TORNO A EDUCACIÓN SUPERIOR</b>	<b>27</b>
1. Estado y educación	27
1.1. La educación como proyecto de Estado	27
1.2. La educación como proyecto de Estado y como proyecto nacional	28
1.3. Funciones y papeles asignados a las escuelas	29
2. Universidad y discursos en torno a educación superior	33
2.1. La universidad como un proceso social de legitimación de saberes	33
2.2. Los dos proyectos: universidad pública y universidad privada	36
2.3. La ampliación de las universidades tecnológicas en el proyecto actual de educación superior pública	43
3. El papel de los organismos internacionales en educación. El fundamento económico-político de las recomendaciones en materia educativa y la legitimación de los criterios de exclusión	44
3.1. La perspectiva del Banco Mundial	46
3.2. Las propuestas del Banco Interamericano de Desarrollo	48
3.3. Las propuestas de la Organización para el Comercio y el Desarrollo Económico	51
<b>CAPÍTULO 3. LA EVALUACIÓN EDUCATIVA. ACCESO A LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR Y ALGUNAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN PARA LA DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EN MÉXICO</b>	<b>55</b>
1. La cultura de la evaluación en la educación media superior y superior	55
1.1. ¿Qué es la evaluación?	55
1.2. La Modernización Educativa y la evaluación como instrumento de poder legitimado: unificación de criterios	59
1.3. Métodos de selección- exclusión en la evaluación educativa	61

<b>2. Procesos de evaluación y selección en la educación media superior y superior</b>	<b>67</b>
2.1. El Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior	67
2.2. Examen de Ingreso a la educación Media Superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. Modalidades educativas y acceso al bachillerato	70
2.3. Examen de ingreso y examen de egreso (EGEL) en el nivel superior	81
<b>3. Algunas experiencias de la evaluación de la docencia e investigación en México</b>	<b>84</b>
3.1. El Sistema Nacional de Investigadores	84
3.2. Sistemas de evaluación al desempeño académico	86
<b>CAPÍTULO 4. EXCLUSIÓN ESCOLAR EN LA UNAM. REFORMAS UNIVERSITARIAS Y REPERCUSIONES EN LA MATRÍCULA</b>	<b>89</b>
<b>1. Universidad Nacional Autónoma de México. Reformas y tendencias en las políticas públicas</b>	<b>90</b>
1.1. Algunos cambios emprendidos en la gestión y organización universitaria	90
1.2. Financiamiento y diversificación de recursos	92
1.3. Vinculación con la industria y estrategias de mercado	98
<b>2. Selección y requisitos de ingreso</b>	<b>102</b>
2.1. Límites para el ingreso directo a la licenciatura: reformas al Reglamento General de Inscripciones.	102
2.2. El estudio socioeconómico de los concursos de ingreso a la UNAM y algunas variables socioeconómicas de los aspirantes y asignados	106
2.3. Admisión. Algunas cifras respecto a la matrícula de la licenciatura y el bachillerato	111
<b>3. La evaluación como forma de exclusión y otras políticas excluyentes</b>	<b>118</b>
3.1. Evaluación y exclusión: las reformas concretas y simbólicas (los nuevos valores universitarios)	118
3.2. La exclusión como proyecto social y económico	119
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>123</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>129</b>
<b>HEMEROGRAFÍA</b>	<b>135</b>
<b>DOCUMENTOS EN INTERNET Y SITIOS</b>	<b>139</b>

## INTRODUCCIÓN

El estudio de la *exclusión social* y la utilización de este concepto como categoría de análisis es muy reciente en las ciencias sociales. En la actualidad, no existe claridad en torno a lo que significa estar excluido y las causas que generan tal fenómeno,<sup>1</sup> aun cuando hablar de exclusión está en boga. Algunos investigadores, al igual que muchos gobernantes, han usado de manera inadecuada el término *exclusión* debido a que, al no delimitar el concepto y carecer de una perspectiva crítica ante fenómenos como la pobreza y la marginación, no son considerados los elementos estructurales (en relación con el modelo económico y social vigente) que posibilitan estas problemáticas.

Ante el panorama mundial del aumento de la pobreza y el desempleo, grupos contrarios a la liberalización económica y al intercambio comercial bajo el modelo de la globalización (entre ellos indígenas, ecologistas y miembros de la sociedad civil) se han manifestado en diversos países para expresar su desacuerdo ante la exclusión de millones de personas. Con estas movilizaciones se ha demandado cambiar las reglas de la economía que afectan la seguridad social, los salarios, el trabajo formal, los recursos naturales, el trabajo del campo y las pequeñas empresas, el ingreso a instituciones educativas, etcétera.

Los gobiernos, alrededor del mundo, consideran que la *exclusión social* es un problema que debe erradicarse por medio de la programación de ayudas económicas a grupos focales, propiciando el autoempleo y mejorando los canales de decisión y delegación política por medio del voto. Para una cantidad considerable de académicos, integrantes de organizaciones y población en general, estos programas desvían la mirada de las deficiencias que genera el modelo económico y la forma como se distribuyen las oportunidades y los recursos.

En el área de investigación, algunos autores han propiciado (en estudios sobre pobreza, vulnerabilidad, marginación y educación) la apreciación, correcta pero limitada, de que los excluidos son sujetos con absoluta incapacidad adquisitiva, desempleo abierto y analfabetismo, entre otras situaciones extremas. Contrariamente al postulado anterior, en este estudio entiendo por *exclusión a la situación social e histórica en la que se encuentra cualquier individuo que tiene dificultades para obtener lo necesario para vivir de manera*

---

<sup>1</sup> Ver página 5 de este estudio.

*adecuada e integral. Estas dificultades impiden que los sujetos se desarrollen plenamente en las esferas de lo laboral, la participación política, lo cultural y lo educativo, implican diversas situaciones de carencias y de necesidades no satisfechas respecto a bienes y servicios diversos. La exclusión en el contexto actual está propiciada por el modelo económico imperante, que no permite la integración y el desarrollo de todos los miembros de la sociedad.*

Con base en el concepto anterior, me propongo:

- 1) Discutir los conceptos *exclusión social* y *exclusión escolar*, así como proponer un esquema sobre las características y elementos centrales de cada uno de ellos,
- 2) Abordar los cambios en el financiamiento, los *valores universitarios* y la vinculación con la industria en las universidades públicas, especialmente en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y
- 3) Analizar la aplicación de una política de Estado denominada *cultura de la evaluación* en el ingreso, la selección y la distribución de las oportunidades en la UNAM, con especial énfasis en el ingreso al nivel licenciatura.

En consecuencia, en el primer capítulo propongo un marco conceptual a partir del cual puedan analizarse la *exclusión*, la *exclusión social* y la *exclusión educativa*, así como las bases para diferenciar entre *exclusión* y *marginación*. También elaboro un esquema de los diversos tipos de exclusión y la relación que guardan con elementos como la pobreza, el género y la identidad étnica. Respecto a la exclusión escolar, preciso sus características y los "momentos" en que ocurre, lo cual permite cuestionar si la equidad y la igualdad educativa son compatibles con nuestro sistema escolar.

De ninguna manera se consideran los conceptos como elementos separados, determinantes o ahistóricos. Por el contrario, se precisan en términos del funcionamiento de las instituciones y las acciones de los sujetos concretos. Por ello, hacia la parte final del capítulo me refiero al neoliberalismo y la globalización, las bases filosófico-ideológicas que los rigen y sus resultados, expresados en una serie de cifras sobre la **pobreza** en México.

En el segundo capítulo he tratado de precisar lo que es la educación, a qué principios obedece y la relación que tiene con determinados grupos sociales y el Estado. Aunque hay un papel respecto a la educación formal, normativo en las sociedades contemporáneas, existen

diferencias entre cada nivel, modalidad y tipo de régimen, por lo cual se describen someramente las funciones de cada uno de ellos en el caso de México. Esta diferenciación resulta especialmente importante debido a las transformaciones que han ocurrido en el sistema público y el privado, así como a la importancia que ha adquirido la educación técnica sobre la universitaria.

Hacia el final del capítulo analizo las recomendaciones en materia educativa de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo. Sus propuestas coinciden con una serie de cambios no exclusivos de México, instrumentados desde la esfera gubernamental para la educación superior. Consecuente con estas recomendaciones, se puede observar que ha aumentado la matrícula total de las escuelas privadas en México y algunos países de Latinoamérica, a la par de propiciarse el fortalecimiento de la educación técnica y del nivel básico sin un consecuente apoyo a las universidades públicas.

En el tercer capítulo reflexiono sobre el concepto evaluación, expongo las características que tienen la evaluación *sumativa* y la *formativa* así como la manera como se utilizan ambas técnicas en el aula. Discuto qué relación hay entre la planeación estatal en el ámbito educativo y la utilización de un tipo específico de evaluación. Abordo la Modernización Educativa como un proyecto de Estado que ha legitimado la aplicación de procesos de evaluación sumamente selectivos en los ámbitos estudiantil y académico.

Con base en lo anterior, considero que la *cultura de la evaluación* es una serie de valores e ideas que justifican la aplicación de métodos de selección más restrictivos en los ámbitos académico y estudiantil. A estos valores los he denominado *perspectivas*: *la perspectiva de la transformación dirigida a mejorar los servicios educativos, la perspectiva de la rendición de cuentas, la perspectiva de la equidad, la perspectiva de la selección natural, la perspectiva de la elección individual y la perspectiva tendiente a elevar la calidad académica*. Desentrañar dichas perspectivas me sirve de base para cuestionar el fundamento académico y la equidad de los sistemas de estímulos académicos, los procesos de selección en el nivel superior, el examen general de egreso de la licenciatura y el examen único.

El cuarto capítulo es el estudio de caso de la Universidad Nacional Autónoma de México: la selección estudiantil y el ingreso en el período 1996-2000. Abordo las modificaciones en el Reglamento General de Inscripciones de 1997, las características del estudio socioeconómico, así como la prueba escrita de opción múltiple del concurso de ingreso.

Incluyo un breve recuento de algunas características socioeconómicas de los aspirantes y asignados al bachillerato y la licenciatura, para observar la distribución de ambos grupos en torno al ingreso. Hacia la última parte del capítulo se analiza el ingreso a la licenciatura por medio del examen de selección. La información fue obtenida en dos fuentes hemerográficas, periódicos *El Universal* y *La Jornada*.<sup>2</sup>

Para completar el estudio, en este capítulo he incluido lo que denomino *las reformas concretas y simbólicas*: la diversificación del financiamiento, la nueva vinculación con la industria y *los nuevos valores universitarios*. Finalmente, utilizo algunas cifras de educación, mercado de trabajo y prospectiva social que me permiten tener una perspectiva crítica respecto a la exclusión social y escolar.

En conjunto, los diversos elementos que fueron utilizados en esta investigación tuvieron el objetivo de dar una visión más amplia de la manera como educación y sociedad (específicamente universidad pública, programas de gobierno y sociedad) se relacionan. Por esta razón se han incluido temas que representarían cada uno una investigación por separado. Sin embargo, omitirlos no me hubiera permitido acercarme al problema particular de la exclusión escolar con un panorama general, que en todo caso, ha posibilitado obtener una dimensión de largo alcance respecto a lo que significa esta problemática social.

---

<sup>2</sup> La UNAM, específicamente la Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE) no permite el acceso a las cifras de demanda, aceptación y reprobación de los exámenes de ingreso. Lo anterior, además de que las fuentes hemerográficas consultadas publicaban cifras declaradas por la propia UNAM que eran en ocasiones inconsistentes o contradictorias, representó sin duda una dificultad para la realización del cuarto capítulo de esta investigación. En adelante, cuando me refiera a "Universidad" o "Universidad Nacional" (a menos que se aclare lo contrario) estaré refiriéndome a la UNAM.

*"Tú, trabajador de la ciudad. Nos mintieron. Siguen siendo la explotación  
y la desesperanza el único futuro que el de arriba ofrece"*  
Comandante Zebedeo.

*"Tú, indígena. Nos mintieron. Siguen siendo el racismo  
y el olvido el único futuro que el de arriba ofrece"*  
Comandante David.

*"La pobreza es la riqueza de los ricos"*  
James Tobin.

## **CAPÍTULO 1. CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO EXCLUSIÓN**

La palabra *exclusión* se escucha con suma frecuencia desde la última década, gobernantes y organismos internacionales han utilizado este término para elaborar diagnósticos y programas de desarrollo social. De esta forma, han indicado que que quienes están excluidos son indigentes, marginados y, en general, personas con graves deficiencias económicas. Algunos académicos no escapan a esta moda en el lenguaje y en un rasgo recurrente de la política pública en la atención a grupos focales, han adoptado indiscriminadamente tal término como palabra autorreferencial, sin precisar su significado. Evitando cualquier menosprecio hacia los análisis que se han realizado sobre exclusión social, es importante anotar que la falta de precisiones en el concepto abre tanto el espectro de estudio, que se puede entender qué efectos tiene la exclusión social, pero no lo que es. Algunos textos citados en este capítulo utilizan este término pero muy pocos tratan de definirlo, se quedan únicamente en la representación del fenómeno.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> La literatura referente a exclusión social no es muy amplia, en México es casi inexistente. Los textos que retomo son investigaciones realizadas en Argentina y Perú. José Rivero en *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización* utiliza *discriminación* y *exclusión* como sinónimos. Aunque la discriminación y la inequidad son formas de exclusión (y ser negro, indígena, desplazado y mujer tiene una correlación directa con la pobreza y la exclusión) no son lo mismo, en este capítulo incluyo una explicación más amplia al respecto. Juan Villarreal en *La exclusión social* usa el concepto confundiendo con *discriminación* y *segregación* en el mismo sentido que Rivero. La investigación de este autor tiene referencias útiles por la idea de "otredad" o de reconocimiento de las diferencias, las cuales funcionan como filtro y criterio de selección en los procesos sociales. Sin embargo, "tratando de evitar el análisis fundamentalmente económico de la pobreza" no logra explicar cómo es que lo económico se correlaciona con lo social y cultural para derivar en situaciones de exclusión social. Gloria Mendicoa y Luciana Veneranda en *Exclusión y marginación social. Nuevas perspectivas para su estudio* realizan un listado de la exclusión del cual retomo algunos elementos, sin embargo, sus definiciones resultan poco útiles para el estudio de la estructura social y económica.

Se ha dicho que la exclusión *está de moda*, y con lo anterior no sólo me refiero a que estar imposibilitado para formar parte integral de la sociedad es cada vez más común, sino que la palabra ha sido utilizada en los más variados lugares y formas. Es por ello que al igual que conceptos como democracia o justicia, la exclusión ha dejado de tener un significado claro, forma parte de un conjunto de términos que la mayoría usa, pocos entienden y casi nadie puede explicar. Con esta investigación intento realizar una reflexión crítica sobre la exclusión y despojarla de la noción "light" en la que muchas veces ha caído, para abordarla como un término que lleva implícitas condiciones de impedimento, rechazo, carencia y formas variadas de explotación, puesto que como señala Amparo Ruíz: "no puede darse sino sobre la base de la explotación de los sectores que sí están "incluidos" y hace aparecer la exclusión como un proceso "cuasinatural" del desarrollo capitalista en tanto que no se critica el origen de la exclusión y las bases sobre las que se sostiene el sistema capitalista" <sup>4</sup>.

La exclusión no sólo se fundamenta en la explotación de los "incluidos" al disminuir los salarios, incrementar las jornadas de trabajo, imposibilitar el acceso a la seguridad social, a la educación y a la participación que derivan en un constante empobrecimiento de los estratos medios y bajos de la sociedad, resultados del desarrollo del capitalismo. Además es una forma de explotación en sí misma puesto que conlleva la difícil búsqueda de los medios necesarios para el desarrollo de la vida, algunas veces en condiciones de inseguridad y al margen de la legalidad. El antiguo paradigma de la explotación fundado en el ejército laboral de reserva podría ser en el actual proyecto neoliberal el de otro tipo de explotación con el ejército de los excluidos.

Con este capítulo intento dar un panorama general sobre las estructuras económica y social de Latinoamérica (para ser utilizado en el análisis de la educación superior y la UNAM en los subsiguientes capítulos) con especial énfasis en México. Utilizo como herramienta explicativa fundamental los conceptos *exclusión social* y *exclusión escolar*, considero que forman parte de un mismo proceso por lo cual poseen características similares. Ambos términos, en vista de la carencia de herramientas conceptuales, son en gran parte desarrollados por mí.

---

<sup>4</sup> Amparo Ruíz, *Educación superior y globalización. Educar, ¿para qué?*, p. 126.

## 1. ¿Qué es la exclusión?

### 1.1. Dificultades en la definición del concepto

Definir qué es la exclusión social y cómo se lleva a cabo en la sociedad constituye uno de los principales problemas con los que me he enfrentado en el desarrollo de esta investigación. La palabra *exclusión* (y su contrario, la inclusión) no existe en diccionarios de sociología (la exclusión social no ha sido materia de importancia central para la disciplina), ciencias sociales o filosofía.

Ahora bien, con respecto a las investigaciones de tipo económico o sociológico, encuentro que la mayoría de las veces el término se *sobreentiende* o no es suficientemente preciso, obviar el significado de conceptos en una investigación no arroja suficiente luz para obtener resultados. Algunas palabras, como es el caso de la exclusión (debido a la polisemia del término o la carencia de definiciones) pueden ser utilizadas como medios de manejo ideológico en aras de legitimar determinados proyectos. En el caso de los discursos políticos y documentos gubernamentales, el uso de la frase *exclusión social*, en la actualidad, puede llegar a convertirse en el medio para concretar políticas de gobierno, preocupa en este sentido que los investigadores no especifiquen debidamente a qué se refieren con inclusión y exclusión. Debido a lo anterior, me referiré a la exclusión en un primer momento a partir de la definición del diccionario para desarrollar qué son la exclusión social y escolar.

El *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española* define el término exclusión como: "Acción y efecto de excluir" y excluir como "(1) Quitar a una persona o cosa del lugar que ocupaba. EXCLUIR a uno de una junta o comunidad. EXCLUIR una partida de la junta. 2. Descartar, rechazar o negar la posibilidad de alguna cosa. Los datos EXCLUYEN una hipótesis contraria a ellos. 3. Ser incompatibles dos cosas."<sup>5</sup> Excluir es entonces una manera de descartar, rechazar, limitar y omitir.

Ahora bien, el acto de *limitar, rechazar, descartar* debe ser llevado a cabo por alguien que debido a algún motivo y por algún medio realiza esta acción: "EXCLUIR a uno de una junta o comunidad" implica que alguien debió rechazar a una persona de estos lugares. Omitir o rechazar se realiza porque existe una definición sobre lo que puede o debe incluirse, "Los datos EXCLUYEN una hipótesis contraria a ellos".

---

<sup>5</sup> *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*, p. 263.

Esto implica que *sólo uno o algunos* de los objetos pueden aceptarse y se niega la posibilidad de pertenecer o se quita del lugar que tenían a aquellos que no cumplen con las necesidades de quien decide, puesto que excluir también significa: "Quitar a una persona o cosa del lugar que ocupaba". Se desprende de lo anterior que: a) algo o alguien rechaza, b) hay siempre una razón por la cual se lleva a cabo esta acción (sin estar especificado si es válida, legítima o no) y c) una cosa se acepta porque otras se excluyen.

Si aceptamos con Türcke<sup>6</sup> que casi todo evento de la vida diaria<sup>7</sup> es un acto de selección y por lo tanto, implica que se incluya y se excluya (o que seamos incluidos y excluidos), podemos afirmar también que gran parte de las relaciones sociales implican una relación inclusión-exclusión. Sin embargo, estos eventos no son naturales, pues se fundamentan en valores sociales.

Los valores sociales tienen una importancia central en la definición que los sujetos hacen para asignar *status* y atribuir niveles de importancia positivos o negativos (deseables o indeseables) a objetos, sujetos y situaciones. Si alguien decide ser vegetariano tratando de llevar una vida más sana, mejorar la digestión y/o evitar el colesterol de la carne; ir al cine y no al teatro o a un concierto porque el cine es más barato; fumar en la fiesta de aniversario o abstenerse de hacerlo, estas acciones son efecto de una *decisión* en la que tuvo que existir un proceso para valorar por qué unas tenían que ser rechazadas y otras no. No podría decidirse, por ejemplo, dejar de fumar y fumar en un mismo momento.

En los casos arriba mencionados, tomar una decisión implicó que previamente hubo una *valoración* sobre las cualidades de los diversos objetos y situaciones que estaban a disposición para definir cuáles eran los más adecuados y por qué. De acuerdo con José Luis Pérez, los valores son: "representaciones cognitivas de propiedades específicas de objetos o procesos. Dichas representaciones orientan predominantemente de manera afectiva a los sujetos sociales en su relación con ambientes sociales y naturales. La valoración implica la distinción (correcta o incorrecta) de las representaciones consideradas como importantes."<sup>8</sup>

---

<sup>6</sup> Christoph Türcke, *Exclusión y filosofía crítica*, Seminario sobre Ética y filosofía crítica, UIA, 1998.

<sup>7</sup> *Siempre y cuando estemos en posibilidad de decidir* y seleccionar entre diversas situaciones una que nos parezca adecuada. Sirve retomar a Boltvinik con respecto a la diferencia que existe entre *preferencia* y *necesidad*: "En la preferencia el sujeto compara entre objetos diversos y elige entre ellos, y verdaderamente elige sólo cuando está libre de la necesidad, ya que ésta obliga", *Pobreza y estratificación social en México*, p. 3.

<sup>8</sup> José Luis Pérez, *La Explicación de lo Estético en Arqueología*, p. 115. Esta investigación fue publicado bajo el mismo nombre en: "Boletín de Arqueología Americana" no. 36, julio de 2000, *Instituto Panamericano de Geografía e Historia*.

Represento lo anterior de la siguiente forma: un individuo se encuentra ante la necesidad de elegir quién será su pareja amorosa, su dieta, o si se encuentra en una situación privilegiada, el trabajo que desempeñará. A continuación de que ha ubicado las posibilidades existentes (es evidente que si sólo tiene una deberá tomar la decisión de aceptarla o no) *valora* conforme a sistemas de valores socialmente establecidos y quizá individualmente configurados. Ninguna decisión -a menos que se haga por medio del azar- puede hacerse en un plano no valorativo. Un hindú, por ejemplo, no puede tener una alimentación basada en carne. Si su conducta transgrede las reglas de comportamiento social, puede ser segregado de su grupo, en este caso, religioso. Los valores tienen un sentido de orientación con respecto a las conductas sociales. Sirven para aceptar o excluir comportamientos, norman la acción de los sujetos con respecto a actitudes, acciones y deberes, las legitiman. En cada sociedad hay cosas que se desean y representan una aspiración social, eso son los valores.

Existen conductas que son necesarias para un sujeto, sin embargo, este puede decidir aceptarlas o rechazarlas con respecto a sistemas de valores. Tal es el caso de prescripciones médicas, jurídicas, laborales, etcétera.

## 1.2. Una propuesta teórico conceptual: exclusión social y exclusión escolar

### *Exclusión social*

He descrito hasta aquí las características generales de la exclusión como un evento que implica evaluar y asignar valores a ciertos objetos o procesos. Pero, ¿cómo funciona en la sociedad la exclusión? ¿Tiene características similares? Considero que la exclusión social posee la mayoría de los elementos utilizados por el *Diccionario de Real Academia Española* y que he tratado de esquematizar. A continuación adecuo tales generalidades y desarrollo otras:

1.- *La exclusión es un proceso dinámico.* La exclusión no es un proceso inmóvil o lineal, sino una configuración socialmente concreta de acuerdo con el momento o lugar histórico en el que se lleva a cabo.<sup>9</sup> Abarca múltiples fenómenos mediatos e inmediatos. La exclusión social implica la existencia de un sistema en el que diversos sectores obtienen beneficios al limitar la participación, integración y desarrollo de grandes contingentes de sujetos negándoles

<sup>9</sup> Retomo parcialmente la consideración de Gloria Mendicoa y Luciana Veneranda quienes conciben que exclusión es un "concepto dinámico que se concibe como un proceso", *op. cit.*, p. 54.

la posibilidad de subsistir, educarse, informarse y poseer las capacidades útiles en la vida que los haría estar integrados.<sup>10</sup> Por otra parte, también se puede entender como un proceso de evaluación en el que un sujeto o grupo de sujetos son rechazados (en una evaluación laboral, escolar, de nuestra apariencia y otras características de apreciación mediata e inmediata) en aras de la consolidación de determinados proyectos y/o para mantener la separación de sí mismos respecto de otros sectores sociales.

2.- *La exclusión social se fundamenta en valores.* Los valores funcionan en dos niveles: por una parte, indican un orden de cosas generalmente aceptado (tal como lo son la organización social, las instituciones, la estructura económica), por lo que la pobreza y otros fenómenos ligados a su existencia suelen procesarse y ser ideológicamente manejados como imposibles de transformarse ("los pobres siempre existirán"). Por otro lado, los valores funcionan como un elemento que implica asignar diversos grados de importancia a otro(s) para calificarlo(s) y en consecuencia seleccionarlo(s), lo cual se lleva a cabo por un sujeto o un grupo que considera determinadas cualidades como importantes.

Cuando una persona evalúa, realiza una decisión fundamentada en sistemas de valores socialmente construidos que regulan la acción del grupo a partir de atributos considerados como importantes. No sólo se evalúa en un contexto escolar (aunque la evaluación escolar es una forma típica) en este sentido, utilizo el término evaluación respecto a cualquier evento en el que alguien sea sometido a la valoración que otros hacen sobre sus características, acciones o creencias.

3.- *Los sujetos que se valoran son considerados como objetos.* En un proceso de selección - como el descrito líneas arriba- quien valora distingue a los sujetos a partir de determinados fines que se satisfacen en la elección. De esta forma, quien es evaluado no se considera un sujeto (pues un sujeto posee una trayectoria, cualidades y características que no son percibidas de manera inmediata) sino un objeto, es decir, un elemento que puede poseer una cualidad requerida para ajustarse a un modelo previamente establecido.

4.- *La exclusión imposibilita el desarrollo de los sujetos en la sociedad.* La exclusión limita, imposibilita o bloquea la integración y participación en los diversos ámbitos de la sociedad,

---

<sup>10</sup> La historia permite observar que en el desarrollo de las sociedades siempre han existido diversos niveles de inclusión-exclusión social, de pobres, analfabetos, enfermos y segregados. Considero, junto con Touraine, que la sociedad se organiza, crea y recrea y mediante los conflictos de clase y los mecanismos políticos riga su organización o dinámicas internas, ver *Producción de la sociedad*, pp. 20-28.

sea en su sentido económico, político, cultural, escolar, etcétera. Esta imposibilidad no significa necesariamente que los sujetos que la padecen estén excluidos de todo, puesto que, de hecho se puede estar medianamente (o mayormente con respecto a otros en términos comparativos) incluido en ciertos procesos y excluido de otros al mismo tiempo.<sup>11</sup>

5.- *La exclusión es una acción legitimada.* La exclusión se legitima por medio de procesos que la convierten en un fenómeno natural o necesario. En el primer caso, la pobreza, marginación, segregación y otras formas de exclusión pretenden explicarse como resultados naturales del desarrollo social que conllevará a la ulterior superación de las mismas. En el segundo, la evaluación se entiende como una acción que debe llevarse a cabo como búsqueda (social e individual) de la excelencia.

En este último punto quisiera detenerme un poco. Para justificar la exclusión, comúnmente hemos escuchado en los procesos de evaluación que la (aparente) apreciación de las aptitudes, características y habilidades del *solicitante* no satisfacen las cualidades requeridas, aunque sean otras necesidades las que justamente se satisfacen con la exclusión. Por ejemplo, cuando una persona realiza una solicitud de empleo, se somete a un proceso de evaluación en el que son comprobadas sus habilidades y conocimiento del trabajo a realizar. Sin embargo, la evaluación a la que se sujeta no implica necesariamente que sólo sean sus aptitudes lo que se califica<sup>12</sup> sino también su experiencia laboral, trabajo de procedencia y puesto que ocupaba.

De esta forma, el patrón o gerente decidirá a quién o quiénes emplea de acuerdo con las características de los solicitantes respecto a si satisfacen o no requerimientos de la empresa y pueden cumplir la dinámica laboral. En este caso, cuenta tanto la calificación como las facilidades de horario y la disponibilidad para la afiliación a sindicatos de parte del solicitante, su flexibilidad para trabajar horarios no contemplados en el contrato laboral o el número de solicitudes y competencia que exista. Estas últimas características no necesariamente aparecen como criterios de evaluación de manera explícita en los términos formales en una

---

<sup>11</sup> No me parece adecuada la distinción de Rivero *op. cit.* respecto a los tres tipos de poblaciones o grupos de análisis que utiliza: excluidos, vulnerables, y plenamente incluidos. Los llamados *plenamente incluidos* difícilmente pueden existir en una sociedad de clases. En este sentido, me parece adecuado el planteamiento de Türke *op. cit.* quien analiza -con respecto a la palabra exclusión no a la exclusión social- que todos los sujetos estamos incluidos y excluidos de las situaciones concretas en las que se desarrolla la vida: los fumadores de los no fumadores, los enfermos de los sanos, los ecologistas de los que ensucian el medio ambiente, los creyentes de los ateos, etcétera.

<sup>12</sup> Como bien indica Pérez, los objetos no son importantes en sí mismos, sino con respecto a la afectación que tienen en los sujetos, José Luis Pérez, *op. cit.*

cita de trabajo, sino que se circunscriben a un aspecto de las "necesidades ocultas del patrón o empresa" es decir, aquellas que permiten obtener ventajas monetarias al empleador.

Sin embargo, no debemos confundir exclusión y discriminación.<sup>13</sup> Esta última es el rechazo que uno(s) ejerce sobre otro(s) que considera(n) inferior o diferente. Ocurre en múltiples situaciones de la vida social, en virtud de lo cual suele ocurrir que algunos sectores sean discriminados a la vez que excluidos, tal es el caso de grupos étnicos y mujeres.<sup>14</sup>

Lo anterior se puede observar claramente en diversos espacios de reunión y recreación social en donde existen convenciones no siempre escritas respecto a quiénes forman parte de estos lugares y quiénes no (ya sea por la naturaleza misma de los lugares o por políticas explícitas). Un restaurante en una colonia exclusiva no puede ser de forma espontánea una opción para todos (por el precio de los platillos que ofrece) ni mucho menos ser explícitamente accesible para cualquier persona. Determinada vestimenta, modales y algunas veces incluso características físicas serán aspectos necesarios para que se permita ingresar. En este caso, no importa tanto que un individuo pueda pagar los servicios del restaurante, sino que lo aparente. Sin embargo, si independientemente de su apariencia no tiene para pagar estará incapacitado para consumir.

La etnia es una variable de alta incidencia en el estudio de la pobreza, la discriminación y exclusión. Esto es así porque en el caso de Latinoamérica (como otras regiones del mundo) donde existen sectores de indígenas y otras minorías étnicas, el color aparece como un estigma que históricamente ha definido las posibilidades de integración y desarrollo de los sujetos, su expectativa de vida, posibilidad para acceder a la escolaridad, empleo y salarios iguales a otros grupos sociales.<sup>15</sup>

---

<sup>13</sup> El *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española* define *discriminar* como: "Separar, distinguir, diferenciar una cosa por otra. Por trato de inferioridad a una persona o colectividad por motivos raciales, religiosos, políticos, etcétera." p. 536.

<sup>14</sup> En algunos grupos sociales, como es el caso de diversos grupos indígenas, la exclusión de género es ejercida hacia los varones respecto a labores consideradas exclusivamente femeninas, tal es el caso de de la educación y el uso del telar.

<sup>15</sup> De acuerdo con datos del INEGI, los grupos indígenas aparecen siempre con los índices de mortalidad infantil, desnutrición y desempleo más altos respecto al resto de la población, se homologan con los sectores de más alta marginalidad. En Brasil, los datos son similares para la población negra según el Instituto Brasileiro de Geografía e Estadística (IBGE) pues un negro tiene 30% más posibilidades de morir antes de los 5 años que un blanco, el doble de posibilidades de desertar de la escuela antes de aprender a leer y escribir y cuando logra completar una carrera profesional, su salario es siempre menor que el de un blanco, "Na segunda classe" en: *Revista Veja*, Brasil, 11 de mayo de 1988 (mi traducción). En Estados Unidos, país donde se proclaman la igualdad de oportunidades y democracia en el acceso a las instituciones educativas, las minorías negra y latina sufren de inequidad racial, étnica

Por otro lado, está la cuestión del género. Las mujeres siguen siendo los sujetos más discriminados en el hogar, en el espacio laboral y en las escuelas. Algunos grupos de mujeres han declarado que no existe reconocimiento al trabajo femenino, les son negados los servicios públicos y se han convertido en mano de obra barata, cuyos sueldos, aun con un puesto y escolaridad similar a la de varones, sigue siendo inferior. A ellas les es agregado además, el factor étnico. Las mujeres negras, indígenas y latinas, en el caso de Estados Unidos, tienen más dificultades para obtener un empleo y acceso a servicios que ofrece el Estado que sus similares blancas.<sup>16</sup> Las declaraciones de las integrantes del Ejército Zapatista de Liberación Nacional nos permiten ver que para ellas superar la pobreza, discriminación y analfabetismo pareciera ser doblemente difícil que para cualquier varón de su grupo:

"Tú, mujer indígena. Nos mintieron. Siguen siendo el olvido y la muerte el único futuro que el de arriba ofrece. Tres cargas llevas y tres rebeldías naces. Cuando niña es tu horizonte la champa pobre, la mesa vacía, el altero de leña, el arroyo para ropa y tristezas, el molino exprimiendo del maíz algo de vida para mal comer con los hermanos pequeños de los que eres madre sin que niña hayas podido ser. Cuando adolescente es de nuevo tu horizonte la champa, la mesa, la leña, el arroyo, el molino y tus hermanos pequeños son sustituidos por tus hijos propios. Cuando anciana eres, la edad debiera ponerte apenas frente a la vida, y es por siempre tu horizonte la champa, la mesa, la leña, el arroyo, el molino. La enfermedad te llevará al único lugar que rompe el pobre horizonte que te apresa: la tumba."<sup>17</sup>

La exclusión social engloba distintos procesos que se desarrollan en la sociedad:

- exclusión política-cultural, relacionada con la limitación de posibilidades reales para la participación, toma de decisiones y organización en la comunidad. Implica una imposibilidad para acceder a la información y a la educación, herramientas necesarias en la toma de decisiones para el desarrollo de la democracia.

---

y sociocultural en las universidades y *colleges*, Estela Bensimon, "Apropiamos de la rendición de cuentas con fines democráticos", *Seminario globalización y educación superior (estado, mercado y universidades)*.

<sup>16</sup> Lilita Alcántara, "Mujeres, 70% de los pobres" en: *El Universal*, 25 de agosto de 2002.

<sup>17</sup> Comandante Yolanda. Discurso ante la Cámara de Diputados durante la marcha de la Caravana Zapatista. El discurso de la comandante Esther fue similar: expresa muchos de los rasgos de la condición femenina indígena, analfabeta y rebelde: "Soy Zapatista, pero eso no es lo que importa en este momento. Soy indígena y soy mujer, y esto es lo único que importa ahora...(las mujeres indígenas) También sufrimos el desprecio y la marginación desde que nacimos...Cuando somos niñas, piensan que nosotras no valemos, no sabemos pensar ni trabajar, ni cómo vivir nuestra vida. Por eso muchas de las mujeres somos analfabetas, porque no tuvimos la oportunidad de ir a la escuela."

- la económica-laboral, concierne a la imposibilidad que, derivada de la estructura económica de la sociedad, no permite obtener un empleo que cumpla con las condiciones que se requieren para la satisfacción de las necesidades y el desarrollo integral de un individuo y de su familia. Las deficiencias económicas imposibilitan el bienestar individual y colectivo porque impiden tener acceso a procesos tales como la escolaridad, el consumo, la salud, el equipamiento de la vivienda, la recreación y la búsqueda de formas de participación.
- la étnico-racial, entendida como discriminación. La discriminación es una forma de exclusión fundamentada en un prejuicio de clase o raza, como consecuencia de procesos de segregación y diferenciación social.
- la escolar, tiene incidencia en todas las formas de exclusión, pues impide a los sujetos formarse en las esferas de la ciudadanía, la democracia, participación y capacitación para el trabajo, desarrollo este punto más adelante.

Las diversas formas de exclusión descritas arriba no siempre están separadas ni son independientes entre sí. Por el contrario, algunos elementos guardan estrecha relación y podemos hablar de lo que Bourdieu llamaba "efecto acumulativo de las diferencias",<sup>18</sup> es decir, una suma de carencias que derivan en que (como es el caso de las mujeres indígenas) algunos sectores sean excluidos de varios procesos simultáneamente.

De hecho, encontramos que la relación entre variables que explican la pobreza y la exclusión en algunas ocasiones es tan estrecha que los investigadores suelen encontrar dificultades para explicar si ser parte de una minoría étnica explica la pobreza o si la pobreza puede analizarse a partir de elementos como la existencia de grupos étnicos en una sociedad. Tal es el caso de la exclusión escolar, pues tiene una relación directa con variables como empleo, participación política e identidad étnica.

### *Exclusión escolar*

La exclusión escolar o educativa es una de las formas más complejas de selección social pues está directamente relacionada con otros procesos de exclusión. Si existe exclusión escolar es porque hay un sistema social que limita y selecciona puesto que, asumo con Durkheim y otros autores, la escuela no puede ser una cosa distinta de lo que es la sociedad.

<sup>18</sup> Ver Pierre Bourdieu, "La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales" en: Patricia de Leonardo, *La nueva sociología de la educación*.

Conviene aquí introducir algunos conceptos como desigualdad y equidad. La desigualdad en cualquiera de sus formas, conlleva una diferenciación de roles sociales. Personas desiguales -económica, cultural o políticamente- ocupan lugares distintos en la sociedad. La equidad (concepto que se desprende de los criterios de igualdad) no significa que todos los sujetos sean y aparezcan como iguales pues reconozco que las diferencias más que las similitudes son propiedades reales de los sujetos, sino que tengan iguales oportunidades con respecto a la vida, cualesquiera que sean sus condiciones económicas, apariencia o actividad.

A diferencia de lo que proclaman los postulados de la política educativa en los tiempos actuales, la equidad e igualdad en la distribución de las oportunidades educativas no significa únicamente que exista la factibilidad real del acceso para todos los integrantes de la sociedad (lo cual ni siquiera se cumple), es algo más complejo. Una definición completa e integral engloba la igualdad de oportunidades en el acceso en todos los niveles educativos al margen de las características demográficas, étnicas y de género de los sujetos; la igualación de los resultados educativos; la adquisición de habilidades y competencias para todos los estudiantes así como la igualación en el egreso.<sup>19</sup>

Considerando todo lo anterior, la exclusión escolar:

1. *Es una forma de exclusión social.* Posee las características que he usado para la exclusión social: limitación de posibilidades, rechazo para la incorporación a la vida social, segregación y marginación. Se fundamenta en que un grupo social constituido por sistemas de valores *distingue y evalúa* a los sujetos de manera directa o indirecta, de tal forma que las escuelas excluyen a los estudiantes o aspirantes que no poseen las habilidades que consideran necesarias. El sistema educativo traslada las deficiencias socioeconómicas en deficiencias educativas debido a que existe una correlación entre ambas variables.

2. *No se realiza únicamente en el ingreso.* La exclusión escolar se realiza en tres momentos: en el ingreso, la permanencia y el egreso, considero a la primera como la forma típica y de más fácil identificación. La exclusión en el ingreso se realiza por medio de exámenes de selección, mismos que pueden ser exámenes de conocimientos, socioeconómicos o pruebas de personalidad. La deserción escolar puede ser considerada como *expulsión* cuando se abandona la escuela debido a problemas de solvencia económica, no son asimilados los

---

<sup>19</sup> Carlos Muñoz Izquierdo, *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. Investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema*, pp. 7-11. Yo incluyo la igualación de oportunidades para el egreso además de los elementos que utiliza el autor.

contenidos temáticos porque se carece del capital cultural necesario<sup>20</sup> o existen dificultades para incorporarse a las dinámicas sociales y de estudio de la escuela.

3. *La exclusión escolar está interconectada con otras formas de exclusión.* a) Debido a la correlación que existe entre escolaridad y empleo, las posibilidades educativas representan oportunidades de bienestar económico e ingresos. La escolaridad permite la obtención de un mejor empleo, de la misma forma que poseer un buen empleo aumenta las posibilidades de que los miembros de la familia tengan mayores niveles de escolaridad, aunque esta relación no es determinante, b) La educación potencia a los sujetos para informarse, tomar decisiones, participar en la comunidad, acceder a formas de entretenimiento específicas e insertarse en dinámicas de desarrollo individual y comunitario.

4. *La exclusión escolar es un proceso que aparece como legítimo.* La exclusión escolar se legitima a partir de que se valoran determinadas cualidades y se convierten en "socialmente necesarias", por ejemplo, saberes, habilidades y perspectivas ante la vida. Tratan de homogeneizarse características (sobreentendiéndose que son adquiridas individualmente, en la idea del mérito personal, independientemente de las condiciones de los sujetos) que satisfacen determinados requerimientos en vías de un proyecto educativo y social.

5. *A mayor nivel educativo disminuye el acceso a educación.* La atención social a la demanda real de educación es menor en los niveles superior y medio superior. Los métodos de selección escolar reiteran, a medida que se eleva el nivel educativo, requisitos incrementados de ingreso, además de que existe una menor oferta educativa.

De acuerdo con estudios realizados en América Latina y México, existe una correlación entre clase social de procedencia y escolaridad, aunque esta variable no es única ni determinante para el estudio del fracaso escolar. A las clases sociales más desfavorecidas del desarrollo económico les corresponde una correlación directa como clases desfavorecidas en términos educativos. De acuerdo con los planteamientos de la educación en México, la educación tiene como una de sus finalidades diluir las diferencias sociales y dar iguales oportunidades a todos. Estos planteamientos que se quedan sólo en la retórica, exacerban sus deficiencias

---

<sup>20</sup> Utilizo el término *capital cultural* como ha sido usado por Bourdieu y Passeron en *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Retomo la apreciación de Muñoz Izquierdo en su estudio sobre el caso de México con respecto a la curricula educativa y su sentido discriminatorio: "Los currículos, habiendo sido diseñados de acuerdo con las características culturales y las necesidades sociales de los países dominantes, no son relevantes para los sectores sociales de los países dependientes. Las características culturales de éstos son distintas y no están consideradas en dichos currículos", citado por José Rivero, *op. cit.*, p. 66.

conforme aumenta el nivel escolar. El sistema educativo aparece de esta forma como una pirámide en la que la punta, la parte más pequeña, corresponde a los niveles más avanzados de escolaridad.

La exclusión escolar, como parte de la exclusión social a la que los sujetos se ven enfrentados por una serie de desventajas acumuladas, se observa más claramente en grupos para los que estar excluidos es parte consustancial de su historia. Que las deficiencias económicas, culturales y políticas sean un elemento explicativo de gran importancia en términos de quiénes no están incluidos, lo demuestra el que sectores vulnerables, marginales, y discriminados como los indígenas, campesinos y pobres en general, tengan los más altos índices de analfabetismo.<sup>21</sup> Se entiende, en este contexto, que grupos indígenas de varios países como Brasil, Colombia, Guatemala y México, reclamen su derecho a la educación reivindicando su identidad local.

Ahora bien, es importante resaltar que considero que las explicaciones de tipo fatalista o deterministas sobre la condición socioeconómica de procedencia no son óptimas para el estudio de la sociedad. Por una parte, porque la realidad es más basta que cualquier fórmula explicativa que no permite analizar a los sujetos en sus condiciones, intenciones y contextos específicos. Además, porque la realidad y la transformación de las estructuras es hecha por los sujetos sociales, no por la explicación de ellos.

## **2. Pobreza y exclusión social**

### **2.1. La pobreza en su dimensión teórica**

Cómo puede utilizarse el análisis de la pobreza en el estudio de la exclusión (en los dos niveles que la he desarrollado, social y escolar) es de suma importancia en el presente trabajo. En primer lugar, porque considero a la pobreza como una forma de exclusión en sí misma: impide la obtención de bienes y servicios para la vida. En segundo término, porque el análisis de la pobreza permite observar la sociedad a la que se pertenece y la forma como se vive.

---

<sup>21</sup> José Rivero, *op. cit.*, pp. 75- 85.

Ahora bien, para utilizar la pobreza como indicador de la exclusión social es necesario dar un panorama general sobre lo que es. La pobreza como instrumento de análisis implica una toma de decisión para el investigador en cuanto a definir qué es y quiénes son considerados como pobres. Para Julio Boltvinik *"el término pobreza en su uso cotidiano lleva implícita una comparación entre la situación de una persona, familia o grupo humano y la concepción de quien habla o escribe, sobre lo que es necesario para vivir o sustentar la vida."*<sup>22</sup> Esta condición normativa del tratamiento de la pobreza que explica una determinada situación de carencias y situaciones de desigualdad, lleva a diferentes perspectivas en el estudio de este fenómeno.

Tales diferencias tienen relación con la forma como se han de utilizar los resultados: para programas compensatorios y de ataque a la pobreza (tal como los realizados por los gobiernos y los organismos internacionales) o como investigaciones académicas que en última instancia también proponen esquemas de acción gubernamental. Esta cuestión no es trivial, pues en su sentido histórico considerar a unos y no a otros *como carentes, pobres o excluidos* significa también la búsqueda de explicaciones sobre el desarrollo de los procesos sociales y económicos, así como de soluciones para superar las deficiencias que existen.

En cada método, se puede distinguir un concepto de pobreza, las variables que utiliza para identificar a los pobres, la unidad de observación (espacio geográfico específico, viviendas, personas), los grupos de pobres que distingue así como los trabajos y autores que ejemplifican su estudio.<sup>23</sup> Las variables sirven no sólo para saber qué bienes y servicios se utiliza como medida de pobreza, sino también en qué cantidad existen en un grupo social. Las carencias son directamente proporcionales al nivel de exclusión en el que se encuentra una persona o comunidad.

---

<sup>22</sup> Julio Boltvinik y Enrique Hernández, *Pobreza y distribución del ingreso en México*, p. 31, cursivas mías. Considero que entender una determinada serie de cosas como necesarias (es decir, como algo que deben o deberían tener los miembros de una sociedad) implica un modelo de sociedad y un proyecto de Estado que, evidentemente, se convierte en aspiración.

<sup>23</sup> Julio Boltvinik, *Pobreza y estratificación social en México*, p. 11. Los métodos para el estudio de la pobreza pueden ser definidos en torno a dos enfoques: el de la pobreza relativa y la pobreza absoluta. El primero, revisa necesidades específicas con respecto al bienestar de los grupos más beneficiados para conocer carencias en torno a zonas geográficas, en este tipo de estudios encontramos frases como *marginalidad, desigualdad y pobreza* que representan estados de carencia con respecto a atributos necesarios y estilos de vida deseables. El segundo enfoque, estima la intensidad de la pobreza y sus espacios de incidencia para indicar medidas para combatirla en torno a los procesos que le circundan. En este tipo de investigaciones, se utilizan palabras tales como *pobreza* (como un estado de carencias general en torno a necesidades básicas), *pobreza absoluta* (estado de carencias por debajo de las existentes en una población considerada pobre) y *dignidad humana*.

## 2.2. Pobreza, exclusión y uso de indicadores en el estudio de la pobreza

La mayoría de los estudios utilizan las variables de investigación en lo que podemos considerar tres grandes categorías: ingresos y condiciones materiales de vida, empleo y acceso a bienes y servicios sociales. Aunque evidentemente algunos estudios usan más indicadores que otros, todos utilizan alimentación, ingresos y educación.

La referencia más clara que tenemos sobre la pobreza es el hambre. La carencia de alimentos es incluso desde el más llano sentido común, el resultado inmediato de la imposibilidad de obtener lo necesario para la vida. Las cifras indican que muchos millones son incapaces de proveerse de lo necesario para la reproducción de su vida, de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) "100 millones de personas mueren anualmente en el mundo de hambre (*sic*) no obstante el gran empeño del Programa Mundial de la Alimentación. Sólo en Latinoamérica, 71 millones de personas (14% de la población) viven bajo "inseguridad alimentaria".<sup>24</sup>

La pobreza, de acuerdo con las Naciones Unidas, seguirá siendo la principal causa de muerte en el mundo, pero también de la desnutrición y deficiencias sanitarias que conllevan a la propensión a diversos tipos de enfermedades (algunas ya consideradas en erradicación, como fue el caso del cólera en México durante 1995), baja estatura y peso, así como dificultades de aprendizaje. Aproximadamente 30.6 millones de obreros mexicanos no pueden adquirir la canasta básica, aun cuando perciben más de 3 salarios mínimos<sup>25</sup> y no están considerados entre los grupos más pobres.

Es necesario reconocer que el supuesto trabajo=remuneraciones=satisfacción de necesidades parece ya no proceder de manera ideal. El trabajo en sentido llano no puede utilizarse como indicador de la pobreza, pues tener un contrato laboral no garantiza el bienestar. Además de lo anterior, está el problema que se deriva de que algunos métodos como el del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) utilicen al trabajo informal para hacer los cálculos de desempleo e incluso, consideren empleados a

<sup>24</sup> Jorge Gutiérrez, "Mueren al año 100 millones de personas por el hambre" en: *El universal*, 17 de octubre de 2001.

<sup>25</sup> Carlos Velasco, "Revelan que 30.6 millones de obreros no pueden adquirir la canasta básica" en: *El Universal* 17 de Octubre de 2001. Tan sólo en el sexenio de Ernesto Zedillo, el poder adquisitivo del salario mínimo tuvo una caída de 23%, "Cada vez alcanza menos" en: *El Universal*, 27 de enero de 2001. El Banco Mundial por su parte, revela en el documento *Indicadores sobre desarrollo global, 2001* que el salario mínimo en los últimos años de la década del 90, representaba sólo 57% del valor que tuvo en los 80, Jim Cason y David Brooks, "Alerta el BM sobre riesgo de que suba el número de pobres en AL" en *La Jornada*, 30 de abril de 2001.

quienes apenas laboraron algunas horas a la semana. Por último, la tendencia mundial es la disminución del trabajo a sueldo, salario o comisión y en cambio, aumenta el autoempleo o trabajo no estandarizado, a destajo, de tiempo parcial, así como la doble jornada laboral.

Hasta el año 2000 los esfuerzos realizados por nuestros gobiernos para disminuir la pobreza no parecían dar resultados alentadores, incluso en las investigaciones hechas por ellos mismos. De acuerdo con el INEGI, el número de habitantes en pobreza extrema aumentó 4.5%, aunque la buena noticia es que la pobreza general disminuyó de 44.7 a 40.4 millones de personas.<sup>26</sup> Las últimas cifras oficiales indican que existen 53 millones de pobres y 24 millones de personas en condición de pobreza extrema.<sup>27</sup>

En lo que a educación se refiere, los datos de la Secretaría de Educación Pública muestran que en 1998 el 58.6% de la población mayor de 15 años no tenía la escolaridad básica completa<sup>28</sup> mientras que el INEGI registra que la escolaridad promedio entre 1998-2000 fue de 7.5 años.<sup>29</sup> Aunque los datos referentes a educación parecen corresponder a los de pobreza, puesto que ambos son poco alentadores, no debemos fiarnos de las estadísticas. México es uno de los pocos países que, según el Banco Mundial, "informa que 101 por ciento de los hombres y 102% (sic) de las mujeres de edad escolar están inscritos en las escuelas".<sup>30</sup>

Pese a lo anterior, el *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo* (PNUD) en su informe del 2001 dedicado al uso de la tecnología para mejorar la vida de las personas, considera a México como líder regional, pues nuestro país ocupa el lugar 51 de 165 países evaluados en desarrollo humano.<sup>31</sup> Desde mi punto de vista, aunque los estudios del PNUD parecen recoger, al menos parcialmente, los planteamientos de economistas como Julio Boltvinik y Amartya Sen (quienes han utilizado indicadores que permiten obtener datos más

---

<sup>26</sup> Eduardo Jardón y Liliana Alcántara, "Viven en la pobreza extrema 18.4 millones de mexicanos señala el Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI). En mil 304 municipios, los índices de bienestar más bajos" en: *El Universal*, 31 de enero del 2000.

<sup>27</sup> Guillermina Guillén y Ruth Rodríguez, *El universal*, 12 y 14 de agosto de 2002. Estas cifras fueron emitidas por un comité técnico especializado encomendado por el gobierno federal, en total suman 77 millones y representan 79% de una población de aproximadamente 97 millones de mexicanos.

<sup>28</sup> Juan María Alponente, "Kant y Vasconcelos: educación y libertad" en *El Universal*, 3 de octubre de 2001.

<sup>29</sup> Eduardo Jardón y Lilia González, "Viven en pobreza extrema...".

<sup>30</sup> Jim Cason y David Brooks, "Alerta el BM sobre el riesgo de que suba el número de pobres en AL" en: *La Jornada*, 30 de abril de 2001.

<sup>31</sup> Arturo Zárate, "Resaltan avance tecnológico" en: *El Universal*, 10 de julio de 2001. El origen de las cifras de estos informes corresponden al Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional y los gobiernos federales, entre otros.

precisos sobre la pobreza e incluyen conceptos como capacidades y potencialidades), este organismo se dirige principalmente a la elaboración de propuestas para la aplicación de programas asistenciales y de atención a grupos focales (lo cual es necesario, pero no resuelve las condiciones reales del problema) y a promocionar la organización de los pobres por sí mismos en la comunidad para la reducción de la pobreza, tal como plantea en su *Informe sobre el Desarrollo Humano 2000*.

### **3. El modelo económico y la política social**

#### **3.1. ¿Crecimiento o desarrollo económico?**

El crecimiento de la economía de un país, como pareciera evidente, está relacionado con un subsecuente crecimiento de la economía de su población, lo que supone mejores condiciones de vida para los ciudadanos y formas de inclusión social. Este presupuesto enunciado por organismos financieros, gobiernos y esferas académicas conlleva el supuesto de que el crecimiento implica la idea de desarrollo *hacia adelante* o desarrollo lineal. La realidad, según algunos investigadores, es distinta.

Las variables económicas muestran que Latinoamérica y otras regiones del mundo no tienen periodos prolongados de crecimiento económico, tampoco ha sucedido que cuando la situación mejora, los beneficios del crecimiento sean distribuidos a la sociedad. Víctor Soria establece que: "*En sociedades no convergentes, como la mexicana, la pobreza constituye la otra cara del crecimiento económico, pudiendo coexistir ambos fenómenos.*"<sup>32</sup>

De hecho las carencias no sólo se mantienen a pesar del crecimiento económico (cuando lo ha habido) sino que por lo general se han incrementado cuando el modelo no distribuye los beneficios macroeconómicos a la sociedad: "En América Latina, aunque han existido periodos de crecimiento sostenido y disminución del nivel de pobreza, la experiencia de los países de la región lleva a la conclusión de que la pobreza bajó tan sólo en términos relativos, y que durante los periodos de crisis ha aumentado con gran velocidad, contrarrestando los progresos logrados".<sup>33</sup>

---

<sup>32</sup> Víctor Soria, *Crecimiento económico, crisis estructural y evolución de la pobreza en México. Un enfoque regulacionista de largo plazo*, p. 13, cursivas mías.

<sup>33</sup> *Ibid.*, p. 120.

Los resultados de la investigación de Soria reflejan dos fenómenos consustanciales a la estructura económica y social de Latinoamérica: la desigual distribución de la riqueza y la condición estructural de la pobreza. Ambas características han incrementado sus expresiones sociales con la aplicación de las llamadas reformas estructurales de mercado o neoliberalismo, por ello, no sólo la pobreza, sino también el empobrecimiento derivan en una pauperización de la vida de contingentes sociales más numerosos. La pobreza impide la reproducción de la vida, el empobrecimiento disminuye la calidad de la vida debido a crisis económicas, desempleo e inflación entre otras causas.<sup>34</sup>

Los programas de asistencia social y combate a la pobreza no han podido disminuir este fenómeno de manera sustancial. Desde distintas ópticas, diversos autores<sup>35</sup> relacionan tal fracaso con la concepción en el tratamiento del problema que manejan tanto gobiernos como organismos internacionales. De acuerdo con estos autores, los programas parten del supuesto que enfrenta condiciones económicas con ayuda finita (en especie o efectivo) para superarlas.

Sin embargo, en estos planteamientos no aparece ningún diagnóstico realista sobre los motivos reales de la pobreza, es decir, los de la estructura social y económica que sustenta tal condición humana. Confunden síntoma con enfermedad y aplican remedios caseros que no resultan ser alivio efectivo. Contrariamente a lo que podría suponerse al leer las estadísticas desde la aplicación de los primeros ajustes estructurales en México y toda América Latina (ver apartado anterior), en términos de buscar otras fórmulas económicas, tanto organismos internacionales como gobiernos de la región latinoamericana han decidido que deben seguir adelante los planteamientos de este modelo económico.

---

<sup>34</sup> *Ibid.*, p. 130.

<sup>35</sup> Ver Julio Boltvinik, *op. cit.* y Víctor Soria, *op. cit.*, pp. 130-132.

### 3.2. Globalización y neoliberalismo

En la actualidad se menciona con mucha frecuencia que vivimos en la era de la globalización, de la ampliación de las redes de la información, de la competitividad y del sentimiento emprendedor que permea todas las esferas de la vida. Sin embargo, no resulta trivial preguntarnos qué es la globalización. Según los defensores de este proyecto social, México (como el resto de mundo) "Vive el amanecer de una nueva era; un amanecer de transición política, económica y cultural, donde la globalización ofrece un cúmulo de oportunidades inéditas para el país."<sup>36</sup>

John Saxe-Fernández<sup>37</sup> nos ofrece una perspectiva muy distinta al panorama del amanecer. Como categoría científica, señala el autor, la globalización tiene una explicación histórica, parte del desarrollo del capital y su transformación hacia otras fórmulas que no cambian sustancialmente la explotación como una de sus contradicciones, se fundamenta en la internacionalización de la economía y los flujos comerciales fenómeno que, por lo demás, no es inédito en la historia de la humanidad.

El globalismo, continúa Saxe-Fernández, cuenta con un discurso acrítico, determinista y justificador del orden de cosas actual promocionado por una comunidad amplia de académicos, empresarios y personajes públicos, al cual denomina "versión pop", discurso que "cuenta con una elaborada y proliferante estructura conceptual fundamentada más en pilares axiomático-deductivos que científicos o históricos, que se ha difundido y se ha consolidado en lo que Thomas Kuhn denominó un "paradigma", es decir, una serie de propuestas generalmente aceptadas y reconocidas, que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad empresarial, política o académica, afectando sus concepciones sobre el pasado y dando los principales tintes a sus cuadros sobre el futuro."<sup>38</sup>

La globalización puede entenderse como un modelo de desarrollo mundial que implica las esferas económica (específicamente en el sistema financiero, el comercio internacional, así como la competencia de productores, empresas y consorcios a nivel mundial), social (con el reemplazo de identidades locales por otras ajenas al igual que con la incorporación de

---

<sup>36</sup> David Eaton, *México y la globalización. Hacia un nuevo amanecer*, p. 14.

<sup>37</sup> John Saxe-Fernández, "Globalización e imperialismo", pp. 9-11 en: John Saxe-Fernández (coord.), *Globalización: crítica a un paradigma*.

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 15.

motivaciones de tipo económico en los comportamientos individuales) y culturales (intercambio y flujo constante de información por medio del internet, la televisión, etcétera).

Respecto a su significado, Rosa Nidia Buenfil<sup>39</sup> distingue dos elementos: tiene un *significante flotante* o exceso de significado debido a que se delimita de acuerdo con el uso que adquiera (en un ámbito, procedencia e intencionalidad determinada) y un *significante vacío* o carencia de significado preciso. La autora señala que la globalización es una construcción discursiva "entretejida con relaciones de poder entre agencias internacionales, estados nacionales, instituciones gubernamentales y autoridades locales".<sup>40</sup>

La dimensión ideológica de la globalización se convierte en la "vía de acceso" a la justicia y la igualdad, por lo que su influencia ha llegado a círculos tan amplios y diversos de públicos que se ha convertido en aspiración social, aunque suelen ser evidentes y conocidos sus resultados contradictorios. La pobreza, exclusión y desigualdad para los que no estén preparados o no funcionen en los supuestos de la competitividad y la economía internacional son justificados en términos de que la globalización supuestamente promueve el desarrollo para todos, el aprovechamiento de las ventajas que ofrece la tecnología y el crecimiento de la humanidad transformando las limitaciones del pasado en posibilidades para el futuro.

La globalización es un fenómeno bastante complejo que fundamenta su existencia en supuestos que se han convertido en sistemas de valores, por ello, resulta poco frecuente que se hable en su contra. En favor de su legitimidad, operan grupos e instituciones sociales, medios de comunicación y lo que Carlos Vilas<sup>41</sup> llama *ideas falsas sobre la globalización*, verdades autoevidentes: la globalización es un fenómeno nuevo, homogeneizador (todos llegaremos a la igualdad social), conduce a la democracia, al bienestar social y a la desaparición de la regulación estatal. El autor señala que contrario a lo que estos supuestos señalan, la globalización es parte de un largo proceso histórico, desigual en cuanto a regiones e individuos (por la propia historia de los pueblos y sus grupos sociales a lo largo del tiempo),

<sup>39</sup> "Globalización, ¿una política clara y distinta? Ambigüedad y fijaciones del término" en Alicia de Alba, *El fantasma de la teoría: articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*, pp. 127-128.

<sup>40</sup> "Globalización y políticas educativas en México, 1988-1994. Encuentro de lo universal y lo particular", p. 5, texto original en inglés en: Stromquist and Monkman (eds), *Globalization and Education. Integration and constation across cultures*. Respecto a los dos elementos que describe la autora, resulta interesante observar que la globalización sería algo que encuentra sentido a partir del uso y momento en que se utiliza, distinto respecto a los beneficios o perjuicios que puede generar para una persona o grupo en particular pero circunscrito, en términos de poder, a un intento por homogeneizar una interpretación particularizada sobre lo que debe hacerse en la sociedad.

<sup>41</sup> Carlos Vilas, "Seis ideas falsas sobre la globalización. Argumentos desde América Latina para refutar una ideología", pp. 69-99 en: John Saxe-Fernández (coord.), *op. cit.*

promueve escenarios de exclusión que inhiben la participación social y por último, la intervención del Estado mantiene a los grupos mejor articulados con beneficios políticos y económicos.

Para Juan Castaingts<sup>42</sup>, no existe un sistema de mundialización ni la integración de países a un proyecto configurado a partir de la economía mundial, sino una triada excluyente en términos sociales y geográficos en la que únicamente 3 micro regiones (Estados Unidos, Japón y la Unión Europea) forman parte del intercambio económico-comercial que rige al mundo, el resto se encuentra excluido. Me parecen adecuados los planteamientos de este autor en el sentido de la exclusión de los *procesos reales* (considero procesos reales a los que significan la integración real, no retórica, del intercambio comercial, el acceso a la información y la integración cultural) a la que se encuentran sometidos la mayoría de los países del mundo. Sin embargo, el autor deja de lado el hecho de que la existencia de ese intercambio dominado por una minoría encuentra su razón de ser en que se promoció una falsa idea de que todo el mundo forma parte de un mismo proceso de desarrollo unificado, más allá de las barreras del espacio, las diferencias raciales y de lenguaje.

Este orden globalizador encuentra recursos como las metáforas para que grandes contingentes humanos las asuman como valores sociales y las visualicen como incuestionables. Una de ellas es la imposibilidad de escapárnosle: la globalización es algo inevitable, "Opinar en favor o en contra de la globalización es como opinar en favor o en contra de la salida del sol".<sup>43</sup> John Saxe-Fernández señala con ironía que "algunos han llegado incluso a establecer paralelismos entre la globalización y la ley de la gravitación universal".<sup>44</sup>

En la lógica interna de las economías, la supuesta globalización mundial promueve otro patrón económico-político que le sirve para mantenerse vigente: el neoliberalismo. Las políticas neoliberales fueron instrumentadas especialmente en Latinoamérica debido a la deuda que muchos países de la región contrajeron con organismos económicos internacionales, quienes actúan como instancias de poder en la planeación y organización de los procesos internos de los países y condicionaron la ayuda con la aplicación de medidas

---

<sup>42</sup> Juan Castaingts, *Los sistemas comerciales en la triada excluyente*, pp. 16, 30. Alain Touraine tiene una explicación bastante similar a la de Castaingts, para él, no hay tal globalización porque "no sólo el mundo parece encaminarse hacia una trilateralización (...) Norteamérica, Japón y la Unión Europea, más que hacia una globalización (...) asistimos a la creación de redes financieras mundiales en lugar de una economía mundial", citado por John Saxe-Fernández, "Globalización: crítica...", p. 17.

<sup>43</sup> David Eaton, *op. cit.*, p. 116.

<sup>44</sup> John Saxe-Fernández, *op. cit.*, p. 16.

como: "(la) privatización de empresas públicas, disminución del déficit público, disminución drástica de los gastos sociales, topes salariales..."<sup>45</sup>

La presión que han llevado a cabo el Banco Mundial, El Fondo Monetario Internacional y el Banco Interamericano de Desarrollo para la aplicación de sus propuestas, ha conducido a procesos que reconfiguran el papel del Estado y los contenidos sustanciales que antaño tenían los bienes sociales: a) disminuye el gasto público en educación, en todos sus niveles (fundamentalmente en el superior), b) disminuye el sistema de protección social con un proyecto de privatización, c) hay una disminución real de los salarios y las prestaciones laborales con un correspondiente fenómeno de promoción a fórmulas laborales en las que no opera el contrato a largo plazo sino el trabajo temporal y a destajo. La restricción a estos bienes, según existe en el proyecto, tendrá consecuencias benéficas para nuestro país, se dice por ejemplo que la reestructuración del Instituto Mexicano del Seguro Social hará operar servicios médicos privados (además del manejo privado de las pensiones) para optar por el mejor de ellos.

Las políticas sociales emprendidas en la región latinoamericana conforman un paquete de medidas dirigidas a capitalizar y regular el empobrecimiento con miras a no transformar los procesos sociales que lo sustentan. Se intenta aumentar la participación individual y privada en torno a bienes que antes estaban considerados de manera exclusiva como un deber del Estado.

---

<sup>45</sup> Octavo Rodríguez Araujo, "Política y neoliberalismo", p. 351 en: John Saxe-Fernández (coord), *op. cit.* Para el autor, neoliberalismo y globalización son conceptos complementarios, Rosa Nidia Buenfil, en "Globalización ¿una política clara...", reconoce que existe una interrelación entre globalización, modernización y neoliberalismo, el neoliberalismo sería una expresión de la economía de mercado a la vez que elemento que refuerza la globalización y sus fenómenos constitutivos, p. 135.

## **CAPÍTULO 2. ESTADO, EDUCACIÓN Y LOS DISCURSOS EN TORNO A EDUCACIÓN SUPERIOR**

### **1. Estado y educación**

#### **1. 1. La educación como proyecto de Estado**

De acuerdo con Emilio Durkheim la escuela es el órgano encargado de la socialización de las generaciones jóvenes, las diferencias en los sistemas educativos respecto a tiempo, espacio y clase social responden al ideal de hombre al que se aspira.<sup>46</sup> La educación que imparte la escuela pública (distinta a la que dan los particulares como la familia, la religión y otras instituciones sociales) es un proceso necesario para los sujetos que van a formar parte de su sociedad, en tanto que les dará los elementos que requieran para desarrollar una función así como conocer los deberes y derechos de que gozan.

En la perspectiva durkheimiana, que comparten los estructural-funcionalistas, no todos los sujetos pueden desempeñar las mismas funciones. Pensar o ser "un hombre de acción" requiere de aptitudes específicas, la mayoría de las ocasiones heredadas por la clase social. Aunque no comparto la visión poco dinámica de Durkheim, existe un elemento que rescato y es el que tiene que ver con observar un sistema educativo respecto a las condiciones históricas en las que se desarrolla. La educación es en este sentido un proyecto y responde a intereses concretos, no es por lo tanto un evento natural que únicamente busca "enseñar cosas" sin contenidos ideológicos. No está por encima ni fuera de la sociedad.

Educar implica mostrar una perspectiva del mundo, dar valores de verdad y dirigir la acción social hacia determinado tipo de comportamientos, por lo que es necesario ubicarla en términos de poder. La organización del Estado, enuncia Gramsci, busca con respecto a la escuela coordinar las relaciones productivas y culturales de la sociedad<sup>47</sup> y esto es así porque el Estado tiene la hegemonía y el prestigio social necesarios para llevar a cabo esta tarea.

Visto de esta manera, cada sociedad considera que el Estado (a partir de un supuesto arreglo entre los diferentes grupos de la sociedad) tiene el deber de precisar qué y cómo se enseña

---

<sup>46</sup> Emilio Durkheim, *Educación y sociología*, pp. 59-65.

<sup>47</sup> Antonio Gramsci, *Los intelectuales y la organización de la cultura*, pp. 49-83.

en aras del bienestar social y el mantenimiento o transformación de las relaciones sociales de producción. El Estado tiene, por lo tanto, un poder legitimado que responde a demandas sociales para su existencia. Este poder legitimado es un mediador entre las necesidades que le reclama la sociedad y otros intereses con respecto a las clases política y económicamente dominantes. Es por ello que la planeación educativa no siempre se fundamenta en un beneficio del conjunto de la sociedad, aunque los discursos en que se fundamenta así lo digan.

### 1.2. La educación como proyecto de Estado y como proyecto nacional

El que la educación sea un proyecto de Estado no significa que éste pueda interpretarse automáticamente como nacional o que tenga un sentido social, por lo que cabría aquí diferenciar entre *Estado* y *gobierno*.

Existen varios conceptos de Estado, en el sentido moderno la mayoría de las interpretaciones aluden a la comunidad u organización política (interpretación de Maquiavelo, quien acuñó el término), al aparato institucional que garantiza la convivencia y unidad social, a un sistema normativo unitario que algunas veces se interpreta como una forma de asociación con una calidad de poder (interpretación weberiana), a la organización jurídica en la que existen gobierno, territorio y población (interpretación jurídica) y como la suma de sociedad política y sociedad civil (interpretación gramsciana). El gobierno vendría a conformar una de las partes del Estado o una cualidad que lo constituye, la que ejecuta y aplica aquello que es decisión de la comunidad.

Estado representa una categoría más amplia que la de régimen y gobierno, pues implica dimensiones culturales, económicas y sociales que van más allá de los gobernantes aun cuando también en ellos encuentra su razón de ser. Gobierno a menudo refiere cuestiones más bien de administración y transitoriedad, aunque no es de ninguna forma intrascendente puesto que en sociedades poco participativas y con una historia corporativa fuerte, los miembros del gobierno pueden ser los actores políticos más importantes y la toma de decisiones es algunas veces de su única incumbencia. Es por ello que comúnmente se confunden Estado y gobierno como sinónimos, resulta sintomático que la voz de los gobernantes se convierta en la voz de la sociedad y no a la inversa.

Estado sugiere sobre todo la idea de lo público<sup>48</sup> e implica una forma de convivencia socialmente reconocida como fin común, lo cual implica a las instituciones creadas específicamente para la operatividad de las actividades encaminadas a esta labor.

Como instituciones bajo el auspicio del Estado, las escuelas públicas siguen pautas de funcionamiento más o menos estables excepto cuando se transforma la planeación del Estado, se correlacionan con el resto de las instancias de la sociedad a la que sirven. Como proyecto nacional, la educación tiene una connotación de desarrollo de una nación, más allá de clases o proyectos particulares en contextos inmediatos. Esto implicaría que al margen de los cambios de régimen la orientación educativa tuviera como prioridad el crecimiento y de manera simultánea, el desarrollo social.

En el contexto actual puede ser seriamente cuestionado que la educación sea un proyecto nacional por la dinámica que rige la economía mundial. No son como antes se pensaba, los países quienes definen el funcionamiento de sus sistemas educativos, sino organismos y agencias internacionales. Los gobernantes a menudo han aceptado las tendencias mundiales en aras de su inclusión a la dinámica de la globalización.

Lo anterior no significa que la educación deje de ser un proyecto de Estado, sino que este proyecto no tiene un perfil nacional pues no está dirigido a articular a los diversos grupos que convergen en la sociedad para superar las dificultades que consideran comunes. En la esfera del poder no responde exclusivamente a los intereses de los grupos económica y políticamente poderosos en un país (aunque de hecho los grupos locales generalmente forman parte de intereses y proyectos *supranacionales*). En este contexto, la educación tiene diversas funciones que supuestamente deben ser cumplidas y por ello los criterios se homogeneizan. De esta forma, los sistemas educativos han adoptado lineamientos generales al margen de las necesidades particulares de los países, grupos étnicos o de edad a los que están dirigidos.

### 1.3. Funciones y papeles asignados a las escuelas

La escuela es la única institución reconocida socialmente como la encargada de preservar, desarrollar y certificar el conocimiento. Entre sus funciones están la instrucción (*enseñanza*)

---

<sup>48</sup> Ver Daniel Levy, *La educación superior y el Estado en Latinoamérica* y Antonio Gramsci, *Los intelectuales y la organización de la cultura*.

formal y automática de saberes), la capacitación para el trabajo, la formación integral de ciudadanos y la preservación del conocimiento. Aunque los fines que persigue la educación son sistemáticamente los mismos en las sociedades modernas, existen otros papeles más específicos que varían en tiempo y espacio. A continuación he tratado de resumir ambos: primero las funciones de la educación y después las características de modalidades, niveles y regímenes educativos en México (que de hecho existen en la mayoría de los países latinoamericanos).

Además de la función social o socializadora y la productiva para el crecimiento de las economías nacionales, existen también una función individual con respecto a los beneficios y retribución que obtienen los particulares, así como una cultural que permite a las sociedades ser más incluyentes y democráticas.

La educación formal tiene por lo tanto beneficios tanto individuales como sociales, en ambos elementos está presente lo que la sociedad aspira a ser aunque tales beneficios no son iguales para todos los sujetos ni en todos los niveles educativos. La escuela también cumple una función diferenciadora y con ello mantiene las distinciones sociales, reclama para sí los saberes legítimos para lo cual extiende certificados que acreditan a los egresados con un reconocimiento y credenciales que les permite obtener trabajos mejor remunerados e implícitamente, diferenciarse de otros.

El papel cultural, a diferencia de los anteriores, ha sido recientemente reconocido como necesario. En los tiempos actuales la participación y la democracia comienzan en las escuelas, puesto que la información y la toma de decisiones forma parte de los planes educativos, aunque estos planteamientos se fundamenten la mayoría de las ocasiones en conceptos ambiguos.

En relación con las funciones específicas por nivel educativo y tipo de régimen, debemos hacer distinciones. Las escuelas privadas sirven a propósitos particulares, sean de élite (diferenciación social) o económicos en vías del mantenimiento de su *status* (actualmente las nuevas escuelas privadas son empresas semi-elitistas con fines de lucro, tal como se verá más adelante). Las públicas en cambio, generalmente se han identificado más como un elemento de desarrollo y medio de movilidad social. Respecto a los niveles educativos, las funciones de la escuela son diversas. La escuela básica (en Latinoamérica y el Caribe también es llamada elemental, de primera serie o de primer nivel cuya duración oscila entre

cinco y nueve años) tiene el papel de enseñar la lectura, escritura, las operaciones básicas de la aritmética y los valores nacionales.

En este sentido, la escuela básica es más uniforme que el resto de los niveles educativos en las escuelas mexicanas, casi podría decirse que al margen del tipo de régimen y la propuesta pedagógica en la que funcionen debido a que la Constitución Mexicana establece en el artículo tercero la obligatoriedad y características de este nivel.<sup>49</sup> La escuela básica tiene el papel de socializar, dar los elementos fundamentales del intercambio así como el reconocimiento de los deberes nacionales, aunque en la práctica el libro de texto gratuito y el perfil laico de la educación, dos de sus fundamentos filosóficos, no se lleven totalmente a cabo.

Los niveles medios de educación tienen dos funciones distintas, de acuerdo con el tipo de modalidad educativa. La técnica supone una rápida incorporación al empleo (esto se aplica incluso para los bachilleratos tecnológicos) y el adiestramiento en habilidades requeridas en la industria, por lo que los saberes que enseña son fundamentalmente uso y manejo de máquinas o de técnicas diversas. La modalidad propedéutica, en cambio, tiene la función de preparar para la incorporación a las instituciones de educación superior. Los contenidos curriculares de los bachilleratos propedéuticos incluyen todas las áreas del saber y en la Universidad Nacional Autónoma de México, las opciones técnicas han sido eliminadas.

Por último, la educación superior generalmente conocida como universitaria, tiene por objeto desarrollar habilidades específicas en una especialidad del conocimiento que implica un mayor grado de complejidad. A diferencia de las modalidades técnicas medias, el nivel superior se ha asociado con la idea de hombre ilustrado y es reconocido como medio de movilidad social. Es por ello que hasta hace algunos años<sup>50</sup> ha existido un reconocimiento social que acredita a los egresados de la educación superior como sujetos capaces de hacer, ejercer e incluso enseñar en la disciplina de estudio.

Se entiende de acuerdo con estos planteamientos que la educación sea una aspiración social y que también ajuste aspiraciones con posibilidades diferenciadas para la obtención de *status*. Aun con las distinciones particulares del tipo de población a la que sirven y el papel

---

<sup>49</sup> Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, *Mexicano: esta es tu Constitución*, pp. 36-45.

<sup>50</sup> Los cambios ocurridos en las instituciones de educación superior (IES) nos obligan a replantear las características tradicionales de las universidades, en la actualidad, se han delineado otras funciones y prioridades en la formación de estudiantes.

que los egresados cumplen para la incorporación al siguiente nivel educativo o al empleo, las escuelas tienen funciones que cumplir en la dinámica de la sociedad, sin que eso excluya que sea en estas instituciones donde se transformen los papeles asignados a los sujetos.<sup>51</sup>

Como es evidente, el Estado participa en cómo los individuos significan a la escuela y en qué aspiraciones o posibilidades tienen para ingresar a los distintos niveles educativos. No creo conveniente observar al Estado como un elemento inerte ante los procesos educativos como parecen distinguir diversos enfoques teóricos, tampoco como un ente perverso que únicamente reproduce las diferencias sociales. Postulo más bien que el Estado es tanto un elemento de utilidad para los miembros de las clases económica y políticamente dominantes y sus intereses, como un interlocutor con el resto de los integrantes de la sociedad, situación que en ocasiones genera conflictos.

El Estado tiene el deber moral y jurídico de brindar -únicamente promover en el caso de la educación media y superior a partir de la reforma hecha al artículo tercero constitucional en 1993- educación pública. Respecto al régimen privado, verifica el cumplimiento de las currículas en el nivel nacional. Puesto que tiene el monopolio de la planeación escolar, norma el ingreso a las instituciones educativas por medio de decretos que se traducen en políticas y tiene influencia en las escuelas particulares, las cuales han adoptado los criterios, contenidos y perfiles educativos de las escuelas públicas.<sup>52</sup>

En tanto que define quiénes ingresan a las escuelas, el papel del Estado implica que no únicamente se forme un tipo ideal de hombre, sino también que se acepte en las escuelas a un tipo específico de hombre y mujer. De esta forma se indican cuáles son los criterios de aceptación (saberes, aptitudes e incluso actitudes) que son requisitos necesarios para que las instituciones educativas puedan cumplir la función social que se les encomienda. Arriba mencioné que el perfil que se busca como ideal trata de inculcarse en la escuela además de la contribución de otras instituciones sociales. Aceptando este planteamiento durkheimiano, es necesario hacer ciertas precisiones.

---

<sup>51</sup> Sirve en este punto la observación de Giroux con respecto a que las escuelas no sólo reproducen, sino que también transforman las estructuras sociales, *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*.

<sup>52</sup> Esto se explica en el caso de América Latina porque las primeras escuelas y universidades que se crearon en la región fueron producto (y productoras) de la consolidación de los Estados-nación, ver Jorge Balán (coord.) *Políticas de reforma de la educación superior y la universidad latinoamericana hacia el final del milenio* y Daniel Levy, *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*.

En primer lugar, el tipo ideal que se busca formar ya no es el sujeto que responde a las características de un país o región (antes se podía distinguir entre el ideal de los occidentales del de los orientales, por ejemplo) sino un tipo de hombre y mujer que se inserta en el complejo proceso de la llamada globalización y que por lo tanto puede reconocerse en cualquier lugar. Segundo, se dice también que los egresados de las escuelas en sus distintos niveles deben ser sujetos capaces de adaptarse a los cambios rápidos a los que se enfrenta la humanidad con respecto a los avances tecnológicos. Tercero, las escuelas funcionan sólo en el sentido estricto de dotar de ciertas herramientas de aprendizaje, por lo que cada persona debe formarse de manera continua para saber utilizar información, lenguajes y adiestrarse para el empleo.

## **2. Universidad y discursos en torno a educación superior**

### **2.1. La universidad como un proceso social de legitimación de saberes**

La validación del conocimiento fue otorgada a las universidades<sup>53</sup> para tener en sus manos el manejo y control de los saberes de la humanidad. Esto les permite realizar una legitimación de saberes que tienen un supuesto científico, alejado de supuestos metafísicos. Alejadas de los ideales religiosos o fantásticos las universidades funcionan en una dimensión del poder, la de los criterios de verdad y la certificación de los así llamados conocimientos válidos.<sup>54</sup>

Mencioné en la primera parte de este capítulo que el Estado supervisa y certifica la escolarización de los individuos, con respecto a la educación universitaria además legitima los saberes de este nivel educativo. La sociedad reconoce que es en la universidad donde se produce, transforma y resguarda el conocimiento.

En conjunto con los discursos científicos de valor útil, práctico y objetivo, en el saber, organización y vida universitaria subyacen ideologías que refuerzan la importancia de los conocimientos creados en sus aulas para que éstos tengan efectivamente reconocimiento

---

<sup>53</sup> Daniel Levy *op. cit.* distingue los dos tipos clásicos de universidades: la continental, es decir, la europea (sobre todo heredada de Francia) y la norteamericana. El modelo continental, más antiguo, corresponde al tipo de universidad que mantiene más o menos vigente su sentido estatista.

<sup>54</sup> Marcos Kaplan localiza el poder de la universidad en los planos ideológico y social. Ésta organiza, distribuye y estratifica el saber en "su producción, sus formas y contenidos, sus significados, su distribución y su uso", "Universidad y democracia", en: Sergio Zermeño (coord.), *Universidad Nacional y democracia*, p. 89.

social. De esta forma, planteamientos ideológico-culturales se implantan por medio de diversos métodos para convertirlos en prácticas y aspiraciones sociales.

El sistema de educación superior en Latinoamérica tuvo como modelo el europeo, fundamentalmente el de Francia, y se basó en un proyecto de universidades públicas para el desarrollo (las universidades privadas, creadas posteriormente, adoptaron el modelo de Estados Unidos). Las universidades públicas no tuvieron hasta finales de la década del sesenta una apertura a la demanda de educación, su política de crecimiento fue inspirada por recomendaciones de agencias como la Comisión Económica Para América Latina (CEPAL). Este paquete de medidas incluía la creación de escuelas medias superiores y posteriormente, para evitar la "sobredemanda" al nivel superior, de otras modalidades educativas de corte técnico, la mayoría de tipo terminal.

La apertura educativa y la comúnmente denominada "masificación de la educación superior" ocurrieron en este contexto de cambios a lo largo de aproximadamente tres décadas, fenómeno que ocasionó la diferenciación institucional.<sup>55</sup> Ello ha derivado: a) en una apertura inicial a la educación superior con una subsecuente limitación del acceso a la educación universitaria y b) en el surgimiento de nuevos patrones así como funciones asignados a las instituciones de educación superior. Debido a este proceso, el sistema de educación superior en Latinoamérica no está conformado únicamente por universidades. El término *universidad* como institución encargada por la sociedad para producir y enseñar las ciencias, artes y humanidades además de realizar docencia, investigación y extensión-difusión de la cultura, se ha transformado para dar entrada a instituciones de educación que no son, en el sentido más completo de la palabra, universidades.

De acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) el sistema de educación superior en México está integrado por escuelas superiores, escuelas normales y universidades.<sup>56</sup> En esta tipología, otras distinciones están dadas por el régimen que puede ser público o privado. También, por la misión y actividad preponderante que llevan a cabo: centradas fundamentalmente en la transmisión de conocimiento, en la transmisión y generación de conocimiento (ambas de tipo profesionalizante), o en la generación y aplicación del conocimiento así como la transmisión del conocimiento en el nivel de posgrado. Una categoría más se centra en las áreas del conocimiento en las que se especializan las instituciones, éstas pueden ser de dos clases: las

<sup>55</sup> Ver José Brunner, *Universidad y sociedad en América Latina*.

<sup>56</sup> Página de la ANUIES, [www.anuies.org](http://www.anuies.org), *Tipología de la Instituciones de Educación Superior*.

que enfocan una o dos áreas del conocimiento y las que se especializan en más de dos. Finalmente, distíngue también los niveles de los programas de estudio: nivel técnico; licenciatura; licenciatura y especialización; licenciatura, especialización y maestría; o licenciatura, especialización, maestría y doctorado.

Esta diversidad de funciones, deberes y formas de organización institucional no es, sin embargo, tan amplia como parece. Las instituciones privadas, salvo las de mayor prestigio, han tenido fundamentalmente un papel profesionalizante por lo que no producen conocimiento y se limitan a una o dos áreas del saber. Las escuelas superiores técnicas (denominadas universidades tecnológicas) y las escuelas normales superiores sólo incluyen el nivel de licenciatura y trabajan en una especialidad. Las universidades públicas (por lo menos las de más amplia trayectoria) han integrado el subsistema de transmisión y generación del conocimiento en ciencias y humanidades, por lo que en ellas los posgrados así como la investigación son parte consustancial de sus funciones.

Con respecto a esta diversidad que conforma el sistema de educación superior, cabe preguntarnos si todas las modalidades tienen el mismo reconocimiento social que la universidad de antaño. Actualmente se considera útil preponderantemente lo que se puede aplicar en la llamada "era del conocimiento"<sup>57</sup> puesto que en ella las computadoras, el dominio de varias lenguas y la aplicación inmediata de saberes son elementos fundamentales. Fuera de este paradigma está la universalidad de conocimientos que incluye los humanísticos, las artes y el perfil de las ciencias sociales. Como es evidente, la noción de utilidad sobre determinados saberes es una construcción social. Es necesario que exista una imposición o un proceso de configuración social que convierta ideas en valores para legitimarlos.<sup>58</sup> La experiencia de los sistemas nacionales de educación y los cambios ocurridos nos muestran que ha ocurrido el segundo de estos escenarios.

---

<sup>57</sup> José Solano, "Algunas consideraciones en torno a los cambios experimentados por el concepto de educación en el discurso educativo para América Latina durante la segunda mitad del siglo XX" en: Alicia de Alba, *op. cit.*, analiza el tránsito o "desplazamiento" de la "Educación para el desarrollo" hacia la "Educación para la transformación productiva con Equidad", encuentra que este cambio tiene sus primeras expresiones en documentos de la CEPAL y UNESCO a principios de la década de los ochenta, el autor considera que en la actualidad existe una sobrevaloración de la educación como motor del desarrollo económico -elemento que se reitera en los modelos de desarrollo- además de una supremacía del elemento económico respecto a la equidad y el desarrollo social.

<sup>58</sup> Rosa Nidia Buenfil, "Globalización y políticas educativas...", p. 6, ha denominado esta dicotomía como articulación-dominación. Un valor particular puede extender su influencia hacia otros y hacerse universal por medio de procesos de articulación (persuasión) o dominación. Considero que la categoría dominación (apelando a una construcción faucoultiana más que weberiana) puede implicar elementos de persuasión y no necesariamente de fuerza o imposición violenta, por lo cual persuadir también es una forma simbólica de dominar. En este sentido, resulta importante recordar que existe lo que Bourdieu ha denominado *poder y violencia simbólica*, ver *Intelectuales, política y poder y La Reproducción...*

## 2.2. Los dos proyectos: universidad pública y universidad privada

De la génesis de las universidades públicas y privadas se derivan las diferencias sustanciales que han existido entre modelo educativo. Estas diferencias se relacionan con las fuentes de financiamiento, la toma de decisiones y las funciones que cumplen.<sup>59</sup> Hasta hace aproximadamente treinta años existieron diferencias de fácil identificación en torno a la forma de organización y funciones del modelo público y el privado. En la actualidad han ocurrido transformaciones en el sistema público que alteran el proyecto formativo y la relación que éstas instituciones tienen con la sociedad.

A la universidad privada le corresponden las cuotas de los particulares que en ella ingresan y las aportaciones de diversos grupos que participaron en su creación, mientras que la pública es financiada por el Estado de acuerdo con los impuestos (en las universidades públicas se cobran derechos anuales de inscripción pero en la mayoría de los casos los montos no son significativos). Aunque estas diferencias no pueden aplicarse en algunos países, por ejemplo, Estados Unidos y Chile, en México el Estado no participa en el financiamiento del sistema privado.

Las cuestiones relativas al financiamiento tienen implicaciones sustanciales en el papel de las instituciones. Quién paga es importante, pues define hacia dónde va el futuro de la universidad. En el régimen privado los alumnos y padres de familia son considerados como clientes puesto que pagan por un servicio y la institución educativa está obligada a "rendir cuentas", tal como sucede en cualquier transacción comercial. La noción *cliente*, a diferencia de la de alumno, conlleva el establecimiento de un contrato que se circunscribe a un período de tiempo específico pasado el cual las obligaciones y los derechos dejan de tener vigencia. El cliente tiene el derecho de recibir una *mercancía* que cumpla con los requerimientos de *calidad* que se le ofrecen.

En el caso de las escuelas públicas, del financiamiento se desprenden dos dimensiones: una *operativa* y otra *filosófica*. Respecto a la primera, los montos del gasto público en educación deben reflejar las necesidades de infraestructura, retribuciones académicas y administrativas, proyectos de investigación y programas de actualización docente entre otros. Como una cualidad colateral del "gasto", la inversión -su sentido filosófico- expresa el reconocimiento

---

<sup>59</sup> Retomo estas tres características de Levy, *op. cit.*, pp. 58-65 porque me parecen las más adecuadas para mostrar las diferencias entre ambos tipos de organización, aunque a diferencia del autor, yo considero que del financiamiento de las universidades se derivan en gran parte sus funciones.

que hace la sociedad a estas instituciones educativas. De una u otra forma el financiamiento refleja la relación sociedad-universidad.

El financiamiento a educación superior ha tenido restricciones significativas en los últimos sexenios, fundamentalmente el de tipo universitario, aunque los planes de desarrollo nacional han enunciado que el área educativa es una prioridad. Esta disminución de los aportes del Estado expresaría que la universidad pública no es en términos reales una prioridad del gobierno, sino que se observa como un organismo deficiente o innecesario.

En la actual administración, la asignación de recursos a las universidades pretende hacerse sobre la base de los resultados de evaluaciones realizadas en todas las áreas de la vida académica (hasta la década del ochenta se basó en la matrícula estudiantil). De la misma forma, fórmulas de atención y ayuda a grupos tradicionalmente excluidos de la educación superior (como es el caso de las becas) ha funcionado como el medio de legitimación para aplicar medidas restrictivas al ingreso. En el siguiente capítulo se aborda más a fondo este punto.

Respecto a las funciones que cumplen las Instituciones de Educación Superior (IES) públicas y las privadas, también existen diferencias sustanciales. Tradicionalmente, en la universidad pública la educación se considera un bien social y la sociedad en su conjunto obtiene las ventajas del conocimiento y la formación de sus egresados. En las universidades privadas la educación es un servicio particular que tiene la función de satisfacer las aspiraciones de los grupos que participaron en su creación, que corresponde a los de sectores económicamente fuertes y, en el caso de Latinoamérica, de grupos religiosos.

La distribución del poder, como es evidente, encuentra su razón de ser en la función y el financiamiento de las universidades. La participación de los sectores estudiantil y académico ha sido un factor central en la toma de decisiones y, en su caso, la transformación de la vida académica en las universidades públicas, cuya relación con las autoridades universitarias y los gobernantes no siempre ha sido armónica. En las instituciones privadas la toma de decisiones y su organización interna es frecuentemente llevada a cabo por las cooperativas y los órganos de dirección, sin intervención directa de profesores o estudiantes.

El problema relativo a la toma de decisiones no es superficial puesto que de su naturaleza, junto con el financiamiento y funciones de la universidad, se derivan formas de organización y apropiación del espacio social, en cuyo caso existe una comunidad con características y

proyectos, o un conjunto de sujetos sin integración. En el primer caso los valores universitarios se identifican con académicos de trayectoria, mientras que en el segundo suele desconocerse la labor de los sujetos directamente relacionados con el proceso enseñanza-aprendizaje.

Las diferencias entre público y privado han sufrido una transformación con respecto a la concepción tradicional y filosófica que teníamos de ambos tipos de universidades. En la actualidad, se lleva a cabo una política de privatización del sistema de educación superior en México, mismo que hemos observado en toda Latinoamérica a partir de los últimos veinte años.<sup>60</sup> Este proceso se intensificó durante la década del noventa, considerada por algunos investigadores y planeadores como la *década de las reformas*, que procedió a la denominada *década de la crisis*.

En el caso de México, el sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988) fue un período especialmente difícil en términos económicos. Considerado como el "sexenio del crecimiento cero" esta administración inició la apertura comercial y la aplicación de los criterios del neoliberalismo o reforma estructural.<sup>61</sup> En el plano educativo, el sexenio de Miguel de la Madrid inició el recorte de la matrícula y la apertura del sector privado, fundamentalmente el universitario, contrastándose con el crecimiento de los años setenta.

El crecimiento del sistema superior privado en América Latina fue de 38% entre 1955 y 1988. De acuerdo con los datos de Sampaio y Durham<sup>62</sup> en México el aumento de este sector no ocurrió de manera real hasta la década del ochenta, pues hacia 1955 la participación del sector privado en educación superior era del 14%, de 15% en 1965 cifra que se mantuvo para las dos décadas posteriores, mientras que hacia 1994 alcanzó más del 25%. Estos datos contrastan notablemente con el crecimiento que entre las décadas 60-70 tuvo la educación superior pública, cuya cifra se incrementó más del doble, pero decayó dramáticamente a principios de los años ochenta.

---

<sup>60</sup> Además de la expansión matricular del sistema privado, el cobro de colegiaturas, las propuestas de control de costos y la evaluación institucional son transformaciones que tienden a la privatización del sistema, ver Eunice Durham y Helena Sampaio, "La educación privada en América Latina: estado y mercado" en: Jorge Balán (coord.), *Políticas de reforma de la educación superior y la universidad latinoamericana hacia final del milenio*, ver también Daniel Levy, *op. cit.*, pp. 13, 26.

<sup>61</sup> Victor Soria, *Crecimiento económico, crisis estructural y evolución de la pobreza en México. Un enfoque regulacionista de largo plazo*, pp. 132- 137.

<sup>62</sup> Eunice Durham y Helena Sampaio, *op. cit.*, pp. 79- 87.

De acuerdo con estas autoras la tasa de crecimiento de las matrículas para el sector privado tuvo el mayor incremento entre 1990 y 1994 en México, es decir, 79.3%. En los otros países donde más se ha ampliado el sector privado la tasa de crecimiento oscila entre 0.9% (Brasil) y 35% (Chile). Correspondiente con estas cifras, Amparo Ruiz indica que "Respecto de los datos globales la matrícula (durante los cinco primeros años del sexenio zedillista, 1994-1999) en universidades públicas creció un 20% y la privada un 60%".<sup>63</sup>

¿En qué se fundamentó la supremacía de la educación privada sobre la pública? Este proceso hacia la privatización de la educación superior no fue natural<sup>64</sup> tal como no lo fue el crecimiento público de los años sesenta y setenta, diversos fenómenos ocurrieron en los planos económico e ideológico que definieron una política de Estado respecto a la educación superior, misma que operó a partir de propuestas externas. En primer lugar, se desarrolló un discurso anti-público que activó un descontento social hacia la universidad estatal y marcó el inicio de su deslegitimación, este proceso ha funcionado desde entonces para diversos fines: disminuir las aspiraciones sociales de ingreso, cortar los subsidios estatales y por ello incentivar la ampliación del sistema privado.

La multinombrada crisis de la universidad pública que empezó como ya mencionamos, durante la década de los ochenta, se fundamentó en los supuestos de que: 1) la calidad de la educación disminuyó a medida que las instituciones estaban masificadas, sobrepasando los recursos materiales y humanos de las mismas, 2) eran "semilleros de jóvenes subversivos" y por ello, inmanejables políticamente y 3) estaban llenas de estudiantes imprevistos pues no existían criterios de selección suficientes para aceptar únicamente a los "más aptos".

---

<sup>63</sup> Amparo Ruiz, *Educación superior...*, p. 188.

<sup>64</sup> Contra lo que algunos investigadores y gobernantes han dicho el cambio de la *apertura* a la *limitación* de la matrícula no es un evento natural. José Brunner en *Universidad y Sociedad* señala que tienen mayor incidencia los factores político-ideológicos que las variables económicas en el incremento de la matrícula. En este sentido, no fue sólo el incremento de la población demandante de educación superior debido a la ampliación de las clases medias y el aumento poblacional lo que produjo cambios en la demanda, sino también procesos de legitimación del régimen como los que sucedieron al movimiento estudiantil de 1968 y de manera sustancial las recomendaciones de la CEPAL, el BID y el Banco Mundial los que posibilitaron la creación de centros públicos de educación superior y media superior. De acuerdo con Brunner, el crecimiento operó en los niveles individual (al generar expectativas de movilidad social) colectivo (que trajo la movilidad estructural) y en términos de la acción de actores educativos que la posibilitaron. Debido a las carencias económicas de gran parte de la población la única posibilidad para acceder a la educación superior lo representó la universidad pública, tal como sigue ocurriendo en la actualidad.

Universidad pública fue sinónimo de falta de planeación, de carencias en la formación de sus profesores y estudiantes. "El declive de la calidad y la excelencia" y el "izquierdismo subversivo" (ambos, se dice, a causa de la masificación) de las escuelas públicas, principalmente de la UNAM, son dos de los supuestos que operaron como elementos definitorios de la apertura de múltiples instituciones particulares de educación superior, mismas que generalmente se han enfocado a las áreas tradicionales.

La política educativa durante la etapa del crecimiento partía de un criterio que concebía a la educación como un objeto al servicio de la productividad. Este modelo educativo basado en la teoría del capital humano requirió del aumento de la escolaridad y la creación de escuelas técnicas, los organismos internacionales fueron los principales promotores del apoyo a la educación superior y media superior. Cuando cambió la visión de éstos respecto a la relación crecimiento económico-educación y la situación económica de los países latinoamericanos se tornó difícil, la política del Estado debió transformarse.

Debido a la promesa de movilidad social y el desarrollo económico que empeñaba la educación superior durante la época del crecimiento, el cambio de política educativa (de promoción a restricción) debió corresponderse con el manejo de un *capital ideológico* que facilitara la adopción de tales transformaciones sin que existieran conflictos sociales. Ante un discurso que trató de evitar el ingreso en masa (denominación que puede cuestionarse) en términos reales porque requería de la aportación estatal y la ampliación del sistema, en términos retóricos porque iba en detrimento de la calidad educativa, debilitaba a la universidad y disminuía el prestigio de las minorías que antes ingresaban a la educación superior,<sup>65</sup> la opinión pública asumió esos supuestos y la universidad estatal ha sido señalada como la culpable de disminuir su calidad debido a la carencia de fórmulas de ingreso que garanticen la aceptación de los más capaces.

En México (como en el resto de Latinoamérica) la expansión del sector privado no había alterado sustancialmente las relaciones entre el Estado y los sistemas nacionales de educación superior hasta que este sector empezó a atender la demanda -lo cual ha sucedido no sin grandes limitaciones- que representaban quienes no accedían al sistema público, ya

---

<sup>65</sup> Diversos investigadores han reiterado el debilitamiento, crisis y descontento social que sucedió ante la "excesiva politización e ingreso casi irrestricto" de la universidad pública mexicana, misma que derivó en la conformación de un sistema privado que atendió las aspiraciones de "educación de calidad". Levy específicamente observa este proceso como una necesidad de diferenciación de las élites para continuar con su distanciamiento respecto de otros grupos sociales, mismo que ya no les garantizaba la universidad pública debido al ingreso de los años sesenta, ver Daniel Levy, *op. cit.*, y Eunice Durkhan y Helena Sampaio, *op. cit.*

sea porque no eran aceptados o porque evitaban ingresar. El crecimiento sostenido de la matrícula requiere el crecimiento del sistema educativo para absorber la demanda social de educación. En este caso, existen dos posibilidades: que el sector público atienda la demanda con la ampliación de las instalaciones existentes o la creación de otras similares, o que dirija la demanda hacia otras instituciones o modalidades, "Las raíces principales del crecimiento del sector privado hispanoamericano se encuentran en el desarrollo anterior y simultáneo del sector público. Sólo cuando el sector público cambia dramáticamente aparece una fuerte necesidad de que surja el sector privado".<sup>66</sup>

Durante las dos etapas anteriores de expansión del sistema privado<sup>67</sup> (la primera con la creación de las universidades católicas en Latinoamérica y la segunda con la consolidación de universidades restringidas de élite) el ingreso a estas instituciones fue altamente selectivo. Las nuevas instituciones superiores privadas no son elitistas, funcionan como empresas con fines de lucro y, por ello, se puede cuestionar si efectivamente sirven como una opción de calidad ante el desprestigio de las universidades públicas. La obtención de una licenciatura en estas instituciones que han tenido facilidades para su creación por parte del Estado, es posible porque este subsector de escuelas privadas de reciente creación les brinda posibilidades de acceso e incluso, permite la obtención de los créditos educativos, montos que se pagan al final de la carrera.<sup>68</sup>

Este tipo de escuelas no los excluye, aunque esta noción sigue siendo relativa. Los estudiantes de bajos recursos no pueden con todo y estas facilidades pagar colegiaturas. Las universidades privadas de renombre -Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, entre otras- siguen siendo receptáculo de un grupo reducido de estudiantes que conforman una élite y no entran en las posibilidades económicas de un porcentaje significativo de estudiantes.

Retomando los principios teóricos de la primera parte de este capítulo, considero que el Estado ha actuado en favor del sector privado no únicamente limitando el acceso, sino también y de manera importante, alentando posiciones favorables hacia el régimen privado

---

<sup>66</sup> Daniel Levy, *op. cit.*, p. 101.

<sup>67</sup> Daniel Levy, *op. cit.*, las denomina olas de expansión o crecimiento.

<sup>68</sup> Gran parte de las IES particulares ofrecen sistemas de crédito educativo. La Universidad Tecnológica de México (UNITEC) ofrece un monto de financiamiento que puede cubrir hasta el 80% de la colegiatura durante toda la carrera a ser pagado hasta en un lapso equivalente al doble de tiempo que haya tardado el solicitante en concluir los estudios. Para recibir el crédito, el solicitante debe tener un buen desempeño y contar con un "aval solidario"; página electrónica de la UNITEC, [www.unitec.mx](http://www.unitec.mx). La Universidad La Salle (ULSA) otorga créditos de 25 y hasta 100% con la firma de un aval que cuente con bien inmueble, página de la ULSA en Internet, [www.uls.edu.mx](http://www.uls.edu.mx).

con el uso de vocablos como los de *calidad*, *excelencia* y *competitividad* derivados de la implantación de las reformas de mercado, antaño utilizados únicamente en las empresas. El cambio en la política de educación superior hacia la perspectiva de mercado ha sido llevada "a pie juntillas" en Latinoamérica por Chile, México, Brasil y Argentina principalmente, siendo en el primero de estos países donde el sistema privado tiene casi totalmente el control de la educación superior.<sup>69</sup>

Estar a favor de una campaña en "búsqueda de la calidad" la mayoría de las ocasiones se ha entendido como la apertura de las opciones educativas privada y de corte técnico. Tal como ha sucedido respecto a los sistemas de seguridad social con el Instituto Mexicano del Seguro Social<sup>70</sup>, este fenómeno se sustenta en: 1) la apertura, lo cual hace competitivo el sistema y pone en mejores condiciones al mejor de ellos haciendo que se eliminen automáticamente aquellos que no ofrecen un *servicio de calidad*; 2) la diversificación, lo que amplía las opciones y modalidades para que los estudiantes y sus familias opten por la disciplina, mercado laboral y tiempo que requiere la carrera a cursar de acuerdo con sus posibilidades y 3) abre espacio a una mentalidad en aras de elevar la calidad,<sup>71</sup> la excelencia académica y la independencia hacia el Estado, con lo cual se eliminan los gastos innecesarios que generaban todos los lugares que no eran aprovechados por estudiantes deficientes, desertores o imprevistos.

Sin embargo, el modelo de educación superior privado que aparentemente es una aspiración o un ejemplo a seguir, es inviable en un proyecto nacional porque gran parte de la población no puede solventar los gastos que implica este tipo de educación. Luego entonces, resulta que el intento actual que se deriva de la dirección que han tomado las políticas educativas y los proyectos de desarrollo podrían parecer dirigidos a limitar el ingreso a las instituciones universitarias.

---

<sup>69</sup> Ver Daniel Levy, *op. cit.* y Rollin Kent, "Reforma institucional de la Educación Superior y reforma del Estado en México en la década del noventa: una trayectoria de investigación" en: Jorge Balán, *op. cit.*

<sup>70</sup> Revisar primer capítulo. Para mayor profundidad en este tema ver Víctor Soria, *op. cit.*

<sup>71</sup> Durante la etapa del crecimiento de la educación superior la noción de *calidad* correspondía a un proyecto de desarrollo nacional en el que la educación funcionaba como motor del crecimiento y por ello era ámbito de la responsabilidad estatal. En la actualidad, este concepto se refiere a la responsabilidad individual y sus raíces filosóficas están puestas en un sentido empresarial, es decir, altamente competitivo, individualista y en aras del beneficio económico primordialmente.

### 2.3. La ampliación de las universidades tecnológicas en el proyecto actual de educación superior pública

Las únicas instituciones superiores públicas que han sido creadas en los últimos años, con excepción de la Universidad de la Ciudad de México (UCM), son de tipo tecnológico. En la actualidad existen 44 universidades tecnológicas alrededor del país.<sup>72</sup> Hacia finales del sexenio de Ernesto Zedillo, la matrícula de educación superior tecnológica creció 86%, mientras que la universitaria aumentó 7%.<sup>73</sup> Las universidades tecnológicas rescatan los planteamientos del libre mercado como parte consustancial de su creación, misión y búsqueda de resultados. Durante dos años de escolaridad los estudiantes tendrán de manera intensiva una relación directa con los empresarios para lograr la rápida incorporación al mercado de trabajo.<sup>74</sup>

La consolidación del paradigma tecnológico ha derivado en una transformación del papel de las universidades, ahora son primordialmente centros de instrucción, entrenamiento laboral y capacitación, antes que espacios de creación y recreación de la cultura y las ciencias. Las instituciones educativas son efectivamente centros de preparación para el trabajo, esa es (como he mencionado en la primera parte de este capítulo) una de sus funciones. Ante la priorización de esta función -función productiva- la educación adquiere un perfil principalmente económico y se deslinda de otros papeles en relación con la formación de ciudadanos y el desarrollo de otro tipo de conocimientos no relacionados de manera inmediata con el área productiva.

El argumento que fundamenta estos cambios es que nuestros países requieren técnicos, sujetos que sepan aplicar conocimientos (no crearlos) y buscarse sus propios espacios de trabajo. En este contexto, la educación universitaria no es prioritaria, algunos autores han mostrado que en economías subdesarrolladas y en las cuales la manufactura es una actividad económica importante, aumenta la cobertura de la educación primaria y secundaria mientras que disminuye la universitaria<sup>75</sup> porque la planeación educativa ubica a la escuela en un plano supeditado al crecimiento económico.

---

<sup>72</sup> Página de la Coordinación General de Universidades Tecnológicas, SESIC-SEP, [www.sesic.sep.gob.mx](http://www.sesic.sep.gob.mx)

<sup>73</sup> Amparo Ruiz, *op. cit.*, pp. 187-188. Las cifras globales, señala la autora, corresponden a 63 mil estudiantes en el sistema universitario y 236 mil para los institutos tecnológicos durante los primeros 5 años del sexenio.

<sup>74</sup> Página de la Coordinación General de Universidades Tecnológicas, SESIC-SEP.

<sup>75</sup> Raquel Bernal *et al.*, "El desempeño de las economías y la desigualdad en Colombia: 1976-1996" en: Nora Lustig, *et al. Pobreza y desigualdad en América Latina*. La caída del gasto educativo por alumno durante el periodo presidencial de Ernesto Zedillo parece tener una relación directa con los planteamientos de estos autores.

### **3. El papel de los organismos internacionales en educación. El fundamento económico-político de las recomendaciones en materia educativa y la legitimación de los criterios de exclusión.**

He mencionado a lo largo de este capítulo la forma como las reformas ocurridas durante los últimos 30 años en el nivel superior se han llevado a cabo en dos direcciones: la consolidación de un sistema técnico y el proceso de privatización que han operado en detrimento de la educación universitaria pública para transformarla. Estos cambios han ocurrido en un contexto político altamente ligado a la dependencia económica que existe por parte de nuestro país hacia organismos internacionales como resultado de préstamos y créditos de diversa índole destinados a la cobertura de programas sociales, en los que la educación es uno de los tópicos fundamentales. La renegociación de los préstamos ha sido condicionada con la incorporación de las reformas propuestas para los sistemas educativos en toda la región de América Latina y el Caribe.

En este último apartado no intento hacer un análisis detallado de las políticas educativas propuestas por los organismos internacionales, únicamente trato de aclarar algunos elementos que se han vertido a lo largo de este capítulo sobre la implantación de un sistema altamente excluyente para la educación universitaria y la función social que se le asigna a la universidad. Podrá observarse que hay una adecuación entre las propuestas de tres organismos internacionales para nuestro sistema educativo y las tendencias que van marcándose vía gubernamental, situación que de acuerdo con Amparo Ruiz,<sup>76</sup> como una "afortunada coincidencia" han sido instrumentadas en las políticas públicas dirigidas a la educación.

Se verá que estos planteamientos que de hecho han funcionado como ideario filosófico-político respecto a las decisiones que se han tomado en las últimas dos décadas, representan la transformación de las funciones, categoría, papel, prioridades y proyecto formativo de las diversas instituciones que integran el sistema de educación superior y, por ello, de la educación escolarizada en su conjunto.

---

entre 1994-1998 el gasto por alumno disminuyó 46% en el nivel superior y 25% en el medio superior, pero contrariamente, en el sistema básico aumentó más de 14%. Amparo Ruiz, *op. cit.*, pp. 188-189.

<sup>76</sup> Amparo Ruiz, *op. cit.*

El Grupo Banco Mundial (BM) está integrado por cinco entidades complementarias y forma parte de las Naciones Unidas.<sup>77</sup> Sus actividades están dirigidas a dar préstamos y asesoría sobre diversos asuntos de tipo financiero. En las últimas décadas, se ha autoproclamado como el gran hacedor de las políticas sociales a escala internacional, además de interesarse especialmente en estrategias para educación superior. Por ser un banco internacional su función es la de operar bajo los criterios del crédito y el capital financiero, sus fondos son obtenidos de los recursos derivados de bonos y movimientos financieros, de los aportes de los países miembros y de los intereses de los préstamos que efectúa.

El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) conformado en sus inicios sólo por las naciones de Latinoamérica, el Caribe y los Estados Unidos, actualmente tiene 46 países socios alrededor del mundo.<sup>78</sup> Al igual que el BM, realiza financiamiento para actividades en las que la educación, salud, participación social y desarrollo ecológico tienen el principal renglón de importancia, a ser aplicadas en los países de economías menos desarrolladas. En los últimos años, ha prestado atención a financiar labores de investigación universitaria, da cuenta de ello el préstamo otorgado a la UNAM a mediados de la década pasada. El origen de su capital se deriva de las contribuciones de los países miembros, de los pagos de los préstamos solicitados, de las reservas y fondos de su administración.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) está integrada por 30 países miembros, sus áreas prioritarias de participación son el desarrollo económico, la educación, la ciencia y la innovación,<sup>79</sup> ayudando a los hacedores de política de los países a adoptar "orientaciones estratégicas" en la macroeconomía y otras áreas. Para ello, elabora instrumentos y recomendaciones para "promover reglas a seguir en áreas donde la cooperación multilateral es necesaria para que los países tengan avances en la economía globalizada".<sup>80</sup>

---

<sup>77</sup> Página del Banco Mundial, [www.bancomundial.org](http://www.bancomundial.org). Según se indica en su portal electrónico, el Banco Mundial "subraya la necesidad de: invertir en las personas especialmente en servicios básicos de salud y educación; concentrarse en el desarrollo social, *la inclusión*, etcétera; *prestar apoyo al sector privado y alentar su desarrollo* y promover reformas orientadas a la creación de un entorno macroeconómico estable, propicio para las inversiones y la planificación a largo plazo", subrayado mío.

<sup>78</sup> Página del Inter-American Development Bank, [www.iadb.org](http://www.iadb.org).

<sup>79</sup> Página de la OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development, [www.oecd.org](http://www.oecd.org).

<sup>80</sup> *Ibid.*, mi traducción.

### 3.1. La perspectiva del Banco Mundial

En el texto *Prioridades y Estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial, 1996*, este organismo delineó, sobre la base de un estudio realizado en América Latina, la posición que en documentos posteriores ha mantenido respecto a la educación superior. Ésta es en su perspectiva una inversión en capital humano y "Como toda inversión, la que se realice en educación ha de ser rentable".<sup>81</sup> En este punto es de singular importancia lo que esa inversión significa para el Banco, pues constituye la base filosófica y por lo tanto sustantiva del concepto de educación. La tasa de rentabilidad se calcula "comparando la diferencia de ingresos a través del tiempo de las personas con y sin un tipo determinado de educación con el costo para la economía de producir esa educación",<sup>82</sup> es decir, este cálculo representa la relación costo-beneficio (únicamente económico) que representa para los particulares y los sistemas económicos el efectuar gasto social en educación.

En este caso la noción derivada del financiamiento recae en considerarlo como un gasto, y la educación es fundamentalmente un instrumento de utilidad para el crecimiento económico, por lo que la intención es gastar lo menos posible y evitar el *derroche en insumos magisteriales*: "Las escuelas de los países de ingreso bajo y mediano podrían ahorrar costos y mejorar el aprendizaje aumentando el coeficiente profesor-alumnos. Utilizarían así menos maestros y podrían asignar los recursos a otros insumos".<sup>83</sup>

Por ello, el Banco no duda en aclarar que el dinero que se ahorre con estas medidas pueda ser utilizado para evitar que "se niegue el acceso a la educación a ningún candidato calificado en razón de su falta de capacidad de pago"<sup>84</sup> debido a que se dotará de becas a los más necesitados, mientras que al resto pueden cobrárseles cuotas. El Banco es enfático al aclarar que sólo la educación básica será gratuita en el nivel primario, selectivamente gratuita en el secundario y con costo de matrícula para toda la enseñanza superior, exceptuándose a los estudiantes que no pueden pagarla, para los cuales se proyectan sistemas de pago al final de la carrera o becas en el caso de que no puedan acceder a estos préstamos.

---

<sup>81</sup> Miguel Soler, *El Banco Mundial metido a educador*, p. 12, las citas de las recomendaciones del BM revisadas en este capítulo son retomadas de este texto. Para más información ver Hugo Aboites, *Viento del Norte. TLC y privatización de la Educación Superiores México*, pp. 237-314, el autor analiza el texto del BM que fue antecedente del utilizado por Soler.

<sup>82</sup> Miguel Soler, *op. cit.*, p.12.

<sup>83</sup> *Ibid.*, p. 14.

<sup>84</sup> *Ibid.*, p. 16.

Es interesante observar que la propuesta del Banco Mundial con respecto a los préstamos y sistemas de crédito universitario han sido instrumentada precisamente en las instituciones particulares, fundamentalmente las superiores no universitarias (denominados en algunas como becas-préstamo) y por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) en el nivel de posgrado. En las universidades públicas las becas se han postulado como el proyecto central de apoyo a estudiantes y familias de bajos ingresos, sobre todo en el gobierno actual.

No sorprende que a partir del sentido altamente económico que tiene la educación se le observe como un servicio privado, y por ello se recomienda reestructurar el sistema para extenderlo y diversificarlo, lo cual ampliará la oferta educativa para los padres de familia, "La existencia de escuelas y universidades privadas promueve la diversidad y proporciona una competencia útil para las instituciones públicas, especialmente al nivel de la enseñanza superior".<sup>85</sup>

Como evidencia de lo exitoso que ha resultado este proyecto, el BM expone los resultados de Chile, su paradigma favorito, país donde los padres de familia pueden inscribir a sus hijos en cualquier escuela de tipo público o privado. Cada universidad recibe financiamiento estatal a partir de la matrícula, lo cual, nos dice el Banco, ha ampliado el número de escuelas privadas y su matrícula. Esto significa que para el Banco Mundial, de hecho, las escuelas privadas (fundamentalmente las de tipo superior) son de mejor calidad que las públicas por su propia naturaleza dirigida al mercado y a la iniciativa privada, la aspiración fundamental de sus propuestas es que se amplíen.

En este punto hay además otra observación importante, el BM diferencia entre los beneficios que se dirigen a las clases sociales entre los distintos niveles educativos y enuncia que debido a que los más pobres se ven beneficiados con la educación primaria, los esfuerzos de los gobiernos de la región latinoamericana deben estar dirigidos a ampliarla. Por otro lado, la educación superior beneficia a los que más tienen.<sup>86</sup>

Respecto al financiamiento, el Banco aclara que sus préstamos "respaldarán" las propuestas de los gobiernos para hacer que el subsector superior "funcione más eficientemente y a un menor costo público",<sup>87</sup> apreciación que pone al descubierto la intención de disminuir la

---

<sup>85</sup> *Ibid.*, p. 24.

<sup>86</sup> *Ibid.*, p. 26.

<sup>87</sup> *Ibid.*, p. 32, subrayado mío.

aportación estatal en educación. Siguiendo su lógica de máximo beneficio-menor costo, el BM propone la creación de institutos superiores de bajo costo, es decir, no universitarios: "Las principales ventajas de las instituciones no universitarias son el menor costo de los programas (debido a que los cursos son más cortos), las tasas de deserción son más bajas y el menor costo anual por estudiante (...) Las instituciones no universitarias ofrecen también oportunidades de capacitación que responden con flexibilidad a la demanda del mercado de trabajo".<sup>88</sup>

Resumiendo lo anterior, el Banco se declara en favor de: a) la educación de tipo privado, fundamentalmente en el nivel superior, b) el cobro de cuotas excepto para estudiantes de bajos recursos, a los cuales se dotará de becas, c) abrir la educación a la iniciativa privada, d) ampliar y/o crear un sistema no universitario de tipo técnico, altamente dirigido al sistema productivo y e) considerar que los beneficiarios de la educación básica son los pobres, por lo que éste se debe ampliar y no fundamentalmente el superior, del cual obtienen beneficios sólo quienes obtienen mayores ingresos.

### 3.2. Las propuestas del Banco Interamericano de Desarrollo

El texto del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) que analizo a continuación es *La educación superior en América Latina y el Caribe. Documento de Estrategia*. Este documento, según indica, se propone hacer una "evaluación exacta", enunciar las funciones que requiere la educación superior en América Latina y el Caribe así como exponer la perspectiva del Banco Interamericano ante los resultados obtenidos para proponer las reformas convenientes que habrán de llevarse a cabo con la ayuda de préstamos. Aunque este informe, dice el BID, está diseñado para atender las distintas realidades educativas de la región, hay una tendencia general muy clara: asigna por ejemplo un promedio reprobatorio a los sistemas educativos de la región y a la calidad de la educación,<sup>89</sup> lo cual al menos en apariencia lo dota del deber moral de indicar en qué han fallado y proponer el camino más idóneo a seguir.

El BID reconoce que durante las décadas del 60 y 70 fue uno de los principales impulsores del crecimiento del sector superior y justifica la radical transformación de sus propuestas como un cambio necesario para el crecimiento económico de los países latinoamericanos: "El

---

<sup>88</sup> *Ibid.*, p. 36.

<sup>89</sup> Banco Interamericano de Desarrollo, *La educación superior en América Latina y el Caribe. Documento de estrategia*, pp. 2, 29.

crecimiento y un mayor acceso fueron considerados como elementos clave para el desarrollo nacional, pero la composición de los préstamos sugiere que la reforma también era parte de la agenda",<sup>90</sup> indica después que tal reforma se da porque su propuesta se encuentra dirigida a un mundo transformado, tal cambio es por lo tanto natural. Estas afirmaciones corresponden a las del *globalismo light* que sirve como medida de legitimación de los cambios que se han impulsado en el sistema superior de toda Latinoamérica, tal como lo indiqué en este capítulo y el anterior.

Lo más interesante en este punto es que justamente el BID ha sido uno de los creadores del mito de la *transformación necesaria en un mundo necesariamente transformado* y para ello puede utilizar dos discursos de hecho contradictorios (de la necesidad de formar cuadros superiores calificados a la de adiestrar mano de obra y técnicos) en un período relativamente corto de tiempo y una misma realidad socioeconómica. ¿Qué fundamenta esta cambio? Igual que antaño se habla en nombre del crecimiento económico y de las condiciones reales del sistema productivo.

Y por ello, si antes se dirigían muchos de los recursos del Estado para las universidades, ahora el Banco Interamericano "rechaza el punto de vista de que la educación superior pueda desempeñar bien su papel nada más que contando con fondos públicos más generosos para su expansión y sostenimiento",<sup>91</sup> lo cual es un prefacio para la propuesta de disminución del financiamiento. Al respecto señala que la educación superior pública debe "*dar paso a una mayor combinación de aportes privados y públicos*"<sup>92</sup> y, contrariamente a lo que podría parecer, el BID justifica esta propuesta como un intento de lograr la equidad, puesto que (igual que el BM) considera que quienes se ven beneficiados con la educación superior son los grupos más privilegiados económicamente debido a que tienen mayores oportunidades de ingresar a la universidad y los pobres terminan subvencionando tal gasto.

Es por este papel tan importante que tienen la equidad y su deseo de evitar el desperdicio de recursos -lo cual parece indicar que está a favor del ahorro- que el Banco Interamericano no intenta apoyar el crecimiento matricular y a grupos que por sí mismos pueden financiar su educación, sino que su postura está a favor de grupos reducidos y focalizados, en este sentido, también postula como prioridad actividades selectas y de "excelencia".<sup>93</sup> Sin

---

<sup>90</sup> *Ibid.*, p. 3

<sup>91</sup> *Ibid.*, p. 2.

<sup>92</sup> *Ibid.*, p. 24, subrayado mío.

<sup>93</sup> *Ibid.*, pp. 32-36.

embargo, esta doble personalidad no deja muchas cosas en claro, su personalidad ahorradora está totalmente en contra de su personalidad equitativa, en la que sólo grupos de excelencia reducidos y en actividades prioritarias serán foco de atención.

El BID reconoce que las transformaciones que propone no serán fácilmente llevadas a cabo debido a que en las universidades las decisiones y el poder están distribuidos entre estudiantes, académicos y trabajadores. A su parecer el Estado ha sido un personaje débil y ausente en la reforma universitaria puesto que existe un "exceso de influencia"<sup>94</sup> entre estudiantes y docentes. Como todo exceso, debe evitarse esta injerencia y participación de maestros, alumnos y trabajadores en la política educativa del nivel superior. Por lo tanto, propone que los costos de matrícula se apliquen de manera gradual y se formulen becas para quienes no puedan pagar, propuesta que, aclara, no condiciona los préstamos.

Al igual que el Banco Mundial, el BID relaciona beneficios educativos con retribuciones directas al mercado. Aunque aclara que no es únicamente en éste donde deben buscarse las ventajas que se obtienen de la educación, define sus préstamos a favor de "financiar actividades que tienen sensatez económica". Señala a continuación que la educación superior "debe tener una orientación empresarial sólida", enunciado que enmarca su filosofía educativa.

También insta a adoptar sistemas de evaluación, nunca uno aplicable a todo el sistema, sino un amplio número de evaluaciones que tengan el mismo fin: elevar la calidad y propiciar las reformas necesarias.<sup>95</sup> Resulta evidente que entonces sí propone un sistema general, único de evaluación educativa, lo cual no entra en contradicción con asumir que dicho sistema -que por lo tanto tendría una misma función y lineamientos generales- debe ser aplicado de manera diferenciada en las diversas instituciones.

De hecho, sólo distingue claramente entre dos conjuntos de criterios de evaluación, uno para las universidades y otro para los institutos técnicos, pero sólo los segundos gozan de las simpatías del BID porque siguiendo la lógica costo-beneficio aclara que *la educación cuasiprofesional o general superior, en su conjunto, no será una prioridad sistemática para el BID. El sector privado puede prestar servicios educacionales cobrando derechos de matrícula que el estudiante medio puede costear. Si los gobiernos quieren mantener una educación*

---

<sup>94</sup> *Ibid.*, p. 28.

<sup>95</sup> *Ibid.*, p. 29

*subvencionada o gratuita en este nivel, ello no es asunto que interese directamente al banco*".<sup>96</sup>

En resumen, el Banco Interamericano no está a favor de la gratuidad de la enseñanza universitaria, propone un sistema de evaluación diferenciado para universidades e instituciones tecnológicas, disminuir el gasto estatal en educación superior y apoyar proyectos de excelencia académica.

### 3.3. *Las propuestas de la Organización para el Comercio y el Desarrollo Económico*

La Organización para el Comercio y el Desarrollo Económico elaboró en 1994 a petición del gobierno mexicano un estudio sobre la situación de la educación en el nivel superior.<sup>97</sup> Las propuestas que se derivan de su análisis tienen singular atención respecto al nivel medio superior y el universitario. Respecto al acceso a la universidad, por ejemplo, encuentra en el pase reglamentado (de los planteles de la Escuela Nacional Preparatoria y Colegios de Ciencias y Humanidades a la licenciatura de la UNAM) un sistema "inequitativo e injusto", pues todos los aspirantes deberían ajustarse a un examen de selección en el que sean tomadas en cuenta las calificaciones obtenidas en el bachillerato.

Respecto al ingreso al nivel medio superior la OCDE recomienda desarrollar métodos que incentiven el acceso a la educación tecnológica a fin de evitar que la mayoría quede fuera,<sup>98</sup> lo cual indica que se reconoce el bajo nivel de ingreso que hay en los bachilleratos universitarios. Sin embargo, existe una pregunta obligada en torno a si mejorar el ingreso puede reducirse a postular a la educación técnica (generalmente terminal) como la única opción educativa. No existe en esta propuesta ninguna intención de ampliar la oferta educativa tanto en instituciones propedéuticas como técnicas, sino únicamente el propósito de encaminar la demanda hacia opciones educativas de tipo tecnológico.

---

<sup>96</sup> *Ibid.*, p. 37, subrayado mío.

<sup>97</sup> OCDE. *Exámenes de las políticas nacionales de Educación. México. Educación Superior*. Para mayor profundidad ver Amparo Ruiz, *Educación superior y globalización. Educar ¿para qué?* En el segundo capítulo de su análisis, la autora expone características de interés sobre las recomendaciones de la OCDE: aunque el documento evidencia las condiciones socioeconómicas de México, no existe sin embargo, correspondencia entre tales resultados y las propuestas que extiende. A diferencia de los documentos aquí analizados del BID y el BM, el documento de la OCDE hace una evaluación sobre la realidad de la economía y la política en México, estudio que abarca una parte considerable del texto. Derivado de ello, apunta la necesidad de elevar el nivel de participación civil, abatir la pobreza y la baja eficiencia terminal, entre otros.

<sup>98</sup> OCDE, *op. cit.*, p. 180.

Para apoyar las reformas la OCDE menciona que atienden las necesidades nacionales debido a que la selección escolar diferenciada acarreará problemas y presiones: "La dificultad consistirá en responder de manera que no sea una huida hacia adelante, admitiendo cada vez más alumnos en las mismas carreras, es decir en estudios largos y cada vez más largos. No es seguro que el país tenga los medios para solventar tal solución. Tampoco es seguro que tales estudios respondan a las necesidades de la economía y las aspiraciones de esa nueva *clientela*".<sup>99</sup>

Por ello propone que el sistema tiene que hacerse más diversificado y menos complejo, contradicción aparente que se soluciona debido a que tal diversificación implica la apertura al sistema técnico (en el que hay diversas carreras y niveles de relación con el sistema productivo) mientras que lo "menos complejo" significa que la consecución de fines precisos y roles determinados debe postularse para todo el sistema. De esta forma propone la creación de un sistema nacional de educación media superior "que permita acoger a todos los jóvenes que tengan la capacidad de recibir este tipo de educación"<sup>100</sup> en el que se *igualen* los sistemas de admisión (la OCDE adula las acciones del CENEVAL, considera un paso importante el que se desarrollen "referencias nacionales de evaluación") y los aportes económicos individuales. Debido a su interés por la equidad considera una injusticia que la educación sea pagada por todos, indica que es necesario impulsar sistemas de becas para quienes sean aptos.<sup>101</sup>

Hacia el final del texto la OCDE expone los cambios que deben instrumentarse en el sistema superior y medio superior mexicano, el resumen de sus propuestas es: a) aumentar la matrícula del bachillerato tecnológico, b) crear institutos superiores tecnológicos, c) controlar el ingreso a educación superior por medio de exámenes y pruebas de ingreso más restrictivas, d) aplicar un proceso único de ingreso a la educación media para que todos los candidatos tengan las mismas oportunidades, e) ampliar el sistema de becas para los estudiantes aptos que tengan bajos ingresos, f) incrementar la participación de los estudiantes para el pago de sus estudios simultáneamente al otorgamiento de becas, g) hacer estudios sobre el origen social de los alumnos, h) disminuir los tiempos de las licenciaturas, i) ampliar y crear "competencias nacionales" y sistemas de evaluación además de apoyar al CENEVAL y j) respecto a la vida académico-docente propone la ampliación de

---

<sup>99</sup> *Ibid.*, p. 193, subrayado mío.

<sup>100</sup> *Ibid.*, p. 195.

<sup>101</sup> *Ibid.*, p. 207.

los planes y programas de estímulos salariales sin que la antigüedad influya de manera fundamental.

Un elemento importante en las propuestas del BM, BID y la OCDE gira en torno a los programas de ayuda económica para estudiantes de bajos recursos. Como medida compensatoria, el Estado, recomiendan los organismos internacionales, debe promover y dotar de becas a quienes no tienen los recursos suficientes pero sí las "ganas para estudiar" en las escuelas públicas. Los programas de becas que actualmente otorga el gobierno federal se proponen como una ayuda económica para estudiantes de bajos recursos cuyos montos se fijan entre 750 y hasta 1 000 pesos mensuales.<sup>102</sup>

A pesar de las buenas intenciones, tienen dos deficiencias fundamentales: son limitadas, pues no pueden cubrir la población que las requiere<sup>103</sup> (además de condicionar que no se reciba ninguna otra ayuda o beca) y son poco accesibles debido a los requisitos que se solicitan, pues ser estudiante regular, tener promedio mínimo de ocho (o más de nueve para algunos programas de excelencia) y ninguna materia reprobada está en mayor o menor medida fuera del alcance de una cantidad considerable de estudiantes de bajos recursos.<sup>104</sup> Debido a lo anterior, los sistemas de becas con las características actuales pueden ser una medida discriminatoria de los más pobres.

Las propuestas vertidas por el BM, la OCDE y el BID se postulan como legítimas a partir de a) estudios e instrumentos reconocidos como objetivos e inobjetables -en el siguiente capítulo retomo esta cuestión- y realizados por organizaciones que en términos económicos tienen una representación de poder así como de influencia política y b) utilizan una serie de

<sup>102</sup> Página de la UNAM, [www.unam.mx](http://www.unam.mx). El Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES) fue creado a iniciativa de Vicente Fox en 2001. Participan todas las entidades así como el IPN, la UNAM, la UAM y la UPN. Los recursos se dividen en partes iguales entre el gobierno federal, los gobiernos estatales y la universidades, página de la SEP-SECIC, [www.sesic.gob.mx](http://www.sesic.gob.mx).

<sup>103</sup> Sólo 2 800 de las 5 200 becas solicitadas en la UNAM (menos de la mitad) podrán ser atendidas durante el año 2002 por falta de presupuesto, Jorge Ramos, "No alcanzan beca 2400 en la UNAM" en: *El Universal*, 8 de noviembre de 2001.

<sup>104</sup> Diversos estudios y corrientes teóricas de la sociología de la educación han mostrado que existe una correlación entre el nivel socioeconómico y las tasas de rendimiento, aprovechamiento y reprobación, lo cual parece ser ignorado por los planeadores de estos programas de ayuda. Múltiples variables convergen en el bajo aprovechamiento de los estudiantes de las clases más bajas, pero el enfoque equivocado que explica estas deficiencias como expresiones claras del desinterés o la flojera no representa un proyecto real de planificación educativa en aras de su superación en los contextos educativo y social. Esta perspectiva ignora que muchos estudiantes trabajan, que no poseen un espacio adecuado para el estudio, que no cuentan con los insumos necesarios para conseguir el material de trabajo escolar y que muchos de ellos deben desplazarse grandes distancias para llegar a la escuela, ver Carlos Muñoz Izquierdo, *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. Investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema.*

planteamientos ideológicamente compatibles con una aspiración social de crecimiento sustentable (lo cual no significa necesariamente que sean la mejor propuesta o camino a seguir, sino que en un sentido fenomenológico, es decir, aparente así se ).

El rasgo esencial de las propuestas de los organismos aquí expuestos es el alto impacto que han tenido en la elaboración de la política educativa en la región de América Latina y el Caribe. No existe ningún elemento académico sino exclusivamente de naturaleza económica en las propuestas. La educación técnica como factor del desarrollo subyace a una interpretación particularizada sobre el tipo de formación que se requiere y en consecuencia, el tipo de sujeto que sirve para tal fin.

*“Sin duda, hay en nuestras disciplinas muchas cosas que se pueden medir de manera directa e indirecta, pero no es evidente que sean las más importantes”*  
Claude Lévi- Strauss.

### **CAPÍTULO 3. LA EVALUACIÓN EDUCATIVA. ACCESO A LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR Y ALGUNAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN PARA LA DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EN MÉXICO**

#### **1. La cultura de la evaluación en la educación media superior y superior**

En la teoría educativa la evaluación ha sido objeto de múltiples discusiones. Como ha sucedido en la mayoría de las investigaciones en ciencias sociales, se ha dado una división bastante clara entre los autores respecto al concepto, método y prácticas de evaluación. Un grupo ha tendido hacia una perspectiva crítico-analítica (de tipo criterial, con el reconocimiento de resultados deseables) mientras que otro hacia una perspectiva normativa (resultados comparados con un rango de máximo que sirve de emulación y un mínimo no deseable).

Sin pretender hacer una descripción exhaustiva sobre la tipología de la evaluación -lo cual merecería una tesis- a continuación expondré algunas diferencias básicas entre métodos y conceptos, la finalidad es dar un panorama general sobre este proceso que se ha convertido en los últimos años en un medio de legitimación para diversos cambios ocurridos en la concepción tradicional de la enseñanza, la selección estudiantil y para la asignación de los salarios académicos.

##### **1.1. ¿Qué es la evaluación?**

Según indica el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*, evaluar tiene dos significados, consiste en señalar o apreciar el valor de una cosa o estimar los conocimientos, aptitudes y rendimientos de los alumnos.<sup>105</sup> De acuerdo con esta definición, evaluar en educación tiene un matiz apreciativo (es decir, aproximado) sobre la labor de los estudiantes,

<sup>105</sup> *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*, p. 654.

comúnmente los sujetos de evaluación<sup>106</sup> y por ello, está más dirigido hacia la valoración, a la *cuálificación*. Por otra parte, la evaluación de cosas u objetos tiene criterios cuantificables y cualificables -"señalar" en el primero o "estimar y apreciar" en el segundo de estos casos, el valor de algo-.

La evaluación es un evento cotidiano en las escuelas, las y los profesores *valoran* o *miden* la adquisición de alguna habilidad, el cumplimiento de un programa, o en su caso, la memorización de alguna cosa para asignar una letra o un número que pretendidamente corresponda al grado de consecución de determinados objetivos. Cuando el docente *mide* está calificando, mientras que si *valora*, evalúa.<sup>107</sup> El papel específico de la medición es determinar el número o la cantidad de las aptitudes que puede lograr un alumno, mas no las cualidades, comprensión, o aplicación de dichas aptitudes, pues esto último corresponde a la evaluación.

Debido a que para la educación escolarizada la calificación otorga *seguridad ontológica* sin ser suficiente una escala estimativa bivalente de "Aprobado" o "No aprobado", la asignación de un número o una letra se convierte en algo necesario, pero en muchas ocasiones es también un evento burocrático o injusto. Sin embargo, la calificación idealmente debe expresar el resultado de la conversión -tanto de medición como de valoración- de una serie de niveles de aspiración que fueron conseguidos y registrados.<sup>108</sup>

Los resultados de cada evaluación sirven para promover o evitar que alguien avance al siguiente nivel, categoría o grado pudiendo ser usados en lo que considero *indicador* o *verdad irrefutable*. La diferencia entre indicador y verdad irrefutable depende fundamentalmente de dos elementos: del instrumento-método de la evaluación y los objetivos que persigue. 1) En lo que toca al instrumento y método, la práctica de evaluación comúnmente reconocida como tal es la de aplicación de exámenes,<sup>109</sup> erróneamente se han utilizado "examen" y "evaluación"

<sup>106</sup> La evaluación según sus agentes puede ser: autoevaluación (cuando una persona, grupo o institución evalúa sus propias acciones) o heteroevaluación (una persona o grupo de personas evalúa rendimiento, trabajo, etcétera, de otro u otros individuos), ver Ma. Antonia Casanova, *Manual de evaluación educativa*, p. 80.

<sup>107</sup> Algunos autores están de acuerdo en que una perspectiva cualitativa es la más adecuada para evaluar, aquí retomo fundamentalmente los puntos de vista de Ma. Antonia Casanova, *op. cit.* y Miguel Santos, *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*.

<sup>108</sup> Marcos López, *evaluación educativa*, p. 21, el autor reconoce la dificultad que entraña demostrar que el número asignado a un sujeto corresponde a una cualidad abstracta y simbólica llamada aprendizaje, ver también Eliézer de los Santos, "El examen a prueba: los usos de examen en educación superior", en: *Foro Nacional de Evaluación Educativa. Memorias 1995*, p. 93.

<sup>109</sup> Ma. Antonia Casanova, *op. cit.* indica que la generalización del concepto evaluación se circunscribe al proceso de desarrollo industrial de E.U. a principios del siglo pasado. La evaluación fue "adaptada" a las escuelas

como sinónimos. El examen es un instrumento de evaluación, aunque si únicamente con base en su resultado se asigna una escala, éste toma la figura de evaluación única y despoja a todo el proceso -incluidas las sesiones durante un ciclo escolar, tareas, asistencias, etcétera- de su valor como elementos-objetivos de aprendizaje. Un examen, a menos que conste en sí todas las experiencias educativas, siempre será limitado frente al proceso completo.

Una gran cantidad de docentes duda que la aplicación de exámenes sea el mejor método para verificar el aprovechamiento escolar y solicitan que los estudiantes discutan un texto, elaboren composiciones, ensayos, experimentos, etcétera. En muchas áreas, los exámenes son poco útiles para mostrar lo que el alumno realmente ha aprendido. Evaluar únicamente por medio de exámenes puede tener el riesgo de que los estudiantes estudien sólo para la aprobación de una prueba escrita, sin que exista interés por aprender, respecto al profesor también puede implicar una carencia de interés por el conocimiento.

2) La forma como se hace uso de los resultados de la evaluación nos permite visualizar una filosofía y una práctica educativas que pueden expresar un proyecto educativo y más aun, social.<sup>110</sup> Cada profesor (o persona que toma el papel de *evaluador*) utiliza paradigmas de evaluación que dependen de muchos factores, sin que éstos sean siempre conscientes.

Cuando evaluar se convierte en una acción irreflexiva, automática, en un elemento burocrático o de poder, se hace parte de un sistema punitivo e injusto. El evaluado que resulte poco afortunado será reprobado, dejado de lado, echado al último asiento del salón, excluido de la escuela o le serán puestas orejas de burro para exponer sus deficiencias, "La evaluación es importante, pero no como elemento de poder o de mantenimiento de la

---

manteniendo su origen fundamentalmente técnico heredado de las fábricas hasta que comenzaron a desarrollarse una terminología y metodología evaluativas en los campos pedagógico y sociológico más centrados en el proceso que en las calificaciones. La aplicación de tests psicológicos, durante los años cuarenta, colaboró con el establecimiento de la ecuación aprendizaje/rendimiento medido en las escuelas por medios fundamentalmente estadísticos y acumulativos, seriamente cuestionada años después.

<sup>110</sup> Resulta significativo para esta tesis, como se ha indicado sobre todo en el primer capítulo, reconocer en las *prácticas de evaluación y selección* elementos de gran importancia para observar *prácticas y valores sociales* que dan significado a la forma como una sociedad vive y reconoce las diferencias, supera deficiencias o las mantiene. Algunos autores reconocen que en la evaluación subyacen factores personales como la ideología, el deber ser y la perspectiva individual más allá de "los esquemas de procedimientos" reconocidos por el sistema escolar. Una esquemización interesante sobre algunos autores que retoman estas apreciaciones está en Ma. Antonia Casanova *op. cit.*, pp. 21-23. Para Eliézer de los Santos, *op. cit.*, el examen es la expresión de los valores escolares y las opciones implícitas en el sistema de enseñanza, p. 90.

disciplina, no como instrumento para la promoción u obtención de un título, no como exclusivo factor de comprobación de lo que se "aprende", nunca como fin de la educación".<sup>111</sup>

Calificar puede tener una importancia muy alta o relativa en el proceso educativo. Tradicionalmente han existido una postura que privilegia los resultados y otra que encuentra su importancia en el proceso. En el primer caso, la evaluación suele ser parcial, imprecisa o tergiversada mientras que en el segundo son considerados justamente aquellos pasos que dieron lugar a la consecución de resultados finales.

La evaluación centrada en el resultado comúnmente se realiza por medio de un examen final, único, o de una serie programada de exámenes con los cuales se calificará el curso. Este tipo de evaluación generalmente califica sólo los datos observables con la aplicación de instrumentos de comprobación experimental, mientras que aquellos susceptibles de una observación más profunda y rigurosa no mensurable son desdeñados. También permea en esta evaluación la descontextualización, debido a que deja de lado toda la riqueza y significado de los datos que obtuvo. Por otro lado, la evaluación centrada en el proceso es un ejercicio de valoración a lo largo de todo el curso escolar basado en la evolución del estudiante. Generalmente, pueden utilizarse múltiples o al menos variados métodos de evaluación tales como la participación en el trabajo de aula, elaboración de composiciones, tareas y exámenes. A la primera de éstas, suele llamársele evaluación sumativa, y a la segunda, evaluación formativa.<sup>112</sup>

Por último, hay una anotación sumamente importante: evaluar no es una labor *unívoca*, por lo que la pretendida idea de evaluar sobre la base de un solo modelo resultará altamente sesgada o injusta. No se evalúa igual a un niño en el preescolar al verificar si puede hacer pares de bolitas y palitos que a un niño en el tercer grado cuando el profesor desea corroborar que puede leer en voz alta el Himno Nacional. Igual ocurre con las diferencias del bachiller en la clase de lectura y comprensión que en la de física o cibernética y computación, o con el ingeniero y el filósofo.

---

<sup>111</sup> Ma. Antonia Casanova *op. cit.*, p. 54. Para Eliézer de los Santos, *op. cit.* el examen es una instancia de poder debido a que "presenta como relaciones de saber las que fundamentalmente son funciones de poder" p. 90.

<sup>112</sup> Respecto a la evaluación sumativa, Ma. Antonia Casanova *op. cit.* considera que es apropiada para valorar productos o procesos que se consideran terminados. Su finalidad es *determinar el valor de ese producto final* y tomar una decisión respecto a si es útil o no y en el segundo caso, desecharlo. "No se pretende mejorar nada con esta evaluación de forma inmediata" p. 63. Ángel Díaz Barriga encuentra esta diferenciación dentro del debate académico en torno a lo que considera una perspectiva formal, frente a una sustantiva, "Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos", en: Ángel Díaz y Teresa Pachecho, *op. cit.* p. 26.

He hablado hasta aquí fundamentalmente de evaluación dentro del aula. Sin embargo, a diferencia de lo que había ocurrido hasta antes de la década de los ochenta (como veremos más adelante) la evaluación se ha extendido y diversificado de manera espectacular y ahora se presenta como un proceso cotidiano y altamente especializado. La evaluación ha trascendido el salón de clases y reestructurado el ámbito público de la educación.

## 1.2. *La Modernización Educativa y la evaluación como instrumento de poder legitimado: unificación de criterios*

El proyecto de Modernización Educativa durante el sexenio de Carlos Salinas instauró una nueva relación entre el sistema educativo nacional y la planeación estatal en este ámbito. Especialmente, conllevó una serie de cambios que emergen del reacomodo entre gobierno y universidades, a partir de entonces se ha llevado a cabo una recomposición entre actores y términos del intercambio docente, estudiantil, institucional, gubernamental y de investigación, de sus valores y expectativas. La Modernización Educativa ha derivado en: a) la elaboración de un conjunto de valores e ideas sobre la vida escolar que legitiman la evaluación educativa, es decir, en la consolidación de una *cultura de la evaluación* y b) que la evaluación se convierta en el elemento central de los procesos educativos.

Dos documentos elaborados durante el período presidencial de Carlos Salinas fueron sumamente importantes para la instrumentación los procesos que he mencionado: el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (PMEB, 1994 que entre otras cosas tuvo como uno de los ejes la evaluación del magisterio, su formación, actualización y salario a partir de la carrera magisterial) y el Programa de Modernización Educativa (PME, 1989-1994, el cual determinó que la evaluación era una acción prioritaria para modernizar la educación superior y creó el sistema de estímulos en este nivel).

Con el PMEB y el PME fueron creados diversos organismos para la operación del proyecto de evaluación y consolidar mecanismos que a partir de entonces han regulado la actividad de las instituciones educativas. En el área de educación superior: el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior se integró por la SESIC (Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica), la SEIT (Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas), el COSNET (Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica) y El Consejo Nacional de la Evaluación (CONAEVA) que diseñó el plan de evaluación para la educación superior. El proyecto de evaluación para el nivel superior (al igual que el resto de estas iniciativas) fue

pensado como un plan nacional, se dividió en tres procesos: la autoevaluación institucional, la evaluación interinstitucional (por medio de la denominada evaluación de pares o *peer review* para lo cual fueron creados los Comités Institucionales de Educación Superior, CIEEs) y la evaluación estatal del sistema.

La Modernización ha acuñado el uso de términos que antaño eran utilizadas únicamente en el sistema productivo. Sobre todo en educación superior, se han arraigado palabras que generaron cambios algunas veces más profundos de lo que parece en las expectativas y significado de los actores y procesos educativos. Los órganos de gobierno han sido en la mayoría de los casos los promotores de este nuevo lenguaje que no es únicamente un cambio en la forma como se designan las cosas, sino una transformación profunda de los significados.

De esta forma el CONACyT inició durante principios de la década pasada la evaluación de sus programas de posgrado para definir los de *excelencia*, término que ha sido utilizado para apoyar grupos, programas o incentivos muy restringidos y por ende, sumamente selectivos. La ANUIES por su parte ha usado especialmente la palabra *calidad* en sus documentos y propuestas, su influencia en las IES ha llevado a que este término, a pesar de sus deficiencias semánticas, sea emblemático para la planificación de la vida académica y administrativa de las universidades, tal como veremos más adelante.

La evaluación es algo que aparece en el escenario educativo como un evento incuestionable, sobre todo si se realiza en el nivel internacional.<sup>113</sup> La evaluación representa un cambio sustancial en la planeación educativa, pues sus acciones han tenido como resultado concreto el reacomodo de las poblaciones y mecanismos de regulación del ingreso, el egreso y la estancia en las instituciones educativas, especialmente las de educación superior y media superior.

---

<sup>113</sup> El resultado de la última evaluación internacional realizada por la OCDE sobre conocimientos en matemáticas y español de estudiantes menores de 15 años, ubicó a nuestro país en el lugar 31, sólo antes de Brasil. Las recomendaciones de este organismo están dirigidas a mejorar la atención pública sobre la educación básica, tales como aumentar el gasto educativo por estudiante y atender la falta de equidad, ver Mayra Aguirre, "Exhorta OCDE a mejorar el nivel académico de estudiantes" en: *El Universal*, 9 de diciembre de 2001. Sin embargo, los resultados también han servido para otros fines, de acuerdo con algunos profesores el resultado de las evaluaciones internacionales es utilizado para desprestigiar, demeritar o devaluar la labor de los maestros de la educación pública, además de excluir de los recursos federales a una gran cantidad de escuelas, Claudia Herrera, "Utiliza el gobierno resultados de evaluaciones para *golpear* a la educación pública: maestros" en: *La Jornada*, 9 de diciembre de 2001.

### 1.3. Métodos de selección- exclusión en la evaluación educativa

La evaluación se ha convertido en un elemento central en el ámbito educativo y ha requerido la conformación de elementos discursivos para consolidarla. El discurso que gira en torno a la evaluación no proviene de las escuelas públicas, sino que se ha adoptado del lenguaje empresarial, principalmente usado en las universidades particulares y también, como he mencionado, promocionado por organismos internacionales.

De esta forma la evaluación como instrumento es respaldada por la *cultura de la evaluación*, conjunto sistemático de valores e ideas sobre los métodos de aplicación comprobatoria que verifican el desempeño de individuos e instituciones. La cultura de la evaluación convierte a una práctica casi exclusiva del aula en un escrutinio público de todo el escenario escolar para vigilar y castigar a los elementos que considera "deficientes", evitando que ingresen o se mantengan dentro. Es una réplica conceptual de la realidad, es decir, muestra de manera implícita "(una) visión de los evaluados, de las instituciones, de los evaluadores y, en el fondo, de la sociedad misma, como es y como se desea construir".<sup>114</sup>

En la versión oficial, la Modernización Educativa requería de mecanismos de evaluación eficaces y oficiales que sirvieran para la transformación del sistema. En tanto que es un elemento central de la política estatal en el terreno educativo, una serie de ideas, propuestas y cambios, la evaluación es un paradigma,<sup>115</sup> entendiéndose como necesaria y altamente emblemática se convierte además en un *valor social*. El discurso de la cultura de la evaluación está basado en un lenguaje que contiene símbolos, aspiraciones y necesidades sociales de gran importancia tanto cultural como económica. A los elementos que sirven para legitimar las prácticas de la cultura de la evaluación<sup>116</sup> los he clasificado de la siguiente forma:

---

<sup>114</sup> Hugo Aboites, "Examen único y cultura de la evaluación en México" en: Díaz Barriga, *et al.*, *Evaluación Académica*, p. 111. Hernán Yaza describe estas prácticas como "cultura institucional": "el conjunto complejo de supuestos básicos y creencias, profundamente arraigados y compartidos por todos los miembros de la institución, influyendo y condicionando de manera importante los comportamientos individuales". "Calidad, concepto y trascendencia" en: Carlos Pallán *et al.*, *Evaluación de la calidad y...*, p. 111.

<sup>115</sup> Uso el término *paradigma* en el sentido kuhniiano respecto "a propuestas generalmente aceptadas y reconocidas, que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad empresarial, política o académica, afectando sus concepciones sobre el pasado y dando los principales tintes a sus cuadros sobre el futuro", John Saxe-Fernández, "Globalización....", p. 15, ver primer capítulo.

<sup>116</sup> Hugo Aboites utiliza una clasificación que denomina como los cuatro rasgos de la cultura de la evaluación en México: *evaluación sin participación*, *evaluación como discurso político de contraposición*, *evaluación sin una clara legalidad*, y *evaluación sin ciencia*. Coincido con los postulados y elementos que utiliza el autor en cada uno de lo que él denomina rasgos de la cultura de la evaluación, éstos son concepciones que servirían para mostrar qué carencias tiene este proyecto, fundamentalmente en términos políticos. Yo utilizo seis perspectivas que sustentan

1) *La perspectiva de la transformación dirigida a mejorar los servicios educativos.* De acuerdo con la cultura de la evaluación, las calificaciones son una verdad irrefutable y de manera trágica, cuando no son favorecedoras, la responsabilidad del fracaso descansa exclusivamente en los sujetos de la evaluación: alumnos, profesores o en representaciones culturales simbólicas de las instituciones, como el prestigio. La consecuencia de esta concepción es que los resultados, en lugar de ser un indicador que sirva para observar deficiencias y aciertos, se convierten en una excusa para operar cambios que en realidad parecen estar dirigidos a aumentar el número de evaluaciones y los requisitos para el ingreso, el egreso y la permanencia.

Se dice que la evaluación siempre deviene en acciones de incidencia: "Si la evaluación no incide en las formas cotidianas de la vida escolar, si las prioridades al planear y presupuestar son ajenas a la calidad de los resultados (pertinencia, trascendencia, eficacia y eficiencia), si los profesores son contratados y promovidos con independencia de su desempeño y calidad, si los alumnos son aprobados con exigencias irrelevantes, si las exigencias públicas y privadas no corresponden a la calidad de la educación a que se aspira, entonces la evaluación deviene en actividad intrascendente".<sup>117</sup> Igual que en el aula el profesor reprueba al alumno que obtuvo una nota baja en el examen o no hace la tarea, a las instituciones que se les "comprueba" la disminución de su calidad se les sanciona de diversas formas, entre las que están las restricciones al financiamiento o a diversos apoyos, incluso morales. Esta postura parece más preocupada por castigar que por mejorar los resultados.

La evaluación ha venido a ocupar el papel que tuvo la planeación hasta antes de la década de los años ochenta.<sup>118</sup> El cambio que se deriva a raíz de la evaluación educativa se encamina a transformar las estructuras "simuladoras y del mínimo esfuerzo" que existen en las escuelas, se requiere de "no contratar profesores ineptos, ni inscribir alumnos sin potencialidad".<sup>119</sup> *La perspectiva de la transformación dirigida a mejorar los servicios educativos* gira en torno a proponer que se operen cambios en el financiamiento, los métodos de evaluación,<sup>120</sup> los valores y lenguaje de las universidades.

---

tales prácticas educativas respecto a la elaboración de un discurso a su favor y trato de analizar qué relación existe entre el discurso y la práctica, ver "Examen único y cultura de la evaluación...", pp. 120- 137.

<sup>117</sup> Antonio Gago, "Algunas experiencias...", p. 104.

<sup>118</sup> Ver Ma. Eugenia Ambríz, *La cultura de la planeación y evaluación de la educación superior (1978 a 1997)*, Tesis de licenciatura.

<sup>119</sup> Antonio Gago, "Algunas experiencias...", p. 104.

<sup>120</sup> La evaluación, es, ante todo, un proyecto de Estado que no fue pensado -en primera instancia- desde el propio Estado. Para Eduardo Ibarra "Evaluación burocrática, entre la calidad y el utilitarismo: análisis de los mecanismos de control del desempeño académico" en: Angel Díaz Barriga y Teresa Pacheco, *op. cit.* el cambio del papel

2) *La perspectiva de la rendición de cuentas.* Las instituciones educativas deben rendir cuentas, es decir, presentar los resultados de las evaluaciones que de manera externa se les aplica y que realizan internamente. De manera especial deben rendir cuentas las instituciones públicas y principalmente las superiores, puesto que de la sociedad toman los recursos necesarios para su labor y de manera condenatoria, se dice que no está totalmente clara ni su utilidad económica ni el sustento legal que las convierte en organismos del Estado.

Como indiqué en el capítulo anterior, en la lógica de la globalización y el neoliberalismo la universidad pública debe responder fundamentalmente como catalizadora de la economía. En este sentido, rendir cuentas aparece como un asunto muy técnico y observable de aquellos datos que de forma inmediata pueden ser cuantificables, tales como el número de reactivos correctos en un examen o la cantidad de ocasiones en las que se utiliza una computadora.

La rendición de cuentas es la prueba que las universidades públicas deben pasar para que se verifique su calidad, asunto que las implica en una dinámica estatal de control e interferencia directa sobre sus planes y programas de estudio e investigación, así como a la dosificación de recursos.<sup>121</sup> En gran parte, esta concepción de rendición de cuentas puede convertir a la educación pública en un servicio privado, puesto que permite al gobierno tomar acciones concernientes a emprender una política de austeridad económica.

3) *La perspectiva de la equidad.* La perspectiva de la equidad reconoce únicamente a la educación básica como obligatoria y gratuita (tal como pronostican los organismos internacionales según se anotó en el capítulo anterior) por lo que en los niveles educativos subsecuentes es absolutamente necesario demostrar que se tiene la capacidad para obtener recursos, lograr el ingreso al bachillerato y la licenciatura o entrar en el padrón de estímulos. No es lógico, dice este discurso, fincar responsabilidades a la sociedad puesto que los beneficios son individuales y "las extrapolaciones (del nivel básico al medio superior o al superior) pueden ser absurdas".<sup>122</sup>

Los mismos criterios de medición son utilizados para todo el grupo correspondiente en cada proceso de evaluación puesto que (sin distinción de particularidades y haciendo caso omiso de la historia académica de los sustentantes) se ofrecen como el único medio equitativo. De

---

tradicional de las universidades opera en la articulación que existe entre tres elementos: financiamiento-evaluación-transformación.

<sup>121</sup> Ángel Díaz, "Evaluar lo académico...", p. 28.

<sup>122</sup> Antonio Gago, "El examen único...", p. 31.

no ser así sería imposible la comparación entre ellos<sup>123</sup> debido a que, recordemos, sólo pueden ser aceptados los más capaces. La interpretación de los planeadores educativos es que *equidad* significa exclusivamente tomar a todos los aspirantes en un mismo proceso educativo susceptible de comprobación. Esta definición resultaría incompatible con los estudios de Muñoz Izquierdo (ver segundo capítulo) y otros autores quienes han demostrado la inutilidad que tiene relacionar equidad como igualdad de oportunidades basada únicamente en el ingreso. En este caso, ni siquiera existe garantía suficiente de que los instrumentos de evaluación que actualmente se utilizan permitan una efectiva igualdad en el ingreso.

Entre todos los cuestionamientos que pueden hacerse a la *perspectiva de la equidad*, reconozco especial atención a la "igualdad" de condiciones en las que se llevan a cabo las evaluaciones. Esta equidad en el ingreso y la permanencia es tan equitativa e igualitaria (haciendo una analogía imaginaria) como una carrera de cien metros planos donde en los carriles de un velódromo se colocarían como contendientes un minusválido, una persona con dificultades cardíacas, otra que no se ejercita de manera habitual y un atleta.

4) *La perspectiva de la selección natural*. Esta perspectiva se deriva de la anterior. Siendo el proceso de ingreso un evento basado en reglas claras, objetivas y equitativas, únicamente aprobarán la evaluación académica quienes sean capaces de demostrar que son los mejores elementos porque obtienen las mejores calificaciones o comprueban que su producción académica es superior a la de otros. La selección natural (la prueba que logran superar los más aptos sobre los que tienen menos posibilidades de adaptarse) requiere de la tolerancia suficiente a las condiciones y a las reglas de la competencia puesto que no hay ingreso irrestricto a los lugares (limitados) de la universidad, la preparatoria o el programa de incentivos académicos.

Todo proceso de selección es un proceso de exclusión, pero en la perspectiva de la selección natural los excluidos son responsables de haber sido rechazados, puesto que por medio de la evaluación fue mostrado que hay otros mejores que ellos, no pueden tener un lugar que al menos en apariencia no les corresponde.

5) *La perspectiva de la elección individual*. Esta perspectiva supone que la evaluación debe servir para que los padres de familia y los estudiantes, los *clientes* de la educación, conozcan las debilidades y fortalezas de las instituciones que les ofrecen sus servicios. Podrán elegir

---

<sup>123</sup> *Ibid.*, p. 32

entre instituciones públicas o privadas que han sido calificadas de acuerdo con estándares nacionales y bajo las mismas condiciones. También se dan a conocer estudios como el nivel de egresados colocados en el mercado de trabajo y las opciones de autofinanciamiento en el caso de las escuelas particulares para que los usuarios observen el amplio espectro de posibilidades que hay en el *mercado de la educación*.

La perspectiva de la elección individual muestra la evidencia presuntamente exitosa que ha tenido abrir el mercado educativo de las opciones privadas y el financiamiento estatal a estas instituciones en países como Chile, Brasil y Argentina, donde la educación privada absorbe la mayor parte del sistema. Para demostrar su calidad, para ser competitivas y mostrarse su *excelencia académica*, las instituciones tienden a ajustarse a pautas de escrutinio extensivas a los procesos tradicionales para la acreditación.

6) *La perspectiva tendiente a elevar la calidad educativa*. El "interés legítimo" de elevar la calidad educativa que se contrapone a los motivos "oscuros" de diversos sectores "enemigos de las autoridades"<sup>124</sup> constituye una de las cargas valorativas más fuertes en torno a la evaluación pues ¿quién puede estar en contra de elevar la calidad y mejorar la educación?, únicamente grupos o individuos adversos, algunas veces sectores especializados en asuntos de política, o quizá, ignorantes.

Los ideólogos de la evaluación ha consolidado el concepto "calidad" puesto que ésta se consigue, verifica, comprueba y alcanza con aquella. Para medir y lograr la calidad se evalúa, según la perspectiva de sus planeadores y no pocos investigadores en los que ha permeado el discurso de la evaluación, puesto que las deficiencias y necesidades de un sistema o subsistema educativo se pueden rastrear por medio de la evaluación como un paso previo a la transformación dirigida a superarlas, "debido a la importancia de los recursos involucrados, tanto los individuos como el Estado necesitan *verificar* si ellos son administrados con eficiencia y si sus resultados tienen la *calidad correspondiente*".<sup>125</sup>

Sin embargo, el concepto *calidad* es altamente ambiguo y su tan difundido uso dice más de la necesidad de interconectarlo con métodos control y selección que con un interés académico debido a que cada individuo le da un significado propio que cree conocer o comprender, pero ante el cual generalmente no tiene suficiente claridad.

---

<sup>124</sup> Ver Hugo Aboites, "Examen único y cultura...", pp. 123-124.

<sup>125</sup> Hernán Yarza, "Calidad, concepto...", p. 84, subrayado mío.

De acuerdo con su definición, la calidad constituye una propiedad o serie de propiedades de una cosa que la diferencian de otras. En su raíz latina, supone tipo o clase, por lo que está "exenta de cualquier matiz valorativo".<sup>126</sup> Sin embargo, utilizada como un todo en términos de superioridad (lo que es de calidad respecto a lo que no lo es) es multiconceptual, puesto que cada persona puede atribuir a algún objeto cualidades de calidad de acuerdo a su particular modo de ver. La definición "educación de calidad", "lleva implícita una estimación ...en base a valores y parámetros propios... va imbuida de valores, no es neutra".<sup>127</sup>

En tal caso la percepción de lo que es la calidad tiene como modelo un referente individual o social puesto que una cosa puede tener mayor o menor calidad dentro de un conjunto de elementos homologables, pero siempre comparado con un patrón de referencia previamente establecido.<sup>128</sup> Este patrón de referencia se constituye en la actualidad por una serie de dicotomías que poseen elementos o cualidades que en muchos de los casos no requieren de comprobación sino únicamente de un sustento ideológico y un ingrediente de "autoridad".

A menudo, la diferencia entre educación *de buena calidad* y *de mala calidad*, es un elemento más retórico que real, pero funciona de manera efectiva para consolidar concepciones maniqueas y deterministas sobre el funcionamiento del sistema educativo. Así, cotidianamente empiezan a reconocerse algunas dicotomías como las siguientes: educación privada *de buena calidad* versus educación pública *de deficiente calidad* y educación técnica *de futuro* y *por ello de buena calidad* versus educación no técnica *de pocas posibilidades laborales* y *deficiente calidad*.

Por otra parte los estudios sobre calidad (y la calidad misma en términos de su utilización) tienen un referente en la fábrica,<sup>129</sup> en el sistema de producción y también en los servicios (en la transacción compra-venta). En esta última se encuentra además el uso de vocablos como *cliente*. De esta forma, la calidad se centra en un sentido económico o como algo meramente técnico y cuyo grado de consecución es susceptible de medir. Pese a las dificultades que representa su definición, la calidad además de pertinencia e internacionalización, son los criterios que debe regir la educación superior de acuerdo con la UNESCO. Para este organismo cultural y otros de tipo financiero, existe una transformación

---

<sup>126</sup> Elena Cano, *Evaluación de la calidad educativa*, p. 61

<sup>127</sup> *Ibid.*, p. 62.

<sup>128</sup> Hernán Yarza, *op. cit.*, p. 82

<sup>129</sup> Ángel Díaz Barriga, "Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos" en Ángel Díaz Barriga y Teresa Pacheco, *Evaluación académica*, p. 13

del Estado benefactor al *Estado evaluador*<sup>130</sup> por lo cual deben realizarse acciones dedicadas a las indagaciones pertinentes en *todo el sistema*.

Justamente esta pretensión de establecer estándares internacionales de calidad -y por supuesto, también nacionales, experiencia en la cual el CENEVAL es un elemento muy importante- coloca en un gran dilema la independencia de identidades locales, gremiales y vínculos entre las diversas áreas y campos de estudio. La aplicación de evaluaciones automáticas que no distinguen la naturaleza y especificidad de los sujetos que evalúa, en lugar de ser estudios que posibilitan la pertinencia de modificar o mantener las dinámicas de aprendizaje derivan en instrumentos ineficaces que pueden trivializar la visión que agentes externos tienen sobre los evaluados.

Debido a que organismos internacionales y planeadores educativos conocen los diversos métodos de evaluación así como sus posibles consecuencias teniendo en cuenta la evidencia que representan los múltiples estudios que han realizado, algunos autores consideran que la evaluación centrada en la persecución de la calidad tiene un uso conservador que pretende la selección étnico-racial o el amarillismo retractor hacia determinadas instituciones o sistemas,<sup>131</sup> es un mito de la sociedad post-industrial empleado para la justificación de políticas precisas<sup>132</sup> y permea en la sociedad pues defiende algo valioso para ella -la educación- para convertirse en motivos.<sup>133</sup> Todo lo anterior es lo que yo he denominado la *construcción de la evaluación como un valor social*.

## **2. Procesos de evaluación y selección en la educación media superior y superior**

### **2.1. El Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior**

El Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) fue creado en 1994 a raíz de una recomendación de la asamblea general de ANUIES realizada en 1993. Tiene un

---

<sup>130</sup> *Ibid.*, p. 16, cursivas mías.

<sup>131</sup> *Ibid.*, p. 15

<sup>132</sup> Citado por Elena Cano, *op. cit.*, p. 65.

<sup>133</sup> *Ibid.*, p. 70. Sin embargo, no todos los sectores de la sociedad aceptan las políticas públicas centradas en la evaluación como búsqueda de la calidad, muchos grupos académicos, estudiantiles y de otras esferas políticas o culturales han mantenido una postura crítica y de abierta oposición a este discurso evaluador. Considerar que la evaluación se convierte en un valor social para todos los sujetos representaría un análisis cuya visión ahistórica de la sociedad implicaría suponer que ésta se desarrolla de manera armónica, no tendría lugar la idea de cambio ni las diferentes visiones que tienen los sujetos respecto a los procesos que los circundan.

carácter de asociación civil "organismo privado, no lucrativo"<sup>134</sup> aunque su labor fundamental consiste en poner "servicios de evaluación a disposición de las instituciones de educación superior".<sup>135</sup> Su carácter "no lucrativo" puede cuestionarse a partir de que ni es un organismo público ni otorga servicios gratuitos.

La creación del CENEVAL ha sido central para la consolidación del sistema de evaluación educativa, tiene su marco de acción en las áreas de educación media superior y superior incluido el posgrado. Ha desarrollado instrumentos de medición para ingreso al bachillerato (llamado Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior, EXANI I), la licenciatura (Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior, EXANI II) y el posgrado (Examen de Ingreso al Posgrado, EXANI III); así como también para el egreso de la licenciatura (llamado Examen General de Egreso de la Licenciatura, EGEL).

Respecto a sus órganos de gobierno y administración, en el CENEVAL conviven las visiones de funcionarios de escuelas públicas y particulares, situación que ha cambiado la separación tradicional que existía entre la interpretación que cada régimen hacía sobre el funcionamiento de sus universidades, por ello es que podemos hablar de una cierta homologación en la políticas a aplicarse en el sistema a nivel nacional. La dirección del CENEVAL está a cargo de la "Asamblea de Asociados", conjunto de funcionarios de instituciones y organismos públicos y privados entre los que se encuentran el rector de la UNAM, el secretario de educación pública, el secretario general ejecutivo de la ANUIES y el presidente de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES).

Antonio Gago Huguet, director general del Centro, se había dedicado anteriormente a diversas actividades en la administración y planeación educativa, su labor a cargo de esta institución ha respaldado los planteamientos de las reformas "necesarias" para el sistema superior que hace algunos años había señalado,<sup>136</sup> tales como la necesidad de premiar a los jóvenes sobresalientes de escasos recursos, aplicar el proyecto de deshomologación del personal académico para dar estímulos a quienes "demuestren" sus méritos con base en la evaluación de su trabajo, la integración del sector productivo con las universidades, aplicar

<sup>134</sup> CENEVAL, *Acerca del CENEVAL y los Exámenes Generales de Egreso de la Licenciatura*, p. 11.

<sup>135</sup> CENEVAL, *op. cit.*, como asociación civil, el proyecto de este organismo se construyó con una política de autosuficiencia económica, lo que significaba que no habría aportación del Estado, los recursos habrían de ser obtenidos por medio de los cobros a los aspirantes al realizar alguno de los exámenes que elabora, aplica y evalúa. Aunque de acuerdo con Antonio Gago "Algunas experiencias...", el CENEVAL recibiría financiamiento los primeros cinco o seis años después de su inauguración, para Hugo Aboites, obtuvo recursos de la ANUIES y diversas universidades para su creación.

<sup>136</sup> Antonio Gago y Eugenio Todd, *Visión de la universidad mexicana 1990*.

programas de evaluación externa sobre el quehacer de los centros universitarios, modificar las políticas del crecimiento de las matrículas para disminuirlas en el sistema superior y medio superior y desvincular los bachilleratos del nivel superior, entre otras.

La función del Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior es elaborar *instrumentos de medición* "válidos y confiables" de alcance nacional, es decir "a la luz de un estándar que aspira a tener cobertura nacional"<sup>137</sup> y por lo tanto de aplicación general para todo el rango de edad o nivel correspondiente, se trata de una evaluación descontextualizada. Evalúa resultados, no procesos<sup>138</sup> por lo que sus evaluaciones son finales, lo que algunos autores llaman *de productos terminados*, por ello son sumativas e inconvenientes para distinguir la forma como un indicador -reactivo- expresa cierto grado de aprendizaje, su utilización y recreación.

El CENEVAL evalúa únicamente los resultados finales de la trayectoria escolar, específicamente "el aprendizaje y el desarrollo de ciertas habilidades y destrezas de parte de los estudiantes"<sup>139</sup> aunque quizá es inadecuado el suponer (como lo hace el Centro) que tales aptitudes pueden rastrearse de manera exclusiva con un examen de opción múltiple, haciendo caso omiso de la trayectoria escolar.

Los exámenes de ingreso a licenciatura, posgrado y educación media superior miden las habilidades que todo egresado debe tener para aspirar al siguiente nivel educativo (la calificación que posee al final del grado anterior) y los EGEL las posibilidades para aspirar al egreso. De acuerdo con Gago, "se optó por no intentar examinar de manera puntual y exhaustiva... sino de trazar un "perfil" por debajo del cual es inaceptable considerar que alguien pueda poseer legítimamente un certificado de secundaria o bachillerato, o un título profesional".<sup>140</sup>

---

<sup>137</sup> Antonio Gago, "Algunas experiencias del CENEVAL en la evaluación de la educación superior mexicana" en: Carlos Pallán Figueroa y Pierre Von Donk (eds.), *Evaluación de la calidad y gestión del cambio*, p. 98.

<sup>138</sup> Antonio Gago, *op. cit.*, p. 98. Respecto a las críticas que suscitó la aplicación del examen único durante el primer año de su ejecución, Antonio Gago aclaró: "El concurso de ingreso es un sistema o un implemento académico-administrativo... no es un programa ni un proceso educativo en sí mismo. Criticarlo porque no resuelve problemas inherentes a la pedagogía, la justicia social, el currículum, el empleo al egresar, etcétera, es juzgarlo en función de lo que no intenta ni pretende", "El examen único a debate" en: *Revista Educación 2001*, p. 32.

<sup>139</sup> Antonio Gago, "Algunas experiencias...", p. 100.

<sup>140</sup> Antonio Gago, "Algunas experiencias...", p. 101, subrayado mío.

Como puede observarse, los resultados de sus exámenes son considerados como *verdad irrefutable*. La afirmación de Gago arriba señalada parece poner en tela de juicio el comprobante de terminación de estudios (y toda la historia educativa de los estudiantes) expedido por la Secretaría de Educación Pública, la UNAM, el IPN o cualquier otra institución donde el aspirante cursó su carrera, bachillerato o secundaria.<sup>141</sup> Supone además, que la acreditación puede ser otorgada únicamente por medio de la evaluación externa y no con los reconocimientos oficiales.

## 2.2. Examen de Ingreso a la educación Media Superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. Modalidades educativas y acceso al bachillerato.

El sistema de educación media superior pública en México es muy heterogéneo, coexisten diversas modalidades de bachillerato y estudios técnicos. El bachillerato general, también llamado universitario o propedéutico ofertado por la UNAM, el IPN y por el sistema dependiente de la Secretaría de Educación Pública (Escuelas Normales, Colegio de Bachilleres, Centros de Estudios de Bachillerato y Bachillerato del Estado de México) posibilita el acceso al sistema superior, aunque sólo el de la Universidad Nacional y el Instituto Politécnico tienen ingreso directo al nivel superior. Del lado de los estudios técnicos, existen opciones terminales o bivalentes, estas últimas otorgan un título de técnico medio superior y permiten que se pueda realizar un examen de ingreso al nivel posterior.

En 1996, las nueve instituciones que ofertan la educación media superior en la Ciudad de México y su Zona Metropolitana, se integraron en la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) para organizar un concurso único de ingreso sometido a reglas comunes. Los propósitos de concurso, de acuerdo con sus organizadores, fueron seis: 1) asegurar la igualdad de condiciones en el proceso - perspectiva de la equidad y perspectiva de la selección natural-, 2) simplificar los trámites, 3) reducir los costos, 4) informar con claridad, 5) obtener información para mejorar la planeación de la oferta educativa -perspectiva de la transformación dirigida a mejorar los servicios

---

<sup>141</sup> Hugo Aboites ha cuestionado que, a diferencia del CENEVAL, el certificado si sea admitido en otras instituciones de tipo público o privado y en regiones distintas a la ZMCM como único requisito para el ingreso. Lo que hace el CENEVAL, dice el autor, es ilegal puesto que la Constitución Mexicana indica que los aspirantes al siguiente nivel educativo sólo precisan cubrir los requisitos y disposiciones generales en todo el sistema escolar, sin distinción del nivel educativo, "La educación media superior en la zona metropolitana de la ciudad de México; procedimiento de ingreso (examen único)" en: COMEXANI, *Avances y retrocesos: balance de una década. V Informe sobre los derechos y situación de la niñez en México 1998-2000*, pp. 169-170.

educativos- y 6) contar con elementos objetivos que permitieran mejorar los mecanismos de control entre las autoridades educativas Federal y del Estado de México.<sup>142</sup>

La elaboración, aplicación y evaluación del examen del concurso de ingreso, también denominado examen único, fue encomendado al CENEVAL hasta el año 2000, en el que se determinó que la UNAM examinaría por sí misma a los concursantes que la colocaran como su primera opción en la hoja de registro. Las relaciones entre ambas instituciones están suspendidas por el momento para la realización del concurso de ingreso, aunque en su formato y fechas la UNAM sigue integrada al examen único.

Respecto a las características del instrumento, los organizadores enuncian que a) es un examen objetivo, está compuesto por 128 preguntas de opción múltiple y "tiene criterios de calificación unívocos y precisos, por lo que no requiere de jurados ni especialistas que juzguen las respuestas y por lo cual, puede ser calificado por cualquier persona o por medio de sistemas automatizados"<sup>143</sup> (*perspectiva de la selección natural*), b) mide los conocimientos y habilidades de los aspirantes con el mismo instrumento y en condiciones iguales, debido a que no se toma en cuenta el promedio obtenido en el certificado de secundaria en vista de que los procedimientos de evaluación utilizados por los profesores de estas escuelas son muy diversos y "no resultan pertinentes para seleccionar aspirantes"<sup>144</sup> (*perspectiva de la equidad*) y c) los reactivos fueron elaborados en concordancia con los contenidos de la secundaria respecto a lo que se considera "todo futuro estudiante de educación media superior debería saber".

---

<sup>142</sup> COMIPEMS, *Informe 1996-2000*, p. III. La COMIPEMS está integrada por El Colegio de Bachilleres (Colbach), el Colegio Nacional de Educación Superior Técnica (Conalep), la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria, DGETA (Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario -CBTA-), la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial, DGETI (Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios -CBTIS- y Centros de Estudios Tecnológicos, Industriales y de Servicios -CETIS-), Dirección General de Bachillerato, DGB (Centros de Estudios de Bachillerato -CEB-), Instituto Politécnico Nacional, IPN (Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos -CECyT-), Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social del Gobierno del Estado de México, SECYBS (Centros de Bachillerato Tecnológico -CBT-, Colegio de Bachilleres del Estado de México -COBAEM-, Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México -CECyTEM-, Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica -Conalep-, Escuela Superior de Comercio, Preparatorias Anexas a las Escuelas Normales, Preparatorias Oficiales), Universidad Autónoma del Estado de México, UAEM (Escuela Preparatoria plantel Texcoco), Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM (Escuela Nacional Preparatoria -ENP-, Colegio de Ciencias y Humanidades -CCH-, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala -Técnico en Enfermería-, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza -Técnico en Enfermería-).

<sup>143</sup> COMIPEMS, *Informe 1996-2000*, p. 41, subrayado mío.

<sup>144</sup> Antonio Gago, "El examen único a debate...", p. 32.

Con respecto a estas características es necesario hacer algunas apreciaciones. Lo que en apariencia asegura objetividad y transparencia -la evaluación estandarizada- en realidad se convierte en un acto de fe tomando en cuenta que la evaluación y los resultados son incuestionables puesto que no existe intervención humana en la calificación. El examen único está pensado para no aceptar inconformidades en vista de que considera los resultados, aparentemente justos, como verdad irrefutable. En segundo lugar, esta evaluación ha sido severamente cuestionada por calificar con el mismo instrumento a poblaciones con intereses académicos completamente diferentes.

De esta forma se califica con el mismo instrumento a los aspirantes del Conalep, del IPN (y anteriormente de la UNAM) sin que exista sustento legal ni elementos suficientes para hacerlo de manera obligatoria y masiva, el examen único se convierte en un instrumento que define quién puede hacer una carrera universitaria o una técnica.<sup>145</sup> La aplicación de un mismo examen para estudiantes que tienen intereses académicos y laborales distintos se ha considerado un "parche" para evitar una reforma educativa de fondo.<sup>146</sup>

Las instrucciones y organización del examen único establecen mecanismos que limitan el ingreso a las opciones de bachillerato universitario. De acuerdo con las reglas del examen cada aspirante debe completar una lista con las opciones educativas que desea en orden preferencial (el número de las opciones ha variado desde la aplicación del primer concurso unificado), sin poder anotar más de cuatro opciones de demanda alta, por ello deben anotar escuelas que resultan poco atractivas o que definitivamente no les interesan. Los organizadores recomiendan llenar toda la lista puesto que de no quedar en una institución que hayan colocado, deberán buscar por ellos mismos otra que tenga lugar.<sup>147</sup>

Para la asignación, la computadora hace un ordenamiento de los resultados combinados con el cupo de las instituciones que los aspirantes hayan colocado en las primeras opciones, así:

"La computadora elige al grupo de quienes alcanzaron más aciertos y lee cual (*sic*) es la primera preferencia de cada uno, verifica que haya lugar disponible en la opción educativa elegida y (...) en el caso de no haber lugar disponible en la opción de la primera preferencia (...) la computadora realiza el mismo procedimiento con la segunda opción, y así

<sup>145</sup> Hugo Aboites, "Examen único y cultura...", p. 116. Sin embargo, los cuestionamientos de Aboites también se han dirigido al sustento jurídico del proceso único de ingreso, el autor indica que a falta de una definición pública al respecto, el Estado se ha mantenido políticamente al margen del examen de ingreso, p. 131.

<sup>146</sup> Axel Dridiksson, "El examen único a debate", en: *Revista Educación 2001*, p. 34.

<sup>147</sup> Hugo Aboites, "La educación media superior...", p. 171.

sucesivamente, hasta encontrar la opción disponible de acuerdo a las preferencias del estudiante".<sup>148</sup> Por la explicación anterior, se hace claro que tener un alto número de aciertos *no garantiza el acceso* a la institución deseada, en este sentido, *la perspectiva de la equidad* que proclama la evaluación educativa no se aplica con el examen de ingreso a la educación media superior sino más bien una gran competencia.

De acuerdo con los estudios de Aboites, merece especial atención que hasta antes de la separación con la UNAM, esta institución junto con el IPN representaba 148 mil de 240 mil solicitudes, en tanto que sólo tienen lugar para (aproximadamente) 33, 500 y 24 mil lugares respectivamente<sup>149</sup> por lo que la posibilidad de ingresar a la Universidad Nacional o al Instituto Politécnico resultó significativamente difícil. En la mayoría de los casos, los estudiantes que solicitaban el ingreso a alguna de las escuelas de la UNAM o el IPN fueron enviados a otra opción que muchas veces ni siquiera era bachillerato tecnológico -sino carrera técnica terminal-. Esta asignación masiva forzada dio lugar a una gran reacción por parte de los aspirantes y sus padres, académicos, investigadores y diputados.<sup>150</sup>

En repuesta al rechazo que generó el procedimiento de ingreso durante los primeros años de su aplicación debido a la evidente falta de lugares para el ingreso a la UNAM y el IPN, los organizadores del examen único argumentaron que las muestras de inconformidad están fuera de lugar, pues "la frustración de quienes buscan ingresar a determinadas opciones educativas se ha presentado siempre (...) en esencia no han cambiado los procedimientos de ingreso, especialmente en lo que hace a presentar un examen de ingreso a los niveles medio superior y superior del sistema educativo".<sup>151</sup>

Efectivamente siempre ha existido un número determinado de personas que no son aceptadas en cualquier examen de ingreso, de no requerirse la selección de un grupo

---

<sup>148</sup> COMIPEMS, *op. cit.*, p. 60. Manuel Gil Antón considera que la asignación del examen único es una "mezcla del resultado del examen y buen cálculo en relación con el monto de convergencia en las opciones preferidas", ver "Distribuir o certificar. El concurso de ingreso a la Educación Media Superior en la Zona Metropolitana" en: revista *Educación 2001*.

<sup>149</sup> Hugo Aboites, "La educación media superior...", p. 170.

<sup>150</sup> Ver Hugo Aboites, "Examen único y...". Algunos de los efectos, dice el autor, de la primera experiencia del examen del CENEVA1. fueron: el aumento de lugares en Colegio de Bachilleres (3 101), la DGETI (19 090), y el IPN (tan sólo 2 000) entre otros, pero en la UNAM no se abrió ningún lugar, a pesar de que es además del IPN la institución más solicitada. Otro resultado fue la transformación del Conalep de terminal a propedéutico. En años posteriores, la COMIPEMS anunció que se ofrecían cursos gratuitos para los concursantes que hubieran obtenido menos de 31 aciertos (con lo que quedaban reprobados), aunque es evidente que como acción "correctora" resulta totalmente inútil en vista de a) el propósito que se decía, tiene el examen y b) las posibilidades que tienen los chicos reprobados para incorporarse posteriormente a alguna institución, COMIPEMS, *op. cit.*

<sup>151</sup> Antonio Gago, "El examen único a debate...", pp. 30-31.

reducido se extendería el acceso irrestricto. Sin embargo, el número de rechazados, excluidos, desertores, y no inscritos a partir de la aplicación del examen único (en parte, debido a factores como el aumento de la población estudiantil conjugada con la ausencia de una adecuada planeación educativa) ha aumentado, como se verá más adelante. Por otro lado, es claro que sí han cambiado las reglas y procedimientos para el ingreso. En primer lugar, existe un registro y un examen *único*, es decir, igual para todos los aspirantes a pesar de las diferencias evidentes entre sus intereses y los programas o tipos de estudio que cursarán.

Hay una gran posibilidad de no quedar en ninguna de las opciones realmente deseadas y en cambio es muy probable ser asignado de manera irreversible (puesto que no es posible participar en el concurso de ingreso de nueva cuenta al ser dada a conocer la designación, al menos en ninguna de las instituciones que integran la COMIPEMS, es decir, en ninguna pública, lo cual no ocurría antes) en otra que se anotó en la hoja de registro debido a que los participantes se comprometen a aceptar la institución asignada.

Todos estos defectos del examen único, por contradictorio que parezca, son considerados una virtud debido a que antes "Decenas de miles de jóvenes participaban en varios concursos con muchos más trámites y mayores costos que ahora, otros simplemente no podían hacerlo por falta de oportunidad o por imposibilidad de pagar varias veces la cuota correspondiente. En cambio, el concurso unificado permite que *todos* los aspirantes, en un solo concurso, hagan una solicitud hasta en 30 opciones de nueve instituciones diferentes".<sup>152</sup>

De acuerdo con este texto, la evidencia es que aumentó el ingreso a la educación media superior, pero no especifica que este aumento fue al menos medianamente forzado y fundamentalmente en opciones técnicas, pues después del primer año de aplicación se abrieron espacios en varias instituciones (incluido el IPN, pero en un número reducido) y ninguno en la Universidad Nacional Autónoma de México, cosa que de acuerdo con la información recabada era absolutamente necesario, mientras que muchos de los lugares que fueron abiertos no tenían demanda.

Recordemos que un año antes de la aplicación del examen único, en la Universidad Nacional tuvo lugar el movimiento de excluidos de la educación media superior y superior que paralizó momentáneamente la actividad de algunas escuelas y derivó en una limitada y momentánea

---

<sup>152</sup> *Ibid.*, p. 31.

ampliación del número de lugares. Este conflicto evidenció los requerimientos educativos de la población que egresaba de las secundarias en la ZMCM y la necesaria apertura de lugares en el sistema universitario.

Como apunté en el capítulo anterior, a medida que aumenta la demanda de educación pública universitaria el sistema debe incrementar su oferta en este nivel, abrirla en otras modalidades de su propio régimen o derivarla hacia el privado. De esta forma, por medio de la evaluación educativa se ha tratado de dirigir la demanda, sobre todo universitaria, hacia las modalidades que le resultan significativamente importantes. En este caso, el Estado apoya las opciones técnicas tanto terminales como bivalentes, a las universidades tecnológicas, y fuera de su ámbito directo, a la educación particular.<sup>153</sup>

En este sentido un asunto particularmente importante es la tendencia a favor de la educación técnica que tiene Antonio Gago, director del CENEVAL, "Muchos apenas se dan cuenta de la diversidad de opciones que hay en nuestro sistema de educación media superior... Otro asunto, muy importante, es la ignorancia respecto a la educación tecnológica, lo que provoca desdén y prejuicios muy lamentables".<sup>154</sup> En este mismo orden de cosas, la COMIPEMS ha precisado que una de la causas que llevaron a sus integrantes a crear la organización es la "valoración sesgada" que ha existido respecto a las opciones educativas, pues éstas "eran especialmente inconvenientes cuando llevaban a una incompreensión de la importancia que tiene la formación de técnicos y cuando, incluso, se estigmatizaba cualquier tipo de trabajo o educación media superior y de las profesiones".<sup>155</sup>

#### *La exclusión que se desprende del examen único*

De acuerdo con los resultados del examen único, encuentro que la exclusión que ha generado puede catalogarse respecto a dos categorías: la exclusión directa (o abierta) y la indirecta. La primera de estas categorías puede medirse con las tasas de reprobación, los incluidos son los que aprueban y los excluidos como es obvio, los que no lo logran. Por otra parte existen formas sutiles e indirectas por medio de las cuales el examen único ha ido

---

<sup>153</sup> Si se relacionan las cifras del aumento de la educación técnica y privada en los niveles medio superior y superior y con la disminución de la universitaria pública que se presenta en este apartado, se puede encontrar suficiente evidencia para apuntar la creación de un sistema público principalmente técnico y otro de corte privado en aumento, ver segundo capítulo.

<sup>154</sup> Antonio Gago, "El examen único a debate...", p. 31.

<sup>155</sup> COMIPEMS, *op. cit.*, p. 3.

ampliando el número de jóvenes que no logran permanecer en el sistema escolar. Esto tiene consecuencias importantes en la configuración del sistema superior, puesto que jurídicamente no puede aspirarse a ningún nivel educativo sin haber acreditado el anterior, es decir, por cada estudiante que no termina el plan de estudios correspondiente en los bachilleratos, decrece la demanda al nivel superior, con lo cual existe también de manera indirecta una exclusión escolar en el nivel universitario.

1. *El registro de ingreso.* Podría suponerse que entre el trámite de registro y la examinación del papeleo de los aspirantes al examen único no existe un decremento significativo en el número de solicitudes (debido a que ambos momentos forman parte del mismo proceso para la presentación de la prueba de opción múltiple), pero algunos datos muestran que no es así. En el período 1996-2000 los porcentajes de solicitudes que quedaron fuera entre el registro y la examinación del papeleo fueron los siguientes: 1996-21.3%, 1997-18.7%, 1998-19.8%, 1999-20.1%, y 2000-20.4%.<sup>156</sup>

De acuerdo con Aboites, la disminución en el número de jóvenes que continúan el proceso puede explicarse porque los aspirantes se desalientan ante la necesidad de presentar un examen general de conocimientos sobre los contenidos de los tres años de la secundaria, en el cual deben sostener una competencia con muchos chicos y chicas para la obtención de un lugar. Ante las preguntas que pueden suscitarse respecto a que antes de la aplicación del examen único las reglas de ingreso a alguna institución de educación media eran las mismas, el autor pone énfasis en que la asignación a una escuela no deseada o el rechazo bajo las reglas de este concurso único hacen en muchos casos inviable la participación posterior en otro proceso de ingreso.<sup>157</sup>

Por otra parte, los índices de inscripción al concurso unificado muestran una tendencia decreciente. Un cálculo mío basado en datos obtenidos por Aboites muestra que de 1996 a 2000 el número de registrados disminuyó en 24,600 lugares.<sup>158</sup> Debido al índice de la demanda potencial en estos años, no podemos considerar que el número de registros pueda deberse a una correlativa disminución de la población que concluye la educación secundaria. La COMIPEMS, por su parte, también informa de una disminución en el número de solicitudes

---

<sup>156</sup> Hugo Aboites, *EXAMEN ÚNICO 1996-2000: Balance*, p. 2.

<sup>157</sup> Ver Hugo Aboites, *EXAMEN ÚNICO...*, de la misma forma, para Ángel Díaz Barriga *op. cit.*, p. 30 los exámenes de ingreso poseen características que hacen los resultados irreversibles y algunas veces dramáticos.

<sup>158</sup> Hugo Aboites reporta que de 262.3 mil en 1996, el número de los que se registran al examen único cae a 237.7 mil en 2000, *EXAMEN ÚNICO 1996-2000: Balance*, p. 3.

registradas, la tasa de disminución con referencia en el primer año, es notable: 262.314 en 1996, 238.956 en 1997, 244.068 en 1998, 247.691 en 1999, y 237.656 en 2000.<sup>159</sup>

2. *El examen.* A partir del segundo año de aplicación del examen único, la COMIPEMS y el CENEVAL decidieron considerar un mínimo de aciertos para aprobar el examen de opción múltiple. Para 1997 se requerían 31 aciertos como mínimo para la asignación en el sistema de educación media superior, calificación que obviamente no garantizaba quedar en las primeras opciones. Esto sugiere que durante el primer año el examen sirvió para distribuir, de manera no arbitraria, a los estudiantes ya certificados que egresaron de secundaria, sin embargo, la COMIPEMS decidió pasar de un instrumento para distribuir a un mecanismo para certificar el certificado anterior.<sup>160</sup>

El número de reprobados por el examen único ha tenido una tendencia errática aunque ha ido en aumento a partir de 1998-2000: 3 mil en 1996, casi 2 mil en 1997 y 1998, 4 mil en 1999 y 4.8 mil en 2000.<sup>161</sup>

La exclusión también puede analizarse a partir de los resultados de la asignación que hace el sistema automatizado del CENEVAL que califica el examen. De acuerdo con Aboites el número de aspirantes que fueron asignados a una opción que no era la primera medida en miles, fue de 100.7 en 1996, 88.4 en 1997, 122.4 en 1998, 118.4 en 1999 y de 92.8 en 2000<sup>162</sup> (año en el que disminuyó la demanda a la UNAM debido al movimiento estudiantil). En 1998 y 1999, puede observarse que la cantidad de aspirantes que obtuvieron la opción preferente respecto a quienes no, fue menor: 85.7 mil quedaron en su primera opción contra 122.4 que fueron desplazados a otras opciones en 1998 y 90.3 contra 118.4 mil en 1999.<sup>163</sup>

3. *La permanencia.* La exclusión que ha generado el examen único a partir de la asignación puede observarse con las variables *inscripción* y *permanencia* (la no permanencia o abandono comúnmente es llamada *deserción*). El número de inscritos a partir de la asignación desde 1996 y hasta el 2000, muestra un movimiento decreciente: en 1996 206.356 nuevos alumnos realizaron la inscripción, 194.411 en 1997, 195.703 en 1998, 196.167 en

<sup>159</sup> COMIPEMS, *op. cit.*, pp. 97-99. De acuerdo con la Comisión, 24.658 solicitudes han disminuido, esta cifra no es exactamente igual que la obtenida por Aboites debido a que este autor redondea los números.

<sup>160</sup> Manuel Gil Antón, "Distribuir o certificar. El concurso de ingreso a la Educación Media Superior en la Zona Metropolitana" en: *Revista Educación 2001*.

<sup>161</sup> Hugo Aboites, *EXAMEN ÚNICO 1996-2000: Balance*, p. 3.

<sup>162</sup> *Ibid.*

<sup>163</sup> *Ibid.*, p. 5.

1999, y 189.215 en 2000.<sup>164</sup> Por el lado del abandono escolar, ha habido un aumento de 5% en la deserción en el período 1996-2000, que contrasta con la que hubo en el período 1980-1995. El promedio de la deserción en éste último período fue de 17.4%, mientras que en el primero, es decir, a partir de la aplicación del examen único, el promedio es de 22.5%.<sup>165</sup>

De acuerdo con los datos hasta aquí mostrados, el número de excluidos entre el registro y la inscripción (contando los siguientes procesos: registro, examinación del papeleo, resolución de la prueba de opción múltiple, y finalmente inscripción en la escuela asignada) en 1996 es de 55.958 aspirantes. Para 2000 es de 48.441, menor a la de 1996 pero considerando que el número de registros disminuyó en 24.658 casos en el 2000 respecto a 1996, podemos notar que ésta última cifra es considerablemente alta.<sup>166</sup> La disminución del número de registros no corresponde con una correlativa merma en el número de egresados de educación secundaria, al parecer, los motivos se encuentran en la organización misma del concurso de ingreso que desalienta la participación de muchos jóvenes en un examen sumamente competitivo que no les garantiza obtener un lugar en la institución de su preferencia.

Si observamos en una gráfica el movimiento de los datos presentados por la COMIPEMS respecto al registro y la inscripción, podemos ver que de 1996 a 1997 existe una disminución en ambas variables, lo cual podría interpretarse por la exigencia de un mínimo de aciertos a partir del segundo año de aplicación. Hay un ligero incremento sostenido en el registro y la inscripción de 1997 a 1999. En este último año, el aumento se debe al movimiento estudiantil de la UNAM que disminuyó la demanda hacia esta institución, aunque en ambos casos aún no se recuperan las cifras de inscritos y registrados de 1996. Para 2000 nuevamente caen ambos índices y esta vez, son las menores de todo el período.

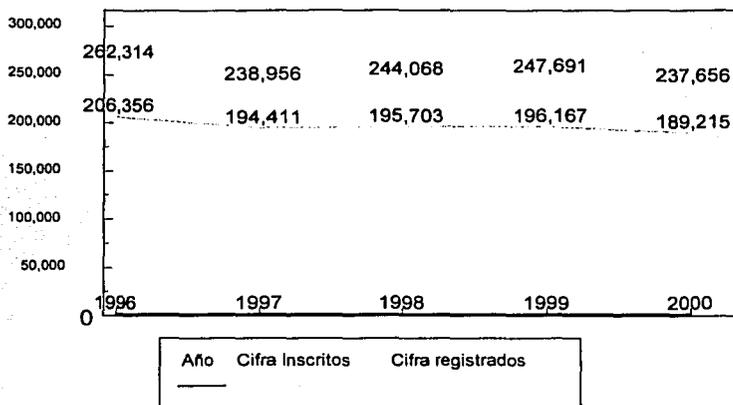
---

<sup>164</sup> COMIPEMS, *op. cit.*, pp. 97-99

<sup>165</sup> Hugo Aboites, *EXAMEN ÚNICO 1996-2000: Balance*, p. 6.

<sup>166</sup> De acuerdo con los datos hasta aquí utilizados de la COMIPEMS, en 1996 se registraron 262.314 pero únicamente 206.356 lograron la inscripción a su escuela; en 2000, se registraron 237.656 y solamente 189.215 fueron inscritos.

Número de registros para el examen único e inscritos a una institución pública de educación media superior en la ZMCM 1996-2000



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la COMIPEMS, *op. cit.*

El registro para el examen único de ingreso a la educación media superior incluye el llenado de una "Hoja de datos Generales" en la que se solicita la información referente a las características socioeconómicas de los aspirantes. Aquí se pregunta a cuánto ascienden los ingresos del aspirante y su familia, las características de la vivienda, las actividades culturales y de recreación que realiza, los hábitos de estudio y el nivel de estudios de los familiares, entre otras. De acuerdo con la COMIPEMS, las variables consideradas como "muy importantes" tienen una relación directa con el resultado que obtienen los aspirantes en la prueba de opción múltiple.

Las variables "muy importantes" son la escolaridad de los padres, el promedio del certificado de secundaria -aunque éste no se toma en cuenta para la asignación- y la escuela de procedencia. De acuerdo con los datos de la Comisión Metropolitana los aspirantes que tienen padres con el nivel escolar más alto obtienen el mayor número de aciertos, igual que quienes provienen de secundarias particulares y tienen buen promedio en su certificado.

Es especialmente interesante notar que el porcentaje de aspirantes que tienen madres con escolaridad es de primaria 48.8%, y de secundaria 28.7%, las cifras más significativas. Contrariamente, casi 15% tienen estudios medios superiores y 4.6% superiores.<sup>167</sup> En relación con el nivel de ingresos (variable considerada como "importante"), la COMIPEMS reporta que el porcentaje más alto corresponde al nivel socioeconómico medio bajo, de 33.7%.<sup>168</sup> Estas cifras parecen indicar que las oportunidades reales que tienen muchos aspirantes egresados de secundaria para obtener el número necesario de reactivos para ingresar a la escuela de su preferencia son limitadas.

La inequidad más o menos meridiana que hay entre estudiantes en distinta situación económica y cultural permite cuestionar respecto a la *equidad* que se ha anunciado como uno de los fines del concurso unificado. Los exámenes del CENEVAL (como ocurre en general con los de opción múltiple) tienden a minimizar los méritos de las mujeres y los integrantes de clases económicamente desprotegidas, el examen de ingreso al nivel superior realizado también por el Centro Nacional de Evaluación, muestra resultados especialmente excluyentes hacia las mujeres y estudiantes con nivel socioeconómico bajo.<sup>169</sup>

Una de las conclusiones que se derivan de lo anotado en este apartado tiene que ver con la conformación de un proceso de selección obligatorio que limita el ingreso a los bachilleratos propedéuticos. La finalidad de la aplicación de un examen único al parecer no tiene relación con la búsqueda de la calidad, el conocer las características de la demanda y tomar medidas

---

<sup>167</sup> COMIPEMS, *op. cit.*, p. 107. Por su parte, Aboites menciona que, sin embargo, los propios informes del CENEVAL y la Comisión Metropolitana indican que las variables ingresos y escolaridad de los padres no tienen una influencia directa con las calificaciones y el promedio que se obtiene en la secundaria, tendencia que se revierte con el examen único. Esto parecería indicar que el examen aumenta, mientras que la escuela disminuye la influencia de esas variables en el desempeño escolar y académico, ver *EXAMEN ÚNICO...*, pp. 8-9.

<sup>168</sup> *Ibid.*, p. 108.

<sup>169</sup> En "La educación media superior..." Aboites describe cómo los informes del CENEVAL confirman esta tendencia, en tanto que aún cuando las mujeres obtienen en lo general mejores promedios en su certificado, son académicamente inferiores a los hombres en el examen, en sólo dos estados de la república sus promedios son similares a los de los varones, pp. 174-176. También ver: *EXAMEN ÚNICO 1996-2000: Balance*, pp. 8-11. La COMIPEMS, por su parte, muestra que la escolaridad y los ingresos de los padres tienen mayor relevancia en el número de aciertos del examen único que el promedio de secundaria, *op. cit.*, p. 113.

pertinentes sobre la base de los resultados obtenidos,<sup>170</sup> sino impulsar de forma masiva la educación de corte técnico forzando el ingreso para limitar la demanda a la UNAM.<sup>171</sup>

### 2.3. Examen de ingreso y examen de egreso (EGEL) en el nivel superior.

Para el ingreso al nivel superior el CENEVAL ha elaborado el EXANI II o Examen Nacional de Ingreso al Nivel Superior, que consiste en un test de opción múltiple de 130 preguntas. El tipo de evaluación que subyace a este examen, igual que ocurre con los EXANI I y EXANI III, es sumativa. De la misma manera que el examen único, el EXANI II "preanuncia" mejores o peores posibilidades de éxito escolar. El candidato idóneo para cursar la educación superior, es decir, aquel que debería ingresar al sistema superior "ha de tener capacidad para buscar información, seleccionarla, probarla, ordenarla, valorarla y utilizarla oportunamente, para identificar el punto problemático de una situación, para identificar elementos intrínsecos y contextuales de esa situación problemática, para descubrir o imaginar y ponderar rutas alternativas de solución y para asumir decisiones".<sup>172</sup>

La labor del CENEVAL es "asimilable a la de un laboratorio radiográfico" puesto que se dedica a entregar los resultados de la evaluación a las instituciones que lo han solicitado, el uso de esta información -incluso en lo referente a la aprobación o reprobación de los aspirantes- queda completamente a cargo de cada institución, puesto que el EXANI II está concebido como auxiliar de diagnóstico.<sup>173</sup> Por su naturaleza predictiva y su aplicación en gran parte de las universidades a nivel nacional, difícilmente puede ser sólo un auxiliar de diagnóstico, el examen de ingreso a nivel superior aplicado por el CENEVAL es el criterio

---

<sup>170</sup> Si existiera la pretensión de elevar la calidad de la educación y superar los rezagos, los resultados del examen deberían ser enviados a los profesores de secundaria y las autoridades en este nivel educativo para aplicar la información en aras del mejoramiento del sistema, pero eso no ha sucedido, ver Axel Didriksson, "El examen único...", p. 34.

<sup>171</sup> Hugo Aboites, "Examen único y...", p. 114. De la misma forma, Didriksson en "El examen...", p. 34 considera que el examen único es un instrumento de selección social, en lo que coincide parcialmente el Observatorio Ciudadano de la educación, "Comunicado no. 12" en: *La Jornada*, 9 de junio de 1999.

<sup>172</sup> Javier Palencia, "El examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior como propuesta y como experiencia (EXANI II)" en: *Foro Nacional de Evaluación Educativa. Memorias 1995*, p. 99. Sin embargo, el autor aclara más adelante que el EXANI II no puede medir con precisión tal número de calificaciones, pero "se orienta exclusivamente a una muestra de las llamadas competencias académicas" es decir, conocimientos básicos y habilidades. Por su parte, Elíézer de los Santos, *op. cit.*, cuestiona la capacidad de los exámenes de opción múltiple para mostrar con claridad si un sujeto es capaz de apropiarse del conocimiento y recrearlo en su propia cotidianeidad: "Un examen capta elementos comunes, o bien memorizaciones obligadas, pero no necesariamente ayuda a entender los procesos de construcción que subyacen en la conformación conceptual", *op. cit.*, p. 91.

<sup>173</sup> Javier Palencia, *op. cit.*, p. 96.

central para la inclusión o el rechazo en las instituciones que utilizan sus exámenes. De hecho, el propio CENEVAL realiza evaluaciones de desempeño académico a los estudiantes cuando ya están en la universidad, los resultados, destaca, muestran la cualidad predictiva del EXANI II.

Debido a que es un examen estandarizado y sumativo, el examen de ingreso para licenciatura sostiene los elementos de la cultura de la evaluación: la *perspectiva de la equidad* puesto que se aplica el mismo examen en las mismas condiciones a todos, *de la selección natural* porque únicamente aprueban los elementos "capaces" el resto se autoelimina y *la tendencia a elevar la calidad educativa* en tanto que se verifica el ingreso únicamente a los alumnos que poseían las calificaciones necesarias.

En la educación superior opera además a partir de una recomendación dictada por la ANUIES en 1997, la utilización de exámenes de egreso, llamados Examen General de Calidad Profesional (EGCP) luego transformados en Examen General de Egreso de la Licenciatura (EGEL), también aplicado por el CENEVAL. La ANUIES recomendó que las instituciones decidieran "la pertinencia" en el uso de los resultados de éstos exámenes: como requisito de titulación, indicador de diagnóstico, como estudio de la calidad en la formación de los estudiantes o como referencia de comparación.<sup>174</sup> Los EGEL son exámenes divididos en varias secciones por temas y objetivos cuyo número de reactivos oscila entre 200 y 400, a responderse en varias sesiones, el tipo de pregunta más común es la de opción múltiple.

Según anuncia el CENEVAL los exámenes de egreso son instrumentos de evaluación "distintos y complementarios" para la certificación oficial de los estudios. En realidad, el EGEL se ha convertido en el instrumento de acreditación de los estudios superiores, experiencia que ya ha sido utilizada en otros países,<sup>175</sup> pues promueve una evaluación posterior o anexa

---

<sup>174</sup> CENEVAL, *op. cit.*, p. 7. Laura Martínez en "El Examen General de calidad Profesional (EGCP) como instrumento de titulación" recupera lo que la ANUIES recomendó en Oaxaca en 1997: "incorporar los EGCP elaborados y operados por el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL), en sus reglamentos de exámenes y titulación, de tal forma que todo egresado sustente el examen respectivo como requisito previo a la titulación, sin menoscabo de la consideración que cada institución decida darle al resultado obtenido por cada uno en su proceso de titulación", en: *Foro Nacional de Evaluación Educativa 1998. Memorias*, p. 101.

<sup>175</sup> La certificación que propone el proyecto de exámenes de egreso, se pretende como un elemento que acredite los conocimientos o "calidad" del egresado sin que sea un criterio interno o parcial, sino nacional válido para los empleadores el que se utilice. En Brasil, a partir de la última década las políticas de evaluación desarrolladas para la certificación del sistema superior incluyen una del rendimiento escolar (para egresados) también conocida como "examen nacional de cursos" que les permite obtener el diploma, otra para mantener la licencia de funcionamiento de las instituciones recién creadas y una más que reconoce los cursos de posgrado. En todos estos casos, los criterios se aplican de manera indistinta para instituciones públicas o privadas, Luis António Cunha, "Criterios de

a la que ya han realizado las instituciones de manera interna. En algunas escuelas el EGEL puede tomar la figura de requisito de titulación o se complementa con ésta.

Los Exámenes Generales de Egreso incrementan las dificultades para obtener el título o un buen empleo, pues pretenden desconocer o menospreciar los resultados y certificados expedidos por las escuelas al término de un ciclo escolar.<sup>176</sup> Al igual que los exámenes de ingreso, los EGEL tienen una filosofía altamente competitiva basada en la comparación de resultados dirigida a la "rendición de cuentas" puesto que compara los resultados de las diversas instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas.

Aunque el CENEVAL menciona que la operación de los exámenes de egreso es voluntaria tanto individual como institucionalmente y que no tienen valor oficial por sí mismos (sino en la medida en que cada institución lo requiera) son un proyecto sistémico y disciplinario que se ha comenzado a instrumentar a nivel nacional. Se aplican a los egresados de las carreras con mayor matrícula tales como veterinaria, medicina, odontología, enfermería, contaduría, administración, informática, derecho, pedagogía, psicología, turismo, ciencias farmacéuticas (QFB) y varias ingenierías, sobre la base de *estándares generales* de conocimientos y habilidades en cada carrera.<sup>177</sup>

La aplicación del examen de egreso cumple dos funciones: un papel formal, cuando se utiliza como requisito de titulación y un papel que sirve para reafirmar el discurso de la cultura de la evaluación. Cuando no es usado como modalidad de titulación, su utilización se enuncia como garantía para empleadores y egresados al certificar que éstos han sido formados con "calidad" así como para realizar las transformaciones "pertinentes en el sistema de educación". Por ello, funciona para certificar la titulación y dota de *status* a quienes lo han aprobado.

---

avaliacao e credenciamento do ensino superior: Brasil e Argentina" en: Jacques Velloso (org.), *O ensino superior e o Mercosul*.

<sup>176</sup> El CENEVAL *op. cit.* indica que "las evaluaciones son más confiables cuando incorporan elementos y criterios tanto internos como externos", p. 38, más adelante enuncia que "De nada servirá saber que los alumnos no aprenden lo que deben aprender si de todas formas se les aprueba, se les otorgan títulos y se les expiden cédulas profesionales" p. 42.

<sup>177</sup> El Centro Nacional para la Evaluación indica que las humanidades, artes y ciencias sociales no son áreas óptimas para la aplicación del EGEL, aunque pedagogía y derecho sí están incluidas y el número de carreras que lo usan han ido en aumento, CENEVAL, *op. cit.*

### **3. Algunas experiencias de la evaluación de la docencia e investigación en México**

Las prácticas de evaluación que se realizan a los profesores e investigadores del nivel superior son múltiples debido a que cada escuela o universidad ha creado sus propios programas de evaluación, los elementos que sustentan dichas prácticas, sin embargo, son los mismos. No intento analizar a fondo cada proceso ni sus diferencias, me limito a realizar un acercamiento a las experiencias del Sistema Nacional de Investigadores y el Programa de Incentivos al Desempeño Académico de la UNAM con el fin de reconocer las cuestiones en común que tienen ambos programas en aras de aclarar la relación evaluación-exclusión en la Universidad Nacional Autónoma de México.

Ambos programas de evaluación pueden ser denominados como *sistemas de incentivos salariales*, los académicos e investigadores obtienen pagos que en muchas ocasiones superan su salario base en sus dependencias por lo que la labor únicamente docente es totalmente subvalorada. Castaños-Lomnitz e Ibarra coinciden en ver el proceso de evaluación académica (en docencia e investigación) como un evento fundamentalmente burocrático y de control.

#### **3.1. El Sistema Nacional de Investigadores**

El Sistema Nacional de Investigadores (SNI) fue creado en 1984 aunque ya desde la década de los setenta había intentos por consolidar un sistema de evaluación para investigadores. Para 1982, la crisis económica que afectaba los salarios de académicos comenzaba a hacer que se discutiera desde el área del gobierno la posibilidad de crear una ayuda monetaria a los investigadores eméritos o de larga trayectoria que vieran afectada su producción debido a la crisis.<sup>178</sup> Con los años, los criterios y el padrón de credenciamiento se extendieron a tal grado que ha llegado a afirmarse que existe una especie de ideología de la evaluación tipo SNI que se amplió y fue copiada por universidades tanto para la evaluación de profesores, como de investigadores.<sup>179</sup>

El método de evaluación que utiliza el Sistema Nacional de Investigadores al igual que el usado para los exámenes de ingreso y egreso es sumativo, existen cuatro comisiones de

---

<sup>178</sup> Heriberta Castaños-Lomnitz, "Sistemas de valoración de la actividad académica en México" en: Ángel Díaz Barriga, *Evaluación académica*, p. 43.

<sup>179</sup> *Ibid.*, p. 49.

doce pares cada una (el arbitraje de pares o *peer review* es una evaluación realizada por académicos en labores, con lo cual cambia el antiguo método de evaluación que era realizado por administradores académicos) que discuten los méritos de aproximadamente tres mil investigadores. Debido a lo que tal labor representa, los miembros de las comisiones han declarado que la evaluación sería imposible si no se utilizaran criterios numéricos.<sup>180</sup>

Esta situación ha llevado a que, como enuncia Heriberta Castaños-Lomnitz, con la aplicación de fórmulas numéricas pretendidamente objetivas se dejen de lado el contenido real de la evaluación y el de las cosas que se evalúan. Algunas veces, los criterios del SNI ni siquiera son tácitamente llevados a la práctica. De esta forma, las reglas para el ingreso indican que se requiere el grado de doctor y haber demostrado ser investigador profesional. Sin embargo, las comisiones interpretan lo anterior como "seis artículos publicados en revistas de circulación internacional"<sup>181</sup> lo cual, entre otras cosas, genera inconformidad entre la comunidad de investigadores.<sup>182</sup>

La homogeneización de parámetros para evaluar la labor de los investigadores es otro punto que además de generar descontento, alenta los cuestionamientos evidentes derivados de su sistema, pues aplica los mismos criterios para sociólogos, ingenieros, químicos, arquitectos, etcétera. Esto hace a los miembros de las comisiones incapaces de reconocer la forma en que cada disciplina realiza ciencia e investigación y las diferencias entre las ciencias respecto a su ámbito de publicación o discusión. Igual ocurre con relación a la forma en la que algunas disciplinas suelen presentar los resultados de sus investigaciones, puesto que no todas hacen artículos o escriben libros. Pese a lo anterior, en el SNI no hay lugar para los reclamos de los miembros de su comunidad.

La razón que subyace a la necesidad de obtener lugar en los sistemas de incentivos salariales es el reducido pago salarial que perciben docentes e investigadores, pero debido a los múltiples trámites y requisitos en realidad pocos pueden ingresar y sobre todo,

---

<sup>180</sup> Heriberta Castaños-Lomnitz *op. cit.*, p. 50. El puntaje del sistema SNI está basado en contabilizar número de publicaciones (los libros tienen un nivel menor que los artículos pues éstas últimas son arbitradas, es decir, pueden publicarse en el extranjero) e investigaciones realizadas.

<sup>181</sup> Heriberta Castaños-Lomnitz, *op. cit.*, p. 54. La autora menciona con ironía que Einstein no hubiera podido entrar al SNI puesto que cuando publicó su teoría de la relatividad no tenía seis artículos publicados ni adscripción a alguna institución académica de renombre.

<sup>182</sup> Sergio Zermelo, "Ciencia, técnica y exclusión" y Octavio Rodríguez Araujo, "La convocatoria del SNI" en: *La Jornada*, 21 de febrero de 2002, cuestionan seriamente el proceso de evaluación del Sistema Nacional de Investigadores, sobre todo en lo referente a la nueva convocatoria que solicita enviar todos los documentos de la producción científica del investigador vía Internet, después de *escanearlos*.

mantenerse en el padrón. Para Castaños-Lomnitz, algunos resultados de la evaluación de la producción científica son: a) en primera instancia, puede decirse que ha habido un aumento en el número de publicaciones y de miembros del SNI, pero estas cifras no son significativas, sobre todo la segunda (entre otras razones, debido a la dificultad que existe para obtener alguna plaza como académico o investigador) y ello ha significado un envejecimiento de los investigadores empadronados en México, la edad promedio del ingreso es entre los 35 y los 40 años; b) se han creado sistemas burocráticos y c) respecto a la evaluación en las universidades, las retribuciones económicas para el personal académico al parecer no incumben a las instituciones sino que reposa en la regulación de los propios sistemas de evaluación (*perspectiva de la selección natural*).

### 3.2. *Sistemas de evaluación al desempeño académico*

En 1990 la Universidad Nacional Autónoma de México creó su primer sistema de evaluación llamado Programa de Estímulos a la Productividad Académica (PREPAC) administrado por la Dirección General de Asuntos de Personal Académico (DGAPA). Este sistema de incentivos salariales cuyo modelo fue tomado del SNI, otorga suplementos monetarios a los académicos e investigadores a partir de su *productividad*. La contabilización del trabajo es realizada por comisiones evaluadoras que funcionan con el patrón de pares o *peer review* y se integra por académicos e investigadores internos y externos a la dependencia del solicitante.

El Programa al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo llamado PRIDE, es el sistema de evaluación para profesores de carrera con más años de antigüedad (su antecedente fue el PREPAC). Comenzó a aplicarse en 1993 para profesores e investigadores en institutos, centros de investigación, escuelas y facultades. El "estímulo" que reciben los beneficiados, se llama prima al desempeño académico, y "consiste en un pago mensual suplementario al salario y se otorga en cuatro niveles (A, B, C y D).<sup>183</sup> Debido a que las primas son equivalentes a un porcentaje salarial, al aumentar de nivel consecuentemente la prima que se obtiene. Cada comisión evaluadora en el PRIDE está formada por cinco miembros, tres de los cuales son externos a la entidad académica del evaluado.

---

<sup>183</sup> Heriberta Castaños-Lomnitz, *op. cit.*, p. 47. En la UNAM, existen otros sistemas de evaluación como el PAIPA, PAPITT, PAPIME, PITID, etcétera, dirigidos a profesores, estudiantes, pasantes y ayudantes de investigador que son presentados en forma de becas o apoyos económicos y cubren todas las actividades académicas en sus diversos niveles.

La contabilización que hacen las comisiones evaluadoras es evidentemente sumativa, método que como hemos visto, es la constante en todos los métodos y prácticas de la cultura de la evaluación. La documentación que deben recabar los aspirantes a obtener los estímulos debe ser muy detallada, sin menospreciar algún elemento que pudiera definir la decisión de los dictaminadores hacia una posible postura aprobatoria. Se deben entregar todos los informes, avances o pruebas de la investigación que realiza el aspirante a recibir el estímulo, las publicaciones, asesorías, conferencias, cursos, cátedras que imparte dentro y fuera de la Universidad, e incluso el resultado de las evaluaciones que realizaron sus alumnos. Esto implica un esfuerzo muy grande por llevar una cuenta minuciosa sobre todas las actividades realizadas -puesto que deben comprobarse-, cosa que ocupa un tiempo muy importante de los investigadores y académicos.<sup>184</sup>

Tal como lo hemos visto a lo largo de este capítulo y el anterior, el *financiamiento* y la *evaluación* forman parte de una política de Estado en la cual lo que ha venido a llamarse *rendición de cuentas* es un método coercitivo por medio del cual el gobierno ha "sugerido" cambios en los hábitos más arraigados del sistema superior público. Se demanda a las instituciones públicas que reciben financiamiento y a sus académicos exponer y sobre todo demostrar los beneficios que de su labor son obtenidos, tales beneficios, por supuesto deben ser objetivos, evidentes y cuantificables. De esta forma, por medio de la cultura de la evaluación (es decir, de prácticas y discursos que las sustentan) acontecen formas de vigilancia sobre la producción académica y la relación Estado-universidad.<sup>185</sup> Concurren entonces, el control sobre la labor de los investigadores e incluso el castigo cuando la calificación que se les otorga no es aprobatoria.

Los salarios que perciben docentes e investigadores no han tenido incrementos que permitan recuperar los niveles que tenían antes de la crisis de los años ochenta. Contrariamente, ha ocurrido un aumento y diversificación en los programas de compensaciones.<sup>186</sup> Por ello, además de las dificultades que muchos académicos encuentran en el proceso de la evaluación, es que los estímulos o bonos a la productividad no son necesariamente una

---

<sup>184</sup> Eduardo Ibarra cuestiona si (en las evaluaciones académicas de las universidades públicas) la contabilización de los "productos" permite "determinar con increíble precisión los niveles de productividad de cada académico y, en consecuencia, los montos económicos que le corresponden como remuneración adicional por su trabajo académico", *op. cit.*, p. 65

<sup>185</sup> Eduardo Ibarra, *op. cit.* Heriberta Castañoz-Lomnitz, coincide con este punto de vista respecto al proceso del SNI, al cual ve como un órgano creado "para fines de ordenamiento y jerarquización de la comunidad científica mexicana en un momento crítico de su evolución", *op. cit.*, pp. 55-56.

<sup>186</sup> De acuerdo con el Plan de Desarrollo Educativo 1995-2000, los salarios se incrementaron menos que los estímulos a la calidad, ver Ángel Díaz Barriga, "Evaluar lo académico..."

ayuda económica al trabajo docente, sino un método excluyente para otorgar remuneraciones a un grupo reducido de la comunidad académica.

Por otro lado, en lo que se refiere a cómo se configuran las prácticas individuales cotidianas y las relaciones entre los docentes e investigadores con sus colegas, podemos mencionar que por un lado, la propia dinámica del proceso de evaluación genera estrés antes (para reunir la cantidad suficiente de evidencias que generen su incorporación en el programa de estímulos) y durante el proceso. Además, deriva en un evento fundamentalmente burocrático, en búsqueda de cubrir requisitos para alcanzar cuotas establecidas.<sup>187</sup> En este sentido, la labor docente y de investigación deja de ser algo satisfactorio y placentero, corre el riesgo de convertirse en un trabajo explotador y alienado.

En segundo lugar, se ha marcado una división muy evidente entre quienes reciben y quienes no obtienen los estímulos,<sup>188</sup> derivado en gran parte de la dinámica competitiva y diferenciadora del proceso de evaluación, evento que desarticula los grupos de trabajo e inhibe el intercambio docente.

Por todo lo anterior, podríamos preguntarnos si los programas de incentivos salariales son benéficos y equitativos debido a la incertidumbre, inseguridad y angustia que acarrearán para los docentes e investigadores en México, sobre todo en las épocas en que su producción es baja debido a que inician un proyecto de investigación o no reúnen suficiente evidencia para demostrarla, y a que al jubilarse ya no pueden ser candidatos a la obtención de un estímulo a la productividad académica.

---

<sup>187</sup> Eduardo Ibarra, *op. cit.*, p. 70.

<sup>188</sup> *Ibid.*, ver también Heriberta Castañón-Lomnitz, *op. cit.*, p. 59.

*"Los países marchan hacia su grandeza con el mismo paso con el que camina la educación, ellos vuelan si ésta vuela, ellos se precipitan y hunden en la oscuridad si la educación se corrompe o se abandona."*

Simón Bolívar.

#### **CAPÍTULO 4. EXCLUSIÓN ESCOLAR EN LA UNAM. REFORMAS UNIVERSITARIAS Y REPERCUSIONES EN LA MATRÍCULA**

El presente capítulo es un análisis de la selección estudiantil, las formas de evaluación, las tendencias actuales en la obtención de recursos así como de la incorporación de un lenguaje y prácticas de tipo empresarial en la Universidad Nacional Autónoma de México. Este no es un análisis muy detallado de los elementos arriba descritos, mi principal interés, en cambio, es mostrar cómo se interrelacionan los criterios de la cultura de la evaluación, las restricciones financieras de parte del Estado y una marcada tendencia a incorporar conceptos y prácticas de tipo empresarial en la consolidación de un nuevo proyecto de Universidad, con compromisos sociales diferentes y mayores restricciones para el ingreso.

Es necesario aclarar que la escasa bibliografía que existe respecto a la matrícula y las reformas de ingreso a la licenciatura representó una dificultad en la realización de este capítulo, pese a lo cual, las afirmaciones aquí vertidas han tratado de estar apegadas a la información que existe, a la interpretación que diversos autores han realizado en lo que concierne a los cambios generados en los sistemas superiores en Latinoamérica y a las observaciones de quien esto escribe.

El proyecto de universidad de la UNAM,<sup>189</sup> fue creado en una óptica nacional, pues su desarrollo histórico y consolidación como institución pública ha ido a la par de la evolución del Estado-nación en México.<sup>190</sup> La Universidad (como todas las instituciones sociales) no es una

---

<sup>189</sup> Defino proyecto de universidad como el modelo que rige las actividades que realiza la institución, incluye las grandes orientaciones de la gestión política y administrativa, la forma como se desarrollan la docencia e investigación, los valores hegemónicos de la comunidad y la identidad colectiva de sus miembros, además de las relaciones que establece con la sociedad.

<sup>190</sup> Me refiero específicamente a la concepción moderna de Universidad, inaugurada en 1910 como Universidad Nacional de México siendo rector Justo Sierra. La Universidad Real y Pontificia tuvo otras motivaciones y funciones, directamente relacionadas con el papel de la iglesia durante la época colonial, además de ser escenario de la lucha entre peninsulares y criollos en las postrimerías de la independencia y posteriormente, de los liberales con los conservadores.

idea acabada sino que se construye y reconstruye a partir de los lineamientos de la sociedad, las políticas públicas y los papeles que le son conferidos. Por ello, las transformaciones del país y las orientaciones sociales del Estado han traído cambios en el proyecto de la UNAM, pues quizá más que ninguna otra institución de educación superior ha resultado un elemento legitimador de los regímenes posrevolucionarios y ha estado siempre relacionada con la sociedad, como receptora de un sinnúmero de necesidades de los ámbitos económico, cultural, y político. De la misma forma, la Universidad influye con sus propios discursos y conocimiento formando a su comunidad con ideas que luego habrán de llevarse a las esferas de la producción, la familia y otras instituciones sociales.

Los arreglos entre Estado y Universidad y sus formas de vinculación, no son siempre resultado de los intereses del conjunto de sectores que los integran. Los patrones de desarrollo pensados desde afuera de la propia Universidad más que el consenso de sus integrantes ha sido generalmente una norma en la dinámica de su funcionamiento. De esta forma, pueden comprenderse los cambios en la Universidad como transformaciones -previas o simultáneas- en la racionalidad político-económica del Estado. En años recientes se ha llevado a cabo una selección muy inclinada a garantizar la incorporación de los aspirantes que tienen mejores posibilidades de éxito escolar con lo cual deja con pocas posibilidades de continuar estudios de tipo universitario a una cantidad considerable de egresados de la educación media superior.

## **1. Universidad Nacional Autónoma de México. Reformas y tendencias en las políticas públicas**

### *1.1. Algunos cambios emprendidos en la gestión y organización universitaria*

Los cambios emprendidos en la Universidad Nacional son parte de la reforma universitaria gestada no sólo en el sistema mexicano, sino en toda Latinoamérica. Como lo he mencionado en el segundo capítulo, tales cambios empezaron hace treinta años sin ser un proceso simultáneo ni homogéneo en los distintos países. En la UNAM, esta reforma ha sucumbido a conflictos internos y arreglos entre los diversos grupos dentro de la institución. Provenientes de áreas distintas a la académica, estos cambios han tenido una oposición entre profesores, investigadores y estudiantes.

Los ejes estratégicos de la reforma, especialmente en el caso de la Universidad Nacional son: financiamiento, evaluación, vinculación con la industria, valores de mercado y gestión universitaria.<sup>191</sup> En lo que concierne a la gestión y organización interna, los cambios emprendidos son especialmente importantes aunque pueden ser minimizados si se ven aislados de los fenómenos ocurridos en la docencia, la función social, las líneas de la investigación que realiza, el lenguaje y los valores usados por la comunidad.

El área de gestión tiene que ver con las dinámicas emprendidas en la dirección y ejercicio de la autoridad (su delimitación, distribución y legitimidad) y a los asuntos de orden técnico-administrativo, mientras que la organización institucional se relaciona con todos los demás elementos que hacen alusión a las actividades y la forma como se ejercen la docencia e investigación, a los contenidos curriculares y la extensión de la cultura.<sup>192</sup> Podríamos decir que ambos elementos, aluden al proyecto de universidad.

La apertura a diversas formas de financiamiento y la nueva vinculación con la industria dan cuenta de cambios que se han emprendido en la dirección universitaria. Así, en pleno auge de la idea de los administradores universitarios (como se ha designado a los rectores más comprometidos con las nociones de mercado) en la Universidad Nacional han empezado a permear los elementos del *marketing*, aunque la maleabilidad del discurso político y los cambios del rectorado han llevado a sus funcionarios a veces más, a veces menos, por los senderos del lenguaje empresarial.

Algunos autores<sup>193</sup> indican que una de las tendencias más importantes en la gestión universitaria en Latinoamérica es que las decisiones han pasado a ser competencia de cuadros administrativos que oponen su razón sobre la lógica del trabajo académico. Esta "autoridad burocrática" implica que rectores, directores y demás órganos de dirección sean más una representación ejecutiva del poder<sup>194</sup> que una representación académica.

---

<sup>191</sup> Para Eduardo Ibarra, "Evaluación burocrática...", la estrategia del cambio en las instituciones superiores articula evaluación, financiamiento y cambio institucional. Yo coincido con los elementos que maneja el autor, pero separo la *gestión* de la *organización institucional*, mientras que él los analiza en conjunto y lo denomina "cambio institucional".

<sup>192</sup> Hugo Casanova *et al.*, "Financiamiento y gestión en la educación superior en América Latina y el Caribe" en: Hugo Casanova *et al.*, *Diversidad y convergencia*, los autores incluyen en el término *gestión* a la dirección, organización, autoridad y los elementos de poder en las universidades, yo los he separado con fines analíticos y he incluido otros elementos que no están en su concepto.

<sup>193</sup> Hugo Casanova *et al.*, "Financiamiento y gestión...", p. 167.

<sup>194</sup> Axel Didriksson, "La torre de marfil: el gobierno de las universidades" en: Hugo Casanova y Roberto Rodríguez, *Universidad contemporánea. Política y gobierno. Tomo II.* Cabe sin embargo, hacer ciertas apreciaciones respecto al gobierno universitario. Justo Sierra, Pablo González Casanova, y Barros Sierra entre

Las inercias propias de la cultura de la evaluación en el trabajo académico y estudiantil relacionadas de manera particular con el asunto del financiamiento universitario (así como con la constante búsqueda por cumplir niveles de "productividad, eficiencia y calidad"), ha dejado claro para una gran parte de la comunidad que existe una creciente burocratización y alejamiento de las esferas de ejecución administrativa hacia el conocimiento y la academia. También ha dejado en claro que la negativa de los integrantes de los puestos directivos a contribuir (como representantes y autoridad académica) de manera crítica a las propuestas externas ha subordinado la dinámica interna y las iniciativas de los universitarios ante figuras como la de los empresarios y los organismos mundiales.

Las estructuras de la autoridad universitaria han llegado a ser una "torre de marfil",<sup>195</sup> separadas de la comunidad que representan. Pese a este alejamiento, la autoridad puede ser reconstruida por otros elementos, como por ejemplo el éxito que tenga el proyecto que defienden, en términos de aceptación o de aplicación. Eso en la Universidad Nacional parece ser un elemento complejo y difícil de explicar puesto que la comunidad no es homogénea y la oposición a estos cambios suele ser desdeñada. Ello no ha evitado que muchos sectores manifiesten su rechazo a algunas posiciones de los funcionarios universitarios en sus propias dependencias y hacia las acciones de otros órganos de dirección. Pero tampoco ha significado que las tendencias que rigen su proyecto dejen de aplicarse y de tener determinado apoyo.

## 1.2. *Financiamiento y diversificación de recursos*

En la Universidad Nacional (como en todas las instituciones públicas) los recursos tienen un origen predominantemente público. A diferencia de lo que ocurre en otras IES públicas, en la UNAM los ingresos por cobros de colegiatura y derechos de inscripción son mínimos, las tarifas representan un aporte simbólico.

El financiamiento es uno de los elementos más importantes en la relación Estado-Universidad y en gran parte, da cuenta de la legitimidad de esta última, de su prestigio y la importancia que se le confiere como institución encargada de desarrollar el conocimiento así como

---

otros rectores fueron una representación académica dentro y fuera de la Universidad, su labor ha sido altamente valorada por la comunidad. En años más recientes, la figura del rector ha aparecido como un elemento desgastado y en algunos momentos de coyuntura incluso carente de legitimidad. Esto evidentemente se relaciona con la manera como se ha ejercido el rectorado, mucho más alejado de los académicos y estudiantes que antaño.

<sup>195</sup> Axel Didriksson, "La torre de marfil...".

generar soluciones a problemas nacionales. Como he indicado en el segundo capítulo, en el trasfondo del financiamiento estatal existen un elemento *operativo* y otro *filosófico*. El primero, es la forma concreta de apoyar las actividades que se realizan, no únicamente de manera inmediata, sino también para la consolidación de proyectos académicos y de investigación a largo plazo. El filosófico, es la forma abstracta (y simultánea) por medio de la cual se considera que la Universidad es útil.

Por ello es que el financiamiento refleja la relación sociedad-universidad, le permite tener una estructura de funcionamiento y los medios que requiere para desarrollar sus labores. En el caso de la Universidad Nacional el financiamiento es además un indicador respecto a la población atendida, debido a que es la institución que tiene la mayor demanda en todo el país. Si los ingresos de la Universidad no se incrementan y consecuentemente tampoco su infraestructura y planta académica, es evidente que existirá un número constante o cada vez mayor de aspirantes excluidos. Más adelante abordaré este punto.

La disminución de los recursos asignados en los últimos años a las universidades públicas, entre ellas la UNAM, es uno de rasgos más visibles de las reformas emprendidas. En México, el caso de la Universidad Nacional no sólo es importante por su jerarquía entre las IES públicas del país, sino principalmente porque es una de las instituciones en las que estos cambios se han llevado a cabo con gran énfasis, utilizando para ello la idea de la globalización. Según afirman quienes la defienden, este proyecto de desarrollo es el único método posible para lograr la superación de las dificultades sociales, penetra en las experiencias individuales arrastrando al anquilosamiento o el atraso si no se adapta en las formas cotidianas de la vida académica.

La vía única de acceso al desarrollo que proclama la globalización<sup>196</sup> no es un asunto nuevo en la historia, gobernantes y organizaciones internacionales han adjudicado a cada modelo económico la garantía de beneficios para todos (o al menos para la mayoría) y de la integración -la inclusión-. No extraña por ello que esta "versión pop" de la globalización (ver primer capítulo) indique con suficiente especificidad al igual que el neoliberalismo, que a la larga los beneficios sociales serán visibles. Lo realmente inédito es que en la actualidad los criterios de mercado penetran en todas las relaciones humanas, la educación es un área estratégica.

---

<sup>196</sup> Margarita Noriega, *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: el caso de México, 1982-1994*, p. 42.

En este orden de cosas, la UNAM como el resto de las IES ha visto disminuir el financiamiento público con los argumentos de a) la disminución de la calidad de sus actividades, lo cual implica que la sociedad deja de reconocerla y el abandono de sus responsabilidades financieras es una forma de castigo y b) el Estado tiene dificultades monetarias y no puede solventar un aumento en los recursos a la Universidad. Ambas cosas, parecen confluir en la generalizada idea de que el aumento en los recursos no resuelve los problemas.<sup>197</sup> No resuelve ni el problema del aumento de la población demandante, ni las necesidades más básicas en los actividades que realiza la institución, implícitamente incluso, parece no resolver el problema de la disminución de la calidad.

Puede observarse un doble discurso alrededor de lo expuesto líneas arriba. Un primer elemento es la exigencia de que la UNAM mantenga los "estándares mínimos de calidad y excelencia", la productividad de sus miembros, etcétera, a pesar de ser severamente afectada por la falta de financiamiento. El segundo elemento, es la indicación de que el incremento de los recursos no resuelve la carencia de calidad.

Algunos ejemplos dan cuenta de lo anterior. El gasto por alumno para el nivel superior en el período 1994-1998 disminuyó 46.6%,<sup>198</sup> los recortes presupuestales que se han hecho a educación se aplican fundamentalmente a este nivel educativo. Incluso, algunas instituciones y rectores (como el de la UNAM) han hecho peticiones al gobierno federal para aumentar o al menos no disminuir el financiamiento a las universidades, pues los recortes llevarían al cierre de planteles y *disminuir la matrícula en muchas casas de estudio*.<sup>199</sup>

El presupuesto educativo del año 2002 (reelaborado después de las muestras de inconformidad expresadas desde múltiples escenarios) aumentó 5.5% respecto al año anterior, en palabras de algunos investigadores y docentes, insuficiente para "restituir la pérdida del poder adquisitivo del salario magisterial, para revertir el deterioro físico de los planteles, para dotar de recursos didácticos a las escuelas o para mejorar la calidad de la educación en su conjunto".<sup>200</sup>

---

<sup>197</sup> *Ibid.*, p. 11.

<sup>198</sup> Para educación básica aumentó 14.6% y en el nivel medio superior disminuyó 25%, Observatorio Ciudadano de la educación, "Comunicado no. 6. Restricciones financieras a la educación superior" en: *La Jornada*, 8 de abril de 1999.

<sup>199</sup> "En riesgo, educación superior por recorte presupuestal: ANUIES" en *EL Universal*, 5 de diciembre de 2001, cursivas mías. El Conacyt también expresó su desacuerdo respecto al presupuesto del año 2001 para ciencia y tecnología.

<sup>200</sup> Observatorio Ciudadano de la Educación. *Comunicado 69. El presupuesto educativo del 2002*, página electrónica del Observatorio Ciudadano de la Educación, [www.observatorio.org](http://www.observatorio.org).

La distribución del financiamiento a los distintos niveles educativos no ha sido homogénea desde hace años. La educación básica no ha tenido los recortes presupuestales que la superior. Con el respaldo de una valoración diferenciada que se otorga a los diversos niveles educativos, este fenómeno va conformando un sistema educativo desigual.

En la Universidad Nacional la disminución real del financiamiento se ha visto acompañada de métodos de evaluación y un énfasis en la diversificación de las fuentes de ingreso, cosa que desde hace algunos años la OCDE ha anunciado como un fenómeno mundial<sup>201</sup> y ha promocionado junto con el BM y el BID. La búsqueda de recursos de manera alterna al financiamiento federal es un método por medio del cual el Estado se deslinda de su responsabilidad pública y simultáneamente, sirve para reforzar la aplicación de un lenguaje empresarial que tiene de fondo un supuesto individualista en el perfil de la educación universitaria.

De esta forma, se condiciona otorgar financiamiento por medio del establecimiento explícito del destino de los recursos: para apoyo de proyectos determinados, o exigiendo resultados (rendición de cuentas). Ambas cosas ponen en grave dilema el concepto de autonomía universitaria, puesto que la libre determinación de la Universidad para definir sus prioridades y necesidades está anulada con la asignación de recursos sobre la base de la rendición de cuentas, asunto que, como se mencionó en el capítulo anterior, supone una forma de control y adiestramiento sobre las actividades de la institución y sus integrantes.

El equilibrio entre gobernabilidad universitaria y poder estatal se encuentra de esta forma sumamente limitado. La autonomía se ve constreñida al servicio de las exigencias de la producción y paradójicamente, a una mayor dirección de los gobiernos que a la par que disminuyen su aportación financiera dejan de ser respetuoso agente subsidiador.<sup>202</sup> Algunos autores, como el propio Estado, parecen sin embargo justificar la alteración de la autonomía, utilizando el recurso de la carencia de calidad.<sup>203</sup>

---

<sup>201</sup> OCDE-ANUIES, *El financiamiento de la educación superior. Tendencias actuales*. En este texto se muestran las tendencias de los sistemas educativos superiores de los socios desarrollados de la OCDE, anuncia que la evolución del financiamiento es restrictiva a partir de los años setenta debido a la vinculación con empresas privadas que financian proyectos de investigación. También se observa, dice el texto, un refuncionamiento de los sistemas hacia formas de organización económica y predominantemente de mercado.

<sup>202</sup> Rollin Kent, "Cambios emergentes en las universidades públicas" en: Hugo Casanova y Roberto Rodríguez, *Universidad Contemporánea...Tomo II*.

<sup>203</sup> La autonomía pactaría una autolimitación por parte de la autoridad estatal para dar libertad a la Universidad respecto al gobierno, investigación y docencia, pero "Parte central de las condiciones de la autonomía es la evidencia de un grado creciente de calidad académica", Marcos Kaplan, "Crisis y reforma de la universidad" en:

Existe entre algunos académicos una idea que puede resultar muy peligrosa para la comprensión del concepto de autonomía universitaria. Se ha discutido que la insuficiencia de recursos hace de la autonomía algo demagógico o inoperante, los planeadores de las reformas han dicho que la diversificación de recursos dará una enorme autonomía, sobre todo administrativa, a las instituciones. Esto último es cierto en la medida en la que se precisan los orígenes de los recursos y los fines de las contribuciones. La autonomía es algo más que recursos suficientes, depende en gran medida de la libertad para disponer del dinero que la Universidad obtiene, de sus formas de funcionamiento, de la formulación de sus planes de estudio y de la libertad académica.<sup>204</sup>

Al diversificar las fuentes de ingresos, la UNAM podría estar cediendo parte de su autonomía a las empresas privadas que la financian si pone los intereses de los particulares por encima de sus prioridades sociales. Esto es algo que la OCDE anunciaba desde la década pasada como uno de los riesgos de la diversificación de fuentes de financiamiento en las universidades.<sup>205</sup>

En este sentido, el rector de la Universidad Nacional ha pedido al Estado claridad en su compromiso hacia las universidades,<sup>206</sup> ha manifestado su desaprobación al financiamiento condicionado y a las acciones que disminuyan la autonomía universitaria, pero ha expresado su disposición a que la UNAM sea evaluada para que se compruebe la "calidad de los

---

Hugo Casanova y Roberto Rodríguez, *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social. Tomo I*, p. 77.

<sup>204</sup> Desde 1980, en la Constitución Mexicana la autonomía universitaria se refiere a que: "Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura... respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio", Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, *op. cit.*, p. 36.

<sup>205</sup> OCDE- ANUIES. *El financiamiento*... otros riesgos son: que de las empresas respecto a las universidades no exista compromiso moral (como sí del Estado hacia las IES), que algunas disciplinas no sean tomadas en cuenta por no resultar importantes para las empresas privadas, etc. Todos estos riesgos, no contravienen la propuesta de la OCDE: a favor de la multiplicidad de medios de financiamiento. Uno de los mayores riesgos, se indica en este texto, es que los contribuyentes impidan la publicación de los resultados de la investigación. Esto daría lugar a que la universidad se convierta en proveedor selectivo de conocimiento. En Estados Unidos, donde existen compromisos muy claros con la industria, las universidades son efectivas unidades de transferencia, los dueños de las investigaciones, antes que los investigadores universitarios, son las empresas. La sociedad norteamericana de hecho tiene suficiente claridad respecto a los propietarios de este conocimiento, que después es puesto en sus manos por medio de productos consumibles.

<sup>206</sup> Julián Sánchez, "Exigen precisar compromiso del Estado con universidades" en: *El Universal*, 6 de junio de 2002.

servicios que ofrece”.<sup>207</sup> El presupuesto federal ha aumentado aunque limitadamente en cifras totales, pero respecto al salario mínimo y otras variables de tipo económico o financiero (como la paridad del peso respecto al dólar y el aumento de la canasta básica) no ha existido correspondencia.<sup>208</sup>

La disminución de los recursos o los aumentos nimios en el área de docencia en la UNAM han llevado a una disminución de la planta académica,<sup>209</sup> un retraimiento del salario académico, y por efecto de ambos elementos, también a una subsecuente disminución de la matrícula estudiantil. No se puede prescindir de profesores si el alumnado mantiene un número constante o si aumenta. Las deficiencias económicas de la Universidad Nacional no son algo nuevo, aunque en los últimos dos años las solicitudes al gobierno para aumentar el financiamiento han sido constantes.<sup>210</sup> Las restricciones son ahora especialmente notorias no como un momento de coyuntura, sino como un proyecto pensado ex profeso para crear una UNAM distinta en sus fines, funciones, cobertura y atención social.

Tiene mucho sentido recordar las críticas que se han hecho a los planeadores educativos y a los últimos gobernantes respecto al rescate del Fobaproa (y otro tipo de endeudamiento público como el carretero), que hacen ver “que cuando existe voluntad para aplicar instrumentos de coerción en aras de un objetivo determinado, los recursos aparecen”.<sup>211</sup> No sólo eso, sino que la constante fórmula retórica empleada por el gobierno en el sentido de que la educación es una prioridad nacional (elemento que no es nuevo en el discurso público) contraviene la realidad.

---

<sup>207</sup> Jorge Reyes, “Reclama De la Fuente un presupuesto sin condiciones” en: *El Universal*, 23 de noviembre de 2000, subrayado mío.

<sup>208</sup> Ver Raúl Domínguez, “Los sofismas del financiamiento universitario” en: Hugo Casanova *et al.*, *Diversidad y Convergencia. Estrategias de financiamiento, gestión y reforma de la educación superior*. En este ensayo el autor presenta un cuadro de los montos del financiamiento de 1944 a 1998 y su relación con la paridad del dólar, el salario mínimo y la población de la Universidad en el periodo, puede observarse que la relación entre estas variables es dispar.

<sup>209</sup> La *Agenda Estadística de la UNAM* presenta que para 1998 el personal académico (ayudantes de profesor, profesores de asignatura, profesores de carrera, investigadores, técnicos académicos de la docencia, técnicos académicos en investigación y otros miembros del personal académico) sumaba 29 912, en 1999 29 795 y en 2000 29 380. Disminuyen 532 personas de 1998 a 2000.

<sup>210</sup> Jorge Ramos, “Irá el rector de la UNAM al Congreso a solicitar 20 por ciento más de presupuesto”, en: *El Universal*, 16 de septiembre de 2000; Jorge Teherán, “Consideran deficitario el presupuesto para la UNAM”, en: *El Universal*, 19 de diciembre de 2000; “Desaprueba rector presupuesto” en: *El Universal*, 2 de abril de 2002. El presupuesto para 2002 aumentó aproximadamente 7%, según la rectoría es “sumamente estrecho” para realizar las labores necesarias.

<sup>211</sup> Raúl Domínguez, *op. cit.*, p. 65.

En el modelo impulsado para la diversificación de recursos, tiene un lugar importante tratar de incrementar los aportes de los estudiantes. Ante el repliegue del Estado, la responsabilidad del sostenimiento de la Universidad Nacional como el resto de las IES públicas intenta dejarse a los estudiantes y sus familias puesto que, como ha mencionado el Banco Mundial (y muchos investigadores que han asumido el exceso de dádivas del otrora Estado benefactor como algo negativo) ellos son los principales beneficiarios de la formación que reciben, por ello deben contribuir a costear su educación. Este precepto refuerza al menos en parte la noción de clientes y usuarios de un servicio particular por el cual deben exigir calidad. El beneficio a la sociedad y a la comunidad es un elemento posterior o intrínseco.

Desde las últimas dos décadas han existido en la UNAM tres tentativas de aumento de cuotas: en 1986 con Jorge Carpizo, en 1992 con el primer rectorado de José Sarukhán y en 1999 con Francisco Barnés. En las tres ocasiones la reforma al Reglamento General de Pagos fue echada atrás por la presión política y social que generó. Las tentativas de reformas a las cuotas universitarias han tenido en común el argumento de los problemas financieros y la necesidad de consolidar la excelencia y calidad académicas.

Una idea que ha tenido bastante éxito entre gobiernos y planeadores educativos es la que acepta la existencia de un *mercado de la educación*, lo cual obliga a replantear la forma como la Universidad Nacional se relaciona con la esfera de la producción y su propia comunidad. Si aceptamos que existe un mercado de la educación (en general, no únicamente en las escuelas particulares) ésta se convierte en un producto sujeto a las leyes de la oferta y la demanda y por ello, ante un aumento de esta última, necesariamente ocurre un aumento de precios. Basta recordar que en la UNAM muchas de las reformas de fondo del proyecto de universidad han estado acompañadas de una tentativa de aumentar las cuotas.

### 1.3. Vinculación con la industria y estrategias de mercado

La relación actual entre las universidades y la industria se rige por factores políticos y negociaciones entre la esfera gubernamental y el sector industrial.<sup>212</sup> Las universidades tienen actualmente un papel central como promotoras de su vinculación con el sector

---

<sup>212</sup> Rosalba Casas y Matilde Luna, "Condicionantes políticos de la nueva relación entre universidad e industria" en: Miguel Campos y Leonel Corona (eds.), *Universidad y vinculación: nuevos retos y viejos problemas*.

productivo y las empresas, cambiando el antiguo orden centrado en la exclusiva relación que había de las universidades hacia las esferas del gobierno y otras instituciones educativas.

Al igual que el resto de las IES la Universidad tiene una función concerniente al mejoramiento de la economía, tanto en lo individual como en lo social. Ha participado de manera importante en el asesoramiento y elaboración de proyectos para la esfera productiva. Sin embargo, la "nueva vinculación con la industria" supone una intensificación de los nexos universidad-sistema productivo considerándolos una prioridad para el desarrollo económico y las propias universidades, sobre todo para diversificar su financiamiento y quitar al Estado de su papel como único o principal contribuyente.

La relación con el sistema productivo no es inédita. A partir de los años cuarenta se han intensificado los nexos entre industria y Universidad, el vínculo entonces estuvo fundamentado en la funcionalidad que se adjudicó a la UNAM para la industrialización.<sup>213</sup> A partir de entonces, el desarrollo de la economía fue sentando las bases de la relación entre ambos sectores y formalizando institucional y empresarialmente las reglas del intercambio. Como es evidente, el Estado es un actor central en el desarrollo y consolidación de este vínculo, la modernización educativa fue un proyecto especialmente importante para hacer constar y propiciar el modelo de mercado y ampliar las fuentes de financiamiento.<sup>214</sup> Por ello, considero que los intereses que rigen la relación Universidad-sistema productivo son de tipo económico -diversificación de recursos- e ideológicos -incorporar valores empresariales-.

En este tenor, la ampliación de los "proyectos de vinculación exitosos con la industria" en la UNAM (además de los que existen para la capacitación de recursos humanos) dan cuenta del intento por aumentar la contribución de empresas directamente relacionadas con la esfera de la producción. En los últimos años se han firmado proyectos con el Instituto Mexicano del Petróleo (denominado "Megaproyecto de excelencia global"), la Agencia Internacional de Energía de la OCDE, Bimbo, Juegos del Valle, Purina,<sup>215</sup> y con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID),<sup>216</sup> entre otros.

---

<sup>213</sup> Rosalba Casas y Rebeca de Gortari, "La vinculación en la UNAM: hacia una nueva cultura académica basada en la empresariedad", en: Rosalba Casas y Matilde Luna, *Gobierno, academia y empresas en México: hacia una nueva configuración de relaciones*.

<sup>214</sup> Rosalba Casas y Rebeca de Gortari, *op. cit.*

<sup>215</sup> Página de la ANUIES, [www.anui.es.org](http://www.anui.es.org).

<sup>216</sup> En 2000 el financiamiento del BID representó el 1% de los ingresos de la UNAM, cifra poco significativa si se ve de manera aislada, pero ha sido considerada como un ingreso importante y un éxito para la institución., *Agenda Estadística de la UNAM* en internet, [www.agenda.unam.mx](http://www.agenda.unam.mx).

La contribución de la industria, sin embargo, puede ser más importante en términos simbólicos que económicos. En Estados Unidos por ejemplo (país donde las universidades y la industria tienen una relación consolidada), el sector privado otorga entre 6 y 7% de financiamiento,<sup>217</sup> cifra que quizá no es importante respecto de los ingresos por colegiaturas, pero es un factor central que contribuye a la dinámica interna de las instituciones y la definición del conocimiento.

Algunos académicos han expresado su preocupación a que la investigación pierda su carácter social al ser únicamente apoyada por instituciones externas.<sup>218</sup> Efectivamente, puede ser un artículo al servicio de los particulares y perder su dimensión social si como sucede en Estados Unidos, la investigación está dirigida por los criterios de la producción, únicamente para uso de las empresas que participan en su financiamiento. El trabajo de Casas y de Gortari<sup>219</sup> apunta hacia la apropiación privada de las investigaciones que se realizan en la UNAM, ya sea por medio de la biatoría de los patentes y derechos de autor o directamente con la apropiación exclusiva por parte de las empresas, lo cual ocurre sobre todo con las transnacionales. En otros casos, aun cuando la Universidad es propietaria de las investigaciones, el uso de las mismas y su explotación comercial es sobre todo llevada a cabo por las empresas.

La nueva vinculación con la industria no es asunto fortuito en la planeación educativa, tiene su base filosófica en el proyecto mundial de "desarrollo". La globalización condiciona su existencia en el desarrollo tecnológico, su interés fundamental es económico, es su *leit motiv*. Le confiere especial importancia a la educación, fundamentalmente la superior que pueda desarrollar aplicaciones tecnológicas. En todo el mundo los Estados han adoptado los criterios de la globalización como modelo único de desarrollo aunque las experiencias nacionales de los países subdesarrollados puedan presentar serias contradicciones con sus postulados, puesto que siempre han mostrado retrasos en las áreas de desarrollo científico, económico y social.

Especialmente Latinoamérica ha sido consumidora más que productora de conocimiento y distribuidora de mano de obra primero que gestadora de la innovación tecnológica. La

---

<sup>217</sup> Rosalba Casas y Matilde Luna, *op. cit.*

<sup>218</sup> Ver Jorge Ramos, "En riesgo, la investigación por el apoyo externo" en: *El Universal*, 26 de mayo de 2001.

<sup>219</sup> Rosalba Casas y Rebeca de Gortari, "Gobierno, academia y empresas en México...", Las autoras mencionan que "el conocimiento en abstracto pertenece a la Universidad, pero en términos de sus resultados tangibles y de las posibilidades de explotación, comercialización y obtención de beneficios, le corresponde por lo general a la empresa", p. 225.

promesa de la globalización es que invertir en educación tecnológica y estrechar los vínculos de las instituciones de educación superior con el sistema productivo es anuncio de éxito. En vísperas de este proceso, difícilmente se pueden encontrar en la actualidad motivaciones educativas que prescindan de la palabra globalización o que, independientemente de la etiqueta, aludan a ella y sus postulados.

Los elementos mencionados líneas arriba se consolidan al utilizar el recurso de las necesidades del mercado de trabajo. Se ha dicho con razón aunque muchas veces de manera exagerada que el sector productivo y no la universidad es el encargado de distribuir a los estudiantes de acuerdo a sus calificaciones, y que la educación universitaria tiene que servir como capacitadora de cuadros de trabajadores. Si se acepta tajantemente que la Universidad únicamente distribuye trabajadores para el sistema productivo, estamos ante la priorización de una de las funciones de la Universidad, es decir, su papel en beneficio de la producción.

Aun cuando para algunos investigadores<sup>220</sup> existe meridiana claridad respecto a que la Universidad Nacional no fue creada para servir únicamente a un papel económico sino social y cultural, en las décadas más recientes se ha puesto especial énfasis en la utilidad económica que representa la educación. Sin embargo, quizá ha sido en la última década cuando esta función ha sido tan puntualizada que las otras (cultural, para la ciudadanía, etcétera) han quedado prácticamente subsumidas.

El proyecto educativo actual pone énfasis en apoyar principalmente a la educación tecnológica, de corte técnico, directamente aplicada a la industria o de la cual se puedan obtener beneficios económicos y productivos. Debe evitarse, dice este planteamiento, apoyar las áreas que no innovan, que se han vuelto obsoletas e irrelevantes.<sup>221</sup> Esto se ha podido observar tanto dentro, como fuera de la UNAM, como lo hemos visto, al dirigir la demanda mayoritariamente a las modalidades técnicas medias superiores y superiores y crear nuevas instituciones fundamentalmente de este tipo. Los incentivos, las becas y los proyectos de investigación son mayores para las áreas técnicas. Como es evidente, apoyar en mayor medida a un área o tipo de conocimiento genera una disparidad en el desarrollo de las

---

<sup>220</sup> Sonia Camboni, "Universidad, sociedad y cambio tecnológico" en: Hugo Casanova y Roberto Rodríguez, *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*. La autora se refiere al lema de la UNAM para reforzar esta afirmación.

<sup>221</sup> Marcos Kaplan, "Crisis y reforma de la universidad" en: Hugo Casanova y Roberto Rodríguez, *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*.

ciencias, aumenta los rezagos de la investigación que hacen y demerita la labor que realizan los especialistas del área que no se considera prioritaria.

## **2. Selección y requisitos de ingreso**

### **2.1. Límites para el ingreso directo a la licenciatura: reformas al Reglamento General de Inscripciones.**

Las formas de ingreso para la licenciatura en la Universidad Nacional son: concurso de selección, pase reglamentado, ingreso por revalidación y acreditación posterior al primer año, por segundas carreras (al término de una licenciatura en la UNAM), por carrera simultánea, o por cambio interno de carrera.<sup>222</sup> El ingreso directo al nivel superior en la UNAM para los egresados de sus bachilleratos está condicionado a partir de las reformas al Reglamento General de Inscripciones (RGI) hechas en 1997. De acuerdo con el nuevo Reglamento, se establece que:

"1. Sólo estarán exentos del concurso de selección a licenciatura los alumnos egresados del bachillerato de la UNAM que hayan concluido sus estudios en un máximo de cuatro años, contados a partir de su ingreso, con un promedio mínimo de siete. Quienes hayan concluido sus estudios en un plazo mayor de cuatro años, y con un promedio mínimo de siete, podrán ingresar al ciclo de licenciatura mediante concurso de selección, al igual que lo hacen los aspirantes provenientes de otras instituciones educativas. 2. Los alumnos egresados del bachillerato de la UNAM que hayan terminado sus estudios con un promedio mínimo de nueve, tendrán el ingreso a la carrera y plantel de su preferencia."<sup>223</sup>

La transformación del RGI tuvo como antecedente un documento elaborado por el Consejo Universitario llamado "Principios y criterios para el ingreso de los estudiantes de la Universidad y su permanencia en la misma". En este documento, se exponen los motivos de la transformación del antiguo Reglamento:

"En razón de que la Universidad Nacional Autónoma de México es una institución educativa de carácter público y nacional, la Comisión del Trabajo Académico del Consejo Universitario

---

<sup>222</sup> Página de la Dirección General de Administración Escolar (DGAE), UNAM, [www.dgae.unam.mx](http://www.dgae.unam.mx). En la presente investigación se abordarán únicamente el ingreso a licenciatura por concurso de selección y por medio del pase reglamentado.

<sup>223</sup> "La UNAM y el pase reglamentado" en: *La UNAM: el debate pendiente*, p. 29.

considera que: sus criterios de ingresos y permanencia deben ser estrictamente académicos y regirse por el principio de *equidad académica*; debe ofrecer sus servicios educativos sin distinción de condición económica o social a cualquier estudiante de la República Mexicana que cumpla con los requisitos y procedimientos establecidos por la propia Institución; el bachillerato es parte fundamental de la Universidad; el ingreso, permanencia y estructura de los diversos ciclos educativos deben obedecer a objetivos académicos y pedagógicos”.<sup>224</sup>

Sobresale en este documento el papel que se le otorga a la equidad, en relación con dos elementos: a) La equidad para que todos los estudiantes del país puedan competir en las mismas condiciones por un lugar (*perspectiva de la equidad* que promueve la cultura de la evaluación). Los criterios de equidad que existen en el trasfondo de esta propuesta son realmente limitados. El elemento central es que todos los interesados en continuar en la Universidad Nacional que no concluyan con promedio mínimo de siete en tres años deben competir con miles de estudiantes de escuelas públicas y privadas por uno de los espacios que oferta la institución, ello, en vista de su *fracaso escolar*. La aplicación de las reformas al RGI se convierten de esta forma en un juego de gratificación-castigo, debido a que es evidente el “bajo desempeño” y “la falta de voluntad para el estudio” de estos estudiantes.<sup>225</sup>

Si la Universidad concibe por equidad la aplicación de reglamentos que se leen como la exigencia irrestricta de alcanzar una calificación en un período de tres años y de no cumplir, como la “reprobación virtual” que los excluye de ingresar al siguiente nivel, pone en tela de juicio el papel que juegan el conocimiento y el aprendizaje. Pero sobre todo, esta equidad no atiende a las deficiencias de sus estudiantes, su historia de vida y las experiencias individuales que los llevan a tener diversas trayectorias escolares. Generaliza este fracaso escolar como el lógico resultado de la falta de voluntad, ganas o aptitudes para el estudio.<sup>226</sup>

Antes que la preocupación académica por encontrar los elementos que explican las deficiencias académicas y tratar de aplicar estrategias para superarlas, la Universidad cumple un papel para que únicamente ingresen (o en este caso se mantengan dentro) quienes alcancen un grado de atributos especificados a priori. Garantiza con ello que entren a la

---

<sup>224</sup> La UNAM....”, p. 29, subrayado mío.

<sup>225</sup> José Manuel Covarrubias, “La UNAM y el pase reglamentado...”, p. 38.

<sup>226</sup> Los enfoques psicologista y genético que relacionaron el fracaso y el abandono escolar como falta de aptitudes o voluntad se han considerado explicaciones sesgadas y carentes de un análisis profundo sobre los elementos que conllevan a que un alumno deserte o repruebe en la escuela. El problema implica elementos económicos, culturales, del sistema educativo, etcétera, ver Carlos Muñoz Izquierdo, “El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo”.

licenciatura los estudiantes que en apariencia son los candidatos que tienen más posibilidades de éxito. La evaluación a partir de la transformación del RGI aumenta su radio de acción y comienza a mostrar el potencial que tiene como elemento de poder, en apariencia legítimamente aplicado pues las bases sobre las que se asienta son imperativos académicos: que concursen en el examen de selección quienes no alcancen un desempeño sobresaliente o mínimamente aceptable.

b) Equidad para que la Universidad "ofrezca sus servicios" y esté abierta a todos los estudiantes al margen de su clase social. La equidad que se desprende de esta propuesta se entiende además como un elemento de justicia social puesto que, indica, las restricciones no se establecen únicamente para integrantes de clases sociales bajas. El documento elaborado por el Consejo Universitario, mismo que se convirtió en la exposición de motivos para los cambios realizados, parece prever la respuesta de algunos sectores académicos y estudiantiles ante los cambios emprendidos al incluir entre líneas como uno de los elementos centrales de la propuesta, el que no es una política excluyente para los estudiantes de menos recursos.

El entonces rector Francisco Barnés dijo que si bien hay entre los estudiantes desigualdades económicas "no existe una determinación de este origen en su trayectoria escolar futura".<sup>227</sup> La retórica de la "Universidad abierta para todos" fue reiterada en diversos documentos y declaraciones por el entonces rector. Se fue desgastando a medida que las voces divergentes de estudiantes, académicos, e investigadores pusieron en tela de juicio si estas transformaciones, como las del Reglamento General de Pagos, fueron en realidad justas. En 1999, los estudiantes del Consejo General de Huelga pidieron la derogación del Reglamento General de Inscripciones debido a que consideraron que afectaba especialmente a los estudiantes de menores ingresos.

Los argumentos del CGH y del movimiento de excluidos de 1995 quizá no fueron como entonces se consideró, únicamente apreciaciones de tipo ideológico. Las investigaciones realizadas respecto a la relación variable económica-desempeño académico han sido una constante en los estudios educativos. La perspectiva y los resultados han sido variados, pero la mayoría de los investigadores coincide en la correlación directa, aunque en efecto no determinante, que existe entre deficiencias económicas y limitaciones educativas.

---

<sup>227</sup> La UNAM: el debate pendiente, p. 30.

Existe además otro elemento de gran importancia, no hay justificación académica y jurídica para establecer un promedio mínimo para que los estudiantes del bachillerato universitario obtengan su ingreso a la licenciatura. El seis no es una calificación considerada en nuestro sistema educativo ni en la base numérica de evaluación de la UNAM como calificación reprobatoria. Con el cambio realizado al RGI un promedio menor a siete (cualquier decimal menor de este número) automáticamente anula las posibilidades de ingresar de manera directa al nivel superior. Se argumenta que un promedio menor de siete no es síntoma de que el estudiante tenga un desempeño académico adecuado.<sup>228</sup> Como ha sido señalado, al exigir un mínimo la UNAM parece desconocer sus propias evaluaciones.<sup>229</sup> Es por ello que la reforma del RGI es uno de los "filtros" que se han implantado para limitar el ingreso a la UNAM. En los siguientes apartados desarrollaré este punto.

Por otro lado, la Universidad ha dispuesto que el ingreso a la especialidad y al campus solicitado está *asegurado únicamente* para los estudiantes que hayan logrado un promedio mínimo de nueve en tres años de escolaridad. Esta aclaración ha venido a validar un evento sumamente conocido: muchos estudiantes son enviados a carreras y planteles que no entran en sus aspiraciones. A partir de la reforma, cubrir matrícula en carreras poco solicitadas y limitar la "sobredemanda" de otras, es una facultad de los órganos encargados de la planeación.

Este es otro elemento de exclusión que opera específicamente hacia las especialidades de alta demanda. En algunas investigaciones<sup>230</sup> se considera acertado limitar la demanda y el ingreso en las disciplinas más solicitadas (fundamentalmente las profesiones tradicionales libres como medicina, derecho, contaduría y en los últimos años ciencias de la comunicación y administración) y en cambio, se propone incrementar el ingreso hacia especialidades de corte técnico, tecnológico o que estén relacionadas con las necesidades de algunas comunidades.

---

<sup>228</sup> Respecto de los límites de la temporalidad, el planteamiento que defiende las transformaciones realizadas (las cuales especifican que el tiempo límite para cubrir los créditos es del doble del tiempo establecido en el plan de estudios al término del cual se causará baja) los argumentos esgrimidos han versado, además de exponer la falta de voluntad académica, sobre el "apenas 10%" de los estudiantes que logran terminar sus estudios después del doble del tiempo establecido, según el estudio de José Blanco, *Las generaciones cambian*, ver "La UNAM y la permanencia" en: *La UNAM: el debate pendiente*. Se trata de una medida que expresamente nos muestra a una Universidad Nacional decidida a limitar las posibilidades de continuar a los estudiantes que aparecen como elementos discordantes con el modelo de la excelencia académica.

<sup>229</sup> Fernando Jiménez, "La UNAM: el debate pendiente...".

<sup>230</sup> Huéscar Taborca, *Índice de la oferta y la demanda en la ZMCM*, documento en línea, página de la ANUIES. En el documento se recomienda específicamente "reorientar la demanda ...(para) el fortalecimiento del área de Ingeniería y Tecnología".

Existe un proyecto de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) que tiene como objetivo ampliar la oferta educativa de manera "pertinente y racional" para consolidar un sistema "abierto, integrado y flexible que contribuya con mayor oportunidad y niveles crecientes de calidad al progreso económico, social, cultural, científico y tecnológico de cada estado y conjunto del país".<sup>231</sup>

Los egresados de carreras de corte técnico o tecnológico tienen una importancia primordial en el sistema productivo y debido a los beneficios individuales que otorgan. En algunas comunidades, un tipo de educación directamente relacionada con el área productiva que exista en la región genera desarrollo económico y con ello beneficios para los integrantes de la comunidad. Sin embargo, forzar el ingreso a una carrera no solicitada genera deserción, frustración y en consecuencia, una exclusión de tipo educativo. Una planificación adecuada para evitar la "sobresaturación" de carreras tradicionales y alentar los estudios de ingenierías y otros de tipo tecnológico, requiere la valoración social de este tipo de disciplinas, promover los beneficios que puede generar en términos laborales y formativos además de reconocer que este tipo de educación no tiene que desligarse necesariamente de otorgar una formación integral.

## *2.2. El estudio socioeconómico de los concursos de ingreso a la UNAM y algunas variables socioeconómicas de los aspirantes y asignados.*

Los estudios socioeconómicos han sido utilizados durante décadas por la mayoría de las instituciones educativas, se consideran un elemento importante para conocer las características de la población escolar. La Universidad Nacional los aplica en cada concurso de selección (debe ser llenado y entregado al momento del registro previo al examen) y en cada solicitud de pase a la licenciatura para los egresados de su bachillerato. La elaboración del cuestionario de datos socioeconómicos de formato óptico denominado "hoja de datos estadísticos de primer ingreso" y el cómputo de los datos, es realizado por la Secretaría de

---

<sup>231</sup> SESIC-SEP, *Procedimientos para la Conciliación de Oferta y Demanda de Educación Superior de las Entidades de la Federación (Refuerzo de la Misión de la COEPES)*, página electrónica de la Secretaría de Educación Pública. En este documento se resalta el intento de crear fundamentalmente universidades tecnológicas en las poblaciones de los estados que tengan alta demanda de educación superior, con ello se intenta crear instituciones que oferten especialidades que correspondan a las "necesidades económicas de la región" y "reorientar la oferta educativa actual de ES (educación superior) en concordancia con los requerimientos de profesionales calificados...", el proyecto aplica para crear IES públicas y privadas, cursivas más.

Planeación, a cargo de la Dirección General de Estadística y Sistemas de Información Institucionales (DGSII).

Las preguntas del cuestionario de datos estadísticos se agrupan en cuatro dimensiones: datos generales, datos de estudios inmediatos anteriores, datos personales y situación socioeconómica. Existe un cuestionario para aspirantes a bachillerato, otro para aspirantes a licenciatura por medio de concurso de selección y uno más para aspirantes a licenciatura por medio del pase reglamentado. Las preguntas y opciones para responder son las mismas en todas las versiones, excepto en la sección de "datos de los estudios inmediatos anteriores".<sup>232</sup>

El estudio socioeconómico formalmente sirve para conocer las características demográficas de los aspirantes y de las nuevas generaciones que ingresan a los ciclos de bachillerato y nivel superior. Sin embargo, tiene también otra utilidad: ha sido un instrumento de verificación para seleccionar preferentemente a los aspirantes que aparecen como aquellos que tienen las mejores posibilidades de concluir exitosamente su bachillerato o licenciatura.

Se puede observar que este estudio está integrado por preguntas que tratan de rastrear si las características socioeconómicas y de aprovechamiento de los estudiantes los pueden convertir en buenos prospectos para egresar de la institución. En el cuestionario existen opciones que permiten obtener una respuesta cualitativa respecto a: a) las deficiencias económicas, b) las deficiencias académicas y c) los elementos que pueden ser impedimentos académicos, económicos o culturales.

a) Deficiencias económicas. Se rastrean preguntando:

1) Tipo de escuela: a qué tipo de primaria y secundaria asistió el aspirante (sólo pública, sólo privada o ambas), escuela de procedencia (incorporada a la UNAM, incorporada a la SEP, estatal o municipal, otra). En el caso de los aspirantes a licenciatura por medio del pase reglamentado y por concurso de selección, se pregunta el bachillerato de procedencia (se enlistan todos los planteles de la ENP y el CCH, el plantel se procedencia también permite obtener datos socioeconómicos debido a que en la mayoría de los casos el plantel asignado corresponde al lugar de residencia del aspirante).

2) Composición económica, social y cultural de la familia. Pregunta acerca de las características de la vivienda y la familia del aspirante: número de hermanos, lugar que ocupa

<sup>232</sup> Los cuestionarios revisados en este apartado fueron consultados en *Perfil de aspirantes y asignados al bachillerato, técnico en enfermería y licenciatura en la UNAM 2000-2001*.

entre los hermanos, máximo nivel de estudios de los padres y hermanos, cuántas personas viven con él, cuántas personas de la familia trabajan o realizan alguna actividad remunerada, cuál es la ocupación de los padres (no trabaja, jubilado, labores que apoyan el ingreso familiar, trabajador doméstico, labores relacionadas con el campo, obrero, empleado, comerciante, trabajador de oficio o por su cuenta, ejercicio libre de la profesión, empresario, directivo o funcionario, no sabe).

Cuestiona respecto al tipo de casa donde vive (propia, rentada, de asistencia, de un familiar o de otro tipo), cuántos cuartos hay en su casa, cuántos focos hay en su casa, de qué bienes y servicios dispone (cuarto de baño, lavadora de ropa, horno de microondas, teléfono celular, televisión por cable, computadora personal, automóvil, calentador de agua, secadora de ropa, línea telefónica, videograbadora, antena parabólica, fax, aspiradora, tostador de pan, personas de servicio de planta y/o entrada por salida), y a cuánto ascienden los ingresos mensuales de la familia (menos de 2 salarios mínimos, de 2 a menos de 4, de 3 a menos de 6...más de 10).

b) Deficiencias académicas. Por medio del cuestionario se infiere la tasa de reprobación y repetición durante la trayectoria académica y si es un aspirante rezagado: se pregunta año de nacimiento y número de cuenta, año en que inició los estudios inmediatos anteriores, año en que los concluyó, si realizó sus estudios en tres años, promedio de calificaciones, cuántos exámenes extraordinarios presentó, cuántas materias volvió a cursar, calificación que le otorga a la preparación recibida (excelente, buena, regular, deficiente) y calificación que le otorga al éxito que ha tenido como estudiante (excelente, bueno, regular, deficiente).

c) Elementos que pueden ser impedimentos académicos, económicos o culturales. Existen preguntas que rastrean el estilo de vida y las limitaciones que puede presentar el aspirante para dedicarse de tiempo completo a la escuela:

1) Impedimentos económicos: estado civil, si tiene hijos, si él o ella trabaja (por contrato, por temporadas, en familia sin pago, no trabaja), cuántas horas trabaja, con quién vive (padre y/o madre, cónyuge o pareja, otros familiares, compañeros, solo, otra situación), cuántas personas dependen económicamente del aspirante y quién sostiene sus estudios (alguno o ambos padres, cónyuge o pareja, el propio aspirante, otra persona);

2) Culturales: qué tanto insisten los padres para que siga estudiando (mucho, regular, poco, no insisten, quieren que estudie o haga otra cosa);

3) Académicos: qué material de consulta usa en casa (libros de texto, revistas culturales, otros libros, enciclopedias, periódicos, atlas y mapas, ninguno), estrategias de estudio (lee todo el tema, subraya las ideas principales, elabora resúmenes del material, hace síntesis, resuelve ejercicios para reafirmar el tema: siempre, frecuentemente, esporádicamente, nunca o casi nunca) y hábitos de estudio (estudia solo, en equipo, en casa, en biblioteca, en parque, escuchando radio o televisión, en la cama, en escritorio o mesa, en el transporte colectivo, sin distracción).

Como puede observarse, existe una estrecha interrelación entre las deficiencias económicas, las deficiencias académicas y los elementos que pueden ser impedimentos académicos, económicos o culturales. Las deficiencias económicas suelen ser simultáneamente impedimentos académicos, de la misma forma que circunstancias adversas en la vida de los estudiantes pueden derivar en deficiencias de tipo académico o económico.<sup>233</sup> En este sentido, el apoyo familiar para continuar los estudios, por ejemplo, muchas veces tiene una estrecha relación con las condiciones económicas de los familiares, pero también con otro tipo de elementos de tipo cultural. Depende en muchos casos la valoración que existe respecto a la continuación de los estudios en otro tipo de escuela o las necesidades monetarias de la familia que puedan obligar a sus integrantes a insertarse al mercado de trabajo.

De la misma forma, estar casado (a), tener hijos y solventar los gastos de terceras personas son eventos que ponen en distinta perspectiva la importancia que tiene la escuela. Si un aspirante trabaja puede tener un mayor estímulo para concluir los estudios y de esa forma acceder a mejores oportunidades laborales, pero generalmente ocurre que la escuela no es una prioridad frente a las necesidades que enfrenta como padre de familia o principal fuente de ingresos de la misma. No existe una determinación entre deficiencias económicas y académicas, pero sí una correlación entre ambas variables puesto que por lo general los estudiantes que presentan problemas académicos suelen tener dificultades económicas y viceversa.<sup>234</sup>

---

<sup>233</sup> He clasificado arbitrariamente las preguntas en estos tres incisos pues considero que de esta forma se pueden observar todos los elementos que mide y valora el estudio socioeconómico. Algunas preguntas entran en más de una de las clasificaciones que he formulado. La que cuestiona respecto a los hábitos de estudio, por ejemplo, es tanto una deficiencia académica (inciso b) como un elemento que puede derivar en deficiencia académica (inciso c punto 3).

<sup>234</sup> Recordemos que según ha informado la COMIPEMS los aspirantes al examen único que obtienen mayores puntajes generalmente provienen de escuelas privadas, familias con mayores ingresos y tienen padres con nivel académico elevado.

En la UNAM los datos estadísticos presuntamente tienen dos utilidades: sirven para saber quiénes y cómo son los aspirantes y asignados y para conocer sus deficiencias. Este último punto se considera uno de los elementos centrales de la planeación escolar puesto que sirve para desarrollar estrategias de ayuda y superación de las dificultades educativas que tienen algunos alumnos debido a su condición económica. No existen elementos que avalen la utilidad real de estos datos demográficos en el sentido de proyectos de desarrollo académico tales como elaboración de currículas que sirvan para apoyar los problemas más comunes, cursos o asesorías para los alumnos con historias escolares menos avanzadas, etcétera. Tampoco han sido utilizados para mostrar que la falta de éxito escolar trasciende el ámbito estrictamente educativo y las ganas o deseos de superación individuales, puesto que el aprovechamiento escolar no siempre es un asunto meramente "voluntarista".

En cambio, han servido específicamente para la implementación de sistemas de ayuda económica (becas) en el caso de alumnos que provengan de familias que perciban menos de tres salarios mínimos y hayan demostrado que son alumnos regulares (ninguna materia reprobada o recursada) con promedio mínimo de ocho. Las ayudas económicas efectivamente son necesarias pero se convierten, como se ha mencionado, en una medida discriminatoria de los alumnos con mayores deficiencias, además de que siempre son limitadas ante el número de estudiantes que las necesitan.

En el caso de la selección estudiantil, la UNAM sigue premiando a los aspirantes que aparezcan como los menos tendientes a tener problemas durante la trayectoria escolar futura. Esto se convierte en un "filtro" para garantizar que ingresen aquellos que tengan menos desventajas. Por supuesto que muchos estudiantes de clase media baja o baja ingresan a la Universidad Nacional, pero al parecer en estos estudiantes ha existido una selección más rigurosa y logran acceder muchos de los mejores de su clase social.

De acuerdo con los datos de la DGEDI<sup>235</sup> existe una tendencia a incrementarse el ingreso de aspirantes cuyos padres tienen mayor nivel académico. El grupo de estudiantes que ingresan y tienen padres con mayor nivel académico tiene un porcentaje mayor que el grupo de aspirantes en el período 1995-1999. La escolaridad de los padres de los aspirantes por medio de examen de ingreso en todo el período fue en orden de importancia: primaria, licenciatura o

---

<sup>235</sup> La Dirección General de Estadística y Desarrollo Institucional (DGEDI) muestra en su página electrónica las características socioeconómicas de los aspirantes y asignados a licenciatura, bachillerato y técnico en enfermería hasta 1998. Es importante señalar que en algunas variables presentadas por la DGEDI llega a presentarse hasta un 12% de casos sin información para la población aspirante.

normal superior, secundaria, bachillerato o vocacional y carrera técnica. Para los asignados (aceptados) en cambio: licenciatura o normal, primaria, secundaria, bachillerato y posgrado.

Respecto a la escolaridad de los padres de las poblaciones aspirante y asignada que egresa del bachillerato de la UNAM, no existe la tendencia lineal que ocurre con los concursantes por medio de examen de selección. En 1995 por orden de importancia, los padres de los aspirantes del CCH o la ENP tenían una escolaridad de: primaria, secundaria, licenciatura o normal, bachillerato o vocacional, y carrera técnica. Para 1999, el nivel académico de sus padres era: licenciatura, primaria, secundaria, bachillerato o vocacional, y carrera técnica. Podemos ver que los aspirantes con padres que cursaron licenciatura se convierte en el grupo más numeroso hacia el final del período, aumenta 12.3% (fue de 14.3% en 1995-96, 26.4% en 1998-99) y contrariamente, los hijos de padres con primaria y secundaria disminuyen 13% y 5% respectivamente (primaria 33.6% en 1995-96, 20.3% en 1998-99; secundaria, 25% en 1995-96, 19.9% en 1998-99).

Quienes lograron obtener el ingreso a la licenciatura por medio del pase reglamentado, tienen la misma tendencia que el de la población aspirante: en 1995-96, la escolaridad de los padres de los aspirantes a ingresar al nivel licenciatura por orden de importancia fue: primaria, secundaria, licenciatura, bachillerato y carrera técnica. Para 1998-99 el porcentaje más alto de quienes ingresaron fue para los estudiantes con padres de licenciatura, a continuación primaria, secundaria, bachillerato y carrera técnica.

### *2.3. Admisión. Algunas cifras respecto a la matrícula de la licenciatura y el bachillerato.*

La UNAM no publica los resultados de sus exámenes de selección ni del trámite del pase reglamentado, las cifras que se presentarán a continuación han sido recabadas de información hemerográfica. Debido a la naturaleza misma de los datos aquí mostrados, es importante resaltar que existen inconsistencias entre los resultados que fueron publicados para un mismo concurso de selección. Esto al parecer se debe a que la Secretaría de Planeación presenta cifras contradictorias en los distintos momentos del concurso de ingreso, es decir, entre la inscripción, presentación del examen y publicación de los resultados. En otros casos, la fuente hemerográfica omite información.

Por todo lo anterior, las cifras presentadas en este apartado, que únicamente corresponden al ingreso a la licenciatura por medio del concurso de ingreso, deben tomarse como elementos

de análisis para la selección escolar en la UNAM, pero con la necesaria consideración de que no contar con información institucional impide hacer un análisis completo y exhaustivo.

1) *Examen de ingreso a la licenciatura, 1996.* En 1996 fueron inscritos 66 000<sup>236</sup> aspirantes y se aceptaron 4 862,<sup>237</sup> es decir, el 7.4% del total de inscritos al concurso. Esto significa que 61 059 fueron excluidos, mismos que representan el 92.6% del total de aspirantes. La UNAM había anunciado que se ofertarían 5 000 lugares pero esta cifra, como puede observarse, no fue cubierta. En el segundo concurso de ingreso se inscribieron casi 70 000<sup>238</sup> aspirantes, pero obtuvieron un lugar 4 800,<sup>239</sup> un promedio de 6.8%. Esto implica que quedaron fuera 65 200 aspirantes, aproximadamente el 93.6%.

2) 1997. Al primer concurso de ingreso para la licenciatura en 1997 solicitaron su ingreso 71 039<sup>240</sup> jóvenes. Fueron aceptados entre 4 910 (el 6.9%) y 5 128<sup>241</sup> (el 7.2%), lo que significa que resultaron excluidos entre 66 129 (93.1%) y 65 911 (el 92.8%) aspirantes. En este período fue dado a conocer que se ofertaban 10 000 lugares<sup>242</sup> y que el número de aspirantes se incrementó 8% respecto al primer concurso de 1996. Si consideramos la oferta educativa de la UNAM, encontramos que entre el 49.1% y el 51.3% de los lugares fueron cubiertos en este período de 1997, el resto, habrían sido bancas vacías en la Universidad.

---

<sup>236</sup> Adriana Díaz, "Ingresarán en la primera oportunidad a licenciatura de la UNAM 5,000 aspirantes" en: *El Universal*, 24 de febrero de 1996. La autora de este reportaje, reportó en 65 924 el número de solicitudes para este período en "Rechazó la UNAM casi 50,000 bachilleres" en *El Universal* del 22 de julio de 1996. La diferencia entre ambas cifras es de apenas 76.

<sup>237</sup> Adriana Díaz, "Rechazó la UNAM casi 5,000...".

<sup>238</sup> Jesús Aranda, "30 aspirantes de la UNAM, de 70 mil, acertaron más del 80% de preguntas" en: *La Jornada*, 22 de julio de 1996.

<sup>239</sup> *Ibid.*

<sup>240</sup> *La Jornada*, "Examen de admisión a la UNAM", 23 de febrero de 1997.

<sup>241</sup> El 31 de marzo de 1997, *La Jornada* publicó "Sólo 7% de 70 mil aspirantes obtuvieron lugar en la UNAM", según este artículo 4 910 son los aspirantes que "tendrían un lugar asegurado", es decir, fueron aceptados. El 28 de julio de ese año, Claudia Herrera de *La Jornada* escribió en "6.6, promedio e el examen de la UNAM; algunos, aceptados con 4", que 5 128 alumnos fueron seleccionados en el primer concurso de 1997. Esta doble información hace difícil conocer el número real de aceptados, únicamente un error en la información publicada el 31 de marzo y que los 4 910 sean el número de lugares disponibles y no de aspirantes aceptados, un aumento de lugares posterior a la publicación de los resultados, o que los resultados expresados a la reportera Claudia Herrera por la propia UNAM meses después sean erróneos explicaría las diferencias entre ambas cifras. Por otra parte, el 31 de marzo *La Jornada* obtiene un 7% de aceptados, yo escribo que son 6.9% debido a que en el artículo se indica que fueron 70 mil el número de solicitantes, cifra que no corresponde con los 71 039 publicados el 23 de febrero (cifra en la que baso mi cálculo). En este caso, la doble información puede deberse al número de personas que no realizan el examen aunque se inscribieron al concurso.

<sup>242</sup> *La Jornada*, 23 de febrero de 1997.

En el segundo concurso de 1997, se inscribieron al concurso de ingreso 46 706<sup>243</sup> jóvenes, pero fueron aceptados 6 572,<sup>244</sup> el 15.4% del total. De esta forma, fueron excluidos 36 134, es decir, el 84.6% de los aspirantes inscritos al concurso. En este período se dio a conocer que 2 764 aspirantes inscritos al examen, que representan el 6.1%, desistieron de realizar la prueba. La mayoría de estos desertores, como se indicó en el capítulo pasado, son (aunque de manera indirecta) excluidos del ingreso. Eso se debe a que en muchos casos no presentarse al examen después de que se realizó el trámite de inscripción es resultado de una desmotivación de los aspirantes al darse cuenta de la gran competencia a la que están sujetos cuando en promedio sólo 1 y medio de cada 10 logran ingresar.

3) 1998. Al primer concurso de ingreso para el ciclo escolar 1998-1999 se inscribieron entre 70 217,<sup>245</sup> 70 348,<sup>246</sup> 70 438<sup>247</sup> y 79 548<sup>248</sup> aspirantes. Se ofrecieron 7 538<sup>249</sup> lugares pero sólo fueron aceptados 7 088, entre el 10.09%, 10.06 y 8.9% de los aspirantes.<sup>250</sup> Fueron excluidos en este período entre 63 129 (88.90%), 63 350 (89.93%), 67 246 (91.2%). Como puede observarse, la multiplicidad de información hace sumamente difícil precisar el número de bachilleres que resultaron reprobados del examen de ingreso a la licenciatura de la UNAM, aunque sobrepasa el 88% de los inscritos al proceso de selección.

Para el segundo concurso de 1998 pudieron ser 39 681,<sup>251</sup> 39 812, 39 591 y 30 481<sup>252</sup> solicitudes. Este año fueron ofertados 5 800 lugares y el número de desertores fue de 3 401

<sup>243</sup> Claudia Herrera, "6.6, promedio...".

<sup>244</sup> *Ibid.*

<sup>245</sup> Claudia Herrera, "Hoy y mañana, 70 mil 217 jóvenes se disputan 7 mil 466 plazas en la UNAM" en: *La Jornada*, 21 de febrero de 1998.

<sup>246</sup> En Alma Muñoz, "Sólo aceptará la UNAM a 11.83% de bachilleres en el ciclo 98-99" en: *La Jornada*, 29 de julio de 1998, se anuncia que el número de registros fue de 39 681 aspirantes, que contradice el resto de las enunciadas en el primer concurso.

<sup>247</sup> Claudia Herrera, "Rechazó la UNAM a 88.7% de aspirantes" en *La Jornada*, 29 de marzo de 1998.

<sup>248</sup> El 29 de marzo de 1998, Claudia Herrera, "Rechazó la UNAM...", relata que presentaron solicitud para ingresar 79 548 aspirantes, aún cuando líneas arriba escribió que eran 70 438. En este período, la UNAM por primera ocasión extendió dos convocatorias: una para el sistema escolarizado y otra para el abierto, esta circunstancia puede ser la causa de por qué en este año nuevamente hay información múltiple respecto al número de aspirantes, lo cual implicaría que inicialmente sólo se haya dado a conocer el número de las solicitudes para el sistema escolarizado. Sin embargo, no está resuelto el por qué no existen dos, sino tres cifras distintas durante el primer período de exámenes.

<sup>249</sup> Claudia Herrera, "Rechazó la UNAM a 88.7%...".

<sup>250</sup> Claudia Herrera, "Rechazó la UNAM...", señala que se aceptó al 11.3 debido a que al parecer (pues no se especifica el número de aspirantes) no se cuenta el número de los desertores. Sin embargo, en este artículo se especifica que los desertores fueron 3 967. Es probable que la periodista hiciera el cálculo considerando 70 217, pero de ser así se habrían redondeado las cifras en los decimales (10.09% se redondea en 11%).

<sup>251</sup> Alma Muñoz, "Sólo aceptará...".

(entre el 8.5 y 11.1%). No hay registros respecto al número de aceptados, sin embargo, siguiendo la tendencia que existe en todo el período (excepto en el segundo concurso de 1999 y los dos del 2000 debido a la huelga) y considerando el número de registros, podemos suponer que fueron aceptados menos del 15%.

4) 1999. En el primer concurso de 1999 se presentaron 73 834<sup>253</sup> aspirantes al registro y fueron aceptados 7 758,<sup>254</sup> los cuales representan el 10.5% del total de solicitudes recibidas. Fueron rechazados, por lo tanto, el 89.4% de los aspirantes. No hay información disponible respecto al número de lugares ofertados ni de desertores. Para el segundo concurso realizado entre mayo y julio de 1999, los diarios consultados no publicaron información debido a que las notas periodísticas referentes a la UNAM se concentraron en el conflicto universitario.

5) 2000. En el primer examen de este año se registraron 41 000<sup>255</sup> aspirantes y fueron aceptados alrededor de 7 000,<sup>256</sup> lo cual representa el 17%, siendo rechazados el 82.9% restante. Recordemos que en este período hubo una disminución en el número de solicitudes para la Universidad debido a la huelga de 1999, por lo cual el número de rechazados es menor que el de años anteriores. Para el segundo concurso de este año fueron inscritos aproximadamente 23 422<sup>257</sup> aspirantes. 8 000<sup>258</sup> fueron aceptados, cifra que representa el 34.1% del total de registros. Fueron excluidos 15 422, el 65.8%, pero esta disminución en el número de aspirantes rechazados se debe a dos factores: la caída del número de solicitudes de ingreso y el aumento de lugares asignados, aun cuando no cubren los 8 400<sup>259</sup> que la UNAM había ofrecido en este período.

---

<sup>252</sup> Debido a que Alma Muñoz en "Sólo aceptará..." indicó que fueron 110 029 aspirantes en los dos concursos de este año, estas tres cifras se obtienen considerando, sucesivamente, que hubieran sido 70 217, 70 348, o 79 548 aspirantes, tal como se enunció en diferentes fechas durante el primer período de selección para licenciatura.

<sup>253</sup> *El Universal*, "Aceptó la UNAM 7.758 estudiantes de un total de 73,834 aspirantes", 11 de abril de 1999.

<sup>254</sup> *Ibid.*

<sup>255</sup> Julián Sánchez, "Sin incidentes, examen de la UNAM" en: *El Universal*, 11 de marzo de 2001.

<sup>256</sup> Karina Avilés, "De 8.2, el promedio general de egresados de bachillerato", en *La Jornada*, 15 de noviembre de 2000.

<sup>257</sup> Julián Sánchez, "Presentan examen aspirantes a UNAM" en *El Universal*, 24 de septiembre de 2000. Jorge Ramos, "Bajo, el nivel para licenciatura" en: *El Universal*, 15 de noviembre de 2000, había escrito que fueron 23 346 el número de registros. Esta última cifra, probablemente se debió al número de desertores que en algunas notas son restados para obtener el porcentaje de nuevos alumnos. Debido a que yo he realizado los cálculos sin restar el número de aspirantes que finalmente no realizan la prueba escrita por las razones ya expresadas líneas arriba, he obtenido los porcentajes de exclusión e inclusión considerando que fueron 23 422 los registrados.

<sup>258</sup> Jorge Ramos, "Bajo, el nivel...", Karina Avilés, "De 8.2, el promedio..."

<sup>259</sup> Julián Sánchez, "Sin incidentes, examen..."

En el siguiente cuadro pueden observarse los porcentajes de exclusión para el ingreso a la licenciatura en el período analizado.

Porcentaje de excluidos de la UNAM por concurso de selección a licenciatura respecto al total de solicitudes registradas.

Periodo	92.6%	Entre 93.1% y 92.8%	Entre 89.9 y 91.2%	89.4%	82.9%
	93.6%	84.6%	En promedio más del 85%	No hay información disponible	65.8%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de *La Jornada* y *El Universal*.

De acuerdo con las cifras de 2001 y 2002, la UNAM ha retomado la tendencia de aumento continuo de la demanda,<sup>260</sup> lo cual expresa que la disminución en el porcentaje de excluidos en el segundo concurso de 1999 y las dos de 2000 corresponde a un momento coyuntural respecto a la disminución de registros. De hecho, la demanda para el segundo concurso de 2000 representa casi la cuarta parte del primer período de 1999.

Existe un incremento en el número de aceptados, pero hay tres razones importantes por las que esto debe tomarse con cuidado. El aumento se ha dado sobre todo en el sistema de universidad abierta (SUA),<sup>261</sup> -lugares que antes de marzo de 1998 se otorgaban a las preparatorias populares- que es la de menor demanda. En segundo lugar, las declaraciones hechas por la Dirección General de Administración Escolar en el período considerado dan lugar a vacíos, ha existido información múltiple y contradictoria que al menos abre muchas dudas respecto al aumento de los espacios disponibles. Finalmente, las cifras publicadas en la *Agenda Estadística* contradicen el aumento señalado por la DGAE, pues muestran que *el ingreso para licenciatura ha disminuido 2 821 lugares, 9.2%, de 1996 a 2000.*<sup>262</sup>

<sup>260</sup> Julián Sánchez, "Sin incidentes, examen de la UNAM...", reporta que para 2001, el total de aspirantes fue de 53 480, mientras que en 2000 se registraron 41 000 en el primer período de este año, el incremento es de 30%. En el segundo concurso se reportaron más de 23 000 en 2000 y 35 900 en 2001, ver Julián Sánchez, "Presentan examen aspirantes...", y Jorge Ramos, "Bajo perfil de aspirantes a UNAM" en *El Universal*, 10 de octubre de 2001.

<sup>261</sup> De acuerdo con Leopoldo Silva, la UNAM ha aumentado 2 000 lugares de 1993 a 2001, el aumento en los próximos años se dará únicamente en el SUA, ver Jorge Ramos, "Recupera UNAM nivel de captación estudiantil", en: *El Universal*, 26 de diciembre de 2001.

<sup>262</sup> La *Agenda Estadística de la UNAM 1996, 1997, 1998, 1999, y 2000* muestra que en 96 ingresaron 30 634, en 97 30 017, en 98 30 717; en 99 30 090 y en 2000 27 813.

En este último punto, es necesario reconocer que las cifras que publica la *Agenda* incluyen a los estudiantes que ingresan por medio del pase reglamentado y los que son aceptados en los dos concursos de cada año. Debido a que no existe posibilidad de conocer el grado de exclusión que se da vía pase reglamentado (variables como la emigración de estudiantes, la incorporación a la vida laboral, el cambio de expectativas educativas, etcétera hacen sumamente difícil conocer la tasa de exclusión), si ha existido un aumento en el ingreso vía examen de admisión debe haber una disminución sustantiva en el ingreso a la licenciatura para los egresados del bachillerato de ENP's y CCHs. El aumento de lugares vía examen de ingreso significaría que la tendencia es aumentar el ingreso de los estudiantes externos -examen de ingreso- sobre los que provienen del bachillerato universitario -pase reglamentado-.

Por otra parte, los resultados del examen de ingreso a la licenciatura muestran que ha sido una tendencia histórica que la Universidad reciba un número menor de bachilleres que el de lugares disponibles. Esto debido a que logran aprobar menos de los estudiantes que se esperan, la diferencia oferta-ingreso pondría en tela de juicio la efectividad del sistema educativo previo a la licenciatura para dotar a los estudiantes de las herramientas cognitivas requeridas para el nivel superior o del propio examen para seleccionar, no excluir, a la mayor parte de los aspirantes. En este sentido, a partir de 1998 se ha aplicado un examen con un mayor grado de complejidad,<sup>263</sup> siendo una prueba de opción múltiple de 128 reactivos, y por ello, un tipo de evaluación sumativa, "de productos terminados" y descontextualizada, el examen de ingreso resulta ser una herramienta excluyente.

De hecho, se requiere un número determinado de aciertos para ingresar por tipo de especialidad y campus solicitado. Carreras como medicina, derecho, contaduría, periodismo, administración, ingeniería en computación entre otras, requieren un promedio de más de 70% de reactivos correctos. En las carreras más solicitadas, la tasa de ingreso llega a ser de 4.6%<sup>264</sup> y ha resultado sumamente difícil superar la frontera de los 100 aciertos para la mayor parte de los aspirantes. Los pocos que lo han logrado habitan en el Distrito Federal, son hombres y provienen en su mayoría de colegios particulares,<sup>265</sup> lo cual refuerza la cualidad excluyente de la prueba escrita hacia estudiantes con menor solvencia económica y (al

---

<sup>263</sup> Así lo declaró Leopoldo Silva para Claudia Herrera, "Rechazó la UNAM a 88.7% de aspirantes...", en *La Jornada*, 29 de marzo de 1998.

<sup>264</sup> Adriana Díaz, "Rechazó la UNAM casi 50,000 bachilleres...".

<sup>265</sup> Claudia Herrera, "Rechazó la UNAM a 88.7% de aspirantes...", *El Universal*, "Aceptó la UNAM 7.7% estudiantes...", Jorge Ramos, "Cambian escuela privada por UNAM" en *El Universal*, 12 de mayo de 2001, Jorge Ramos, "Bajo perfil de aspirantes a UNAM..."

menos respecto a los mejores promedios) hacia las mujeres, fenómeno que se observa en el examen único.

Debido a que gran parte de los aspirantes provienen de familias con ingresos menores a los tres salarios mínimos,<sup>266</sup> el rechazo de la UNAM hace sumamente difícil continuar los estudios en una universidad privada. Entre ocho y nueve de cada diez aspirantes deben concursar para la Universidad Autónoma Metropolitana, una universidad tecnológica, la Universidad de la Ciudad de México, esperar el siguiente año para el IPN (que realiza su examen en una fecha anterior que la UNAM) o el siguiente concurso de la Universidad Nacional.

Para 2002, la demanda para el ingreso al nivel superior en la UNAM se ha incrementado por encima del primer concurso de 1999, el mayor de todo el período analizado.<sup>267</sup> Esto significa que el número de excluidos ha vuelto a los niveles registrados antes de la huelga y, de no abrirse más lugares en la UNAM y otras universidades públicas, la tendencia irá en aumento. En el bachillerato, las últimas cifras indican que la demanda también ha aumentado mientras que la Universidad Nacional ha reducido 5 000 lugares en este nivel.<sup>268</sup> Por todo lo anterior, la exclusión escolar en la UNAM, tanto en bachillerato como en el nivel superior, es un fenómeno permanente y puede ir en aumento.

---

<sup>266</sup> Ver Adriana Díaz, "Rechazó la UNAM casi 50,000 bachilleres", en: *El Universal*, 22 de julio de 1996.

<sup>267</sup> Julián Sánchez, "Rechazará UNAM a casi 71 mil jóvenes", en: *El Universal*, 3 de marzo de 2002. De acuerdo con este artículo, hubo 79 644 aspirantes. En el primer concurso de 1999, se registraron entre 73 541 y 73 834 solicitudes. En el primer concurso de ingreso para 1998, Claudia Herrera, "Rechazó la UNAM...", había indicado que hubo 79 548 aspirantes, un número mayor que el de 1999. No incluyo esta información para comparar la demanda entre 2002 y el período analizado debido a que en el mismo artículo la reportera había indicado que eran 70 438 aspirantes, lo cual sugiere que la cifra de 79 548 es errónea.

<sup>268</sup> Ver Jorge Ramos, "Recupera UNAM prestigio", en: *El Universal*, 27 de febrero de 2001 y Jorge Ramos Pérez, "Redujo la UNAM 5 mil lugares en bachillerato", en: *El Universal*, 26 de junio de 2001. En este último artículo, se indica que investigaciones realizadas por Aboites muestran la disminución a partir de 1994, misma que se refuerza con la aplicación del examen único, Díaz Barriga sostiene que de 1994 a 2000, el ingreso ha disminuido de 38 857 a 33 420 lugares asignados.

### 3. La evaluación como forma de exclusión y otras políticas excluyentes

#### 3.1. Evaluación y exclusión: las reformas concretas y simbólicas (los nuevos valores universitarios)

La aplicación de los criterios de mercado en la UNAM como en el resto de las IES públicas han sido reforzados a la luz de la supuesta disminución de la calidad académica de estas instituciones universitarias. En nombre de la universidad de la excelencia se ha sacrificado en muchos casos el ingreso de quienes han obtenido el número de aciertos o promedio necesario para obtener legítimamente un lugar. Aumentar la excelencia y la calidad implica disminuir la matrícula, mientras que aumentar la oferta se ha entendido como disminuir la calidad de la educación.

En este sentido, el lenguaje es un sustantivo que hace replantear las prioridades en las que descansa la dinámica educativa por lo que no podemos verlo únicamente como un simple medio lingüístico, "El lenguaje es el lugar donde son definidas y cuestionadas las formas reales y posibles de organización social y sus probables consecuencias sociales y políticas".<sup>269</sup> Progreso e igualdad, conceptos que tradicionalmente representaron ideales y valores han sido cambiados por *calidad, excelencia, competitividad y eficiencia*. De la misma forma, los estudiantes se empiezan a considerar como *clientes*, profesores en *asesores* (y servidores de los clientes) y la educación como una mercancía, lo cual otorga otra naturaleza y requerimientos a la formación y al conocimiento. Todos estos conceptos, son los *nuevos valores universitarios*.

De esta forma se afirma que la Universidad Nacional está obligada a eliminar a los elementos menos capaces, aunque de cualquier forma "Sobreviven y triunfan quienes de todos modos lo hubieran logrado"<sup>270</sup> puesto que se van autoeliminando gradualmente aquellos que no asumen la dinámica que existe en la institución.

---

<sup>269</sup> Henry Giroux, "El posmodernismo y el discurso de la crítica educativa" en: Alicia de Alba, *Posmodernidad y educación*, p. 254.

<sup>270</sup> Marcos Kaplan, "Crisis y reforma de la universidad...".

### 3.2. La exclusión como proyecto social y económico

La exclusión educativa es resultado de una exclusión social. En el actual momento hegemónico de la cultura de la evaluación, la selección escolar meritocrática cuya ideología presupone premiar a los mejores<sup>271</sup> sitúa a los individuos con mejores posibilidades económicas y culturales en condiciones para lograr éxito escolar mientras que quienes tienen deficiencias económicas presentan serias dificultades para obtener reconocimiento académico. Por ello la igualdad en el acceso, la equidad y la justicia del sistema educativo y social no pueden lograrse si en términos prácticos no pueden verse resultados concretos.

La supuesta neutralidad valorativa de las instituciones educativas implica que únicamente el mérito excluye a los aspirantes, no la escuela. Si estos aspirantes tienen limitaciones debido a su clase social, el sistema educativo no es responsable ni causante de dichos problemas. En esta lógica, se presupone que las carencias pueden superarse si los estudiantes tienen "ganas", aunque resulta obvio que hace falta mucho más que deseos o voluntad para tener buenas calificaciones y asistir a la escuela. En efecto, la superación de las deficiencias económicas corresponde más al sistema social en su conjunto que únicamente a las instituciones educativas, pero coincide que a pesar de seguir siendo un medio de movilidad social, la educación sea desigual e inequitativa para aquellos grupos sociales que sufren las mayores carencias económicas y culturales.

Nuestro sistema educativo en su conjunto no ha podido disminuir las desigualdades sociales pues excluye a un 10% en los primeros seis años de la educación básica, sobre todo a niños pobres<sup>272</sup> a pesar de la ampliación obligatoria de seis a nueve años en este nivel. Este primer "filtro" hace que únicamente 30 de cada 1 000 niños que ingresan a la primaria concluyan la licenciatura.<sup>273</sup> Nuevamente, estos 30 que sí lo consiguen son los que tienen menos deficiencias económicas y académicas. El rezago educativo alcanza a 34 millones de mexicanos (35% de la población del país) mayores de 15 años quienes no han concluido su educación básica.<sup>274</sup>

---

<sup>271</sup> José Brunner, *op. cit.*, pp. 115-119.

<sup>272</sup> Ver Laura Cardoso, "Sin educación, miles de niños", en *El Universal*, 9 de junio de 2001.

<sup>273</sup> *El Universal*, "Invertir más en el sector educativo", 22 de febrero de 1997.

<sup>274</sup> Julián Sánchez, "Precarios, los resultados en materia de educación" en: *El Universal*, 5 de septiembre de 2002. El presidente Fox había declarado días antes que son 32 millones, en Jorge A. Medellín y José Luis Ruiz, "Prevalece el rezago educativo, admite Fox" en: *El Universal*, 30 de agosto de 2002. En esta nota el presidente indica además que hay 6 millones de analfabetas y 15 millones que no tienen la secundaria. En el primer capítulo, se mostraron algunas cifras del INEGI que refuerzan las afirmaciones mostradas arriba: en 1998 el 58.6% de la

Aunque no resuelve por sí sola la exclusión social (la pobreza, la discriminación, la segregación social, y la limitada participación política) la inversión pública dedicada a educación representa, sin duda, uno de los elementos más importantes que permite incluir a los sujetos que encuentran mayores problemas para ingresar, permanecer, o concluir sus estudios. En México la atención a educación superior se encontraba en 1995 incluso por debajo de otros países de Latinoamérica, como Argentina, Bolivia, y Cuba,<sup>275</sup> lo cual ha llevado a que la UNESCO recomiende aumentar el apoyo estatal para educación.

Las prospectivas poblacionales indican que habrá un incremento en la demanda potencial para el nivel superior, con una respectiva disminución del grupo de edad para primaria.<sup>276</sup> Las necesidades del sistema que deberán trasladarse (a pesar de que continúe promoviéndose la educación privada) a las universidades públicas, bachilleratos e institutos tecnológicos superiores podrían aumentar en 100% la demanda al nivel superior en los próximos ocho años.<sup>277</sup>

Aunque el CONAPO asegura en los textos arriba señalados que la matrícula universitaria deberá aumentar aproximadamente 50% debido al desarrollo de la pirámide poblacional y la demanda social para este nivel educativo, si continúa la dinámica observada en la Universidad Nacional (y el ingreso limitado que sigue existiendo en el IPN y la UAM) respecto a que únicamente ingresan 1 y medio de cada diez de que lo solicitan, estas prospectivas se antojan bastante improbables. De cumplirse, el crecimiento deberá ocurrir fundamentalmente en las universidades tecnológicas y las particulares.

De acuerdo con Muñoz Izquierdo<sup>278</sup> en México ha existido una ampliación del ingreso para la primaria, pero existe una gran inequidad en el egreso, sobre todo es difícil concluir el sexto grado para los niños que provienen de familias pobres, son indígenas o viven en el campo. A medida que aumenta el nivel educativo, el ingreso y el índice de egreso disminuyen. La matrícula en el nivel superior se ha ampliado en la última década pero "el total de jóvenes

---

población mayor de 15 años no tenía la escolaridad básica completa mientras que la escolaridad promedio en el período 1998-2000 fue de 7.5 años.

<sup>275</sup> Angel Díaz Barriga, "Contexto nacional y políticas públicas para la educación superior en México, 1950-1995", en: Hugo Casanova y Roberto Rodríguez, (coords.), *Universidad contemporánea. Política y gobierno. Tomo II*, p. 385.

<sup>276</sup> Alfonso Urrutia, "Bajar población escolar en 2002, prevé Conapo", en: *La Jornada*, 30 de abril de 2001, y Nora Sandoval, "Transición demográfica. Desafíos para las políticas gubernamentales", en: *El Universal*, 24 de marzo de 2002.

<sup>277</sup> *Ibid.*

<sup>278</sup> Carlos Muñoz Izquierdo, "implicaciones de la escolaridad en la calidad del empleo", en: Enrique Pieck (coord.), *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social.*

excluidos es hoy mayor que hace diez años".<sup>279</sup> Lo anterior se debe a que el grupo de edad comprendido entre 19 y 24 años es mucho más numeroso en la actualidad, mientras que el sistema educativo superior público no ha absorbido de manera suficiente la demanda.

Aunque el ingreso en la educación técnica se ha incrementado sobre la propedéutica (en el bachillerato) y universitaria (en el nivel superior), la ampliación de las escuelas medias y superiores tecnológicas no ha resuelto las dificultades de la demanda, del empleo y las carencias económicas de muchos estudiantes que han considerado a esta educación como un medio de movilidad social. En este sentido, la absorción del empleo por escolaridad de acuerdo con la investigación de Muñoz Izquierdo indica que sigue existiendo una mejor retribución para los sujetos que poseen más años de escolaridad, pero es en el grupo de egresados del sistema superior en los que el desempleo opera en mayor medida,<sup>280</sup> fenómeno que se ha agravado en los años más recientes.

El empleo para los egresados de la IES de acuerdo con su escolaridad y formación ha disminuido de manera dramática a partir de los años ochenta. Casi cuatro profesionistas deben competir por un puesto laboral mientras que en 1960 existía más de uno para cada egresado.<sup>281</sup> El que existan mayores dificultades para que los egresados de la IES obtengan un empleo los obliga a subemplearse, aceptar salarios muy bajos, actividades de menor calificación a la educación adquirida y trabajos sin seguridad social ni contrato. Este fenómeno tiene sus raíces en el sistema productivo y la dinámica internacional de empleo (ver primer capítulo), no necesariamente en el sistema educativo.

En el texto señalado líneas arriba, Muñoz Izquierdo muestra que las labores desempeñadas por jóvenes con mayor nivel educativo son mejor remuneradas que las que obtienen aquellos que han adquirido educación básica o media. Resulta especialmente interesante que las condiciones más difíciles en términos de empleo son para las mujeres y sobre todo para las que han recibido educación tecnológica y viven en zonas rurales. Se puede apreciar que la

---

<sup>279</sup> *Ibid.*, p. 161. Para 1990, indica el autor, había 6.7 millones de jóvenes entre 19 y 24 años sin educación superior, en 2001 sumaban 8 millones.

<sup>280</sup> Carlos Muñoz Izquierdo, "Implicaciones de la escolaridad...", el autor muestra dos elementos importantes respecto al desempleo y subempleo profesional: los egresados de las escuelas superiores han tenido que subemplearse, es decir, aceptar trabajos que no corresponden a su formación profesional y para los cuales se requieren menores años de estudio de los que poseen; por otra parte, el desempleo abierto es sufrido principalmente por aquellos que tienen más años de escolaridad. En este último punto, el autor interpreta estos datos como la posibilidad económica que tienen los egresados de escuelas posteriores a la básica para solventar las temporadas de búsqueda de empleo por encima de quienes tienen menos años de escolaridad.

<sup>281</sup> *Ibid.*

educación es un elemento de inclusión en términos laborales y en consecuencia económicos, pero diferenciado respecto al nivel y modalidad educativa. Sin embargo, la perspectiva de la teoría del capital humano que relaciona de manera directa el tipo de escolaridad recibida con beneficios económicos (a mayor educación mejores condiciones de empleo) no puede cumplirse debido a que el mercado laboral no absorbe de manera suficiente a los egresados de las diversas escuelas de acuerdo con su escolaridad.

El Instituto Mexicano de la Juventud (IMJ)<sup>282</sup> ha informado que más del 50% de los jóvenes abandona la escuela entre los 12 y los 19 años, es decir, entre el último grado de la educación primaria y el inicio de la superior. Entre las razones se encuentran la falta de recursos económicos, la necesidad de trabajar o la carencia de deseos para seguir en la escuela. La información que ha emitido el IMJ<sup>283</sup> muestra un panorama desolador para 10 millones de jóvenes que no estudian ni trabajan, y en los cuales existen claras evidencias de la exclusión que les seguirá afectando en un futuro, expresadas como la imposibilidad para superar sus necesidades alimenticias, educativas, habitacionales, etcétera.

La información revisada en esta investigación, apunta, contrariamente a lo que sería deseable para una sociedad que proclama la necesidad de incluir integralmente a los miembros que presentan dificultades de tipo económico y social, a un aumento en la pobreza que llega a más del 70% del total de la población (ver primer capítulo), a un modelo educativo que aumenta de manera forzada el ingreso a modalidades técnicas y apoya la educación superior privada, así como a la consolidación de un sistema educativo superior que fundamenta su funcionamiento en la utilización de instrumentos de mayor selectividad para estudiantes y académicos.

La exclusión escolar y social son parte del desarrollo histórico de nuestras sociedades, superarlas implicaría reflexionar profundamente respecto al modelo de desarrollo actual (neoliberalismo y globalización), los valores que lo rigen y su sustento filosófico en aras de buscar soluciones y formas de inclusión.

---

<sup>282</sup> Laura Cardoso, "Muy alta la deserción escolar en México: IMJ", en: *El Universal*, 13 de enero de 2001.

<sup>283</sup> Janine Rodiles, "Carece de futuro 30 por ciento de la población joven, alertan", en: *El Universal*, 9 de septiembre de 2001.

## CONCLUSIONES

*La exclusión social es un proceso dinámico e histórico por lo cual no puede estudiarse al margen del contexto y elementos que lo rodean. En este sentido, el aumento e intensificación de la pobreza (tanto general como absoluta) a partir de la aplicación de políticas neoliberales, se entienden como un efecto de las reformas instrumentadas. El aumento de la pobreza así como de la disminución del nivel de vida, como resultado de la reducción o paulatina desaparición de la esfera pública, la incapacidad del mercado de trabajo para absorber la mano de obra y el establecimiento de dinámicas laborales que despojan a los trabajadores de seguridad social, generan diversas situaciones de exclusión que parecen difícilmente superables si no cambia la manera como se está concibiendo la idea de "desarrollo" a partir del actual modelo económico.*

*Los excluidos no son únicamente sujetos con plena incapacidad adquisitiva, analfabetas o marginados, sino cualquier persona que tiene problemas para subsistir, educarse, informarse, acceder a diversos bienes y servicios, así como poseer las capacidades útiles en la vida. Este reconocimiento implica estudiar los fenómenos de la exclusión desde una óptica integral y estructural.*

Las dificultades observadas en esta investigación respecto a la carencia de herramientas teóricas en los estudios especializados en exclusión, hacen imperativo que la sociología, y las ciencias sociales en general, aborden esta problemática y no permanezcan ajenas a un campo de conocimiento tan amplio y complejo. Esta cuestión requiere más que la descripción de los sujetos y los procesos con miras a la generación de propuestas. La exclusión es un fenómeno que ha alcanzado proporciones significativas, más del 60% de nuestra población se encuentra en diversos grados de pobreza.

La relación que existe entre variables socioeconómicas y aprovechamiento escolar no es determinante, pero se puede observar, de acuerdo con los datos obtenidos, que aquellos grupos y personas que tienen deficiencias socioeconómicas tienen mayores dificultades para ingresar, permanecer y egresar de las instituciones educativas. Este elemento resultó especialmente importante respecto a la clasificación de la exclusión social: político-cultural, económico-laboral, étnico racial y escolar.

El análisis de la exclusión, de esta manera, resulta mucho más complejo en virtud de que cada una de las clasificaciones mencionadas líneas arriba guarda una estrecha relación entre sí. De la misma forma, implica un esfuerzo por no asignar un tinte fatalista a fenómenos como la pobreza y el fracaso escolar.

En este contexto, las acciones emprendidas en el ámbito escolar permiten observar que:

1) El Estado afirma que la educación técnica es el área prioritaria, especialmente porque se considera que permitirá un incremento productivo y económico. El aumento del financiamiento y la matrícula de esta modalidad expresa el valor que se otorga a este tipo de educación. Contrariamente, ha habido una disminución al financiamiento de las universidades públicas mientras que se considera adecuado mantener un ingreso mucho más selectivo en los bachilleratos y universidades que en institutos técnicos a nivel medio superior y superior. De acuerdo con la información recabada, se ha intentado encauzar la demanda y tácitamente dirigirla hacia estudios técnicos terminales o bivalentes en el nivel medio con la aplicación del examen único en el período estudiado (1996-2000).

2) La absorción de la matrícula en el nivel superior ha aumentado en el régimen privado mientras que las universidades públicas (incluida la UNAM) han mantenido el ingreso prácticamente igual. La demanda para el nivel superior, mientras tanto, ha aumentado notablemente.

En torno a estos elementos, es necesario observar que la educación privada no es accesible para gran parte de la población que solicita el ingreso a las instituciones superiores debido a que aproximadamente 53 millones de mexicanos subsiste en condiciones de pobreza y 24 millones en pobreza extrema. Por otra parte, el discurso oficial ha puesto énfasis en que la educación técnica o tecnológica permite la incorporación al mercado de trabajo. Sin embargo, esta modalidad no es la panacea ni el medio mágico para acceder a una sociedad incluyente y superar las dificultades inherentes al empleo y al sistema productivo. Ningún tipo, modalidad o nivel educativo puede por sí mismo superar la pobreza (en términos estructurales). Ésta depende mucho más del contexto global y las relaciones entre trabajo, cultura y distribución de la riqueza que de la escolarización.

Las diversas áreas y disciplinas conforman el amplio espectro del conocimiento y son importantes en términos de que cada una de ellas aporta múltiples beneficios individuales y sociales. Ello sugiere la necesidad de que se valoren las ciencias, artes, humanidades y estudios técnicos en todos los niveles educativos.

La supuesta "carencia" de calidad de la formación que otorgan las universidades públicas, declarada por organismos internacionales y empresarios, no sólo es un supuesto ideológico que empaña la visión de la sociedad respecto a la investigación y docencia que estas instituciones realizan, sino que además posibilita la disminución del financiamiento y la adopción de lineamientos y valores de mercado en las instituciones públicas de manera automática, sin que se analicen las implicaciones que esto trae consigo.

La experiencia de los países de la región que han defendido que la educación es un servicio que se rige por la ley de la oferta y la demanda y que está principalmente comprometida con el mercado (sobre todo Chile y en menor medida, Argentina y Brasil), muestran que han disminuido el número de estudiantes que atienden, han incrementado los costos individuales y sociales de la educación así como deslindado a la sociedad de las ventajas que son obtenidas del conocimiento y la investigación que realizan.

Precisar las funciones y prioridades de las universidades manteniendo un perfil social permitiría que el intercambio docente, estudiantil y la investigación posean valor e importancia social efectiva. En este sentido, respecto a los convenios con el sector productivo, el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México muestra que la institución puede convertirse en una unidad selectiva de conocimiento si, como empieza a ocurrir en algunos proyectos de cooperación, únicamente las empresas determinan qué áreas recibirían financiamiento, mientras que la autoría de la investigación realizada, así como la explotación comercial de las patentes son llevados a cabo casi exclusivamente por el sector productivo sin que la sociedad obtenga beneficios del conocimiento que se desarrolla.

La educación es un reflejo de la sociedad y las acciones emprendidas en esta área tienen réplica en el empleo, la distribución de los ingresos y la participación ciudadana. *La educación en todos sus niveles debe ser una prioridad real para una sociedad que pretende disminuir la pobreza, mejorar los canales de inclusión y superar el rezago educativo.*

La evaluación educativa es un elemento clave de las transformaciones emprendidas para la consolidación del actual modelo educativo. Los datos presentados en el tercer y cuarto capítulos (respecto a las dificultades que existen para obtener un estímulo académico en el área de docencia e investigación y para ingresar a la Universidad Nacional Autónoma de México o a instituciones de bachillerato propedéutico) permiten sostener que es necesario replantear el concepto, instrumentos y fines de la evaluación. Los procesos de evaluación necesitan incluir principios de justicia y equidad social.

*Se requiere la utilización de evaluaciones que no desdeñen la labor de los evaluados, que eviten la estigmatización automática en términos de fracaso académico, de falta de aptitudes o voluntad y que permitan el reconocimiento de las deficiencias educativas para generar soluciones. Evaluar en términos estrictamente académicos permitiría rastrear deficiencias y mejorar las calificaciones que se obtienen. De acuerdo con la información recabada, evaluar se convierte en la actualidad en un proceso burocrático y de control académico, así como en un instrumento para legitimar políticas de disminución salarial o restricciones a la matrícula forzando el ingreso a determinadas escuelas o modalidades.*

El promedio de aspirantes rechazados para el ingreso a licenciatura en la Universidad Nacional es de más de 80% en cada concurso de selección del período analizado (1996-2000). El examen de selección (como la mayoría de los exámenes de opción múltiple) es un instrumento que aumenta la influencia de las variables socioeconómicas sobre el desempeño académico. De acuerdo con la información obtenida, la frontera de los 100 aciertos ha sido superada por un número muy limitado de varones egresados de preparatorias particulares que viven en el Distrito Federal.

De acuerdo con la información obtenida en los períodos en los que se cuenta con información sobre el número de lugares que se ofrecen en la UNAM, la Universidad ha recibido a un número menor de estudiantes que el esperado, debido a que muchos aspirantes no logran obtener el mínimo de aciertos solicitados en la especialidad y campus de su preferencia. Esto sugiere que existen graves deficiencias académicas en los jóvenes que realizan solicitud para ingresar o bien, que el examen de ingreso es sumamente selectivo.

Con base en los resultados de la investigación, me parece importante resaltar tres elementos:

a) la evaluación, en efecto, es parte fundamental del proceso educativo, en términos estrictamente académicos es de hecho necesaria; b) se debe reflexionar en torno a cómo y para qué se utilizan los instrumentos de selección estudiantil y académica, especialmente respecto a lo que debe rastrearse por medio de la evaluación, los fines que se persiguen y las acciones que se emprenden a partir de los resultados obtenidos y c) discutir y en todo caso, proponer un modelo de evaluación, no es trabajo de una sola persona debido a la trascendencia que tiene como único medio para seleccionar o promover a un programa de estímulos o al siguiente nivel educativo.

En este sentido, es necesario que la UNAM exponga las cifras de la demanda e ingreso para bachillerato y licenciatura, lo cual permitirá que la planificación, gestión institucional y el proyecto de Universidad no sea un asunto exclusivo de los cuadros de ejecución administrativa.

La Universidad Nacional Autónoma de México es la institución de educación superior más importante del país. Realiza la mayor parte de la investigación científica y tecnológica y atiende a una parte considerable de los estudiantes de este nivel hasta el posgrado. La Universidad Nacional representa para muchos estudiantes la posibilidad de mejorar sus condiciones de vida, mientras que para otra parte de la población ha permitido la obtención de servicios y de otros beneficios directa o indirectamente relacionados con las actividades que la institución realiza. Este reconocimiento es sin duda importante cuando se reflexiona en torno a las implicaciones puede tener adoptar reformas de mercado e ir a favor de la renovación de los valores y prioridades de la educación. La discusión de la Universidad compete a los distintos sectores que la integran.

Todos los elementos mencionados a lo largo de la investigación permiten observar que hay una correlación entre exclusión social y exclusión escolar. Para más de la mitad de nuestra población que sufre de diversos grados de exclusión educativa y social, principalmente pobres del campo y la ciudad, indígenas y mujeres, trascender sus deficiencias educativas y carencias económicas resulta sumamente difícil. Francamente improbable en muchas generaciones cuanto mayor es el nivel de exclusión en el que se encuentran.

Superar el rezago educativo para trascender el círculo vicioso en el que se ha convertido que un "efecto acumulativo de las diferencias" o una serie de desventajas acumuladas tales como el género, la identidad étnica y la condición social, deriven en diversas situaciones de exclusión simultáneas (como ocurre con algunas minorías que suelen sufrir de discriminación, analfabetismo, desempleo y violencia) parece ser una de las acciones más importantes a realizarse. Sin embargo, es importante que no únicamente exista escolarización, sino desarrollo social y distribución de las oportunidades y la riqueza.

Si con esta investigación es posible alentar una reflexión en torno a lo que es, cómo y dónde existen situaciones de *exclusión social*, cumplirse uno de los objetivos planteados desde la elaboración del proyecto. De cualquier forma, para llevar a cabo la tarea de estudiar la sociedad es fundamental utilizar o desarrollar herramientas teóricas y conceptuales adecuadas. En el caso de la exclusión, considero que esa es una labor que tiene aun mucho

por delante, este análisis es sólo un acercamiento a la concreción de herramientas para el estudio de esta problemática.

## BIBLIOGRAFÍA

Aboites, Hugo, "Examen único y cultura de la evaluación en México", en Díaz Barriga, Angel y Teresa Pacheco. *Evaluación académica*. México, CESU-UNAM, FCE, 2000.

\_\_\_\_\_ "La educación media superior en la zona metropolitana de la ciudad de México; procedimiento de ingreso (examen único)", en Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez. *Avances y retrocesos: balance de una década. V Informe sobre los derechos y la situación de la niñez en México 1998-2000*. México, 2000.

\_\_\_\_\_ *Examen único 1996-2000: Balance*. Documento personal.

Ambriz, María E, *La cultura de la planeación y evaluación de la educación superior (1978 a 1997)*. Tesis de licenciatura. México, FCPyS-UNAM, 1998.

ANUIES-OCDE, *El financiamiento de la educación superior. Tendencias actuales*. México, 1995.

Banco Interamericano de Desarrollo, *La educación superior en América Latina y el Caribe: Documento de estrategia*. Washington, 1997.

Bensimon, Estela, "Apropiarnos de la rendición de cuentas con fines democráticos", *Seminario Globalización y educación superior (estado, mercado y universidades)*. CESU-UNAM, 2002.

Bernal, Raquel, *et al.*, "El desempeño de la macroeconomía y la desigualdad en Colombia: 1976-1996", en Lustig, Nora y Mauricio Cárdenas, *Pobreza y desigualdad en América Latina*. Bogotá, Tercer Mundo, 1999.

Boltvinik, Julio, *Pobreza y estratificación social en México*. México, INEGI Aguascalientes, 1994.

\_\_\_\_\_ y Enrique Hernández Laos, *Pobreza y distribución del ingreso en México*. México, Siglo XXI, 1999.

Bourdieu, Pierre y Juan-Claude Passeron, *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, Fontamara, 1996.

\_\_\_\_\_ *Intelectuales, política y poder*. Argentina, Eudeba, 2000.

Brunner, José, *Universidad y Sociedad en América Latina*. México, Universidad Autónoma Metropolitana, 1987.

Buenfil, Rosa Nidia, "Globalización y políticas educativas en México, 1988-1994. Encuentro de lo Universal y lo particular" texto original en: Stromquist y Monkman (eds.), *Globalization and Education. Integration and constataion across cultures*.

---

\_\_\_\_\_ "Globalización, ¿una política clara y distinta? Ambigüedad y fijaciones del término" en de Alba, Alicia, *El fantasma de la teoría: articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*. Seminario de análisis de Discurso Educativo, Plaza y Valdés, México, 2000.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. *Mexicano: esta es tu Constitución*. México, Porrúa, 1993.

Cano, Elena, *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid, Muralla, 1998.

Casanova, María Antonia, *Manual de evaluación educativa*. Madrid, Muralla, 1995.

Castaingts, Juan, *Los sistemas comerciales en la triada excluyente*. México, UAM Ixtapalapa, Plaza y Valdés, 2000.

Casas, Rosalba y Matilde Luna, "Condicionantes políticos de la nueva relación entre universidad e industria", en Campos, Miguel y Leonel Corona (eds.). *Universidad y vinculación: nuevos retos y viejos problemas*. México, IMAS-UNAM, 1994.

\_\_\_\_\_ y Rebeca de Gortari, "La vinculación en la UNAM: hacia una nueva cultura académica basada en la empresariedad", en: Rosalba Casas y Matilde Luna, *Gobierno, academia y empresas en México: hacia una nueva configuración de relaciones*. México, UNAM, Plaza y Valdés, 1997.

Castañón-Lomnitz, Heriberta, "Sistemas de valoración de la actividad académica en México", en: Díaz Barriga Ángel y Teresa Pacheco. *Evaluación académica*. México, CESU-UNAM, FCE, 2000.

Centro Nacional de Evaluación Educativa, *Acerca del CENEVAL y los Exámenes Generales para el Egreso de la Licenciatura (EGEL)*. México, CENEVAL, ANUIES, s/f.

Comboni, Sonia, "Universidad, sociedad y cambio tecnológico", en Casanova, Hugo y Roberto Rodríguez, *Universidad contemporánea Tomo I. Racionalidad política y vinculación social*. México, CESU-UNAM, Porrúa, 1994.

Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior, *Informe 1996-2000*. México, 2000.

Covarrubias, José Manuel, "Entrevista. La UNAM y el pase reglamentado", en Mendoza, Javier, Pablo Latapí y Roberto Rodríguez (coords.), *La UNAM: el debate pendiente*. México, CESU-UNAM, Plaza y Valdés, 2001.

de los Santos, Eliézer, "El examen a prueba: los usos del examen en educación superior", en *Foro nacional de Evaluación Educativa. Memorias 1995*. México, CENEVAL, 1995.

Díaz Barriga, Ángel, "Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos", en Díaz Barriga Ángel y Teresa Pacheco, *Evaluación académica*. México, CESU-UNAM, FCE, 2000.

- \_\_\_\_\_ "Contexto nacional y políticas públicas para la educación superior en México, 1950-1995", en: Casanova, Hugo y Roberto Rodríguez, *Universidad contemporánea Tomo II. Política y gobierno*. México, CESU-UNAM, Porrúa, 1999.
- \_\_\_\_\_, et al., "Financiamiento y gestión de la educación superior en América Latina y el Caribe", en Casanova, Hugo, et al., *Diversidad y convergencia. Estrategias de financiamiento, gestión y reforma de la educación superior*. México, CESU-UNAM, 2000.
- Didriksson, Axel, "La torre de marfil: el gobierno de las universidades", en Casanova, Hugo y Roberto Rodríguez, *Universidad contemporánea Tomo II. Política y gobierno*. México, CESU-UNAM, Porrúa, 1999.
- Domínguez, Raúl, "Los sofismas del financiamiento universitario", en Casanova, Hugo, et al., *Diversidad y convergencia. Estrategias de financiamiento, gestión y reforma de la educación superior*. México, CESU-UNAM, 2000.
- Durham, Eunice y Helena Sampaio, "La educación privada en América Latina: estado y mercado", en Balán, Jorge (coord.), *Políticas de reforma de la educación superior y la universidad latinoamericana hacia el final del milenio*. Cuernavaca, Centro de Estudios de Estado y sociedad-UNAM, 2000.
- Durkheim, Émile, *Educación y sociología*. México, Colofón, 1997.
- Eaton, David, *México y a globalización. Hacia un nuevo amanecer*. México, ITESM, Trillas, 2001.
- Gago, Antonio, "Algunas experiencias del CENEVAL en la evaluación de la educación superior mexicana", en Pallán Figueroa, Carlos y Pierre Von Donckt (edit.), *Evaluación de la calidad y gestión del cambio*. México, ANUIES, Universidad de Guanajuato, 1995.
- \_\_\_\_\_, Antonio y Luis Eugenio Todd, *Visión de la universidad mexicana 1990*. Monterrey, Ediciones Castillo, 1990.
- Giroux, Henry, *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México, Siglo XXI, 1997.
- \_\_\_\_\_, "El posmodernismo y el discurso de la crítica educativa" en de Alba, Alicia, *Posmodernidad y educación*. México, CESU-UNAM, Porrúa, 1995.
- Gramsci, Antonio, *La formación de los intelectuales*. México, Grijalbo, 1967.
- Ibarra, Eduardo, "Evaluación burocrática, entre la calidad y el utilitarismo: análisis de los mecanismos de control del desempeño académico", en Díaz Barriga, Angel y Teresa Pacheco. *Evaluación académica*. México, CESU-UNAM, FCE, 2000.
- INEGI, *Perfil Estadístico de la población mexicana: Una aproximación a las inequidades socioeconómicas, regionales y de género*. México INEGI, Sistema Integral de las Naciones Unidas.

- Jiménez, Fernando, "Entrevista. La UNAM y el pase reglamentado", en: Mendoza, Javier, Pablo Latapí y Roberto Rodríguez (coords.), *La UNAM: el debate pendiente*. México, CESU-UNAM, Plaza y Valdés, 2001.
- Kaplan, Marcos, "Cambios emergentes en las universidades públicas frente a la modernización de la educación superior", en Casanova, Hugo y Roberto Rodríguez, *Universidad contemporánea Tomo II. Política y gobierno*. México, CESU-UNAM, Porrúa, 1999.
- \_\_\_\_\_, "Crisis y reforma de la universidad", en: Casanova, Hugo y Roberto Rodríguez, *Universidad contemporánea T.I. Racionalidad Política y vinculación social*. México, CESU-UNAM, Porrúa, 1994.
- \_\_\_\_\_, "Universidad y democracia", en: Zermeño, Sergio, *Universidad Nacional y Democracia*. México, CIIH-UNAM, Porrúa, 1990.
- Kent, Rollin, "Reforma institucional de la Educación Superior y Reforma del Estado en México en la década de los noventa: una trayectoria de investigación", en Balán, Jorge (coord.), *Políticas de reforma de la educación superior y la universidad latinoamericana hacia el final del milenio*. Cuernavaca, Centro de Estudios de Estado y sociedad-UNAM, 2000.
- Levy, Daniel, *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*. México, CESU, FLACSO, Porrúa, 1995.
- López, Marcos, *Evaluación educativa*. México, Trillas, 1999.
- Martínez, Laura, "El examen General de Calidad Profesional (EGCP) como instrumento de titulación", en: *Foro nacional de Evaluación Educativa. Memorias 1998*. México, CENEVAL, 1998.
- Mendicoca, Gloria y Luciana Veneranda, *Exclusión y marginación social. Nuevas perspectivas para su estudio*. Buenos Aires, Espacio Editorial, 1999.
- Muñoz Izquierdo, Carlos, *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. Investigaciones realizadas en A.L. sobre el problema*. México, FCE, 1996.
- \_\_\_\_\_, "Implicaciones de la escolaridad en la calidad del empleo", en Enrique Pieck (coord.), *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social*. México, UIA-IMJ, 2001.
- Noriega, Margarita, *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: el caso de México, 1982-1994*. México, UPN, Plaza y Valdés, 2000.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, *Exámenes de las políticas nacionales de educación*. México. París, 1997.
- Palencia, Javier, "El examen nacional de ingreso a la educación superior como propuesta y como experiencia (EXANI II)", en: *Foro nacional de Evaluación Educativa. Memorias 1995*. México, CENEVAL, 1995.

- Pérez, José Luis, *La Explicación de lo Estético en Arqueología*, tesis de licenciatura. ENAH, México, 2001.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, *Informe del PNUD sobre la pobreza 2000*. New York, One United Nations Plaza, 2000.
- Real Academia de la Lengua Española, *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*. Madrid, 1992.
- Rivero, José, *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización*. Lima, Tarea, 1999.
- Ruiz del Castillo, Amparo, *Educación superior y globalización. Educar, ¿para qué?* México, Plaza y Valdés, 2001.
- Rodríguez, Octavio, "Política y neoliberalismo", en Saxe-Fernández, John (coord.), *Globalización: crítica a un paradigma*. México, IIE UNAM- Plaza y Janés, 1999.
- Santos, Miguel Angel, *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga, Aljibe, 1995.
- Saxe-Fernández, John, "Globalización e imperialismo", en Saxe-Fernández, John (coord.), *Globalización: crítica a un paradigma*. México, IIE UNAM- Plaza y Janés, 1999.
- Silva, Leopoldo, "La UNAM y la permanencia de los estudiantes" en Mendoza, Javier, Pablo Latapí y Roberto Rodríguez, *La UNAM: el debate pendiente*. México, CESU-UNAM, Plaza y Valdés, 2001.
- Solano, José, "Algunas consideraciones en torno a los cambios experimentados por el concepto de educación en el discurso educativo para América Latina durante la segunda mitad del siglo XX" en: de Alba, Alicia, *El fantasma de la teoría: articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*. Seminario de análisis de Discurso Educativo, Plaza y Valdés, México, 2000.
- Soler, Miguel, *El banco Mundial metido a educador*. Montevideo, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 1997.
- Soria, Victor, *Crecimiento económico, crisis estructural y evolución de la pobreza en México. Un enfoque regulacionista de largo plazo*. México, UAM Iztapalapa, Plaza y Valdés, 2000.
- Türke, Christoph, "Exclusión y filosofía crítica", *Seminario sobre filosofía crítica*. México, UIA, 1998.
- Touraine, Alain, *Producción de la sociedad*. México, IIS-UNAM, IFAL, 1995.
- UNAM, *Agenda Estadística 1996*. México, DGESEII-UNAM, 1996.
- \_\_\_\_\_, *Agenda Estadística 1997*. México, DGESEII-UNAM, 1997.
- \_\_\_\_\_, *Agenda Estadística 1998*. México, DGESEII-UNAM, 1998.

- \_\_\_\_\_. *Agenda Estadística 1999*. México, DGESII-UNAM, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Agenda Estadística 2000*. México, DGESII-UNAM, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Perfil de aspirantes y asignados al bachillerato, técnico en enfermería y licenciatura 2000-2001*. México, UNAM, 2000.
- Velloso, Jacques (org.), Luis Antônio Cunha y Léa Velho, *O ensino superior e o Mercosul*. Brasil, Garamond, UNESCO, 1999.
- Vilas, Carlos, "Seis ideas falsas sobre la globalización. Argumentos desde América Latina para refutar una ideología", en Saxe-Fernández, John (coord.), *Globalización: crítica a un paradigma*. México, IIE-UNAM, Plaza y Janés, 1999.
- Villarreal, Juan, *La exclusión social*. Buenos Aires, Norma, 1997.
- Yarza, Hernán, "Evaluación de la educación superior como estrategia para el cambio. El proceso de autoevaluación", en: Pallán Figueroa, Carlos y Pierre Von Donckt (edit.), *Evaluación de la calidad y gestión del cambio*. México, ANUIES, Universidad de Guanajuato, 1995.

## HEMEROGRAFÍA

Aguirre, Mayra, "Exhorta OCDE a mejorar nivel académico de estudiantes", en *El Universal*, 9 de diciembre de 2001.

\_\_\_\_\_ "SEP: sólo 1 de cada 100 jóvenes indígenas estudia la universidad", en *El Universal*, 23 de abril de 2002.

Alcántara, Liliana, "Mujeres, 70% de los pobres" en: *El Universal*, 25 de agosto de 2002.

Alponte, Juan María, "Kant y Vasconcelos: educación y libertad", en: *El Universal*, 3 de octubre de 2001.

Alvarez, Xóchitl, "Ofrece BM apoyar al país a reducir la pobreza", en: *El Universal*, 9 de diciembre de 2001.

Aranda, Jesús, "30 aspirantes a la UNAM, de 70 mil, acertaron más del 80% de preguntas", en: *La Jornada*, 22 de julio de 1996.

Avilés, Karina, "De 8.2, el promedio general de egresados del bachillerato", en: *La Jornada*, 15 de noviembre de 2000.

Cardoso, Laura, "Muy alta la deserción escolar en México: IMJ", en: *El Universal*, 13 de enero de 2001.

\_\_\_\_\_ "Sin educación, miles de niños", en *El Universal*, 9 de junio de 2001.

Cason, Jim y David Brooks, "Alerta el BM sobre riesgo de que suba el número de pobres en AL", en: *La Jornada*, 30 de abril de 2001.

Díaz, Adriana, "Ingresarán en la primera oportunidad a licenciatura de la UNAM 5,000 aspirantes", en: *El Universal*, 24 de febrero de 1996.

\_\_\_\_\_ "Rechazó la UNAM casi 50,000 Bachilleres", en: *El Universal*, 22 de julio de 1996.

Didriksson, Axel, "El examen único a debate", en: *Revista Educación 2001*, no. 26, México, julio de 1997.

El Universal, "Aceptó la UNAM 7,758 estudiantes de un total de 73,834 aspirantes", en: *El Universal*, 11 de abril de 1999.

\_\_\_\_\_ "Desaprueba rector presupuesto", en: *El Universal*, 2 de abril de 2002.

Ramos, Jorge, "Irá el rector de la UNAM al Congreso a solicitar 20 por ciento más de presupuesto", en: *El Universal*, 16 de septiembre de 2000.

\_\_\_\_\_ "En riesgo, educación superior por recorte presupuestal: ANUIES" en: *El Universal*, 5 de diciembre de 2001.

- \_\_\_\_\_ "Invertir más en el sector educativo", en: *El Universal*, 22 de febrero de 1997.
- Gago, Antonio, "El examen único a debate", en: *Revista Educación 2001*, no. 26, México, julio de 1997.
- García, Ariadna, "Neoliberalismo relega a la mujer", en: *El Universal*, México, 17 de marzo de 2002.
- Gil Antón, Manuel, "Distribuir o certificar. El concurso de ingreso a la Educación Media Superior en la Zona Metropolitana", en: *Revista Educación 2001*, no. 26, México, julio de 1997.
- Guameros, Fabiola, "En riesgo, educación superior por recorte presupuestal: ANUIES", en: *El Universal*, 5 de diciembre de 2001.
- Guillén, Guillermina, "Comité especial medirá pobreza" en: *El Universal*, México, 12 de agosto de 2002.
- \_\_\_\_\_ y Ruth Rodríguez, "Reconoce el gobierno gravedad de pobreza " en: *El Universal*, México, 14 de agosto de 2002.
- Gutiérrez, Jorge, "Mueren al año 100 millones de personas por el hambre", en: *El Universal*, México, 17 de octubre de 2001.
- Hernández, Guadalupe, "Ficticios, índices de desempleo de INEGI", en *El Universal*, 22 de mayo de 2002.
- Herrera, Claudia, "6.6, el promedio en el examen de la UNAM; algunos, aceptados con 4", en: *La Jornada*, 28 de julio de 1997.
- \_\_\_\_\_ "Hoy y mañana, 70 mil 217 jóvenes se disputan 7 mil 466 plazas en la UNAM", en *La Jornada*, 21 de febrero de 1998.
- \_\_\_\_\_ "Rechazó la UNAM a 88.7% de aspirantes", en: *La Jornada*, 29 de marzo de 1998.
- \_\_\_\_\_ "Utiliza el gobierno resultados de evaluaciones para golear a la educación pública: maestros", en: *La Jornada*, 9 de diciembre de 2001
- Jardón, Eduardo y Liliانا Alcántara, "INEGI. Reporte sobre el bienestar 1998-2000. Siguen las grandes carencias", en: *El Universal*, 31 de enero de 2001.
- La Jornada, "Examen de admisión a la UNAM", en: *La Jornada*, 23 de febrero de 1997.
- Medellín, Jorge y José Luis Ruiz, "Prevalece el rezago educativo, admite Fox", en: *El Universal*, 30 de agosto de 2002.

Muñoz, Alma, "Sólo aceptará la UNAM a 11.83% de bachilleres en el ciclo 98-99", en: *La Jornada*, 26 de julio de 1998.

Observatorio Ciudadano de la Educación, "Comunicado no. 6. Restricciones financieras a la educación superior", en: *La Jornada*, 8 de abril de 1999.

\_\_\_\_\_ "Comunicado no. 12. El CENEVAL y su examen metropolitano", en: *La Jornada*, 9 de julio de 1999.

Revista Veja, "Na segunda classe". Brasil, 11 de mayo de 1988.

Ramos, Jorge, "Irá el rector de la UNAM al Congreso a solicitar 20 por ciento más de presupuesto", en: *El Universal*, 16 de septiembre de 2000.

\_\_\_\_\_ "Sólo 7% de 70 mil aspirantes obtuvieron lugar en la UNAM", en: *La Jornada*, 31 de marzo de 1997.

\_\_\_\_\_ "Examen de admisión a la UNAM", en: *La Jornada*. 23 de febrero de 1997.

\_\_\_\_\_ "Bajo, el nivel para licenciatura", en: *El Universal*, 15 de noviembre de 2000.

\_\_\_\_\_ "Bajo perfil de aspirantes a UNAM", en: *El Universal*. 10 de octubre de 2001.

\_\_\_\_\_ "Cambian escuela privada por UNAM", en: *El Universal*, 12 de mayo de 2001.

\_\_\_\_\_ "En riesgo, la investigación por el apoyo externo", en: *El Universal*, 26 de mayo de 2001.

\_\_\_\_\_ "No alcanzan beca 2,400 en la UNAM", en: *El Universal*, 8 de noviembre de 2001.

\_\_\_\_\_ "Recupera UNAM prestigio", en: *El Universal*, 27 de febrero de 2001.

\_\_\_\_\_ "Recupera la UNAM nivel de captación estudiantil", en: *El Universal*, 26 de diciembre de 2001.

\_\_\_\_\_ "Redujo la UNAM 5 mil lugares en bachillerato", en: *El Universal*, 26 de junio de 2001.

Rodríguez, Octavio, "La convocatoria del SIN", en: *La Jornada*, 21 de febrero de 2002.

Rodiles, Janine, "Carece de futuro 30 por ciento de la población joven, alertan", en: *El Universal*, 9 de septiembre de 2001.

Samaniego, Fidel, "Temen se congele instituto de evaluación educativa", en: *El Universal*, 25 de marzo de 2002.

Sánchez, Julián, "Exigen precisar compromiso del Estado con universidades", en: *El Universal*, 6 de junio de 2002.

- \_\_\_\_\_ "Precarios, los resultados en materia de educación", en: *El Universal*, 5 de septiembre de 2002.
- \_\_\_\_\_ "Presentan examen aspirantes a UNAM", en: *El Universal*, 24 de septiembre de 2000.
- \_\_\_\_\_ "Sin acceso a educación superior 80% de jóvenes", en: *El Universal*, 8 de junio de 2002.
- \_\_\_\_\_ "Sin incidentes, examen de la UNAM", en: *El Universal*, 11 de marzo de 2001.
- \_\_\_\_\_ "Rechazará la UNAM a casi 71 mil jóvenes", en: *El Universal*, 3 de marzo de 2002.
- Sandoval, Nora, "Transición demográfica. Desafíos para las políticas gubernamentales", en *El Universal*, 24 de marzo de 2002.
- Teherán, Jorge y Javier Cerón, "Consideran deficitario el presupuesto para UNAM", en: *El Universal*, 19 de diciembre de 2000.
- Torres, Alejandro y Fabiola Guameros, "Proponen evaluación autónoma en educación", en: *El Universal*, 4 de febrero de 2001.
- Urrutia, Alfonso, "Bajará población escolar en 2002, prevé Conapo", en: *La Jornada*, 30 de abril de 2001.
- Velasco, Carlos, "Revelan que 30.6 millones de obreros no pueden adquirir la canasta básica", en: *El Universal*, 17 de Octubre de 2001.
- Zárate, Arturo, "Resaltan avance tecnológico", en: *El Universal*, México, 10 de julio de 2001.
- Zermeño, Sergio, "Ciencia, técnica y exclusión", en: *La Jornada*, 21 de febrero de 2002.

## DOCUMENTOS EN INTERNET Y SITIOS

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), [www.anui.es.org](http://www.anui.es.org)

Banco Interamericano de Desarrollo (Inter-American Development Bank), [www.iadb.org](http://www.iadb.org)

Banco Mundial, [www.bancomundial.org](http://www.bancomundial.org)

Coordinación General de Universidades Tecnológicas, [www.cgut.sep.gob.mx](http://www.cgut.sep.gob.mx)

Dirección General de Administración Escolar, UNAM, [www.dgae.unam.mx](http://www.dgae.unam.mx)

Dirección General de Estadística y Desarrollo institucional, UNAM, [www.estadística.unam.mx](http://www.estadística.unam.mx)

Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, [www.sistema.itesm.mx](http://www.sistema.itesm.mx)

Observatorio Ciudadano de la Educación, *Comunicado 69. El presupuesto educativo del 2002*, [www.observatorio.org](http://www.observatorio.org)

Organización para el Comercio y Desarrollo Económicos (Organisation for economic Co-operation and Development), [www.oecd.org](http://www.oecd.org)

Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), *Programa de Ampliación de la Oferta de Educación Superior 2002. Procedimientos para la Conciliación de Oferta y Demanda de Educación Superior de las Entidades de la Federación. (Refuerzo de la Misión de las COEPES)*, [www.sesic.sep.gob.mx](http://www.sesic.sep.gob.mx)

Taborca, Huéscar, *Oferta y demanda a licenciatura en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. Contexto y problemas*. Libros en línea, ANUIES, s/f., [www.anui.es.org](http://www.anui.es.org)

Universidad Intercontinental, [www.uic.edu.mx](http://www.uic.edu.mx)

Universidad La Salle, [www.ulsal.edu.mx](http://www.ulsal.edu.mx)

Universidad Tecnológica de México, [www.unitec.mx](http://www.unitec.mx)