



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

PSICOLOGÍA

Evaluación Estandarizada: Instrumentos de Sanción

T E S I S

Que para obtener el título de
Licenciado en Psicología

P R E S E N T A

Devadip Axel Meléndez Montero

DIRECTOR DE TESIS

Mtro. Mario Manuel Ayala Gómez

Ciudad de México, 2018





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.

Introducción

La evaluación estandarizada se presenta como un terreno necesario y retribuyente de las políticas educativas, se trata de un campo innovador en el proceso de la mejora del sistema educativo. Con la inserción del nuevo sistema económico a finales de los años 80 la reorientación de los derechos sociales incluyendo la educación superior paso a ser concebida como un servicio para unos cuantos.

Esta reorientación obligo a las instituciones a fomentar un escrutinio con mayor detalle hacía los sustentantes y en particular en como tendría que modificarse la responsabilidad estatal con el acceso de los jóvenes a los centros educativos de carácter universitario. Por lo anterior las autoridades educativas y actores involucrados en la educación pública, encontraron el terreno perfecto para impulsar la restricción de la matrícula y la orientación de la demanda a centros educativos de carácter técnico o privado, construyendo así una nueva política educativa basada en planteamientos evaluativos de clasificación.

En 1994, con la entrada en vigor del TLCAN y el comienzo del GENEVAL, la política evaluadora de clasificación comenzó a profundizarse creando exámenes nacionales de ingreso y egreso, los cuales marcarían los criterios homogeneizadores de la educación pública de forma que el reconocimiento de poblaciones y sustentantes totalmente heterogéneas pasarían a segundo plano.

Sin embargo, la construcción de nuevos elementos y conceptos en la educación pública fueron necesarios para la justificación de la reproducción de la desigualdad social a partir de evaluaciones a gran escala. En particular la inserción del sector empresarial al terreno educativo marcaría la pauta para atribuirle terminologías a los procesos educativos, en otras palabras, la evaluación pasó a ser concebida como una herramienta de toma de decisiones en función de la política económica estatal.

De manera antagónica a lo esperado por estas políticas educativas, después de más de dos décadas de evaluaciones a gran escala hacía

estudiantes, académicos e instituciones esta no ha mostrado un avance significativo en el sistema educativo nacional. Sin embargo, después de la evaluación a miles de jóvenes, docentes, planes de estudios e instituciones se ha visibilizado la estratificación social a causa de la homogeneización del sistema educativo.

El presente trabajo relata la historia de una política de exclusión y sanción hacía miles de jóvenes que se ven obligados de manera forzada a abandonar el sistema educativo, en otras palabras, la estratificación social se instauro como política por medio del sometimiento de los sustentantes.

La presentación de esta política basada en relaciones de poder y de dominación, contempla tres capítulos, cada uno relata un proceso determinado que se entrelaza con los demás. La primera parte “Medición y Medición Educativa” nos referimos al inicio de la evaluación humana como mecanismo clasificadorio y su inserción como evaluación estandarizada en las políticas. En el capítulo 2 presentamos brevemente las repercusiones que han generado estas evaluaciones a gran escala para los jóvenes. Finalmente, nos referimos en el capítulo “Los dispositivos y los exámenes estandarizados” a como estos instrumentos de evaluación a gran escala cumple con funciones de Clasificación, Sanción y Normalización a partir de diferentes herramientas empleadas para legitimar la estratificación social.

Dedicatorias

Históricamente se ha tratado de fortalecer la idea meritocrática e individual de que los logros son resultados de las capacidades de cada sujeto, el creernos estas ideas fomentan la desvinculación social. Pensarnos como sujetos aislados de cada uno de nuestros logros es sumamente equivoco y puede ser un riesgo al negar nuestra historia. En cambio, modificar nuestros esquemas y comenzar a utilizar el uso plural del “nosotros” se hace necesario para entender a profundidad el cómo este trabajo trata de recuperar la experiencia de cientos de compañeros que han sido excluidos del sistema educativo. De profesores que resisten y se niegan a claudicar en su actuar en defensa de la educación. También y con justa razón, tratamos de recuperar la experiencias de los cientos de jóvenes que se niegan a ser borrados del país, que no se venden, que no claudican, que no se rinden y se organizan para exigir lo que por derecho les corresponde.

También tratamos de recuperar la experiencia de quienes hoy nos faltan y mucho, tratamos de hacer nuestras sus enseñanzas, sus palabras y sus rabias ya que sin ellos el “nosotros” no sería capaz.

En específico agradezco a Claudia Margarita Montero Flores –mi madre que con esfuerzo, dolor, angustia y sin claudicar, nos acompaña en nuestro andar a mis hermanos y a mí-.

A mis compañeros y amigos del Comité Estudiantil Metropolitano que hemos entendido que el dolor, la rabia y la rebeldía son motor de organización más no de claudicación. También quiero agradecer a Hugo Aboites, Manuel Gil Antón, Imanol Ordorika, Jorge Stack, Angélica Buendía y a Atzelbi Hernández cuyas aportaciones facilitaron la realización de este trabajo. A Mario Ayala, por sus consejos y aportes en mi trayectoria académica, pero sobre todo por su amistad y solidaridad. A Edgar Pérez por su paciencia, consejos y asesoramientos. A Arturo Manrique, Alberto Monroy y María de los Angeles Martínez, por su solidaridad y colaboración en este proyecto.

De manera especial a Elena Gonzales, compañera incansable comprometida con las luchas sociales. A Higinio Muñoz, cuya dedicación en defensa de la educación pública nos permitió el ingreso a la educación superior de cientos de compañeros y sobre todo nos enseñó a no claudicar.

El agradecimiento se amplía, finalmente, a mi hermana Alessia y a mi hermano David. A Alberto Montero y Ofelia Flores, mis abuelos. A Armando Arévalo que estuvo presente en mi desarrollo personal.

Toda esta solidaridad, preocupación y acompañamiento, que agradezco profundamente, siguen marcando mi caminar cotidiano.

Contenido

Medición y Medición Educativa	1
La calidad para la homogeneidad.....	2
Antecedentes inmediatos para una evaluación estandarizada.....	12
Inicio de la evaluación educativa en México.....	18
Sobre el acceso a la educación y la evaluación a jóvenes.....	26
Repercusiones de la evaluación hacia jóvenes.....	32
Los dispositivos y los exámenes estandarizados	33
La estandarización como dispositivo de exclusión.	36
Las funciones del examen: Clasificación, Sanción y Normalización....	40
Método	46
Propósito del estudio.	46
Pregunta (s) de investigación.	46
Decisiones Metodológicas.....	46
Tipo de Estudio.....	46
Decisiones muestrales.....	47
Participantes.....	47
Procedimiento de Construcción de datos.....	47
Técnica de Recolección.....	47
Técnica de Análisis.....	48
Resultados	49
Discusión.....	71
Conclusiones.....	75
Referencias	78

Medición y Medición Educativa

La medición humana se ha consolidado como uno de los ejes rectores para la implementación de políticas educativas en diferentes países del mundo, al mismo tiempo, la historia de la evaluación y la medición humana es tan vieja como el uso que se le da. Desde el principio de la historia humana se considera que las personas difieren en cuanto a sus aptitudes cognoscitivas, características de personalidad y comportamiento, y que estas diferencias pueden evaluarse de cierta forma (Lewis Aiken, 2003).

Los historiadores advierten que las formas primeras de evaluación se remontan por lo menos al año 2200 a.C., cuando el emperador chino hacía que sus funcionarios se sometieran a examen cada tres años para determinar su aptitud para el cargo (Bowman, 1989; Chaffee, 1985; Franke, 1963; Teng, 1942-43, como se citó en Gregory, 2012). En este sentido, la evaluación fue un mecanismo de supervisión y/o sanción a los sustentantes que no cumplían con la expectativa esperada. En años posteriores al 2200 A. C, estas evaluaciones se fueron modificando, perfeccionando y delimitando a aspectos específicos. La medición de habilidades entró en un nuevo periodo al plantearse como mecanismo de selección de los sustentantes, Gregory (2012) nos menciona que en el examen preliminar para convertirse en funcionarios en la antigua China, se exigía que los candidatos pasarán un día y una noche en una pequeña cabaña asilada, donde debían elaborar ensayos sobre temas asignados y escribir un poema. Quienes aprobaban avanzaban a los exámenes del distrito, los cuales requerían tres sesiones separadas de tres días y tres noches.

Pasaron décadas para que evolucionará la medición y evaluación hacia las personas, pasando desde la fisiognomía y la frenología -estas dos influirían determinadamente en el siguiente paso para la medición a personas-. Ya para 1905 Alfred Binet desarrollaría, por mandato del Ministerio de Educación Pública de París, una prueba de inteligencia cuyo propósito no era el de una evaluación profunda, sino de clasificar a los estudiantes en diferentes niveles. Su propósito era de clasificación, no de medición, y su motivación era del todo humanitaria, es decir, identificar a los

niños que necesitaban recibir educación especial (Gregory, 2012).

Esta nueva etapa de la medición humana influyó fuertemente en la elaboración de pruebas psicológicas que demandaba el contexto específico de la primera guerra mundial, para un reclutamiento confiable y eficiente que pudiera clasificar a los sustentantes. Robert M. Yerkes, profesor de psicología en la universidad de Harvard propuso consolidar un mecanismo más eficiente y acelerado para el reclutamiento de miles de sujetos, Gregory (2012) nos menciona que Yerkes formó el Comité de Examen de Reclutas, el cual se reunió en la escuela de Vineland en Nueva Jersey con la finalidad desarrollar pruebas grupales para evaluar a los nuevos efectivos del ejército.

La evaluación de habilidades, como hemos visto, fue desarrollándose con usos específicos de clasificación y cada evaluación trajo consigo el cumplimiento de propósitos en específico (véase tabla 1.), que influiría de manera decisiva para la evaluación en las próximas décadas, particularmente una exponencial utilización después de 1920. Lewis Aiken (2003), nos menciona que después de la segunda guerra mundial, las pruebas estandarizadas, en particular las orientadas a los aprovechamientos académicos, se expandieron en todo el mundo.

La calidad para la homogeneidad.

Uno de los términos más utilizados para justificar el empleo de la evaluación estandarizada en México y en países de Latinoamérica es el de la calidad. La calidad es referida como eficacia, eficiencia, gestión, etc, no obstante carece de una definición igualitaria en los discursos institucionales, por consiguiente nos obliga a realizar los siguientes cuestionamientos para profundizar el análisis de este término ¿qué es la calidad? ¿de dónde proviene el término Calidad? y algo de suma importancia ¿quién define si un profesionista o una institución son de calidad? y ¿a quién beneficia la calidad educativa?, y aunque este término está sumamente naturalizado actualmente – a partir del aparato ideológico del Estado-,no ha podido consolidarse como un significado homogéneo, al contrario, las diferentes autoridades educativas, profesores y

demás actores involucrados en el campo educativo detentan concepciones totalmente heterogéneas sobre el término calidad.

Tabla 1.

Evolución de la medición humana.

Año		Usos	Propósitos
2200 a.C. (China)	Aplicación de pruebas, cada tres años a funcionarios.	Determinar quién podría continuar con los cargos públicos	Evaluación de funcionarios la cual no permitía el concurso público, solo a los designados por la administración china
1370 (China)	Aplicación de exámenes específicos que consistía en la elaboración de ensayos y poemas	Determinar quién era apto para ocupar un puesto en específico en la administración pública	Exámenes constantes que enfocaban el contenido específico para clasificar quién era apto y quién no.
1741-1801 (Alemania)	Se publica el libro "Ensayos sobre fisiognomía" que impactaría en Europa y Estados Unidos.	Determinar a partir de los rasgos del rostro, la personalidad de las personas.	Se clasifico, de manera paulatina quién era apto en qué cosa y en qué no, pasando hasta la clasificación de criminales por su simetría facial.
1810 (Alemania)	Se publica el libro "Anatomía y fisiología del sistema nervioso en general y del cerebro en particular"	Determinar a partir del tamaño del cráneo y rasgos del rostro, quién podría ser supuesto criminal	Clasificación de criminales por su diámetro del cráneo, en la mayoría de las ocasiones de forma errónea.
1905 (París)	Alfred Binet crea la primera prueba de inteligencia.	Clasificar a los estudiantes que necesitaban "educación especial"	Contribuyó a la aportación de pruebas con alta rigurosidad, para la clasificación de estudiantes.

Fuente: Elaboración propia con base en Gregory (2012). *Pruebas psicológicas historia, principios y aplicaciones*. México: Pearson.

Sin embargo, la gran aceptación social que se tiene por la conceptualización de la calidad nos convoca a realizar un análisis profundo de lo que implica su inserción en el campo educativo. Por lo anterior nos resulta importante, antes que nada, desmenuzar de dónde proviene el concepto de calidad y qué significa actualmente en la educación; para esto Tobón, Sánchez, Carretero y García (2014) nos mencionan que el concepto de calidad empieza a comprenderse cuando entendemos que nos encontramos en la tercera revolución industrial, caracterizada por el desequilibrio entre un exceso de oferta producida por la facilidad de fabricación industrial y una demanda insuficiente.

Para el sector empresarial era necesario competir con las industrias a nivel nacional e internacional, generar productos que atrajeran a sus clientes y gastar lo menos posible para que fuese rentable la producción. Para los empresarios, era necesario posicionar su producto ante el mercado globalizado, para así mantenerse en la preferencia de los consumidores, ante esto Silva (2013) nos menciona que el concepto –de calidad- se presenta inicialmente en la industria, basado en la expansión de tipo fordista-tayloriano, misma que pretende tener productos cero defectos, enfocando a la calidad a los procesos en un mercado globalizado.

Por lo anterior, es de suma importancia comprender como ha sido la relación entre el nuevo paradigma educativo con el proceso de industrialización de los países más desarrollados y el traslado del discurso de la calidad al terreno educativo. Este nuevo concepto fue creando eco en las instituciones y en general toda la población, la calidad como argumento de la mejora de la educación fue concebida por sus creadores e impulsores como mecanismo para satisfacer la reorientación de recursos en función de la eficacia y la eficiencia, Para Díaz (2008) la calidad fue concebida como mejoramiento de una serie de indicadores, como: incremento en las tasas de representación y titulación de estudiantes, reducción de tiempos para la incorporación al mercado laboral de los egresados, aumento en los grados formales de la planta académica, establecimiento de una mejor infraestructura en bibliotecas, áreas de cómputo, etc.

El planteamiento de dejar a un lado lo que aprenden los educandos, el cómo enseña el docente –en general el proceso enseñanza-aprendizaje-, el para qué el sentido de la universidad, cómo aportar a una sociedad más justa, democrática y equitativa, etc. se dejaron a un lado para construir el paradigma de lo cuantificable y lo medible, es por lo anterior que el nuevo planteamiento era claro y conciso, lo cuantificable aportaría más a la mejora de la educación que los procesos intangibles, creando así una serie de criterios e indicadores de cómo mejorar la educación. Díaz (2008) nos dice que en estricto sentido se establecieron indicadores susceptibles de ser expresados en forma cuantitativa, los que constituirían un indicio sobre la mejora de la calidad de la educación.

A esta perspectiva, donde mucho se ha hablado de la calidad como horizonte para la mejora de la educación superior, es necesario comprender que muy pocas veces se ha analizado a fondo lo que significa y de dónde incursiona el término de calidad, esto sumado al papel decisivo que tuvo con la entrada en vigor del TLCAN, Aboites (2001) menciona que para la educación, repetía un coro nutrido y experto, no había más alternativa que modernizarse en los términos de calidad, excelencia, y productividad que define el marco privatizador de la educación.

En este sentido, la calidad comienza a sonar como estribillo fuerte en las universidades de diferentes países, construyendo y normalizando el uso de este término como mejora de la educación, pero a la vez como discurso de contención de la oferta y demanda. Para Tobón, Sánchez, Carretero y García (2014) dicha calidad apunta a incluir a las universidades en las leyes del mercado en torno a la oferta y la demanda, y cada vez se observa más como la financiación del Estado tiende a incluir criterios de eficiencia y eficacia en el manejo de los recursos como indicador para la financiación, dejándose de lado otros aspectos también significativos como la calidad de sus investigaciones, la formación de sus estudiantes y el impacto en la sociedad a través de proyectos.

María Valenzuela y Gómez Gallardo (2004), nos mencionan que la calidad de la educación es un concepto abigarrado y disímbolo que puede ser abordado desde una

dimensión muy amplia y estructural, hasta las particularidades mismas del sistema educativo. A los ojos de la población en general, la calidad puede ser interpretada de diferentes maneras; se puede hablar de calidad cuando un profesor se encuentra mejor preparado, de cuando las instalaciones educativas cumplen una función fundamental en el desarrollo de aprendizaje, etc. La cuestión acá no solo es entender cómo concibe la sociedad en general el término de calidad, lo importante es cómo la entienden los responsables en impartir la educación en el país.

Entonces, el término calidad – aunque existan diferentes visiones de qué es la calidad en la educación- va acompañado necesariamente de una gestión de recursos. Ya era evidente, que cuando entra en vigor el TLCAN, el acuerdo comercial tendría que resignificar el quehacer cotidiano de las instituciones bajo un horizonte prometedor de la mejora a partir de la competencia entre iguales. Para Tobón, Sánchez, Carretero y García (2014), la concepción de calidad bajo el paradigma del neoliberalismo, se enfatiza en la competencia entre docentes, investigadores, estudiantes, programas de formación y universidades. Cada uno de estos actores debe de competir entre sí por ser los primeros en cumplir con determinados parámetros de calidad.

Si bien el término de calidad no es nuevo –aunque actualmente se ha profundizado su utilización- es necesario entender que desde la década de los ochenta se es utilizado por los gobernantes del país. Aboites (2012) nos dice que en la década de los ochenta el término calidad también se refería a educación, métodos educativos, contextos y recursos; no es hasta la llegada a la presidencia de Salinas de Gortari que se relaciona de manera más directa a las pruebas de medición humana. La calidad parece reiteradamente y cada vez más identificada con la propuesta de aplicar algún tipo de evaluación –y estímulo monetario en su caso- a instituciones, aspirantes, estudiantes y maestros de todos los niveles. Este cambio tan drástico en el discurso de calidad fue dentro del contexto de la firma del tratado de libre comercio y su papel que jugaría en relación a la educación-evaluación-calidad.

Si analizamos detalladamente la utilización del término calidad y el contexto en el que se desenvuelve las pruebas estandarizadas, encontraremos varias similitudes

con lo que a calidad empresarial se refiere. La ideología empresarial supone que el desempeño de las personas y equipos mejora mediante el recurso de ponerlos a laborar a partir de sus necesidades extremas y, sobre todo, en un contexto de competencia (Aboites, 2012).

A partir de la última modificación, al artículo tercero constitucional se integra la palabra “calidad”, pero en ningún momento define esta o trata de aportar un concepto más amplio. La educación será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2013), esta integración al tercero constitucional, no nos deja claro – en ninguna de las interpretaciones que se pueda dar- qué es la calidad.

La calidad, es un concepto que cobra significado, se materializa cuando se aplica a un objeto y se le dota de contenido; esto es, supone una valoración sobre cualidades de aquello a quien se aplica el concepto (Sverdlick, 2012). Esta definición de Sverdlick nos aclara un poco más el panorama de qué es la calidad o cómo debería de ser entendida; si al sujeto A (directivo de alguna escuela) se le evalúa con un examen por el sujeto B (Supervisor de la zona), quien otorgará las cualidades no es el Sujeto A al B o recíprocamente, quien otorgará las cualidades y dotará de contenido es el sujeto B al A, creando también una relación unilateral y vertical a partir de los parámetros y criterios previamente establecidos.

A pesar de que la calidad tiene diferentes interpretaciones, que van desde lo que se les ha denominado humanistas, hasta las que se enfocan en la eficacia y eficiencia algunos organismos internacionales la definen de manera diferente a los discursos empleados por autoridades educativas. Según el documento de Educación de Calidad para todos: Un asunto de derechos humanos (2007) que sería como resultado de la II reunión intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC), la calidad sería definida de la siguiente forma:

“(La calidad) con frecuencia, ésta se asimila con eficiencia y eficacia considerando la educación como un producto y un servicio existente en el mercado que

tiene que satisfacer a los usuarios. Obviamente, estas dimensiones son aspectos fundamentales para evaluar la calidad, pero la educación se sustenta en un conjunto de valores y concepciones que determinan en gran medida el juicio de valor que se haga sobre la calidad de la misma...” (p.25).

Si revisamos de manera detallada el discurso institucional –aunque las instituciones no definan la calidad- podemos definir la calidad como el proceso que determina la eficiencia, validación, administración de recursos, premiación y/o sanción de los sustentantes al concluir una evaluación educativa (véase tabla 2).

Para entender la calidad, es necesario que comprendamos sus funciones que tienen con el desarrollo de la educación. No podemos tener una idea reduccionista de que la calidad solo se reduce al administración de recursos destinados a la educación pública, es necesario profundizar el análisis de este término y vislumbrar todo lo que este implica; uno de los casos más emblemáticos que han causado el fortalecimiento de este término es la ocupación de la evaluación estandarizada tanto a jóvenes y a docentes para impregnar la idea de que la institución es de calidad cuando emplea evaluaciones a diestra y siniestra, cuando en realidad esta evaluación, en el caso de los jóvenes, por ejemplo, sirve para justificar la selección de unos cuantos Tobón, Sánchez, Carretero y García (2014), mencionan que cuando se busca seleccionar a los estudiantes y se les pone a competir entre ellos por un cupo a una universidad, con la pretensión de generar profesionales de calidad y así ser centro de calidad las mismas universidades, lo que se está haciendo es un proceso de selección social y con ello se está afectando a una de las esencias de la educación que es contribuir a una sociedad más justa donde todos los integrantes puedan acceder a los bienes de conocimiento. Este enfoque de eficacia no refleja otra cosa que la exclusión social por la vía de la calidad.

Tabla 2.

Cuadro de análisis de calidad entre el sector empresarial y la educación

Sector	Calidad	Indicadores	Causas	Actores involucrados
Empresarial	Adaptación de la empresa de la empresa y sus trabajadores a las exigencias del mercado y por lo tanto, hace necesaria su gestión. Logro de la satisfacción del cliente al menor costo posible.	Competencia Entregas Costos Productividad Beneficio Calidad del producto Resultados Servicio Racionalización de los procesos productivos	-Primera y segunda revolución industrial - Taylorismo y Weberismo - Se fortalece en Estados Unidos, después de la segunda guerra mundial - Exceso de oferta producida por la facilidad de fabricación industrial y una demanda insuficiente	Empresarios Trabajadores Clientes
Educación	La calidad apunta a incluir a las universidades en las leyes del mercado en torno a la oferta y la demanda, y cada vez se observa más como la financiación del Estado tiende a incluir criterios de eficiencia y eficacia en el manejo del recurso como indicador para la financiación.	Eficacia y Eficiencia (en el manejo de recurso) Aprendizaje concebido bajo los principios del mercado ("Competencias ") Oferta Demanda Parámetros cualitativos (números de artículos publicados, proyectos de investigación financiados, etc).	Aumento de la crítica social a la falta de pertinencia de sus programas Escasa investigación para resolver problemas sociales Mal empleo del recurso que destina el Estado Alto desempleo de los egresados Financiación estatal sujeta a demostración del impacto de las universidades. Confrontación entre los intereses del mercado y los intereses científicos.	Instituciones educativas Estado (a partir de la financiación) Profesores y estudiantes (a partir del proceso de enseñanza y aprendizaje) Aspirantes estudiantes y profesores (que cumplan mayor satisfacción de sus demandas).

Fuente: Elaboración propia con base en Tobón, Sánchez, Carretero y García (2014).

Competencias, calidad y educación superior. México: Neisa.

El término de calidad, exhibe la inserción del sector empresarial al campo educativo, no solo basta con entender la importancia que tuvo la relación del significado de calidad entre lo empresarial y lo educativo, también es necesario comprender el papel que juegan los empresarios en la educación pública, muestra de ello es que dentro de aquel contexto -el tratado comercial (TLCAN) entre los tres países firmantes- abría camino para el sector empresarial, esto dio como resultado que la educación pública se convirtiera en una de las principales propuestas para el sector empresarial que suponen que es una herramienta para la consolidación de la economía nacional, no es de extrañarse, puesto que el término calidad fue extraído del sector empresarial, que los empresarios opinen sobre cómo y qué rumbo tiene que tener la educación en México, para esto, por ejemplo, la organización Mexicanos Primero (2017) se define en sus principios como una iniciativa ciudadana, independiente y plural que tiene como objetivo impulsar el derecho a la educación de calidad en el país a través de instrumentos para la exigencia y la participación ciudadana.

Cabe mencionar que Mexicanos Primero está conformada por personalidades como Claudio X. González (presidente), quien forma parte del patronato de fundación Televisa, BBVA Bancomer, Colegio de México, entre otros. Alejandro Ramírez Guajardo (vicepresidente), director general de Cinépolis y presidente del Consejo Mexicano de Negocios. Y el patronato está conformado por Emilio Azcárraga, Coppel Luken, Deschamps González, solo por mencionar algunos.

Estos empresarios, reunidos en la organización “Mexicanos Primero”, han propuesto ante el ejecutivo federal la modificación de los modelos educativos, solo basta ver el documento de este organismo llamado “Ahora es cuando”, para darnos cuenta del nivel de impacto que tienen ante los gobernantes del país. En este documento, Mexicanos Primero (2012), plantea un calendario de acciones para metas en el sistema educativo nacional.

En este documento, tienen la agenda hecha desde 2012 a 2024, estas metas mencionan lo siguiente:

1. Alianza de anunciantes y medios de comunicación para la valoración social de la profesión docente
2. Primera Reforma de Orden Jurídico Nacional, con cambios a la LGE
3. Concluir la reforma a las Normales

Este documento que publicaron los empresarios no está nada alejado con lo suscitado en el contexto actual del país.

Para ser más precisos, con la entrada del nuevo modelo económico llamado neoliberalismos, se reorientó la función social de los derechos sociales y en el caso de la educación pública no fue la excepción, dentro de este derecho se comenzaron a utilizar dos conceptos que hasta la fecha se siguen profundizando; la llamada “calidad educativa” y el “capital humano” formarían parte fundamental para la elaboración de políticas públicas y su relación directa con el sector empresarial. De acuerdo con Buendía y Quiroz (2014) las reformas neoliberales, implementadas en América Latina desde finales de la década de 1980, han orientado las acciones de la educación superior hacia la formación de capital humano de alta calidad.

Podemos concluir que el término de calidad cumple las siguientes funciones en el campo educativo:

1. Justifica la cantidad de financiamiento por parte del Estado a las instituciones públicas.
2. Sirve como concepto impulsador de la nueva evaluación educativa.
3. Selecciona y clasifica a los estudiantes, profesores e instituciones.
4. Propone la competencia como fundamento elemental de la mejora educativa.

5. Coloca a los actores involucrados en condiciones extremas para aumentar su desempeño (a los aspirantes en su permanencia en el sistema educativo, a los profesores en su permanencia de su fuente de trabajo y a las instituciones en cuestiones presupuestales).

Antecedentes inmediatos para una evaluación estandarizada.

Antes que nada, se nos hace necesario comprender la concepción de la evaluación en el terreno de lo educativo y sus definiciones que, en el mayor de los casos, dependen de los contextos en las que se desarrollen, para esto Mora (2004) nos menciona que la evaluación se puede entender de diversas maneras, dependiendo de las necesidades, propósitos u objetivos de la institución educativa, tales como: el control y la medición, el enjuiciamiento de la validez del objetivo, la rendición de cuentas, solo por mencionar algunas.

Por lo anterior, podemos entender la evaluación con una carga importante de tipo cuantitativo y para analizar un poco más a detalle el contexto en el surge la evaluación en todos los niveles educativos, es necesario comprender, por lo menos de manera somera, las características del sistema educativo nacional. En el caso de la educación superior se dan rasgos con marcadas diferencias en su formación escolar, caracterizadas principalmente por: altas deficiencias en la escritura, no saber leer de forma comprensiva y estar alejados de la capacidad de análisis de textos, aunado a lo anterior, carecen del dominio de la investigación (Evangelista y Tarango, 2015).

Este planteamiento y análisis de Evangelista y Tarango, nos da una pauta para hacer varios cuestionamientos sobre la evaluación, el rezago educativo y la mejora de la educación.

1. ¿La evaluación estandarizada, en realidad demuestra e identifica estas carencias?
2. ¿Qué alternativas propone el sistema educativo nacional ante esto?
3. ¿Son los sustentantes los principales responsables de las carencias en cuanto a conocimientos se refiere?

Ante estos cuestionamientos, las instituciones de educación tienen una misión clara, que es la de construir conocimientos significativos para los educandos que ayuden a impulsar una alternativa de solución a los problemas que aquejan sus sociedades, para esto Evangelista y Tarango (2015), plantean que las instituciones educativas deben de formar a los estudiantes para ello, no hacer de ellos mentes que memoricen datos, fechas, fórmulas, sino que impriman en su mente conocimientos que sean significativos y puedan ser parte de las verdaderas soluciones que se necesitan para hacer un país fuerte, próspero y actualizado.

Pero no es tarea fácil de las instituciones que imparten educación superior –esto sin dejar a un lado su responsabilidad-, ya que desde tiempo atrás han sido limitadas en presupuesto por los gobiernos en turno y al mismo tiempo estos han fortalecido, por lo menos desde los años sesenta, la reducción del presupuesto a la educación pública, solo por mencionar un ejemplo, en el sexenio del presidente Díaz Ordaz, se sancionó a las universidades y se amenazó con restringir un ingreso económico favorable, al respecto Alfonso Rangel (2015), secretario general, en ese entonces, de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), menciona que Gustavo Díaz Ordaz, declaró con toda claridad que no iba a haber incremento de subsidios, como no los hubo en los seis años; ni un solo centavo hubo de aumento a las universidades, lo que provocaría una relación directa con la discusión de 1970 que en su momento plantearía la ANUIES.

Esta decisión del ejecutivo federal, en cuestión de presupuesto y políticas educativas, no solo apareció en la década de los sesenta, cada administración del gobierno federal ha tenido su característica específica en cuanto a educación pública se refiere, ya para los años noventa, en el sexenio de Salinas de Gortari –en el contexto de la firma y entrada en vigor del TLC- el clima político favoreció la utilización de nuevos términos y proyectos para la educación pública. Carlos Pallán Figueroa (2015), quien fuese secretario de la ANUIES en 1993, menciona lo siguiente:

Para esos momentos las cuestiones relativas a la calidad de la educación ocupaban un gran espacio, asociadas a las cuestiones de la evaluación... Pero

además todo el ambiente nacional, y el de la educación superior no era ajeno, estaba dominado por la temática del Tratado de Libre Comercio. No obstante que dicho tratado era aún sólo un proyecto, su influencia era notable en el seno de la Asociación.

Como menciona Pallán, el TLC influyó mucho en los análisis de la comunidad de rectores y directores que se aglomeraban en la ANUIES, sobre todo en el tema de la evaluación. Ya para este contexto los rectores de las universidades, según Pallán Figueroa, se dividían en sectores diferentes en cuanto esta política evaluativa (véase tabla 3). Podría decirse que los rectores y directores se dividían en dos corrientes: autonomistas, y modernizadores.

Estas discusiones, entre autonomistas y modernizadores, fueron de suma importancia para consolidar la nueva política educativa a nivel nacional. Se trataba, entonces, de reformular el quehacer cotidiano de las universidades para evaluar su desempeño y aunque no se pudo consolidar antes, el proyecto de Salinas de Gortari daba cabida para reabrir la discusión en torno del TLC y la evaluación masificada, Pallán Figueroa (2015) menciona lo siguiente:

En 1970, en el seno de una asamblea general se había aprobado la elaboración y aplicación de exámenes nacionales; sin embargo, no sucedió nada... en 1984, se aprobó criterios y procedimientos generales... pero igual no pasó nada. Cuando apareció el programa sectorial del presidente Salinas, la evaluación ocupaba un espacio central o, por lo menos, muy importante.

Tabla 3

Cuadro de las corrientes autonomistas y modernizadores

Corriente	Argumento	Propuesta
Autonomista	La autonomía universitaria era un dispositivo que no permitía la injerencia de ninguna instancia a la institución respectiva, ni siquiera para fines de evaluación.	Las universidades tienen plena capacidad para autoevaluarse
Modernizadores	La evaluación tendría que ser más de resultados que de procesos. Para evitar en todo momento las situaciones de autocomplacencia.	Debía de llevarse –la evaluación- por instancias externas

Fuente: Elaboración propia con base en Medinas, J. (2015). *La ANUIES y la educación superior en México, 1950-2015, entrevista a los secretarios ejecutivos*. México, D.F: ANUIES.

Existieron diferentes procesos para la consolidación de la evaluación estandarizada en México, estos procesos, desde nuestro punto de vista, fueron el parte agua de una nueva política educativa y aunque son en momentos diferentes y con actores diferentes, siempre mantuvieron una relación entre ellas. Por un lado, la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) impulsó a finales de los años ochenta lo que se le conoce como la Comisión Nacional de Evaluación Superior (CONAVEA), que en palabras del CENEVAL (2006) ha fomentado desde entonces la autoevaluación de las instituciones que forman parte del subsistema público universitario.

Esto ayudo a la creación de una necesidad recurrente de autoevaluación de las instituciones, en palabras más simples, significaría la institucionalización de la autoevaluación de las instituciones universitarias y la necesidad de crear organismos que regulen la evaluación externa. Dentro de este contexto también fue necesario

replantearse la evaluación externa, para esto la CONPES en 1991 creó los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Para el CENEVAL (2006), los CIEES fueron creados con el propósito de realizar evaluaciones diagnósticas y acreditar los programas académicos.

Este contexto propició la elaboración de instrumentos de medición a gran escala y la creación de un organismo que regulara esta nueva política educativa, esto provocó un resultado favorable para la ANUIES y permitió profundizar en esta nueva política pública, Pallán Figueroa (2015), nos menciona que en 1992 se contrató a Yolanda Gayol para que, a partir de un viaje de observación y entrevistas con responsables de organismos de evaluación de media docena de países, pudiera formularse un proyecto de carácter nacional.

El trabajo de Gayol, permitió al seno de la asamblea de la ANUIES valorizar la importancia de la evaluación educativa, teniendo como antecedente las discusiones de 1970 y 1984. Estos antecedentes se formalizaron con la contratación de Pablo Latapí, el cual elaboraría lo que hoy conocemos como CENEVAL. Pallán Figueroa (2015), menciona que la ANUIES contrato a Pablo Latapí para que elaborase lo que fue el proyecto definitivo... Entonces la propuesta definitiva fue llevada a la Asamblea General y ahí es donde se aprobó el CENEVAL, y por consiguiente, los exámenes nacionales.

El trabajo de Latapí fue importante para la elaboración del CENEVAL, para integrar una política modernizadora de la evaluación educativa. Varela y Valenti (2015), mencionan que:

el CENEVAL-, como asociación civil, respondió a la idea de la ANUIES de la necesidad de construir órganos de acreditación y de evaluación externos y autónomos. Pablo Latapí... opinó que el CENEVAL podía ser un primer paso para dar vida a la recomendación de la OCDE de 'organizar la admisión a la enseñanza superior en forma nacional (conjuntamente con una política de becas) para garantizar mayor equidad'

Esta recomendación, de la OCDE, que Latapí menciona, carece de sentido ya que en ningún momento se enfoca a la equidad de oportunidad, y aunque probablemente Pablo Latapí aún no sabría de las limitaciones del CENEVAL, esta asociación civil lo reconocería posteriormente que a grandes rasgos los exámenes estandarizados buscan la homogeneidad del conocimiento de los sustentantes, lo que trae consigo –de manera implícita- que no reconoce las capacidades diferenciadas de los sujetos y mucho menos reconoce la heterogeneidad de los contextos sociales en los que se desenvuelven. Al respecto, Ahumada (2005) menciona que es muy probable que, en pruebas de gran escala, como las que se utilizan con fines de selección o admisión, diferentes estudiantes hayan sido sometidos a experiencias educativas muy distintas, lo que repercute necesariamente en sus resultados.

La homogeneidad que se plantea, como premisa de la evaluación –y calidad-, nos muestra que no se toma en cuenta las diferencias económicas, culturales y académicas de los sustentantes. En el caso de México, y de sus sistemas de educación media superior, según los datos arrojados por la UNAM ingresan más jóvenes a la educación superior provenientes de bachilleratos privados que de una educación pública o a la vez, que ingresen más hijos de funcionarios que de obreros, Aboites (2008), menciona que, en la UNAM, de cada cien hijos de obreros que solicitan ingreso a licenciatura, sólo 8 lo consiguen, pero de cada cien hijos de directivos y funcionarios accede más del doble, 18 ingresan.

Podemos concretar que fueron varios momentos los antecedentes para concretar la evaluación estandarizada a gran escala, con actores diferentes pero entrelazados. El primer antecedente surgió en la ANUIES, con las discusiones de 1970 y 1984. El segundo momento es en la Universidad Autónoma de Baja California y la creación del EXCHOPA. El tercer momento es el plan de desarrollo en educación del Gobierno de Salinas de Gortari que planteaba con énfasis la importancia de la evaluación en la educación. El cuarto momento y último, fue la discusión, expectativa y entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio. Mencionamos que son actores diferentes porque en unos casos fue desde una sola universidad –como el examen

EXCHOBA- y en otros fue el ejecutivo federal o la ANUIES. Decimos que están entrelazados puesto que la ANUIES recupera sus experiencias (incluyendo la de la Universidad de Baja California), encuentra cabida en el plan de trabajo del presidente Salinas y está a la expectativa del TLCAN.

Inicio de la evaluación educativa en México.

Anteriormente se mencionó el cómo se utilizaba la evaluación hacia las personas en la antigua China y su contribución a las futuras generaciones de profesionales de la medición, pero es necesario abordar cómo estas evaluaciones fueron insertándose en el ámbito educativo para lograr el horizonte de la mejora en educación. Rosario Martínez (2005) nos menciona que los primeros antecedentes contemporáneos se reconocen en escuelas europeas en donde los estudiantes eran evaluados en exámenes orales hasta finales del siglo XXI. En el siglo XVI los jesuitas comenzaron a usar test para la evaluación y clasificación de sus estudiantes.

Como con los jesuitas, algo parecido sucedió en México –y aunque ya existía la evaluación en las universidades, lo que no existía era la evaluación de forma masiva- ya para finales de los años 80, la nueva ola económica impacto en los países de todo el mundo, principalmente en América Latina y su función económica que tendrían que ocupar para el nuevo modelo económico llamado neoliberalismo. Desde esta nueva lógica, los principales derechos sociales como el de la vivienda, salud, trabajo y educación se vieron afectados y reducidos en su máximo esplendor. La tesis de dejar a un lado el Estado paternalista y garante de los derechos se impuso no solo en las políticas públicas, sino en el discurso cotidiano de la población mexicana. En síntesis, el neoliberalismo se coloca como una alternativa teórica, económica, ideológica, ético-política y educativa a la crisis del capitalismo de este final de siglo (Gaudêncio Frigotto, 2009).

Para algunos especialistas en el tema de la educación, como Coll (2011) o Díaz (2008), el primer experimento de evaluación-calidad se registra mucho antes que la institucionalización de la evaluación estandarizada o de la creación del CENEVAL, es

en 1984 con la creación del Sistema Nacional de Investigadores, órgano creado para mejorar la productividad y diferenciar a los investigadores en variables clasificaciones, Díaz (2008 3.2) nos menciona lo siguiente.

La evaluación de los investigadores genera de manera simultánea efectos contradictorios. Se reconoce que, por una parte, estimula e impulsa el trabajo académico incrementando la productividad de los académicos, pero al mismo tiempo “pervierte” el trabajo académico obligando a los investigadores a publicar resultados que no están totalmente concluidos, a realizar proyectos de menor envergadura y a priorizar en sus trabajos aspectos que forman parte de los procesos de evaluación.

La tesis de que la educación es de calidad siempre va acompañada del binomio calidad-evaluar, las instituciones de calidad son las que cumplen con los parámetros y criterios establecidos, las que son sometidas a una evaluación. Sin embargo, esta evaluación se realiza de manera vertical, su diagnóstico, su pertinencia, la implementación de instrumentos y el establecimiento de los criterios recaen en el evaluador que es quién define lo que se tiene y a quien se tiene que evaluar. De esta manera, no es casual que los especialistas en evaluación, a partir de los criterios de evaluación, definan quién es apto o no de tener los parámetros de calidad; en este sentido, como menciona Coll (2011), sobre la evaluación, el mecanismo es péfido porque hace aparecer al evaluado como único responsable de sus desaciertos por su propia incapacidad y es condenado a la exclusión por su propia negligencia.

Con el surgimiento de la teoría de la evaluación nace la necesidad de fomentar el esfuerzo individual y la cultura de la distribución de lo desigual, que como planteamiento predominante ha ayudado a la reproducción de esa desigualdad que no se concibe como un diagnóstico que ayude a la mejora de la educación, sino como una ideología naturalizada para el desarrollo de políticas educativas, carente de un planteamiento pedagógico que fomente la inserción de lo desigual al sistema educativo.

El reconocimiento de esta carencia en el aspecto pedagógico, en combinación

con el discurso meritocrático, ha estado estrechamente ligada al financiamiento de programas o de instituciones de educación, la evaluación hacía jóvenes, profesores e instituciones –aunque de diferente manera, pero con el mismo objetivo- siempre ha sido observado como la mejor forma para determinar el nivel de calidad y el mejoramiento de esta, esto sin que signifique una mejora constante o una cuestión formativa para los sustentantes. Para Díaz (2009), reconoce la existencia de cuatro rasgos que caracterizan la evaluación en la educación pública nacional:

1. Su estrecha vinculación a prácticas de financiamiento
2. Una desarticulación en cada programa
3. La ausencia de una dimensión conceptual con el predominio de la dimensión técnica centrada en un significativo número de indicadores, y
4. Una cancelación de su dimensión pedagógica y, por lo tanto, de su carácter formativo.

A partir de esto, algunos autores hablan de tres momentos claves a nivel nacional para la consolidación de la evaluación estandarizada. Martínez Rizo (2001, como se citó en Backhoff, 2015) menciona que no fue hasta la década de 1990, con el lanzamiento del Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (Exhcoba) en 1992, la creación del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) en 1994, y la reestructuración de la Dirección General de Evaluación (DGE) de la SEP en 1994, cuando el campo de la evaluación del aprendizaje se abordó de manera más formal y sistemática en el país. Estos antecedentes inmediatos son necesarios comprenderlos no solo desde la óptica que plantea el autor, sino situarlos en procesos económicos, políticos y sociales para su creación o profundización. No por nada las fechas antes mencionadas coinciden con la creación y entrada en vigor del TLCAN, esto sin considerar la resistencia social que generó estas iniciativas.

Si bien la evaluación ha sido un instrumento utilizado para la mejora de la educación, esto en realidad no ha cumplido con su función con la que fue creada, después de más de dos décadas de evaluación a miles de jóvenes –estudiantes y aspirantes-, profesores e instituciones, no se ha vislumbrado un cambio significativo

que demuestre una mejora en la educación pública. Han pasado 25 años de la creación del Exhcoeba y aún no se mejora sustancialmente la educación. Esta afirmación tiene su fundamento con una relación estrecha con el sector empresarial y el carente acercamiento a los actores involucrados, para esto Aboites (2012) menciona lo siguiente:

Parte este enorme fracaso se debe al uso intensivo de la evaluación externa, vertical y de mercado. Excluir como actores de la evaluación a los actores principales del proceso educativo (estudiantes, maestros, colectivos escolares) y someterlos a un régimen estricto de control de calidad y de individualización no es precisamente algo que promueva el compromiso colectivo, la autogestión, la relación con padres de familia y con la comunidad, elementos indispensables todos para la formación de personas y ciudadanos.

Sin embargo, este acto de exclusión se ha construido a partir del discurso de los medios de comunicación y en general por los aparatos ideológicos de Estado, que justifican la exclusión social (en el caso de la educación), pero también que argumenta por qué se restringe la educación para miles de jóvenes, este discurso no es nuevo y tiene décadas implementándose. Pérez Rocha (1983), nos menciona –después de hacer un análisis de los rectorados de González Casanova y de Chávez, en la UNAM, que se comenzó a construir un discurso dominante- que, en síntesis, la ideología en que se basa la política restrictiva usa tres falsos argumentos:

1. México es un país pobre y no cuenta con recursos financieros para proporcionar enseñanza media superior y superior a todo el que la solicite
2. La necesidad de “ajustar” el producto del sistema educativo a las restricciones del mercado de trabajo y
3. Gastar recursos sólo en aquellos aspirantes que tienen “la capacidad intelectual” para alcanzar los que exige la enseñanza superior.

Estos argumentos, que platea el Estado mexicano, traen consigo la necesidad de dejar a un lado el ideal histórico de la cobertura total en educación media superior y

superior y, en un segundo momento, la necesidad impetuosa de dejar de responsabilizar al Estado como garante del derecho a la educación.

Basta volver un poco a la historia para comprender cómo opera el origen del discurso moderno en educación. Después del movimiento estudiantil y popular de 1968, pero principalmente por el carácter crítico y social que se había construido en la UNAM, se comenzó a priorizar el aumento de la matrícula universitaria en sus dos principales niveles –bachillerato y posgrado-, fue bajo el rectorado de González Casanova, como comenta Pérez (1983):

se pusieron en marcha cinco planteles de la Unidad del Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades – (CCH) – y se iniciaron los trabajos para la “descentralización” de la enseñanza universitaria... -ya para- 1970 a 1971 se incrementó la población de primer ingreso al bachillerato en la UNAM en más de 15 000 alumnos y en 1972 en 10 000 más; los rechazados descendieron de más de 12 000 en 1970 a 1 100 en 1971, aun cuando aumentaron un poco al año siguiente llegando a ser cerca de 3 000.

Pero este crecimiento de la universidad se vería truncado por el Estado mexicano, González Casanova, quien fuese el impulsor de esta política de crecimiento se vio retirado de su cargo después de apenas dos años de su inicio. Ya con la salida de González Casanova, el nuevo rector de la UNAM (Guillermo Soberón), en colaboración con la Secretaría de Educación Pública comenzaría un nuevo proyecto de restricción a la educación de carácter universitaria, Pérez Rocha (1983) nos menciona que –después de la salida de González Casanova de la rectoría de la UNAM- se suspendió el desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM y con la colaboración entusiasta de Soberón se puso en marcha el Colegio de Bachilleres, institución descentralizada, dependiente de la SEP.

Bajo este contexto, una nueva época se implementó en los derechos sociales y uno de los que sufrió mayor impacto fue el derecho a la educación. Este proceso no solo transformó la organización social y familiar del pueblo mexicano, ya que, con los

nuevos gobiernos de corte neoliberal, a partir de la década de los 80 se estancó el crecimiento de la educación pública superior y prácticamente se dejó a un lado el ideal histórico de la cobertura total en educación y por el contrario, se disminuyó la cobertura de la matrícula en las universidades existentes en todo el país. Todo esto acompañado de un nuevo mecanismo de evaluación que pretendía la selección, premiación y exclusión para toda población involucrada en el tema de la educación. Aboites (2001), menciona que en la educación y las universidades vemos los primeros signos: la educación pública deja de ser gratuita y el gobierno hace todo lo posible por reiterar que esta ya no es su responsabilidad.

El supuesto de que el Estado paternalista tendría que dejar de solventar la educación pública o en su defecto no intervenir en la agenda de educación que plantean la cúpula empresarial, se vislumbra con mayor impacto a partir de la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), junto con eso, se propone la disminución de la participación financiera del Estado en el suministro de servicios sociales, incluyendo educación, salud, pensiones y jubilación, transporte público y vivienda popular, (Torres, 2004). Este tratado firmado, en 1992 por Estados Unidos, Canadá y México replanteó la agenda pública en el tema de la educación y ya para 1994 la nueva era del comercio se involucró por completo y una de sus máximas expresiones fue la consolidación del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), en el cual el Estado no tendrá mayor injerencia. En términos prácticos, significa que el Estado puede seguir ejerciendo sus funciones, siempre y cuando no interfiera con el comercio educativo que se desarrollará al amparo del TLC (Aboites, 1997).

Este nuevo acuerdo trinacional no solo signó las relaciones comerciales entre los países firmantes en materia de relaciones comerciales, en México, particularmente, abrió el paso a los grandes empresarios mexicanos para incursionar en la política nacional, específicamente en la agenda de la educación pública y cómo debería desarrollarse esta. Para ser más concretos, es necesario retomar lo sucedido en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), que ante el creciente aumento de

empresas maquiladoras en ese estado de la república, fue necesario replantearse el quehacer de la educación y al mismo tiempo el perfil de ingreso y egreso del estudiante que deseaba incorporarse a ese centro educativo.

Este nuevo contexto en la UABC plantearía la modificación de las políticas sociales, incluido el derecho a la educación. Para las autoridades universitarias, era necesario una planificación de un proyecto que permitiera contener la demanda creciente de aspirantes y al mismo tiempo justificar el proyecto con la mayor legitimidad académica. Los responsables de impartir la educación en la Autónoma de Baja California, buscarían que especialistas participaran en un nuevo proyecto de ingreso a la universidad, basado en la medición científica.

Para esto Eduardo Backhoff Escudero y Felipe Tirado, académico de la UABC y de la UNAM respectivamente, propusieron la creación de una nueva prueba de ingreso a la universidad y que esta tuviera una rigurosidad científica. El discurso cumplió su propósito en ese momento se dio paso al surgimiento del Exhcoeba, que a partir de entonces cumple con la función de rechazar a miles de aspirantes y de diferenciarlos de manera milimétrica en la UABC (Aboites, 2012). Y aunque antes eran cientos los jóvenes los que quedaban fuera de las universidades, con la creación del Exhcoeba se legitimó el uso de la evaluación estandarizada como mecanismo de ingreso a la educación pública.

La llegada del Exhcoeba, permitiría abrir la puerta a una nueva época de la medición humana en el terreno de la educación nacional, ya para ese entonces los encargados de la educación pública en México veían con satisfacción la evaluación planteada por Backhoff y Tirado, que sería el antecedente hacía una evaluación estandarizada a nivel nacional.

El antecedente del Exhcoeba, permitió que la evaluación científica se fuese consolidando a partir de la década de los 80, pero principalmente de los 90 en adelante, con una visión rigurosa y confiable de los datos obtenidos. No es por nada, que una de las asociaciones más importantes de la evaluación mexicana entrará en

función en 1994 con un perfil institucional, que como menciona el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, conocido por sus siglas como CENEVAL (2016), proporciona información confiable y válida sobre los conocimientos y habilidades que adquieren las personas como beneficiarios de los programas educativos de diferentes niveles de educación formal e informal.

La iniciativa del CENEVAL, como asociación de evaluación estandarizada se consolida por mandato y recomendación de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y por la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) –esto enmarcado con la firma y entrada en vigor del TLCAN-, no es por nada que uno de los miembros fundadores del CENEVAL y de la evaluación estandarizada en México, participará en reuniones entre los tres países firmantes. Antonio Gago Huguet (1998), menciona que el propósito que subyace en el origen del CENEVAL es contar con una organización especializada en la elaboración y operación de exámenes (y otros medios de evaluación) que permitan identificar la medida en que los estudiantes logran los objetivos de aprendizaje en la educación media superior y superior, con independencia y de manera complementaria a las evaluaciones que realizan las propias IES para certificar los estudios de sus alumnos.

Estas pruebas estandarizadas no evalúan de la misma manera a los solicitantes, si bien presentan las mismas preguntas todos los exámenes, deja a un lado la diferencia étnica, la condición socioeconómica y el género al que pertenecen los que presentan esta prueba. El mismo CENEVAL (2007) menciona que las características que hacen más probable un bajo desempeño son: estudiantes con bajos promedios en secundaria, con padres que tienen bajo nivel de escolaridad y de ingreso, que pertenecen al género femenino... que cursaron sus estudios en telesecundaria, secundaria para trabajadores o abierta. Estas herramientas pueden generar cambios en las políticas públicas ya sean favorables o desfavorables, Maloney y Ward, 1976 (citado en Ronald y Mark, 2006), mencionan que en manos de alguien torpe o de una persona sin escrúpulos, se convierten en perversiones pseudocientíficas.

A pesar de las declaraciones que ha hecho el mismo CENEVAL, que demuestran una evaluación desigual entre los sustentantes, las últimas Secretarías de Estado que trabajan en cuanto a educación pública se refiere han profundizado en la implementación de estas políticas para la mejora de la educación. Estas pruebas de evaluación que se plantean, hacia los jóvenes y docentes, es por medio de un examen estandarizado, el cual tiene como propósito la justificación de seleccionar a los mejores sustentantes. Nunnally (1987) menciona que en sentido estricto, no se valida un instrumento de medición, sino su uso que se le da. En términos prácticos, estos instrumentos están diseñados para ocupar la oferta que puedan dar algunas instituciones educativas y no para la evaluación del nivel académico de los solicitantes o simplemente contrastar puntajes. Manuel Pérez Rocha (entrevistado en UNAM, 2001), nos dice que en cuanto a conceptos y técnicas de evaluación deben de eliminarse los puntajes y reemplazarse con diagnósticos; las pruebas deben de ser más variadas y ricas y solamente de manera marginal usar las de opción múltiple.

Sobre los procesos de clasificación Bourdieu (1997) nos menciona lo siguiente:

1. Separa a los que poseen capital cultural heredado de los que están desprovistos de él.
2. Este acto instituye una diferencia social de rango y de clasificación y
3. Los exámenes o los concursos justifican en razón por divisiones que no tienen necesariamente la razón por principio

Sobre el acceso a la educación y la evaluación a jóvenes

En el caso de la evaluación estandarizada a los jóvenes, si bien es cierto que el joven que presentará el examen de selección dedica más tiempo en prepararse tendrá mayor cantidad de aciertos correctos, la realidad es que no hay lugares disponibles para todos.

Estudiar o no lo suficiente puede explicar la admisión o rechazo cuando se trata de poblaciones pequeñas de demandantes, pero cuando hablamos de 200 mil aspirantes y 16 mil lugares disponibles resulta complicado plantear que no ingresa un

número sustancialmente mayor de jóvenes porque no hicieron el esfuerzo debido (Aboites, 2014). Según las cifras oficiales de la UAM (2015), presentaron examen 92,690 jóvenes, de los cuales solo aceptaron a 12,085, dejando fuera a 80,605. Las anteriores cifras demuestran que a pesar de que exista una demanda amplia y estos presenten la evaluación estandarizada, los lugares que se ofertan ya están predeterminados. Carlota Gómez (2012), menciona que cada año alrededor del 90% de los jóvenes que desean ingresar a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) para estudiar una licenciatura no lo logran.

El INEGI (2015), menciona que el 63% de los niños y niñas de 3 a 5 años asisten a la escuela, de igual forma lo hacen 96.2% de los que tienen 6 a 14 años, 73% de los adolescentes de 15 a 17 años y 31.5% de los jóvenes de 18 a 24 años se encuentran estudiando en el sistema educativo nacional. Como se observa en los datos del INEGI, solo el 31.5% de los jóvenes en edad de estudiar una licenciatura lo hacen. En México las principales universidades del país dejaron de crecer desde 1979, y por el contrario, se estancaron y disminuyeron en cuanto matrícula se refiere. La matrícula de la UNAM, por ejemplo, si bien ha ido en aumento en los últimos años eso no recompensa por completo el estancamiento que tuvo por casi 30 años, ya que el número de jóvenes en edad de estudiar va en aumento. La UNAM y su crecimiento paulatino de matrícula se observa después del año 2000, ya que según los datos estadísticos de la UNAM en 1979 la matrícula era de 283,180 estudiantes y fue hasta 2006 que alcanzó, poco a poco, su matrícula inscrita en la época de los 70 (véase tabla 4).

Tabla 4.

Matrícula de ingreso total y primer ingreso a la licenciatura, 1979 a 2016.

	1979	1985	1999-2000	2001-2002	2006-2007	2013-2014	2015-2016
Población total inscrita	283,180	256,693	255,226	251,149	292,889	337,763	346,730
1er ingreso total (bachillerato y licenciatura)	79,753	68,754	68,458	72,281	79,240	91,873	93,676
Primer ingreso licenciatura	37,511	30,156	29,262	32,447	36,929	44,851	46,200

Fuente: Elaboración propia con base en UNAM. (1979 a 2015-16). Anuario estadístico UNAM. Recuperado de <https://www.unam.mx/>

Para el ciclo escolar 2000-2001, la Secretaría de Educación Pública (2001), en su Programa Nacional de Educación 2001-2006, menciona que, en la educación superior, el sistema público comprende el 68% de la matrícula total. Si bien la matrícula de la UNAM –y de la mayoría de las instituciones de educación superior- ha aumentado, no se compara en nada con la matrícula de la educación tecnológica, según los datos del Tecnológico Nacional de México (2015), la matrícula de Licenciatura en el TecNM es de 551,392 estudiantes.

La UNAM del ciclo escolar 2013-2014 al 2015-2016, aumento solo 8,967 lugares y según el informe del Tecnológico Nacional de México (2015) del ciclo escolar 2014-2015 al 2015-2016, aumento 34,883. Esta nueva apuesta de la SEP hacia los jóvenes –comenzadas décadas atrás-, aunque no con tanta profundidad, traería consigo la necesidad de dar un giro en las políticas educativas (véase tabla 5).

Tabla 5.

Matricula total de licenciatura por año y aumento total de un ciclo escolar al otro

Institución	2014	2015	Aumento total
UNAM	201,206	204,940	3,734
Tecnológico Nacional de México	516,790	551,664	34,874

Fuente: Elaboración propia, con base en: UNAM (2014 a 2016). Anuario estadístico UNAM. Recuperado de <https://www.unam.mx/> y Secretaria de Educación Pública (2017). Informe de Rendición de Cuentas 2017. Recuperado de http://www.tecnm.mx/images/areas/2017/IRC_2017_TecNM.pdf

Las nuevas políticas educativas plantearon la necesidad de que los jóvenes fueran evaluados para garantizar su permanencia en el sistema educativo. Estos nuevos planteamientos avanzaron y se consolidaron, responsabilizando al estudiante de que no es “apto” o que “no tiene los conocimientos necesarios” para seguir estudiando, la excusa perfecta de esta política pública que sirvió para disimular la falta de cobertura en educación superior fue la aplicación de un examen estandarizado que permite responsabilizar al estudiante de sus desigualdades meritocráticas, en vez de responsabilizar a la institución de educación superior y su poca cobertura educativa. Sobre esto Puiggros (1988) nos menciona lo siguiente:

La desigual distribución de la cultura lejos de ser leída como manifestación de una sociedad desigual, y contribuyente a la reproducción de esa desigualdad, es leída como producto de una innata capacidad desigual. Por eso se considera que hay desertores y no se observa que la escuela los expulsa.

La UNESCO (2003) menciona que la pobreza, la etnia, la religión, la discapacidad, el sexo o la pertenencia a un grupo minoritario pueden limitar el acceso a la educación. En este sentido, cuando se habla del acceso a la educación es necesario contemplar todas las características que menciona la UNESCO ya que al hablar de exclusión es hablar de un sistema político, cultural y económico que no tiene espacio

para los diferentes sectores marginados en la sociedad, para esto menciona Magdalena Ramírez (2008), que la exclusión social se puede analizar y entender como un proceso multidimensional, que tiende a menudo a acumular, combinar y separar, tanto a individuos como a colectivos, de una serie de derechos sociales tales como el trabajo, la educación, la salud, la cultura, la economía y la política, a los que otros colectivos sí tienen acceso y posibilidad de disfrute y que terminan por anular el concepto de ciudadanía. Por lo tanto los jóvenes que no encuentran un lugar en la universidad se les puede considerar como excluidos, más no rechazados.

Al reconocer estas características, es necesario comprender que los jóvenes que no encuentran un lugar en la educación superior son excluidos a partir de la desigualdad que existe en el país y no porque no sean aptos para seguir sus estudios universitarios.

Esta evaluación a los jóvenes aspirantes, al igual que otras evaluaciones a diferentes actores involucrados en el tema de la educación, ha permitido el establecimiento de políticas públicas que permitan la consolidación de la evaluación masificada. Emilio Chauyffet (2013), quien fuese Secretario de Educación Pública, menciona en la ceremonia de inauguración de un nuevo edificio del CENEVAL, que gracias a la evaluación podremos orientar la toma de decisiones de todos los responsables de la educación y construir políticas que impulsen el trabajo de los profesores, así como de los alumnos y la sociedad en su conjunto.

En el caso de la zona metropolitana, esta asociación civil aplica lo que es conocido como examen único de ingreso a educación media superior o también conocido como EXANI-I, este examen estandarizado de admisión incluye 92 preguntas, 80 para calificación, 10 a prueba y dos de control. El tiempo máximo para la resolución del examen es de 2:30 horas efectivas (CENEVAL, 2016). Pero este tipo de exámenes estandarizados no solo se limitan al área metropolitana, ya que su principal objetivo es la evaluación a gran escala a jóvenes que desean ingresar a la educación media superior y superior; ya que de los más de 3 millones de exámenes que cada año se aplican con instrumentos que elabora el Ceneval, 97% están destinados a ambas

poblaciones (CENEVAL, 2010).

Después de más de dos décadas de evaluación estandarizada, se ha podido evaluar a cientos de jóvenes, según el CENVAL (2017), solo para el examen de ingreso a licenciatura los sustentantes son evaluados en igual de condiciones con un instrumento adecuado y confiable que anualmente se aplica a más de setecientos mil aspirantes a nivel nacional, bajo un estricto control de los procesos de registro, aplicación y calificación que cumple estándares nacionales e internacionales de evaluación educativa. El CENEVAL, a lo largo de su historia, ha evaluado a miles de jóvenes solo habrá que tomar como referencia los datos arrojados por el mismo organismo.

A pesar de que son miles de jóvenes evaluados desde el inicio de la estandarización, hoy a más de dos décadas no ha mostrado un avance significativo en la educación pública. Aboites (2009), menciona que por el simple hecho de que existan y generen datos, eso sólo, de alguna manera mágica, es ya una contribución a la mejoría de las universidades.

En sentido estricto, a partir de las declaraciones del CENEVAL y los datos de la UNAM, existe una especie de selección a los sustentantes con mayores recursos económicos, en palabras más claras, los que ingresan en su mayoría a la educación superior provienen de un extracto económico más estable y menos vulnerable.

La calidad y la evaluación han creado un nuevo paradigma de quién o quiénes son los más aptos en ingresar a cursar estudios superiores, responsabilizando a los aspirantes que no encuentran un lugar para cursar estudios profesionales. Para esto Ahumada (2005), nos menciona que se trata, pues, de la creación de un sistema de “selección natural” que utiliza las pruebas con filtro y garantía sólo la supervivencia académica de los más “fuertes y resistentes”, dejando a gran parte de la población estudiantil fuera del sistema.

Repercusiones de la evaluación hacia jóvenes.

Existen varias repercusiones que la evaluación estandarizada ha provocado, por una parte, se puede hablar de la contención de la matrícula con la excusa de solo formar a los mejores y más calificados, supone una relación entre la eficacia, eficiencia y la calidad para las instituciones. Sin embargo es necesario observar desde otra óptica que los jóvenes se ven involucrados en un vaivén de discursos en los medios de comunicación o en la sociedad en general, que genera una estigmatización para los jóvenes que desean ingresar a la educación pública y no lo consiguen.

Podemos hablar de dos ejes fundamentales en cuanto a estigmatización. Aunque ambos van de la mano, podría decirse que uno es resultado del otro y ambos se retroalimentan para fortalecer la reproducción del sistema educativo. El primero es el discurso que se impone desde los aparatos ideológicos del Estado y el segundo es el de la población en general y en específico dentro de las universidades públicas. Estos dos ejes impactan en la percepción que tiene la comunidad en general sobre los estudiantes excluidos.

La percepción se define como el proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización, esto produce las creencias y de la propia construcción social (Iglesias, 2000 citado en Vargas, 1994).

La percepción que sé que encuentra generalizada es el resultado del papel de los medios de comunicación, funcionarios y responsables en impartir la educación pública en México, que han creado un discurso a partir del planteamiento meritocrático de la educación, sin embargo no podemos obviar la relación de este discurso a los exámenes de selección. La idea de que el examen de selección solo escoge a los mejores ha sido el argumento perfecto del aparato ideológico del Estado para estigmatizar a jóvenes que son excluidos de la educación pública. Los medios de

comunicación son pieza clave en la creación de este discurso. Carlota Gómez (2012) menciona que a los jóvenes que no logran ingresar a la universidad, los medios de comunicación suelen nombrarlos rechazados, este término se ha hecho extensivo y se llega a utilizar en distintos ámbitos sociales; incluso hay quienes llegan a asumirse como tales. El término rechazado tiene un impacto significativo en los jóvenes, no solo porque dentro de su psique se impregna la idea de que no son capaces de estudiar una licenciatura, sino en el peso social que implica el ser excluido.

Los jóvenes que asumen este discurso se ven afectados emocionalmente y socialmente al encontrarse ante una pared casi inamovible que en la mayoría de las ocasiones les trunca su proyecto de vida, incluso se han reportado casos en los que al ser excluidos del examen de selección, varios jóvenes han hecho la última protesta humanamente posible que está en sus manos al quitarse la vida; tal es el ejemplo de Elizabeth Delgado Cuevas en 2003 que fue excluida de la Normal Superior para Maestros y el caso de Víctor Daniel Andreu Benavides en 2007 que reaccionó en el mismo sentido al no ser aceptado por un examen estandarizado. Como estos, hay muchos casos más. Es necesario entender la magnitud de lo que este tipo de pruebas representa para los jóvenes que, con ilusiones, presentan estos exámenes.

Los dispositivos y los exámenes estandarizados

Antes que nada, es necesario comprender qué es un dispositivo de poder según el pensamiento de Foucault y si bien nunca da una verdadera y propia definición de qué es un dispositivo, trataremos de abordar e interpretar qué es un dispositivo y cómo funciona a partir de la lectura de sus obras y de algunos otros intelectuales que han seguido de cerca el pensamiento de este pensador. Para esto también trataremos de ir concretando, a partir de las aproximaciones de lo que es un dispositivo, por qué podría considerarse o no los exámenes estandarizados como un dispositivo de poder.

En primer lugar, colocaremos las características de los dispositivos que menciona Castro (2011), las cuales las enumera en cinco:

1. “Es la red de relaciones que se pueden establecer entre elementos heterogéneos.
2. Establece la naturaleza del nexo posible entre estos elementos heterogéneos.
3. Cumple así una función estratégica.
4. Un dispositivo se define por su génesis
5. El dispositivo, una vez constituido, se sostiene como tal en la medida en que tiene lugar un proceso de sobredeterminación funcional” (p.114).

Para tratar de abordar con un poco más de precisión los dispositivos y aunque no está peleada con las características que menciona Castro, Giorgio Agamben (2015), después de revisar la obra de Foucault y resumiendo su pensamiento, nos menciona las siguientes tres características sobre los dispositivos:

1. “El dispositivo es un conjunto heterogéneo, que incluye virtualmente cualquier cosa, lingüístico y no lingüístico al mismo nivel: Los discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas policiales, proposiciones filosóficas, etc. El dispositivo es en sí mismo la red que se establece entre estos elementos.
2. El dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta y siempre se inscribe en una relación de poder
3. Como tal, resulta del cruce de las relaciones de poder y de las relaciones de saber” (p.11).

Con relación a la primera característica que menciona Giorgio Agamben, es posible tratar de desmenuzar cómo funcionan los exámenes estandarizados a partir de las relaciones heterogéneas que hay entre los diferentes actores involucrados en la educación pública. Por un lado está la normatividad en cada una de las instituciones – principalmente de educación superior- que se tienen que realizar una prueba de

ingreso. La proposición filosófica podríamos encontrarla, como lo mencionamos en anteriores apartados, que la evaluación a los sustentantes generaría una mejora de la educación. Los discursos, como una cuestión normalizadora principalmente se pueden observar a partir de los medios de comunicación (como revisaremos más adelante). Por ende, podemos interpretar que las pruebas estandarizadas contemplan, como lo menciona Giorgio Agamben, una condensación de las relaciones heterogéneas en una red que se establece entre diferentes elementos.

Asimismo, el dispositivo cumple una función estratégica concreta, las pruebas estandarizadas, desde nuestra interpretación, cumplen con la estrategia de clasificar a los estudiantes. Para esto Hugo Aboites (2012) nos menciona lo siguiente:

En 1994, en México se crearon y comenzaron a utilizarse a escala nacional los instrumentos únicos del Ceneval para la selección a nivel nacional de estudiantes para la educación media superior y superior (p.51).

Como lo menciona Aboites, los exámenes estandarizados en México son utilizados para la selección de sustentantes, por ende también para una clasificación de los mismos.

En cuanto a la tercera característica, en particular la podemos observar en la relación que se genera entre los sustentantes y los aplicadores, pongamos por caso lo que nos menciona Luis Hernández Navarro (2016), sobre la aplicación de la evaluación estandarizada a profesores de educación básica:

En la primera evaluación los evaluadores fueron reprobados, al diseñar y aplicar exámenes que no consideraron lo que los maestros verdaderamente saben y pueden hacer. Su verdadero objetivo consistió en cumplir, mal y de prisa, con el requisito formal, y dejar fuera del camino profesional a miles de maestros (p.87).

Con relación a lo anterior, podemos definir que aunque la evaluación este mal realizada, se desarrolla dentro de una relación de poder al momento de que su objetivo se cumple en sancionar –sanción que ocurre del aplicador al sustentante y no

viceversa- y esta sanción se desarrolla en una relación de saberes, saberes contrapuestos, pero al final el saber predominante es el que desarrolla los dispositivos, que como revisamos en la primera característica es resultado de una red que se establece entre diferentes actores para llevar su cometido.

Al mismo tiempo, el examen estandarizado se sostiene de un proceso de sobredeterminación funcional, al momento de que existe una contradicción en la aplicación de la evaluación es necesario un reajuste, en particular lo podemos observar en el replanteamiento y contradicción de las pruebas a gran escala. La contradicción se puede observar en particular con la evaluación docente con la actual reforma educativa, en sus inicios se planteaba cuatro etapas de evaluación, para posteriormente, después de las críticas y e inconformidades de los profesores, se pasó a una redefinición de la evaluación en tres etapas.

Al respecto, el INNE (2016), nos menciona lo siguiente:

Hemos escuchado la crítica y las expresiones de inconformidad que han sido expresadas por grupos de maestros que consideran que la evaluación que les ha sido aplicada, no corresponde a los criterios con los que el desempeño debe ser evaluado a fin de que la evaluación sea más pertinente, justa, y contextualizada.

Estas críticas y resistencias que se hicieron a la evaluación estandarizada hacia los docentes, requirió un replanteamiento y un reajuste de las contradicciones encontradas, esto sin que consideremos que este nuevo planteamiento en la evaluación no dejó a un lado las relaciones de poder para su implementación. En resumen, podemos concluir que los exámenes estandarizados cumplen cabalmente las características de un dispositivo de poder.

La estandarización como dispositivo de exclusión.

Cuando comenzamos a hablar de una relación entre calidad-evaluación-recursos-educación, es necesario hacer un análisis más preciso de cómo funcionan las

pruebas estandarizadas como mecanismo restrictivo o sancionador. Ya mencionaba Silvia Schmelkes (2015), presidenta de la Junta de Gobierno del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), que se reconoce que la evaluación en educación se ha realizado mucho más con el propósito de exigir cuentas y premiar o incentivar (o para castigar, que es lo mismo, porque al que no se le premia o incentiva se le castiga), que para mejorar [...] en México no hemos dado el siguiente paso: Utilizarla para mejorar la calidad de la educación.

A partir de esta declaración de la titular del INEE es necesario plantearse diferentes niveles de discusión y algunas preguntas generadoras. A partir de lo revisado en capítulos anteriores, dividiremos los niveles en dos que ayudan a la reproducción de las condiciones actuales de la educación. El primero que plantearemos será la relación entre sustentantes y evaluadores, y el segundo nivel será sobre los dispositivos que fomentan esta relación. Todo lo anterior se plantea en función de reconocer que las causas por las que se realiza la estandarización no pueden ir dissociadas de su funcionamiento. A partir de que nos hemos planteado estos dos niveles parece sencillo cuestionarnos lo siguiente: ¿Para qué evaluar?, ¿Quién evalúa? ¿Con qué propósitos evalúa? ¿Qué relación tiene la evaluación con la práctica sancionadora? Asimismo, es necesario desmenuzar qué es un dispositivo de poder para aclarar los dos niveles de análisis que proponemos.

Para tratar de responder las anteriores interrogantes, es necesario desmenuzar el tema del poder, entendiendo que en todo momento de la sociedad la relación de poder está presente, para esto Foucault (1992), nos menciona que el poder está siempre ahí, que no se está nunca fuera, que no hay márgenes para la pirueta de los que están en ruptura. Pero esto no significa que sea necesario admitir una forma inabarcable de dominación o un privilegio absoluto de la ley.

El examen es en sí un mecanismo utilizado, no para confrontar al sujeto con su realidad, sino para clasificar y en todo caso sancionar al sustentante, para esto Foucault (2010), nos menciona que el examen combina técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia

que permite calificar, clasificar y castigar.

Como le revisamos en los capítulos anteriores, la evaluación no ha significado un paradigma de la mejora de la educación, sino todo lo contrario ha funcionado para la restricción de recursos y para la justificación de los pocos lugares ofertados en la educación, entre otras cosas. La propuesta de la estandarización mediante un examen se ha convertido en un instrumento normalizador que genera un consenso en su uso y en sus resultados.

En ningún momento se ha construido como un instrumento que permita la retroalimentación de los resultados, entre los sustentantes y los aplicadores. Su consolidación se basa en la normalización de la aplicación y de sus resultados. Foucault (2010), nos menciona que –el examen- combina vigilancia jerárquica y sanción normalizadora, garantiza las grandes funciones disciplinarias de distribución y de clasificación.

A groso modo, las pruebas estandarizadas a gran escala solo permiten el objetivo de clasificación y distribución, acompañado de una serie normalizadora en los medios de comunicación, Ángel Díaz Barriga (2017), menciona que pruebas como la del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), no conforma un sistema de retroalimentación, sólo permite un escándalo social que señala el lugar que ocupan los alumnos mexicanos con respecto a los otros países.

Al momento de generar una evaluación, en el caso de la estandarización, se hace evidente el escándalo social que se genera de sus resultados, que a su vez genera una práctica normalizadora en la sociedad. De sus resultados, en el caso del ingreso a la universidad –datos que revisamos en capítulos anteriores- la normalización no es la idea de la falta de cobertura en este nivel educativo, la normalización se puede interpretar que solo los mejores ingresen a la universidad, sin importar cuantos miles de jóvenes queden sin un espacio para cursar estudios superiores.

Para profundizar en el análisis, Nunnally (1987) menciona que en un sentido muy general, un instrumento de medición es válido si cumple satisfactoriamente el

propósito con el que se diseñó. Esto nos muestra, como lo dijo la titular del INEE, los instrumentos de medición se han realizado como un mecanismo de premiación o sanción, de clasificación y normalización de los resultados, por ende, un instrumento de evaluación estandarizada genera justificación de sanciones a los sustentantes.

Sin embargo, es necesario comprender como las relaciones de poder están siempre presentes en lo previamente dicho, para esto Foucault (2016), nos menciona que las relaciones de poder utilizan métodos y técnicas muy, muy diferentes entre sí, según las épocas y los niveles [...] todo esto tiene su métodos y sus tecnologías propias.

En este sentido la función normalizadora, de los exámenes estandarizados, tiene mecanismos diferentes según sus contextos y épocas de aplicación. Si antes los exámenes se planteaban con la intención de una relación, hasta cierto punto, de retroalimentación, ahora en el nuevo contexto y con el avance de los métodos utilizados, la función del examen es homogenizar los conocimientos de la manera más rigurosa y eficientemente posible.

La estandarización del conocimiento, como instrumento de medición ha planteado la premisa de llegar a una educación de calidad, pero esta nunca podrá alcanzarse y mucho menos podrá ser satisfactoria, puesto que el término *calidad* carece de definición, por lo tanto, cuando se habla de estándares de calidad, esta cae en un discurso retórico que no ha significado una mejora en la educación. Para esto Sylvia Schmelkes (1994), nos menciona que un movimiento de búsqueda de la calidad es, por esta razón, un proceso que, una vez iniciado, nunca termina. No hay tal cosa como "niveles aceptables" de calidad. Siempre tenemos que estar insatisfechos con los niveles de calidad alcanzados, porque siempre será posible mejorarlos.

Por ende, el término de calidad carece de definición, pero a la vez carece de un horizonte concreto para la mejora de la educación. Lo que si podemos analizar, es como a partir de este horizonte inconcreto y de la carencia de definición de calidad, los instrumentos empleados se vuelven, por sí solos, un paradigma que implica la mejora

de la educación al poner en competencia a los sustentantes –esto sin que, en términos prácticos, mejorarán la educación-. El examen estandarizado, como mecanismos normalizador y clasificatorio, parte de la premisa de lo individual, del esfuerzo de cada persona y supone una mejora constante en educación al momento de plantear esta premisa, Foucault (2010) nos menciona que en el examen; es el individuo, en su individualidad misma, tal como se le puede describir, juzgar, medir y comparar con los otros; y es también el individuo cuya conducta hay que encauzar o corregir, a quien hay que clasificar, normalizar, excluir, etc.

Las funciones del examen: Clasificación, Sanción y Normalización.

El examen estandarizado, como lo hemos mencionado antes, cumple por lo menos tres funciones elementales. Para entender cómo funciona la estandarización, es necesario desmenuzar la clasificación, sanción y la normalización; proponemos este orden por el sentido estricto de cómo funciona una aplicación del examen, pero el que se empiece por un concepto y por otro no, no implica que no reconozcamos que tanto la clasificación, la sanción y la normalización no se relacionan entre sí, puesto que en el examen, van inmersas, casi de manera obligatoria, estas tres características para fomentar las estrategias de reproducción.

La clasificación es la necesidad, en esta relación del aplicador y el sustentante, de generar una individualización de los resultados, que pueda ayudar al aplicador a reformular la separación de los sustentantes con base a los resultados empíricos que se generan a partir de los exámenes. Si antes, en la antigua china –como lo revisamos en el primer capítulo- los exámenes eran para determinar quién era apto o no de ocupar un cargo de funcionario, a partir de diferentes pruebas, ahora los exámenes no han cambiado esa función clasificatoria.

El examen, cuanto a mecanismo clasificatorio, trae consigo una función de juxtaponer a los sustentantes. Al respecto, Foucault (2010), nos menciona que –el examen- trae consigo la constitución de un sistema comparativo que permite la medición de fenómenos globales, la descripción de grupos, la caracterización de

hechos colectivos, la estimación de las desviaciones de los individuos unos respecto de otros, y su distribución en una “población”.

Como lo menciona Foucault, la clasificación se basa en la descripción de grupos y la distribución de los sustentantes en una población, en este sentido, solo por poner un ejemplo, los exámenes de ingreso a la universidad siguen este principio al momento de la aplicación de este, ya que las instituciones tienen lugares predeterminados y una demanda que sobrepasa la oferta se hace necesario clasificar a los aspirantes en función de la disponibilidad de lugares. Basta observar la demanda y la oferta que hay dentro de la máxima casa de estudios de México, según los datos de la UNAM (2016) en el caso de la Escuela Nacional Preparatoria número 6 “Antonio Caso”, concursan 32,560 aspirantes, pero la UNAM solo oferta 1,623 lugares y el corte de calificación para ingresar a la ENP 7 fue de 113 aciertos (véase tabla 6). Es así, que la clasificación, a partir de lo que nos menciona Foucault se puede observar en el examen de ingreso a la UNAM que busca la clasificación de los sustentantes en función de su número de aciertos obtenidos para así determinar quién ingresa o no, al bachillerato de la universidad nacional dejando fuera poco más del 82% de los sustentantes a la educación media superior, sin necesariamente reconocer las diferencias culturales de los sustentantes.

Podemos decir que esta primera tarea, de clasificación, la cumple cabalmente los exámenes de ingreso a la universidad. Pero al momento de que existe una clasificación, a la par se genera una sanción para los sustentantes –que son la mayoría- que no encuentran un lugar en la educación superior o media superior.

En sí, la clasificación trae consigo, de manera casi inerte, la sanción. Sin clasificación no hay sanción y no puede haber sanción si no hay clasificación. Al respecto, Foucault (2010) nos menciona lo siguiente:

En primer lugar, la calificación de las conductas y de los hechos a partir de los valores opuestos del bien y del mal; en lugar de la división simple de lo prohibido, [...] se produce una distribución entre un polo positivo y un polo

negativo; toda la conducta cae en el campo de las buenas y las malas notas, de los buenos y de los malos puntos. (p.211)

Tabla 6

Ingreso a bachillerato de la UNAM (2016)

Plantel	Lugares disponibles en 2016	Aspirantes que concursaron en 2016	Aspirantes rechazados
ENP 1	1,250	6,545	5,295
ENP 2	1,200	17,766	16,566
ENP 3	1,300	7,671	6,371
ENP 4	1,500	5,158	3,658
ENP 5	2,667	13,573	10,906
ENP 6	1,623	32,560	30,937
ENP 7	1,820	4,454	2,634
ENP 8	1,810	7,123	5,313
ENP 9	1,840	29,558	27,718
CCH Azcapotzalco	3,600	14,057	10,457
CCH Naucalpan	3,600	11,405	7,805
CCH Vallejo	3,600	7,470	3,870
CCH Oriente	3,600	16,525	12,925
CCH Sur	3,600	8,655	5,055
TOTAL	33,010	182,520	149,510

Fuente: Elaboración propia con base en UNAM (2016). *¿Cómo ingreso a la UNAM*
Recuperado de <https://escolar1.unam.mx/pdfs/formasdeingreso16web.pdf>.

Esta sanción, ocurre de manera natural al confrontar la individualidad y al mismo tiempo crear una descripción de los resultados que permiten la sanción. Foucault (2010), nos menciona que los procedimientos disciplinarios invierten esa relación, rebajan el umbral de la individualidad descriptible y hacen de esta descripción un medio de control y un método de dominación.

La dominación y el control se pueden observar en relación con el ingreso a la universidad, puesto quien no es aceptado de manera automática es sancionado con quedar fuera de la universidad. Otro ejemplo se ve con la Reforma Educativa impulsada por el gobierno de Enrique Peña Nieto, en esta se pretendía que los

profesores fueran evaluados, clasificados y, en su mayoría de los casos, sancionados. Al respecto, Luis Hernández Navarro (2016), nos menciona lo siguiente sobre las declaraciones del entonces secretario de educación, Emilio Chuayffet:

En un supuesto “Diálogo sobre la reforma educativa” en el que nada se dialogó, amenazó: Lluve o truene, habrá evaluación. Seguirá habiendo evaluación en México. Quien piense lo contrario ofende al presidente Peña.

Injurioso y ultrajante, dijo en alusión a la CNTE: No más plazas espurias, no más plazas vendidas, no más plazas heredadas.

Estas declaraciones, sobre el tema de la evaluación-examen, nos muestran el método de control y dominación previa a la aplicación del examen, en suma, podemos decir que preparan el terreno para aplicar la sanción a partir de la descripción de los resultados, esto acompañado ya de la premisa de normalización.

Las sanciones, de control y dominación, crean un imaginario social de responsabilidad, no de las políticas públicas de evaluación o de los aplicadores del examen, los responsables de los resultados –en cuanto el examen busca individualizar al sustentante- son los propios evaluados.

Pero para poder generar la pauta de la sanción y clasificación, es necesario construir la normalización del fenómeno. Para esto, actualmente se utilizan los medios de comunicación para generar un consenso en las políticas públicas y en este caso, con los temas que tienen que ver con la educación y la aplicación de la evaluación estandarizada. Estos medios de comunicación no tratan de abordar el tema de la educación en su justa dimensión, en vez de abordar los pocos lugares ofertados, tratan de justificar estos. Para esto Carlos Fazio (2013), nos menciona lo siguiente sobre los medios de comunicación:

Entonces no se trata de escribir la historia objetiva sino de incitar o provocar emociones, positivas o negativas, para conformar la voluntad de la población, las más de veces tergiversando o manipulando los hechos a favor de la cultura

dominante (pag.11)

Para tratar de concretar esta idea, solo basta ver las notas periodísticas de algunos medios de comunicación, el periódico Reforma (2015) menciona:

El examen de ingreso consta de 120 preguntas y este año hubo en más de una carrera aspirantes que tuvieron un examen casi perfecto. Por ejemplo, en la carrera de Médico Cirujano para cursarse en la Facultad de Medicina hubo cinco aspirantes que tuvieron 119 aciertos.

Otros medios buscan la normalización de los resultados de ingreso a la UNAM, desde el encabezado de la nota. En el caso del periódico El Universal, en la nota de los resultados del primer examen de la UNAM el título era el siguiente “Las dos caras del examen de ingreso a la UNAM”, en esta nota coloca dos casos de estudiantes que presentaron el examen, uno que estudió y otro que no. En la redacción, El Universal (2017), menciona lo siguiente:

El joven, originario de Moreleón, Guanajuato, recordó que durante cuatro meses dejó de ir a fiestas, dedicó mínimo ocho horas a estudiar... Obtuvo 115 aciertos, de los 120 que tiene el examen.

Situación diferente es la que vivió Carlos Miranda Carrera... El Joven confianza que no estudió para esta prueba.

Estas notas, como nos menciona Carlos Fazio, buscan provocar emociones para conformar la voluntad de la población. La normalización está allí, donde los medios hablan del esfuerzo individual, en donde cumplen también la clasificación justificada y la comparación necesaria.

Los medios de comunicación y la propaganda que de ellos coadyuva para normalizar son herramientas que utilizan las universidades o los responsables en impartir la educación para influir en la percepción de la población, como nos dice Carlos Fazio (2013), los medios y su influencia, están relacionados con objetivos y

herramientas que buscan influir en la conducta de la población civil, del enemigo y de la propia fuerza.

En este sentido, la herramienta de la normalización busca la costumbre de las poblaciones, de los que no están de acuerdo y de los que sí están, para que de esta manera no se desarrolle un descontento social.

Método

Propósito del estudio.

La presente investigación se realiza con la finalidad de comprender como el examen único de acceso a la educación medio superior se ha convertido en un instrumento de control social.

Pregunta (s) de investigación.

¿Cuál es la concepción en la que se sustenta el concepto de evaluación?

¿Cuál es el proceso de conformación del examen estandarizado para el ingreso a la educación media superior?

¿Cómo se estructura la evaluación estandarizada como mecanismo de control social?

¿Cuáles son las repercusiones que tiene la evaluación estandarizada para el ingreso a la educación media superior?

Decisiones Metodológicas

Tipo de Estudio.

El paradigma que sustenta la presente investigación es el denominado comprensivo/interpretativo. Este paradigma se sustenta en “un modelo transaccional subjetivo. basado en el intercambio entre los sujetos que, al entrar en contacto, establecen acuerdos y otorgan sentidos acerca del mundo y de sus fenómenos”. (Ito y Vargas, 2005. p. 19)

La investigación se sustenta en la idea de que el examen único de ingreso a la educación media superior interpreta los deseos y valores de una sociedad capitalista que controla a los jóvenes por medio de la dosificación de su ingreso a la educación. Así mismo, a partir de un proceso de decodificación de la realidad que se construye a

partir de entrevista a diversos actores del proceso de estudio de la educación.

Decisiones muestrales.

El criterio muestral es lo que Hudelson (1994 como se citó en Ito y Vargas, 2005) denomina casos políticamente importantes. Es criterio muestral señala que se busca llamar la atención sobre la investigación que se realiza. Por el carácter del estudio se selecciona a aquellos actores que tengan un peso político importante en el estudio del proceso educativo de México.

Participantes.

Se selecciono a cinco destacados estudiosos del proceso educativo. Estos participantes son:

Hugo Aboites: Ex Rector de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Imanol Ordorika: Director General de Evaluación Institucional de la UNAM

Manuel Gil Antón: Profesor investigador del Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México

Angélica Buendía: Coordinadora de la Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación, Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco.

Jorge Stack: Miembro del Seminario de Educación Superior de la UNAM

Procedimiento de Construcción de datos.

Técnica de Recolección.

Se realizó una entrevista semiestructurada elaborada a partir de cinco categorías de análisis, las cuales son: Medición, Calidad, Evaluación, Dispositivos y Estandarización como dispositivos, cada categoría contaba con subcategorías y se realizó un cuadro de concentrado (véase anexo I).

Técnica de Análisis.

Se uso el análisis de contenido, el cual es una técnica de investigación destinada a partir de datos (entrevista semiestructurada) y realizar inferencias reproducibles y válidas que se puedan aplicar al contexto al cual se refieren los datos. Se considera como un método de investigación del significado simbólico de la información (Krippendorff, 1997).

El primer paso fue recuperar información sobre la problemática del acceso a la educación superior, para así dar la creación de las categorías.

Las entrevistas permitieron analizar una a una las categorías y subcategorías sobre cada uno de los entrevistados y hacer una comparación de los planteamientos que tenían las personas entrevistadas en cada uno de los temas planteados. Esta comparación permitió reconocer coincidencias, particularidades y contradicciones en cada una de las categorías y subcategorías.

Posteriormente se realizó un procedimiento de codificación abierta, axial y selectiva para profundizar en el análisis de las categorías.

Resultados

Categoría: Medición-Medición humana.

Hugo Aboites: En los 60 empieza a haber más demanda y es cuando se empieza a aplicar un examen de medición psicológica, que es un antecedente de los exámenes estandarizados, Barros Sierra lo quito pero volvió a resurgir ya como examen de conocimientos, estandarizado

Categoría: Medición (Subcategoría Medición educativa)

Coincidencia

Hugo Aboites, Manuel Gil y Jorge Stack
<p>Es un instrumento que es muy difícil certificar si las personas saben determinados temas, no hay una aproximación hacia los procesos cognitivos de cada persona. Por lo tanto, no sirve como predictor del desempeño futuro de los estudiantes.</p> <p>Tiene sesgos esta evaluación.</p> <p>Lo que se está preguntando no es si sabes, se está preguntando es si sabes sortear el problema que está implícito en el grado de dificultad del reactivo, por ende, está mal diseñado.</p>

Manuel Gil y Jorge Stack
<ul style="list-style-type: none"> - Hay una subjetividad que no se está alcanzando, la del sustentante, por más que sean de opción múltiple no tiene nada de objetivas. -No se contempla los factores personales, históricos, de contexto de los sustentantes. -El instrumento puede ser útil para diferentes cosas, pero en términos de selección de estudiantes es inadecuado, el problema tiene que ver con los criterios de selección. - El porcentaje que se obtiene en el examen está determinado por una educación que permita adquirir mayor vocabulario, mayor capacidad intelectual, mayor criterio cultural. Por ende, el resultado del examen está definido por la trayectoria escolar previa. -Una evaluación orientada en a determinar el ingreso o permanencia en el sistema educativo no puede ser buena sino va acompañado de medidas para mejorar lo que supuestamente se encontró como deficiencias. Es necesario que de la evaluación se pase al análisis. -El problema no está en las pruebas, el problema está en quién las utiliza y para qué las utiliza.

Particularidades

Hugo Aboites	Manuel Gil	Angélica Buendía	Jorge Stack
Es un instrumento de diagnóstico	Es un uso incorrecto de la evaluación el determinar la permanencia en el sistema educativo	Es un instrumento que mide aprendizajes	El pretender que se escogen a los mejores a partir de un examen así es una cuestión errónea, eso depende de lo que tú definas que estas seleccionando a partir de los criterios que establezcas.

Contradicciones

Hugo Aboites y Manuel Gil	Angélica Buendía
Es un instrumento malo de diagnóstico (Hugo Aboites). No sirve como predictor del desarrollo que se va a tener en materia de aprendizaje (Manuel Gil)	Es un instrumento de medición de los aprendizajes.

Categoría: Calidad (subcategoría financiamiento)

Jorge Stack: Cuando los gobiernos comenzaron a copiar modelos de empresas privadas, la racionalización ¿no?, luego justificar ante una situación de recursos muy limitados, pues sí, me parece, que hay que demostrar que los recursos públicos se están gastando bien para lo que fueron supuestamente aplicados, entonces es un movimiento complejo, aquí el problema es que la calidad como la entiende la empresa privada tiene que ver con los resultados, con la ganancia, con la relación entre costo y ganancia y a la hora de trasladarlos a procesos como la evaluación surge fácilmente el problema de la calidad.

Y entonces la evaluación significaría si estoy haciendo o no lo que me están pagando y entonces tú ves un enorme despilfarro en instituciones como la nuestra,

entonces aprovecha ¿no? La gente que trae este discurso para meterse.

La calidad también tendría que ver en la forma en la que estás ofreciendo el servicio y en términos de lo que está siendo el insumo o los recursos invertidos aquí o qué se yo.

Categoría: Calidad (subcategoría mecanismos de evaluación)

Coincidencias

Hugo Aboites, Manuel Gil y Angélica Buendía
El termino calidad se utiliza como mecanismo único de oportunidades, sin reconocer las diferencias de contexto, económico y cultural. Esta conceptualización de calidad no solo se utiliza para estudiantes, se utiliza para instituciones, planes de estudio, etc. Es una política homogeneizadora.

Hugo Aboites, Imanol Ordorika y Manuel Gil
La construcción de los instrumentos es profundamente subjetiva y contienen, por lo tanto, sesgos en su construcción.

Coincidencias: Hugo Aboites y Manuel Gil
Lo único objetivo en los exámenes estandarizados es el lector óptico, porque no interviene en la calificación o evaluación de las pruebas una persona.

Imanol Ordorika y Angélica Buendía
Antes de hablar de objetividad tenemos que reconocer en qué contexto se aplica esta evaluación, puesto que es necesario reconocer que los orígenes son muy diversos, que las condiciones materiales son muy diversas e incluso las condiciones culturales son muy heterogéneas.

Manuel Gil, Angélica Buendía y Jorge Stack
La objetividad puede ser considerada a partir de los criterios de evaluación que se establecieron. Son reglas claras y precisas que se aplican en torno a la evaluación estandarizada, por un lado en la construcción de reactivos y por otro lado se aplica la evaluación en torno al curriculum que el estudiante debió cursar en sus estudios previos.

Angélica Buendía y Jorge Stack

La evaluación estandarizada es útil para medir cosas distintas y para evaluar poblaciones a gran escala, siempre y cuando se apliquen bien y se construyan de forma adecuada.

Particularidades

Imanol Ordorika	Manuel Gil
<p>La objetividad, en términos estrictos es un debate filosófico y de sociología del conocimiento de un nivel muy muy importante ¿no? Lo que habría que decir son: condiciones equiparables, exámenes que puedan presentar el mismo tipo de oportunidades y de posibilidades.</p>	<p>Es, si ponemos el eje de calidad en término de las mejores condiciones de convivencia, pues pasa la calidad por escuelas en las cuales se respete al otro a pesar de sus diferencias sexuales, religiosas, étnicas, de lo que sea.</p> <p>En consecuencia el vínculo entre evaluación y calidad es de sentido común, el sentido crítico es que no tiene que ver nada con la práctica cotidiana, entonces son dos cosas distintas.</p> <p>La evaluación ni siquiera está referida a la práctica y a la experiencia del profesor o de la profesora, sino que está referido a la guía del examen.</p>

Categoría: Calidad (subcategoría eficacia)

Particularidades

Manuel Gil
<p>Esta evaluación solo puede observar lo visible, todo lo intangible que hay en la generación en un ambiente de aprendizaje, no lo puede ver esta evaluación objetiva.</p> <p>Lo que se intenta hacer ahora en la evaluación en una de sus fases que es, a ver presente usted preparación de clase argumentada o de cuenta de una cómo prepara usted una sesión</p>

Angélica Buendía

Si tú evalúas en automático va a mejorar la calidad y si tu calidad mejora entonces tu organización educativa va a cambiar ¿no? Una relación francamente ehm... una hipótesis que se sostiene muy poco con lo que ha pasado con la evaluación y empiezan a conformarse muchos organismos, muchos organismos que evalúan todo.

Yo creo que es necesario revisar el tema de esta relación entre evaluación y calidad, me parece que no es automática, me parece que efectivamente los procesos vinculados a la evaluación y los resultados dieron resultados positivos, pero ya no, ya no, hemos aprendido a simular las instituciones, hemos aprendido cuál es la ruta para que te den la estrellita.

Entonces yo creo que técnica, el problema no es técnico en términos de, ni quién, ni personificar quién hace el examen de admisión, el tema es si el proceso tal como lo tenemos promueve la inclusión de jóvenes, eh... de la diversidad de jóvenes que tenemos en el país.

El tema es preguntarnos ¿qué onda con los demás? Si un diez del tec de monterrey y un diez de la escuela secundaria o preparatoria no sé qué de Iztapalapa o de la Gustavo A. Madero ¿pueden tener el mismo valor? Si un muchacho que vive en una casa donde tiene todo, donde tiene eh... una computadora, tiene acceso a libros, tiene papas profesionistas, ¿lo podemos medir igual a un muchacho que no tiene todo eso?

Jorge Stack

Viene de la empresa privada, que en términos de la búsqueda de la eficiencia, buscar procesos que le produzcan mayores ganancias, eso es del siglo pasado, finales, y cómo permeo en el diseño de políticas públicas esta concepción acerca de la eficiencia

Categoría: Evaluación (subcategoría Clasificar)

Coincidencias

Hugo Aboites y Manuel Gil

Como no se tiene control de ciertas variables en el proceso educativo (calificaciones de bachillerato, ayuda de los padres en tareas, ayuda de amigos, etc), fue necesario crear un instrumento estandarizado que por leyes de los grandes números siempre genere una curva normal, con muy pocas personas con muchos aciertos y con muchas personas con un número regular de aciertos, esto para poder ocupar los pocos lugares disponibles.

Manuel Gil y Angélica Buendía

Se utilizan instrumentos como el COMIPENS para distribuir de manera desigual las calidades de las instituciones y al mismo casi podemos adivinar los resultados.
--

La evaluación nace en la educación básica y en la educación superior nace la idea de evaluar a los profesores, pero esta evaluación se utiliza como un supuesto mecanismo académico

Imanol Ordorika y Jorge Stack

En este tipo de evaluaciones existen sesgos de género, de origen socioeconómicos.

Particularidades

Imanol Ordorika

Los sesgos que existen, son sesgos de clase.
--

-En el caso de la UNAM- Sí hay profesores que participan, básicamente en lo que era la dirección general de evaluación educativa, los profesores participan elaborando reactivos.

Manuel Gil

Estos instrumentos estandarizados se utilizan como un mecanismo que trata de justificar un planteamiento académico, justo e igualitario para distinguir méritos

Angélica Buendía

El SNI es el primer instrumento que evalúa a los profesores y luego esta política de la evaluación se viene como una cascada.

Jorge Stack

<p>Hay evidencia de que no necesariamente una prueba de ese tipo predice un mejor desempeño en los estudiantes, si yo quiero tener estudiantes de cierto tipo pues el instrumento se tendrá que ajustar.</p>
--

<p>Lo que hay que cuestionar son los criterios que se establecen para elaborar la prueba.</p>

Contradicción

Imanol Ordorika	Angélica Buendía
<p>Entonces, ciertamente los exámenes que hoy tenemos son deficientes.</p>	<p>Lo que yo creo es que el examen como instrumento va promover el ingreso de los muchachos que, no sé si los mejores, pero los que sí han sido formados para pasar ese examen, es decir, aquellos, yo no le quitaría todo el mérito al examen técnicamente hablando</p>

Categoría: Evaluación (subcategoría Proceso de sobredeterminación funcional)

Coincidencias

Manuel Gil y Angélica Buendía

<p>La relación de que si hay evaluación hay calidad confundió a la evaluación como un mecanismo para la mejora, como un mecanismo causal de calidad. Se perdió el objetivo de la calidad, entonces el objetivo se convirtió en evaluar-evaluar ¿Qué se evaluaba? Todo lo que se pudiera y se dejara.</p>
--

Particularidades

Imanol Ordorika

Entonces en particular estamos tratando de avanzar en una iniciativa para una revisión a fondo del examen de selección de la UNAM, en donde pudiera, a partir del piloteo de las preguntas y los reactivos, tenerse una mejor versión del examen.

En el caso de la UNAM- Me parece que ha habido varios cambios a lo largo de la historia, uno es el cambio del acercamiento al CENEVAL y el alejamiento, semi alejamiento

Angélica Buendía

Porque entonces ya no estas tratando a todos por igual, hay gente que tiene ciertas relaciones, todavía entrevistamos algunos rectores y decía “a mí me hablan, ya sé que al otro día de los resultados de admisión, que salen los resultados, me van a hablar 10 diputados, 5 senadores, para decirme “oye no entro fulanito, mételo ¿no?” y ellos decía “no, no porque queremos romper con eso, no queremos que haya gente que se privilegie si no paso el examen”.

Pero en la educación superior si nosotros analizamos el proyecto de educación superior yo diría que no hay tal para este sexenio, ha habido continuidad en la política, lo más que se hizo fue cambiarle los nombres a los programas, fue lo más que se hizo, pero todo sigue igual

Categoría: Dispositivos (subcategoría: red que se establece entre diferentes actores, indicador: Discursos).

Particularidades

Hugo Aboites

El quedar bien con la ANUIES es importante para algunas instituciones porque es el único espacio de protección que tienen, el único paraguas que tienen.

Lo que ha hecho el planteamiento neoliberal, moderno, de la educación es poner el acento en la pregunta de “¿Bueno y como le hacemos para el ingreso?” y no poner el acento en lo que es la verdadera problemática que es que cada vez sigue habiendo menos lugares para el creciente número de jóvenes que quieren ingresar a la educación superior.

Imanol Ordorika

Yo creo que la universidad ha cambiado su discurso, en particular la UNAM, antes se hablaba de reprobados y aprobados oficialmente, se hablaba de estudiantes que tenían las capacidades suficientes y de los que no las tenían y hoy habla estrictamente de los estudiantes que alcanzaron los puntajes para los lugares disponibles, asignados y no asignados.

Entonces sí ha habido un cambio discursivo de los años ochenta, en el rectorado de Jorge Carpizo, de cuando se hablaba de estudiantes capaces e incapaces, hoy se habla de los que alcanzaron lugar y de los que no alcanzaron lugar, nada más.

Porque la universidad, más allá de quién haya sido su autoridad, la universidad ha tenido, fíjate la palabra, ha tenido que ser sensible en el incremento a la demanda y a la presión social por ingresar a sus aulas.

En su momento el subsecretario de educación superior que era Fernando Serrano Migallón decir que los jóvenes son demasiado obcecados y todos quieren entrar a la misma institución.

Manuel Gil

Sin que la opinión pública en general sepa que el ingreso a las escuelas es función de puntaje en el examen y la cantidad de puestos por ejemplo para la UNAM.

Bueno, porque hay cosas que en la opinión pública se pueden manejar sin rigor, por ejemplo en términos generales decir que los profesores tienen que evaluarse todo el mundo diría "pues sí", "¿Usted quiere una educación de calidad para sus hijos?".

Angélica Buendía

En ese proceso de evaluación que hace la OCDE, pues salen todas estas cosas, se hablan de los maestros, se hablan de los sindicatos y ese es como el parteaguas para decir "se necesita evaluar la educación, porque la calidad de la educación es mala" no se sabe bien a bien qué porque es muy difícil definir la calidad y entonces, bueno, allí se plantea por primera vez la relación entre evaluación y calidad.

Hay en la Universidad, por eso es Universidad, tal convivencia de ideas que hay quienes dicen "no, no, no, no, que entren los mejores ¿por qué la universidad tiene que cargar con los problemas del sistema previo? ¿Por qué tenemos que cargar con chavos que no saben ni siquiera resolver una ecuación? No, no, no, que aquí entren los mejores" claro, porque si entran los mejores uno se puede lucir, salen los mejores.

Categoría: Dispositivos (subcategoría: red que se establece entre diferentes actores, indicador: Políticas públicas).

Coincidencias

Hugo Aboites, Imanol Ordorika y Angélica Buendía

Como parte de los grandes acuerdos internacionales, entre diferentes gobiernos y actores, se comienza a generar organismos que pudieran plantear políticas de contención para el ingreso a las universidades públicas. Uno de los principales organismos que se crearon fue el CENEVAL.

Hugo Aboites e Imanol Ordorika

Las políticas educativas, a partir de los grandes acuerdos comerciales, copiaron la idea norteamericana, los usos y prácticas como un referente de calidad, principalmente la evaluación.

Imanol Ordorika y Manuel Gil

En la aspiración del modelo que las elites económicas y políticas de México tuvieron para ir construyendo su proyecto neoliberal, en vez de que el Estado siga cumpliendo su obligación.

Particularidades

Hugo Aboites

Los estandarizados de egreso porque ahí si ya era un referente nacional para ver quien aprobaba o no la licenciatura y lo lograron con un acuerdo de la ANUIES, la asamblea nacional de universidades e instituciones de educación superior.

Ya con los vientos del tratado de libre comercio, a inicios de los años 90, efectivamente en Baja California empieza a darse una especie de intentos de evaluación que fueran no solo para una institución, sino para todas las instituciones, o sea la idea de un examen nacional estaba como en ciernes, como pollito apenas, pero ya el centro, un centro que tiene la universidad en baja california, empezó a aplicar exámenes, los exámenes que desarrollo ahí mismo los comenzó a aplicar en otras instituciones como una especie de prototipo del CENEVAL.

Entonces es muy interesante que las personas que estuvieron ahí pasaron luego a ser parte del CENEVAL, de hecho Backoff que es ahora del INEE viene de allá, de Baja California.

Imanol Ordorika

Es más claro que a nivel de gobierno, ya no de Estado, de gobierno y de instituciones hay políticas gubernamentales que han limitado la oferta educativa de carácter universitario para ubicarla en el ámbito tecnológico, técnico o vocacional y que han dejado con muy poco crecimiento prácticamente nulo a la oferta universitaria que es la más demandada.

Manuel Gil

Durante más de medio siglo se pactó con el SNTE no con la CNTE, uno un cogobierno, sino una coalición orientada al control político en vez de la mejora educativa.

Era mucho más lógico proponer un modelo educativo y después evaluar para ver qué tan lejos estábamos de poder llevarlo a cabo, a primero evaluar bajo quién sabe qué parámetro y luego decir “ahí les va el modelo”.

Angélica Buendía

Por lo menos en el caso de México, tendríamos que remontarnos a las políticas, a la famosa política de modernización del gobierno de Salinas, Salinas plantea un reto para modernizar al país, no solo la educación, habla de la modernización del país, de la necesidad de llevar al país a una situación a un estado diferente y en el ámbito educativo él dice “vamos a mejorar, vamos a modernizar la educación”.

Si uno analiza su proceso de desarrollo lo que va a encontrar un proceso de expansión ¿no? De expansión en los ochentas, setentas, ochentas, con un crecimiento de la matrícula, efectivamente un sistema que crece rápidamente, que incorpora a los jóvenes rápidamente

Jorge Stack

Quién contrata, quién tiene el poder para aplicar eso y tomar decisiones y allí también es un problema ético de la gente que se dedica a eso, que no hay organizaciones gremiales de la gente que hace evaluaciones como para decir “Qué onda”.

Categoría: Dispositivos (subcategoría red que se establece entre diferentes actores. Indicador: Normatividad).

Coincidencias

Hugo Aboites, Imanol Ordorika, Manuel Gil y Angélica Buendía

Hay una coincidencia en general de que a partir de estas nuevas políticas educativas, hay cambios en la normatividad de las instituciones que atraviesan estrictamente por el ámbito evaluativo

Particularidades

Hugo Aboites

Una primera opinión es que puede verse estrictamente desde el punto de la inversión financiera, como parte del TLC aparece en México la medición estandarizada y resulta ser una inversión productiva, en 20 años puede calcularse 6 mil millones los ingresos que se generan

Imanol Ordorika

Hay una relación ahí de influencia de lineamientos políticos y prácticas específicas y de importación acrítica de políticas públicas y formas de organización.

Manuel Gil

Proponer en la constitución que la educación que imparta el Estado va a ser de calidad pues es algo que a todo el mundo le parece bien, a mí me parece un pionsmo terrible, porque sería tanto como decir que la justicia que imparta el Estado será justa, es una estupidez.

El congreso tiene como facultad exclusiva el regular términos de ingreso, promoción y permanencia del personal docente en la escuela obligatoria, a través del servicio profesional docente, es decir, el magisterio.

Angélica Buendía

Por ejemplo los SNIS, los profesores SNIS, bueno pues traen toda una tradición que está anclada en cómo se hace la investigación científica en otros países y que está anclada en cómo se difunde la investigación científica.

Categoría: Dispositivos (subcategoría Función estratégica)

Coincidencias

Imanol Ordorika, Manuel Gil y Angélica Buendía

Se comienzan a generar políticas públicas y la elaboración de herramientas que permitan orientar al sector, por un lado el contener la oferta de educación universitaria de carácter público y por el otro orientar la demanda hacia el sector privado o la educación tecnológica

Hugo Aboites, Imanol Ordorika

El problema no radica en el estudiante, radica en la falta de lugares. La universidad no cuenta con la capacidad para absorber toda la demanda y el examen sirve para el ordenamiento de los aspirantes.

Particularidades

Hugo Aboites

Entonces el examen se constituye como una especie de elemento importantísimo porque te mide, porque te dice “usted si sabe, usted no está reprobado, etc”.

Imanol Ordorika

Señalaba Bourdieu por ejemplo, cumplen una labor de reproducción de la estructura social del capitalismo contemporáneo.

Porque si no se corre el riesgo de que solamente aumentar los lugares siempre favorece a los estudiantes que tienen niveles socioeconómicos más altos y posibilidades más rápidas de ingreso a las instituciones universitarias.

El incremento principal está en el ámbito de la educación superior, no en la de la media superior porque eso implicaría una presión por medio del ingreso por el pase reglamentado y también se ha enfocado mucho hacia la educación a distancia o abierta.

Manuel Gil

A partir de estas políticas públicas, las instituciones comienzan a ser sumamente selectivas en las opciones universitarias.

Es una estrategia estatal para no hacerse responsable de la apertura de suficientes espacios públicos.

La evaluación está funcionando como el mecanismo que cubre la responsabilidad estatal de abrir más espacios.

Lo que la evaluación hace en general es que desune, individualiza, separa, distingue a unos y no a otros, premia o castiga, pero en muchos casos el no premio es un castigo, el no ingreso es un castigo, es una privación.

En las instituciones se dice- “aquí estamos preparando a la elite”, a una elite que eligen mal en todo caso si les concediéramos eso.

Angélica Buendía

También puede ser en parte esta situación de que la evaluación legitime la forma en como estamos ingresando los estudiantes.

Lo que tenemos es una serie de políticas cuyo eje transversal ha sido la evaluación y bueno que muchos de ellos se están agotando, muchos de los instrumentos y programas de las políticas o como se materializan las políticas dan muestras de agotamiento

Jorge Stack

Ya habíamos encontrado unas cosas, que tiene una sección el examen de razonamiento abstracto donde hay una tendencia en donde los hombres tengan mejor resultados que las mujeres, porque se piensa que razonamiento abstracto es una habilidad, un rasgo de las personas que está asociado al buen desempeño académico, ahí está el problema, en la definición que tienes tú de los criterios de selección.

Categoría: Dispositivos (subcategoría relaciones de poder y relaciones de saber).

Coincidencias

Hugo Aboites, Imanol Ordorika y Manuel Gil

El examen es utilizado como un mecanismo de control hacia los estudiantes y como un mecanismo de contención de la matrícula por parte de las instituciones.

Particularidades

Hugo Aboites

También es control en el sentido de que los estudiantes y profesores que vienen de escuelas secundarias que van a presentar el examen único, no tienen ningún control de cuantas preguntas vienen, de cuantas por tema, que tema son los que se escogen, cual es el grado de dificultad porque estos exámenes permiten tener un grado de dificultad más alto.

Bueno, el reto para las instituciones es el cómo sobrevivir como un espacio público que tiene legitimidad en un contexto social en donde tu aportación al futuro de los jóvenes es tan pobre, tan pequeña, cuando rechazas, 120 mil personas y les dices “no hay lugar para ti”, sufren los jóvenes.

En un clima en donde se ven obligados a ser los malos, los que le dicen a los jóvenes “yo sé que quieres estudiar, pero no hay lugar para ti, lo siento mucho”.

Imanol Ordorika

Esos sesgos que permanecen en la sociedad en general se están continuamente reproduciendo y por ello el examen de selección o el conjunto de exámenes de admisión reproducen la estratificación social que estamos viviendo.

En oposición a una dirección con mayor selectividad, que está muy asociada a un origen social, etcétera, hay una demanda de diversificación, de que los instrumentos sean diferentes, de que haya más opciones educativas

Manuel Gil

A mí me parece que se está usando la evaluación como mecanismo laboral.

Si yo mando un policía que me observar en el aula, con una red o con una rúbrica “el profesor se para o se queda sentado” “el profesor camina entre los mesabancos o no” es decir si pongo estupideces en la rúbrica de observación tampoco funciona.

Bueno si va a ser para un examen yo lo que hago es tratar de mostrar las cosas como casi nunca las preparo, porque además lo van a juzgar personas que no son estudiantes ni niños que pueden saber si aprendieron o no.

Lo que hay en la aplicación del examen es una relación de poder, pero más a fondo, es una relación de dominación ¿Por qué? Porque quien elabora el examen, como el que lo sustenta, para decirlo en palabras de Nuño, “el que se somete”, fíjate nada más qué verbo, el que se somete a la evaluación acepta que sea la evaluación el mecanismo, en ese momento la relación de poder se diluye porque se ha normalizado que la evaluación es el mecanismo de justicia.

Hay una relación de poder, es una relación de poder fina, es una relación de poder en la cual didáctica del amo y del esclavo, el esclavo acepta la esclavitud.

Se ha generado el acuerdo entre ambas partes en que el instrumento que se usa es legítimo, al menos legal; en el momento en que no cuestiono el instrumento, pues en ese momento la, el poder que lo que no me quiere dar espacio queda libre de culpa y al quedar libre de culpa, entonces ya la culpa es de otro.

Categoría: La estandarización como dispositivos (subcategoría clasificación)

Coincidencia

Hugo Aboites, Manuel Gil, Angélica Buendía

La utilización de este tipo de instrumentos o evaluaciones, lo que genera es la meritocracia en la educación pública, clasificando a los sustentantes sin tomar en cuenta sus diferencias.

Particularidades

Hugo Aboites

Es un instrumento de control de la demanda. Los jóvenes que tienen un promedio de nueve o diez, en la secundaria por ejemplo, han sido medidos de alguna manera, pero es una medida muy rudimentaria para efectos de control ¿Por qué? Porque los organizadores de la evaluación no controlan las calificaciones que ponen los maestros, no controlan el grado de empeño de los estudiantes, que puede ser que un año estudien mucho y saquen nueve o saquen diez de promedio, no controla el hecho que los papas les ayuden o no les ayuden y con eso mejoren su calificación, hay demasiadas variables incontroladas por parte de los evaluadores, además que una de las cosas importantes del control

De hecho este último movimiento que hubo tan fuerte de protesta contra el examen, fue porque se tocó el tema de la meritocracia, porque jóvenes que tenían el antecedente de exámenes previos y de promedios que más o menos les garantizaba que iban a tener más de 80 aciertos resultaba que tuvieron 32, entonces ellos protestaron violentamente.

Si uno de estos procedimientos de ingreso vulnera la meritocracia, entonces si hay rebelión; entonces es muy curioso porque es una rebelión contra la evaluación estandarizada que se genera desde aquellos que teóricamente serian mejor tratados por la evaluación estandarizada.

Manuel Gil

No solamente la evaluación esta desvinculada con la práctica, sino que la evaluación se atreve a decir si el profesor es idóneo o no, o bien si es insatisfactorio, satisfactorio, bueno o destacado, no solamente te dice si conservas o no tu empleo, sino que te dice además si eres bueno o destacado

Angélica Buendía

El tema es que medimos cosas desiguales y que podemos casi predecir que quienes venían, que quienes arrastraban para decirlo de alguna manera, ciertos problemas en la educación o con la educación pues seguramente no van a ingresar

Categoría: Estandarización como dispositivo (subcategoría sanción)

Coincidencias

Hugo Aboites, Imanol Ordorika, Manuel Gil y Jorge Stack

La evaluación tiene un carácter de examinación de los sustentantes para determinar quién merece el ingreso a la educación pública y en el caso de los profesores la permanencia de su fuente laboral.

Imanol Ordorika, Manuel Gil y Jorge Stack

El examen tiene una larga historia de usos para la segregación.

Hugo Aboites y Manuel Gil

El instrumento de evaluación deja una marca en la vida y en el futuro de las personas, puesto que las clasifica y responsabiliza de sus resultados.

Particularidades

Hugo Aboites

Lo hacen para resolver un problema que no habían previsto, por ejemplo lo que aquí se ve es que si hay un examen de calidad supuestamente que castiga a los mejores pues es una cosa que notan los padres, los jóvenes, las familias y lo rechazan de forma masiva.

El hecho de que ya existieran varios suicidios en la historia de la evaluación en México y luego los testimonios reiterados de las madres de “mi hija está muy deprimida, no quiere salir, no quiere comer, no quiere ver al novio, no quiere nada de nada” es una manera de lanzar un grito de auxilio muy fuerte, es un aviso de gente deprimida y en ese sentido es una situación muy complicada.

Manuel Gil

La evaluación en esta reforma se usó como un mecanismo laboral, de tal manera que yo me puedo preparar para pasar la evaluación y como la evaluación no tiene nada que ver con la práctica, entonces yo tengo la posibilidad de obtener muy buen resultado en el examen, sin que esto modifique para bien o para mal, mi práctica en el aula, de tal manera que vincular la evaluación con la calidad, aun suponiendo que está bien definida.

Si yo no me evaluó me quedo sin empleo, si me evaluó pierdo mi definitividad, o sea, es perder-perder, si no quiero perder el empleo pierdo las condiciones que ya había ganado de estabilidad en el empleo y además para conservar el empleo cada cuatro años voy a tratar de pasar la evaluación, no de mejorar mi trabajo.

Si la evaluación lo que nos permite es conservar o no el empleo la vamos a pasar, si la evaluación la sacamos de la permanencia en el empleo, entonces le vamos a entrar con sinceridad.

En el caso de los profesores, la evaluación está funcionando como la manera de generar un control laboral basado en el miedo.

La evaluación sirve para legitimar la irresponsabilidad de la apertura de espacios y en otro caso se usa a la evaluación como un mecanismo de corte laboral

Jorge Stack

Aplicar los instrumentos y quien no lo pase no ya se quedó, y que también era un poco la discusión con gente como muy críticos de los instrumentos y yo les digo "el problema no son los instrumentos, el problema es quién demonios lo está utilizando".

Categoría: La estandarización como dispositivo (subcategoría normalización).

Coincidencias

Hugo Aboites, Imanol Ordorika, Manuel Gil, Angélica Buendía y Jorge Stack

El examen tiene una función normalizadora en tanto influye en la percepción que tiene el estudiante, en donde traslada la responsabilidad de la oferta educativa hacia los jóvenes. Entonces ¿Para qué se utiliza la evaluación? Para culpar a los jóvenes con un fracaso que no corresponde propiamente a los estudiantes. En tanto influye en la percepción y autopercepción de los jóvenes, esto genera un estigma de los que no lograron un lugar en las universidades.

Manuel Gil y Angélica Buendía

La evaluación es un instrumento se usa como instrumento legitimador de la exclusión y del ingreso de muy pocos a las ofertas educativas.
--

Hugo Aboites, Angélica Buendía y Jorge Stack

Estos instrumentos son meritocraticos, que plantean que solo ingresan los mejores, los que se lo merecen, los que estudiaron.

Hugo Aboites e Imanol Ordorika

El examen esta internalizado en los aspirantes y en la sociedad en general, esto a partir de que en el sistema de educación, desde sus inicios, se les plantea a los jóvenes y se les enfatiza la importancia del examen.

Particularidades

Hugo Aboites

El examen también tiene un uso psicológico en cuanto las personas sienten que reprobaban. El examen en sí mismo el examen estandarizado esta normalizado.

El discurso de la calidad es muy importante, porque si no medidos no sabemos que estamos haciendo, si estamos haciendo las cosas bien o mal, claro en segundo plano quedo la idea o el hecho de que el examen no es muy bueno. Entonces el discurso de calidad fue muy importante para normalizar esto.

Entonces tiene la fuerza de que estas reprobado, cuando es un examen único, cuando es una forma de evaluación diferente, cuando es un examen de alto impacto en el sentido de que si lo apruebas entras a la UNAM y si no te vas a una escuela técnica que cambia radicalmente tu vida, entonces el impacto psicológico es muy fuerte.
--

(medios) Lo que les interesa es: hubo un examen, como si fuera una carrera, hubo una carrera y en la carrera pues el que no estudio, el que se fue de parranda paga y claro, siempre hay uno que es el afortunado y tiene mucha suerte, el sin vergüenza que es muy inteligente y se da el lujo de no estudiar y le va muy bien, pero son como anécdotas, muy anecdótico eso.

“Cuál es la noticia aquí, yo necesito una noticia” 233 mil quiere la UNAM, tiene 33 mil lugares disponibles” esa es la noticia, “salieron con 128 aciertos dos personas y estos son, miren uno es muy pobre y el otro es muy rico” necesitan eso, esa es la noticia, sino no venden periódicos.

Imanol Ordorika

Yo creo que tiene un nivel de consecuencia en el ámbito educativo y uno en el social y mucho más general que es toda esta idea de la meritocracia, que trata de explicar la diferencia y la estratificación social, en la sociedad en su conjunto o en la educación en particular, a partir de capacidades individuales y de capacidades de trabajo o disponibilidad para realizar esfuerzos extraordinarios, etcétera, cuando en realidad lo que tenemos en frente es una competencia desigual, completamente desigual para un número de lugares limitados.

Siempre en el fondo hay el argumento de que el examen es más objetivo que otras formas de selección ¿no? Y eso es problemático, puede generar una aceptación social de que la situación es como debería de ser sin una crítica a la política estatal que merece la educación media superior y superior de falta de oportunidades, entre otras cosas

Yo creo que la normalización, en términos de internalización del examen como el mecanismo de ingreso esta desde antes que yo entrara a la UNAM, yo entre a la UNAM en 1978 y fui a presentar el examen al palacio de los deportes.

Manuel Gil

En los sectores de clase media y algunos sectores más amplios decían “bueno pues si la reforma es para que haya más calidad, la evaluación es para que haya mejores profesores, adelante”.

En el caso de los muchachos para la sanción personalizada que se adjudica el ser incapaz. En medida en que se normalice o se naturalice, que el examen, este que se aplica, es el medio idóneo o legítimo para poder ingresar y en medida en que unos sí lo consiguen y otros no, los que lo consiguen se compran el mérito y quienes no lo consiguen asumen el costo como persona.

Se normaliza a través de la imposición, o sea, “nadie va a entrar a la universidad si no pasa el examen”. Antes de normalizar la evaluación, tienes que normalizar que no todo mundo debe de estar en la universidad y antes de eso tienes que normalizar la idea de que cada quien es el arquitecto de su propio destino.

En cuanto tú consideras que tus posibilidades de avance de ingreso o de lo que sea depende solo de ti y no estás condicionas por una estructura social de desigualdad, en ese momento ya normalizaste la solución individual del problema, de ahí en adelante la evaluación es solamente una manifestación, y chiquita, de la individuación que ya te sometió el sistema.

Yo creo que el dilema será o seguimos con este sistema en donde la evaluación se usa como norma naturalizada y legítima de premiar o castigar, o premiar o no premiar, o dar acceso o no, o bien ubicamos la evaluación en su sitio de instrumento y no fin para mejorar.

Angélica Buendía

Porque también hay una construcción de prestigio, una construcción social del prestigio de una institución, eso es también otro tema que hay que seguir discutiendo.

Discusión

En los últimos 30 años de políticas educativas en nuestro país se ha profundizado la utilización de mediciones estandarizadas a partir de instrumentos de opción múltiple. Estas evaluaciones se aplican a estudiantes, aspirantes, profesores, planes de estudio, instituciones, etc. con la intención de crear parámetros homogeneizadores que faciliten la clasificación de los sustentantes.

De esta manera no es casual la utilización de nuevos términos en la educación pública en nuestro país, la relación estrecha entre el sector empresarial y las autoridades educativas propician la inserción de conceptos que fungen como generadores de nuevas categorías en el sistema educativo. Términos como calidad, eficiencia, eficacia, entre otros, proponen horizontes de mejora bajo la tutela de la política evaluativa. Por ello, la utilización de conceptos y de mediciones a gran escala responde a una política educativa más profunda, en donde la reproducción de estos mecanismos ha facilitado la contención de la matrícula y a la par fortalece una estrategia estatal para no hacerse cargo de ampliar la cobertura en modelos tradicionales de educación superior. Dos cuestiones son interesantes en la reproducción de estos mecanismos: a) La utilización de argumentos meritocráticos (basados en la desigualdad de la formación educativa), y b) La normalización en la utilización en los instrumentos evaluativos.

Al respecto, la ausencia de definiciones claras en la construcción de estos nuevos términos en el sistema educativo multiplica la yuxtaposición de los sustentantes -con características culturales desiguales- a partir de estándares del mérito, esto sin que la política educativa contemple que al medir cosas desiguales podemos tener una aproximación de los resultados incluso previamente a la aplicación del instrumento. Sin embargo, es prácticamente complicado tratar de equiparar a sustentantes con tan disimiles características y reducirlos a cuestiones meramente cuantificables, sin hacer distinción de los rasgos académicos, culturales, económicos y sociales.

A través de estas equiparaciones de los sustentantes, en colaboración de

discursos institucionales y de los medios de comunicación se ha generalizado la utilización de pruebas estandarizadas que facilitan la aceptación de clasificaciones con las características antes mencionadas. Esta articulación entre los diferentes actores promueve la normalización en los procesos de evaluación, pero, sobre todo, normaliza los resultados de la misma bajo argumentos meritocráticos.

Esta relación entre consideraciones meritocráticas y normalización visibilizan una relación de poder asimétrica entre quien ejerce la evaluación y quien la sustenta, convirtiendo las mediciones en un dispositivo de sanción y control, más no como una herramienta para la mejora de los sustentantes. Esto, traducido al sistema educativo, consiste en la búsqueda de parámetros y estándares que garanticen la homogeneización, clasificación y exclusión del sistema educativo, fortaleciendo la reproducción de la estratificación social.

Esto nos ha hecho afirmar, en un segundo momento, que existe una relación de dominación en donde, a partir de la normalización de los dispositivos de poder, se naturaliza la realización de instrumentos que responsabiliza al sustentante de sus resultados en lugar de abordar la problemática en su justa dimensión de desigualdad social. En esta relación de dominación los sustentantes asumen como legítimo estas evaluaciones que realizan las autoridades educativas.

Las consideraciones que sustentamos, en relación al dispositivo de poder y el sistema educativo, son las siguientes:

- a) La evaluación ha servido para determinar la permanencia o no de cientos de jóvenes en el sistema educativo. El sentido de esta resolución opera bajo la lógica de la oferta y demanda, donde la falta de cobertura ayuda a generar argumentaciones que fortalecen la desigualdad social. Este tipo de evaluaciones omite otros aspectos fundamentales en el aprendizaje, por lo cual no llega a una profundización de la problemática.
- b) Los instrumentos aplicados a docentes –principalmente de etapa básica– se han utilizado para justificar el despido o sanción de los profesores.

Esta evaluación no contempla los años de servicio docente, las diferentes estrategias de aprendizaje o el manejo pedagógico del contenido a enseñar.

- c) Las evaluaciones hacia instituciones para la asignación de recursos. Esta evaluación se realiza bajo la lógica de la eficiencia educativa de los centros universitarios.

Estas ejemplificaciones, aunque con diferentes actores, cumplen las siguientes funciones:

1. Existe una relación de poder y de dominación, puesto quienes aplican la evaluación o los diferentes instrumentos de medición son los que clasifican, sancionan y normalizan los resultados de los sustentantes.
2. Ya que existen criterios y parámetros en la evaluación, las decisiones que se pueden tomar son resultado de la elaboración del instrumento, más no de los resultados. Esta afirmación recae en, por ejemplo, los jóvenes que concursan por un lugar en la universidad ya con espacios definidos dentro del sistema universitario o en las instituciones que deben de cumplir ciertos criterios para concursar por la asignación de recursos, esta asignación de recursos ya está definida antes de la evaluación a los centros educativos.
3. Puesto que está normalizada la idea de que la evaluación es la mejor forma de reconocer el esfuerzo de los diferentes actores involucrados en la educación estos mismos asumen que es una forma competitiva justa.
4. En el sentido en que la evaluación coloca en una posición de una supuesta igualdad a los sustentantes, ayuda a ocultar la desigualdad y estratificación social.
5. Estas evaluaciones se colocan como un dispositivo de poder, puesto que cumple con una condición estratégica de clasificación.
6. La evaluación cumple con un proceso de sobredeterminación funcional, en donde en cada efecto positivo o negativo exige un reajuste con el cual

las evaluaciones modifican de alguna manera sus características más no su condición estratégica.

7. Ya que existen diferentes actores por parte de los aplicadores que legitiman el uso de estos instrumentos, esta vinculación heterogénea permite que la evaluación sea presentada con diferentes características y funcionalidades, según el actor que la emplee.

Finalmente, hemos afirmado que la evaluación estandarizada cumple con funciones estratégicas sostenidas a partir de terminologías que han sido trasladadas del sector empresarial y bajo el planteamiento meritocrático de los sustentantes. Si bien es una política empleada en diferentes instituciones educativas del país, tiene una lógica homogénea, todas estas características han servido para sostener el actual sistema educativo.

El reconocimiento de esta aglomeración de problemáticas permite reconocer el cómo se ha conducido la educación pública en las últimas décadas. Asimismo, permite percibir la actual concepción de educación por parte de las autoridades educativas.

Sólo esclareciendo las aproximaciones teóricas y prácticas en las que se realiza la política educativa, se podrá comprender con claridad las relaciones de poder y el cómo se emplean estas para legitimar las evaluaciones estandarizadas.

Conclusiones

El análisis nos arroja que en la utilización de instrumentos de evaluación estandarizada es muy difícil certificar si las personas tienen el aprendizaje de determinados temas, por consiguiente no sirve como predictor del desempeño futuro de los estudiantes. Al mismo tiempo, esta evaluación contiene una serie de sesgos que provocan la exclusión de cientos de jóvenes de la educación superior.

La elaboración de estas pruebas estandarizadas contiene un alto grado de subjetividad, pero al mismo tiempo existe una subjetividad que no es alcanzada por la prueba la del sustentante. Esto provoca que el porcentaje que se obtiene en el examen está determinado por una educación que le ha permitido al sustentante adquirir mayor vocabulario, mayor capacidad intelectual y mayor criterio cultural, por consiguiente, el resultado del examen está definido por la trayectoria de vida previa, entre mayores oportunidades económicas, culturales, sociales, etc. mayor posibilidades de obtener un porcentaje alto de aciertos.

Bajo estas condiciones surgen nuevos conceptos en la educación, el más sobresaliente es el concepto de calidad, esta es utilizada para clasificar estudiantes, instituciones, planes de estudio, profesores, etc. la cual orienta al sistema educativo hacía una política homogeneizadora sin el reconocimiento de las condiciones diversas y heterogéneas de fondo. Al momento de concentrar la evaluación en la clasificación a partir de instrumentos estandarizados, la evaluación solo puede observar lo visible, todo lo intangible en los procesos de aprendizaje se dejan a un lado. La relación que se generó entre evaluación-calidad, confundió a la evaluación como un mecanismo para la mejora de la educación y pasó a ser un mecanismo causal de calidad.

Cada una de estas situaciones educativas tienen el propósito de controlar variables que marquen los criterios de evaluación, ya que como no se tiene el control de variables previas fue necesario crear un instrumento que pudiera ayudar, mediante variables cuantificables, a controlar lo que se desea evaluar. En este sentido las condiciones propias de la evaluación y la relación de esta con diferentes actores

heterogéneos involucrados en la educación pública han propiciado la modificación de la evaluación en sentido superficial, pero ha mantenido su esencia de fondo. A la par de que existe esta modificación superficial de la evaluación estandarizada, se han creado discursos que han cambiado con el tiempo, profundizando en la actualidad la cuestión del mérito como garante de mejores resultados.

Esto nos refiere que las políticas educativas de evaluación han pasado por un proceso largo de adaptación y de aceptación, comenzando por la creación de organismos evaluadores como el CENEVAL, teniendo como antecedente la creación de un examen estandarizado en Baja California que a su vez, en la aspiración de crear un modelo educativo basado en la evaluación replicaron casi de manera idéntica las evaluaciones de otros países –principalmente Estados Unidos- haciendo una importación acrítica de las políticas públicas. Estas nuevas políticas, lineamientos, prácticas específicas y proyectos de evaluación Estatales modifico la normatividad en las universidades, permitiendo que existieran organismos evaluadores para determinar el ingreso y el egreso de los estudiantes.

La creación de estas políticas públicas y la elaboración de herramientas propiciaron una forzada orientación hacia la educación superior, por un lado para contener la oferta educativa de carácter universitario público y por el otro la orientación de la oferta hacia el sector técnico y privado. En este sentido, el examen cumple la función de ordenamiento de los aspirantes a partir de los diferentes criterios evaluativos basados en la desigualdad académica, cultural y social, cumpliendo en un segundo momento la reproducción de la estratificación social. A partir de estas políticas públicas, las instituciones de educación comienzan a ser más selectivas en sus estudiantes.

Por ello, el planteamiento de fondo no puede ser solamente el aumento de la matrícula de educación superior, la discusión tiene que ir dirigida hacia la creación y revisión de los mecanismos de ingreso porque si no se corre el riesgo de seguir favoreciendo a los estudiantes que tienen niveles socioeconómicos altos por encima de los que no. De esta manera la evaluación tiene un carácter de examinación hacia los sustentantes que deja una marca en la vida y en el futuro de las personas,

responsabilizando a los que han sido clasificados de sus resultados, convirtiendo a la evaluación como un instrumento legitimador de la exclusión y desigualdad social.

Cuando esta clasificación de sustentantes se realiza, traen consigo consecuencias en el ámbito educativo y en el social, que propicia la estratificación social a partir de la explicación de diferencias y capacidades individuales basadas en la idea meritocrática, cuando lo que hay de fondo es una competencia desigual para un número limitado de espacios en las universidades públicas. Estas desigualdades se legitiman a partir de la imposición, pero para que se normalizara la evaluación fue necesaria la normalización que no todo sustentante tiene que acceder a una formación universitaria.

Por último, una evaluación orientada a la permanencia en el sistema educativo no puede ser satisfactoria si no va acompañada de medidas para atender las deficiencias que se han diagnosticado. En oposición a una cada vez mayor selectividad en el sistema educativo, tenemos que generar una diversificación en las opciones de ingreso.

Referencias

- Aboites, H. (1997). *Viento del norte TLC y privatización de la educación superior en México*. México: Plaza y Valdés.
- Aboites, H. (2001). *El Dilema*. México: UAM-Xochimilco - UCLAT-APN
- Aboites, H. (2009). El fracaso de la promesa de la calidad. La evaluación de la educación superior en crisis. En: Rosales, M. *Evaluar para la homogeneidad. La experiencia mexicana en la evaluación de la educación superior*. México: Plaza y Valdes.
- Aboites, H. (2008). *El futuro de la universidad en América Latina*. Recuperado de: http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0068.pdf
- Aboites, H. (2012). *Evaluación universal: el extremo*. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2012/04/14/opinion/017a2pol>
- Aboites, H. (2012). *La medida de una nación los primeros años de la evaluación en México historia de poder, resistencia y alternativa*. México: UAM-Xochimilco - CLACSO
- Aboites, H. (2014). *Acceso a la educación media superior y superior: tercer mito*. Recuperado en <http://www.jornada.unam.mx/2014/06/07/opinion/016a2pol>
- Aboites, H. (2014). *Mitos en el acceso a la educación media superior y superior*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2014/05/24/opinion/018a1pol>
- Agamben, G. (2015). *¿Qué es un dispositivo?* España: Anagrama
- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Paidós.
- Backhoff, E. (2015). *La evaluación de alumnos y docentes en el marco de la reforma educativa*. México:

- Buendía, A. y Quiroz, M. (2014). Políticas públicas y aseguramiento de la calidad. Perspectivas analíticas para el estudio en México. En: Buendía, A. *Evaluación y acreditación de programas académicos en México: revisar los discursos, valorar los efectos. El caso de cinco universidades públicas mexicanas*. México: ANUIES
- Castro. E. (2011). *Diccionario Foucault. Temas conceptos y autores*. Argentina: Siglo Veintiuno
- CENEVAL. (2006). *La educación superior en el nuevo milenio; una primera aproximación*. México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior.
- CENEVAL. (2007). *Boletín CENEVAL*. El papel de la evaluación. Número 9. Recuperado de http://archivos.ceneval.edu.mx/archivos_portal/1024/NEnumero09.pdf.pdf
- CENEVAL. (2010). *Boletín CENEVAL*. El papel de la evaluación. Número 29. Recuperado de http://archivos.ceneval.edu.mx/archivos_portal/7470/Boletin29.pdf
- CENEVAL. (2016). *Perfil Institucional*. Recuperado de <http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=1702>
- Chuayffet, E. (2013). *Palabras del licenciado Emilio Chuayffet Chemor, Secretario de Educación Pública, en la ceremonia de inauguración del nuevo edificio académico del CENEVAL*. Recuperado de http://archivos.ceneval.edu.mx/archivos_portal/14437/DiscursoLic.EmilioChuayffet.pdf
- Coll, T. (2011). Certificación, estandarización y norma: el trinomio del fraude en el país de la educación subrogada. En Navarro, C. *El secuestro de la educación, el sexenio educativo de Elba Esther Gordillo y Felipe Calderón*. México: Nuestro

Tiempo

Díaz, A. (2008). *La era de la evaluación en la educación superior. El caso de México*. México:

Díaz, A., Barrón, C., Díaz, F. (2008). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*. México: UNAM-IISUE-ANUIES-Plaza y Valdés

Díaz, F. (2008). *La evaluación de los investigadores: El Sistema Nacional de Investigadores (SNI)*. México:

El Universal. (2017). *Las dos caras del examen de ingreso a la UNAM*. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/sociedad/2017/03/26/las-dos-caras-del-examen-de-ingreso-la-unam>

EPT/PRELAC. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Recuperado en file:///C:/Users/ESPACIO/Downloads/prelac_espanol.pdf

Evangelista y Tarango. (2015). *Pedagogía crítica y alfabetización informacional: Hacia una educación superior inclusiva y participativa*. México: Editorial Nauutilus.

Fazio. C. (2013). *Terrorismo mediático la construcción social del miedo en México*. México: Debate

Gaudêncio, F. (2009). *Theory and practice and antagonism between polytechnic training and capitalist social relations*. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/tes/v7s1/04.pdf>

Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La piqueta.

Foucault, M. (2010). *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI

Gómez, C. (2012). *Quedar Afuera: Experiencias y Vivencias de los Jóvenes Que No*

Logran Ingresar a la Universidad. Recuperado de http://www.culturayrs.org.mx/revista/num12/Guzman_12.pdf

Gómez, C. (2012). *Quedar Afuera: Experiencias y Vivencias de los Jóvenes Que No Logran Ingresar a la Universidad.* Recuperado de http://www.culturayrs.org.mx/revista/num12/Guzman_12.pdf

Gregory, J. (2012). *Pruebas psicológicas historia, principios y aplicaciones.* México: Pearson.

Guevara, G. y Backhoff, E. (2015). *Las transformaciones del sistema educativo en México, 2013-2018.* México: Fondo de Cultura Económica - Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Huguet, A. (1998). *Cultura y Evaluación en México: Diagnóstico a la Acreditación.* Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista107_S1A1ES.pdf

INEGI. (2015). *Resultados Definitivos de la Encuesta Intercensal 2015.* Recuperado de http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2015/especiales/especiales2015_12_3.pdf

INNE. (2016). *Mensaje de la consejera presidenta del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).* Recuperado de http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/spd/nuevo_modelo/documentos/ME_NSAJE_DEFINITIVO.pdf

Ito, M. E., & Vargas, B. I. (2005). *Investigación cualitativa para psicólogo. De la idea al reporte.* México: Porrúa.

Kerlinger, N., y Lee, H. (1999). *Metodología de la investigación.* México, McGraw-Hill.

Krippendorff, K. (1997). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica.*

Lewis, Aiken. (2003). *Test psicológicos y evaluación.* México: Pearson.

- Martínez, R. (2005). *Psicometría: teoría de los tests psicológicos y educativos*. España: Síntesis.
- Medinas, J. (2015). *La ANUIES y la educación superior en México, 1950-2015, entrevista a los secretarios ejecutivos*. México: ANUIES
- Mexicanos Primero. (2012). *Ahora es cuando, metas 2012-2024*. Recuperado de http://www.mexicanosprimero.org/images/stories/mp_recursos/mp_publicaciones_de_mexicanos_primero/AhoraEsCuando2012-2024MetasWEB.pdf
- Mexicanos Primero. (2017). *¿Quiénes somos?* Recuperado de <http://www.mexicanosprimero.org/index.php/mexicanos-primero/quienes-somos>
- Mora, A. (2004). *La evaluación educativa: Concepción, periodos y modelos*. Recuperado en <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9084/17481>
- Muñiz, J. (1996). *Psicometría*. Madrid: Universitas.
- Navarro, L. (2016). *La novena ola magisterial*. México: Para leer en libertad.
- Nunnally C. (1987). *Teoría Psicométrica*. México: Trillas
- Pérez, M. (1983). *Educación y Desarrollo, la ideología del Estado mexicano*. México: Editorial Línea.
- Puiggros, A. (1988). *Democracia y autoritarismo en la pedagogía latinoamericana*. México: GV editores.
- Reforma. (2015). *Quedan fuera de UNAM 117 mil aspirantes*. Recuperado de <http://www.reforma.com/aplicacioneslibre/articulo/default.aspx?id=501248&md5=1bc93c577d1d33095f9014d3d2631481&ta=0dfdbac11765226904c16cb9ad1b2efe>

- Rocha, M. (2001). *UNAM y CENEVAL*. México: Difusión Cultural UNAM
- Schmelkes, S. (1994). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Recuperado de <http://www.setab.gob.mx/php/documentos/tecte13-14/schmelkes.pdf>
- Schmelkes, S. (2015). La evaluación del desempeño profesional docente: un punto de vista. en R. Ramírez (Ed.) *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*, pp. 111-122, México, Instituto Belisario Domínguez
- SEP. (2001). *Programa Nacional de Educación, 2001-2006*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Silva, H. (2013). *Calidad en los programas educativos de educación secundaria*. En: Cosío, L. *Perspectivas de la calidad educativa*. México: De la Vega.
- Tecnológico Nacional de México. (2015). *Información de rendición de cuentas, 2015*. Recuperado de <http://www.tecnm.mx/archivos/irc/IRC2015.pdf>
- Thorndike, R. (1989). *Psicometría Aplicada*. México: 1989.
- Tobón, S, Rial, A, Carretero, M y García, J. (2014). *Competencias, calidad y educación superior*. México: Neisa.
- UAM. (s.f.). *Anuario Estadístico UAM*. 2015. Recuperado de http://www.uam.mx/transparencia/inforganos/anuarios/anuario2015/anuario_estadistico_UAM_2015.pdf
- UNAM. (2001). *UNAM el debate pendiente, UNAM y el CENEVAL*. México: UNAM
- UNAM. (2016). *¿Cómo ingreso a la UNAM?* Recuperado de <https://escolar1.unam.mx/pdfs/formasdeingreso16web.pdf>
- UNAM. (s.f.). *Anuario Estadístico UNAM*. 1979. Recuperado de <http://agendas.planeacion.unam.mx/pdf/Anuario-1979.pdf>

- UNAM. (s.f.). *Anuario Estadístico UNAM. 1984.* Recuperado de <http://agendas.planeacion.unam.mx/pdf/Anuario-1984-1985.pdf>
- UNAM. (s.f.). *Anuario Estadístico UNAM. 2000.* Recuperado de <http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2000/pdf/pob-escolar.pdf>
- UNAM. (s.f.). *Anuario Estadístico UNAM. 2001.* Recuperado de <http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2001/pdf/pob-escolar.pdf>
- UNAM. (s.f.). *Anuario Estadístico UNAM. 2006.* Recuperado de http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2006/pdf/5_Pescolar06.pdf
- UNAM. (s.f.). *Anuario Estadístico UNAM. 2013.* Recuperado de <http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2013/pdf/Agenda2013.pdf>
- UNAM. (s.f.). *Anuario Estadístico UNAM. 2016.* Recuperado de <http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2016/pdf/Agenda2016.pdf>
- UNESCO. (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación.* Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785s.pdf>
- Varela, G. y Valenti, G. (2015). La ANUIES y la evaluación de la educación superior en México. En: Álvarez, G. *La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior, 1950-2015.* México: ANUIES.
- Vargas, L. M. (1994). *Sobre el concepto de percepción.* Recuperado en <http://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf>Anexo

ANEXO I

Cuadro de concentrado de categorías y subcategorías

Categoría	Subcategoría	Hugo Aboites	Imanol Ordorika	Manuel Gil Antón	Angélica Buendía	Jorge Stack
Medición	Medición humana					
	Medición educativa					
Calidad	Financiamiento y asignación de recursos					
	Mecanismos de evaluación					
	Eficacia					
Evaluación	Clasificar					
	Proceso de sobredeterminación funcional					
Dispositivos	Red que se establece entre diferentes actores					
	Función estratégica					
	Relación de poder y relaciones de saber					
La estandarización como dispositivos	Clasificación					
	Sanción					
	Normalización					