

LA POLARIZACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO: LA ÉLITE Y LA MASA

JORGE BARTOLUCCI*

Resumen

El proceso de masificación educativa desarrollado desde mediados del siglo pasado como el de mejoramiento de la calidad de la educación impulsado al comienzo de los años noventa, contribuyeron a ahondar las diferencias entre la selecta minoría que recibe una formación de alta calidad académica y la población víctima de una educación masiva mediocre. Este fenómeno es el resultado del entrecruzamiento de acciones orientadas por el valor y el significado conferido a la educación según los diferentes intereses y puntos de vista sustentadas por las partes que involucradas en el proceso, como el aislamiento y la devaluación de la docencia, la aplicación de políticas sectoriales para el mejoramiento de la calidad educativa y la falta de atención al estudiante como centro de las actividades académicas.

Palabras clave: estudiantes, políticas públicas, educación masiva.

Abstract

Mass education developed since the second half of the last century together with education improvement efforts undertaken during the nineties, have contributed to the worsening of existing differences between the selected minority who enjoys high quality academic training and the rest of the population, victim of mediocre mass education options. This phenomenon has resulted from the intercrossing of actions focused on the value and significance given to education according to different interests and points of view by parties involved, and from the isolation and devaluation of teaching activities, application of sectorial policies to education quality improvement and lack of attention to students as core of any academic activity undertaken.

Key words: students, public policies, mass education.

.....
*Centro de Estudios
Sobre la Universidad-
UNAM.
Correo-e:
bartoluc@servidor.
unam.mx

Introducción

Este artículo se refiere a hechos bastante conocidos en el medio educativo, pero considerados desde una perspectiva que pone en primer plano la marcada polarización que existe en México entre la educación de élite y la de masas. La idea central del trabajo es que tanto el proceso de masificación educativa desarrollado desde mediados del siglo pasado como el de mejoramiento de la calidad de la educación impulsado al comienzo de los años noventa, contribuyeron a ahondar las diferencias entre la selecta minoría que recibe una formación de alta calidad académica y sumamente competitiva en cualquier parte del mundo y la población víctima de una educación mediocre. Dicha polarización no es inherente a una sola causa en particular, es resultado del entrecruzamiento de acciones orientadas por el valor y el significado conferido a la educación según los diferentes intereses y puntos de vista sustentados por las partes que involucradas en el proceso de masificación educativa que ha tenido lugar en México desde los años sesenta. En atención a este propósito voy a referirme en primer lugar al proceso que contribuyó a ampliar la brecha que separa el desarrollo de la educación superior de la educación básica, así como de la feroz selección que se observa una vez ingresado en los niveles postobligatorios. En segundo lugar, hablaré de algunos patrones de conducta verificables durante el proceso de expansión y en el de aseguramiento de la calidad de la educación superior, que han reforzado la polarización que caracteriza la educación pública mexicana. Los principales problemas que se discuten aquí son: el aislamiento y la devaluación de la docencia, la aplicación de políticas sectoriales para el mejoramiento de la calidad educativa y la falta de atención al estudiante como centro de las actividades académicas.

La brecha entre educación básica y superior

La eclosión educativa en las universidades mexicanas dio pie a numerosas interpretaciones pero dichas interpretaciones exageraron la importancia de la demanda social sobre el sistema de educación superior. En consecuencia, la responsabilidad del propio sistema educativo en la forma como se expandió quedó diluida. La reducción o la expansión de oportunidades educativas no son accidentes inevitables, sino consecuencias de decisiones políticas coherentes con la organización, políticas, intereses, necesidades y creencias de los propios sistemas educativos. De allí que la disposición para canalizar las demandas para obtener un lugar en el sistema educativo haya variado en cada sector y sistema nacional. En general, podemos decir que en América Latina, la expansión escolar fue resultado de la distribución diferencial de que ha sido objeto la educación pública en virtud de las necesidades políticas de los gobiernos.

En el caso particular de México, el ingreso masivo a las universidades públicas parece haber respondido más que nada a la necesidad política de expandir el sistema de educación superior para tratar de disminuir la presión social y económica que se estaba levantando en amplios sectores de la clase media urbana a finales de los sesentas. Los antecedentes de este proceso datan de mediados del siglo XX, cuando el Estado mexicano trató de abatir el analfabetismo y propiciar la escolarización en el nivel básico de enseñanza. El programa que alcanzó mayores resultados en ese sentido fue el Plan de 11 Años, fomentado por la política educativa del presidente López Mateos. A pesar del esfuerzo realizado, no se logró resolver la cobertura total de la población en edad de cursar estudios básicos ni retener en sus aulas a los que sí entraban a la escuela. En cambio, la mayor cobertura alcanzada por el nivel básico hizo que aumentara considerablemente

la cantidad de niños y jóvenes egresados de los planteles de educación secundaria, lo cual, a su vez, repercutió masivamente en la educación media superior y superior. En el marco de un fuerte proceso de urbanización y migración a las grandes ciudades y del crecimiento económico que experimentó el país en esos años, los nuevos beneficiarios de la educación media superior y superior convirtieron sus demandas en una de las expresiones más claras de las aspiraciones sociales de los sectores medios de la sociedad mexicana.

El periodo 1970-1982 fue el de mayor crecimiento del sistema de enseñanza medio superior y superior en toda su historia. Con los recuerdos del movimiento estudiantil de 1968 aún frescos, los presidentes Echeverría y López Portillo coincidieron en valorar la educación media superior y superior como un medio de estabilidad política que sirviera para restituir la desgastada legitimidad del régimen. Durante doce años, la satisfacción de las aspiraciones escolares de la clase media mediante la ampliación de la oferta de opciones en ambos niveles, se convirtió en una de las principales banderas políticas gubernamentales mientras que el endeudamiento externo se convirtió en fuente inagotable de recursos materiales que hizo crecer el sistema medio superior y superior en forma gigantesca.

En el contexto político posterior al 68, las necesidades políticas del partido gobernante de ganar legitimidad frente a la sociedad, el interés de los propios beneficiarios de obtener un título universitario y la importancia política, económica y social de la otorgada por funcionarios y maestros de las instituciones de enseñanza media y superior al engrandecimiento de sus universidades, hicieron creer que el límite natural del sistema de educación media y superior debería ser garantizar un lugar a cada joven que deseara incorporarse al nivel superior. Sobre la base de esta coincidencia el vínculo entre demanda y oferta educativa se concentró en el crecimiento sin precedentes del sistema de educación supe-

rior y en su diversificación y distribución en todo el país. El Estado y las instituciones ofrecieron respuestas inmediatas y ello estableció las condiciones que hoy se tienen.

En consecuencia, los niveles más elevados del sistema educativo comenzaron a sufrir incrementos relativos a los de la base. Si en 1950, la tasa de participación en la escuela primaria era de 17.6%, el formidable crecimiento de los servicios educativos a partir de entonces implicó que para 1996, la población atendida por la escuela primaria mexicana se hubiera multiplicado por cinco, mientras que la matrícula de la educación secundaria lo hiciera por 69, y la de la educación media y superior por 56 y 52, respectivamente (Zorrilla y Zetina, 1998). El sistema de educación media y superior pasó entonces, de atender a unos 70 mil alumnos de nivel profesional y posgrado en 1959 a superar el millón en 1985. Lo que equivale a decir que en 26 años el mismo creció unas 15 veces. Si se toma como base 100 efectivos en 1950, para el conjunto del sistema educativo, los índices son de 182 para 1960, 346 para 1970, 635 para 1980 y 700 para 1990 (OECD, 1996:15).

Este crecimiento colosal hizo que para 1970 es decir, una década después de iniciarse la escalada educativa, el sistema de educación superior nacional en su conjunto estuviera en condiciones de atender al 90% de los egresados del ciclo medio; en 1975, esta cifra se eleva al 95%. En otras palabras, las oportunidades de estudiar en la universidad aumentaron tanto en dicho periodo que, mientras en 1970, uno de cada 20 jóvenes entre 20 y 24 años se hallaba inscrito en alguna carrera; 15 años más tarde la relación subió casi al triple. De acuerdo con datos de la Secretaría de Educación Pública, desde 1980 la matrícula de la enseñanza superior en el país ha sostenido un crecimiento anual de 4%, llegando a la cifra total de inscritos en este nivel de 1'800,000 estudiantes en el 2000¹.

Este patrón de desarrollo del sistema educativo trajo como consecuencia que los jóvenes en condiciones de continuar sus estudios en el ámbito medio y superior pasaran a gozar de

amplias oportunidades de enseñanza, mientras la educación básica —el nivel accesible a todos los mexicanos— continúa siendo incapaz de incorporar y retener en sus aulas a la mayoría de los niños y jóvenes en edad escolar. Esto es fácilmente comprobable con solo mencionar algunos datos, que por lo demás son bastante conocidos. En 1970 el número de niños que no habían ingresado a la escuela o que no habían podido acabar la primaria era mayor a 4.000.000 (Guevara, 1992). Entre 1970 y 1990, la cantidad de jóvenes de 15 años que lograba concluir la educación básica y avanzar hacia los niveles superiores registró un aumento considerable. Sin embargo, la proporción y la magnitud del rezago educativo permanecieron constantes; las cifras de analfabetismo y de la población sin instrucción primaria se mantuvieron por encima de los seis millones. Cuando a principio de la década de los noventa se acordó incrementar el número de años para concluir la enseñanza obligatoria a nueve, el número de personas en condición de rezago educativo subió de 20.271.356 a 33.157.000, cifra que representaba el 48.4% del total de individuos mayores de 15 años en el país. El número de personas entre 18 y 35 años en esta condición era de 12.000.000. Esto quiere decir que a más de tres décadas de haber puesto en marcha el Plan de 11 años, uno de cada tres adultos no había entrado o terminado la enseñanza básica.

Si dividimos el número de inscritos en algún grado de la educación obligatoria entre el número de jóvenes mexicanos en edad escolar, la tasa de participación escolar entre los 6 y los 14 años es de 92% y entre los 13 y 15 años es de 77.8%, lo cual es una tasa bastante aceptable (Zorrilla y Zetina, 1998: 137); pero es un hecho que los avances en la cobertura educativa han dejado espacios muy grandes de deficiencia y baja calidad en los conocimientos. La deserción

en el ciclo de la educación obligatoria es a tal punto grave que de cada centenar de niños que entran a la escuela, únicamente 63 egresan de la primaria y sólo 40 terminan la secundaria². Según datos del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), México se coloca en un lugar alarmante en términos de tasa de repetición en el primer ciclo escolar, debido a que de cada 100 niños que aspiran a ingresar a la escuela primaria, 96 lo logra, pero se presenta un nivel global de repetición de 33%. De acuerdo con información del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y del Instituto Nacional de Estadísticas, Geográfica e Informática (INEGI), alrededor de dos millones 300 mil niños entre seis y 14 años revelan no saber leer ni escribir, además que 13.35% del total de pequeños no mantienen una asistencia regular a la escuela³.

Los espectaculares niveles de deserción escolar registrados en México entre la población de 12 a 18 años, hacen que el 80% de la población ocupada en México no haya concluido la educación básica; sólo un 27% de los casos que intentan entrar al mercado laboral cuentan con estudios básicos completos o un grado de educación superior. Esta medición ubica a los niños mexicanos en una situación sólo comparable con países de mayor atraso económico y que han logrado muy pocos avances para mejorar las condiciones de la niñez, como ocurre en El Salvador y Colombia. La baja escolaridad en México repercute directamente con los niveles de remuneración salarial y productividad de los trabajadores mexicanos. Entre los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, (OCDE), México ostenta los niveles más bajos en pago de remuneraciones salariales y productividad per cápita, además de un crecimiento asombroso de la informalidad salarial. La productividad per cápita de los trabajadores en

¹ Véase “Mantiene su crecimiento la matrícula de educación superior”, *El Financiero*, 8 de septiembre de 1997, p., 64.

² Véase “Preocupa el rezago educativo en México a los legisladores”, *El Financiero*, 8 de septiembre de 1997, p., 63.

³ *Ibid*, 30 de abril.

México es tres veces inferior a la de otros países miembros de la OCDE, sólo superada por Turquía, que presenta un índice cuatro veces más bajo. La diferencia entre lo que perciben los trabajadores mexicanos y sus pares en los países desarrollados es abismal; comparada con los de Estados Unidos, Suiza, Alemania, Japón, Francia y Canadá, es hasta 23 veces inferior. La brecha se reduce a la mitad con respecto a los trabajadores de Corea, república Checa, Hungría y Polonia.

Polarización e inequidad en el nivel medio superior y superior

Ahora bien, podría presumirse que el sacrificio de tantos miles de niños derivaría en la formación de un grupo selecto de jóvenes que logra llegar a la educación post-obligatoria. En ese caso, las bajas tasas de participación escolar en la educación media superior y superior no sería más que un reflejo de la injusta distribución de oportunidades que existen en casi todos los otros niveles de la sociedad⁴. Pero el proceso que comienza una vez alcanzada la educación post-obligatoria refuerza la polarización a tal grado que acaba produciendo aún más inequidad entre los mexicanos. El primero y más importante de los hechos que se verifican es el alto índice de abandono escolar que existe una vez ingresado a dicho nivel. Gracias a los estudios de trayectoria escolar, sabemos que de cada 100 jóvenes que ingresan al bachillerato sólo alrededor de 50 lo terminan y de éstos muy pocos obtienen un título profesional; también sabemos que cada generación escolar es un testimonio vivo de un proceso educativo que ratifica la excelencia de una minoría y deja el paso libre a un gran número de estudiantes cuya capacidad y calidad académica vuelven a quedar sujetas a las formas de eliminación que se constatan en los niveles

inferiores. Es un hecho comprobado que en cada nivel se promueve una mínima cantidad de casos en condiciones de cumplir previsible y satisfactoriamente las exigencias académicas del nivel subsiguiente, mientras que el resto se ve librado a resultados muy azarosos (Bartolucci, 1994).

Es llamativo que después de semejante expansión educativa, ni siquiera en el plano cuantitativo se hayan logrado las metas de igualar las oportunidades de permanencia en la educación superior. Es claro que por el hecho mismo de la expansión, se democratizó el acceso a las formaciones medio superior y superior. Gracias a los estudios especializados en el tema, sabemos que un buen número de estudiantes son los primeros en la historia de su familia en acceder a la educación superior. Pero también es sabido que la equidad lograda al momento del ingreso se pierde en el transcurso del ciclo medio y superior. Poco más de la mitad que ingresa al ciclo medio superior logra terminarla; uno sobre tres solamente pasa a la educación superior; uno sobre seis termina los estudios de licenciatura y uno sobre 12 obtiene el grado de licenciado (*Ibid*).

La feroz selección que tiene lugar en la enseñanza básica se queda corta ante estas cifras que como dice el informe de la OCDE, producen vértigo y no parecen estar suficientemente presentes en la conciencia de los maestros y de los responsables de la educación (OECD, 1996:37). En un sistema educativo organizado de tal forma que si no se obtiene un título no se obtiene nada, unos resultados así resultan nefastos tanto para los propios estudiantes como para la sociedad. En efecto, el objetivo dominante de la educación medio superior y superior en México es preparar a los alumnos para pasar a la educación superior, y las formaciones que no conducen a ella carecen del mismo valor ante la sociedad. Las escuelas de educación media superior de las grandes institu-

⁴ La tasa de escolarización correspondiente a los jóvenes mexicanos a los 18 años es de 18.3%, mientras que para los países de la OCDE en su conjunto, la tasa de participación a los 18 años es de 64.6%. Por lo que respecta a la educación superior, la tasa de participación mexicana es ligeramente inferior a 15%.

ciones, sobre todo la UNAM, el IPN, el ITESM, son las que tienen mayor demanda; inversamente las formaciones profesionales terminales son las menos apreciadas. Mientras en Francia, por ejemplo, dichas formaciones llevan en dos años al diploma universitario de tecnología o al título de técnico superior, en México, nueve décimas partes por lo menos continúan con estudios superiores; son pocos quienes abandonan completamente el sistema para ejercer funciones de técnicos. Cuando mucho el interés de ofrecer salidas laterales es más bien, proporcionar una calificación reconocida en los casos frecuentes de abandono durante los estudios superiores, pero en realidad se trata de una salida fracasada.

En el nivel superior no hay sino una puerta de salida: la licenciatura. Cuando se ingresa a formaciones post-obligatorias, se emprende pues un camino en el que prácticamente la única perspectiva de éxito exige por lo menos ocho años de estudios (*Ibid*, cap. 2 y 3). En la mayoría de los casos, sea cual sea el tipo de institución, la trayectoria de los estudiantes es parecida. Desde su ingreso se hallan encarrilados en una rama profesional, la carrera, que es para ellos una vía a seguir hasta el título de licenciatura; progresando a lo largo de los semestres o trimestre, con pocas opciones posibles en su formación, ninguna orientación y sin posibilidades de salida con un diploma intermedio. Si abandonan los estudios en el transcurso, lo cual es el caso para cerca de la mitad de ellos, lo hacen sin ninguna calificación utilizable en el mercado de trabajo y casi siempre sin que sus estudios puedan ser revalidados para ingresar en otra rama o en otra institución.

Para los jóvenes, las oportunidades educativas que ofrecen las formaciones medias y superiores resultan ser un espejismo. Excepción hecha de una minoría que no busca ingresar en la enseñanza superior o que no es admitida por alguna institución, la gran mayoría se dirige a los programas que están estrechamente vinculadas con salidas al nivel superior y cuentan con pase automático; como si ello garantizara algo más

que el simple acceso en algún plantel universitario con las correspondientes probabilidades de abandonarlo en algún momento. Peor la experiencia indica que en realidad, la formación que pasa por el modelo dominante en la educación superior de nuestro país, conduce a un certificado claramente útil en el mercado laboral si y sólo si se concluyen exitosamente al menos ocho años de estudios de tiempo completo. Y como ya se dijo, esta trayectoria larga sólo la culmina una pequeña minoría, equivalente a un 15% de todos los que la inician tras haber superado la selección feroz que tiene lugar en la educación obligatoria.

En términos de su funcionamiento general, un sistema educativo de esta naturaleza pareciera tener el objetivo de formar algunas personas bien preparadas a expensas del enorme costo humano y financiero que da lugar al fracaso de la gran mayoría de los estudiantes. Todo ocurre como si el fin fuese obtener una élite restringida, sin preocuparse del costo financiero y sobre todo humano de todos esos fracasos. El reporte sobre *Las políticas de educación superior en México* elaborado por los investigadores de la OCDE, apuntó que este es el principal problema del sistema educativo superior de México: la brecha enorme que separa a la elite de alto nivel intelectual del nivel general de educación y preparación profesional, que es muy modesto. Los autores del citado reporte calificaron la existencia de esa élite como un recurso excepcional, aunque también se mostraron preocupados por la falta de entrenamiento competitivo para la mayoría de la población (*Ibid*: 37 y 38).

Este sesgo funciona en detrimento de las posibilidades laborales y de ascenso social de los jóvenes. En 1994 el promedio nacional de quienes concluyeron sus formaciones de nivel 6 y obtuvieron su título, fue sólo de 21.3% respecto de quienes las iniciaron seis años antes. En términos sociales, tales resultados son sumamente onerosos. En primer lugar, debido a que en México el gasto educativo por estudiante de educación superior es 5.75 veces mayor a lo que

se gasta por alumno en educación primaria, y 2.38 mayor a lo que se gasta en educación secundaria y media superior. En segundo lugar, implica también un costo para la industria y los servicios, pues al contratar, las empresas tienen que invertir tiempo y recursos en el entrenamiento de los empleados para desempeñarse como técnicos o administradores de nivel medio/alto, con lo cual se manifiesta un grave desencuentro entre el sistema educativo, el mercado de trabajo, y las necesidades del empleo y remuneración de gran parte de ellos (Zorrilla y Zetina, 1998: 136-138).

Además, el abandono escolar tiene otras consecuencias negativas en tanto que produce frustración individual en la mayor parte de los estudiantes que ingresan a las instituciones de educación superior; los que no concluyen se ven obligados a trabajar en puestos y actividades para las que no están preparados, y por lo tanto no son bien remunerados. La relación entre los bajos niveles de escolaridad y las bajas remuneraciones salariales es un dato ya comprobado por investigaciones. Para mencionar una, entre los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, México ostenta los niveles más bajos en pago de remuneraciones salariales. La diferencia entre lo que perciben los trabajadores mexicanos y sus similares en países desarrollados es abismal; puede llegar a ser hasta 23 veces inferior.

Masificación educativa y devaluación de la docencia

Durante el periodo de masificación de la educación media superior y superior, la evaluación de los resultados resultó opacada ante los procesos institucionales que se dirigían principalmente a la atención de las demandas educativas provenientes de la sociedad mexicana y favorecidas desde el gobierno, mientras que se ponía poco cuidado en la calidad de las instituciones, los programas y los procesos escolares. Si bien no podría generalizarse que el sistema perdió en totalidad la calidad, ésta sí constituyó un factor

crítico. Lo que podría ser considerado como un logro de las políticas aplicadas sobre el sistema fue al mismo tiempo el origen de buena parte de los problemas que hoy se experimentan en este nivel de educación.

Al arranque del periodo de crecimiento acelerado, las instituciones obtenían a bajo costo profesionales liberales que reproducían los mejores conocimientos disponibles, mediante una dedicación parcial de su tiempo a una escuela superior o a una universidad. Se difundió como forma de contratación la figura del profesor de tiempo parcial o por horas, que hoy abarca la mayor parte de los docentes. Tradicionalmente, la vida académica tenía un carácter eminentemente liberal, cuyo rasgo principal era la confianza que se depositaba en el maestro para que manejara con suma libertad su clase. Es por ello que las instituciones pudieron absorber miles de alumnos y maestros mediante la multiplicación de las formas de organización existentes. Pero el hecho de dar cabida a 40 o 50 veces más estudiantes con la misma estructura académica e igual tipo de relación de financiamiento con el Estado tuvo consecuencias mayores de las que se percibieron en aquel momento (*Ibid.*).

El crecimiento de la matrícula y del subsidio público que lo permitió, entre 1971 y 1982, alentó una cierta autocomplacencia, y tras de ella, un alto grado de improvisación. Cabe recordar que en dicho periodo, la planta docente se multiplicó por cuatro, y únicamente en algunos programas tradicionales de derecho, medicina e ingeniería, se exigió ciertos requisitos que garantizaban una mínima calidad docente. Según estudios recientes nuestro país pasó tan solo en cuatro décadas, de 10,749 puestos académicos a 192,406 (Ibarra, 2000). La profesionalización se desarrolló por pautas de tipo gremial y corporativo, supeditando a negociaciones con los sindicatos muchos aspectos de la vida académica. En ese contexto, la contratación de la nueva planta docente fue sumamente laxa; muchos de los nuevos maestros no habían terminado aún su licenciatura, y mu-

chos otros no eran especialistas de los campos en los que empezaron a trabajar, lo cual propició debilidades serias en la transmisión de los conocimientos disciplinarios indispensables.

Nada mejor para ilustrar este problema que la investigación etnográfica realizada por Juan Zorrilla (1989) en los salones de clase del Colegio de Ciencias y Humanidades durante los años ochenta. La aguda mirada de Zorrilla sobre las actividades en torno a las cuales se cristalizaba la acreditación de las materias del plan de estudios del bachillerato es muy reveladora de la calidad social de la educación heredada de los años álgidos de la masificación de la enseñanza universitaria.

Sin ir más lejos, las tres primeras líneas de la descripción de lo acontecido en un curso de historia observado entre noviembre de 1985 y agosto de 1986, pintan de cuerpo entero uno de los rasgos más típicos de la “nueva universidad”.

La clase comenzó el lunes 4 de noviembre aunque el semestre había comenzado el 28 de octubre; ese día no hubo clases y el viernes 1, que también tocaba historia fue día feriado.

A continuación, las indicaciones que el maestro hizo a sus alumnos son suficientes para imaginarnos la arbitrariedad con que se interpretaban los objetivos señalados en el programa de una materia:

La maestra inició el curso diciéndoles que fuesen a ver la obra de teatro *El Extensionista* y para la clase próxima del día 11, en ocho días, deberían traer un comentario sobre el tema de la obra; el mensaje de la misma y la relación con la materia de historia. Asimismo les pidió para la clase inmediatamente posterior o sea la del viernes 8, un trabajo comparativo consistente en ver periódicos del mes de noviembre de 1910 y leer un periódico del día 31 de octubre de 1985 para formular los problemas más importantes en 1910 en el país y en el Distrito Federal, también habría de copiar cinco titulares en uno y otro periódico. Así como los editoriales en uno y en otro caso. “Para este trabajo hay que visitar la Hemeroteca, terminó diciéndoles. Además como tarea les

pidió que leyeran hasta la página 85 del libro de A. Córdoba, *Ideología de la revolución mexicana* con el fin de identificar los aspectos económicos, políticos, sociales, culturales e ideológicos”.

En una primera aproximación, concluye Zorrilla, se pueden notar dos rasgos que merecen ser destacados.

Primeramente que la instrucción sobre el trabajo inicial es ofrecida con muy pocos referentes que pudiesen indicar tanto el tipo de calidad esperada como los modelos que tuviese que seguir para su realización. Por otra parte, el ámbito posible de cobertura es muy amplio: ver una obra de teatro, hacer comentarios; leer periódicos de hace setenta años y comprarlos con uno actual; leer parte de un libro y sacar aspectos de muy diversa índole —cultural, ideológicos, económicos. A su vez toda esta carga de calidad imprecisa, y sobre la cual los alumnos tendrían necesariamente que improvisar un trabajo para salir del compromiso ante el que se ven, es requerida con suma premura.

Al volcar su mirada a las actividades escolares en torno a las cuales los alumnos cristalizaron la acreditación de la materia, el autor continúa diciendo:

“El alumno por su parte trae un resumen bastante corto. La maestra tiene que atender diez grupos, ¿qué hace? Checa vagamente que el resumen este escrito y le pone una firma, pidiéndole a una alumna que se encargue de ir llevando un control de quien cumple. La alumna abre un control y palomea los que van cumpliendo.

“La tendencia señalada se reforzó enormemente al prestarle atención a las participaciones orales de los estudiantes en respuesta a las preguntas directas o abiertas del maestro, quien, en su afán de fomentarlas, propiciaban intervenciones que se reducían a versiones abreviadas de resúmenes, ya de por sí cortos o a simples enunciaciones de palabras clave.

“De igual manera sucede con las participaciones, que se necesita para contestar una pregunta, por ejemplo, ¿Qué clases sociales son mencionadas por A. Córdoba? La respuesta que es suficiente para recibir una paloma por parti-

cipación es exactamente igual a lo consignado por el alumno cuyo resumen transcribimos más arriba, o sea, cuatro palabras: hacendados, peones, burguesía y pequeña burguesía”.

Cabe recordar, aclara Zorrilla, que estos problemas fueron detectados en los resúmenes y participaciones de los mejores alumnos. Si se observan los resúmenes y participaciones de los alumnos que acreditaron con 5 *se* vería que tanto los primeros como las segundas eran, apenas, poco más que ristas de palabras claves. Se observa así una tendencia a lograr la acreditación mínima con productos académicos integrados en una proporción muy alta por palabras claves. A su vez esta tendencia fácilmente daba pie a que una proporción alta de alumnos acreditaran con la calificación máxima. Tal fue el caso en esta materia, que la aprobaron veintidós alumnos sobre un total de cuarenta y tres que comenzaron el curso regularmente.

Al observar la secuencia ulterior del curso, el autor volvió a encontrar las mismas formas de trabajo escolar descritas, a la par que hizo su aparición el célebre trabajo en equipo, respectó de cual escribió:

“En primer lugar, destaca la calidad aleatoria de la organización y orientación que toman las actividades que desarrollan los alumnos para trabajar un tema. En los casos reseñados los alumnos consultaron los primeros libros que tuvieron a su alcance y que, según su criterio cubrían adecuadamente, con el compromiso de exponer un tema. Dicho criterio en la instancia de la alumna que habló sobre la cuestión obrera de Alemán a Echeverría, se basó en el hecho de haberse topado, literalmente, con la ficha de una tesis de la Facultad de Derecho clasificada bajo el rubro de “política obrera” en el catálogo de la Biblioteca Nacional. En otra instancia un alumno presenta un cuadro sin referentes que permitieran entenderlo o aprovecharlo, ya que carecía de las fechas para los cuales correspondía la información. Además, nunca dijo de que fuente hubo extraído la información. La lógica de estas actividades escolares se remite, ante la ausencia

de mecanismos o instrucciones que la definan y limiten, a lo expedito que resulte hacerlo de esa manera”.

Además no hay que pasar por alto que para los alumnos ante quienes se exponía el trabajo en equipo son aun mayores las desventajas que representa este recurso pedagógico, sobre todo por lo irrelevante que les resulta a quienes lo escuchan para la elaboración de tareas específicas o aun de actividades relacionadas con la acreditación de la materia.

Podría pensarse que estas fallas son imputables a la materia de historia o en última instancia a la manera de organizarlas para esa clase. Sin embargo, el autor encontró que las mismas pautas se repetían de una materia a otra; aún en una disciplina tan clara y precisa en los requerimientos técnicos para su manejo como lo es matemáticas. En atención a lo cual, Zorrilla cuestiona el valor formativo de este tipo de actividades escolares, tan enraizadas como extendidas en el medio educativo, y que, lejos de ser corregidas o sancionadas como indeseables han pasado a ser un cumplimiento muy adecuado, como formas legítimas de aprendizaje que en realidad encubren un manejo indeterminado e incidental de los temas que definen el programa de una materia.

La aplicación de políticas sectoriales

Tras aquel periodo de extraordinario crecimiento de la matrícula en la educación superior, una aguda crisis en las finanzas públicas entre 1983 y 1985 precipitó un interés nuevo en la calidad específica de los servicios educativos. El premio por ajustar presupuestos llevó al gobierno a dictar políticas para forzar a las instituciones a discernir entre lo deseable, lo conveniente y lo socialmente pertinente. Todas las partes encargadas de la educación: autoridades universitarias, funcionarios públicos, académicos y especialistas, revisaron prioridades, prestando una mayor atención a los rendimientos del gasto. La experiencia del pasado inmediato, en el que se administraron con laxitud abundantes recursos, dio muchos

ejemplos de lo que debería evitarse. Para mediados de la década de los ochenta, las instituciones de educación superior públicas supieron que se avecinaban tiempos desfavorables para la obtención de recursos y favorables a las ponderaciones críticas. A su vez el Estado inició una nueva serie de políticas que fijaron su objetivo en la calidad, y que fueron dotadas de recursos para estimular económicamente actividades de alto desempeño, empezando en 1984 con el Sistema Nacional de Investigadores.

Más tarde, a partir de 1989, se inició un periodo de recuperación en el nivel de los recursos públicos disponibles para toda la educación superior, que permitieron primero detener y luego revertir algunos efectos acumulados tras las crisis de 1982. Ante los problemas producidos por el anterior crecimiento indiscriminado, a partir de entonces se han dispuesto algunos programas para instrumentar los fondos públicos de manera más selectiva: uno para aumentar los ingresos de los académicos de mayor productividad; otro para financiar la modernización de la infraestructura y el compromiso de otorgar becas a los estudiantes de los programas de posgrado que cubrieran los requisitos de un protocolo de excelencia.

La columna vertebral de este modelo de profesionalización académica fue la aplicación generalizada del criterio de deshomologación salarial, mediante el cual se logró articular la evaluación del desempeño laboral, la formación académica escolarizada y la remuneración diferenciada.

En concordancia con el criterio de deshomologación salarial, las políticas internas de las instituciones de educación superior empezaron a establecer múltiples mecanismos que se sustentan en procesos de planeación y evaluación, algunos de ellos dirigidos a los universitarios; otros, en cambio, orientados a los planes y programas de estudio, y algunos más destinados a evaluar la gestión institucional. Entre los programas orientados a los individuos, destacan los programas de estímulos al desempeño académico, los programas de apoyo a proyectos de investigación

e innovación tecnológica y los programas de alta exigencia académica para los alumnos de licenciatura. Todos los programas fueron diseñados con la intención de constituir cuerpos académicos profesionalizados, entendiéndose por ello, comunidades de expertos que asumieran como propias las formas instituidas de trabajo de las comunidades académicas internacionales, y que se comportaran de acuerdo con los estilos de vida propios de sus disciplinas, obedeciendo las reglas del juego que han hecho del “publicar o perecer” el factor principal de supervivencia (Ibarra, 2000).

Aunque en general las universidades asumieron dichas políticas como propias, cada una las aplicó con bastante autonomía y bajo modalidades diferentes, según sus características específicas. El Programa de Primas al Desempeño Académico aplicado por la UNAM, apoya aproximadamente al 68% del total de sus académicos. Con el Programa de Estímulos a la Productividad y al rendimiento del Personal Académico de Asignatura se apoya al 46% del total del profesorado. Entre 1989 y 1995, el Premio Universidad Nacional (1989-1995) ha recompensado la labor destacada de 111 y el Premio Universidad Nacional para Jóvenes Académicos distinguió a 101 de ellos. Con el Programa de Estímulos de Iniciación a la Investigación se han beneficiado, desde 1989 a la fecha 703 académicos. Respecto de 1988, hoy en el profesorado de la UNAM hay un 151 % más en la categoría de Asociado C, 69% más en la de Titulares C. En investigación se cuenta con un 56% más de Asociados C y un 33% de titulares C. En 1995, el 55% de los investigadores nacionales de nivel III pertenecían a la UNAM. Del personal de carrera de la UNAM, más del 40% se encuentra en el SNI (Malo, 1998). En el caso de la UAM, según datos de 1999, el estímulo a la docencia y la investigación favoreció al 34.25 de los profesores; la beca a la permanencia, al 62.94%; la beca a los grados académicos, al 85.33%; la beca a la trayectoria académica sobresaliente al 35.41% y la beca a la carrera docente al 80.61%. Tras

diez años de aplicación de los programas de estímulo a la productividad y becas, el porcentaje de profesores titulares ha aumentado de 38.53 a 80.53%; el 29% de los profesores cuenta con el grado de doctor y el 36%, con el de maestría (Ibarra, 2000).

Las políticas gubernamentales para mejorar la calidad de la educación superior en general fueron diseñadas bajo la presunción básica es que si se tenían mejores académicos, definidos como personas con mayores grados, mayor productividad en la investigación y más relacionados en el ámbito internacional, automáticamente iba a mejorar la calidad. Ya que esto no ha sido necesariamente el caso parece pertinente reexaminar esta premisa, analizando no sólo la calidad de los insumos sino también el proceso y los resultados de la evaluación. Es posible que ésta haya contribuido a regular la carrera académica conforme a las normas que rigen la producción del trabajo de maestros e investigadores en los centros de mayor desarrollo educativo y científico y que en alguna medida haya revertido el proceso de debilitamiento académico que trajo como consecuencia el descontrolado crecimiento del sistema de educación medio y superior mexicano. Pero lo cierto es que los especialistas en la cuestión académica no cuentan con datos que permitan afirmar que el sistema esté mejor hoy que hace una década, ni que las políticas hayan producido los efectos deseados. Después de una década de estímulos a la docencia —y 16 años con el SNI— no queda claro si gracias a estos programas ha mejorado la investigación y la docencia o siquiera la productividad de los académicos (de Vries, 2000).

Probablemente, eso se deba a los problemas planteados por la forma como se desarrolló el proceso de deshomologación en las universidades. Desde la perspectiva de Ibarra Colado, en algunas instituciones, la evaluación condujo a la politización creciente de las posiciones de dictaminación y al consecuente fortalecimiento del corporativismo grupal que compite o colabora para garantizar la obtención de los recursos disponibles. Adicionalmente, la valoración académica

se enfrentó a la imposibilidad de realizar una revisión completa y cualitativa de los expedientes y productos académicos, reduciendo el procedimiento a la acuciosa contabilidad del número de productos entregados. Los programas de deshomologación en curso han sido incapaces de reconocer con justicia la naturaleza misma del trabajo académico, pues inducen la simulación, fomentan la corrupción y el credencialismo. Su cumplimiento ha conducido al adiestramiento fino de las conductas, despertando los apetitos más primitivos a favor del bien individual y destacando la preeminencia de los comportamientos oportunistas y egoístas. Esta competencia desenfrenada por el dinero atrofia la reflexión crítica, ubicando al trabajo académico y a cada uno de sus productos como simple medio para conseguir mayores recursos económicos y sin importar demasiado su contenido.

Para Vietse de Vries, es previsible que el impacto haya sido tan limitado como el universo de aplicación, puesto que las políticas imperantes para la modernización educativa en el nivel medio superior y superior, se centró en la creación de condiciones de primer mundo para un grupo reducido: unos veinte mil profesores de tiempo completo que laboran en las universidades públicas, para los cuales se crearon mecanismos de normalidad académica; una normalidad entendida como estándares del primer mundo. En cambio, otra parte importante del sistema ha sido considerada como no calificada para participar, de ser nadie, de ser espectador. Esta idea retoma una caracterización que hace Manuel Gil, respecto a la política educativa define a un grupo selecto como actores, y coloca al resto en la posición de espectadores.

Esto se debe a que las políticas implementadas apostaron al sector consolidado del sistema, creando una competencia ficticia, desigual. Apostar a los académicos de tiempo completo con larga antigüedad, a los doctores, a los miembros del SNI parece sensato, incluso en términos académicos, reconociendo a los académicos de alto nivel y su papel crucial en las instituciones.

Pero no hubo, a diferencia de otros países, reestructuraciones de instituciones por iniciativa gubernamental, recortes de personal, reorientación de la demanda estudiantil o reorganización de programas. Más bien resulta un panorama donde la apuesta parece ser que la mejora de insumos—más doctores, más instituciones, infraestructura—llevará a un sistema parecido al de países desarrollados, pasando por alto que estos sistemas están transitando por cambios profundos que el sistema mexicano temerosamente esquiva. Si al mismo tiempo centrarse en este grupo implica excluir del debate a grupos distintos, concluye de Vries, existen pocas razones para ser optimistas.

Carlos Ornelas, describe el mismo fenómeno, pero visto desde el ángulo contrario, o sea, como una respuesta de los académicos a la evaluación. Ornelas afirma que el sistema de méritos instituido tiene sus mejores defensores y promotores en aquellos profesores que previamente tenían credenciales académicas superiores, cuyo trabajo académico ya había sido reconocido incluso por sus colegas internacionales, que hablan lenguas extranjeras y han publicado investigaciones originales. Se trata de profesionales académicos que se quedaron en México en momentos de severa crisis económica y en condiciones difíciles para el trabajo científico.

Un segundo grupo, cuya principal característica es su ambivalencia hacia la evaluación de la calidad, no confía en los procedimientos de evaluación, descalifican a las entidades de evaluación colegiadas y hacen chistes sobre los métodos de diferenciación del personal académico, pero por otro lado les gustaría formar parte del sistema de méritos y así incrementar sus ingresos. Algunos de los integrantes de este grupo quisieran progresar; por lo que realizaron estudios de posgrado, empezaron a preparar conferencias y artículos para publicar, ya fuera de un solo profesor o de varios de ellos. Sin embargo, su trabajo aún no es de calidad, usan mucho citas mutuas y es notable su deseo de convertirse en estudiantes de tiempo completo. Con el tiempo, entre las filas de este grupo se seleccionarán los sucesores de

los profesores de élite.

Ornelas distingue otros dos fragmentos, uno formado por aquellos profesores que tienen una planta de tiempo completo, pero de hecho no trabajan totalmente para la universidad. Es un grupo cuyo ingreso principal proviene de la práctica privada, el servicio público o del trabajo de consultoría. Así es que no les interesa ningún tipo de investigación y no tienen verdadero interés en seguir una carrera académica. El otro es un número no definido de profesores a quienes realmente no les interesa la enseñanza o la investigación. Ellos son los remanentes del sistema corporativista; serían los defensores del sindicalismo laboral en las universidades, que tampoco tiene interés, ni la posibilidad de hacer trabajo de graduado, publicar o mejorar la enseñanza. Algunos de ellos podrían ser indiferentes a la evaluación de la calidad o al mundo académico debido a su edad o a los malos hábitos adquiridos (Ornelas, 2000).

De lo dicho por Ibarra, de Vries y Ornelas acerca de los efectos de las políticas de mejoramiento de la calidad educativa y búsqueda de la excelencia académica que imperan desde 1990, se desprende que uno de los efectos más notables de la nueva normatividad académica, es haber contribuido a acentuar las diferencias ya existentes entre la élite intelectual y profesional con una formación académica de alta calidad y el resto con calificaciones mediocres. Pero el problema no acaba ahí, puesto que al poner en el centro de la vida académica a los profesores e investigadores, la forma en que se ha intentado elevar la calidad de la educación superior ha acentuado uno de los rasgos más característicos y negativos del sistema educativo mexicano: la subestimación del estudiantado. No se me ocurre nada más oportuno para ilustrar el problema, que una anécdota de la que fui testigo durante una reunión internacional sobre Experiencias Institucionales de Evaluación de la calidad en la Educación Superior, celebrada en diciembre de 1997 en la Unidad de Seminarios de la UNAM. En la presentación de la experiencia de la UNAM, en

el centro del esquema del sistema de evaluación de la universidad aparecían los académicos (Rojo, 1998). Una vez que el funcionario expuso con orgullo nuestro modelo de evaluación, uno de los invitados extranjeros preguntó sumamente extrañado: ¿si en el centro del modelo están los académicos, dónde están los alumnos?

La pregunta de nuestro invitado cuestiona de raíz la estrategia seguida en México para mejorar la calidad de los servicios educativos superiores. Las medidas aplicadas sobre los insumos escolares no han dado lugar de manera automática a una mejor calidad de la educación recibida por la mayoría de los estudiantes. Ciertamente, los alumnos siguen siendo el factor ignorado de la educación pública mexicana. Excepto el cuestionado examen de ingreso aplicado por el CENEVAL, todos los demás programas de evaluación y promoción de la calidad académica implementados en los años noventa (PROMEP) (CIEES) (Padrón de Excelencia) (SNI) (FOMES), han estado dirigidos a estimular y apoyar el desarrollo y formación de los cuerpos académicos consolidados. Las propuestas del padrón de licenciaturas de alta calidad, las becas para estudiantes de licenciatura, el sistema nacional de información y acreditación no prosperaron.

El Programa de Exámenes Diagnósticos que se aplica actualmente en la UNAM a todos los nuevos solicitantes es de utilidad para el control de los planes de estudio, para dirigir a los estudiantes y orientarlos, pero solo algunas facultades, como la de Ingeniería lo aplican en forma regular. La aplicación de exámenes al final de cada curso individual no es eficaz como mecanismo regular para tener acceso al progreso académico de los estudiantes. La incorporación de alumnos de primer ingreso al Programa Alta Exigencia Académica ha mostrado resultados positivos, pero sólo representan entre el 9 y el 10% de los estudiantes de primer ingreso de las carreras inscritas en el programa. Además, la misma diferenciación entre programas honoríficos o de excelencia y los regulares a nivel licenciatura es absurda y sólo sirve como evidencia patética

que refuerza el argumento central de este artículo: la polarización entre la formación de elite y la de masas.

En cuanto a la UAM, las cosas no son muy diferentes. Rollin Kent afirma que la enseñanza en esa universidad sigue estando subcompensada en relación con la investigación. Lo cual, asegura, no debería sorprendernos, ya que probablemente sea un aspecto universal en la educación superior: el éxito en la investigación es más visible y se aprecia más que el éxito en la enseñanza en cualquier lado. Pero Kent hace bien en recordar que la UAM sigue siendo básicamente una institución de enseñanza de licenciaturas, ya que sólo hay 1,000 estudiantes de posgrado y más de 39,000 están inscritos en programas de licenciatura. En virtud de lo cual se pregunta: ¿Sabemos si la evaluación ha mejorado la enseñanza, especialmente la enseñanza de licenciatura? Al informarse acerca de otras universidades como las de Ámsterdam, Louis Pasteur y Sheffield-Hallam, se enfrenta uno con el hecho de que los planes de estudio y la enseñanza sobresalen como aspectos muy importantes de los esfuerzos de esas instituciones, mientras que eso no es así en el caso de la UAM. Los estudiantes, lo que aprenden y cómo lo aprenden, no son el enfoque de la política de educación superior actual en este país. Por supuesto, muchas de las mejoras continuas de la educación superior serán benéficas para los estudiantes, pero no estamos midiendo nuestro éxito ni fracaso por esta norma. Y esto queda muy claramente reflejado en el sistema de aseguramiento de calidad que se ha implantado en México (Kent, 2000).

Al fin de cuentas, la enseñanza masiva continúa sufriendo sistemáticamente la indiferencia institucional. Hoy como ayer, las instituciones no se hacen cargo ni asumen la responsabilidad de controlar la calidad de los procesos académicos que tienen lugar en el aula. Tal como fue observado por Zorrilla hace más de diez años, las tareas de enseñanza continúan estando separadas de las tareas de acreditación. De modo que la casi totalidad de la acreditación de los grados, semestres,

materias y ciclos escolares queda bajo el control de cada uno de los maestros responsables de grado o materia. La misma persona que enseña es la que califica y la calificación dada no se confronta con ninguna instancia de corroboración institucional (Zorrilla, 1989). En vista de la indiferencia y el desconocimiento con que las instituciones siguen

actuando respecto de los procesos reales que tienen lugar en el salón de clases, es poco probable que hoy existan controles institucionales sobre la calidad social de la educación recibida por los alumnos diferentes a los registrados durante la época de la expansión.

Referencias

BARTOLUCCI, Jorge (1994). *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*, México, Miguel A. Porrúa/UNAM.

DE VRIES, Vietse (2000). “Buscando la brújula: las políticas para la educación superior en los 90”, *Evaluación, financiamiento y gobierno de la universidad: el papel de las políticas*, Encuentro de especialistas en Educación Superior, Tomo II, CIICH, UNAM, 2000, p., 58.

GUEVARA NIEBLA, Gilberto (Comp.) (1992). *La catástrofe silenciosa*, México, Fondo de Cultura Económica.

IBARRA COLADO, Eduardo (2000). “Los costos de la profesionalización académica en México”, en *Los actores de la universidad ¿unidad en la diversidad?*, Encuentro de especialistas en Educación Superior, Tomo III, CIICH, UNAM.

KENT, Rollin (1998). “Observaciones sobre el caso de la UAM”, en Salvador Malo y Arturo Velásquez, *Una apreciación externa, La calidad de la educación superior en México. Una comparación internacional*, México, Coordinación de Humanidades/ Miguel A. Porrúa.

MALO, Salvador (1998). “La experiencia mexicana de evaluación”, en Salvador Malo y Arturo Velásquez, *La calidad en educación superior en México. Una comparación internacional*.

OECD (1996). *Reseña de las políticas de educación superior en México. Reporte de los examinadores externos*, Documento de trabajo, México.

ORNELAS, Carlos (1998). “Observaciones sobre el caso de la UNAM. Una aproximación externa”, en Salvador Malo y Arturo Velásquez, *La calidad de la educación superior en México. Una comparación internacional*. Miguel Angel Porrúa/UNAM, México.

ROJO, Laura et al. (1998). “La experiencia de la Universidad Nacional Autónoma de México”, en *La calidad de la educación superior en México. Una comparación internacional*, México, Miguel A. Porrúa/UNAM.

ZORRILLA, Juan (1989). *Innovación y racionalidad educativa. El caso del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM*, Tesis de Maestría, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.

ZORRILLA, Juan y Zetina, Eugenio (1998). “Aseguramiento de la calidad en la educación superior en México”, Salvador Malo y Arturo Velásquez, (Comp.), *La calidad de la educación superior en México. Una comparación internacional*, México, Miguel Angel Porrúa, Coordinación de Humanidades, UNAM.