

EL COLEGIO DE MÉXICO
CENTRO DE ESTUDIOS SOCIOLÓGICOS

EDUCACIÓN SUPERIOR Y DESIGUALDAD SOCIAL.

**UN ESTUDIO SOBRE LAS DETERMINACIONES SOCIALES Y ACADÉMICAS
DE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

Volumen I

ROBERTO ANGEL RODRÍGUEZ GÓMEZ GUERRA

**TESIS PARA OPTAR POR EL GRADO DE DOCTOR
EN CIENCIA SOCIAL
(CON ESPECIALIDAD EN SOCIOLOGÍA)**

**DIRECTOR DE TESIS
DOCTOR JORGE PADUA NESRALA**

CIUDAD DE MÉXICO, JULIO DE 1996

Índice

Agradecimientos	6
Introducción	9
Universidad y desigualdades sociales	16
La universidad de masas como problema sociológico	19
Plan de la obra	25

Primera parte

Expansión universitaria y democratización de las oportunidades de educación superior, marco conceptual

Capítulo I

Desigualdades sociales y desigualdades educativas. Aspectos conceptuales

Introducción	32
A. Primera sección. Perspectivas teóricas	33
1. El enfoque funcionalista. Una perspectiva meritocrática	34
2. El enfoque del capital humano.....	41
3. El análisis empírico de las desigualdades educativas	46
4. El enfoque sistémico de la desigualdad	53
5. El enfoque reproductivista	58
6. La perspectiva credencialista	67
7. Balance	73
B. Segunda sección. Metodologías de análisis de trayectorias escolares	75
1. Demografía de las trayectorias escolares	76
2. Métodos longitudinales para el análisis de trayectorias	77
3. Análisis explicativos de la trayectoria escolar	81
4. Un enfoque para el estudio de la desigualdad social en la educación superior	85

Capítulo II

La universidad en América Latina

Introducción	89
A. Primera sección. Las décadas del crecimiento (1960-1979)	
1. El desarrollismo	91
2. El escenario político. Del estado desarrollista al régimen autoritario .	104
3. Expansión y reforma de la educación superior	107

B. Segunda sección. Los años de la crisis (1980-1995)	
1. Crisis económica y ajuste estructural	133
2. El escenario político. Crisis del autoritarismo y restablecimiento de la democracia	145
3. La enseñanza superior latinoamericana a partir de los ochentas	148
C. Recapitulación	170

Capítulo III

Desarrollo de la educación superior en México

Introducción	175
1. El ciclo de expansión	178
2. El ciclo de estancamiento y diversificación	196
3. Tendencias recientes	204
Anexo estadístico	212

Segunda Parte

Determinaciones sociales del acceso, permanencia y éxito escolar en la Universidad Nacional Autónoma de México

Capítulo IV

El problema del acceso

Introducción	225
1. Crecimiento institucional y expansión de la matrícula	228
2. Perfil social de la matrícula de primer ingreso a la UNAM	234
3. Recapitulación	241
Anexo estadístico	242

Capítulo V

Probabilidades de titulación

Introducción	271
1. Procedimiento para la comparación de las poblaciones	272
2. Equiparación de las poblaciones a una cohorte	286
3. Resultados	289
4. Recapitulación	322
Apéndice: Extensión del modelo de análisis	323
Anexo estadístico	331

Capítulo VI

Determinaciones sociales de la titulación

Introducción	337
1. Género, edad y lugar de nacimiento	340
2. Variables de trayectoria escolar	345
3. Perfil socioeconómico	351
4. Determinaciones sociales del rendimiento escolar	379
5. Recapitulación	384
Apéndice: Libro de codificación	389
Anexo estadístico	411
Conclusión	441
Bibliografía	452

Agradecimientos

He traído esta tesis casi diez años, contando desde que era apenas un esbozo de investigación para el programa de doctorado en ciencias sociales del Centro de Estudios Sociológicos. Debo reconocer, como saldo positivo de la demora, que cada uno de los temas que en ella se tratan ha marcado la ruta de mi carrera como académico... Pero ya era hora.

Es muy satisfactorio aprovechar la ocasión para agradecer a las personas que me han apoyado en esta empresa. Logré incorporarme al programa de doctorado gracias, en primer lugar, a las autoridades del Colegio de Ciencias y Humanidades que me otorgaron una comisión académica; doy gracias por ello a David Pantoja, Javier Palencia y José Eduardo Robles. Durante mi estancia en El Colegio de México disfruté de una beca, sin ella difícilmente hubiera sido parte de la V promoción, doy gracias a quien corresponda. Al concluir los cursos, fui beneficiado con becas de CONACyT y PEMEX, con las cuales pude financiar la etapa de recolección de datos de esta tesis. En 1990 me incorporé a la planta de investigadores del Centro de Estudios sobre la Universidad, lo que me brindó condiciones para dedicarme al trabajo académico como actividad principal; se lo agradezco a María del Refugio González. Por esas fechas, tuve también ocasión de colaborar en el Seminario de Educación y Sociedad de la FLACSO-México, que me representó un medio muy valioso para sacar a la luz los primeros avances de esta investigación. Se lo debo a Teresa Bracho. En los años más recientes me fue dada la oportunidad de combinar la práctica intelectual con la administración y la política al ser designado secretario académico del CESU y de la Coordinación de Humanidades. Se lo agradezco a Humberto Muñoz.

Tengo y reconozco deudas intelectuales con mis colegas. Destaco en este aspecto los nombres de Jorge Bartolucci, Milena Covo, Hugo Casanova, Jorge

Dettmer, Lorenza Villa Lever, Edna García, Rollin Kent, y Teresa Bracho, quienes, además, son mis amigos.

Pero el compromiso más fuerte, en términos académicos y personales, es con Jorge Padua. Sólo puedo decir que para mí es un ejemplo de rectitud académica y que, si no fuera por él, quién sabe si hubiera acabado este trabajo.

Es tradicional usar este espacio para enumerar deudas y alianzas de orden afectivo y personal. Pero siempre he creído que, para ello, hay mejores ocasiones y medios; me excuso entonces por su discreta omisión. Como en toda regla, una excepción: saludo desde aquí a mis padres, más tiempo pasa y más les debo.

Para terminar, ofrezco disculpas de antemano por los errores presentes en este trabajo. Naturalmente soy responsable de ellos, y sólo podría añadir que no fue con mala intención.

INTRODUCCION

INTRODUCCIÓN

Las universidades, desde su temprana creación en la Europa medieval,¹ han sido depositarias de múltiples demandas y expectativas originadas en los ámbitos de la economía, la política, la sociedad y la cultura. Han acompañado las transformaciones sociales y participado en su orientación y movilización.

Con el advenimiento de la modernidad fueron llamadas a desempeñar un papel protagonista en los procesos de formación de ciudadanía, desarrollo económico y movilidad social; en ellas se prepararon los grupos dirigentes de las actividades productivas, políticas y culturales; fueron también el crisol en el que habría de surgir y consolidarse la ciencia y el humanismo contemporáneos.

El lugar que ocuparon las universidades en el orden feudal se derivó de la compleja trama de relaciones prevaleciente entre los poderes eclesiástico, monárquico y gremial en cada uno de los ámbitos en que la institución surgió;² pero

¹ Los estudiosos del tema coinciden en remontar los orígenes de la universidad a los siglos XII y XIII. El incipiente desarrollo de la ciudad y el afianzamiento de un modo de vida urbano fueron condiciones de posibilidad para su establecimiento. Hasta ese momento, la enseñanza había estado vinculada a los monasterios y las catedrales, y el aprendizaje de artes y oficios a la organización gremial. En la *universitas scholarium* se desarrollaría una combinación particular del estudio escolástico y las prácticas gremiales, definida por la corporativización de los saberes. La palabra *universitas* denomina, en su sentido original, derivado del derecho romano, una comunidad de pares organizada en torno a fines comunes, y el término *universitas scholarium* designa la asociación de personas reunidas para el estudio (Luna, 1987:14). Primero las ciudades de Bolonia, París y Oxford vieron surgir formas institucionales de *universitas*, pero muy pronto la institución se generalizó en Europa y viajó al Nuevo Mundo como parte de la empresa colonial. Sobre los orígenes y primeros desarrollos de la universidad véanse, entre otras las obras de Copleston, 1950, Rashdall, 1958, Le Goff, 1957, Van Steenberghe, 1964 y Luna, 1987.

² Las primeras universidades (Boloña y Salerno) fueron creadas para atender intereses particulares, en especial el adiestramiento en la disciplina del derecho, y patrocinadas por los propios estudiantes. Pero muy pronto, las instituciones políticas hegemónicas se encargaron de la conducción de estas iniciativas, de modo tal que las principales universidades fundadas en la fase de despegue (París, Oxford y Cambridge, Padua y Nápoles, Valladolid y Salamanca, etcétera) se impulsaron a través del respaldo de la Iglesia y los poderes del emperador.

un factor común se encuentra en la misión de formar las élites cultas para el desempeño de actividades de dirección política e ideológica.³

A lo largo del siglo XIX, con el impulso de la revolución capitalista, se establecieron formas de articulación particulares entre la institución universitaria y las nuevas formaciones políticas y sociales. La reforma del XIX está marcada por un doble proceso; por una parte, por la consolidación de una base laica en la organización y gobierno de estas entidades y, por otra parte, por el emplazamiento de las universidades dentro de los sistemas educativos nacionales emergentes.

El caso de Inglaterra representa en este sentido una relativa excepción,⁴ ya que el complejo universitario de Oxford Cambridge, que maduró como tal en el transcurso de los siglos XV y XVI, prevaleció como núcleo de la enseñanza superior en el Reino Unido y como paradigma de organización en los dominios del imperio británico.⁵ Como se sabe, este modelo se avocó a la constitución de cuadros para el desempeño de funciones de gestión gubernamental⁶ y para la reproducción de la capa dirigente en la economía y la política.⁷

³ En su fase medieval, las universidades europeas vivieron etapas de auge y de crisis en función de los cambios en la correlación política de las instituciones involucradas en su desarrollo. Al respecto, Randall Collins identifica dos grandes ciclos: el primero se inicia con la generalización de la institución universitaria en los siglos XI y XII y finaliza en la primera mitad del siglo XVI. El apogeo de las universidades en esta etapa se debió a su vinculación con el papado, al cual proveía de personal calificado, así como al monopolio que ejercía en el otorgamiento de licencias para el ejercicio de las principales profesiones. Este ciclo termina con la crisis de la hegemonía papal y el desarrollo de poderes seculares en los planos local y regional. El segundo ciclo se inicia con el desarrollo de universidades con una identidad de carácter nacional (Inglaterra, España, Francia y Alemania) y culmina en la etapa de la Ilustración (Collins, 1981:191-215).

⁴ María del Refugio González comenta al respecto que "en las islas británicas se estableció un sistema educativo distinto al que privaba en Europa continental. A diferencia de Bolonia y París, en Oxford la universidad se planteó en torno a los colegios y no a los estudiantes o maestros de arte, respectivamente" (González, 1986:101).

⁵ Como señala Augusto Pérez Lindo "El modelo Oxford Cambridge no sólo se exportó a Estados Unidos (Harvard quiso ser la reproducción del modelo) sino también a países como la India y otros que estuvieron bajo el dominio cultural británico" (Pérez Lindo, 1984:70).

⁶ El desarrollo de estas universidades asumió, no obstante, la forma del ciclo de expansión-crisis descrito por Collins (nota núm. 2). En el siglo XIII la matrícula conjunta en Oxford y Cambridge alcanzó el nivel de 3,000 a 4,000 estudiantes al año, lo que representaba casi 5% del grupo demográfico pertinente; hacia la segunda mitad del siglo XV la inscripción anual había decaído a un centenar de individuos por universidad. Un factor crucial en el período de crisis fue la emergencia de instituciones que disputaban el monopolio del conocimiento profesional, como los Inns de la Corte de Londres, que desde el siglo XV proporcionaba entrenamiento a los aspirantes a la carrera legal, y el

En cambio, el modelo universitario francés que se derivó de la reforma educativa napoleónica de principios del siglo XIX,⁸ fue concebido como cúspide de un sistema de enseñanza pública de carácter nacional, que comprendía -bajo un principio de organización sistémica- ciclos y modalidades escolares antecedentes. En esta reforma, la universidad fue ubicada en el nivel terciario, junto con las *Grandes Ecoles* instituidas desde el Antiguo Régimen y refrendadas por la Revolución. La universidad francesa (la *Sorbone*) fue concebida, en esencia, como una universidad de Estado, funcional por lo tanto a las tareas políticas, económicas y culturales de una formación política centralizada.⁹

En Alemania el modelo que se desarrolló en el siglo XIX tuvo como prototipo la Academia de Berlín inspirada por Humboldt. La organización de la universidad germana sirvió con plenitud al objetivo de producir los conocimientos y técnicas necesarios para el desarrollo industrial de la nación. La tardía consolidación del Estado alemán en el contexto europeo, propició una articulación entre la universidad y el poder central diferente a la que se concretó en los esquemas de organización universitaria de Francia e Inglaterra. En la universidad alemana alcanzó predominio la función de investigación científica así como la enseñanza orientada a esta función.

En América la creación o reforma de las universidades que tuvo lugar en la transición de los siglos XIX y XX, en medio de los procesos de construcción de los Estados independientes, se cimentó en una combinación de las instituciones inglesa, francesa y alemana. En Estados Unidos, en la etapa posterior a la guerra civil, se conformó un esquema dual de enseñanza superior basado, por un lado, en

Royal College of Physician (fundado en 1518) que rompió el monopolio en el campo de la enseñanza médica (Collins, 1981:201).

⁷ Véase al respecto el documentado trabajo de Guy Neave (1982).

⁸ En la Francia medieval se desarrollaron importantes instituciones universitarias, principalmente París (que llegó a tener 7,000 estudiantes hacia el año 1300), Toulouse, Orleans, Aviñón y Burdeos, las cuales estaban orientadas en particular a las áreas humanísticas y artísticas. Sobre las universidades medievales francesas, véase Le Goff (1957).

⁹ Véase Pérez Lindo, 1984:71-72.

el enfoque de universidad para la preparación de élites culturales,¹⁰ al estilo de Oxford y Cambridge, cuyo prototipo en Estados Unidos corresponde a la universidad de Harvard; por otro lado, en universidades con un enfoque científico técnico, como la universidad de Princeton. Antes de la primera guerra mundial, las universidades estadounidenses eran instituciones de carácter privado,¹¹ asimiladas en forma imperfecta a las estructuras económicas y políticas nacionales.¹² No obstante, en la primera mitad del siglo XX, las universidades estadounidenses fueron reformadas con amplitud en sus aspectos normativos y curriculares; en esta fase se adoptaron estructuras de organización, de trabajo académico y sistemas financieros semejantes a los de una corporación moderna.¹³

En América Latina la creación de las primeras universidades se remonta a la época colonial, por lo tanto a los modelos de organización universitaria peninsulares.¹⁴ En la etapa de formación de los Estados nacionales, las

¹⁰ Como señala Carlos Muñoz Izquierdo, "el propósito original de la educación superior en los Estados Unidos fue el de favorecer el desarrollo personal de los educandos, mediante un proceso de aculturación basado en el estudio del pensamiento clásico y en la adquisición de hábitos socialmente deseables." (Muñoz Izquierdo, 1984:47).

¹¹ Las universidades estadounidenses de los siglos XVIII y XIX tenían una clara orientación confesional, la mayoría de ellas estaban afiliadas a alguna iglesia o congregación; sin embargo, primero en forma incipiente y en el curso de la primera mitad del siglo XX en forma plena, la integración de los Consejos Directivos de las universidades cedería espacio al sector empresarial, de modo tal que de acuerdo a las cifras de Barrow, la composición de estos órganos pasó de un 15% de representantes empresarios a casi un 50% en el período 1860-1929 (Barrow, 1990:55 y ss).

¹² Derek Bok constata que "así concebidas (las universidades) constituían enclaves con poco impacto directo sobre el mundo exterior y escasa interacción con las corporaciones, los bancos y los cuerpos legislativos, ocupados en ese momento en convertir (Estados Unidos de) América en un Estado industrial moderno." (Bok, 1982:3).

¹³ El proceso de burocratización moderna que acompañó la institucionalización de las universidades norteamericanas en la primera mitad del siglo XX se encuentra descrito en Veblen, 1957. Véase también Borrow, 1993 y Aboites, 1993.

¹⁴ En las universidades fundadas en los virreinos españoles a lo largo de los siglos XVI y XVII se impuso el modelo salmantino como norma de organización (cfr. Rodríguez Cruz, 1977), sin embargo, como lo hace notar Clara Inés Ramírez, la dinámica que asumieron estas instituciones se derivó en gran medida de la complejidad de relaciones políticas entre las órdenes religiosas que se establecieron en la extensa región colonial (cfr. Ramírez, 1994). Por otra parte, en el caso de Brasil, según Geralda Dias y Juárez Coqueiro, "la política educativa del Estado Portugués en relación con la colonia brasileña fue caracterizada por la ausencia de instituciones en el campo de la enseñanza superior" (Dias y Coqueiro, 1979:97), las élites ilustradas eran formadas en Europa, en particular en la Universidad de Coimbra.

universidades latinoamericanas adoptaron por lo general la organización dada a la universidad francesa por Napoleón ya que en buena medida, este modelo resultaba compatible con la organización tradicional basada en el sistema de cátedras y facultades. Pero a diferencia del modelo napoleónico, caracterizado por la articulación de la enseñanza superior con el resto de la estructura educativa, y por una clara dirección del Estado en el desempeño de sus funciones, en nuestro medio la contienda política entre facciones liberales y conservadoras se tradujo en una continua oscilación en la definición del papel de la universidad con respecto a la sociedad y el Estado.

El movimiento autonomista iniciado en Argentina con el Grito de Córdoba de 1918 se generalizó con velocidad e implicó un replanteamiento cabal de la institución en el contexto latinoamericano, al propiciar la democratización de los órganos de gobierno universitarios, pugnar por la autonomía universitaria (entendida como fuero para definir el sentido y el contenido de las actividades académicas), y favorecer la aproximación entre las funciones de enseñanza e investigación y las problemáticas sociales nacionales.¹⁵ La reforma de los años veinte expresó la urgencia de un nuevo pacto entre la universidad, la sociedad y el Estado latinoamericanos; el protagonismo de las clases medias en el movimiento autonomista resultó sintomático de la voluntad política de estos sectores de participar como agentes activos en el proceso social modernizador.

En las primeras décadas de este siglo la universidad se afianzó como una institución de carácter universal. En Europa y Norteamérica las tendencias dominantes fueron el planteamiento de nexos estables con el aparato industrial, a través del refuerzo de la capacidad universitaria como generadora de conocimientos científicos y tecnológicos de vanguardia, y su consolidación como monopolio para la sanción de los saberes profesionales legítimos.¹⁶ Tanto en los países desarrollados

¹⁵ La bibliografía sobre los movimientos de autonomía universitaria en América Latina es muy extensa. La compilación de Jorge Witker (1979) contiene estudios de caso de la mayoría de los países de la región.

¹⁶ El monopolio que ejerce la universidad en este sentido es un rasgo variable en el curso de su historia, y resulta sintomático de las oscilaciones de la institución como concentración cultural

como en los no desarrollados, la universidad comenzó a ser entendida como un motor indispensable para el progreso económico y social, por lo tanto como una instancia de carácter estratégico en los proyectos de modernización.

En el escenario de la segunda posguerra, impulsadas por el vigoroso proceso de desarrollo de las estructuras económicas y políticas en Occidente, las universidades iniciaron una fase de veloz expansión y profundas reformas, al tiempo que se experimentaban significativas transformaciones en las formas y contenidos de la enseñanza y la investigación. De esta suerte, el vigoroso desarrollo universitario de los años cincuenta se explica, sobre todo, por la prioridad asignada a estas instituciones en esquemas de cambio económico y político, que reconocían en la educación superior un resorte para el progreso técnico y la formación de bases sociales comprometidas con el programa de modernización.

Al promediar los años sesenta fueron las universidades receptáculo de la ola de movimientos sociales y políticos de la época, su participación en el cambio cultural que se vivió en ese momento fue decisiva. Expansión, reforma académica y politización definieron el modelo de universidad de masas que habría de surgir en ese contexto.

La universidad del último cuarto de siglo se caracteriza por la diversidad de tareas que desempeña. Además de ser el ámbito por excelencia de formación y capacitación de cuadros profesionales es un agente dinámico de la transformación económica, y una pieza clave en la construcción de identidad y la preservación del patrimonio cultural de los pueblos.

No obstante su creciente importancia, o quizás por ella, el desarrollo de la universidad contemporánea ha transcurrido en medio de tensiones, impulsos y resistencias de los diversos actores e instancias involucrados en su tarea. En ella

legítima de los saberes profesionales. En el curso del período medieval dicho monopolio es reconocido en las fases de expansión y socavado en las etapas de crisis. En el período ilustrado (siglos XVIII y XIX) le es disputado por distintas agencias (en especial por los colegios profesionales y las academias). La refundación universitaria del siglo XX se acompañó de una nueva edición del monopolio profesional. Al respecto, véase Murphy, 1979:pássim y Collins, 1981.

se encuentran y confrontan intereses contradictorios y se reflejan y reproducen los conflictos que animan la dinámica social en su conjunto.

Universidad y desigualdades sociales

En relación con los procesos de estratificación y movilidad es claro que la universidad ha cumplido por tradición la función de brindar a determinados individuos y grupos sociales los medios legítimos para ocupar posiciones eminentes dentro de las estructuras de prestigio, poder y privilegio.

Siempre que el acceso estuvo restringido a individuos originarios de los estratos económicos superiores, la institución cumplió una función conservadora, de reproducción de las desigualdades sociales. El advenimiento de la llamada universidad de masas, y la consiguiente multiplicación de las posibilidades de acceder a las instituciones de enseñanza superior implicarían, en principio, una alteración de esa función; surgió entonces en el campo de la sociología de la educación el interés por conocer el impacto social del fenómeno ¿Se tradujo la expansión en democratización de las oportunidades sociales de acceso y permanencia en las instituciones de enseñanza superior? ¿en qué medida la universidad de masas significó una alteración de los patrones de estratificación y movilidad prevalecientes? ¿a través de qué procesos se preservó la función selectiva tradicional de las universidades? fueron algunas de las preguntas planteadas con mayor insistencia desde una gama de posiciones ideológicas y enfoques conceptuales.

Al referirse a las interpretaciones sobre estos procesos conviene recordar, en primer término, que la reflexión sobre las relaciones entre la educación y la desigualdad social constituye un tema clásico del pensamiento social y político. La escuela pública heredó de las tradiciones de la ilustración y el liberalismo¹⁷ la

¹⁷ Raymond Monnier (1991), al reseñar las investigaciones recientes sobre el influjo de los *philosophes* en la idea de igualdad a través de la educación, encuentra que esta se derivó de "la urgencia de la puesta en práctica de la instrucción pública para que los derechos del hombre se inscribiesen en la realidad del espacio político y social" (pág. 165). Por su parte Frijhoff (1990) al analizar la obra educativa promovida por la Ilustración concluye que, "retrospectivamente, la

promesa de ser un agente eficaz para lograr la equidad social y la igualdad política: ofrecer a todos, como un justo derecho ciudadano, la oportunidad de educarse para progresar y, derivado de lo anterior, brindar a todos la misma enseñanza.¹⁸ Sin embargo, el análisis y debate sobre la democratización de las oportunidades de acceso a la universidad se encuadra en la fase histórica de crecimiento del sistema de enseñanza superior. De hecho, la discusión académica sobre el sentido general y las consecuencias discernibles de la masificación universitaria, se inició en el momento y en el medio en que el cambio ocurría con su mayor intensidad.

Los términos "educación de masas" y "universidad de masas" han sido empleados desde los años sesenta, quizás antes;¹⁹ sin embargo, en el ámbito de la sociología de la educación, los trabajos de Martin Trow representaron un referente seminal en la discusión del significado de la masificación de la enseñanza superior.²⁰ La conceptualización de este autor opone los tipos "universidad de élite" y "universidad de masas", la primera de las cuales se caracteriza por un control riguroso de las normas de calidad académica basado en dos condiciones fundamentales, la selección de aspirantes a las plazas escolares y un cierto balance de las funciones de investigación y enseñanza universitarias. En contraposición, la universidad de masas, según Trow, emerge de la ruptura de esos dos elementos, y se caracteriza entonces tanto por el acceso masivo de estudiantes a las aulas

revolución francesa se nos aparece como una etapa importante en la evolución de los sistemas educativos. Pero, sopesándolo bien, lo es quizás menos por lo que ha conseguido hacer que por lo que ha querido realizar" (pág. 46). El mismo argumento se discute en Chisick (1981).

¹⁸ Arthur Valentine Judges (1970) explora la genealogía de la idea de "igualdad" en el pensamiento educativo. Como antecedentes fundamentales cita el pensamiento de Comenio en su *Didáctica Magna*, el ideario de los revolucionarios franceses, los planteamientos de los socialistas utópicos (en especial Babeuf), así como las demandas del movimiento cartista encabezado por Lovett al final de la década de 1830 (cfr. págs. 162-169).

¹⁹ En Torres (1995) se ofrece un sucinto panorama histórico y conceptual sobre las principales corrientes de interpretación de la expansión universitaria.

²⁰ Como dice Geiger, "la aceptación general del paradigma de Trow también revela la desesperada necesidad, en ese momento, de contar con los conceptos y el lenguaje adecuados para ocuparse del cambio macroeducacional, que estaba entonces devorando las sociedades industriales avanzadas y, más específicamente, revela la necesidad de relacionar la expansión y la estructura con el contenido y el desempeño de los sistemas de educación superior" (Geiger, 1982: 84).

universitarias, como por la primacía de la función docente sobre el resto de los objetivos de la universidad.²¹

Otro autor de la época, Clark Kerr, destacó la diversificación funcional de la institución como el aspecto fundamental de los cambios que acompañaron la expansión universitaria, en este sentido, acuñó el término "multiversidad" para referirse al fenómeno, el cual implicó la desintegración de una comunidad académica homogénea con fines acotados y compartidos y su reemplazo por un conjunto de comunidades con fines y objetivos relacionados pero diferentes.²²

La aparición en la escena política del fenómeno de universidad de masas, así como sus implicaciones sociales y económicas, fue desde luego materia de investigación de sociólogos, politólogos y economistas. Entre los autores más influyentes en esa época pueden citarse los nombres de Boudon, Bourdieu y Passeron, Levy-Garboua, Archer, Halsey, Hausen, Bowles, Coleman, Duncan, Jencks, Clark y Luhmann, entre otros, quienes desde aproximaciones muy diversas abordaron la temática respectiva.²³

Asimismo, el debate latinoamericano acerca de las implicaciones sociales y políticas del proceso de expansión y reforma de la enseñanza superior ocupó la atención de algunos de los científicos sociales más destacados de la época; vienen al caso los nombres de Darcy Ribeiro, Germán Rama, Carlos Tünemann, Jorge Graciarena, Aldo Solari, Tomás Amadeo Vasconi e Inés Reca, así como Juan Carlos Tedesco, José Joaquín Brunner y Simón Schwartzman, entre varios otros. El tema fue abordado con base en diversos enfoques sociológicos y económicos, como por

²¹ Véase Trow, 1974:pássim.

²² Véase Kerr, 1972:1-4.

²³ Véanse las referencias correspondientes en la sección de bibliografía. En el capítulo I del texto se aborda la discusión teórica y metodológica establecida entre la gama de enfoques que representan estos y otros interpretes del fenómeno.

ejemplo la teoría de la modernización, la concepción del desarrollo de la CEPAL y la teoría de la dependencia.²⁴

No obstante la diversidad de enfoques, si algo queda claro en las explicaciones generales sobre la expansión de las universidades en el mundo contemporáneo, así como su articulación con las dinámicas sociales de estratificación y movilidad, es que se trata de un proceso de gran complejidad. En su desarrollo convergieron una constelación de elementos que se proyectaron desde las esferas de la economía, la política y la estructura social; la interrelación analítica de estos elementos resulta indispensable para comprender la alta prioridad concedida en cada país a las políticas de expansión y reforma de los sistemas de enseñanza superior en el período.

Una explicación comprensiva del fenómeno hace necesario considerar varios niveles de análisis. Por una parte, los factores de naturaleza histórica y sociológica presentes en el origen y desarrollo del fenómeno; por otra, las variables de coyuntura que modularon y especificaron sus características en la situación local, y al cabo los procesos y mecanismos concretos que relacionaron el modelo de universidad de masas y el patrón de desigualdades sociales en el acceso a las oportunidades que se abrieron. El presente trabajo ofrece una aproximación a esta cuestión desde la perspectiva de un estudio de caso, el de la Universidad Nacional Autónoma de México. Antes de entrar en la descripción del método de análisis adoptado, se indicarán algunos elementos generales que acotan la problemática en una perspectiva más amplia.

La universidad de masas como problema sociológico

De la trama de variables y factores que intervinieron en el proceso de cambio universitario cabe destacar dos aspectos que resultaron cruciales en la definición

²⁴ En el capítulo II de este trabajo se aborda en extenso los tratamientos conceptuales a través de los cuales se abordó en América Latina el tema de las relaciones entre el cambio universitario y los problemas del desarrollo.

que asumiría la universidad de masas. En primer lugar, el proceso masificación-reforma universitaria como programa de ajuste a requerimientos macroeconómicos del capitalismo avanzado, y su posterior difusión al Tercer Mundo bajo la forma de proyectos de desarrollo socioeconómico.²⁵ En segundo lugar, la intervención de una variable de naturaleza política, es decir la irrupción en el curso de la tendencia del discurso radical emanado de los movimientos estudiantiles de finales de la década de los sesenta.²⁶

Las estrategias de modernización del currículo universitario que se originaron en los países capitalistas industrializados al comenzar los años sesenta, pueden ser entendidas como medios cuyo objetivo principal consistía en volver más eficiente la escolaridad superior en virtud de necesidades de orden tecnológico, así como en la incorporación al aparato productivo y a la administración de cuadros calificados, bajo el supuesto que los mismos habrían de incrementar en forma sustantiva el rendimiento del capital físico.

En el mundo del capitalismo desarrollado tuvo lugar durante ese período un movimiento de reforma universitaria que se caracterizó por tres elementos en común: a) la creación de instrumentos e instancias cuyo cometido fue el de lograr la integración de las diversas instituciones de nivel universitario en un sistema de carácter nacional, b) el fomento al crecimiento de la matrícula escolar en este nivel educativo y c) la modernización curricular con vista al robustecimiento de los nexos entre las funciones de las universidades e instituciones tecnológicas superiores con

²⁵ El gran crecimiento que experimentaron los sistemas de enseñanza superior exhibe como primer rasgo su carácter global. El fenómeno de gran expansión de la matrícula en la enseñanza superior, que alcanzó dimensiones mundiales, se acompañó además de otro proceso, el de modernización y ajuste de la organización universitaria, es decir la consolidación de sistemas y estructuras de enseñanza superior de alcance nacional, la actualización de los mecanismos de gestión burocrática y de gobierno en el plano institucional, y una serie de reformas curriculares.

²⁶ Si bien el proceso al que nos referimos comprende en efecto las décadas de los sesenta y setenta, es importante hacer notar que durante la primera de ellas el proyecto de expansión de la enseñanza universitaria se respaldaba en una visión consensual e incluso hegemónica de la necesidad de propiciar el desarrollo a través del impulso al crecimiento de ese nivel educativo; en los años setenta la continuidad del proceso expansivo y aún su intensificación obedeció a una constelación más compleja de factores sociopolíticos, entre los cuales las demandas de los movimientos estudiantiles ocuparían un lugar destacado.

los requerimientos del aparato productivo, el que a su vez comenzó a ser objeto de la macroplaneación desde el Estado.²⁷

La renovación de la universidad a partir de entonces fue un movimiento que abarcó casi todos los sistemas de enseñanza superior en el mundo. En cada contexto, a pesar de las notas en común ya señaladas, las formas en que se concretó el cambio fueron distintas. Por ejemplo, mientras que en Inglaterra, Alemania y Estados Unidos se enfatizó la expansión del sistema como tal,²⁸ en Francia y en Japón se otorgó prioridad a los aspectos de organización y gestión del sistema.²⁹ Asimismo, en América Latina la pauta general de expansión y

²⁷ En estos años las principales agencias de desarrollo, inspiradas en la teoría del capital humano produjeron una serie de planes y programas que enfatizaban el impulso a la escolarización como base de programas para el desarrollo económico. Algunos de los documentos de diagnóstico y de propuesta de planes de desarrollo son,

* *Investment in Education. National Strategy Options for Developing Countries*. World Bank.

* *Education, Poverty and Development*. Word Bank.

* *The Finncancing of Education: An Examinination of Basic Issues*. World Bank.

* *Structures Professioneles et Educatives et Niveaux de Developpement Economique*. OCDE.

²⁸ En Inglaterra, entre 1961 y 1963 se llevó a cabo la revisión del sistema universitario por el UGC (University Grants Committe), lo que dio origen al *Robbins Report*, en que se postulaba la necesidad de ampliar y democratizar la matrícula en el nivel superior a través de un crecimiento sustancial del subsidio. Con motivo de esta política, el sistema inglés creció durante los sesenta casi 150% (cfr. González, 1986). En la República Federal de Alemania, el mecanismo fundamental para llevar a cabo la reforma fue la constitución de un mecanismo de planeación operado sobre la base de la negociación entre las autoridades federales y los ministros de educación de los Estados Federales (Länder) a través de la "Comisión para la Planificación y Construcción de Universidades". Los acuerdos concertados a principios de los sesenta llevaron a la casi triplicación de la matrícula durante la década. Las acciones de la Comisión culminaron con el establecimiento en 1973 de un Plan General de Educación que constituyó, hasta 1985, el marco de referencia de todo el sistema educativo alemán (cfr. Velázquez, 1986). En Estados Unidos se inició en 1960 la elaboración a nivel estatal de los llamados "Master Plans". Estos planes se encargaron de racionalizar la competencia de las instituciones en el sistema de enseñanza superior. Con el incremento de los subsidios públicos a las universidades, la matrícula pasó de 3.4 millones en 1960 a 8 millones en 1970, lo que representó un incremento de 10% en la captación de la demanda potencial (cfr. Muñoz Izquierdo, 1986).

²⁹ En Francia los esfuerzos de integración de un sistema racional de enseñanza superior se materializaron en la *Ley Fouché* de 1964. La misma planteaba el ordenamiento por niveles y subniveles de las diferentes instituciones universitarias ya existentes; la racionalización de aparato de investigación científica y el imperativo de excelencia académica por la vía de una selección más rigurosa de la demanda. Esta norma fue sustituida en 1968 por la denominada *Ley de Orientación*, la cual plantea otro modo de organización de la estructura de enseñanza superior, menos jerarquizada que la antecedente y que a la vez concedía mayor autonomía a las instituciones; asimismo, se postuló la igualdad de oportunidades escolares en la instancia universitaria, lo que dio lugar a un importante crecimiento de la matrícula escolar (Couffignal y Martínez, 1986). La reforma de la enseñanza superior japonesa a partir de los años sesenta dio una especial importancia al tema de la vinculación entre las universidades y el aparato industrial sobre la base de varias instancias de

modernización de la enseñanza superior resultó particularizada por variables de índole política, a partir de coyunturas nacionales específicas; en este aspecto debe recordarse que el proceso referido acontece en una fase de transición política que, en varios casos, desembocó en regímenes autoritarios.

Además de una finalidad que atiende a la lógica de la reproducción ampliada del capital, el énfasis dado a la modernización de los sistemas universitarios, en su doble función de instancia de producción y comunicación de conocimientos, tiene lugar en el contexto de la Guerra Fría, coyuntura en que se verificó una fuerte competencia por lograr ventajas tecnológicas entre los bloques internacionales alineados en el esquema bipolar. Como diferentes observadores hicieron notar, el lanzamiento del Sputnik en 1959 fue diagnosticado como un síntoma del avance del campo socialista en materia tecnológica, al cual había que responder mediante un programa de reestructuración del aparato científico técnico considerado obsoleto. En ese programa, la reforma del sistema universitario alcanzó la más alta prioridad.

Tales políticas de modernización fueron luego irradiadas a la periferia capitalista, tanto bajo la forma de proyectos de desarrollo con énfasis en la escolarización, como a través de una ideología que equipara industrialización y crecimiento económico con formación de recursos calificados por la enseñanza superior. La reforma académica, la incorporación de técnicas de planeación a la política universitaria, la modernización de los esquemas curriculares y una mayor presencia del Estado en la gestión universitaria, son todos signos que tipifican al desarrollo de la enseñanza superior en las naciones del Tercer Mundo durante el período.

Al finalizar la década de los sesenta surgió en todo el mundo una corriente antiautoritaria opuesta al orden establecido, que encontró en la juventud universitaria el sujeto que mejor la expresaría. En 1968 y 1969 se organizaron

relación: el desarrollo del sector universitario privado subsidiado por las grandes empresas de este país; el establecimiento, también por parte de las empresas, de un mecanismo de capacitación de sus cuadros administrativos y técnicos en las mismas, y el fomento a las instancias de investigación y desarrollo tecnológico apoyado con masivas inversiones de capital (*cfr.* Izábal, 1986).

movimientos de protesta estudiantil en países de los cinco continentes.³⁰ El impacto de este movimiento social en el proceso de innovación universitaria, que venía verificándose desde años atrás, consistió en la aceleración de las políticas de reforma institucional, en la incorporación de las demandas de democratización de las oportunidades educativas -bajo la forma de expansión de la cobertura social de las instituciones de enseñanza superior- y en la adaptación de algunas de las fórmulas del discurso radical surgido en el seno de los movimientos estudiantiles.

En casi todas partes, el movimiento estudiantil rebasó los confines del campus universitario y sus demandas tendieron a extremarse al postular el imperativo de una transformación social radical. En ese terreno, el movimiento fue derrotado por las fuerzas represivas estatales; a pesar de ello, la forma y el contenido de las reformas universitarias que se registraron durante la década posterior resultan ininteligibles si se omite la referencia al 68.³¹

³⁰ Kidron y Segal en un recuento de las revueltas estudiantiles producidas entre 1968 y 1969 enumeran los siguientes países como sedes de conflictos, en América: Canadá, Estados Unidos, México, República Dominicana, Puerto Rico, Guatemala, Nicaragua, El Salvador, Honduras, Panamá, Colombia, Venezuela, Ecuador, Perú, Brasil, Bolivia, Paraguay, Argentina, Chile y Uruguay. En Europa: Portugal, España, Francia, Irlanda, Inglaterra, Bélgica, RFA, RDA, Dinamarca, Suecia, Polonia, Checoslovaquia, Austria, Suiza, Italia, Finlandia y Grecia. Asia: Turquía, Siria, Israel, Irak, Irán, Paquistán, Paquistán Oriental, Afganistán, India, Birmania, Tailandia, Sri-Lanka, Malasia, Filipinas, China, Corea del Sur y Japón. En África: Marruecos, Senegal, Costa de Marfil, Togo, Nigeria, Zaire, Zambia, Zimbawe, Sudáfrica, Kenya, Etiopía, Sudán y Egipto. Oceanía: Australia y Nueva Zelanda. Los autores advierten "El descontento estudiantil se originó en acontecimientos y situaciones específicas. En Alemania Occidental, en 1967, fue la visita oficial del Sha de Irán y el implacable sistema de seguridad montado a su alrededor. En Estados Unidos, la guerra de Vietnam y las peticiones contra la obligatoriedad del servicio militar. Pero, aunque en todas partes las circunstancias y las reivindicaciones fueron diferentes, se produjo un sentimiento unitario que estimuló las protestas, al contagiar universidad tras universidad y esparciéndose de un país a otro, convirtiéndose en un impresionante movimiento internacional" (Kidron y Segal, 1982: mapa 64).

³¹ La relación específica entre el discurso radical de los movimientos estudiantiles y las reformas escolares de los setentas ha sido advertida por varios autores. James Bowen, por ejemplo, señala que "A partir del extremo radical, se concretó una nueva ola de la conciencia izquierdista y marxista que se expresó en demandas en pro de la reconstrucción de la sociedad y en favor de nuevas reformas educativas; esta conciencia rechazaba con vehemencia la cultura capitalista industrial hegemónica. Las demandas constituían una segunda corriente, alternativa, al desarrollo educativo opuesta a la corriente principal del positivismo científico aplicado a la educación" (Bowen, 1981:535). En otra parte de su trabajo, el mismo autor hace notar que, al mismo tiempo que la protesta estudiantil se expresaba, "hubo también una poderosa campaña verbal en contra de la educación tradicional que llamaba a la acción y la justificaba. Este movimiento, que podría denominarse la retórica radical, alcanzó una destacada importancia en esos años y significó una considerable presión sobre la educación" (Idem:541-542). William Connell, por su parte, relaciona protesta estudiantil y

Varias hipótesis se han formulado al respecto de la relación entre el movimiento estudiantil y las tendencias de innovación universitaria posteriores al mismo. El énfasis puesto por el propio Estado en la necesidad de transformar la universidad tradicional ha sido interpretado como una acción que tendía a localizar el conflicto dentro de un ámbito más o menos manejable con los instrumentos de negociación política, y a desmovilizar al estudiantado como actor político significativo en los espacios críticos de la vida pública. Bajo esta óptica se explica el sentido de la reforma universitaria como un ejercicio de legitimidad promovido de forma unilateral por el Estado, que alcanzó eficacia al traducir las demandas políticas del estudiantado en exigencias de transformación de la organización escolar. En este mismo orden de ideas, se señala que la movilización que tendía al establecimiento de una presencia del sector estudiantil en política nacional resultó transfigurada en una exigencia por ampliar su participación en el gobierno de las universidades, y que las demandas de democratización social devinieron requerimientos de democratización del ingreso a las instituciones de enseñanza superior.

Por otra parte, se debe considerar el hecho de que el movimiento del 68, en la medida en que pudo sintetizar y expresar la rebeldía de una generación frente al *status quo* y las manifestaciones de varios movimientos sociales dispersos por el mundo impresionó la conciencia de la sociedad al gestar importantes modificaciones en las expectativas hacia las universidades. De otro modo no pueden entenderse hechos como la politización de la vida académica universitaria, el auge de la demanda escolar hacia las disciplinas sociales, el interés por las expresiones culturales populares en el seno de las escuelas y facultades universitarias, entre otros signos propios de la cultura universitaria de los años sesenta y setenta. En

reforma universitaria al indicar que "la protesta estudiantil precipitó las reformas universitarias efectuadas entre fines de los sesenta y en los setenta. Algunas de las reformas fueron, como en Francia y Alemania, una reconstrucción sustancial de los sistemas. En otros casos, como Inglaterra y Japón, las reformas fueron menos dramáticas, pero no menos significativos los cambios en el gobierno universitario y los curricula; en todos los casos las universidades se vieron involucradas en un cuestionamiento intelectual que hizo repensar los propósitos y estructuras de la enseñanza terciaria" (Connell, 1983:368).

suma, a la presión del Estado por controlar la iniciativa de transformación universitaria se enfrentó una presión social que habría de modular el proceso.

Al margen de las divergencias entre quienes se han avocado al estudio de estos fenómenos, en general se acepta que la masificación universitaria fue de tal magnitud que no pudo efectuarse sin la incorporación de sectores antes marginados de la oferta educativa. En este sentido, la expansión cuantitativa de la universidad, con modificaciones cualitativas en la composición social del contingente estudiantil, en apariencia alteraría la función de reproducción de la desigualdad a la que ya hemos hecho referencia, sin embargo, es plausible que, bajo la forma de ajuste a la función de reproducción se desarrollaran en el interior de la institución universitaria procesos de exclusión social en las fases de acceso, permanencia y egreso tales que relativizaran los efectos democratizadores de la apertura. Con base en esta hipótesis, la cuestión a resolver es en qué medida el crecimiento de las universidades representó una efectiva democratización de las oportunidades de acceso, permanencia y éxito en el sistema de enseñanza superior.

Plan de la obra

En esta tesis nos interesa abordar el problema desde una doble aproximación. En primer lugar, presentamos una serie de dimensiones analíticas que buscan la intelección del proceso de masificación universitaria, y de sus implicaciones sociales, a la luz de las principales vertientes de interpretación que han reflexionado sobre el fenómeno, en especial desde perspectivas sociológicas. Como complemento de la delimitación conceptual del problema, ubicamos nuestro objeto de estudio en el marco de los procesos de orden macrosocial en los cuales se verifica la expansión del sistema de enseñanza superior a nivel regional y en el plano nacional. En segundo lugar, tomamos un caso específico, el de la Universidad Nacional Autónoma de México y, a través del mismo, planteamos como problema de orden empírico el conocimiento de los procesos sociales relacionados con el

acceso, la permanencia y las posibilidades de éxito dentro de una institución concreta.

Así pues, la primera parte del trabajo, titulada "Expansión universitaria y democratización de las oportunidades de educación superior, marco conceptual" se compone de tres capítulos. El primero de ellos discute diversas líneas de análisis que, desde la sociología de la educación, han abordado las implicaciones sociales de la expansión educativa.

Al respecto se consideran las siguientes perspectivas de análisis: el enfoque funcionalista (Parsons, Davis y Moore, Lenski y Dahrendorf), el enfoque del capital humano (Shultz, Becker, Blaug, Thurow, Psacharopoulos, Freeman y Hansen), el análisis empírico de las desigualdades educativas (Blau y Duncan, la Escuela de Wisconsin, Coleman y Jencks), el enfoque sistémico de la desigualdad (Boudon y Luhmann), el enfoque reproductivista (Bourdieu y Passeron, Bowles y Gintis, Baudelot y Establet), y el enfoque credencialista (Dore y Collins). Con respecto a cada enfoque la presentación enfatiza sus bases teóricas, la argumentación y conceptos utilizados, los métodos de investigación empleados y sus principales hallazgos y contribuciones. En especial se plantea el debate establecido entre dichos enfoques con el objetivo de acotar los alcances y límites del cuadro de teorías esbozado. En el mismo capítulo se destina una sección a la presentación de los principales tratamientos metodológicos y técnicos mediante los cuales se ha investigado el problema. En esta parte del trabajo se acentúan las soluciones metodológicas dadas a la definición operacional de categorías e indicadores para la descripción y análisis de poblaciones escolares en el nivel universitario.

El segundo capítulo, tiene como propósito discernir cuál es el contexto en que se desarrollaron los procesos de expansión y cambio educativo en las universidades latinoamericanas y cuáles sus implicaciones sociales. La idea de relacionar las tendencias generales de desarrollo económico y político con las transformaciones que acaecieron en las universidades de la región parte de la hipótesis de que entre uno y otro procesos hay una conexión significativa, esto es, que la expansión y el

cambio en la enseñanza superior fueron expresión de proyectos sociales y políticos que, a su vez, formaban parte de opciones de desarrollo nacional.

Los elementos puestos en juego para el estudio del desarrollo educativo superior en la región son el crecimiento de la matrícula escolar y los niveles alcanzados en la cobertura de la demanda social, las políticas generales de planeación y desarrollo educativo, la diferenciación cualitativa y los cambios y reformas en los campos de la organización y del currículo. Especial atención se dedica en este capítulo a los diagnósticos y líneas de interpretación planteados para explicar la naturaleza del cambio educativo en la región. En particular se destacan aquellas vertientes que analizan la relación entre la dinámica del desarrollo de la universidad y las transformaciones que experimentan las sociedades en que dicha dinámica cobra vida. La presentación del tema en el segundo capítulo está organizada en forma cronológica. En primer lugar se hace referencia al desarrollo de las universidades latinoamericanas entre 1960 y 1979; en segundo se toma como materia de reflexión las transformaciones correspondientes a los años ochenta, y por último se hace referencia a los transformaciones contemporáneas.

El tercer capítulo, último de la primera parte de la tesis, se concentra en el caso mexicano, a través del mismo se presentan las principales pautas del desarrollo de la enseñanza superior en el país a partir de la posguerra. En este caso, el acento está puesto en mostrar la evolución de los modelos de planeación y desarrollo adoptados, así como en el análisis del desarrollo de la matrícula escolar en los aspectos de crecimiento, diferenciación regional, y distribuciones por áreas disciplinarias, tipos de instituciones y modalidades de formación. Al final del capítulo se hace una somera presentación del caso de la UNAM en función de las pautas desplegadas por la estrategia general de desarrollo del sistema de enseñanza superior en México.

La segunda parte del trabajo, denominada "Determinaciones sociales del acceso, permanencia y éxito escolar en la UNAM" se compone, también, de tres capítulos. En su conjunto, esta segunda parte reporta el material empírico de la tesis, el cual

está organizado en tres estudios; cada uno se presenta como un capítulo independiente. El capítulo cuarto se refiere a la cuestión del acceso; la pregunta que se intenta responder en este caso, es si la expansión de la UNAM implicó la apertura de oportunidades sociales para el acceso a la institución. Para discernir la cuestión se estudia la evolución de las poblaciones de primer ingreso a la Universidad y se considera la composición social de estos contingentes a lo largo del período que se inicia en la década de los sesenta.

El capítulo quinto trata de las probabilidades de titulación de diferentes grupos sociales presentes en la Universidad Nacional. El modelo en que se basa este estudio empírico contrasta las características socioeconómicas de las poblaciones de primer ingreso y de titulados en un período definido. Con base en la estimación de las probabilidades de titulación de quienes ingresan a la Universidad se discierne una pauta de selección social dentro del tramo educativo correspondiente a la carrera universitaria.

Por último, el capítulo sexto aborda la cuestión de las diferencias observadas en el rendimiento escolar sobre la base de distinciones de orden social. En este caso se analizan los historiales académicos de una muestra de estudiantes que ingresaron a la Universidad entre los años 1979 y 1982, y se concede una especial atención al estudio de las interrelaciones de las variables que se consideran significativas en el proceso de diferenciación social del rendimiento académico.

En suma, los capítulos que conforman la segunda parte de la tesis ofrecen un panorama que permite establecer las dimensiones empíricas de las desigualdades sociales en el acceso, permanencia y éxito dentro de una institución universitaria concreta. Con base en estos resultados se contrastan las hipótesis establecidas en la primera parte del trabajo que en síntesis proponen que como tendencia general la democratización de oportunidades educativas, abierta por la expansión del sistema, se compensa a través de mecanismos de selección social que actúan en el umbral, trayecto y salida de las instituciones de enseñanza.

El trabajo finaliza con un capítulo de consideraciones finales en el cual, a modo de balance general, se recapitula sobre los resultados de la investigación y se perfilan algunos temas particulares sobre los cuales se juzga necesario profundizar, en el ánimo de hacer avanzar la reflexión sobre la problemática de las relaciones entre el desarrollo universitario y las desigualdades sociales.

Expansión universitaria y
democratización de las
oportunidades de educación
superior, marco conceptual

PRIMERA PARTE

CAPITULO 1

I. DESIGUALDADES SOCIALES Y DESIGUALDADES EDUCATIVAS. ASPECTOS CONCEPTUALES

Introducción

Las relaciones entre las posiciones sociales de los individuos y sus posibilidades de éxito en la enseñanza superior han sido materia de estudio de diversas corrientes sociológicas.¹ La cuestión forma parte de una reflexión más general, que corresponde a la interpretación de las relaciones entre las desigualdades sociales y la educación. Como en general se trata de posiciones en debate, desde la propia definición del tema encontramos diferencias fundamentales.

En algunos casos se enfatiza la relación entre la escolarización y los patrones de movilidad social, en otros la relación entre la escolarización y las retribuciones personales, en otros más se postula la escolarización como una función reproductora de las desigualdades sociales.

Este primer capítulo tiene la finalidad de presentar un panorama de los principales enfoques teóricos y metodológicos que han abordado desde una perspectiva sociológica el vínculo entre la educación y las desigualdades sociales. Interesa enfatizar aquellas contribuciones que reflexionan sobre los problema específicos de la relación entre la estratificación social y la enseñanza superior.

¹ La reflexión sobre los problemas educativos es una constante en la historia del pensamiento sociológico. En la obra de los filósofos de la Ilustración es palpable la atención conferida al tema, en relación directa con el programa de cambio político y social preconizado por la Revolución Francesa; el pensamiento de los *philosophes*, el discurso clásico de liberalismo, y las tesis de los reformadores utópicos, enfatizan una y otra vez la importancia de la educación en la formación de ciudadanía, y su valor para el desarrollo cabal de la democracia. En la tradición sociológica clásica, el tema de las relaciones entre la educación, la sociedad y la política es también un constante objeto de reflexión. Basta recordar al respecto la obra fundacional de Durkheim quien -con *L'Évolution pédagogique en France* y *Education et Sociologie*- abre un campo de estudios específico, la sociología de la educación. Sin embargo, no fue sino hasta la posguerra que se institucionalizó la práctica sistemática de investigaciones referidas a los vínculos entre la educación y la sociedad. Al respecto, véanse Karabell y Halsey, 1977, y Dandurand y Ollivier, 1988.

En la primera sección del capítulo, dedicada al examen de las perspectivas teóricas, se exponen algunas de las principales corrientes de interpretación que han analizado estos fenómenos; se consideran al respecto las perspectivas conceptuales desarrolladas a partir de la posguerra, puesto que es a partir de ese momento cuando la sociología de la educación entra en un período de madurez y diversificación teórica, debido a la prioridad que alcanzan las políticas de mejoramiento y expansión de la educación en el marco del desenvolvimiento del Estado benefactor.

Con respecto a cada enfoque, la presentación procura mostrar sus fundamentos teóricos -explícitos o supuestos-, algunas de las obras más representativas, la argumentación y conceptos utilizados, los métodos de investigación empleados y sus principales hallazgos y contribuciones. En especial interesa abordar el debate establecido entre dichos enfoques con el objetivo de acotar los alcances y límites del cuadro de teorías considerado.

Una segunda sección está destinada a la presentación de los principales tratamientos metodológicos y técnicos mediante los cuales se ha investigado el problema. En ella se acentúan las soluciones metodológicas dadas a la definición operacional de categorías e indicadores para la descripción y análisis de poblaciones escolares. Se toma como base tanto la bibliografía que corresponde a la formulación abstracta de modelos descriptivos, como la que se deriva de investigaciones específicas en el campo.

A. Primera sección. Perspectivas teóricas

Para plantear la discusión conceptual en torno al complejo de relaciones entre la escolaridad y la estratificación social se han considerado los siguientes enfoques:

- * El enfoque funcionalista (Parsons, Davis y Moore, Lenski y Dahrendorf).
- * El enfoque del capital humano (Shultz, Becker, Blaug, Thurow, Psacharopoulos, Freeman y Hansen).
- * El análisis empírico de las desigualdades educativas (Blau y Duncan, la escuela de Wisconsin, Coleman y Jencks).

- * El enfoque sistémico de la desigualdad (Boudon y Luhmann).
- * El enfoque reproductivista (Bourdieu y Passeron, Bowles y Gintis, Baudelot y Establet).
- * El enfoque credencialista (Dore y Collins).

Con respecto a este elenco son pertinentes dos aclaraciones preliminares. En primer lugar, la lista no es exhaustiva de la diversidad de aproximaciones conceptuales y metodológicas que han tratado el problema, tampoco agota la serie de autores representativos dentro de cada enfoque; sin embargo, permite acotar un panorama global de las contribuciones más significativas y del debate sostenido entre ellas. Dada la naturaleza del objeto de estudio, la participación de disciplinas como la economía, el análisis político y la pedagogía, entre otras, acompaña de continuo los tratamientos conceptuales que desarrollan los enfoques referidos. En segundo lugar, como se verá, los conjuntos representados por dichos enfoques no son mutuamente excluyentes en sus fundamentos teóricos ni con respecto a su aproximación al fenómeno de la desigualdad educativa. Así, por ejemplo, encontramos un hilo conductor teórico entre las perspectivas del funcionalismo y la teoría de sistemas así como puntos de convergencia metodológicos entre los enfoques del capital humano y la investigación empírica sobre las desigualdades socio educativas. De todas maneras, esta clasificación, como otras posibles, responde únicamente al propósito de ordenar la exposición; al final de la sección, en el rubro de recapitulación se aborda el tema de las intersecciones entre las corrientes y enfoques considerados.

1. El enfoque funcionalista. Una perspectiva meritocrática

La sociología funcionalista,² al analizar la relación entre la escolarización y la estructura social, sostiene el argumento según el cual la expansión escolar es, a la

² Según Wilbert Moore, la tesis central de la sociología funcionalista puede resumirse en los siguientes términos: "los conjuntos sociales humanos involucran unidades diferenciadas que son interdependientes. Estas unidades pueden ser individuos, familias, estructuras de parentesco, localidades o estructuras analíticas tales como categorías de sexo y edad o grupos de *status*. (...) La combinación de diferenciación e interdependencia permite preguntarse dos cuestiones relacionadas: ¿cómo se realiza la interdependencia entre unidades? y ¿cuál es la contribución de las partes al todo? (Moore, 1978:324).

vez, motivo y consecuencia de la modernización³ y de una tendencia social y económica hacia la complejidad. Según esta interpretación, el paso de la sociedad tradicional a la moderna implicó la transformación radical de las pautas que rigen el sistema de movilidad social; de un patrón de movilidad fundado en la adscripción se pasó a otro basado en el mérito personal.⁴ Como el mérito es al cabo un resultado del desempeño exitoso en la actuación de determinados roles sociales, las instituciones que califican al sujeto en dichos roles son percibidas como puertas de acceso a posiciones de *status* favorables.⁵

Es así como la escuela pasa a ocupar un lugar eminente en la organización social; la escolarización se convierte en un valor, en una meta que orienta las expectativas y decisiones de los individuos y, a través de su función socializadora, en la principal agencia social para la comunicación de los valores del mundo moderno,⁶ así como en una instancia fundamental para la preparación de los recursos humanos calificados requeridos por el sistema económico. En el mismo sentido, la escolarización opera como un mecanismo de control social por cuanto armoniza las necesidades de la estructura productiva y las expectativas y demandas de los grupos sociales.⁷

³ Una revisión de las principales tesis e investigaciones empíricas sobre el vínculo entre educación y modernización, especialmente de la literatura producida en los años sesenta, puede verse en Holsinger (1989).

⁴ En el nivel de análisis macro sociológico *-morfológico* en la terminología de Durkheim-, esta transición se explica a partir de la diferenciación estructural que provoca la división social del trabajo, la cual tiene como correlato obligado una especialización de las instituciones sociales, en la que las instituciones escolares pasan a desempeñar un papel central en la distribución de conocimientos y en la asignación de roles.

⁵ En Miller (1960) se resumen los principales hallazgos de las investigaciones sobre movilidad social, en Allardt (1971) se encuentra una síntesis de las perspectivas teóricas sobre el tema, con énfasis en autores funcionalistas. Por último los resúmenes de Cancian (1968) y Moore (1978) destacan la contribución del funcionalismo al análisis de los procesos de estratificación y movilidad.

⁶ En Parsons (1966:*pássim*) se desarrolla, desde una perspectiva "evolucionista", el análisis de las conexiones de intercausalidad entre las formas de organización y las formas de conciencia social.

⁷ Parsons explica cómo el sistema social se constituye a partir del vínculo entre dos sistemas diferenciados: cultura y personalidad, y hace notar que el proceso de socialización, es decir la combinación de aprendizajes cognitivos y la internalización de normas y valores socialmente establecidos, junto con la reproducción biológica, representan las pautas que organizan la continuidad social (cfr. Parsons, 1951:3-36).

Desde la perspectiva de Parsons, en su modelo de orientación a la acción social, la educación cumple un papel central al conformar identidades sociales dentro del sistema de personalidad. La enseñanza además de satisfacer las funciones de transmisión de conocimientos y de formación de habilidades o destrezas socializa al sujeto en valores y pautas normativas de orden abstracto y universalista.

En un trabajo de 1962 Burton Clark resume los fundamentos del enfoque conforme a premisas que a continuación se enlistan

"La calificación requerida se incrementa por un aumento de empleos que comportan un mayor grado de complejidad en función de las características de modernización y también porque los empleos establecidos tienden en función del desarrollo económico a la complejidad de manera creciente...

"La instrucción escolar proporciona la calificación requerida por los puestos de trabajo...

"El incremento de los niveles de calificación requeridos presiona el alargamiento de los ciclos escolares necesarios para contar con la instrucción adecuada" [Clark, 1962:22]

En su obra clásica, Davis y Moore [1945] relacionan educación y ocupación por medio del sistema de estratificación social. Para ellos la estratificación social constituye el mecanismo "por el cual las sociedades aseguran que las posiciones más importantes serán concientemente ocupadas por las personas más calificadas" [Davis y Moore, 1945:497]. Esta idea reposa en dos proposiciones de base, en primer término la existencia de una jerarquía de ocupaciones ordenada según su funcionalidad social, es decir de una estratificación integrada por posiciones en que los rangos de prestigio, poder y riqueza son distribuidos conforme al valor que la sociedad otorga a cada ocupación dentro de la división del trabajo. En segundo lugar, y como consecuencia del supuesto anterior, la necesidad social de un sistema de recompensas que motive a los individuos más talentosos a obtener el entrenamiento apropiado.

En *Human Society* [1949], Davis corrige el carácter esquemático de los planteamientos anteriores al señalar la convivencia de mecanismos adscriptivos en el sistema de *status* social, con los mecanismos de logro señalados. Se refiere a la posibilidad de herencia de *status*, es decir a las ventajas que adquieren los individuos

en virtud de la posición social que ocupan en su nacimiento dado el *status* paterno. No obstante, el propio autor indica que la tendencia a la modernización ha hecho que los mecanismos adscriptivos pierdan eficacia en favor de los procesos de logro característicos de una sociedad basada en el mérito individual [Davis, 1949:253].⁸

Ralf Dahrendorf, en su obra más conocida, insiste en el vínculo funcional que se establece entre la escolaridad y la estructura de ocupaciones. Según él, la sociedad moderna se ve obligada a resolver las siguientes cuestiones:

"Ha de establecer medidas que permitan valorar la capacidad de sus miembros...

"Ha de encomendar a determinados miembros la estimación de tales rendimientos.

"Ha de crear o elegir un lugar en el que se ofrezca la posibilidad de examinar el rendimiento de los nuevos miembros de la sociedad" [Dahrendorf, 1969:155].

En resumen "la sociedad necesita testimonios (*test*, diplomas), necesita maestros y necesita escuelas" [Dahrendorf, 1969:156]. Ya que la universalización de las oportunidades educativas -que Dahrendorf consigna como dada en los hechos- implica, por definición, la conformación de un régimen con intensa movilidad vertical, el autor se pregunta si la misma constituye una fuente de perturbación del sistema de clases sociales. Al recordarnos la imagen schumpeteriana de las clases -equiparadas a una especie de ómnibus que siempre es el mismo aunque transporte diferentes individuos-, Dahrendorf señala que tal forma de movilidad, lejos de comprometer la estabilidad del sistema, constituye uno de los fundamentos de su consolidación, justo en la medida en que contrarresta el conflicto social latente [Dahrendorf, 1969:161].

Otros autores, como por ejemplo Daniel Bell [1976], han insistido en que las sociedades más desarrolladas tienden inevitablemente a la meritocracia, y por lo tanto a la estabilización de un fuerte nexo funcional entre los requerimientos del sistema productivo y la forma que adopta el sistema de educación.

⁸ Martin Lipset, por su parte, relaciona las nociones de igualdad de oportunidades y logro al señalar: "para que la gente pueda alcanzar la igualdad, se necesita que exista la oportunidad de llegar a ser iguales" (*The First New Nation*, pág. 2, citado por Milner, 1972:12).

"La sociedad posindustrial es una meritocracia en su lógica inicial. Las diferencias en *status* e ingresos se basan en las aptitudes técnicas y en la educación superior (ya que) hay pocas posiciones superiores abiertas sin tales aptitudes" [Bell, 1976:446].

Como tipo ideal la sociedad meritocrática presupone la existencia de un sistema de posiciones sociales estructurado en torno al logro, aunque en la realidad sobrevivan remanentes de los mecanismos adscriptivos heredados de las fases menos desarrolladas de la sociedad.⁹ Presupone también el emplazamiento de la educación formal como medio para la adquisición de los méritos que preparan para el logro de posiciones sociales elevadas, tanto por la acción de su función socializadora como en su carácter de origen de las calificaciones requeridas,¹⁰ y una distribución democrática de las oportunidades educativas, lo que determina que el aprovechamiento de tales oportunidades dependa de características tales como la tenacidad y el talento individuales.

Sin embargo, como lo argumenta Murray Milner, la relación funcional entre los valores de *equidad social* (justicia distributiva en la asignación de bienes sociales) y de *logro*, que se consigue a través del acceso diferenciado a bienes sociales con base en el mérito individual, es una relación problemática en sí misma, dado que enfrenta dos grupos de valores opuestos en principio, la igualdad y la competencia. Para este autor, la noción de igualdad de oportunidades surge como una solución de compromiso a fin de regular la tensión entre los valores contrapuestos de igualdad y competencia.¹¹ La estabilidad del valor igualdad de oportunidades depende de la capacidad de los sistemas económico y político para estimular y dar respuesta efectiva a las demandas de participación que reclaman los grupos sociales [cfr. Milner, 1972:19-20].

⁹ Diversas conceptualizaciones de la época dan cuenta de estos procesos. Corresponden, por ejemplo, al denominado *continuum folk-urbano* de Redfield (1947), al proceso *local-cosmopolitan* de Gouldner (1957) o a la variable patrón parsoniana de *achievement-adscription* (Parsons, 1962).

¹⁰ Las investigaciones sobre movilidad social de Lipset y Bendix (1959, en español 1973) y de Glass (1954) referida al caso de Inglaterra, perfilaron una base empírica demostrativa del papel de la escolarización formal para el acceso a posiciones privilegiadas en la estratificación social. Además, en ambos casos, hacen notar que la movilidad social como resultado del logro educativo es un indicador del grado de modernidad de la sociedad en que estos procesos tienen lugar.

¹¹ Sobre este punto véase Byrne, Williamson y Fletcher (1975).

Una postura que intenta modificar los planteamientos funcionalistas sin abandonar los supuestos esenciales del enfoque está contenida en la obra de Lenski [1966] quien, junto con Ossowsky, Van der Berghe y Stinchcombe se propusieron desarrollar una *tercera posición* -síntesis de las teorías marxista y funcionalista- en el debate teórico sobre las clases sociales.¹²

Lenski buscaba superar los límites de las perspectivas que planteaban formas de ajuste directas entre la distribución de oportunidades educativas, los procesos de integración por medio de la movilidad vertical, y la reproducción funcional del sistema sobre la base de la satisfacción mutua de expectativas entre el sistema social, el sistema normativo y el sistema de personalidad. Para él la democratización educativa es resultado de varios procesos interconectados; en primer lugar, responde a la necesidad funcional del aparato educativo por contribuir a elevar la productividad económica, y en segundo obedece a la presión de las clases que ambicionan el privilegio de ocupar posiciones laborales más favorables desde el punto de vista de las ocupaciones y los ingresos [Lenski, 1966:230].

Lenski comparte con el funcionalismo ortodoxo la idea de que la universalización de la escolaridad traza el camino que conduce a la configuración de una estructura ocupacional fundada en el logro, pero entiende que tal relación no es ni automática ni directa. No es automática porque se enfrenta con la supervivencia de formas de adscripción y de herencia de las posiciones sociales. No es directa pues resulta muy obvia la imposibilidad de un acoplamiento exacto entre los requerimientos de la economía y los perfiles educativos.¹³ La cuestión radica entonces en saber cuáles son los mecanismos y cuáles los procesos que hacen posible el ajuste mencionado. La respuesta que da Lenski al problema es importante porque apunta los elementos y las relaciones que con posterioridad habrán de desarrollar algunos otros enfoques, tal como la perspectiva del credencialismo.

¹² Véase Stinchcombe (1968).

¹³ Esta misma idea es desarrollada por Anderson (1961) al mostrar evidencia del incremento histórico de la tasa de escolaridad con independencia de los patrones de movilidad.

"Puesto que las instituciones educacionales desempeñan una función selectiva y que la información sobre los rendimientos educacionales es fácilmente accesible, los jefes de personal sienten, no sin justificación, que los criterios educacionales pueden ser utilizados como criterios de selección y promoción" [Lanski, 1966:232].

Una corriente de investigación que también cuestiona el presupuesto funcionalista relativo a la tendencia histórica hacia la cancelación de las formas adscriptivas en la adquisición de posiciones sociales, sin abandonar la conceptualización de aquella teoría en torno a la forma que asume la estructura social, es la corriente que se denomina *status attainment approach*.

El giro conceptual propuesto por esa línea de investigación consistió en plantearse como pregunta crucial la existencia y el peso de variables adscriptivas en la formación del *status*, y dirimir la cuestión a través de investigación directa. El dispositivo de investigación consistió en medir la influencia de variables tales como el rango de *status* paterno -a partir de su posición en una jerarquía de prestigio ocupacional-, y la escolaridad del padre y de la madre, en variables tales como el rango de *status* conseguido por el individuo y su propia escolaridad. De los resultados de las investigaciones respectivas nos ocuparemos en un apartado posterior. Por lo pronto falta abordar otro de los temas fundamentales en la perspectiva funcionalista, es decir la relación entre educación y progreso técnico.

Ya que la capacidad productiva de un país depende no sólo de su infraestructura y tecnología sino del nivel de calificaciones de su fuerza laboral, el sistema educativo es visto como proveedor del otro factor productivo, el recurso humano [cfr. Bowman, 1966].

Las necesidades de desarrollo de la innovación tecnológica, entendidas en sentido amplio, constituyen el proceso que adecúa la estructura ocupacional y los contenidos de la educación, de manera que la calificación lograda por la vía educativa se transforma en fuerza productiva.¹⁴ Este es el núcleo de una teoría complementaria del

¹⁴ Entre las décadas de los cincuenta y sesenta la perspectiva que relaciona educación, desarrollo y progreso técnico encuentra una serie de puntos de convergencia entre las políticas públicas promovidas desde esquemas de *Welfare State*, el desarrollo de perspectivas conceptuales y programas de investigación y la difusión y divulgación de este enfoque en el ámbito de la academia y aún de la opinión pública. En 1958 fueron publicados dos importantes estados del arte en el campo de la sociología educativa: el de Brim en y el de Floud y Halsey que originalmente formaba parte de los *Trend Reports* divulgados por la revista *Current Sociology*. En 1963 el *Journal of Educational Sociology* pasa a

enfoque funcionalista, que tuvo una gran acogida en la década de los sesenta en los campos de la investigación y la planeación educativas; nos referimos a la teoría del capital humano.

2. El enfoque del capital humano

El supuesto básico del enfoque es que cada persona invierte en la formación de su capital humano (conocimientos, habilidades y destrezas con valor de mercado) hasta el punto en que la adquisición de una unidad adicional de formación se convierte en un costo superior al ingreso adicional logrado. La conducta de los empleadores se orienta asimismo hacia una mayor eficiencia de su inversión. De este modo, el volumen total de oferta y demanda de capital humano resulta del balance entre las decisiones tanto de vendedores como de compradores del recurso; lo que se ofrece y demanda en el mercado es la formación certificada por la escuela. El modelo da por supuesto que para los empleadores la escolaridad es un indicador eficiente de la adquisición de competencias para el desempeño laboral [cfr. Becker, 1964 y Schultz, 1965 y 1971].

Como complemento del razonamiento anterior, el modelo indica que a mayor nivel educativo corresponde una más alta calificación laboral, la que debe traducirse en un incremento de la productividad. En el nivel macroeconómico este juego de variables tiende a generar desarrollo y en consecuencia más oportunidades de empleo [cfr. Harbison y Myers, 1964].

El aspecto más importante en la metodología del enfoque consiste en la medición de los rendimientos directos de las inversiones en educación.¹⁵ En su versión más generalizada, el método consiste en la "determinación de las diferencias de ingresos en el conjunto de la vida activa de individuos con distintos niveles de educación" [Karabel y Halsey, 1977:37].

ser auspiciado por la American Sociological Association, y aparece en lo consecutivo con el título de *Sociology of Education* y con una difusión significativamente mayor. Tanto en los *readers* citados como en la revista se repiten los temas sobre la movilidad social y los procesos de selección escolar; estos trabajos, en su mayor parte, propugnan por una mejoría en el nivel distributivo de la oferta escolar (democratización de la enseñanza), y enfatizan su papel de condición previa para una sana vinculación entre educación y desarrollo económico.

¹⁵ Sobre este punto es particularmente útil el trabajo de Woodhall, (1989).

El análisis costo-beneficio opera entonces como la herramienta metodológica y conceptual por excelencia para la estimación de los réditos de la inversión educativa en la formación de capital humano; este análisis se basa en la determinación de un indicador simple -la denominada tasa de retorno- cuya medida expresa la expectativa de ganancia de cada inversión.¹⁶

La comparación entre las tasas de retorno esperadas de la inversión educativa en diferentes ciclos, modalidades o áreas educativas, alimenta la toma de decisiones con respecto a la implantación de políticas y estrategias de colocación de fondos para la educación,¹⁷ en la medida en que ofrece un instrumento para identificar los proyectos que suponen mayores tasas de retorno y rendimiento.¹⁸

Georges Psacharopoulos [1973, 1981] realizó una serie de mediciones de este tipo al cotejar los rendimientos del capital humano en más de 30 países. Algunas de las principales inferencias de sus estudios son las siguientes.

* Réditos por nivel de educación. La educación primaria es la oportunidad educativa más provechosa, seguida por la educación secundaria y la superior (tendencia general)

* Réditos sociales vs. privados. En todos los países y niveles de escolaridad los réditos privados exceden a los sociales en razón del subsidio público a la educación. Pero mientras que los réditos públicos siguen un patrón descendente -de la enseñanza superior a la primaria- las tasas privadas no sólo son más altas sino que aumentan después del nivel secundario

* Réditos por facultad universitaria. Especialidades como agronomía e ingeniería muestran bajos réditos (debido a su costo), mientras que las humanidades y las *ciencias sociales presentan réditos superiores*.

¹⁶ La tasa de retorno expresa la tasa de interés a la cual el presente valor de descuento o el ingreso futuro es exactamente igual al presente valor de descuento de los costos (Woodhall, 1989:21).

¹⁷ Véase al respecto Hansen (1963). En este trabajo se comparan las tasas de retorno públicas y privadas.

¹⁸ Véase el trabajo de Hinchliffe (1985); en su artículo el autor explica las aplicaciones del modelo para la determinación de las necesidades de mano de obra.

* Promedios de rendimiento. Los tipos de rendimiento oscilan entre el 5 y el 17 por ciento; la media es de 9.78% en los países desarrollados y de 15.2% en los subdesarrollados.

* Réditos descendentes en el tiempo. En los EUA los réditos muestran una notable estabilidad (1940-1970) con fluctuaciones entre el 10% y el 11% (en el área de educación superior). En Japón se observa un descenso de 6.4% a 5.7% entre 1973 y 1980 (en la educación superior). En Gran Bretaña se mantienen constantes. Este fenómeno de estabilidad relativa se haya explicado por el hecho de que las demandas de mano de obra educada han mantenido su crecimiento conjuntamente con el suministro de educación [Psacharopoulos, 1973 y 1981]

En el plano macrosocial la teoría ha buscado explicar el peso del factor educativo en el crecimiento del PNB que se experimentó en los países desarrollados durante la posguerra. En este sentido, Karabel y Halsey [1977] señalan como el aspecto más descollante del enfoque su condición de sustento ideológico de las políticas de expansión educativa de los años sesenta, en especial en los países de la periferia capitalista.¹⁹

Es importante mencionar que si bien la perspectiva del capital humano, junto con el enfoque funcionalista, hegemonizaron la práctica de numerosas investigaciones en el campo de la sociología educativa de la década de los sesenta también centraron la discusión en el período posterior; al menos en el ámbito anglosajón los principales desarrollos en teoría y metodología fueron dados como alternativas a estas tesis.

Las críticas al enfoque del capital humano pusieron en cuestión su apego a la corriente económica neoclásica, así como la inconsistencia de sus predicciones sobre el comportamiento de la relación entre escolaridad y ocupación. Con respecto a este último punto algunos teóricos del capital humano se propusieron corregir el enfoque,

¹⁹ Véase el capítulo introductorio del texto de Karabel y Halsey (1977). Sobre este mismo aspecto, Julio Carabaña hace notar: "La teoría del capital humano, avalada y extendida por organizaciones internacionales como la OCDE, la UNESCO y el Banco Mundial, no hacía así, en realidad, sino llenar la necesidad de una cobertura ideológica para el desarrollismo; que se propagó paralelamente al desarrollo. Con teoría o sin ella, el hecho era que los sistemas educativos de los países industrializados estaban conociendo un enorme crecimiento" (Carabaña, 1980:105).

en vista de la evidencia empírica de la tendencia al descenso de los rendimientos alcanzados en el pasado, en particular en los años sesenta.

Thurow [1975] planteó sustituir el concepto de rentabilidad económica, como criterio del rendimiento del capital humano, por el de *función distributiva* de la educación en la dinámica del empleo. La idea es que aún cuando la escolaridad puede no ser productiva en forma directa -ya sea en términos de aportación al producto o bien en función de los ingresos que proporciona al sujeto-, lo cierto es que satisface expectativas tanto individuales como sociales, y en consecuencia lleva a cabo una función social distributiva de recursos generalmente en manos del Estado.

En el modelo de Thurow la rentabilidad de la escolarización para el sujeto radica en que le permite enfrentar la competencia por puestos de trabajo, aunque los ingresos y el *status* no dependan del nivel escolar certificado, ya que estos elementos son característicos del puesto ocupacional, y sólo indirectamente del nivel escolar alcanzado [Thurow, 1972:66].

Otro autor, Freeman [1975], al constatar el sistemático decrecimiento de los rendimientos en la educación superior, propone incluir en el esquema explicativo variables de orden estructural, entre las que destaca la composición y dinámica de los mercados profesionales de empleo, a fin de poder estimar los posibles rendimientos futuros de la escolarización ajustándolos al carácter cíclico del crecimiento económico [Freeman, 1975:296]. Desde este punto de vista los rendimientos económicos de la escolaridad varían en función del ciclo de crecimiento, estancamiento y crisis de la economía en su conjunto, lo cual confirma, en lugar de contradecir, la hipótesis de una relación entre la educación y las variables económicas.

Una vertiente crítica de las teorías del capital humano pone en cuestión el supuesto según el cual la productividad laboral varía en función de la educación recibida, en el sentido en que a mayor escolaridad mayor productividad. Las tesis de la denominada *theory of screening*²⁰ hacen hincapié en un factor subjetivo, esto es la creencia de los empleadores en que a mayor educación mayor productividad. Dicha creencia, que

²⁰ Véase Arrow (1973) y Spence (1974).

puede estar basada en la observación de relaciones empíricas o en la sola experiencia, implica la oferta de mayores salarios y posiciones laborales a quienes demuestran un mayor nivel educativo, lo cual origina una señal de mercado que es interpretable por la población como necesidad de certificar determinados niveles escolares para adquirir el empleo y los ingresos deseados.²¹

Por su parte, las críticas que cuestionan el carácter neoclásico del modelo señalan que, en síntesis

- * Se ignoran las presiones estructurales bajo las cuales compiten los individuos.
- * Si la tecnología moderna es esencial en la expansión educativa cabría esperar que fuera el medio más importante por el que los individuos de cualquier profesión aprendan su trabajo; sin embargo, algunos estudios empíricos proporcionan evidencia del entrenamiento en el lugar de trabajo como una política cada vez mas generalizada.
- * De hecho los niveles educativos medios y altos han crecido con mayor celeridad que las necesidades de calificación técnica requeridas [cfr. Carabaña, 1980:pássim].

Otro aspecto de crítica sobre la perspectiva que está siendo comentada rebate su individualismo metodológico. Al respecto se cuestiona que los supuestos del enfoque tengan como referente la lógica de actuación de individuos informados por el medio social, y capaces de optar en forma libre y racional entre una gama de posibilidades y alternativas. Al respecto Widmaier [1985] ofrece la siguiente refutación²²

²¹ Un resumen de las tesis y conceptos formales de la teoría puede verse en Winkler (1989).

²² El autor basa su crítica en el siguiente razonamiento: "Otro argumento contra el enfoque del capital humano es la existencia de una trampa de racionalidad: dadas una política educativa estatal, falta de información, imperfecciones del mercado, etc., la decisión individual en favor de la educación orientada por criterios de inversión produciría en forma sistemática contradicciones entre la racionalidad individual y la racionalidad social (...) La autonomía de las racionalidades individuales no aseguraría la racionalidad social -es el conocido problema del agregado de preferencias (...) Tal discrepancia entre la racionalidad individual y la social se agranda en las economías de mercado por la tendencia creciente a un desarrollo económico y social no equilibrado, por la inexistencia de desempleo o sobreempleo - problema de los ciclos (...) Hay que añadir otro elemento como argumento en contra del capital humano, a saber, la importancia creciente de factores externos en la educación. Finalmente no hay que olvidar que todavía existe un conflicto básico entre patrones y trabajadores en las economías de mercado, aún cuando ese conflicto esté institucionalizado y los conflictos se resuelvan bajo determinadas normas y reglas de procedimiento (Widmaier, 1984:43-44).

"La propensión a adquirir cualificaciones o educación específica no son las desiciones individuales, sino factores de índole sociopolítica tales como:

- * La propensión a adquirir cualificaciones o educación específica según la extracción de clase,
- * Una enseñanza específica de una clase o de una estructura social en sus métodos y contenidos,
- * Una oferta de posibilidades educativas determinada por la política [Widmaier, 1985:43].

A continuación veremos algunos enfoques alternativos a los modelos hasta ahora reseñados. El primero de ellos se refiere a un conjunto de investigaciones orientadas a la indagación empírica de la desigualdad educativa.

3. El análisis empírico de las desigualdades educativas

Un enfoque analítico sobre el problema de la relación entre la expansión educativa y la estructura social se desarrolló sobre la base de un amplio grupo de estudios empíricos, cuyo cometido primario radicó en explorar las correlaciones entre variables de orden social o personal y las posibilidades de acceso, permanencia y rendimiento en la escuela, así como el peso de ambos conjuntos de variables en la inserción laboral, los ingresos y la movilidad ocupacional.

Entre las obras más significativas cabe mencionar las de Blau y Duncan²³ y la llamada Escuela de Wisconsin, así como las investigaciones encabezadas por James Coleman y Christopher Jencks. Estos trabajos se iniciaron en la década de los sesenta y alcanzaron un importante desarrollo posteriormente.

En 1963 Duncan y Hodge propusieron un replanteamiento del análisis de movilidad ocupacional intergeneracional -que había sido realizado desde la perspectiva del

²³ Peter Blau trabajó desde la década de los cincuenta en temas de movilidad social (cfr. Blau, 1956), al promediar los sesentas se asoció con Otis Duncan para la realización del proyecto de investigación que culminó con la obra *The American Occupational Structure*. Duncan continuó con el tema y en los setentas publicó una serie de trabajos entre los que cabe destacar el volumen titulado *Socioeconomic Background and Achievement* (1972), en colaboración con David Featherman y Beberly Duncan. En la interpretación y crítica de los modelos de Duncan resulta de especial interés el trabajo de Crowder (1974)

funcionalismo- el cual, según ellos, debería orientarse a responder las siguientes tres cuestiones.

"¿Cuál es la relación general entre el status socioeconómico de los hijos y el de los padres?

"¿Cómo está tal relación mediada por la intervención del factor de logro académico?

"¿Cuál es la asociación neta de tal factor interviniente con el status socioeconómico de los hijos, aparte de su dependencia del status socioeconómico de los padres?" [Duncan y Hodge, 1963:629].

Estos investigadores propusieron y experimentaron el primer modelo de logro de *status* (*status attainment model*) y demarcaron con ello un área de investigación que se orientó al conocimiento de la transmisión intergeneracional de las ventajas y desventajas socioeconómicas y la función de la escolarización en el proceso de transmisión.²⁴

El primer trabajo de importancia de la corriente está contenido en el reporte de Blau y Duncan sobre los datos de la encuesta *Occupational Changes in a Generation*, aplicada en 1962 a una muestra nacional superior a los 20 mil casos.²⁵ La encuesta fue replicada en 1973 y reportada por Featherman y Hauser en 1978 [cfr. Featherman y Hauser, 1978].

En el trabajo de Blau y Duncan [1967] se puso a prueba la hipótesis funcionalista de la tendencia hacia la universalización en las sociedades modernas, es decir la sustitución del *status* adscriptivo por el *status* de logro. Su objeto de estudio era la movilidad social intergeneracional en función tanto de variables que miden el peso del respaldo (*background*) socioeconómico familiar, como de variables que establecen el peso del factor escolaridad. Mediante una técnica de regresiones múltiples entonces muy novedosa (el *path analysis*), que ellos introdujeron en este campo de la

²⁴ Para una descripción de los modelos véase: Bielby (1981), Matras (1982), Sewell (1980), Featherman (1981) y Fagerlind (1989). Para una perspectiva crítica, Alexander *et al.*, (1978), Horan (1978) y Campbell (1983).

²⁵ Cabe considerar como precursores de esta corriente los trabajos de Glass (1954) y de Floud y Halsey (1956). En ambos casos se revisó la cuestión de las relaciones entre educación y movilidad en el contexto británico. Véase también en este sentido la obra de Girod (1961) sobre el medio francés.

sociología, llegaron a establecer que el respaldo socioeconómico familiar no actúa sobre el *status* ocupacional con independencia de la educación. En otras palabras, que "el *status* superior no puede heredarse directamente sino que tiene que legitimarse a través de logros socialmente reconocidos" [Blau y Duncan, 1967:430].

Blau y Duncan partieron en su trabajo de un análisis simple de correlación mediante el cual demostraron que el 17% de la varianza del *status* ocupacional de los hijos (variable independiente) se explica por el *status* ocupacional de los padres; la cifra representa el *quantum* de herencia social transmitida por el mecanismo de adscripción. En segundo lugar, encontraron que la mayor parte de la varianza de la variable dependiente resultaba explicada por la propia escolaridad de los sujetos, tal y como cabría esperar bajo la hipótesis meritocrática. Sin embargo, al aplicar sus coeficientes *path*, hallaron que la escolaridad de los sujetos resultaba explicada, en una proporción entre el 26% y el 28%, por las variables de origen social, de las cuales la de mayor peso era la educación del padre, con una contribución a la explicación de la varianza del 19%. Esta evidencia los llevó a presentar la hipótesis de que, por lo menos en forma parcial, la función de la educación consistiría en promover la sucesión en vez de la movilidad.²⁶

Investigaciones que replicaron el trabajo de Blau y Duncan, con métodos de análisis más sofisticados y depurados, encontraron que el 28% que explicaba la varianza de la escolaridad de los hijos por factores sociales era en realidad una cifra conservadora. En la réplica de Hauser y Featherman [1978] se presenta el porcentaje de 37%, y en la revisión de Bielby [1981] se reportan cifras superiores al 40%.

La investigación de Coleman y colaboradores [1966], realizada sobre una muestra de gran tamaño, exploró la correlación entre variables sociales y variables escolares, en la cual se ubicó como variable independiente el rendimiento escolar.²⁷ Este estudio -de

²⁶ El modelo original de Blau y Duncan se basa en una serie de ecuaciones que desarrollan hipótesis del tipo: a) el logro individual de cierto nivel educativo y_1 es determinado por un vector de variables relativas al origen socioeconómico x y una serie de factores independientes del origen social u , de modo tal que, $y_1 = b_1x + u$; b) el *status* socioeconómico de un individuo y_2 es respectivamente una función del origen socioeconómico y de factores independientes, tal que, $y_2 = b'_2x + b_3y_1 + u$. Una explicación de los procedimientos formales contenidos en el modelo puede verse en Bielby (1981).

²⁷ Véase también Eckland (1965).

carácter aplicado- encontró coeficientes de correlación (por el método de correlaciones parciales) poco significativos al asociar origen social y rendimiento académico, y un poco más significativos al incluir variables del origen socioeconómico familiar. Sus conclusiones destacaron en consecuencia el peso de los factores exógenos que actuaban en el proceso de selección escolar.²⁸

El conjunto de cuestiones que abrieron los trabajos de Blau y Duncan, y de Coleman y asociados, instó a un grupo de investigadores de la *Harvard School of Education*, bajo la dirección de Christopher Jencks, a emprender una investigación sobre el tema, en la que se desarrolló un modelo de adquisición de *status* más complejo.

Jencks optó por trabajar sobre la base de los datos de Blau y Duncan y por incluir una serie de estudios empíricos para complementar aquella información básica. Un cambio fundamental en el trabajo de Jencks y colaboradores, en contraste con el modelo de Blau y Duncan, fue situar como variable independiente los ingresos de los individuos, en vez de su posición en una escala de prestigio. Al hacerlo encontró que la correlación entre el origen social y los ingresos de los sujetos era más exigua que la reportada por Blau y Duncan. Jencks atribuyó a un *factor suerte* la explicación de los diferenciales de ingreso que no eran susceptibles de ser predichos por las variables socioeconómicas transmitidas por la familia. En resumen, se determinó que casi las tres cuartas partes de las variaciones observadas en los ingresos de la muestra no podían ser explicadas por la acumulación de las variables predictoras del modelo, es decir por el origen socioeconómico, el cociente intelectual y los años de educación [Jencks *et al.*, 1972:110 y ss].

En un trabajo posterior los autores ampliaron la base estadística de datos y la gama de indicadores del modelo a través de mediciones más precisas del *status* socioeconómico, el modelo incluía como indicadores las ocupaciones e ingresos del

²⁸ En trabajos posteriores, Coleman conceptualizó las nociones de igualdad y oportunidad educativas. En ellos, a la vista de sus resultados de investigación, el autor entra en controversia con las políticas de compensación de las desigualdades sociales a través de la escuela (*cfr.* Coleman, 1968, 1972 y 1978).

padre y la madre, datos estandarizados del IQ de los individuos e indicadores sobre la personalidad de los sujetos.²⁹

La conclusión de la segunda investigación del grupo de Jencks indicó que las variables socioeconómicas de la familia "explican casi la mitad de la varianza en las posiciones ocupacionales de los hombres y un poco menos de un tercio de la varianza de sus ingresos" [Jencks *et al.*, 1979:82 y 114].

En el capítulo dedicado a medir los efectos de la escolaridad sobre los ingresos los autores encontraron que a medida que los sujetos contaban con un mayor nivel educativo era menor el efecto directo de las variables de origen social, y mayor el efecto de los años de escolarización. Es decir cuanto más alto el grado adquirido en el sistema escolar, mejor el *status* ocupacional alcanzado y en consecuencia más elevados los ingresos. Sin embargo, como la cantidad de educación recibida variaba en forma significativa en función del origen social, este hallazgo no hacía sino reforzar la hipótesis sobre la transmisión generacional del *status* [cfr. Jencks, *et al.*, 1979].³⁰

Como continuación de estas líneas de análisis otro grupo de investigadores (Hauser, Sewell, Featherman, Portes y Haller) de la Universidad de Wisconsin desarrollaron la perspectiva denominada *status attainment approach*, cuya principal innovación metodológica consistió en abordar el estudio a través de una metodología longitudinal.³¹

Como programa de investigación el modelo -también llamado *Wisconsin status attainment model*- tuvo un gran desarrollo en la década de los setenta.³² En las

²⁹ Véase Jencks *et al.*, 1979.

³⁰ Olneck, autor del capítulo citado, deriva de sus resultados la siguiente conclusión: "mientras que la distribución de la escuela elemental y secundaria ha llegado a ser considerablemente más equitativa, la distribución de la enseñanza superior lo ha sido en menor medida. Dado que la educación superior tiene mayor impacto en los ingresos que la elemental o la secundaria, especialmente entre aquellos que obtienen el título, incrementar la distribución desigual de la enseñanza superior no haría más que minimizar los efectos de la democratización de los niveles básico y medio." (Jencks, *et al.*, 1979:190).

³¹ La investigación más conocida del grupo de Wisconsin fue la que encabezó William H. Sewell a principios de los setenta. La muestra incluía aproximadamente 900 individuos cuya definición como cohorte es que iniciaron la enseñanza media superior en 1957. El estudio está reportado en Sewell y Hauser (1975) y dio lugar a una importante cantidad de bibliografía secundaria.

³² Richard Campbell (1983) menciona que entre 1970 y 1980 se escribieron más de 500 textos para replicar, explicar, extender o disputar los hallazgos fundamentales del modelo.

investigaciones respectivas no sólo se incorporaron variables de orden psicológico, sino se ajustaron los procedimientos de medición y evaluación de los datos, se evaluó su pertinencia en diversos contextos -incluso a través de contrastes internacionales- y se compararon resultados para diferentes generaciones de individuos.³³

Campbell [1983] en un balance de los alcances y limitaciones del enfoque señala que la investigación empírica respectiva dio respuesta a tres grandes interrogantes, a saber:

"¿Cuáles son los impactos relativos del respaldo familiar y la escolaridad en el acceso a posiciones sociales subsecuentes?

¿Cuál es el rol de la capacidad académica en el proceso de adquisición de *status*?

¿De qué manera las aspiraciones y la motivación determinan la adquisición de *status* y cuál es el rol de la familia y la escuela en la provisión de soporte a las aspiraciones?

¿Las variables psicosociales meramente transmiten los efectos del respaldo familiar y/o la capacidad o se dan impactos entre ellas? [Campbell, 1983:47].

El mismo autor, al examinar los hallazgos de múltiples investigaciones que siguieron el modelo, encontró que el peso relativo de las variables era un hecho establecido con suficiencia, con independencia de las muestras consideradas, de los instrumentos de recolección de la información y de la caracterización de las variables, lo que probaría la solidez del modelo. Sin embargo, añade Campbell, este conjunto de investigaciones en vez de resolver la cuestión de si la escuela es un mecanismo que favorece la herencia de *status*, o la limita al cumplir una función democratizadora, no hizo sino complicar la cuestión al asentar evidencia que permitiría argumentar en pro de las dos posiciones. Como también lo apunta Bielby,

"¿Transmite la escolarización ventajas y desventajas socioeconómicas entre las generaciones? Por supuesto que sí. Ni un solo estudio ha mostrado que la escolarización sea independiente de los orígenes sociales. ¿Otorga la escolarización oportunidades para la movilidad social? Sí, por supuesto. Ningún estudio ha mostrado que la escolarización esté completamente determinada por las circunstancias dentro de las cuales la persona nació. ¿Qué es entonces más

³³ En esta misma línea de investigación cabe citar el trabajo de Torsten Hausén, en Suecia, que ha combinado los procedimientos del modelo propuesto por Blau y Duncan con un seguimiento prolongado de una promoción de estudiantes (cfr. Hausén, 1968).

importante, la función de transmisión o la función de movilidad de la escolarización? Después de 15 años de investigación empírica hay una notable ausencia de consenso sobre esta cuestión" [Bielby, 1981:7].

En vista de tal ambigüedad algunos autores optaron por buscar la apertura del modelo al integrar variables de orden estructural, que atienden al contexto económico concreto en que se verifican los procesos a los que alude el cuerpo teórico [cfr. Sorensen, 1977]. En otros casos se optó por incorporar en el análisis las trayectorias concretas de los individuos observados, a través de métodos que incorporan la historia de vida personal.³⁴

Una vertiente más de críticas a esta corriente -que por cierto es denominada por Karabel y Halsey como la perspectiva del empirismo metodológico- cuestiona su carácter ateorico [Horan, 1978] o funcionalista [Cowder, 1974]. Por otra parte, a varios investigadores les pareció que la respuesta a la interrogante sobre el carácter de la escuela como reproductora o movilizadora social, no se encontraría en las correlaciones cuantitativas en que se basa la metodología del enfoque, sino en formas de análisis que relacionaran los elementos estructurales (sociológicos, políticos y económicos) con los fenómenos observables en el nivel de los comportamientos individuales. Siguiendo esta idea se desarrollaron líneas de investigación paralelas con una mayor carga teórica, entre las que son destacables las perspectivas de la teoría de sistemas, la teoría de la reproducción y el enfoque credencialista, las cuales serán consideradas a continuación.

³⁴ Véanse en especial los trabajos de Daniel Bertaux (1970, 1977 y 1991), el reporte de Perucci y Perucci (1970) que también incorpora el tema de la trayectoria personal, y el trabajo de Cachón (1989) relativo al contexto español, que se apoya en la perspectiva de Bertaux.

4. El enfoque sistémico de la desigualdad

Autores como Raymond Boudon y Niklas Luhmann se dieron a la tarea de desarrollar modelos más complejos y comprensivos y con un respaldo teórico de mayor densidad.³⁵ El análisis de Boudon sobre las relaciones entre educación y estratificación social se basa en un enfoque sistémico estructural. Mediante un modelo matemático,³⁶ en que considera al mismo tiempo varios niveles de agregación -el nivel de las instituciones, el de los grupos y el de las decisiones individuales- explica la relación entre la expansión escolar, el logro académico y la movilidad social; las hipótesis del modelo fueron puestas a prueba mediante una serie de datos estadísticos correspondientes a la enseñanza superior en Francia.

En primer lugar, Boudon afirma que la desigualdad de oportunidades de enseñanza se deriva de la estratificación social. La estratificación representa entonces una estructura de desigualdad en la distribución de ingresos, prestigios, oportunidades y recompensas, y por lo tanto se reproduce en todos los ámbitos que implican una inversión para el sujeto.

Boudon llegó a la conclusión que, sin embargo, las diferencias en la calidad de la herencia cultural, en función de la clase social, no explican más que en una medida muy limitada la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza, "explican las diferencias en el éxito escolar en función del origen social a corta edad. Por el contrario no explican las disparidades del nivel escolar en función del origen social" [Boudon, 1983].

Con base en resultados de sus estudios empíricos, Boudon hacía notar que entre las distribuciones de ingresos, posiciones ocupacionales y acceso a bienes culturales no hay una relación de correspondencia directa, y que dado el valor simbólico de la educación, la competencia por acceder al sistema escolar obligaría a los individuos a

³⁵ En esta línea interpretativa cabe citar también la obra de Margaret Archer, que aunque adopta una perspectiva sistémica para en el estudio de la educación superior, incorpora una dimensión histórica de largo plazo que le permite interpretar las transformaciones del sistema en el curso del tiempo (*cfr.* Archer, 1981).

³⁶ La descripción del modelo formal que el autor aplica en su análisis de la desigualdad educativa puede verse en Boudon, 1977.

trasponer las restricciones que, por hipótesis, dicho sistema impone a los sujetos menos favorecidos en función de su origen social³⁷ [Boudon, 1983]

No obstante, la agregación de racionalidades individuales, en el sentido que el acceso al sistema escolar representa una acción valorada por toda la sociedad, tiende a provocar efectos de retroalimentación, que pueden frustrar las expectativas de movilidad social a través de la escolarización y reproducir e incrementar las condiciones de desigualdad,³⁸ de suerte tal que, concluye Boudon,

* Resulta que los beneficios obtenidos por los individuos de las clases medias o inferiores, de la lenta democratización de la enseñanza son ilusorios, en cierta medida, por el aumento general de la demanda de educación.

* La democratización de las oportunidades escolares no puede tener efecto sobre la movilidad más que a condición de ser suficientemente rápida. Si no sus efectos son absorbidos por la demanda de educación." [Boudon, 1983: conclusiones].

Siguiendo el razonamiento de Boudon, la dinámica inflacionaria que se deriva de las relaciones entre educación y empleo produce un efecto paradójico en el plano de la movilidad social, ya que en momentos de expansión de la educación y decrecimiento de la capacidad de absorción del mercado de trabajo, los individuos se ven obligados a alargar el período de estudio para acceder a puestos que antes se lograban con calificaciones menores y que de hecho requieren menos conocimientos [cfr. Boudon, 1980].

Niklas Luhmann, en su reflexión sobre el sistema educativo,³⁹ dedica una especial atención al problema de las relaciones entre la igualdad, como valor político de la

³⁷ Lévy-Garboua llega a la misma conclusión, al indicar que los estudiantes conocen la baja del valor de la inversión que realizan al acceder a la universidad, pero son igualmente conscientes del carácter positivo de su operación financiera. Por tanto, no renuncian a inscribirse en la universidad, sino que intentan equilibrar inversión y beneficio. (cfr. Lévy-Garboua, 1974)

³⁸ En otra obra, Boudon había adelantado la sugerente hipótesis: "...el efecto principal del crecimiento de la exigencia de educación parece requerir del individuo una escolaridad siempre expansiva, como contrapeso de las esperanzas sociales que permanecen inmutables. Quizás -y esta es la hipótesis central donde afluye el análisis- estos efectos, al mismo tiempo inesperados y perversos, son la profunda causa de la crisis en las sociedades industriales." (Boudon, 1980:36-37).

³⁹ Niklas Luhmann, en coautoría con Karl Eberhard Schorr, publicó en 1979 la obra *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem* (Suhrkamp Verlag, Frankfurt); en 1988 aparece una versión corregida y aumentada con dos apéndices, la cual fue traducida al español y publicada en 1993 (Luhmann y Schorr, 1993).

modernidad,⁴⁰ y las prácticas de selección escolar. El punto de partida de Luhmann es la constatación de que la selección pedagógica y la selección social están imbricadas en forma necesaria, puesto que el sistema educativo es parte del sistema social.

La selección pedagógica constituye un proceso consustancial a la práctica educativa, al mismo tiempo que una condición para su diferenciación interna⁴¹ y para la integración del sistema educativo con otras partes del sistema social. La selección pedagógica se justifica, en un sentido abstracto, por las diferencias reales de méritos y capacidades de desempeño académico; se justifica también por cuanto es un requisito funcional de la escuela, que realiza dicha selección través de éxitos y fracasos individuales.

Ya que la selección pedagógica se basa y legitima en criterios internos al sistema educativo, su coincidencia con otras formas de selección social introduce una tensión en la operación de dicho sistema, que es lesiva del consenso básico entre profesores y estudiantes según el cual las posibilidades de promoción dependen, en sentido estricto, de la objetivación de méritos escolares.⁴²

A través de intervenciones políticas, las sociedades modernas han logrado normalizar la igualdad de oportunidades en el nivel del *input* escolar, por vía de la

⁴⁰ Para Luhmann la noción de igualdad representa un valor históricamente determinado. En principio constituye, junto con la libertad, una propuesta ideológica que la incipiente sociedad burguesa opone al orden estamentario. Para la reflexión ilustrada (siglo XVIII) la noción de implicaba el postulado que todos los hombres tienen el mismo valor y el mismo derecho en sus relaciones entre sí. En la formación ideológica dominante en la modernidad, la igualdad es fundamentalmente una abstracción que categoriza las relaciones sociales desde la perspectiva de una interdependencia mutua, de modo tal que esta noción "cumple la función de eliminar causas y de generar una mezcla sana de independencias e interdependencias que no exigen demasiado de las posibilidades de orientación de un sistema, sino que las hace especificables" (Luhmann y Schorr, 1993:265).

⁴¹ Aclara Luhmann: "no se pueden formar unidades organizativas de la enseñanza y darles diferente calidad y valor de conexión distinto sin que las transiciones de una unidad a otra cobre el carácter de selección positiva y, en este sentido, la diferenciación organizativa necesariamente conduce a la selección" (Luhmann y Schorr, 1993: 288).

⁴² Al explicar la naturaleza de esta ruptura del consenso Luhmann señala: "al educador se le permite, es más, se espera que busque en sus pupilos consentimiento y cooperación para su educación. La teoría le dice que no se fijar sus fines de manera arbitraria (...) En cambio, respecto a la selección, este requisito mínimo sería absurdo. No sería sensato, también y justamente en términos pedagógicos, esperar consenso de un posicionamiento selectivo en aquellos que de alguna manera terminan peor que otros" (Luhmann y Schorr, 1993:286-287).

expansión del sistema; pero no en el nivel del *output*, por el efecto combinado de la selección pedagógica y la selección social. Por ello, en el debate ideológico de las últimas décadas sobre problemas de política educativa, un tema crucial han sido las condiciones de posibilidad y pertinencia de establecer dispositivos para asegurar igualdad de oportunidades de permanencia, movilidad y promoción en el sistema escolar. Las principales fórmulas de política educativa que han atacado la cuestión se centran en estrategias de educación compensatoria, planeación educativa, diversificación de modalidades de formación profesional, flexibilización de estructuras curriculares, incorporación de dispositivos de formación en el lugar de trabajo, orientación profesional, entre otras. Estas fórmulas, agrupadas bajo la noción de reforma escolar, ofrecen posibles respuestas al problema individual de la exclusión de los beneficios sociales y económicos de la educación, pero no alcanzan a dislocar la imbricación entre los procesos de selección pedagógica y selección social [cfr. Luhmann y Schorr, 1993:299-305].

Por otra parte, añade Luhmann, la sola igualación de oportunidades educativas en el nivel del *output*, no hace otra cosa que trasladar los efectos de desigualdad de la escuela al dominio del empleo y la vida profesional; con ello orilla las reflexiones de política educativa a la pregunta de cómo aproximarse a los valores de igualdad para lograr, a la vez, una formación del más alto nivel asequible para el mayor número de personas. Una respuesta realista a la cuestión está condicionada por las capacidades de expansión de los sistemas de educación y empleo, y por las posibilidades de armonizar los requerimientos laborales con las modalidades de formación profesional. En todo caso, la subordinación de la práctica educativa a los requisitos y normas del aparato productivo introduce una nueva serie de tensiones en el sistema, de las cuales sobresale la pérdida de autonomía del sistema educativo en la determinación del contenido de la enseñanza.⁴³

⁴³ En torno a esta cuestión señala Luhmann: "La pregunta sólo puede ser en qué medida un sistema puede poner bajo el control de criterios propios las selecciones que de cualquier manera son inevitables en los procesos transfronterizos, o hasta qué punto las deja a la *casualidad* de una coincidencia entre intereses y actualidades de los sistemas en el entorno. Por tanto, renunciar a la selección no es más que renunciar a la autonomía" (Luhmann y Schorr, 1993:307).

Con base en su conceptualización de la igualdad y la selección, que deja establecida como una conexión sistémica inevitable la relación entre selección pedagógica y desigualdad social, Luhmann se avoca a discutir las posibilidades y condiciones para mejorar la selección con base en formas de racionalidad explícitas e intencionales. Al respecto indica,

"Para la racionalidad de la selección existe una problemática que le corresponde exactamente. Consiste en que la selección puede cometer dos errores distintos: sería un error escoger a la persona no indicada, pero también sería un error no escoger a la persona indicada. La solución de un problema no puede reemplazar la solución del otro, y seguramente no es racional maximizar los esfuerzos de solución del uno a costa del otro. La racionalidad sólo puede radicar en una relación entre estas dos maneras de evitar errores. Sin embargo no se puede optimizar esta relación porque está formulada de manera contradictoria" [Luhmann y Schorr, 1993:363].

Con base en ese planteamiento, llega a la conclusión de que al no ser posible mejorar simultáneamente las dos posibilidades de selección se tiene que favorecer una u otra, pero sin descuidar ninguna; el problema se transforma, en ese punto, en uno de naturaleza práctica y situacional. Dado un entorno coyuntural de demandas sociales, económicas y políticas hacia el sistema educativo, qué resulta más racional, impulsar la apertura de oportunidades o favorecer la selectividad y los mecanismos controlados de movilidad [Luhmann y Schorr, 1993:365].⁴⁴

Los enfoques sistémicos de la desigualdad han sido criticados por postular interacciones racionales en el nivel agregado de la acción social, y por su tendencia a cancelar las relaciones entre sujetos y colectivos en los límites de un sistema normativo preestablecido.

La crítica de Berthod [1982] a la teoría de sistemas en la educación en general, y al modelo de Boudon en especial, hace notar que la relación de implicación presente en

⁴⁴ Las estrategias prácticas que analiza el autor con respecto a las alternativas de racionalidad consisten en: a) reducir el margen de inseguridad mediante pruebas y recursos similares, es decir, afianzar la validez de exámenes y otros instrumentos de diagnóstico; b) valorar tendenciosamente los riesgos del error más grave, por ejemplo, favorecer los mecanismos que protegen a quien se selecciona erróneamente en lugar de los mecanismos que pueden expulsar a quien merece ser seleccionado; c) combinar estrategias de selección duras, por ejemplo los requisitos de aprobación de exámenes, con estrategias suaves, por ejemplo los requerimientos de movilidad intrasistémica [Luhmann y Schorr, 1993:366].

el análisis, basado en el postulado *sistema social estratificado + sistema escolar jerarquizado -> desigualdad social* tiende a transformar un hecho de realidad (la situación presente en el complejo de relaciones entre el sistema de enseñanza, la educación y el sistema social) en un hecho de necesidad.⁴⁵ Presume en ello un riesgo de clausura teórica en la medida en que el modelo tiende a las generalizaciones para explicar el funcionamiento de la relación entre escolarización y movilidad social en la sociedad moderna [Berthod, 1982:595].⁴⁶

En otro sentido, la sociología accional -a la manera de Touraine- cuestiona el carácter abstracto y ahistórico de los enfoques sistémicos basados en las metáforas mecanicista y organicista; al respecto contrapone la necesidad de reconocer la naturaleza particular (humana e histórica) de los sistemas sociales, lo cual "debe descartar todas las representaciones de la sociedad como un actor, denominado sistema de valores, espíritu de la época, civilización, o más concretamente Estado, que gestionaría soberanamente sus diversas actividades y las condiciones de su sobrevivencia como actor" [Touraine, 1992:27]. Desde esta perspectiva, el foco analítico lo constituye el estudio de las interacciones, formales e informales, de los grupos sociales entre sí y con respecto a las instituciones.

5. El enfoque reproductivista

El enfoque reproductivista no constituye un modelo en sentido estricto, es decir un programa de investigación con una base teórica común a sus representantes y una metodología paradigmática.⁴⁷ Es más bien una perspectiva conformada por la

⁴⁵ En el mismo sentido, Walsh critica los modelos sistémicos por reducir las posibilidades de la práctica real a los límites de operación del sistema abstracto que describe esas prácticas. Para Walsh las sociedades son, en sentido estricto, constructos arbitrarios de sus miembros y son identificables únicamente en los términos de sus constructores [Walsh, 1982:64].

⁴⁶ El autor añade: "Or l'implication ci-dessus ne fonctionne que par l'intermédiaire de deux éléments opérationnels: a) La caractérisation de chaque point de bifurcation du système scolaire comme espace de décision soumis à l'action différentielle d'un certain nombre de variables (telles que l'âge, la réussite scolaire, etc.) b) L'attribution, à chaque position sociale, d'un champ de décision définissant, pour chaque position sociale, le meilleur choix scolaire, à chaque point de bifurcation, selon une fonction des avantages, coûts et risques prévisibles"

⁴⁷ En el análisis sociológico de Durkheim sobre la educación la sociología de la reproducción encuentra un paradigma clásico. Durkheim hace notar, por ejemplo, "La sociedad no puede vivir a menos que

confluencia de distintas líneas de análisis, desarrolladas entre finales de los sesentas y principios de los setentas, como respuesta a las teorías funcionalista y del capital humano.⁴⁸

En esta perspectiva son esenciales las obras de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron [1964 y 1981], Basil Bernstein [1971], Samuel Bowles y Herbert Gintis [1981] y Christian Baudelot y Roger Establet [1975], entre otras.⁴⁹

Tunell, al comentar el trabajo de Bowles y Gintis, sintetiza los componentes del enfoque de la reproducción:

- a) Un mecanismo de reproducción ideológica.
- b) Un mecanismo de encauzamiento (tracking) por el cual diversos canales conducen a los jóvenes hacia currículos diferentes sobre la base de la desigualdad social.
- c) Un principio de correspondencia que implica la interdependencia estructural entre las relaciones escolares y las relaciones de producción. Mediante este principio se muestra que la ideología escolar conforma actitudes, disciplinas y conductas que adecuan al individuo a las condiciones subjetivas del mundo de la producción. [Tunell, 1978: 338].

En la obra de Bourdieu y Passeron está presente tanto la tesis de la función de seguimiento como la de la reproducción ideológica.

exista entre sus miembros una suficiente homogeneidad: la educación perpetúa y refuerza esa homogeneidad fijando por adelantado en el alma del niño las similitudes esenciales que reclama la vida colectiva. Pero, por otro lado, sin cierta diversidad, toda cooperación se volvería imposible; la educación asegura la persistencia de esa diversidad necesaria diversificándose ella misma y especializándose" (Durkheim, 1974: 24).

⁴⁸ Pierre Dandurand y Emile Ollivier distinguen en el origen de la corriente reproductivista dos grandes tendencias: una de corte economicista (típicamente representada por Bowles y Gintis) y otra de corte culturalista (representada por Bourdieu). Añaden: "esta distinción es importante porque permite, nos parece, comprender mejor un movimiento de desplazamiento dentro del análisis. La investigación y la reflexión en educación se desplazaron, cada vez más, de un polo de economía política hacia el polo cultural. Más aún, inscribiéndose en una evolución más larga del pensamiento sociológico, se desprende de un análisis más estructural para interesarse en el sujeto" (Dandurand y Ollivier, 1982:33).

⁴⁹ La perspectiva de la reproducción basada en la proyección hacia la escuela de los patrones que rigen en la división del trabajo corresponde a Samuel Bowles. Véase al respecto Bowles (1972 y 1977). Con una perspectiva afín a la de Bowles y Gintis, pero un método de investigación distinto está la obra de Ciourel y Kitsuse (1977).

En *Los estudiantes y la cultura* los autores constatan, mediante un análisis del sistema educativo en Francia, la correspondencia entre cultura de élite y cultura escolar. En esta investigación, realizada sobre la base de diversas encuestas, queda de manifiesto que la base cultural de la familia representa una ventaja para los estudiantes, en especial en aquellos casos en que el contenido del currículum guarda correspondencia con los códigos culturales propios del capital cultural de la familia.

En *La Reproducción* ofrecen una reflexión teórica relativa al proceso de reproducción ideológica de la escuela, entendida como instancia de mediación entre el sistema de dominación y la estructura de clases sociales. Afirman que el sistema de enseñanza representa la cristalización de una autoridad pedagógica que, al imponer el doble arbitrio del código cultural y el social, fundamenta la inculcación de pautas, actitudes, valores y comportamientos adecuados a la dominación. Esta función es realizada por medio de la *rutinización* de los procedimientos de enseñanza, de tal manera que el sistema escolar "encierra una tendencia a la autorregulación perfecta, que se ejerce en los límites de su autonomía relativa" [Bourdieu y Passeron, 1977:87].

A la vez que el sistema de enseñanza inculca una determinada codificación cultural⁵⁰ procura la legitimación de las relaciones de autoridad, que en la escuela está representada por la autoridad asimétrica del profesor sobre sus estudiantes. En este sentido, el contenido pedagógico propende a la formación de una docilidad que perpetúa el sentido de las relaciones de clase. En suma, cada uno de los diferentes actores que participan en la acción educativa contribuyen, desde su propia posición,⁵¹

⁵⁰ La legitimidad que consagra al conocimiento impartido por la escuela, así como las formas estandarizadas de interacción de los sujetos participantes constituyen la "estructura profunda" del *currículum*. Como señala Apple, "una vez que el *currículum* oculto se convierte en oculto, cuando un contexto de aprendizaje uniforme se ha establecido y cuando la selección escolar y el control son tomados como dados por la escuela, sólo entonces la atención puede ser enfocada a cubrir las necesidades del individuo u otros aspecto más etéreos (Apple, 1979:49).

⁵¹ Bourdieu, al comentar el papel de la familia en la reproducción de las desigualdades educativas hace notar que "el sistema educativo demanda de cada uno "algo" que la propia escuela no ha proporcionado y que consiste en competencia (competence) lingüística y cultural la cual sólo es producida por la familia cuando transmite la cultura dominante" (Bourdieu, 1973:80).

a la perpetuación de las condiciones que posibilitan la reproducción de las relaciones sociales en que se basa el sistema escolar.⁵²

En trabajos posteriores, Bourdieu ha especificado el complejo de relaciones entre el acceso al capital cultural y los sistemas sociales de estratificación.⁵³ Un aspecto nodal en este proceso lo constituyen, según Bourdieu, las formas de reconversión de capital cultural en capital económico. Según los planteamientos del autor, al conferirle un reconocimiento institucional al capital cultural poseído por un determinado agente, el título escolar permite a los individuos compararse y aún intercambiarse, sustituyéndose unos por otros en sucesión; y permite también establecer tasas de convertibilidad entre capital cultural y capital económico, al garantizar el valor monetario de un determinado capital escolar. El título, producto de la conversión del capital económico en capital cultural, establece así el valor relativo del capital cultural del portador del título en comparación con los otros portadores de títulos; de suerte que "las estrategias de reconversión del capital económico en capital cultural, como factores coyunturales de la explosión escolar y de la inflación de los títulos escolares son determinadas por las transformaciones de las estructuras de oportunidades del beneficio, aseguradas por los diferentes tipos de capital" [Bourdieu, 1987:15].

El papel de la escuela en la asignación de *status* determina la imposición de prácticas culturales que, en principio, no se propone fomentar y que ni siquiera exige

⁵² Lena Johansson resume las tesis contenidas en *La Reproducción* en cinco postulados centrales: a) la práctica educativa en la escuela conserva y prolonga las diferencias de clase con respecto a capital cultural y, en consecuencia, contribuye al mantenimiento y legitimación de la estructura de clases; b) esta situación favorece a los miembros de la clase dominante que poseen la mayoría del capital cultural y también a aquellos segmentos cuya posición reposa en poseer capital económico, ya que la estructura de clase como un todo resulta legitimada; c) estos efectos son no-intencionales de parte de los actores en la escuela; d) las clases favorecidas no reconocen que la práctica educativa mantiene las diferencias de clase; e) como quienes tuvieron condiciones favorables para proseguir su carrera escolar se convierten a menudo en profesores que nunca pondrían en cuestión las bases del sistema escolar y, por su parte, quienes fallaron en la escuela lo interpretan como fracaso personal, el sistema escolar no es blanco de cuestionamientos. Tanto "ganadores" como "perdedores" contribuyen a la reproducción de las prácticas educativas (Johanson, 1982:237).

⁵³ Véase en especial Bourdieu (1973, 1987 y 1991). En Kuschick (1987) se describen las líneas analíticas desarrolladas por Bourdieu en sus diferentes trabajos.

en forma explícita,⁵⁴ pero que forman parte de los atributos típicos de las posiciones que asigna, así como de las posiciones sociales a las que el título académico brinda acceso [Bourdieu, 1991:177].

Si para Bourdieu la el proceso de reproducción de las desigualdades sociales a través de la escuela se explica en función de una dinámica cultural específica,⁵⁵ para Baudelot y Establet el núcleo de la cuestión se localiza en la estructura misma del sistema escolar.

En su investigación, Baudelot y Establet postulan la idea de una *doble red* de escolarización, cuyas ramificaciones son herméticas para las distintas clases sociales, heterogéneas en cuanto a sus contenidos y con respecto a la forma en que realizan el reclutamiento, y opuestas en sus metas [Baudelot y Establet 1975, *pássim*]. Las clases antagónicas están así destinadas a diferentes procesos de escolarización: la red clásica para los hijos de la burguesía y la red práctica para los hijos de la clase obrera.⁵⁶

Aunque en su trabajo estos autores se avocan al análisis de la enseñanza básica y media en el ámbito francés, su propuesta conceptual tuvo eco en las tesis sobre la enseñanza superior, en particular en los desarrollos alrededor de la noción de segmentación del aparato de enseñanza profesional.⁵⁷

⁵⁴ El conjunto de disposiciones culturales que tipifican el papel del sujeto como miembro de una clase, estrato o grupo determinado es conceptualizado por Bourdieu en la noción de *habitus*, que "funciona como un sistema de esquemas generadores, genera estrategias que pueden estar objetivamente conformes con los intereses objetivos de sus autores sin haber sido concebidas expresamente para este fin" (Bourdieu, 1991:conclusión).

⁵⁵ En el mismo sentido, Basil Bernstein enfatiza la importancia de los procesos culturales en la reproducción. En las investigaciones de este autor se señala que el dispositivo por el cual se lleva a cabo el encauzamiento social de la escuela al trabajo es el sistema de códigos socioculturales que son reproducidos y perpetuados a través de la enseñanza (*cfr.* Bernstein, 1982). Por su parte, Michael Apple hace hincapié en procesos y formas de inculcación ideológica que no son evidentes en el plano formal, en el *currículum* explícito, sino que se transmiten en forma velada a través de la disposición del docente y la interacción profesor-alumno (*cfr.* Apple, 1979). Véase también el trabajo de Anne Gotman (1988).

⁵⁶ La red clásica incluye la preparación para estudios humanísticos, administrativos, sociales y de ciencias naturales; mientras la red práctica está enfocada a la capacitación productiva y técnica.

⁵⁷ Una exposición sucinta de las teorías de la segmentación (dentro de la relación educación-empleo) puede verse en Gómez, 1982:25-37.

Otro de los aspectos capitales dentro de la perspectiva reproductivista es el que se refiere al rol de la educación en la determinación de la estructura de la fuerza de trabajo, y viceversa, a la reproducción de las jerarquías y disciplinas del mundo del trabajo en el contexto escolar. Esta hipótesis fue desarrollada sobre todo por Bowles y Gintis con respecto al caso norteamericano. La tesis respectiva sostiene que el sistema educativo actúa como una instancia clasificadora de la mano de obra potencial, que deriva al mercado de empleo una masa estratificada en virtud de la acción de los mecanismos de selección escolares. "En definitiva -señalan los autores- el funcionamiento interno del aparato educativo reproduciría la diferenciación proveniente de los condicionamientos externos y les agregaría además la legitimidad propia del desempeño escolar; de esta forma, las diferencias sociales serían encubiertas como si fueran diferencias escolares" [Bowles y Gintis 1975:68].

En este sentido, se observa una simetría entre la vida del trabajo, en que las actitudes hacia el ejercicio disciplinado de operaciones y rutinas es valorado y recompensado, y la vida escolar, que prepara al sujeto no solamente a través de la impartición de conocimientos y formación de destrezas, sino también mediante la inculcación de las actitudes que se esperan en el medio laboral.⁵⁸

El enfoque reproductivista ha sido objeto de numerosas críticas, tanto en lo que concierne a su estructura teórica, como en lo relativo a sus supuestos fundamentales, es decir la función de encauzamiento, el mecanismo de reproducción ideológica, y el principio de correspondencia. Entre ellas cabe citar las siguientes.

En primer lugar, la crítica de Karrier [1976] que al analizar el trabajo de Bowles y Gintis cuestiona el principio de correspondencia.

* El modelo realiza una síntesis no siempre consistente entre postulados de orden funcionalista (Durkheim, Parsons) y planteamientos marxistas. De ahí que se minusvalore el análisis de las contradicciones inherentes al sistema de clases sociales.

⁵⁸ Véase Giraux (1983); para este autor la postulación de esta simetría constituye uno de los ejes de las teorías reproductivistas con base en el cual dichas teorías se acercan a los planteamientos clásicos del funcionalismo.

* A menudo Bowles y Gintis incurren en el error de convertir en relaciones causales lo que no son sino correlaciones entre datos provenientes de las dos estructuras.

* Existen mecanismos irreducibles en los ámbitos de la escuela y la producción, lo cual resta plausibilidad al principio de correspondencia [Karrier, 1976:19].

En segundo lugar, Sartin [1977] y Delcourt [1980] niegan de plano la tesis de la correspondencia al aducir, en cambio, los efectos de la ausencia de correspondencia entre la socialización escolar contemporánea, y las exigencias ideológicas del ámbito de la producción capitalista. Desde otra perspectiva Giraux [1982] cuestiona la validez del principio de correspondencia por cuanto subestima las posibilidades de reacción y resistencia de los actores (estudiantes y profesores) en el medio escolar. En el mismo sentido, Fernández Enguita [1992] hace notar que la reproducción capitalista en el ámbito escolar implica, por necesidad, la propia reproducción de las contradicciones y conflictos característicos de la organización social.

En respuesta a estas críticas, los partidarios del enfoque reproductivista estructural (la línea de Bowles y Gintis) han desarrollado propuestas analíticas que combinan el principio de correspondencia con las formas de resistencia y conflicto que se generan en el interior del ámbito educativo. Así, por ejemplo, el trabajo de Carnoy y Levin [1985] hace hincapié en la naturaleza dialéctica de las relaciones entre educación y trabajo, dialéctica que se compone de una permanente tensión entre dos dinámicas opuestas, los imperativos de la empresa capitalista y la pugna por la igualdad de oportunidades [Carnoy y Levin, 1985:4]. Los propios Bowles y Gintis en trabajos posteriores han reconocido la unilateralidad de la tesis original, y señalan la necesidad de comprender la interacción dinámica de los distintos ámbitos (sites) involucrados en la relación entre la educación y el trabajo: el Estado, el sistema económico y la familia; cada uno de estos ámbitos proyecta demandas y expectativas sobre los demás lo cual acota un terreno de conflicto en torno a la dirección y sentido de la organización educativa [cfr. Bowles y Gintis, 1983].

Las críticas que endereza Collins sobre los trabajos de Bourdieu y Passeron se asemeja a los cuestionamientos de las teorías de la acción sobre la sociología sistémica. Collins critica su condición de sistema clausurado, así como la actitud

pesimista en el análisis y las conclusiones. Al respecto dice con énfasis: "El sistema de Boudieu es completamente cerrado, es totalmente cínico, totalmente pesimista. Estamos eternamente dominados por la estratificación y la subestimación de nuestras virtudes. No podemos ir más allá de nuestras propias destrezas; sólo podemos intercambiar posiciones dentro de un círculo de hierro" [Collins, 1981:179].

En el ámbito latinoamericano los enfoques reproductivistas fueron bien recibidos en virtud de que se postulaban como alternativa a la sociología de la educación de cuño tradicional; [cfr. Bartolucci, 1994a] no obstante, más que en el dominio de las investigaciones concretas, su principal impacto se dejó sentir en la formación de especialistas en educación. También en Latinoamérica se desarrollaron enfoques críticos de esta corriente.

Por ejemplo, Cuéllar y Gallardo [1981] criticaron el excesivo valor que el reproductivismo concedía a la función ideológica en la reproducción de las relaciones de dominación, así como el papel que esta perspectiva otorgaba al sistema escolar por encima de otras instancias de producción de ideología. Asimismo cuestionaron la falta de ponderación de la eficacia causal del mecanismo de reproducción ideológica. Al respecto señalan que "la teoría de la reproducción no discute en que condiciones la ideología inculcada por el sistema educativo puede alcanzar su máxima eficacia, ni tampoco en que otras condiciones puede ser sólo eficaz en parte, o no serlo en absoluto [Cuéllar y Gallardo, 1981:45].

Tedesco [1985] cuestionó el enfoque reproductivista al atribuirle dos limitaciones fundamentales en su tratamiento de la relación entre la educación y los procesos sociales.

*La ausencia de una reflexión sobre las contradicciones y conflictos inherentes al proceso escolar: "Sobre esta base, el análisis reproductivista confirma que la iniciativa y el papel activo en la determinación de la política educacional queda en manos de los sectores dominantes"

*La circularidad del razonamiento, ya que el enfoque propone que: "cada sector social recibe la cuota de educación necesaria para incorporarse al mercado de trabajo en los puestos que lo definen como sector" [Tedesco, 1985:37].

Varias de las críticas aquí mencionadas comparten la opinión de que el enfoque reproductivista tiene el mismo fundamento analítico de los modelos de base

funcionalista. Al respecto Cuéllar y Gallardo hacen notar que "no puede dejar de advertirse que, pese a las diferencias obvias entre ambos enfoques, ellos parecen compartir una común perspectiva de base: la funcionalidad necesaria que subordina el sistema educativo a las exigencias del sistema económico. (Este supuesto) acepta que los sistemas en cuestión se encuentran relacionados en la forma de una función de correspondencia lineal" [Cuéllar y Gallardo, 1981,47].

Para Tedesco las dos perspectivas, el funcionalismo y las teorías reproductivistas, coinciden en postular una relación directa y funcional entre la formación escolar y las necesidades del sistema de producción.

- * La existencia del ajuste entre oferta y demanda educativa y demandas del aparato productivo.

- * La consideración de los años de estudio como variable central en el proceso de asignación de posiciones de trabajo [Tedesco, 1985:39].

Quizás la más importante contribución de la corriente es haber puesto en relación el problema de la formación escolar con los procesos y estructuras macrosociales. A través de este planteamiento se ofreció una explicación general de la articulación entre lo político ideológico, lo económico y lo educativo. Las tesis reproductivistas se diferencian de la propuesta del capital humano toda vez que esta última ignora en forma expresa el papel de la instancia ideológica. Y también se diferencian del enfoque funcionalista, porque el funcionalismo haría abstracción en principio de los condicionamientos concretos de la estructura productiva, al enfatizar más bien la relación entre la institución educativa -en su función de escolarización- y los procesos de estratificación y movilidad sociales.

Otros enfoques intentaron explorar las relaciones problemáticas entre la estructura de desigualdad social y la escuela, con base en la cambiante respuesta de la estructura económica y política a los problemas que generó la expansión escolar.

En esta última dirección se sitúa el enfoque credencialista, en el cual se interrelaciona el problema de la expansión del sistema educativo y las formas de adaptación del sistema de empleo ante las crecientes demandas de incorporación laboral. Al introducir de lleno la variable de la operación del mercado de empleo, se

accedió a la identificación de un conjunto de problemas que intervienen en las orientaciones, tanto en el nivel de la formación de expectativas y actitudes ante el futuro profesional, como en el plano de la toma de decisiones y el desarrollo de cursos de acción específicos que intervienen en la constitución del rol de estudiante universitario.

6. La perspectiva credencialista

El supuesto más general de la denominada *hipótesis credencialista*⁵⁹ es que, en la medida en que el proceso expansivo genera posiciones educativas cada vez más elevadas, se tiende a una sobre educación, que lo más probable es que no logre ser absorbida en forma cabal por un mercado de mano de obra que no crece con la misma celeridad y que, incluso, tiende a fomentar la expansión en la medida en que alimenta al sistema escolar con quienes deja de admitir en edades tempranas.⁶⁰ En medio de este proceso,

* Las posibilidades de acceder a empleos que correspondan al nivel de calificación adquirido en la escuela se ven afectadas por el continuo aumento en el nivel educativo de la población en general.

⁵⁹ Víctor M. Gómez ofrece una caracterización analítica del fenómeno credencialista en los siguientes términos: "a) La credencial educativa se convierte en un 'certificado' del nivel de desarrollo cognitivo y de capacitación laboral del acreditado."b) La credencial educativa al convertirse cada vez mas en un requisito indispensable para el empleo se torna a su vez en el mecanismo mas importante de movilidad social ascendente."c) El proceso anterior lleva necesariamente a un aumento en la demanda global por el tipo de educación que otorgue las credenciales codiciadas. "d)La sobrevaloración de la credencial educativa necesita para su legitimación de ideologías, y "e) La superdivisión y superespecialización del trabajo, derivadas en su mayoría no de necesidades técnicas sino de la estratificación ocupacional jerárquica ... requiere de las credenciales educativas (que cumplen entonces) funciones de legitimación y justificación."f) Finalmente, el credencialismo se enmarca dentro del proceso macro-social de desarrollo desigual y deriva su dinámica de éste" (Gómez, 1978:169-171).

⁶⁰ En el caso latinoamericano la expansión de la educación superior fue muy acelerada. En 1950 había dos estudiantes por cada 100 jóvenes en la edad de 20 a 24 años y, en sólo treinta años, se aproximó al 15%, nivel en que se ha mantenido hasta la mitad de la década actual. Aunque la demanda social por cada vez mayores cuotas de escolarización es un fenómeno bien complejo (en el que intervienen aspiraciones personales de orden económico, pero también de participación cultural, de adquisición de prestigio social, etc.), sin duda una de las motivaciones que presiona dicha demanda lo constituye las dificultades que el mercado de trabajo opone a los jóvenes para integrarse a él en edades tempranas.

⁶¹ Como lo señala Stiglitz: "en el fondo hay un problema de información. El empleador busca un buen criterio para escoger. Este proceso de 'cribado' se basa en la identificación título=habilidad, y aun cuando los empleadores reconozcan la no existencia de correlación entre titulaciones y productividad, se acogen al mecanismo de cribado porque pueden establecer jerarquías salariales en las que ciertos individuos ganan mas a costa de que otros ganen menos" Stiglitz, 1975 (citado por Medina, 1983:23).

* En la devaluación de las credenciales incide la masificación de la enseñanza, toda vez que esta implica un deterioro de la calidad de la formación, es decir un descenso en su capacidad de capacitación de los futuros aspirantes a los puestos profesionales. De este supuesto se deriva la necesidad de incrementar el tiempo en la escuela para lograr niveles cualitativos de formación que antes eran accesibles en cursos más breves.⁶²

* El fenómeno en su conjunto se refuerza por la acción de los propios portadores de las credenciales -a través de las corporaciones, sindicatos, colegios y asociaciones que los reúnen- quienes se encuentran comprometidos con el trabajo político de hacer valer los diplomas confirmando prestigio.⁶³

Dentro de este planteamiento, algunos autores ponen el énfasis en los efectos de la devaluación de las credenciales en el nivel sistémico, es decir la contradicción entre la democratización de las oportunidades educativas y el más lento crecimiento de la economía en su conjunto sobre la estructura de empleo y los mecanismos de movilidad social [cfr. Dore, 1984].

Una perspectiva que toma distancia de los planteamientos hasta aquí considerados es la de Randall Collins [1977], quien atribuye la espiral inflacionaria de títulos académicos no tanto a una presión de orden económico, o a una respuesta del Estado en busca de consenso, sino que le parece una resultante del conflicto de poder que libran distintos actores sociales vinculados entre sí a través del uso de la educación profesional, tal como las profesiones, la escuela como institución, los estudiantes y los empleadores.

El autor, que sigue los planteamientos weberianos sobre la clausura profesional,⁶⁴ argumenta que los grupos de interés asociados con las profesiones presionan al

⁶² Tedesco menciona al respecto lo siguiente: "... la hipótesis postulada desde esta perspectiva consiste en sostener que la devaluación educativa se explica en términos de un descenso de la calidad de los aprendizajes realizados, que obligaría a los estudiantes a permanecer más años en el sistema educativo para aprender lo mismo. Las evidencias más notables que permiten inferir el descenso en la calidad de la enseñanza son, la tendencia a distribuir el mismo caudal de contenidos en mayor cantidad de años de estudio, lo que provoca la pérdida de importancia de los primeros años de cada ciclo o nivel educacional; las tendencias habituales en la incorporación de nuevos contenidos curriculares, producto del avance científico-técnico (que) se yuxtapone al existente, y la tendencia a la estabilización o descenso de los esfuerzos financieros destinados a la educación mientras se mantiene la expansión cuantitativa..." (Tedesco 1985:7).

⁶³ Véase Collins, 1979: pássim.

⁶⁴ Una exposición analítica del tema de la clausura profesional en la sociología weberiana, puede verse en Murphy, 1979

aparato educativo para su expansión en la búsqueda de clientelas que les permitan reforzar sus posiciones de privilegio en la estructura de poder social.

El mecanismo de clausura profesional se refuerza o debilita en función de las siguientes condiciones.

- * La elasticidad del sistema de estratificación prevaleciente.
- * Las características estructurales del sistema educativo que tienden a apoyar, o a desestimular, la inclusividad de los grupos profesionales por vía de la inculcación de una ética profesional determinada.
- * La composición del mercado profesional específico, es decir el balance entre la oferta y demanda de sujetos formados en las universidades.

La teoría de las profesiones de Collins es pues "una teoría de formación de grupo, *status*, radio de acción, relaciones de dominación y subordinación y diversos grados de propiedad en forma de posiciones ocupacionales" [Cleaves, 1985:27].

Por supuesto, las sociedades concretas cuentan con mercados laborales profesionales heterogéneos. Como mínimo existe un segmento de profesiones de ejercicio liberal, otro segmento asalariado, que se inserta en los sectores primario y secundario, y un importante conjunto integrado al sector terciario, básicamente la burocracia y los servicios. La heterogeneidad de las ocupaciones profesionales se dirime a través condiciones objetivas y subjetivas. Las primeras se encuentran moduladas por la división entre la parte pública y la privada de la economía y por la estratificación interna en las jerarquías laborales -puestos de subordinación o de mando. Cada uno de estos segmentos posee una lógica particular en función de diferentes aspectos, como los siguientes.

- * Sus condiciones de reclutamiento típicas.
- * Las formas diferenciales de estímulo y recompensa que dispone.
- * Los rangos de movilidad que permite, tanto en el sentido de acceso a mayores ingresos como en el sentido de integración a posiciones de mayor responsabilidad y autonomía en las decisiones que atañen al lugar de trabajo.

- * El grado de circulación, es decir las posibilidades de tránsito o rotación entre distintos lugares de trabajo.
- * Elasticidad y dinamismo, es decir las posibilidades de crecimiento de la oferta de plazas y también las posibilidades de desarrollo en el lugar de trabajo.
- * Vulnerabilidad a los movimientos estructurales de la economía, es decir, el grado en que el sector es afectado por las variables macroeconómicas.

En los diferentes segmentos del empleo profesional están presentes una serie de elementos de orden subjetivo, que se resumen en el prestigio social que confiere la pertenencia a ciertas profesiones, o posiciones laborales a las que se accede por vía de las profesiones. El prestigio que se alimenta de la expectativa de integración a determinados estilos de vida, seguridad económica y poder.

Ambos conjuntos de condiciones, objetivas y subjetivas, generan de modo continuo una serie de imágenes acerca del rol profesional, que contribuyen en forma decisiva a integrar las expectativas que, al cabo, definen el valor que para los individuos y sus familias asume el proseguir una carrera profesional, y también contribuyen a la elección del *cursus* académico (qué carrera estudiar y dónde) por parte de los estudiantes. Por supuesto, el proceso de toma de decisiones respectivo está condicionado de antemano por variables que determinan las posibilidades objetivas de acceso a los niveles educacionales.

Una de las principales ventajas analíticas del credencialismo consiste en la ruptura del razonamiento circular al que hacíamos referencia al hablar del enfoque reproductivista, es decir el argumento de ajuste entre la posición social original y el acceso al nivel educativo que conduce de retorno a la misma posición. La superación de esta paradoja se deriva de integrar en el modelo varias dimensiones dinámicas, tal como las expectativas sociales hacia la educación, las condiciones objetivas y subjetivas que sustancian la toma de decisiones respecto a la escolaridad y, por último, las presiones a las que se ve sujeta la educación universitaria como abastecedora de cuadros hacia el mercado profesional; estos procesos redefinen la situación una y otra vez. No obstante, para el credencialismo resulta evidente la

tendencia -inflacionaria por necesidad- a la obtención de credenciales educacionales como medio por excelencia para ingresar al mundo del trabajo y la adquirir el *status* pretendido.

Este último fenómeno es bien conocido por la sociología; se trata de una tendencia en que "se requieren inversiones educativas cada vez más elevadas para alcanzar las posiciones que antes se obtenían con la inversión normal" [Filgueira, 1980: 22]. Autores fuera de la óptica credencialista lo han abordado desde distintas perspectiva; Boudon, por ejemplo, analiza el fenómeno de la devaluación de los títulos académicos en el mercado profesional como un caso típico de *efecto perverso* debido a la agregación de racionalidades individuales, cuya intención original es la beneficiarse con su inversión personal en escolarización.⁶⁵ Hirsh acuñó el término *paradoja de las racionalidades agregadas* para definir el mismo fenómeno [Hirsh, 1976].

Passeron [1972], desde la perspectiva de la teoría de la reproducción, introdujo la idea de una doble lógica en el juego que determina la expansión de oportunidades escolares mas allá de las oportunidades efectivas de inserción en el mercado laboral. Por un lado, la lógica de las necesidades económicas de abastecimiento de mano de obra calificada (lógica del sistema), y por otro la evolución de la exigencias de las familias de diferentes clases sociales en materia de movilidad social (lógica de los actores). Aunque ambas lógicas están interconectadas, no tienen ni el mismo ritmo de evolución ni las mismas orientaciones, de modo que la ausencia de ajuste entre los requerimientos del mercado, y las expectativas sociales de movilidad, provocan como tendencia general la devaluación de los títulos académicos. Sin embargo, agrega Passeron, en el nivel de las prácticas sociales concretas lo que se observa son una serie de desajustes en esa relación, de modo tal que determinadas profesiones o títulos cuentan con mayores posibilidades de inserción profesional, al mismo tiempo que otras enfrentan la saturación de los mercados.

⁶⁵ Según la definición de Boudon: "Se trata de efectos colectivos o individuales resultantes de la yuxtaposición de comportamientos individuales que no figuran en los propósitos de los actores" (Boudon, 1980:12).

La percepción de las mejores alternativas profesionales es un fenómeno determinado por lo social, en el sentido en que los grupos, estratos y clases sociales dominantes orientan mejor a sus miembros que los sectores subalternos. La constitución de canales de élite, que orientan el acceso a las mejores oportunidades profesionales, corresponde a esta misma racionalidad [Passeron, 1972:123].

Lo que apunta el análisis de Passeron es la existencia de una pluralidad de intereses, expectativas, demandas y usos sociales de la educación; la ausencia de una relación de correspondencia entre la "lógica del sistema" y la "lógica de los actores" no es, sin embargo, una anomalía del orden social, al contrario es un factor que dinamiza a las instituciones educativas. Como señala Alain Touraine, "los actores se comunican en el marco de un sistema de acción histórica, de leyes y de reglas, pero sus intereses no se conjugan armoniosamente (...) los actores raras veces desempeñan su papel, pocas veces se comportan de acuerdo con lo que los demás esperan de ellos. No pueden disociar su comportamiento organizativo de sus conductas estratégicas y de sus conductas de clase" [Touraine, 1992:224].

Un corolario que se desprende de estas observaciones es que los procesos de desigualdad operan en todos y en cada uno de los ámbitos de la organización social, y que las estrategias de compensación de las desigualdades tienen un alcance limitado en tiempo y espacio, ya que la nivelación que se verifica en un segmento acotado del sistema genera a la postre procesos de desigualdad en otros. Por tanto, las dinámicas que se desencadenan en pro de la equiparación de oportunidades están determinadas, en cada momento y circunstancia, por la interacción del conjunto total de variables que intervienen en el proceso de asignación y logro de bienes y recursos sociales.

7. Balance

En la explicación de las relaciones entre la escolarización y la estructura ocupacional, las contribuciones más relevantes de los enfoques funcionalista y del capital humano radican tanto en el intento por vincular estos fenómenos con elementos de orden sociológico, en el caso del funcionalismo, y económicos en la teoría del capital humano, como en el interés de conjugar el nivel macroestructural con el correspondiente a la personalidad de los sujetos, desde una perspectiva comprensiva.

Una diferencia fundamental entre los enfoques reproductivistas, -incluyendo en ellos el credencialismo- con respecto a las teorías de base funcionalista, es que mientras estas subrayan el papel de la educación en la democratización de las oportunidades sociales, bajo el principio de que la democratización de las oportunidades escolares resulta una clara expresión de la tendencia a la universalización, aquellos ponen el acento en el papel de la escuela en la producción y reproducción de desigualdades sociales.

Al revisar los trabajos incluidos en el rubro análisis empírico de la desigualdad educativa constatamos la dificultad de validar uno u otro argumentos con base en la sola indagación de correlaciones cuantitativas, independientemente del nivel de sofisticación de los modelos experimentados. Más bien, lo que resulta evidente es que la escuela en general, y la educación superior en particular, cumplen al mismo tiempo funciones de reproducción de las desigualdades y funciones de movilidad y cambio social.

Las perspectivas sistémicas intentan despejar la relatividad de este último planteamiento al añadir complejidad a la explicación. Desde este enfoque se considera la interacción específica entre las categorías situadas en el nivel macrosocial y las variables correspondientes a la actuación de los sujetos. Para el caso de las relaciones entre la educación y la estratificación, el enfoque considera, en primer término, las características y condiciones de las instancias económicas y políticas del sistema, y su traducción en incentivos, oportunidades y demandas hacia la institución educativa, y en segundo, las expectativas, decisiones y cursos de acción individuales con respecto a las opciones asequibles en el sistema escolar. Ambas dimensiones -

micro y macro o parte y todo- resultan modificadas de continuo en los cambios de estado que desarrolla el sistema como tal. Y viceversa la dinámica, es decir la forma, dirección e intensidad de los cambios en el sistema es una resultante de las interacciones e intercambios de los elementos entre sí y de sus relaciones con el propio sistema.

Las críticas a la teoría de sistemas en sociología cuestionan, entre otros aspectos, el poco espacio que se concede en la explicación a los elementos volitivos que subyacen la actuación de los sujetos, así como el papel que desempeña esta dimensión en la definición de situaciones y significados.

La "vuelta al sujeto"⁶⁶ y la apertura de la "caja negra" que defienden los enfoques de tipo interaccionista y microsociológico, así como las perspectivas teóricas basadas en la fenomenología y la hermenéutica, si bien ofrecen una opción conceptual y metodológica para la recuperación de las dimensiones subjetivas de la acción y, a través de ella, para la comprensión de las formas en que se concreta la interacción de los sujetos que intervienen en la vida escolar, no significan una respuesta alternativa a las cuestiones de orden estructural planteadas por los enfoques macrosociológicos y sistémicos.⁶⁷ Los enfoques micro se benefician en especial de los cuerpos teóricos de la antropología, la psicología y la lingüística, demarcan objetos de investigación propios y desarrollan metodologías y técnicas *ad hoc*.

Por lo tanto, inquirir acerca de los efectos escolares que se derivan de la pertenencia a determinados segmentos sociales o, en términos más abstractos, analizar en un contexto espacio temporal dado las relaciones empíricas entre adscripción social y logro educativo sitúa el problema de la investigación dentro de los

⁶⁶ La expresión hace referencia originalmente al alegato de George Homans en favor de la recuperación sociológica del sujeto. En su crítica a la perspectiva teórica del funcionalismo, el autor señala que, en último análisis, las explicaciones de los fenómenos sociales sólo pueden darse a través de proposiciones de la teoría psicológica del aprendizaje (*cfr.* Homans, 1964:12).

⁶⁷ Entre las perspectivas de corte macro sociológico, y la investigación micro sociológica de los fenómenos educativos, se ha establecido una situación cercana a la que Thomas Kuhn, en su clásico trabajo *La estructura de las revoluciones científicas* (1964) denomina "inconmensurabilidad inter teórica", es decir, de indiferencia mutua en la definición de problemas y procedimientos de investigación.

contornos de teorías e hipótesis que estudian la actuación social desde una perspectiva macrosociológica.

En los capítulos restantes de la primera parte de este trabajo abordaremos este último punto a través del análisis de las relaciones entre los modelos de desarrollo socioeconómico y político globales y las políticas educativas en el terreno de la enseñanza superior. En este nivel de análisis se buscará explicar la aparición y desarrollo del fenómeno de expansión de las oportunidades de acceso a las universidades en el medio latinoamericano y en nuestro país pero, antes de ello, terminaremos este capítulo conceptual con la presentación de algunas propuestas metodológicas adecuadas para el estudio empírico de las trayectorias escolares.

B. Segunda sección.

Metodologías de análisis de trayectorias escolares.

La investigación especializada en las trayectorias estudiantiles dentro de la educación superior abarca una amplia gama de objetos y problemas, además de una cierta diversidad de enfoques teóricos y de tratamientos metodológicos. Un punto de partida posible para ordenar tal diversidad resulta de la distinción entre estudios orientados a la descripción de la trayectoria escolar como tal, y por otro lado, estudios cuyo objetivo consiste en explicar los factores que causan o intervienen en los distintos procesos y fenómenos involucrados en la trayectoria escolar, tales como la retención, la deserción, la migración escolar, la repetición y el rendimiento académico.

En general, el primer grupo de investigaciones se ha realizado bajo un enfoque demográfico, en que se busca el planteamiento de modelos que permitan describir apropiadamente la dinámica del recorrido escolar; mientras que el segundo grupo presenta una mayor heterogeneidad de acercamientos conceptuales en la medida que se hace uso de teorías más amplias para explicar causalmente dichos fenómenos.

En esta parte de la presentación se abordará, aunque sea sumariamente, ambos grupos de estudios relacionándolos con investigaciones realizadas en nuestro contexto.

1. Demografía de las trayectorias escolares

La preocupación por el estudio de las trayectorias escolares universitarias y su descripción demográfica puede fecharse en el inicio de la década de los sesenta, simultáneamente con el surgimiento de los sistemas masivos de enseñanza superior. Los trabajos de Nam [1962], de Levine y Nam [1962] y de Folger y Nam [1967] en los Estados Unidos,⁶⁸ las investigaciones de Deblé [1964] y de Proust [1964] en países africanos,⁶⁹ así como las contribuciones metodológicas de Maes [1963], Vliet [1963] y Blot [1965],⁷⁰ marcaron una pauta fundamental en el desarrollo de esta temática al formular y experimentar modelos demográficos que hacían posible la desagregación de las estadísticas educativas, y por lo tanto, el análisis refinado de trayectorias escolares.

En el caso de Nam y colaboradores, el modelo que se postula es el de tasas escolares, con base en los procedimientos clásicos de la demografía.⁷¹ Deblé, Proust, Maes y Vliet experimentaron distintas formas de seguimiento longitudinal como métodos apropiados para la descripción exhaustiva del recorrido escolar. Blot desarrolló un modelo más sofisticado bajo la hipótesis que la trayectoria escolar puede ser asimilada a un proceso estocástico y, por lo tanto estimada por medio del álgebra matricial de las cadenas de Markov.

Al mismo tiempo, la UNESCO se dio a la tarea de fijar procedimientos estandarizados para el cálculo y el análisis de indicadores estadísticos sobre las trayectorias escolares. Aunque la preocupación central de este organismo estaba puesta en lo que denominaba el "desperdicio escolar", se intentó el desarrollo de una metodología que diera cuenta del flujo escolar completo. A partir de 1961 la UNESCO publicó una serie de materiales con la intención de normar la definición estadística de poblaciones escolares y de orientar los estudios demográficos sobre el recorrido estudiantil.

⁶⁸ Estas investigaciones están descritas en Nam, 1975.

⁶⁹ Cfr. Deblé, 1974.

⁷⁰ Cfr. Nam, 1975.

⁷¹ Una exposición resumida de estos procedimientos puede verse en Rodríguez Gómez, 1989b.

En 1970 se realizó la Conferencia Internacional de la Educación en Ginebra, en la que se intentó actualizar los distintos trabajos realizados en varias partes del mundo sobre el tema.⁷² En 1972 aparecen en la colección de documentos de trabajo de la UNESCO dos nuevas obras sobre el tema: *La deperdition scolaire: un probleme mondial* y *Etude statistique sur les deperditions scolaires*.⁷³

A partir de la década de los setenta, los estudios de corte demográfico sobre las trayectorias escolares han sofisticado sus procedimientos metodológicos y refinado sus técnicas descriptivas. Uno de los modelos más socorridos en los trabajos sobre el tema es el llamado "análisis-cohorte", que se juzga especialmente apropiado para el seguimiento longitudinal de conjuntos de estudiantes a lo largo del ciclo escolar. A continuación se expondrán sus bases y procedimientos.

2. Métodos longitudinales para el análisis de trayectorias

Los métodos de análisis longitudinal de trayectorias escolares se basan en la reconstrucción del curso seguido por las cohortes escolares desde su ingreso al ciclo hasta su extinción en el mismo. La noción de *cohorte* es fundamental en este análisis, por ello conviene precisar su significado. Según la definición de Roland Pressat,

"... resulta adecuado considerar el suceso-origen como generador de duraciones según las cuales se describirán los fenómenos en cuestión. Lo anterior nos lleva a constituir grupos específicos de individuos distintos en las generaciones integradas por personas que han vivido un mismo suceso-origen en un mismo año del calendario; a dichos grupos se les da el nombre genérico de cohortes" [Pressat, 1967:72].

Para el autor el término "suceso origen" designa cualquier evento en la historia vital de los individuos con una probabilidad de ocurrencia tal que sea susceptible de verificarse en un determinado conjunto de población -por ejemplo, el matrimonio, la

⁷² El documento producido tuvo el título "L'amélioration de l'efficacité de systèmes d'éducation, en particulier par la réduction des déperditions d'effectifs à tous les niveaux de l'enseignement", Unesco, *Documento de Trabajo*, 1970.

⁷³ En América Latina la preocupación por el desarrollo de modelos demográficos sobre la población escolar corresponde más bien a la década de los setenta. De los estudios orientados a la definición de modelos de este tipo cabe citar los siguientes: en Chile, Schiefelbein, (1968, 1977 y 1985); en Argentina, García de Vicens (1981), Dublier (1982) y Poiacina y González (1983); en Colombia, Mnisiere (1978).

migración, el ingreso a la fuerza laboral, etcétera. El suceso origen que define a las cohortes escolares es el ingreso al ciclo escolar y el método propuesto consiste en el seguimiento de las mismas dentro del ciclo.

A partir de la noción de cohorte se han desarrollado una serie de tratamientos demográficos cuya metodología se reúne en modelos de *análisis cohorte* que consisten, en términos generales, en un conjunto de técnicas estadísticas empleado para discernir procesos de cambio biológico, demográfico o social que ocurren a un determinado conjunto de individuos considerado homogéneo desde el punto de vista de su pertenencia a la cohorte.

El análisis cohorte toma los datos disponibles del período y vuelve a agruparlos bajo el principio de la doble clasificación y dependencia lineal de A (año), C (cohorte) y E (edad). Una vez realizada esta clasificación, el investigador busca reconocer y aislar los efectos que modifican la configuración de la cohorte durante el período e intenta determinar las variables que intervinieron en dicha modificación [Hastings *et al.*, 1978:331]

La nomenclatura "año, cohorte, edad" es convencional -se basa en el modelo originalmente propuesto por Ryder en 1965- pero puede ajustarse *ad-hoc*. Por ejemplo, la edad puede traducirse en "duración en la cohorte" en todos aquellos casos en que la pertenencia a la misma está definida por la fecha de ingreso a determinado sistema, posición o condición, que se caracteriza por ser o poder ser momentánea en el ciclo vital del individuo. Las características que especifican la cohorte son conceptualizadas desde una perspectiva demográfica.⁷⁴ El modelo no considera los efectos de interacción entre los individuos que la componen; más bien, toma el agregado como una unidad analítica susceptible de ser estudiada como un todo, con independencia de las particularidades de sus miembros componentes y de las modalidades de interrelación entre los mismos.

Este tratamiento resulta particularmente apropiado para el estudio de la composición y recomposición de conglomerados sociales a partir del efecto que causa

⁷⁴ El análisis cohorte se acompaña de una serie de suposiciones sobre la probabilidad de ocurrencia del evento considerado entre los individuos del conglomerado bajo estudio (presunción de riesgo), en que se clasifican los eventos en repetidos o únicos; inevitables o no, y de riesgo continuo o limitado (Cfr. Riley *et al.*, 1971:31).

el tránsito de miembros de una determinada categoría demográfica o social a otra. Las técnicas de observación de la trayectoria de la cohorte incluyen, entre otras, la observación continua, por seguimiento de la cohorte, observación por etapas (pseudopanel) y observación retrospectiva, es decir reconstrucción *ex post facto* del recorrido de la cohorte.

Independientemente de la técnica de observación adoptada, un punto crucial del análisis estriba en el registro de eventos en el curso del tiempo. Se trata del registro de aquellos sucesos que, por hipótesis, parecen determinar los cambios de estado que ocurren en el conjunto [Hastings *et al.*, 1978:309]. Cuando la totalidad de los datos que marcan la ocurrencia de eventos durante el ciclo vital de la cohorte han sido registrados se tiene "cohortes completas o reales", pero más común es la situación en que se carece del registro completo de los mismos, es decir una "asimetría de diseño" [Zodi, 1969:375]. Por otra parte, cuando el período observado de la cohorte corresponde al lapso entre la fecha de integración del conglomerado y la fecha de observación se trata de cohortes "abiertas". Ambas situaciones -asimetría de diseño y tratamiento de cohortes abiertas- obligan al uso de técnicas de interpolación y extrapolación de datos con el fin de completar la información efectiva. Por eso las técnicas de reconstrucción de series de datos forman parte importante del repertorio de procedimientos del modelo.

Otro elemento capital del análisis cohorte es la determinación de los "efectos" de las variables del modelo en la forma y recorrido de la cohorte. Los principales efectos considerados son el "efecto cohorte", el "efecto período" y el "efecto-edad".

El efecto cohorte. Se presume este efecto cuando es factible observar la acción de una serie de eventos que afectan la composición de la cohorte en puntos similares de la trayectoria temporal del conglomerado bajo estudio.⁷⁵ Cuanto tal fenómeno es recurrente, es decir, cuando se prueba una variación intercohórtica a partir del agente

⁷⁵ Así, por ejemplo, eventos propios del ciclo vital del individuo tales como el cambio de estado civil, el paso del hogar familiar al hogar propio, el ingreso a la fuerza de trabajo, etc. son eventos que típicamente se relacionan con el efecto cohorte.

de cambio, entonces el "efecto cohorte" es asumido con alta probabilidad [Hastings, et al, 1978:312].

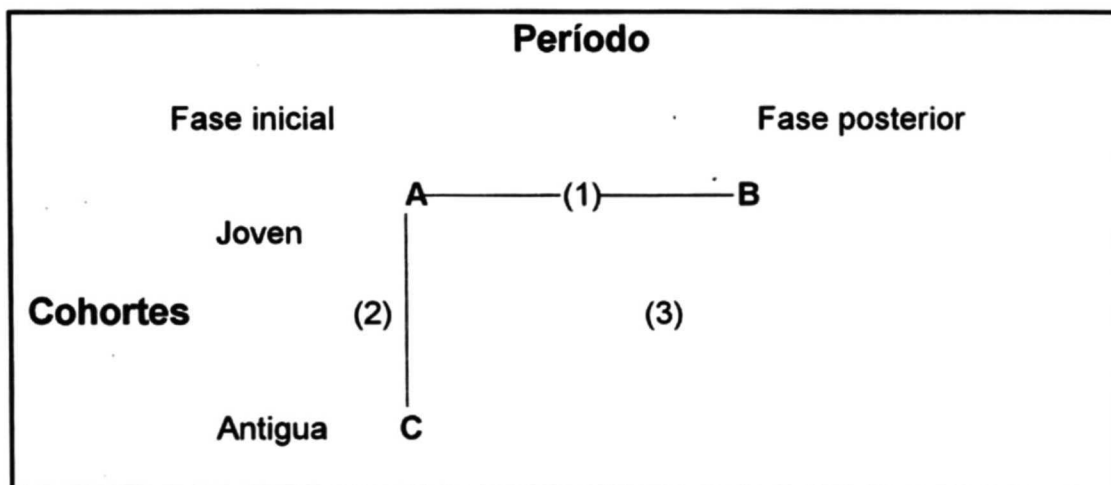
El efecto período. En este caso se intenta probar la ocurrencia del fenómeno bajo el influjo de uno o varios agentes de cambio en el mismo punto de tiempo para todas las cohortes.⁷⁶

El efecto edad. Se prueba este efecto cuando un evento, o una serie de ellos, influye similarmente a miembros de la cohorte de la misma edad, y cuando miembros de cohortes sucesivas pasan por experiencias similares al llegar a determinado punto de la trayectoria observada⁷⁷ [Riley, 1971:32].

Bowman explica la interrelación de los "efectos" considerados en el análisis cohorte a partir del siguiente esquema

Figura 1.1

Esquema de interrelación entre los efectos cohorte, período y edad



⁷⁶ En el recorrido escolar, un evento que generalmente se relaciona con el efecto período es el tránsito de un ciclo escolar a otro.

⁷⁷ En la maduración de la cohorte el paso por ciertas etapas del ciclo puede marcar etapas críticas en el recorrido. Dentro del ciclo vital, algunas de ellas se relacionan con eventos de orden psico-biológico (infancia, adolescencia, edad adulta); en el recorrido escolar las etapas críticas se refieren a la duración de los miembros de la cohorte en el sistema y el problema a discernir es si, como tal, el tiempo de permanencia en el sistema es un factor que modifica las posibilidades de pertenencia a la cohorte.

En el esquema anterior, la relación (1) o (B-A) implica la diferencia longitudinal entre la fase inicial y la fase posterior del desarrollo de la cohorte joven. Esta relación permite reconocer los efectos "edad" y "período". La relación (2) o (C-A) es la diferencia transversal observable entre las cohortes en la fase inicial y contiene los efectos "edad" y "cohorte", y la relación (3) o (B-C) es la diferencia entre cohortes que compara la cohorte joven cuando llega a ser antigua con la cohorte antigua en su fase inicial, lo que permite discernir los efectos "período" y "cohorte" [Bowman, 1987:384].

En resumen, para la aplicación del modelo de análisis cohorte es necesario satisfacer dos condiciones. En primer lugar, realizar el seguimiento longitudinal de la trayectoria de una o una serie de serie de cohortes, incluyendo los datos de identificación de la cohorte, el período (serie de años en que transcurre el ciclo vital de la cohorte) y la edad, o como ya se mencionó, la duración de la cohorte. En segundo lugar, identificar los efectos que presumiblemente alteran la trayectoria de las cohortes en el sistema analizado.⁷⁸

3. Análisis explicativos de la trayectoria escolar

Según Tinto [1989], la investigación sobre los factores que condicionan las características de las trayectorias escolares, fundamentalmente los fenómenos de permanencia y deserción en la escuela, puede clasificarse según el tipo de enfoque disciplinario que orienta su perspectiva teórica. Se distinguen, en este sentido, los siguientes tipos: sicológico, societal, económico, organizacional e interaccional. La clasificación obedece al repertorio de variables y relaciones puestas en juego para explicar los fenómenos escolares asociados al recorrido escolar.

Las investigaciones originadas en un enfoque sicológico analizan los efectos de variables que atañen a la formación de la personalidad y especialmente al desarrollo de actitudes hacia la escuela, con respecto a las posibilidades de permanencia en la escuela y de éxito en el desempeño académico. Entran también en este grupo los estudios que atañen a la problemática de la relación entre los procesos cognitivos y el

⁷⁸ En el capítulo V de este trabajo se realiza un ejercicio de análisis cohorte para el tratamiento de los datos del estudio estadístico respectivo.

desempeño escolar. Los trabajos de Summerskill [1962] y de Marks [1967], por ejemplo, dieron cuenta del efecto de los atributos intelectuales que determinan la capacidad y, por consiguiente, las probabilidades de éxito en la escuela.⁷⁹ Otros desarrollos característicos del enfoque, como los de Hanson y Tylor [1970], Rossman y Kirk [1970] y Waterman y Waterman [1972], se orientaron más bien al análisis de las relaciones entre las características motivacionales, la formación de expectativas y el desempeño escolar.⁸⁰

En términos generales, los estudios citados, al destacar la variable psicológica tendían a sobrecargar el peso en características personales de los sujetos como factores determinantes de su conducta en la escuela.

Ahora bien, como señala Tinto,⁸¹ otros estudios, entre los que cita el de Cope y Hanna [1975] han podido demostrar que el peso de los aspectos psicológicos en la escuela es más bien situacional, es decir, que la forma, intensidad y dirección en que están relacionados con los fenómenos escolares se matiza en cada caso con variables propias del entorno y con la interacción entre los diferentes sujetos que intervienen en la práctica educativa.⁸² Propiamente en ese sentido se ha encauzado la investigación más reciente sobre el tema [cfr. Tinto, 1989:52].

⁷⁹ La investigación de Summerskill (1962) tiene como objeto de estudio el análisis de los factores psicológicos que influyen en el fenómeno de deserción escolar. El autor hace notar que las posibilidades de permanencia en la institución escolar dependen tanto del desarrollo intelectual logrado por el sujeto como, también, por la concordancia entre este desarrollo y las exigencias y expectativas de la institución. El trabajo de Marks (1967) establece una serie de correlaciones entre las variables de desarrollo intelectual (expresado en cocientes IQ), aspectos actitudinales de la personalidad y rendimiento (performance) del sujeto. Un hallazgo importante de su estudio es que la relación entre estas variables es modulada por la percepción que tienen los sujetos de su actividad escolar.

⁸⁰ El trabajo de Hanson y Taylor (1970) pone de relieve la importancia de la retroalimentación que reciben los estudiantes a través de sus calificaciones para persistir y mejorar en su práctica escolar. El estudio de Rossman y Kirk (1970) resalta el papel de la motivación estudiantil, y de las formas de refuerzo a dicha motivación, como los factores más importantes para la persistencia en la enseñanza superior. El reporte de Waterman y Waterman (1972) se concentra explicar la conducta académica a partir de la formación de roles e identidades estudiantiles.

⁸¹ Tinto, 1989:51.

⁸² En las revisiones bibliográficas de De Allende y Gómez (1989), de López *et al.* (1993) y de Carvajal, *et al.* (1993), sobre las investigaciones producidas en México que abordan problemas relacionados con la trayectoria escolar, el aprendizaje y el desarrollo académico de los estudiantes, llama la atención la casi total ausencia de estudios con un enfoque psicológico referido a las probabilidades de permanencia y éxito en el sistema escolar. La investigación psicológica ha estado concentrada más bien en problemas

Por su parte, las investigaciones sobre la trayectoria escolar y el desempeño académico, fincadas en perspectivas sociológicas y antropológicas, presentan una mayor diversidad de tratamientos metodológicos. Los estudios sociológicos sobre el tema orientan la investigación al análisis del impacto que diferentes variables de orden socioeconómico tienen en el desempeño académico, preponderantemente el origen social familiar y el respaldo social y cultural que brinda la familia a los estudiantes. En la primera parte del capítulo se comentaron algunas de las investigaciones cruciales en este campo así como los enfoques teóricos en que se fundamentan. Metodológicamente vale ahora la distinción entre aquellos estudios que se basan en el análisis de encuestas, ya sea a través de cuestionarios diseñados *ad hoc* para los fines de la investigación respectiva, o bien a través de la exploración de bases estadísticas obtenidas con propósitos de registro,⁸³ y los estudios basados en la observación directa e intensiva de los sujetos. A esta última modalidad metodológica corresponde el enfoque interaccionista sobre la trayectoria escolar.

Los estudios interaccionistas subrayan el papel de las organizaciones sociales informales -por ejemplo la dinámica de los grupos de alumnos en cuanto grupo de pares, la interacción maestro alumno, la formación de redes sociales en el contexto del aula- en la conformación de situaciones que favorecen u obstaculizan la vida académica estudiantil y, por lo tanto, sus resultados escolares. Algunas de las investigaciones de mayor importancia basadas en este enfoque son las de Tinto [1985, 1991], expresamente enfocadas al problema de la deserción estudiantil, y de Pascarella y Wolfle [1985], que trata del tema de la persistencia en contextos universitarios. En los trabajos de Tinto es fundamental el análisis de la formación de decisiones personales con respecto a si proseguir o abandonar la escuela. Dichas decisiones son vistas como influenciadas directa e indirectamente por las experiencias sociales (personales)

de desarrollo cognitivo en en la problemática del aprendizaje. Si bien varias de las investigaciones reportadas en los estados del arte citados incorporan modelos en que se consideran factores psicológicos (actitudes, expectativas, valores, orientaciones, etc.), el enfoque fundamental de dichas investigaciones está basado en perspectivas sociológicas o antropológicas (cfr. Carvajal, et al, 1993:21-22).

⁸³ Por ejemplo censos, encuestas nacionales, registros escolares y cárdex académico, anuarios estadísticos, etcétera.

e intelectuales (normativas) de los individuos en las diversas comunidades que conforman el ámbito universitario, de manera que "las decisiones de desertar reflejan la interpretación que hace el individuo de tales experiencias y por consiguiente aquellos atributos personales que están asociados con la cuestión de cómo interactúan los individuos con el mundo que los rodea y cómo llegan a darle un sentido" [Tinto, 1989:60]. Para poner a prueba esta hipótesis de base, el autor relaciona variables de índole psicológica y social con variables referidas a las interacciones entre individuo-individuo, es decir en grupos de estudiantes y entre estudiantes y profesores, e individuo-medio, es decir entre los estudiantes y la institución.⁸⁴

Para completar este panorama hace falta referirse a las investigaciones realizadas con enfoques predominantemente económicos u organizacionales. Algunas investigaciones como la de Manski y Wise [1983] y la de Iwai y Churchill [1982] se han avocado específicamente al desarrollo de una línea de análisis que acentúa la acción de variables económicas en los fenómenos escolares involucrados en la trayectoria educativa de los sujetos. En síntesis, se trata de estudios en los que se examina la relación entre los recursos económicos a los que tiene acceso el individuo y sus posibilidades de permanencia en el sistema escolar.

Las variables relevantes son entonces los ingresos individuales y el acceso a financiamientos (becas y otras formas de ayuda). La línea teórica que por lo común orienta esta perspectiva se basa en los planteamientos del enfoque del capital humano; se señala, en este sentido, que la decisión personal por proseguir o abandonar la escuela descansa en el cálculo de costo-beneficio realizado por el estudiante o por su familia. En concordancia con lo anterior la perspectiva metodológica de esta clase de estudios se basa en la formulación de modelos econométricos que organizan la matriz de indicadores a través de los cuales se establece la tasa de retorno de la inversión en escolaridad.

⁸⁴ En la revisión bibliográfica de Rueda *et al.* (1993), de 76 documentos que reportan investigación realizada en México en el decenio de los ochenta sobre temas relacionados con los procesos de enseñanza y las prácticas escolares, se encontró que 16 de ellos refieren a las relaciones interpersonales en el aula, generalmente estudiadas bajo una óptica etnográfica. De este número sólo unos cuantos trabajos relacionan explícitamente dichas prácticas con los resultados académicos o con la trayectoria escolar (*cfr.* al respecto Comejo, 1992 y Zorrilla, 1992).

Una línea de investigación, de gran interés para la planeación educativa, ha puesto la mirada en el peso de variables propias de la institución escolar en el rendimiento de los estudiantes. Los trabajos de Kemens [1971] y de Bean [1983], basados ambos en la teoría de las organizaciones complejas,⁸⁵ han desarrollado una perspectiva que pone de relieve un conjunto de variables directamente relacionadas con el grado de satisfacción que el estudiante encuentra en su ambiente para desarrollar tareas académicas.⁸⁶

4. Un enfoque para el estudio de la desigualdad social en la educación superior

El estudio de las desigualdades sociales en el terreno de la educación superior constituye una temática compleja en la medida en que es necesario considerar múltiples dimensiones del fenómeno y por lo tanto situar el problema en diferentes niveles de análisis. Es posible distinguir en principio tres planos analíticos, con diferente nivel de abstracción; en primer lugar, el que corresponde a las relaciones estructurales entre el sistema de enseñanza superior y los grupos sociales, en segundo lugar, el que se refiere a los procesos formales e informales a través de los cuales se verifican y reproducen las condiciones que implican desigualdad social en la educación y, en tercer lugar, el plano en que se distribuyen las oportunidades y posibilidades de logro que el sistema ofrece entre los grupos sociales que concurren a las instituciones de enseñanza. En este último plano se concreta y evoluciona el patrón de desigualdades sociales en la educación superior.

⁸⁵ El trabajo de Bean (1971) resulta de la aplicación de la aplicación a los fenómenos escolares de un modelo originalmente utilizado para explicar la rotación de empleos en fábricas. La investigación de Kemens (1983) describe los efectos de ciertas características del ambiente escolar (infraestructura y tamaño de la escuela) sobre fenómenos tales como la deserción escolar y la elección de ocupación.

⁸⁶ Aunque en México el enfoque organizacional ha cobrado cierto auge en los estudios sobre la educación superior (Navarro, 1980, Karp, 1981, Kent, 1991 y Campos, 1993) escasean las investigaciones que relacionan las variables de la organización con el comportamiento escolar. El trabajo de Fortes y Lomnitz (1991) sobre la inculcación de un ethos profesional en los estudiantes biomédicos de la UNAM representa un acercamiento a esta problemática, aunque la autora no adopta un enfoque explícitamente organizacional.

a) Relaciones estructurales entre el sistema de enseñanza superior y los grupos sociales. En su nivel más general, este conjunto de relaciones se articula en torno al núcleo problemático universidad, sociedad y Estado. Inquirir acerca de los vínculos entre estas instancias presupone una determinación de las dimensiones de tiempo y espacio en que se desarrolla dicho núcleo de problemas y, por lo tanto, su consideración desde una perspectiva eminentemente histórica y política. La pregunta central a despejar en este nivel de análisis refiere a la posición en que se sitúa el sistema de educación superior dentro del modelo de desarrollo global y, por lo tanto, en función de opciones y prioridades gubernamentales y su concreción en los planos de la planeación y las políticas públicas.

El resultado en que se plasma la articulación de las instancias consideradas es, *grosso modo*, la relación demanda-oferta educativa; ¿en qué medida y bajo qué formas el Estado ofrece respuesta a las demandas sociales por educación superior? ¿de qué manera esta respuesta se relaciona con el modelo de desarrollo social, económico y político impulsado por el Estado? ¿cuáles son las tendencias y cuáles los cambios que se observan en la relación universidad, sociedad y Estado a la luz de la implantación de opciones de desarrollo en el sistema de enseñanza superior? La solución de estos interrogantes permite discernir el sentido general en que se configura una determinada pauta de desigualdad social de las oportunidades educativa de la enseñanza universitaria, así como sus principales determinaciones macrosociales.

b) Procesos formales e informales de la reproducción de desigualdades sociales en el ámbito de la enseñanza superior. Las determinaciones generales que configuran el patrón de desigualdad social en la enseñanza superior se concretan en un plano institucional, es decir, a través de normas, procesos y formas de operación que se verifican en instituciones específicas, en este caso en cada una de las universidades que forman parte del sistema de enseñanza superior. Los requisitos de admisión y los procedimientos de selección de estudiantes, los requisitos de dedicación e intensidad de estudios para la acreditación del plan de estudios, la disponibilidad y oferta de recursos y servicios de apoyo, entre otros, representan condiciones formales en el

sistema de oportunidades de acceso, permanencia y logro dentro de cada institución en lo particular, así como también se desarrollan -en el plano institucional- procesos y mecanismos informales que apoyan u obstaculizan la igualdad de oportunidades.

c) Distribución social de las oportunidades y posibilidades de logro educativo. Este nivel de análisis hace referencia a la indagación empírica de las distintas oportunidades y condiciones para el éxito escolar en función de la pertenencia a determinadas categorías socioculturales. La pregunta crucial en este plano puede formularse de la siguiente forma: dada una cierta oferta educativa, condicionada por determinaciones políticas y académicas, ¿cuáles son las posibilidades concretas de los distintos grupos y categorías sociales de acceder a la misma, y cuáles sus posibilidades de permanencia y éxito escolar? El abordaje metodológico de esta cuestión toma desde luego la forma de un análisis de la trayectoria escolar de diferentes grupos sociales en el contexto de una institución específica, y al respecto son relevantes los indicadores que posibiliten discriminar por conglomerados sociales las posibilidades diferenciales de acceso, permanencia y rendimiento escolar.

En los siguientes capítulos de este trabajo se abordarán las que consideramos dimensiones cruciales en el análisis y explicación de la desigualdad social en la educación superior, esto es, se emprenderá el estudio tanto del plano histórico y estructural del problema como sus expresiones empíricas.

CAPITULO 2

II. LA UNIVERSIDAD EN AMERICA LATINA

Introducción

En la introducción de la tesis se plantea la hipótesis de que el fenómeno de masificación universitaria, al implicar la multiplicación de oportunidades de participación social en la enseñanza superior, desarrolló una pauta de democratización del acceso, en la que resultaron beneficiados sectores tradicionalmente excluidos de las instituciones universitarias. Asimismo se introduce la idea de dicho fenómeno -masificación y reforma de la universidad- formó parte de un programa de modernización y desarrollo económico y político de alcance mundial. En este capítulo se examinará esta cuestión considerando las tendencias generales que se han desarrollado en la universidad¹ latinoamericana en los últimos treinta y cinco años. Se pretende analizar las principales transformaciones que han tenido lugar en el campo de la enseñanza superior y destacar aquellas que pueden ser definidas como pautas comunes.

En este período se concretó una profunda transformación de la educación superior en América Latina; aunque el rasgo más sobresaliente es el impresionante crecimiento que experimentó el sistema en conjunto, los cambios e innovaciones que se realizaron en la organización y los modelos de enseñanza son también aspectos relevantes en la transformación.

Cuál es el contexto en que se desarrollaron los procesos de expansión y cambio educativo de las universidades latinoamericanas y cuáles sus implicaciones sociales son las preguntas que se abordan a lo largo de la presentación.

El desarrollo económico, político y social de América Latina entre 1960 y la actualidad no ha seguido una pauta lineal y uniforme; al contrario, en el período se experimentaron diversas estrategias en materia de desarrollo económico y social,

¹ Para los propósitos del capítulo se utilizan indistintamente los términos universidad y educación superior.

así como una gama de modalidades de régimen político. Dada esta diversidad, y al tomar en cuenta la heterogeneidad física, material, cultural y social de las naciones que componen la zona latinoamericana,² el intento por establecer patrones de orden regional enfrenta serias limitaciones, tanto de carácter conceptual como de naturaleza empírica. No obstante, a lo largo del capítulo se plantean algunas tendencias generales sobre el desarrollo de la región en su conjunto y se postula la hipótesis de que las mismas guardan relación con el perfil de condiciones y rasgos que asumen los sistemas de enseñanza superior.

En virtud de las anteriores consideraciones, la idea de relacionar las tendencias generales de desarrollo económico y político, y las transformaciones que acaecen en las universidades de la región, no va más allá de la intención de establecer condiciones de orden general en torno a las cuales se verifican cambios en los modelos de organización de la enseñanza superior. En otras palabras, se procura perfilar el contexto general en que suceden dichos cambios, pero no explicarlos causalmente en función de la dinámica regional.

La presentación del tema se ha organizado cronológicamente. En primer lugar se hace referencia al desarrollo de las universidades latinoamericanas entre 1960 y 1979; en segundo, se toma como materia de reflexión las transformaciones correspondientes a los años ochenta, y por último se analizan las perspectivas y desafíos propios de la década actual. Cada sección se inicia con una descripción del contexto económico y político respectivo, en la que se hace hincapié en los efectos sociales de los modelos de desarrollo y de régimen adoptados.

Los elementos puestos en juego para el estudio del desarrollo educativo superior en la región son, de manera principal, el crecimiento de la matrícula escolar y los niveles alcanzados en la cobertura de la demanda social; las políticas

² Como es sabido, la expresión "América Latina", como designación de la región continental comprendida entre México y Chile, fue propuesta originalmente por los ideólogos del imperialismo francés de la primera mitad del s. XIX. No obstante, en la presente centuria fue progresivamente adoptada hasta ser una noción poco controvertida y ampliamente utilizada en los discursos de la política y de las ciencias sociales, e inclusive en el lenguaje ordinario. Para los propósitos del capítulo el término incluye todos los países del continente americano, con excepción de los EUA y Canadá, y la región insular del mar Caribe.

generales de planeación y desarrollo educativo; la diferenciación cualitativa y los cambios y reformas en los campos de la organización y del *curriculum*.

Especial atención se dedica en el capítulo a los diagnósticos y líneas de interpretación planteados para explicar la naturaleza del cambio educativo en la región. En particular se destacan aquellas vertientes analíticas que profundizan en la relación entre la dinámica de cambio universitario y las transformaciones que experimentan las sociedades en que dicha dinámica cobra vida.

A. PRIMERA SECCION. LAS DECADAS DEL CRECIMIENTO (1960-1979)

1. El desarrollismo

Los países de la región latinoamericana desarrollaron durante las décadas de los sesenta y setenta profundos cambios en su organización económica, al mismo tiempo que experimentaron una gama de alternativas en sus modalidades de régimen político. La transición se verificó también en el dominio de procesos sociales fundamentales, tanto en aquellos de orden estructural -entre los que cabe destacar el patrón de igualdad y desigualdad de oportunidades de acceso, participación y beneficio de los recursos, bienes y servicios sociales- como en los procesos de orden político y estratégico desplegados a partir de las formas de transacción -alianza, negociación, conflicto- de los grupos sociales entre sí, y entre éstos y el Estado.

En este contexto, la transformación política de mayor alcance la constituye la centralidad que asume el Estado en la definición y manipulación de las variables de dirección económica y de control de los procesos sociales desencadenados. Las formas estatales de "autoritarismo burocrático"³ emergentes de la crisis del

³ Los términos "autoritarismo burocrático" y "Estado burocrático autoritario" fueron acuñados por Guillermo O'Donnell, como un intento de explicación de la transición política emergente a partir de la crisis de los Estados populistas latinoamericanos en las postrimerías de los cincuentas (cfr. O'Donnell, 1973, *passim*).

populismo latinoamericano de los años cincuenta fueron el resultado de negociaciones y alianzas políticas entre los grupos y sectores protagonistas del proyecto de modernización planteado, de corte tecnocrático y con una clara orientación hacia el capital transnacional [cfr. O'Donnell, 1977].

El eje de las transformaciones socioeconómicas y políticas de la época fue el Estado desarrollista, en la medida que asumió o extendió su papel en la generación de empleos, participación en el proceso de acumulación, establecimiento de empresas públicas, provisión de servicios y apoyo al sector privado a través de subsidios, financiamientos y protección [Sunkel, 1995:36], y toda vez que logró negociar alizanzas policlasistas entre los grupos de la burguesía nacional, las clases medias y los sectores populares. Por otra parte, la instauración del corporativismo y el clientelismo como formas privilegiadas de transacción con la sociedad civil.⁴ la marginación de los grupos sociales no incorporados a la pauta de modernización, la concentración de recursos y decisiones en la órbita gubernamental, así como el control vertical de los mismos⁵ son también rasgos típicos de los modelos de régimen del período [cfr. Graciarena, 1974].

En lo económico, la transición estuvo pautada por la generalización regional de un modelo de desarrollo directamente vinculado a la economía transnacional;⁶ dicho proceso, conducido y respaldado por el Estado, posibilitó una fase de

⁴ Para O'Donnell los Estados burocrático-autoritarios combinan coerción y cooptación. En su trabajo de 1973 distingue como modelos típicos de esta forma de Estado a los regímenes militares de Brasil y Argentina, mientras que los casos de Chile, Colombia, Uruguay y Venezuela quedan clasificados como "democracias políticas"; los casos de Perú, Bolivia y Ecuador como "populismo autoritario" y el caso Paraguay como "autoritarismo tradicional". En revisiones posteriores hace notar, no obstante, el afianzamiento de la tendencia del programa de Estado burocrático-autoritario como tipo modal de régimen (O'Donnell, 1979).

⁵ Heinz Sonntang denomina este proceso "expropiación de las decisiones sobre los asuntos públicos", a través del cual el Estado se reserva la posibilidad de intervención en prácticamente todos los asuntos que conciernen a la vida civil (Sonntang, 1988:86).

⁶ Según Silva Michelena, a comienzos de los sesentas era evidente en las economías más avanzadas de la región latinoamericana que el modelo desarrollista había llegado a sus límites y, aquellos países en que el procesos de sustitución de importaciones estaba más avanzado fueron los primeros que avanzaron hacia la transnacionalización, pero, aclara el autor, dicho proceso se generalizó en toda la región a lo largo del período 1960-1975 (Silva Michelena, 1988:44).

crecimiento del producto inusitada en la mayor parte de los países del subcontinente. Los indicadores históricos del producto interno bruto per cápita son elocuentes al respecto. Como promedio de la región, entre 1961 y 1970 el PIB per cápita se incrementó a un ritmo de 2.6% anual. Con excepción de Haití todos los países latinoamericanos registraron tasas positivas de crecimiento [cfr. cuadro 2.1].

El decenio 1971-1980 fue todavía más dinámico en ese sentido. El crecimiento promedio del PIB per cápita fue de 3.3% anual, o sea la mayor tasa de crecimiento regional en el mundo. En algunos países el ritmo de incremento anual alcanzó valores considerables: Brasil (6.2%), Ecuador (5.9%) y México (3.6%). Únicamente Barbados, Jamaica y Nicaragua tuvieron tasas negativas [cfr. cuadro 2.1].

Varios factores incidieron en el crecimiento del producto. En primer lugar cabe referirse a las transformaciones desarrolladas en la estructura productiva.

Durante la década de los sesenta, las economías latinoamericanas de mayor extensión -Brasil, Argentina, México y Venezuela- optaron por la consolidación del sector industrial como base del modelo de desarrollo. En estos países, la estrategia de industrialización a escala y sustitutiva de importaciones se inició en el marco de la posguerra, sobre la base de una infraestructura industrial incipiente desarrollada desde principios de siglo y; sin embargo, en el decenio de los sesenta la dinámica de industrialización se aceleró y generalizó,⁷ de modo que el crecimiento del PIB industrial superó con creces los incrementos en el resto de los sectores. Entre 1960 y 1979, los indicadores respectivos manifestaron los siguientes promedios anuales de crecimiento: Brasil 8.5%, México 7.3%, Venezuela 6.4% y Argentina 4.1% [datos del BID, 1990].

La preferencia por la consolidación industrial fue presionada por el deterioro de los términos de intercambio en el mercado mundial -lo que ya resultaba evidente

⁷ Osvaldo Sunkel hace notar que hasta los cincuentas la región presentaba una hiperextensión del sector exportador y un escaso desarrollo de otros sectores, en particular el industrial. También se observaba la presencia de pequeñas áreas ligadas a los sectores exportadores en que los países habían logrado un cierto nivel de modernización, frente a extensas zonas en que primaban condiciones económicas y sociales primitivas. En suma, la situación era de profunda heterogeneidad estructural (Sunkel, 1995:18-19).

en las postrimerías de los cincuenta- así como por la transición económica global en la coyuntura.

La dinámica económica del capitalismo desarrollado de la posguerra está determinada por el paso de un esquema basado en la circulación internacional de mercancías a otro de transnacionalización de la producción.⁸ Esta fase sintetiza una serie de procesos basados fundamentalmente en la corporativización de las firmas y la concentración oligopólica del capital, la innovación tecnológica como elemento principal en el proceso de valorización del capital y la búsqueda de ventajas comparativas⁹ a través de la deslocalización de la producción [cfr. Arrighi, 1983:85-86].

En el marco de la economía global, el modelo se tradujo en la estructuración de una nueva fase de división mundial del trabajo,¹⁰ que fue interpretada bajo la forma de la relación macroeconómica núcleo-periferia [Wallemstein, 1985:46]. El desarrollo de estos procesos en los países de la periferia capitalista favorecieron la extensión de la planta industrial a través de diferentes formas de inversión y transferencia tecnológica [cfr. Cueva, 1977:232 y ss.].

Simultáneamente se verificó una transformación significativa en los patrones de flujo del capital financiero; al obedecer a requerimientos similares a los de la inversión industrial, las instancias que concentraban el capital financiero apoyaron los procesos de crecimiento industrial, mediante la transferencia de dinero y crédito a los países en desarrollo.¹¹

⁸ El fenómeno corresponde a lo que Giovanni Arrighi denomina "expansión transnacional secundaria", es decir, aquella "orientada a la explotación de las ventajas de costos de diferentes localizaciones nacionales debido a su proximidad, real o potencial, con los mercados, o a las reservas de mano de obra" (Arrighi, 1983:85).

⁹ En el terreno de la teoría económica, esta transición estuvo pautada por el desplazamiento de la hegemonía del paradigma keynesiano por la escuela neoclásica.

¹⁰ Marcos Kaplan caracteriza tal proceso como: "el despliegue de una mutación gigantesca y de largo plazo del capitalismo desarrollado y la emergencia a la vez concomitante y consiguiente de una nueva división internacional del trabajo" (Kaplan, 1987:202).

¹¹ En el análisis del proceso de transferencia de créditos hacia la región es importante no perder de vista la variable política representada por la estrategia geopolítica de los Estados Unidos con respecto a América Latina en el marco de la "guerra fría". Al respecto Pablo González Casanova

El financiamiento del cambio estructural en América Latina siguió varias direcciones, sin embargo, como una pauta común los flujos financieros se orientaron en un primer momento a la inversión en proyectos de base industrial, tanto privados como estatales.¹² Pero muy pronto se generalizó en la región una amplia corriente de créditos en apoyo a proyectos nacionales de desarrollo y centralizada, por lo tanto, en instancias gubernamentales.

a) Los sesentas. Crecimiento con estabilidad

En la década de los sesenta el binomio inversión extranjera- financiamiento externo alimentó con eficacia la estrategia de consolidación industrial emprendida con anterioridad por los países de mayor desarrollo en la región, así como los procesos de transición industrial en las naciones menos desarrolladas.¹³ Como resultado las economías latinoamericanas vivieron una fase de crecimiento relativo con estabilidad, que se concretó en el mejoramiento de la planta productiva, la expansión de los servicios públicos, el fortalecimiento del mercado interno, una mayor estabilidad cambiaria, el crecimiento del empleo urbano, entre otros aspectos.¹⁴ Sin embargo, el modelo pronto empezó a mostrar una serie de

indica: "El imperialismo alentó la desmovilización de las masas con la represión, retórica y el endeudamiento externo a corto y largo plazo para atenuar las demandas sociales peligrosas y generar falsos auges. De 1963 a 1968 subió en flecha el endeudamiento de los gobiernos latinoamericanos con los Estados Unidos" (González Casanova, 1979:268).

¹² La creciente participación del Estado en la economía, bajo la forma de inversión productiva directa en sectores rentables (petroquímica, metalurgia, bienes de consumo, etc.) configuró un nuevo cuadro político, en el cual el Estado "empresario" actuaba como "socio" de las burguesías nacionales y del capital multinacional. Dicho por Cardoso y Faletto: "...el Estado pasó a ser, en la fase de desarrollo dependiente-asociado, el elemento estratégico que funciona como una esclusa para permitir que se abran las puertas por las cuales pasa la historia del capitalismo en las economías periféricas que se industrializan" (Cardoso y Faletto, 1977:376).

¹³ Según datos de Silva Michelena, la tasa de crecimiento anual del producto industrial era en 1950-1965 de 6.3% y entre 1965 y 1973 pasa a un 8.2%. (Silva Michelena, 1988:45).

¹⁴ Al respecto señala Marcos Roitman: "El desarrollo equitativo, la democracia social, la participación política de masas, la modernización y la creación de un mercado interno, fueron los valores defendidos por las nuevas burguesías nacionales; burguesías que contaron con el apoyo de la mayoría de los sectores populares que veían en este nuevo estilo de hacer política, una vía de solución a sus demandas" (Roitman, 1992:21).

paradojas, que se expresaron, en principio, en términos de la oposición entre crecimiento y desarrollo.¹⁵

Desde la perspectiva de la corriente estructuralista, el factor principal que obstaculizó la consolidación del modelo de desarrollo fue su sesgo hacia la producción de bienes de consumo orientados al mercado interno, lo que determinó una política de extremo proteccionismo para los productores locales, y de fomento al consumo interno mediante subsidios, crédito y control de precios. La orientación del modelo hacia el consumo fue en desmedro del ahorro interno y la producción de bienes de capital [cfr. Sunkel y Paz, 1970, Fajnzylber, 1983 y Kay, 1989].

Desde la perspectiva de la corriente dependentista, el factor que precipitó el agotamiento del modelo fue su vinculación con el capital internacional en una posición subsidiaria. Así, en primer lugar, la dependencia tecnológica y financiera del exterior provocó que las economías nacionales resultaran vulnerables a los ciclos de expansión y contracción del capital internacional [cfr. Silva-Michelena, 1988]. La fuga de capitales en los momentos de recesión fue un elemento de desestabilización de los ritmos de inversión en proyectos de desarrollo. Hay que aclarar que, en sí misma, la inversión extranjera provocó un importante drenaje de divisas en el período. Según datos de Ianni, entre 1961 y 1968 se produjo la salida de 3 mil mdd. en virtud de la diferencia entre el capital invertido y el total de ganancias dado por las utilidades, los intereses y las regalías de las firmas extranjeras [Ianni, 1974:24].

Al final de la década, la especulación financiera comenzó a sustituir a las inversiones productivas, al mismo tiempo que la adopción de los métodos y sistemas de organización del trabajo concebidos en las firmas metropolitanas, así como la importación de tecnologías y componentes, hicieron que una parte importante de las industrias y empresas nacionales dependiesen de decisiones tomadas en el centro [cfr. Cardoso y Faletto, 1969:144 y ss.].

¹⁵ Para un balance de la discusión conceptual de la época, véase, entre otros, Chilcote, 1984; Klarén, 1986 y Bosseret, 1986.

En segundo lugar, el cambio de modelo económico originó la reestructuración de los patrones de estratificación y movilidad sociales, y tuvo marcados efectos en la distribución sectorial del empleo [cfr. Di Tella, 1968 y Graciarena, 1972]. La región en su conjunto pasó de una proporción de la PEA urbana inferior al 40% a otra que rebasaba el 50%. Este proceso fue especialmente intenso en los casos de Brasil, México y Venezuela, aunque en realidad se manifestó como un fenómeno general en toda América Latina.

Las características de la transformación ocasionaron un desarrollo social y político¹⁶ marginante de los grupos y sectores ajenos a la pauta de modernización implantada. Por una lado, se gestó y consolidó una clase media urbana comprometida con los valores de modernización preconizados tanto por los gobiernos como por los sectores empresariales nacionales [cfr. Johnson, 1986]; asimismo se expandió considerablemente el empleo obrero y técnico, siempre en asociación con el proceso de industrialización. En oposición, la economía campesina en general y los grupos sociales vinculados a ella, sufrieron un proceso de exclusión creciente.¹⁷ La acelerada urbanización dio pie a la formación de un sector social de marginados urbanos constituido, en su mayor proporción, por migrantes recientes que no lograban ser integrados al empleo formal urbano. Todo ello hacía notar el carácter polarizador y excluyente del modelo de desarrollo adoptado [cfr. Pinto, 1974].

Además, con un ahorro interno insuficiente para alimentar las necesidades crecientes de inversión indispensables para la reproducción del capital, y un mercado interno insuficiente para la realización de las mercancías, el camino

¹⁶ Cfr. Baño, et al. (1980). Los autores proponen un esquema que explica la vinculación entre el modelo de desarrollo político y las formas de régimen, y se enfatiza el papel crucial que desempeñaron los actores sociales protagonistas, en especial la nueva burguesía industrial y tecnocrática en contraposición con la antigua burguesía terrateniente y oligárquica.

¹⁷ Al respecto Jorge Graciarena apunta: "los migrantes rurales urbanizados pueden ser rápidamente asimilados a la vida urbana cuando existen las condiciones que hicieron posible este proceso en los países desarrollados. La situación en América Latina es exactamente la inversa. Por lo tanto no hay suficientes ocupaciones para absorber ocupacionalmente a los migrantes rurales en el sector moderno de la economía que permanecen de esta manera marginales económica y socialmente por largos períodos" (Graciarena, 1972:109-110).

natural era alentar las exportaciones; sin embargo, la coyuntura internacional se presentaba poco favorable para el comercio con los países desarrollados puesto que, en ese momento, las principales corrientes de intercambio de productos de base industrial estaban colocadas en el circuito EUA-Europa. En ese contexto se impulsaron algunas estrategias de integración regional a fin de activar el intercambio a nivel latinoamericano.

Entre los principales intentos de la época cabe mencionar el Mercado Común Centroamericano (MCC) y la Asociación Latinoamericana de Libre Comercio (ALALC). El primero se derivó de una serie de acuerdos comerciales entre las naciones de la zona centroamericana desarrollados durante los cincuentas y que culminarían en el establecimiento del MCC en 1958. El Mercomún Centroamericano impulsó un programa de liberalización comercial recíproco que activó el intercambio regional, y de manera indirecta auspició una relativa industrialización y modernización social en la región [Vuskovic, 1994:57]. Si bien la integración centroamericana tuvo impactos positivos en los niveles de crecimiento económico,¹⁸ el grado de desigualdad social imperante impidió mejorar la distribución del ingreso, concentrando los beneficios en una estrecha franja de las burguesías locales. Asimismo las dificultades de orientar exportaciones hacia terceros mercados -fuera de la zona centroamericana-, de irradiar excedentes hacia el conjunto de la economía, así como el endurecimiento de los esquemas de régimen político en la región hicieron que esta alternativa entrara en crisis durante los setentas.

La ALALC se creó a partir de en una iniciativa de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) que en 1959 propuso la creación de una zona de libre comercio en la región.¹⁹ En 1960 se firmó el convenio que dio origen a la

¹⁸ También tuvo como efecto positivo fungir como marco de múltiples programas e instituciones regionales, en especial en el campo de la salud y la educación, algunas de las cuales aún prevalecen.

¹⁹ La cuestión tiene por supuesto antecedentes. En 1956 fue solicitado a la CEPAL que integrara dos grupos de expertos: uno para el establecimiento de un sistema gradual de pagos multilaterales, y otro para definir las características del mercado regional. Entre esa fecha y 1960 en que se firma

Asociación con la participación de Argentina, Brasil, Chile, México, Paraguay, Perú y Uruguay [cfr. Rosas, 1995:103-107]. La actividad de la ALALC en los sesentas estuvo enfocada al planteamiento de normas de carácter multilateral para propiciar el comercio directo entre las economías de la región, así como al diseño de esquemas de intercambio. Las dificultades para concretar los acuerdos establecidos²⁰ hizo que en 1969 se revisara el convenio original, acordándose posponer el acuerdo de formación de la zona de libre cambio [Rosas, 1995:106].²¹

Los obstáculos con que toparon las iniciativas de integración tenían un fondo estructural. En efecto, en el plano intrarregional la estrategia de industrialización derivó una pauta de desarrollo desigual,²² según la cual los países que contaban con una infraestructura industrial básica tendieron a concentrar los flujos de inversión y financiamiento, tal que a finales de los años sesenta sólo entre Brasil, Argentina y México, en orden de importancia, se concentraba un poco más del 70% del PIB de toda América Latina. La situación inicial de privilegio de estos últimos países empezó a cambiar a medida que el endeudamiento externo hizo sentir sus efectos.

el acuerdo constitutivo de la Asociación, la CEPAL elaboró una larga serie de documentos sobre el tema (cfr. Guerra-Borges, 1994:24 y ss.)

²⁰ Entre otros, la convertibilidad directa entre divisas, la heterogeneidad de la base productiva entre los países, las diferencias de normas y patrones en la producción y comercialización de las mercancías.

²¹ En 1980 la ALALC se disolvió como tal al ser sustituida por la Asociación Latinoamericana de Integración (ALADI).

²² Sobre el tema del desarrollo desigual véase la colección de trabajos reunidos en Arghiri, 1972.

b) Los setentas. Crecimiento y desestructuración

En la primera mitad del decenio el ritmo de crecimiento económico latinoamericano incrementó su velocidad [cfr. cuadro 2.1]; no obstante, algunas de las contradicciones y vicios gestados en la década anterior comenzaron a manifestarse en diferentes sectores de la economía, la sociedad y el Estado. Algunos de los principales síntomas del deterioro del modelo económico fueron los siguientes.

Inflación y devaluación. Desde los primeros años de la década, la transferencia de fondos internacionales -resultante del exceso de liquidez en la banca internacional y de la recirculación de petrodólares-, así como la expansión de un mercado interno con demandas y posibilidades propias del segmento urbano moderno, comenzaron desatar procesos inflacionarios. La situación fue agravada por una serie de devaluaciones obligadas por la dificultad de colocar mercancías fuera de los circuitos comerciales locales y por los movimientos especulativos del capital financiero en los mercados nacionales [cfr. Paz, 1987].

Terciarización del empleo urbano.²³ Al menos tres factores coincidieron para provocar el fenómeno. Por un lado, la necesidad de expandir el mercado interno como forma de movilizar la economía nacional; por otro, el crecimiento del sector público como elemento aglutinador de la estrategia de desarrollo; y por último el imperativo político de responder a las demandas sociales derivadas de la urbanización. En la medida en que la transferencia de capitales tendía a concentrarse en el sector público, y en la medida en que el desarrollo industrial estaba claramente limitado por las posibilidades de circulación de los productos en el mercado interno, paulatinamente el empleo orientado a los servicios cobró

²³ Alvaro Díaz hace notar que el denominado sector terciario es sumamente heterogeneo; la única homogeneidad de las actividades en él comprendidas es no producir bienes materiales. Por ello propone la diferenciación de los siguientes subsectores: empleo terciario espurio, que engloba los servicios informales de baja productividad; empleo público; empleo del sector financiero, y empleo del sector terciario moderno (servicios al productor, las ramas de comercio moderno, y los servicios modernos necesarios para la reproducción del capital, tales como la publicidad). En las décadas de los sesenta y setenta el subsector que creció con mayor celeridad fue el del empleo público; en el período subsiguiente el resto de los subsectores habrá de tomar este lugar (cfr. Díaz, 1994:25-27).

relevancia. Los casos de Brasil, México, Chile, Perú y Venezuela son ilustrativos al respecto, aunque de nueva cuenta el fenómeno alcanzó dimensiones regionales. En paralelo a este proceso se fue gestando el denominado *sector informal*,²⁴ basado en el desarrollo de un mercado comercial y de servicios al margen de la regulación fiscal del Estado.

Balanza de pagos deficitaria. El incremento de la masa de dinero circulante, tanto como la dependencia tecnológica fueron factores que propulsaron una serie de incrementos en el volumen total de importaciones. Este hecho, aunado al crecimiento de la deuda externa, comenzó a enconar las presiones inflacionarias sobre las economías nacionales.

Desestimulación de la inversión productiva. La mayor rentabilidad del capital financiero en un contexto de crecimiento con inflación y devaluación comenzó a orientar la inversión hacia la especulación. Toda vez que el mercado de dinero y acciones redituaba ganancias inmediatas, los estímulos a la inversión productiva se mostraban ineficaces para atraer nuevas inversiones y para motivar la reinversión.²⁵

Las sucesivas crisis mundiales de los precios del petróleo de 1973 y 1979 marcaron un cambio en la economía latinoamericana. La crisis de los precios provocó un efecto paradójico en el plano macroeconómico: por un lado, aumentó extraordinariamente la masa de dinero disponible debido a los ingresos extraordinarios de los principales productores de petróleo; pero por otro lado, las economías desarrolladas sufrieron un ciclo de recesión que de inmediato

²⁴ Víctor Tokman explica este fenómeno al señalar: "Aunque es cierto que el sector primario observa una reducción como fuente de empleo desde 1950, el sector secundario no creció en la misma proporción. Finalmente la proporción de la fuerza laboral en el sector terciario creció en todos los países, y en la mayoría de ellos más rápidamente que el sector secundario." (Tokman, 1987:234).

²⁵ Aníbal Pinto destaca otra dimensión en este proceso al señalar que, una vez "satisfechas las demandas de la relativamente pequeña población de altos ingresos, el sistema retaca su paso y/o se esfuerza por aligerarlo concentrado aún más los ingresos y/o ampliando ficticiamente el mercado vía dilatación de los plazos, extensión de las facilidades, etc. Todo ello con un tremendo drenaje de recursos financieros y de ahorros potenciales, esto es, que se filtran hacia el financiamiento del consumo en lugar de alimentar la inversión real" (Pinto, 1974:22).

intentaron paliar mediante la adopción de estrategias monetaristas, esto es, a través de la colocación masiva de créditos en el exterior. En los países que contaban con un sector petrolero exportador -Venezuela, México, Perú, Ecuador y Bolivia- coincidió la posibilidad de incrementar el ingreso de capital tanto por la vía de venta de petróleo como por el acceso al crédito internacional [cfr. Paz, 1987].

En las demás naciones el endeudamiento externo fue una medida adoptada en vista del atractivo de la oferta de recursos frescos en un momento de recesión económica. Al final de la década parecía claro que la deuda era amortizable en virtud de la diferencia entre la rentabilidad de los recursos en el mercado local -tanto en materia de inversión productiva, como a través de la recirculación de los recursos mediante deuda interna- y de las reducidas tasas de interés del crédito internacional.²⁶ Esta especie de bonanza no pudo ser sostenida;²⁷ la estabilización del mercado petrolero y la recuperación económica en los países desarrollados marcaron los límites de la estrategia de crecimiento financiado con deuda.

La manera en que fue enfrentada la crisis petrolera de 1979 por las naciones desarrolladas difiere por completo de su primera respuesta; en contraste con la política conservadora y recesiva con que se reaccionó a la primera crisis, en la segunda se optó por una estrategia agresiva, cuyo objetivo era recuperar el crecimiento en lugar de impedirlo. Como consecuencia directa del incremento de la demanda crediticia de parte de los países desarrollados, las tasas de interés

²⁶ Varios factores se combinaron para producir el fenómeno de crecimiento del crédito hacia los países menos desarrollados, Nora Lustig cita los siguientes: un posible aumento del rendimiento del capital en las economías subdesarrolladas por efecto de la ampliación de la base industrial; la propensión marginal al ahorro en los países beneficiados por el alza petrolera; el incremento de los precios de materias primas en el período inmediato anterior, que hizo atractiva la inversión en países con estos recursos; los efectos de una estangflación en los países desarrollados a raíz de la crisis petrolera, lo que disminuyó su demanda de crédito (Lustig, 1995:67-68).

²⁷ Luis Bresser Pereira subraya el carácter temporalmente limitado del modelo en la medida en que dependía: "1) de la transferencia de renta de los sectores primario y exportador, que eran, por naturaleza, limitados; 2) de la integración latinoamericana, que al final resultó inviable; 3) de la alianza entre la burguesía industrial, la tecnoburocracia y los trabajadores, que sólo podía sobrevivir en tanto aquella transferencia de renta pudiera realizarse" (Bresser, 1991:62-63).

iniciaron una espiral ascendente.²⁸ A partir de 1979 las entradas netas del crédito externo para Latinoamérica disminuyeron hasta casi extinguirse. Los préstamos otorgados eran cada vez más caro y los períodos de maduración más cortos [Lustig, 1995:68].

Al final de los setentas aunque los indicadores macroeconómicos expresaban aún valores de crecimiento era evidente que la productividad de la inversión - entendida en términos de la relación producto/inversión- había decaído considerablemente, y que el crecimiento estaba sustentado, casi en exclusiva, en la recirculación de los recursos adquiridos por deuda.

En el segundo quinquenio de la década, el crecimiento anual de la deuda externa latinoamericana fue de 22.5%; la proporción de las exportaciones canalizada a su servicio se duplicó; el saldo total se incrementó del 24 al 37 por ciento del producto y, lo más grave, en su mayor proporción quedó sujeta a tasas de interés variable [BID, 1991:12-13]. Así, entre 1978 y 1981 la deuda total de América Latina alcanzó a duplicarse.

En la configuración del cuadro de crisis económica quizás más importante que el volumen y la estructura de la deuda externa fue su utilización en los economías de la región. En las naciones exportadoras de petróleo, gran parte de los recursos captados por esta vía se orientaron precisamente a extender y mejorar la infraestructura petrolera, bajo el supuesto de que esta medida ofrecía la máxima rentabilidad, en vista del vertiginoso incremento de los precios internacionales.

En la mayoría de los casos el acceso al crédito externo sirvió para la expansión del sector público y la formación de empresas públicas en varias de ramas de la economía, México, Costa Rica, Ecuador, Perú, y en menor medida Brasil son ejemplos elocuentes de la estrategia. En otros países, el endeudamiento cumplió

²⁸ Ello coincidió con un cambio fundamental en el manejo de la Reserva Federal Norteamericana, el cambio de política se orientó al control de la emisión de circulante, con el objetivo de prevenir la inflación; al reducirse la oferta monetaria las tasas de interés tendieron al alza (cfr. Borensztein y Calvo, 1989).

la función de sustituir el papel del ahorro interno como motor de la inversión, los casos de Chile, Paraguay, Argentina y Uruguay ilustran el modelo.

2. El escenario político. Del Estado desarrollista al régimen autoritario

Las opciones de desarrollo económico y social asumidas desde finales de los años cincuenta y durante los sesentas repercutieron en el orden político de los países de la región. La propia dinámica de la modernización, así como la constitución de fuerzas sociales emergentes de los procesos de industrialización y urbanización, animaron la formación de escenarios de confrontación política entre los sectores identificados con el modelo desarrollista *versus* las oligarquías tradicionales.²⁹

La presión por la apertura del espacio político para la participación de los grupos sociales emergentes -burguesías nacionales, grupos profesionales, intelectuales, sectores medios y populares, proletariado industrial- contribuyó a la formación de nuevas hegemonías políticas en la región, que tuvieron como rasgo común el robustecimiento del papel rector del Estado en los ámbitos de la economía y la política³⁰ [cfr. Roitman, 1992:23-26].

La década de los sesenta enmarca la puesta en práctica de diferentes modalidades de Estado benefactor³¹ en los países latinoamericanos. El triunfo de

²⁹ Diversos autores hacen notar la incorrección del uso de la categoría "oligarquía" y "crisis oligárquica" en el análisis de los fenómenos sociopolíticos latinoamericanos posteriores a la década de los veinte (Graciarena, 1972; Kaplan, 1978). No obstante, es una denominación usual para caracterizar la pugna por la hegemonía política de parte del proyecto modernizante (cfr. Roitman, 1992).

³⁰ Como hacen notar Rodrigo Baños y coautores, los grupos sociales impulsores de la industrialización, por no poseer bases económicas propias, vieron en el robustecimiento del Estado el agente económico en que basar su poder político (cfr. Baño, et al., 1980:154-155).

³¹ Para Desmond King el rasgo central del Welfare State está definido por la determinación de criterios no mercantiles, es decir, criterios sobre el beneficio social de ciertos bienes tales como la necesidad de estándares mínimos de salud y educación, en las decisiones estatales de producción, distribución y consumo (King, 1987:841). Según Sonia Draibe, esta modalidad política implicó históricamente el surgimiento de sistemas nacionales, públicos o estatalmente reglamentados de educación, salud, integración y sustitución de los ingresos, asistencia social y vivienda, los que, en conjunto, tendían a regular el volumen, las tasas y el comportamiento del salario y el empleo, e

la Revolución Cubana de 1959, la formación de gobiernos nacionalistas respaldados por el ejército (Panamá con Torrijos, Bolivia con Torres y Perú con Velasco Alvarado); la estabilidad política de las democracias tradicionales en el Continente (por ejemplo México y Costa Rica); los regímenes democrático-populares de Brasil hasta el golpe de 1964, y de Uruguay, Argentina y Chile durante los sesenta, representan variantes políticas de la opción desarrollista. En este marco alcanzaron prioridad una serie de proyectos orientados a la consolidación del mercado interno, así como el desarrollo de importantes programas de empleo, salud, vivienda y educación.³²

El desarrollismo latinoamericano encontró condiciones favorables en la coyuntura económica y política internacional. Cabe destacar al respecto, la culminación de los modelos de Estado benefactor en Europa y el éxito político de las formaciones social-demócratas en la misma región, así como las estrategias de respaldo político y económico de parte de las grandes potencias hacia los países del Tercer Mundo que proponían esquemas de desarrollo con democracia;³³ todo ello encuadrado dentro del proceso general de formación de alianzas y bloques desarrollado en el contexto de la Guerra Fría.

En la década de los setenta, la fisonomía política en la región se modificó radicalmente; el período registró la generalización en la región -por supuesto con excepciones- del autoritarismo represivo como fórmula de gobierno. En la mayoría de los casos, la fórmula fue encabezada por las fuerzas armadas e instalada por la

incidían en el nivel de vida de la población y, en términos generales, en las condiciones de acumulación capitalista (Draibe, 1990:225).

³² Un rasgo central del que Kaplan llama "leviatán criollo" consiste precisamente en la articulación de las funciones económicas, políticas y sociales del Estado en un esquema coherente, de modo tal que "el Estado influye en la estructura, la orientación, el funcionamiento y las coyunturas de la economía y la sociedad. Contribuye a la formación del ahorro y la distribución de los recursos e ingresos entre distintos sectores, clases y objetivos. Financia y ejecuta la infraestructura económica y social (...) A través del empleo burocrático, los servicios sociales y los mecanismos de transferencia, mantiene el nivel de ocupación y de ingreso y la capacidad adquisitiva de la población" (Kaplan, 1978:804-805).

³³ Programas como la *Alianza para el Progreso* (ALPRO) de la administración Kennedy ejemplifican el vínculo de propósitos económicos y políticos presente en las estrategias de apoyo al desarrollo durante los sesenta.

vía del golpe de Estado.³⁴ La discusión sobre las causas del fenómeno coincide en dar un lugar central al agotamiento del modelo desarrollista como alternativa para el progreso [cfr. Borón, 1978].

La irrupción del "nuevo autoritarismo"³⁵ se explica también como respuesta político militar, como reacción a procesos previos de activación política popular que en algunos casos habían radicalizado las demandas y conductas políticas de diversos sectores y grupos sociales, en especial del movimiento obrero organizado y una parte importante de la clase media urbana [cfr. O'Donnell, 1977 y Dos Santos, 1977].

El período de la historia latinoamericana que se extiende de 1960 a 1979 se caracteriza en suma por la complejidad de sus escenarios económicos, políticos y sociales. Las opciones en economía van de la experimentación de un modelo de desarrollo económico moderno y el desencadenamiento de expectativas de transformación social, a una larga etapa de crisis con elevados costos sociales y con reversión de las metas de desarrollo alcanzadas. En política la gama está marcada en un extremo por la implantación de fórmulas de régimen popular, incluso socialistas, y en el otro por la emergencia del más vertical autoritarismo de Estado, es decir el régimen castrense.

La universidad en América Latina fue impactada extensamente por la dinámica de cambios económicos y alternativas políticas. En el próximo apartado se aborda con algún detalle la serie de transformaciones que la institución registró en medio de los procesos que hasta aquí se ha intentado sintetizar a modo de contexto.

³⁴ La bibliografía sobre el proceso de militarización en la América Latina de los setenta es muy extensa. Una visión comprensiva del fenómeno puede verse, además de en los trabajos de Riquér y O'Donnell ya citados, en los textos de Zavaleta (1976), Borón (1977) y Zemelman (1978)

³⁵ Entre otros, algunos términos empleados en la literatura para calificar a las nuevas dictaduras son: fascismo dependiente, neofascismo, burocrático-autoritarias, nacional estatismo, dictaduras burocrático militares, Estado de excepción, Estado de compromiso, etc.

3. Expansión y reforma de la educación superior

A partir de 1960 prácticamente la totalidad de los sistemas e instituciones del nivel superior de enseñanza en América Latina desarrollaron procesos de crecimiento y de reforma en los planos de la organización y del currículo. El período que comprende de 1960 a 1979 se caracteriza por la coincidencia del crecimiento cuantitativo y la reestructuración del sistema de enseñanza superior. Sin embargo, los procesos respectivos no fueron homogéneos, pues tanto la expansión como la reforma se verificaron con intensidad variable en distintos momentos. El modelo desarrollado en los sesenta difiere de las modalidades implantadas en la década posterior y, dentro de ella, es preciso distinguir entre la primera y la segunda mitades. En cada uno de estos lapsos el fenómeno asumió características distintivas; por ello, se emprenderá el análisis particular de las etapas mencionadas.

a) La universidad de los sesentas. Crecimiento y consolidación

A diferencia de los patrones de expansión de la enseñanza superior en el capitalismo avanzado, que se caracterizan por culminar una base de escolaridad primaria y secundaria solidificada en la primera mitad del siglo; el surgimiento en América Latina del fenómeno denominado *universidad de masas* se verificó, en términos generales, sin contar con una plataforma comparable [cfr. cuadro 2.6].

En el decenio 1960-69 fueron excepción los países que lograron combinar el crecimiento del nivel superior con el combate al analfabetismo y la expansión de los niveles básico y medio. En este caso se encuentran Argentina, Cuba, Uruguay, Costa Rica, Chile y algunas naciones caribeñas,³⁶ que lograron reducir el analfabetismo al 10% o menos al mismo tiempo que impulsaban la enseñanza superior [cfr. Tedesco, 1983]. Para el segundo caso, que supone el desarrollo de la

³⁶ Específicamente, las naciones del Caribe angloparlante. Cabe hacer notar que, a partir de la década de los sesenta y durante el período subsiguiente, estos países comenzaron a independizarse del Reino Unido. Los procesos de independencia nacional favorecieron la implantación de políticas sociales en que la educación alcanzó una alta prioridad (cfr. Rodríguez, 1993a:passim).

la primaria y la secundaria al mismo tiempo que el crecimiento de la universidad cabe citar los casos de México, Colombia, Perú y Venezuela [cfr. cuadro 2.10].

La multiplicación de las oportunidades de acceso a la enseñanza universitaria se expresa en la magnitud del crecimiento. En la década el sistema de enseñanza superior casi se triplicó: de menos de 600 mil estudiantes en 1960 pasó a un millón y medio en 1970. Durante el lapso, la tasa de crecimiento anual se aproximó al 10%. Los países en que se registró una mayor expansión fueron República Dominicana (19.8%), Ecuador (18.3%), Costa Rica (14.7%) y Honduras (14.0%); los que tuvieron las tasas menores de crecimiento fueron Paraguay (6.1%), Argentina (5.0%) y Cuba (3.3%); se debe aclarar que en Argentina y Cuba el umbral de partida era más alto en comparación. Los demás países limitan en el promedio de 10% anual ya mencionado. Unicamente Haití vio decrecer el tamaño de su sistema universitario durante el período [datos de la UDUAL, en Latapí, 1978:7-9].

La expansión universitaria de los sesentas se explica en función de la articulación del proyecto desarrollista y las demandas sociales que el mismo desencadenó. Por un lado el modelo económico requería de cuadros especializados para la promoción de industrias dinámicas de capital intensivo y para incrementar la productividad del trabajo; por otro lado los grupos sociales emergentes de la modernización económica gestaron una fuerte presión para obtener calificaciones y certificados que les permitiesen competir por el acceso a las franjas superiores del mercado de trabajo [Rama, 1982:46-47].

La expansión se acompañó de una serie de modificaciones del sistema educativo; entre las principales cabe destacar las siguientes.

Crecimiento sin movilidad vocacional. La expansión se concretó sin modificar en esencia la distribución por áreas de conocimiento y por carreras. Las profesiones liberales, principalmente medicina, derecho y contaduría, mantuvieron supremacía dentro de la distribución de la oferta escolar. De la misma manera el modelo académico prototípico de la universidad como fusión de escuelas profesionales mantuvo vigencia. Se conservó la jerarquía de la enseñanza profesional liberal

versus la formación tecnológica,³⁷ sin embargo, en el área de las ingenierías se verificó una clara expansión de la matrícula así como una pauta de diferenciación interna a través de la creación de especialidades.

Hipertrofia de la función docente. Salvo contadas excepciones el crecimiento universitario se desarrolló sobre la base de expandir la función de enseñanza de la institución. Las funciones de investigación científica y difusión cultural ocuparon, en el cuadro de conjunto, un papel subordinado o marginal.

Centralismo. En la mayoría de los casos se preservó el carácter metropolitano de las universidades. Según datos del *Censo Universitario* de la UDUAL en 1970 más del 80% del estudiantado universitario se concentró en las capitales de los países de América Latina [UDUAL, *Censo Universitario*, 1961 y 1971].

Privatización incipiente. Aunque en su conjunto la expansión universitaria fue un proceso respaldado por planes de desarrollo estatales, la enseñanza superior privada consolidó su presencia dentro del mapa de los sistemas universitarios de la región. En la matrícula universitaria latinoamericana de 1960 únicamente el 16.4% correspondía a establecimientos privados, mientras que en 1970 la proporción superaba el 30%. En los años sesenta únicamente Brasil y Colombia contaban con una matrícula escolar privada superior al 40% del total. El conjunto mayor de países, en una lista que incluye a Costa Rica, Cuba, República Dominicana, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Uruguay y varias naciones del Caribe, no tenían educación superior privada; el resto contaba con tasas de matrícula privada inferiores al 20%. Para 1970 la lista de países sin universidades privadas se había reducido considerablemente: Costa Rica, Uruguay y Cuba [García Guadilla, 1988:43 cuadro y Levy, 1986:passim].

³⁷ G.L. de Romero, funcionario de la Universidad de Buenos Aires, señalaba en 1971: "Las universidades latinoamericanas, a pesar de su diversidad, son en algunos aspectos -administración y gobierno, estructura, apariencia general, etc.- extremadamente similares. Ellas están exclusivamente dedicadas a la formación de estudiantes para las profesiones y están organizadas sobre la base de facultades que operan independientemente (...) La universidad aparece como una federación de facultades (...) Este patrón tradicional de organización prevalece en el área a pesar de los nuevos requerimientos de la matrícula de masas, la necesidad de abrir nuevas carreras, de alentar la enseñanza de ciencias básicas y de desarrollar la investigación científica" (De Romero, 1971:85).

Democratización. La oferta de un número considerable de nuevas plazas escolares logró modificar, en algunos aspectos, la función social elitista de la universidad al convertirla en un espacio más eficiente de promoción de movilidad. En 1960 las instituciones de enseñanza superior en América Latina recibían aproximadamente al 3% de los jóvenes del grupo de edad entre 20 y 24 años; en 1970 la proporción se había más que duplicado en el plano regional, y en algunos casos el crecimiento fue dramático, Brasil pasó de una tasa de cobertura social de 1.5% en 1960 a 5.1% en 1970, Ecuador registró una variación del 2.5% al 7.5% en el mismo período, Costa Rica pasó de 4.6% a 10.5%, Venezuela de 4.5% a 11%, República Dominicana de 1.3% a 6.3% y México de 2.5% a 6% [Unesco, 1987]. Varios autores coinciden en señalar que la masificación de la universidad incorporó a grupos sociales que hasta ese momento habían quedado al margen de la educación superior, en especial el grueso de la clase media y una porción del proletariado urbano [Padua, 1981; Graciarena, 1982; Rama, 1983; Tedesco, 1983]. Al mismo tiempo se inició la denominada feminización de la matrícula. En el período la composición por género del estudiantado universitario pasó de aproximadamente un 25% de mujeres en 1960 a un 35% en 1970.

Politización. La ampliación de la oferta de educación superior en la región propició también que el ámbito universitario se constituyese en arena para la manifestación del conflicto antiautoritario³⁸ que enfrascó a la generación de los años sesenta.³⁹

³⁸ Héctor Silva Michelena y Heinz Rudolf Sonntag hacen un recuento de los puntos culminantes del movimiento estudiantil en los sesenta, al citar los acontecimientos de violencia en: Caracas, 1960; Guatemala y Perú, 1960; la abolición de la autonomía de la universidad brasileña en 1964; el atropello a la universidad argentina en 1966; la sangrienta represión a los estudiantes mexicanos en 1968 (Silva Michelena y Sonntag, 1970:45-46).

³⁹ Junto con este fenómeno, conviene recordar que en la coyuntura se verifica un importante crecimiento de la acción política radical en toda la región. Entre 1960 y 1966 los movimientos de insurrección -bajo la forma de lucha guerrillera y acción foquista- en Honduras, Nicaragua, Guatemala, Colombia, Venezuela, Perú, Brasil y Paraguay alcanzaron un alto grado de conflictividad. Posteriormente, a principios de los setenta, Uruguay y Argentina fueron escenario de la llamada "guerrilla urbana". En muchos de estos casos, la juventud universitaria se identificó con las consignas de la izquierda política e incluso con las posiciones de los grupos insurgentes (cfr. González Casanova, 1979:263 y ss.)

La transformación cuantitativa y cualitativa de la universidad fue posible a través de la colocación de fondos públicos en el sector de educación superior en una magnitud sin precedentes. A lo largo de la década, la proporción del gasto público destinado a la educación observó una clara tendencia de crecimiento, como promedio regional la educación pasó de consumir una proporción de 10% del gasto público en 1960, a otra de casi el 20% en los primeros años setenta [Coombs, 1985:193]. En el sector educativo la enseñanza superior fue sin duda el sector privilegiado en la estrategia presupuestaria.

El financiamiento de las innovaciones universitarias se respaldó en buena medida en la afluencia de créditos internacionales orientados *ex professo* al fortalecimiento de la enseñanza superior. El Banco Interamericano de Desarrollo, creado a principios de la década con la participación de los Estados Unidos, inició en 1962 su política de financiamiento de la educación superior al patrocinar aquellas instituciones que estaban reajustando su estructura académica, modernizando sus programas de estudio y adecuándolos a las urgencias de su país o región [BID, 1965:9]. La asistencia financiera otorgada por el BID se complementó con las aportaciones de los gobiernos nacionales y con la colaboración de otras agencias internacionales de financiamiento.⁴⁰ En el período, la participación directa o indirecta del BID en el financiamiento representó más de 400 mdd.⁴¹ [Herrera, 1980:29].

En este marco se desarrolló también un conjunto de esfuerzos enfocados a la planeación regional de la enseñanza superior. A principios de la década la UNESCO, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la OEA, apoyada en la Alianza para el Progreso, favorecieron la realización de

⁴⁰ Entre estas agencias cabe destacar, en el orden de su contribución al financiamiento de la enseñanza superior en el período: El Fondo Especial de las Naciones Unidas, la Fundación Ford, la Agencia Internacional para el Desarrollo y, en menor medida, el Banco Mundial.

⁴¹ Entre 1962 y 1964, el BID prestó un poco más de 30 mdd.; los países beneficiarios aportaron otros 30 mdd. y el resto de las agencias alrededor de 18 mdd. (BID, 1965:11).

diagnósticos y propuestas de desarrollo sobre la base de la planeación educativa [cfr. Mignone, 1988 y Moncada, 1982].

Un último aspecto a destacar en esta coyuntura, es la formación de un consenso en torno a la prioridad del desarrollo del nivel de enseñanza superior, que es explicable por la confluencia de varios elementos.

En primer término, la aceptación de los postulados programáticos de las teorías de la modernización⁴² y del capital humano⁴³ que preconizaban, respectivamente, la función estratégica de un sector de cuadros altamente especializados, como condición para el progreso técnico, y la rentabilidad económica de la inversión pública en enseñanza superior. Estas tesis habían tenido una gran influencia en la renovación educativa que se vivió en los primeros años sesenta en los países desarrollados y fueron prontamente adoptadas por los planificadores latinoamericanos.

En segundo término, los grupos sociales con mayor capacidad de presión e influencia política, esto es los sectores de la burguesía moderna, las clases medias urbanas y los intelectuales, enderezaron sus demandas en la misma dirección.

En tercer lugar, como ya se mencionó, las agencias internacionales de desarrollo adoptaron estos mismos criterios en su política de asignación de créditos para proyectos de desarrollo educativo [cfr. Solari, 1977:61-67].

b) La primera mitad de los setentas. Aceleración del crecimiento y reforma académica

El desarrollo de la universidad latinoamericana en la década se caracteriza por la aceleración del crecimiento iniciado en el período anterior. Entre 1970 y 1974 se

⁴² Al respecto de la teoría de la modernización, véanse los trabajos de Weiner (1966) y de Inkeles y Holsinger (1974). Para una síntesis del enfoque puede consultarse Holsinger (1989).

⁴³ La bibliografía sobre el tema es muy amplia. Las nociones clásicas de la perspectiva del capital humano pueden consultarse en las obras de Becker (1962) y Shultz (1980). El trabajo de Psacharopoulos (1973) el de Hicks (1985) discuten directamente el problema de la contribución de la educación al crecimiento económico desde la perspectiva de este enfoque.

registró la fase de máxima expansión, al alcanzar una tasa de crecimiento anual superior al 15%. En el lustro prácticamente la totalidad de los países latinoamericanos duplicaron sus matrículas escolares y por lo tanto sus tasas de cobertura demográfica.

Algunos casos que representan la tendencia de crecimiento referida son los de México, Costa Rica, Nicaragua, Argentina, Colombia, Chile y Venezuela, que duplicaron su población universitaria. En otros casos el crecimiento fue todavía mayor, como en El Salvador, Panamá, Cuba y Brasil que triplicaron sus matrículas. El caso de Brasil es excepcional en este sentido, puesto que pasó de 400 mil estudiantes en 1970 a más de 1 millón en 1975 [cfr. cuadro 2.11]. En el quinquenio ocurrieron además una serie de importantes transformaciones cualitativas; cabe referir en primer término los cambios en el nivel de la organización académica de las universidades. Una de las innovaciones más significativas en este renglón está representada por la adopción en diversos contextos de la estructura departamental, en sustitución de la organización tradicional basada en escuelas y facultades.

Según el inventario de Tünnermann [1975], ampliado por Latapí [1978], algunos de los ejemplos más relevantes de la nueva modalidad son los siguientes. En Argentina, la Universidad Nacional del Sur en Bahía Blanca adoptó el sistema departamental entre 1971 y 1973, y fue seguida por otras siete universidades del país. En Bolivia, la Ley Universitaria del 2 de junio de 1972 estipuló la reorganización del sistema de facultades, al incluir en ellas a los departamentos como unidades de docencia e investigación [cfr. Valle, 1973:33-38]. En Brasil, a raíz de la reforma de 1968, la Universidad de Brasilia se configuró en departamental, lo que la convirtió en el paradigma de la transformación de un importante número de universidades brasileñas [cfr. Gómez de Souza, 1982 1986].

En Colombia, la Universidad de El Valle, en Cali, fue segmentada en divisiones, sistema también adoptado por la Universidad Industrial de Santander; la

Universidad de Córdoba adoptó el sistema de departamentos.⁴⁴ En Costa Rica, la reforma estatutaria de 1974 estableció un sistema de áreas, secciones y departamentos, como un complemento de la estructura tradicional por facultades.⁴⁵ En Nicaragua, la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua estableció una Facultad Central de Ciencias y Letras para concentrar los departamentos de todas las disciplinas. En Honduras, la Universidad Nacional Autónoma de Honduras hizo algo similar con la creación de un Centro de Estudios Generales. En Chile, la Universidad Católica de Valparaíso y la de Concepción adoptaron un sistema basado en escuelas, institutos y departamentos. En México varias universidades privadas optaron por la fórmula departamental, entre ellas la Autónoma de Guadalajara y la Iberoamericana. En 1973 se creó la Universidad Autónoma Metropolitana, de carácter público, con un sistema de módulos y departamentos, y en 1974 la Universidad Nacional Autónoma de México inició la operación del sistema de Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, concebidas con base en el modelo departamental. En Perú, las facultades y escuelas fueron reemplazadas por programas académicos con estructura departamental. En Venezuela la reforma de la estructura de las Universidades de Oriente y la Simón Bolívar se basó en la organización por departamentos y escuelas.

En segundo lugar, entre 1970 y 1974 tuvieron lugar en la mayoría de los sistemas de educación superior de la región una serie de reformas académicas que planteaban la transformación del currículo universitario. Cabe enfatizar que en

⁴⁴ El sistema universitario colombiano fue uno de los primeros en experimentar esta clase de innovaciones. Jorge Hoyos comenta al respecto: "en realidad la década del 60 marcó para Colombia un cambio de estructuras de sus principales universidades. De la tradicional estructura feudal de facultades, se pasó al sistema de departamentos con unificación de recursos físicos y humanos..." (Hoyos, 1973:5).

⁴⁵ Durante los 70 el sistema universitario costarricense se modificó en gran escala: antes de esta década, el panorama estaba dominado por una sola universidad pública, la UCR. En el curso de los setenta se crearon tres nuevas instituciones públicas: la Universidad Nacional Autónoma, el Instituto Tecnológico de Costa Rica y la Universidad Nacional a Distancia y una privada, la Universidad Autónoma de Centro América. El sistema se complementó con la fundación del Consejo Nacional de Rectores (CONARE) y el desarrollo de un sistema nacional de financiamiento a los estudios universitarios: la Comisión Nacional de Préstamos para la Educación (Rovira, 1992:124).

ese preciso momento coincidieron las tendencias más vigorosas de crecimiento con las innovaciones más radicales en la enseñanza.

A diferencia de los cambios implantados en la década anterior, las reformas académicas de los setenta se caracterizaron por incorporar el discurso radical heredado de los movimientos sociales de la época.⁴⁶ Democratización, apertura política, vinculación con los sectores populares, participación en la toma de decisiones, politización de la vida universitaria, entre otros, fueron términos clave del discurso reformista. Este giro conceptual guarda relación con la definiciones programáticas y los cambios políticos que se vivieron en varias naciones del continente. Los ejemplos de Argentina, Chile, México y Perú resultan ilustrativos.

En Argentina el período de cambio se sitúa en 1973-1976, entre los gobiernos peronistas de Cámpora e Isabel Perón y el golpe de Estado de los militares encabezado por Videla. Durante el régimen justicialista se liberalizó el acceso a la universidad, lo cual causó una verdadera explosión de la matrícula, que en sólo tres años alcanzó a duplicarse. En 1974 la Ley 20.645 restableció la autonomía académica y de enseñanza y sancionó que el gobierno de las Universidades Nacionales se debía integrar con la siguiente composición: 60% para el estamento profesoral, 30% para el estamento estudiantil y 10% para el estamento no docente. Entre 1973 y 1976 se crearon tres nuevas Universidades Nacionales, Jujuy en 1973, del Centro de la Provincia de Buenos Aires en 1974 y de Mar del Plata en 1976. Al no autorizarse en el período ninguna nueva universidad privada la anterior pauta hacia la privatización tendió a revertirse. [cfr. Bertoni y Cano, 1990:18-19].

⁴⁶ Como hipótesis puede plantearse la concurrencia de dos grandes vertientes ideológicas que alimentaron la discusión en forma y contenido. Por un lado, como ya se mencionó (véase *infra*. nota 32), el desarrollo de una "nueva izquierda" latinoamericana dinamizada por los éxitos de la revolución cubana. Por otro lado, el discurso de los movimientos antisistémicos de los sesenta (pacifismo, derechos civiles, feminismo, antiautoritarismo...), que alcanzaron en los sesenta y setenta una impresionante difusión en todo el mundo. En las reseñas de Wini Breines (1985) y de Ron Eyerman (1988) se encuentra una revisión contemporánea de las características de los movimientos sociales en los años sesenta. En el texto de Todd Gitlin (1980) se discute ampliamente el tema de la difusión de los citados movimientos gracias al desarrollo alcanzado por los *mass media*.

En Chile, entre 1967 y 1973 tuvieron lugar el régimen reformista de la Democracia Cristiana (1964-1970) y el régimen socialista de la Unidad Popular (1970- 1973); en esos años la universidad vivió un intenso proceso de reforma, cuyas características principales fueron: acelerada expansión de la matrícula -entre 1970 y 1972 se duplicó número de jóvenes universitarios-, profesionalización de la enseñanza, departamentalización de la estructura organizativa, participación efectiva de los sectores profesoral y estudiantil en el régimen universitario, y fortalecimiento de los principios de autonomía y libertad de cátedra [Brunner, 1988:75-76].

En México, la política social del presidente Echeverría (1970-1976) fue orientada a la recuperación del prestigio político del poder ejecutivo, que había sido puesto en entredicho por los sucesos del 68 mexicano. Echeverría convocó a los intelectuales a participar en diversas tareas de desarrollo social como la educación y la difusión cultural y alentó una reforma educativa.

Entre 1970 y 1972 ocupó la rectoría de la Universidad Nacional Autónoma de México el sociólogo Pablo González Casanova. Durante su gestión promovió una serie de cambios que incluyeron: la expansión cuantitativa de la institución, la modernización curricular, a través de la reforma de planes de estudio, la apertura de nuevas modalidades en la enseñanza media superior dependiente de la UNAM y la creación de la Universidad Abierta, el impulso a la función de extensión universitaria, y la experimentación de formas alternativas de organización académica, tales como los sistemas modulares y departamentales en el interior de las facultades tradicionales. La renuncia del rector González Casanova en 1972 y el inicio de la gestión del rector Guillermo Soberón reorientaron el sentido de la reforma; no obstante, las transformaciones continuaron a través principalmente de la descentralización de la UNAM mediante la creación de las Escuelas de Estudios Profesionales en la periferia de la Ciudad de México y el apoyo al nivel de posgrado universitario. En el mismo período se reformó el Instituto Politécnico

Nacional. En términos generales, las universidades de provincia adoptaron varias de las innovaciones diseñadas por la UNAM [cfr. Bartolucci y Rodríguez, 1982].

En el Perú, el régimen de los militares encabezado por el general Velasco Alvarado impulsó una reforma universitaria que se verificó en dos etapas. La primera está señalada por la promulgación en 1969 del *Decreto 17.437*, o *Ley Orgánica de la Universidad Peruana* que definió, entre otras, las siguientes reformas: se creó el Sistema de la Universidad Peruana, concebido como una estructura formada por el conjunto de entidades universitarias y regido por un Consejo Nacional de Rectores, la autonomía universitaria se confirió al sistema, en vez de a las universidades en lo particular, y se implantó la organización departamental. Las disposiciones del citado *Decreto* posibilitaban además un alto grado de control político del gobierno sobre las entidades universitarias [Bernaes, 1979:466].

La segunda etapa se configuró a través de la derogación del *Decreto 17.437* y la promulgación del *Decreto 19.326* o *Ley General de Educación de 1972*. La presión del movimiento estudiantil y magisterial, ambos con una fuerte presencia aprista, en contra de la reforma de 1969 llevaron al gobierno de Alvarado al reconocimiento oficial del fracaso de la misma, a la restitución del régimen de plena autonomía universitaria (autogobierno), y a garantizar la libertad de cátedra y la representación de los diferentes sujetos universitarios en el gobierno de las instituciones: dos tercios de profesores, un tercio estudiantil y representación de los trabajadores no docentes [Bernaes, 1979:487].

Otro rasgo típico del reformismo universitario latinoamericano de los setentas consistió en la consolidación de estructuras de planeación de carácter nacional. La planeación, que anteriormente se había concebido como una instancia de diseño de políticas educativas de alcance regional, se orientó en esta ocasión a la atención de los problemas educativos en el ámbito nacional.⁴⁷ En uno y otro casos

⁴⁷ Este cambio de la función asignada a la planeación coincide con el alejamiento durante los setentas de la opción integracionista; coincide también con el surgimiento en el período de nuevos enfoques de planeación sectorial.

la condición de autonomía de las principales universidades nacionales, con la ostensible excepción de Brasil,⁴⁸ dificultó la implantación de los proyectos generados desde los órganos de planeación. No obstante, los organismos cupulares de planeación operaron, en varios casos, como instancias intermediarias del financiamiento a las instituciones de enseñanza superior y como estructuras de coordinación de las partes componentes del sistema educativo [cfr. Brunner, 1985a].

c) La segunda mitad de los setentas. Desaceleración y diversificación académica

En la segunda mitad de los setentas el ritmo de crecimiento comenzó a perder velocidad, especialmente en los países del Cono Sur. Ello se debió en parte a la incipiente adopción de estrategias socioeconómicas de corte neoliberal de los gobiernos militares, en especial en Argentina, Uruguay, Brasil y Chile, que tendieron a frenar el subsidio público de la educación superior. Además, el hecho de que continuar la expansión suponía una efectiva proyección del sistema hacia los sectores sociales marginados del desarrollo social (proletarios, campesinos y los sectores no asalariados) y la descentralización de la planta física. Al cabo, entró en juego un factor político, que en los setenta un importante sector de la disidencia radical se estableció en las universidades que, por tradición, han sido lugares caracterizados por la libertad de expresión; la generalización del militarismo en el Cono Sur golpeó con especial dureza y encono a la juventud universitaria⁴⁹ [cfr. Rama, 1984:passim].

⁴⁸ En el caso de Brasil, la reforma universitaria de 1968, plasmada en el la Ley 5540 reintegró a las universidades públicas y privadas el régimen autonómico (bajo la forma de "Corporaciones Autárquicas" y/o "Fundaciones"), al mismo tiempo puso en marcha el funcionamiento de "Consejos" (federal y estatales) encargados de la organización del conjunto de instituciones de enseñanza superior y coordinados por el Ministerio de Educación y Cultura. La simultaneidad de estas medidas, en el contexto del régimen militar, propició que la autonomía universitaria no fuese un factor de resistencia de las acciones de planificación centralizadas. Al respecto véanse los trabajos de Florestán Fernández (1970), René Benda (1984), y Lorea San Martín (1986).

⁴⁹ Jorge Graciarena explica otro aspecto de esta dinámica al señalar: "En algunos países latinoamericanos (...) se está formando un 'proletariado' educado, que está desempleado o mal empleado y que por eso revela una tendencia hacia la radicalización ideológica bastante considerable. No es por azar que los tres países en donde ya se ha formado ese proletariado

Como resultado de la consolidación del militarismo, entre 1975 y 1979, Argentina, Chile y Uruguay vieron disminuir las cifras absolutas de su matrícula universitaria y Brasil apenas sostuvo la tasa de cobertura demográfica que había alcanzado en 1975; esto se debió en gran parte al crecimiento del sector privado que, para entonces, superaba la proporción de 60% del total de la matrícula.

En el resto de los países latinoamericanos el crecimiento fue positivo, aunque discreto (casi 7% anual en promedio). Los casos en que se sostuvo el ritmo de crecimiento del quinquenio 1970-1974 son ejemplos aislados: Guatemala, Nicaragua y, en menor medida, Cuba y Paraguay.

Otro rasgo distintivo del período consiste en las tendencias hacia la diversificación de los sistemas de enseñanza superior, que hasta ese momento se habían fundamentado en la presencia de grandes universidades nacionales organizadas, en lo fundamental, bajo el paradigma napoleónico, es decir supremacía de las profesiones liberales frente a la enseñanza tecnológica y supremacía de la función docente sobre la investigación y la extensión.⁵⁰ La diversificación operó en varios órdenes del sistema.

En primer lugar, mediante el apoyo al segmento tecnológico de la enseñanza superior; en torno a esta política coincidieron dos factores, el cambio en las estrategias de financiamiento internacionales a la educación superior que, bajo un nuevo enfoque -*manpower approach*-⁵¹ tendieron a dar preferencia a los proyectos

educado, que son Argentina, Chile y Uruguay, están experimentando fuertes conmociones políticas, en cuya producción estos grupos tienen una participación muy activa..." (Graciarena, 1974:64).

⁵⁰ Al respecto señala Schwartzman: "de los tres principales modelos europeos (el francés, el inglés y el alemán), el francés fue el que se copió en América Latina, así como en muchos otros países que aspiraban a los valores de la modernización y la racionalidad. Lo que generalmente faltaba en estas adaptaciones, eran los valores del racionalismo individual y de la ciudadanía (...) que operaron como contrapeso a las limitaciones de la restauración napoleónica." (Schwartzman, 1993:32).

⁵¹ Esta denominación hace referencia de una serie de metodologías empleadas para calcular la necesidad, en cantidad y calidad, de determinadas formas de calificación de la fuerza de trabajo, así como para estimar la relación oferta-demanda de puestos en el mercado de empleo. Una síntesis del enfoque puede verse en Hinchliffe (1989).

de formación técnica en los niveles medio y superior del sistema.⁵² Por otra parte, dado que la expansión tan acelerada en las matrículas universitarias del período inmediato anterior provocó la saturación efectiva de algunas profesiones, con secuelas de desempleo profesional, la consolidación de un segmento tecnológico ofrecía al parecer una salida a la problemática del empleo profesional.

En segundo lugar, las políticas de planeación educativa favorecieron la gestación de un ciclo medio superior terminal, generalmente de carácter tecnológico o comercial, que al mismo tiempo que atendía parte de la demanda social hacia la educación, en especial las demandas de los sectores populares, aliviaba la presión sobre el sistema universitario.

En tercer lugar, se apoyó la formación universitaria de posgrado, pues a medida que crecía la masa de egresados universitarios, sin la expansión concomitante del mercado de empleo profesional, comenzaron a verificarse fenómenos significativos de fuga de talentos, agravados claro está por los casos de represión política sobre las juventudes universitarias (Argentina, Chile, Uruguay, Brasil, y también Guatemala, El Salvador y Honduras). El crecimiento del posgrado ofrecía no sólo la posibilidad de atender las demandas generadas por la propia expansión [cfr. Portantiero, 1981] sino la consolidación de un sistema universitario de corte moderno.

En cuarto lugar, a lo largo de la década se verificó una tendencia de la desconcentración geográfica de las instituciones de enseñanza superior. En algunos casos, como Venezuela, Brasil y México, la desconcentración se orientó al establecimiento de centros universitarios en las capitales de las entidades provinciales; en otros, como Perú, Bolivia y Ecuador, el proceso de descentralización alcanzó solamente las ciudades más importantes fuera de la

⁵² Debe hacerse notar, sin embargo, que al final de la década casi el 60% del total de establecimientos de enseñanza superior en la región ofrecían estudios en diez carreras o menos y que sólo una quinta parte del total de centros contaban con más de veinte carreras (UDUAL, 1983:8).

capital [cfr. Castrejón, 1981:passim]; no obstante, la universidad se conservó como un fenómeno exclusivamente urbano.

En quinto lugar, aunque la proporción cuantitativa del segmento de enseñanza privada permaneció más o menos igual en toda la década, se desarrolló una tendencia de diferenciación del sector. A partir de la clasificación de Levy [1985] que distingue tres modalidades de enseñanza superior privada (la *católica*, la *secular de élite* y la orientada a la *absorción de la demanda*) puede establecerse la siguiente pauta. El modelo católico logró consolidarse en aquellos países en que esta modalidad educativa había sentado tradición, y también en aquellos en que la participación de la iglesia católica jugaba un papel político relevante. Cabe al respecto citar los casos de Chile, Bolivia y República Dominicana [cfr. García Guadilla, 1988]. El modelo secular de élite, que se caracteriza por ofrecer una alternativa de educación de calidad orientada en específico a las clases altas urbanas, tendió al crecimiento y la consolidación en los casos de México y Venezuela. Por último, el modelo de absorción de la demanda, que se distingue justamente por ofrecer educación superior a los estudiantes que no logran acceder a la universidad pública, o no pueden pagar la privada de élite, registró un auge en aquellos países que detuvieron la expansión del sector público, en concreto Brasil, Chile y Argentina [cfr. Levy, 1985].

En sexto lugar, se generalizaron las modalidades de universidad abierta y universidad a distancia como opciones que ofrecían la posibilidad de continuar la expansión sin necesidad de invertir en planta física. Fueron múltiples las experiencias en esta modalidad; algunas de las más significativas corresponden a los casos de México, Costa Rica y Venezuela. En el caso de México el Sistema Universidad Abierta (SUA) de la UNAM se planteó como una alternativa a la modalidad escolarizada, aunque en esencia los estudiantes del programa recibían una educación equivalente en forma y contenido. El sistema plantea el aprovechamiento de la infraestructura de las escuelas y facultades (planta física y profesores) al brindar servicio a los estudiantes bajo la forma de tutorías [cfr. Moreno

y Moreno, 1981]. En Costa Rica se creó en 1977 la Universidad Estatal a Distancia (UNED) con carácter autónomo e independiente del resto de las instituciones de enseñanza superior del país. Desde su fundación estuvo orientada a la atención de sectores que la Universidad Nacional no captaba; al parecer dicho objetivo se cumplió en alguna medida, puesto que el perfil de edad del alumnado de la UNED superaba hacia 1980 los 25 años como promedio [Tedesco, 1983:23]. Similar es el caso de Venezuela que en 1977 se creó la Universidad Nacional Abierta (UNA) basada en el principio de la universidad a distancia. Con ese enfoque la UNA se propuso servir a la demanda educativa que por razones geográfica y socioeconómicas estaba imposibilitada de acudir a los centros metropolitanos [cfr. Alborno, 1986].

Por último, como efecto de la recesión del crecimiento en varias universidades públicas se reactivaron los procesos de selección de la matrícula mediante políticas de restricción de acceso (*numerus clausus*). Esta política fue especialmente intensa en los casos de Brasil, Argentina y Chile, pero también se verificó en las universidades de Costa Rica, Perú y México, entre otras.

El proceso de diferenciación interna del sistema, tomado en su conjunto, se tradujo en el desarrollo de formas de segmentación social del aparato universitario. De hecho, con la masificación la universidad perdía efectividad como canal de movilidad social y como instancia de formación que inevitablemente conducía al mercado de empleo.⁵³

Desde el punto de vista social la expansión sentó las bases para una distribución más equitativa de las oportunidades de enseñanza superior. Para los jóvenes provenientes de las clases medias urbanas esta institución llegó a representar una posibilidad realmente asequible. Hacia el final de la década prácticamente se había completado la equiparación de las proporciones de

⁵³ En la medida en que ello sucede, los mecanismos de diferenciación social tienden a trasladarse, en primer lugar, a la órbita del empleo. Pero, en segundo lugar, a los tipos de universidad en que se realizaron los estudios. Este proceso hace alusión a la denominada "segmentación social" de la universidad.

hombres y mujeres que llegaban a ella. Según datos de la UNESCO, en 1980 la mayoría de los países registraron cuotas de acceso femenino superiores al 40%: Panamá (52%), Argentina (49%), Brasil (48%), República Dominicana (47%), Costa Rica (45%), Venezuela (44%), Chile (44%), Uruguay (42%) y Paraguay (41%) [UNESCO, 1987]. En el Caribe anglófono la proporción superó en todos los casos la barrera del 40% [cfr. Rodríguez G., 1993a].

En los últimos años del decenio el sistema universitario latinoamericano comenzó a manifestar los límites de la estrategia adoptada, algunos de los principales síntomas del agotamiento eran las severas dificultades de proseguir el ritmo de expansión característico del período anterior, la pérdida de prestigio de los niveles de calidad de la formación universitaria, la imposibilidad de proyectar a la mayoría de sus egresados a las posiciones del empleo profesional, las dificultades de desarrollar un balance adecuado entre enseñanza e investigación, en condiciones en que la mayoría de los cuadros académicos se empleaban en atender la demanda por formación escolar, entre otros aspectos [cfr. Graciarena, 1982 y Herrera, 1980].

Las paradojas y contradicciones del crecimiento se habrían de expresar a lo largo de los años ochenta y perfilarían la crisis del modelo. Antes de entrar de abordar el nuevo período parece oportuno completar la presentación de la etapa 1960-1979 con un balance de la discusión en torno a la problemática masificación-reforma bajo la cual se ha caracterizado esta etapa.

d) Perspectivas analíticas sobre el proceso de masificación reforma

Por su magnitud y sus múltiples implicaciones sociales y políticas, la expansión y la reforma universitarias fueron objeto de una amplia discusión en los medios de reflexión académica. Por supuesto, no es de extrañar la falta de acuerdo entre los investigadores latinoamericanos con respecto a la interpretación causal del proceso *masificación-reforma* universitaria. Como se ha tratado de mostrar anteriormente, el proceso transcurrió en una cierta diversidad de direcciones y

asumió diferentes modalidades a lo largo del período. No obstante, un balance de las vertientes de análisis que el mismo suscitó, seguramente enriquece su comprensión.⁵⁴

Un punto de acuerdo en las interpretaciones del fenómeno es la importancia que se concede a factores exógenos al sistema educativo como tal. En este sentido se subraya el papel del modelo de desarrollo económico y sus alianzas políticas, aunque también se hace mención de aspectos de índole cultural que remiten a la serie de mutaciones macrosociales que se han experimentado en la cultura occidental a partir de la segunda mitad del siglo.

José Medina Echavarría [1967], por ejemplo, explica el surgimiento del reformismo educativo a través de la creciente masificación de la universidad, producto de la interposición del crecimiento diversificado que se registra en las economías de la región al término de la Segunda Guerra, y en virtud del factor de movilidad y de prestigio que la educación universitaria representa para la población en general. No obstante, enfatiza el autor, el cambio forma parte de una transición mundial que se deriva de la intensificación de la función de determinación práctica de la ciencia en todos los aspectos de la vida.

Rangel Guerra [1973], al hacer alusión a los factores que impulsaron el crecimiento y la reforma de las universidades, destaca la acción sucesiva de dos elementos; en primer término y con prioridad cronológica, la creación de instrumentos para la planificación educativa. Este hecho originó la formulación de transformaciones controladas en el ámbito educativo al formar parte de las **estrategias desarrollistas** de los años sesenta. En segundo lugar, el autor subraya el papel del movimiento estudiantil de 1968 que hizo evidentes las irregularidades, carencias y el general distanciamiento de la universidad con su entorno. La movilización estudiantil de la época formó parte de un cambio cultural de gran alcance, fuera del cual no se comprenden las características específicas del reformismo educativo de la década de los setenta.

⁵⁴ En Rodríguez G., 1986 y 1989 se desarrolla con mayor extensión este punto en particular.

Darcy Ribeiro [1970], Tomás Vasconi e Inés Recca [1971] y Boris Yopo [1972], entre otros, a partir de la interpretación dependentista, destacan las variables política y económica en la implantación de las reformas, y hacen notar que en torno al proceso concurre una amplia gama de proyectos ideológicos, de cuya confrontación resulta la dinámica que le da movimiento.

Ribeiro describe los dos tipos de opción que sintetizan dicha diversidad; uno que tendía a la modernización refleja, es decir a dar eficacia a la reproducción de modelos diseñados en los países capitalistas avanzados. El tipo alternativo es el que emergió de la crítica de los modelos tradicionales al buscar la superación del atraso mediante un mayor compromiso con la realidad inmediata [cfr. Ribeiro, 1970 y 1977].

Recca y Vasconi, analistas de orientación marxista, amplían la caracterización de la universidad modernizante, modelo que para ellos representa un tipo ideal de la transición que vive la universidad latinoamericana en el período. Este modelo es definido, según los autores, por elementos tales como la racionalización de los servicios, la modificación de la importancia de las carreras en favor de las especialidades técnicas, el ajuste del producto universitario a los requerimientos del sector moderno, el incremento de las exigencias pedagógicas, la vinculación con los centros de producción científica extranjeros, la adecuación de los contenidos de la enseñanza a las pautas internacionales en el desarrollo de ciencia y tecnología [Recca y Vasconi, 1971:30].

A partir de estas caracterizaciones, Yopo distingue tres clases de reforma, el modelo conservador o tradicional, el modelo progresivo, en sus modalidades modernizante o desarrollista y el modelo reestructurista, es decir, la universidad revolucionaria [Yopo, 1972].

Brunner [1985a] insiste en el concepto de modelos de universidad políticamente contrapuestos para explicar las alternativas de desarrollo de las universidades latinoamericanas en el período 1960-1980. Su trabajo representa, en alguna medida, una continuación de esta línea de pensamiento, aunque le aporta la idea

de relacionar los proyectos de reforma con las principales corrientes de pensamiento social vigentes en la época, es decir la teoría de la modernización y la teoría de la dependencia.

El autor distingue dos grandes modelos que siguen los proyectos de reforma, el proyecto de corte modernizante inspirado precisamente en las tesis de la teoría de la modernización y el proyecto crítico, que se configura a partir de los cuestionamientos al primero. El proyecto modernizador es caracterizado por Brunner con base en cuatro componentes comunes, a saber, profesionalización, planeación local, crecimiento y modelización sistémica.

Profesionalización. La reforma universitaria supone una fase inicial de profesionalización del personal académico universitario tanto docente como de investigación.

Planeación local. El gobierno universitario se basa en esquemas de planeación, lo que implica la transformación de la estructura de poder y gestión administrativa en las universidades, que es caracterizada por el fortalecimiento político de los órganos centrales administrativos de las instituciones de enseñanza superior.

Crecimiento. El tercer elemento mencionado por el autor consiste en una política de masificación de la matrícula universitaria. Tal elemento introduce una paradoja en el modelo modernizante ya que, "la universidad se masificó conforme a unas dinámicas que no parecen haberse ajustado a los requerimientos de la economía expresados a través del sistema de señales combinado provisto por el mercado y por los cálculos de demanda preparados por los organismos públicos de planificación nacional" [Brunner, 1985a:21].

Modelización sistémica. El objetivo planificador del Estado respecto a las instituciones de enseñanza superior se tradujo en el diseño de un sistema nacional de educación superior; sin embargo, tanto la tradición de autonomía de las principales universidades en el continente como la estrategia de masificación representaron limitaciones a los intentos de racionalizar las estructuras nacionales de educación superior, de modo que, en la mayor parte de los casos, fueron las

instituciones en lo individual quienes acometieron las funciones de planeación y de reforma.

Según Brunner el modelo de universidad modernizante entró en crisis cuando las contradicciones internas de las teorías de la modernización y los proyectos económicos derivados se hicieron evidentes. En este marco harían su aparición nuevas explicaciones del fenómeno socioeconómico, entre las que destaca por su importancia la teoría de la dependencia.

La teoría de la dependencia cuestionaba el papel de las universidades como refuerzos de la dependencia externa al considerar que las innovaciones educativas tendían a funcionalizar el polo moderno de las economías locales y con ello el proyecto transnacional del capitalismo metropolitano. Ahora bien, como Brunner lo reconoce en su trabajo, el proyecto crítico de la teoría de la dependencia no contó con un modelo de desarrollo educativo como tal, en virtud de que sus alternativas para superar la situación de dependencia estructural suponían cambios radicales en la estructura socioeconómica, fuera de los cuales poco sentido tendría emprender reformas en las instituciones sociales.⁵⁵ No obstante, el papel que desempeñó en ese contexto la crítica radical fue el de promover la politización del ámbito universitario respecto a la problemática del entorno social.

Pese a la carencia de un proyecto alternativo para enfrentar el modelo prevaleciente, los planteamientos críticos de superación de la dependencia "vendrán en parte a sustituir a los anteriores proyectos de la constelación modernizante y en parte competirán y se entremezclarán con ellos, tornando aún más compleja la situación de la educación superior en la región" [Brunner, 1985a:33].

En la serie de interpretaciones comentadas lo que se razona es la relación entre la transformación que vivió la universidad latinoamericana y diversos factores de

⁵⁵ Por ejemplo, Silva Michelena y Sonntag dicen enfáticamente: "debería quedar completamente claro el hecho de que una universidad nueva sólo puede lograrse después de que se haya creado la base de una sociedad nueva. Toda acción dentro de la universidad está rigurosamente constreñida a los límites que le impone la estructura socioeconómica existente" (Michelena y Sonntag, 1970:172-173).

índole económica, política e ideológica. Ahora bien, las universidades, sobre todo aquellas de mayor tamaño y más tradición, constituyen comunidades de gran complejidad, en ellas actúan grupos de interés con voluntades y principios a menudo contradictorios; las variables de orden macrosocial se redefinen entonces por la acción que estos grupos sean capaces de ejercer en uno u otro sentido, acción a su vez condicionada por la capacidad organizativa, de conflicto y de coacción de los mismos.⁵⁶ En este sentido, la dinámica de los procesos de cambio en la universidad no es una resultante exclusiva del conflicto interno ni tampoco el mero reflejo de las direcciones de la política estatal. El peso de los factores de índole social, específicamente las demandas de las clases y grupos sociales involucrados, cumplen un papel relevante en el rumbo que asumen tales transformaciones.

Este último punto de vista fue desarrollado por un grupo de investigadores ligados a la CEPAL, que en las últimas décadas emprendió una línea de análisis del fenómeno educativo al interpretar el proceso de expansión del aparato escolar, específicamente la masificación universitaria, con base en las relaciones de poder entre las clases sociales y el Estado.

Jorge Graciarena, en un trabajo que puede ser considerado precursor de dicha corriente de interpretación, subraya con insistencia el papel clave jugado por la demanda educativa de las clases medias en la expansión universitaria [Graciarena, 1971]. Indica que el fenómeno fue consecuencia de tres tipos de presiones autónomas, a saber las necesidades de la economía que se expresan por medio

⁵⁶ Aunque la formación de un nuevo consenso en torno a las funciones de la universidad fue una condición esencial de los proyectos de reforma, pronto resultó evidente que mientras más radical era el cambio propuesto, menores las condiciones para un consenso inicial y mayor la importancia del trabajo político destinado a la formación de legitimidad, así como más significativo el peso de la capacidad política de los grupos impulsores de la misma (cfr. Rodríguez G., 1986). Al considerar el escenario, resulta plausible la tendencia señalada, en el sentido en que a un cierto auge de reformas radicales (principios de los setenta) haya sucedido un mayor énfasis en las innovaciones instrumentales, ya que estas últimas suponían en principio, la posibilidad de una más fácil aceptación, bajo el argumento que los sistemas educativos poseen una objetiva necesidad de renovarse para ajustarse a los requerimientos de la producción material y a las cambiantes expectativas sociales en materia de educación.

de demandas de personal calificado, la educación percibida como derecho social, y las presiones que ejerce el sistema político sobre la universidad [Graciarena, 1971:138-140]. Estas presiones configuraron una demanda social hacia el aparato educativo, cuya efectividad dependía en cada caso de la concentración relativa de poder de los grupos interesados. Además, en un medio caracterizado por la escasez de recursos para atender las demandas de la población por empleo, ingresos, salud, vivienda y otras, brindar atención de la demanda educativa pasó a ocupar una posición estratégica al grado que, concluye Graciarena:

"Las fuerzas sociales que determinan (la demanda educativa) son de una envergadura tal que pueden impulsar la expansión universitaria aunque la economía se encuentre estancada. A veces esta expansión vertiginosa e irracional es menos el producto del azar que de una deliberada búsqueda de canalizar poderosas fuerzas sociales emergentes fuera de las áreas estratégicas del poder y del control de la economía. Así, desencadenando un proceso de rápida expansión de las oportunidades educativas universitarias sería posible enmascarar la manera cómo se orienta la política del Estado o se distribuyen los ingresos" [Graciarena, 1971:141].

Las reflexiones de Germán Rama, plasmadas en varios sus trabajos de las últimas décadas, coinciden en lo fundamental con las tesis de Graciarena, en particular cuando destaca la configuración de una demanda educativa -en parte fomentada por el Estado en virtud de la importancia política que tenía el objetivo de integración social en la coyuntura- que al presionar el aparato escolar provocó el fenómeno de masificación universitaria.

Rama subraya el peso político de la educación dentro los programas de desarrollo planteados a partir de la posguerra, ya que "en el período comprendido entre los años cincuenta y los años ochenta se produce en la región una transformación de enorme significación. El cambio está vinculado a la transición estructural de la Región pero ha tenido como motor fundamental la demanda social de educación" [Rama, 1987:48].

La transición estructural está denotada por fenómenos tales como la explosión demográfica y la consiguiente modificación en la pirámide de edad, el acelerado proceso de urbanización, el ocaso del predominio de la economía agraria, y la

apertura de un sistema de producción de bienes secundarios y una industria establecida como patrón económico y social dominante, así como la expansión del sector terciario, entre otros elementos. Estos fenómenos modificaron correlativamente las relaciones entre los grupos sociales así como los patrones de estratificación vigentes hasta ese momento. En medio de dicho proceso, señala Rama:

"La educación desempeñó el papel de variable de ajuste (...) Sólo la educación abrió a las jóvenes generaciones la posibilidad de lograr socializaciones urbanas cada vez más complejas; de trasladarse del medio rural al medio urbano; de pasar de ocupaciones paternas manuales a ocupaciones no manuales de los hijos; de incorporarse al vasto sector de profesionales y semiprofesionales y al aún más amplio de empleos de oficina, y por último, de disputar el acceso a las ocupaciones que deparan ingresos" [Rama, 1987: 53-54].

Junto con la configuración de esa lógica social, otros factores contribuyeron a materializar la demanda educativa que se registra en la región. Rama cita los siguientes: la difusión de expectativas de los sectores medios hacia las clases populares, la prioridad concedida a la atención de las demandas educativas de parte de gobiernos surgidos de los procesos de transformación política que se registran en el período y las formas típicas de ejercicio de legitimidad en los Estados latinoamericanos. La conjunción de todos estos elementos explica que la expansión registrada no fuera un efecto exclusivo del esfuerzo de planificación o de proyectos de transformación social sino, sobre todo, un resultado de la presión de la demanda social.

Al ocurrir la expansión se produjeron efectos en el cambio de expectativas y en la capacidad política de los grupos subordinados de reclamar una distribución más equitativa de los recursos sociales, de suerte que, concluye Rama: "Tal vez mediante la politización de una masa social más educada se presionó al poder para que efectuase cambios, y de este modo se produjo un mayor avance en la igualdad de oportunidades. La educación creó las condiciones para la democracia política" [Rama, 1995:260].

Juan Carlos Tedesco resume por su parte las tesis centrales de esta línea de análisis al mencionar tres rasgos característicos y generales del fenómeno:

"a) La expansión (de la enseñanza superior) se produjo en forma relativamente independiente del comportamiento de los factores estructurales (PIB, urbanización, etc.).

"b) La expansión fue de tal magnitud que no pudo efectuarse sin la incorporación de sectores tradicionalmente excluidos (...) En este período, las capas medias no sólo completaron su incorporación al sistema educativo sino que aumentaron significativamente su participación en la composición de la estructura ocupacional.

"c) La expansión del nivel superior se produjo sin haber resuelto en su totalidad el problema de la universalización de la enseñanza básica" [Tedesco, 1985:11].

Como puede verse, los autores citados ponen el acento en factores y procesos que atienden a la relación entre la dinámica del cambio socioeconómico que se registra en el plano continental y la estructuración de nuevos órdenes en el sistema de relaciones sociales vigente.

La transición económica marcó pautas de cambio estructural que alteraron definitivamente los patrones de estratificación y movilidad -lo que ha denominado revolución de las expectativas crecientes- y liberaron fuerzas sociales que se constituyeron en sujetos, cuya incorporación en los esquemas de alianza política que surgieron en el escenario dependió en buena medida de la satisfacción, incluso la anticipación, de sus demandas por parte de los grupos gobernantes.

Es así como se configuró una vigorosa demanda social hacia la educación -en la medida en que ésta era percibida por la población como el principal canal de movilización social, de acceso al empleo y de participación política y cultural-, especialmente hacia la educación superior en su doble carácter de instancia por excelencia de formación profesional y de proveedora de posiciones sociales y prestigio.

La respuesta a estas demandas determinó el carácter estratégico que asumió la expansión de la estructura universitaria, es decir su emplazamiento a la vez como moneda política de las estrategias de legitimidad y como soporte, necesariamente

relativo, de las políticas de modernización emprendidas en los países latinoamericanos.

En este sentido podemos entender que la gran expansión de los servicios de educación superior fue un resultado de la política de desarrollo que buscaba combinar expectativas de legitimidad, que se resumen en la satisfacción de demandas sociales de participación, con el objetivo de disponer de una fuerza de trabajo altamente especializada. Las condiciones para consolidar un programa de esta naturaleza estaban dadas por la posibilidad de sostener el ritmo expansivo, de modo tal de que fuera posible estabilizar la relación oferta/demanda de estudios universitarios, la posibilidad de ampliar los canales de participación abiertos al sector estudiantil en el terreno del empleo, la política y la organización de la cultura, y la posibilidad de concretar una relación fluida y estable entre los requerimientos de la producción, la demanda de tecnologías y servicios profesionales y la oferta escolar.

La concreción de estos factores dependía, por supuesto, del éxito del modelo general de desarrollo dentro del cual surgió la estrategia de expansión, lo cual hizo sumamente sensibles y vulnerables a las universidades de los rumbos que en materia de proyecto económico y de régimen político fueron asumidos por los Estados de la región.⁵⁷

Como se mencionó al inicio de esta sección, la coyuntura económica y política latinoamericana del período 1960-1980 osciló entre el desarrollismo y la crisis, y entre modalidades *sui generis* de Estado Benefactor y dictaduras militares. En estrecha relación con esos procesos el desarrollo de las universidades registró momentos de acelerada expansión y reforma y momentos de retroceso y pérdida de dinamismo.

⁵⁷ De hecho junto con la expansión del sistema de enseñanza superior se fue acrecentando la porción del gasto gubernamental para el subsidio de las instituciones en lo particular, asimismo desde el nivel de la planeación del sistema se desarrollaron criterios y normas para la asignación de recursos con base en presupuestos, planes anuales e informes que las instituciones debían rendir periódicamente. Uno y otro elementos coadyuvaban para reducir en la práctica el margen de maniobra en las negociaciones universidad-Estado.

B. SEGUNDA SECCION. LOS AÑOS DE LA CRISIS (1980-1995)

1. Crisis económica y ajuste estructural

La década de los ochenta representó para América Latina un momento de recesión económica y de retroceso en materia de desarrollo social;⁵⁸ se trata de un período que la CEPAL calificó como "década perdida para el desarrollo". En lo político se trata de un período de tránsito de regímenes autoritarios autoritario a nuevos esquemas democráticos. En los años noventa la dinámica económica se caracteriza por el enfrentamiento a las secuelas de la crisis y la búsqueda de un modelo favorable a la recuperación del desarrollo, así como por la consolidación de la alternativa democrática; en este sentido se habla de una doble transición. En esta parte del trabajo se destacarán solamente los rasgos sobresalientes de los procesos referidos para acotar un panorama general a modo de contexto de las transformaciones que se verificaron en el campo de la enseñanza superior.

Los cambios económicos y políticos que tuvieron lugar en América Latina en el período se desarrollaron en el marco de una transformación global, cuyos perfil pueden ser resumido en las nociones de transición económica neoliberal y reacomodo de fuerzas en el plano de la política internacional. La complejidad de la coyuntura mundial es tal que obliga a simplificar un gran número de procesos y eventos en una limitada enumeración de aspectos paradigmáticos.

a) Transformaciones en el contexto global

En primer término cabe destacar la serie de efectos que tuvieron lugar en el modo de producción y en la organización del trabajo en virtud de la denominada tercera

⁵⁸ Conviene desde luego insistir en que el desarrollo económico regional de las décadas anteriores tuvo como contrapartida un modelo de distribución de los ingresos que favoreció, casi exclusivamente, a los grupos sociales vinculados a la pauta de modernización. Como señala Roberto Guimaraes, "En resumen, se podría avanzar la hipótesis de que el dinamismo económico de la región ha sido posible, históricamente, a costa de la justicia social, y muchas veces incluso a costa de la democracia. En segundo lugar, ese carácter estructural del desarrollo latinoamericano se ha visto agravado (...) por la exclusión absoluta -económica, política, social y cultural- de las inmensas mayorías nacionales" (Guimaraes, 1990:22-23).

revolución industrial. La incorporación de alta tecnología en el aparato productivo, la sustitución de materiales y energías convencionales, la generalización de la informática en el proceso productivo así como la implantación de nuevos métodos de gestión en los niveles micro y macroeconómicos, entre otros procesos, implicaron una significativa recomposición del orden económico internacional plasmada en los planos de la división internacional del trabajo y del mercado mundial.

El aspecto más significativo de estos cambios está representado por el reacomodo de la posición jerárquica de los factores que intervienen en la valorización de las mercancías; en concreto, por la importancia creciente del factor tecnológico propiamente dicho y de los recursos humanos altamente calificados.⁵⁹ La incorporación de conocimiento científico a procesos y productos -mediante tecnologías desarrolladas por la vía de investigación y desarrollo o por la vía de adaptación y reconversión- tendió a situarse en la posición de principal fuerza productiva⁶⁰ desplazando a los factores tradicionales, es decir tierra, capital y trabajo.⁶¹ En el marco de la competencia global, la capacidad tecnológica

⁵⁹ Véase Domínguez y Warman (1995). Los autores añaden a esta idea: "las economías de escala, a pesar de tener una importancia creciente como ventaja de costo en ciertas fases del proceso de producción se toman insuficientes como fuente de competitividad para enfrentar la nueva competencia" (p.22).

⁶⁰ De manera creciente la producción e intercambio de tecnología ocupa un lugar destacado en los flujos del intercambio internacional. Al respecto, Rivera (1995) hace mención de dos formas principales en que se concreta este proceso; en primer lugar, a través del comercio y transferencia de tecnología (venta de derechos y licencias de patentes) y, en segundo lugar, mediante la inversión extranjera en programas de investigación. En esta segunda modalidad, el patrón que se está imponiendo es el de la colocación de fondos para investigación y desarrollo en sedes foráneas de empresas multinacionales (Rivera, 1995:60).

⁶¹ Las repercusiones económicas y sociales de esta mutación fueron múltiples; en el plano de la división internacional del trabajo y el comercio mundial, la posibilidad de producir mercancías con base en tecnologías complejas representó la ventaja comparativa más señalada en el mercado internacional, ya que en el marco de la competencia global los factores de novedad, calidad y confiabilidad de los productos, así como los aspectos de disponibilidad, servicio y reposición, se añadieron a la competencia de precios.

autónoma se constituyó en una variable de jerarquización -sin duda una de las principales- en el orden económico mundial.⁶²

En estas condiciones las naciones que fueron capaces de instrumentar una plataforma industrial basada en las nuevas tecnologías, concretamente Japón y los países asiáticos de la Cuenca del Pacífico, alcanzaron en el curso de la década una posición preponderante en el ámbito del comercio internacional, obligando al conjunto de países desarrollados a replantear las bases mismas de su organización productiva.

Un segundo orden de problemas en la definición de la coyuntura está representado por la crisis de los modelos de Estado benefactor vigentes en el capitalismo desarrollado europeo y norteamericano, así como el reemplazo de estrategias macroeconómicas de corte keynesiano por modelos basados en el enfoque neoliberal.⁶³ La política económica de Margaret Thatcher en Inglaterra y la "reaganomics" norteamericana, iniciaron en la década la transición neoliberal, que pronto habría de generalizarse en todo el ámbito capitalista. La ideología neoliberal propone el establecimiento de condiciones para la operación del mercado de libre concurrencia en calidad de ordenador central de toda la actividad económica (tesis del mercado como regulador económico), y recomienda la marginación del Estado de sus funciones de rectoría económica (tesis del Estado mínimo).⁶⁴ Aún en los países en que estos planteamientos pautaron los programas

⁶² En el plano de la organización del trabajo, las repercusiones del cambio tecnológico fueron igualmente significativas y complejas; dado que el nivel general de capacitación de la fuerza de trabajo, así como el volumen disponible de cuadros especializados (profesionales, técnicos, operarios, gerentes, cuadros medios de gestión, etcétera) son factores decisivos para la modernización y para la competitividad, la armonización de los vínculos entre el sistema de producción y el sistema educativo es una tarea estratégica.

⁶³ El trabajo de Kay (1993) expone la interrelación entre la crisis de la teoría del desarrollo y el resurgimiento de las tesis neoclásicas en el contexto de la implantación de las políticas neoliberales.

⁶⁴ Juan Arancibia señala como condiciones típicas de este cambio económico las siguientes reformas: a) privatización, b) desregulación, c) aperturas comercial y financiera, d) encogimiento del Estado y acotamiento al mínimo de sus funciones, e) centrar la producción en la exportación y no en el mercado interno, f) flexibilización de las relaciones laborales. (Arancibia, 1994:14-15).

de gobierno y las orientaciones fundamentales de política económica, esto es en Estados Unidos y en Europa, la participación del Estado en el ámbito macroeconómico (a través de regulaciones monetarias y fiscales, política arancelaria, negociación de convenios internacionales de comercio, planeación de áreas económicas estratégicas, etcétera) continuó e incluso se vigorizó. En cambio, el modelo se tradujo en una progresiva reducción de la participación gubernamental en el renglón de gasto social. La difusión del paradigma neoliberal hacia los países no desarrollados tomó la forma de programas de ajuste estructural en el marco de la crisis de la deuda que tuvo lugar desde el principio de los ochentas. De este último punto nos ocuparemos más adelante.

En forma concomitante al proceso general de globalización, a partir de la década de los ochenta asumió una importancia creciente la formación de bloques económicos regionales bajo la perspectiva de la integración zonal de mercados. De hecho, el multilateralismo comercial se constituyó como estrategia de la fase expansiva del capitalismo desde la posguerra y tuvo como principal instancia normativa general el Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio (GATT), en vigor desde 1948. La inoperatividad del GATT como instrumento efectivo para regular el intercambio internacional, así como la configuración de una nueva geoeconomía a partir de la crisis del socialismo soviético, son factores fundamentales para comprender la transición del multilateralismo clásico de la posguerra al multilateralismo por bloques que se impulsa a partir de los años ochenta.⁶⁵ En este contexto, hacia el final de la década cobró un fuerte impulso el desarrollo de mecanismos de integración a escala microregional, la firma de pactos bilaterales en el esquema de libre comercio, y la reactivación de experiencias de cooperación económica regional.

Otro aspecto relevante en la coyuntura está denotado por la crisis económica y política de varios países del Tercer Mundo que habían intentado modelos de desarrollo independiente cercanos al socialismo (Nicaragua, Tanzania,

⁶⁵ Véase Rosas (1995), *passim*.

Mozambique, Angola, Afghanistan, Kampuchea, por citar algunos ejemplos) y, también, el fracaso del militarismo latinoamericano, seguido de procesos para la restauración de la democracia en las naciones de la región. En marcado contraste, algunas naciones del Sudeste asiático consiguieron establecer una planta industrial moderna, alcanzando importantes niveles de competitividad internacional para su producción; no obstante, el modelo requirió una fuerte centralización y autoritarismo de las instancias de decisión de política económica y social.

Sobre la base de la crisis de la deuda externa que se verificó en los primeros años de la década, aconteció un paulatino realineamiento de los países de la periferia capitalista a los dictados de política económica y financiera metropolitanos. Este proceso se concretó mediante el condicionamiento de créditos estipulado por agencias tales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial -a través de los *Programas de Ajuste Estructural*- y tuvo como consecuencia la implantación de proyectos restrictivos de la inversión pública y el gasto social.

En los últimos años de la década de los ochenta y en los primeros noventa, el factor de mayor peso en la coyuntura internacional se conformó por la crisis económica, seguida del desplome político, de los regímenes socialistas en la Unión Soviética y en Europa Oriental.

El reacomodo del orden económico internacional, la redefinición de las bases de política exterior de las principales potencias, junto con el colapso del socialismo real, el fin de la Guerra Fría y el ocaso de los alineamientos formados en el esquema bipolar fueron procesos que marcaron un reacomodo de fuerzas en las principales zonas de conflicto, tanto en las establecidas en planos regionales (Medio Oriente, Cuerno de Africa, la región Sudafricana y el Sudeste asiático) como aquellas definidas en el plano de los conflictos nacionales. El período entre las décadas de los ochenta y los noventa registró la emergencia o reactivación de un significativo número de conflictos, especialmente en Europa Central, en los que la dimensión del nacionalismo étnico constituiría la variable fundamental.

En América Latina, el balance de la década de los ochenta tiene como componentes principales, la crisis económica y social, y los procesos de transición del militarismo a la democracia.

b) Crisis de la economía latinoamericana.

Como se hizo notar anteriormente, el crecimiento económico en la región se había sustentado en la articulación de una serie de estrategias que configuraron un modelo de desarrollo basado en la política de industrialización enfocada al mercado interno, la exportación de materias primas y energéticos, la inversión extranjera y el acceso al crédito externo.⁶⁶ Todos estos factores tendieron a la recesión durante los ochentas. El deterioro de los términos de intercambio de la exportación de materias primas fue especialmente agudo; al ponderar las diferencias de precios de los productos se estima que el valor de las exportaciones de básicos y energéticos disminuyó a la mitad entre el principio y el final de la década [Rosenthal, 1989:7].

El grado de industrialización promedio en la región no sólo tendió al estancamiento sino a la disminución. Según datos de la CEPAL la producción manufacturera redujo su participación en el producto de un 25% a un 23% [idem:8]. Las dificultades para continuar con endeudamiento externo e inversión extranjera como motores del desarrollo industrial no hicieron sino agravar el panorama.

El factor que precipitó la recesión económica en América Latina fue sin duda el cambio de las condiciones bajo las cuales se había basado la estrategia expansiva. La recesión internacional de 1982 causó una serie de efectos deletéreos en la relación entre los países desarrollados y las economías dependientes. El incremento de las tasas de interés sobre la deuda externa, la drástica reducción de los precios de las exportaciones y la retracción de la

⁶⁶ Según Pedro Paz, "entre 1976 y 1982 los países en desarrollo acumularon un déficit superior a los 400,000 mdd. Este déficit debía ser financiado, y el camino adoptado fue el crecimiento en espiral de la deuda externa." (Paz, 1987:55).

inversión productiva, propiciaron la recesión económica.⁶⁷ Pero las variables de mayor peso en el inicio de la crisis regional gravitaron en torno de la dependencia financiera.

En el curso del decenio, aunque con mayor intensidad en los primeros años ochenta, al tiempo que disminuía la cantidad de recursos crediticios proporcionados por la banca internacional se multiplicaba el pasivo de la deuda. Este fenómeno fue el resultado de la acumulación de vencimientos en un contexto de incremento de las tasas de interés.⁶⁸ Muy pronto la dinámica del endeudamiento adquirió un carácter vicioso, puesto que la contratación de nuevos créditos fue destinada principalmente al cumplimiento de obligaciones vencidas. En los primeros cinco años de la década el servicio de la deuda pasó de absorber el 45% de las exportaciones al 63% [BID, 1990:13].

A medida que el endeudamiento cesaba en su función productiva, es decir, como motor de la inversión y complemento del ahorro interno,⁶⁹ los gobiernos de la región se vieron obligados a adoptar políticas de ajuste de corto plazo. Como primera reacción se intentó reactivar el flujo de liquidez por medio del endeudamiento interno, a través de la emisión de bonos del Estado y del ajuste de la normatividad fiscal; asimismo se adoptaron políticas monetaristas, tales como la devaluación y la emisión de moneda. Estas medidas alentaron una fuerte corriente inflacionaria y estimularon la fuga de capitales.⁷⁰ A partir de 1982 se tomaron

⁶⁷ Sergio Bitar resume la situación sobre la base de los siguientes indicadores: "Por primera vez (en 1982), América Latina se vio obligada a efectuar una transferencia neta de recursos al exterior de 18,300 mdd. Igual ocurrió en 1983, 1984 y 1985 (...) Entre 1980 y 1985 la relación de precios de intercambio decayó en un 18.5% (...) Las importaciones cayeron cerca de un 50% entre 1982 y 1984" (Bitar, 1991:22-24).

⁶⁸ El indicador del porcentaje de la deuda latinoamericana vinculado a tasas de interés variable pasó del 4% en 1970 al 68.3% en 1989 (Banco Mundial, 1991:243).

⁶⁹ Saúl Néstor Keifman hace notar que, en el curso de los años ochenta, "aunque se mejoró sustancialmente la capacidad para realizar pagos externos por parte de los deudores, los flujos netos de crédito privado no retomaron a sus niveles anteriores, al contrario, descendieron hasta volverse negativos" (Keifman, 1987:82).

⁷⁰ Salama y Valier identifican tres mecanismos que están en la base de los procesos hiperinflacionarios de las economías latinoamericanas a partir de 1982: a) el fuerte decrecimiento de las inversiones productivas, cuya variable independiente es, a su juicio, la política de austeridad

medidas más drásticas; primero Costa Rica, después México y luego Brasil y Perú se declararon en moratoria temporal de pago ante la imposibilidad de cubrir las obligaciones establecidas en el servicio de la deuda. La situación obligó a la renegociación de los términos de pago,⁷¹ aunque siempre bajo el principio de trato bilateral [cfr. Keifman, 1987].

El combate a la inflación y las estrategias de reactivación de la inversión motivaron en el período distintos modos de ajuste, algunos ortodoxos, bajo la línea de política económica propuesta por el FMI y el Banco Mundial, como en el caso de Bolivia, Costa Rica y México, otros heterodoxos como el *Plan Austral* argentino, el *Plan García* del Perú y el *Plan Cruzado* brasileño. La tendencia general fue exitosa en el plazo inmediato, pero ineficaz en la medida en que no se alcanzaba a tocar uno de los factores estructurales del desequilibrio, esto es el déficit del sector público, en consecuencia las tendencias de ajuste posteriores plantearon intervenciones más radicales en el modelo de desarrollo, todas basadas en planteamientos neoliberales de estrategia económica [cfr. Schwuntzer, 1992].

En estas condiciones, prácticamente ningún país logró hacer realidad los objetivos contradictorios de combate a la inflación, estímulo a la inversión y recuperación económica. Como resultado, la tendencia general fue la reversión del crecimiento del PIB. Para la región en su conjunto, el indicador respectivo presenta

del gasto público; b) el agravamiento de los conflictos distributivos entre grupos sociales y, c) la pérdida de credibilidad en la política económica, con los efectos de 'anticipación de la inflación' y la preferencia subjetiva por dólares (Salana y Valier, 1992:141-144).

⁷¹ Al respecto pueden acotarse tres diferentes etapas en el tratamiento otorgado por los acreedores. La primera corresponde a los años 1983-1984 y se caracteriza por la reprogramación de pagos y préstamos para el pago de intereses; estas negociaciones se hicieron con cada país en lo individual. La segunda está marcada por la aparición del llamado Plan Baker, el cual proponía un esquema de financiamiento para la recuperación del crecimiento de las economías afectadas y un "menú de opciones" (entre los que se incluía los llamados SWAPS y otros instrumentos para la capitalización y recompra de la deuda en el mercado). La tercera se inicia en 1989 con el anuncio del Plan Brady, que involucraba a organismos multilaterales, como el FMI y el Banco Mundial en el financiamiento de las operaciones destinadas al pago de deuda y asignaba preferencias a los deudores comprometidos con determinadas políticas macroeconómicas (cfr. CEPAL, 1990:passim y Lustig, 1995:72-75).

un valor negativo, la caída acumulada del PIB per cápita en la región fue de -8.3% [Lustig, 1995:83] y sólo Chile logró un ritmo de crecimiento superior al 1% anual.⁷²

La adopción en la región de políticas económicas y sociales basadas en el paradigma neoliberal se acompañó de una redefinición general del papel del Estado en la conducción económica nacional. Como primera medida se impusieron estrategias limitativas de la inversión pública, fuera de ciertas ramas consideradas estratégicas, así como políticas de privatización total o parcial de empresas y otros sectores de actividad que permanecían en manos del Estado, conjuntamente con restricciones al crecimiento del sector público como rama de empleo. Además, los gobiernos establecieron mecanismos de control fiscal y de racionalización del gasto público con la idea de mejorar en transparencia y eficacia el ejercicio presupuestario.

Los efectos sociales⁷³ de la recesión, y de las ulteriores políticas de ajuste, se manifestaron en múltiples niveles y órdenes, de los cuales se pueden destacar el empleo, los salarios y el acceso a recursos sociales.⁷⁴

Transformaciones en la estructura ocupacional. La crisis productiva y financiera afectó gravemente al mercado de trabajo, ya que el estancamiento del aparato productivo y el adelgazamiento del Estado provocaron una recesión de los índices de empleo asalariado.⁷⁵ La tendencia regional fue en primer término el incremento

⁷² Según datos del Banco Mundial (1991) los países que evitaron la contracción el PIB per cápita durante los ochentas fueron Barbados, Colombia, Cuba, Chile y República Dominicana, los cuales tienen en común que no dependían de sus exportaciones petroleras y, además, que fueron menos presionados por el agobio del endeudamiento externo; de cualquier forma, en todos estos casos el crecimiento fue poco significativo.

⁷³ Enzo Faletto define como principal "costo social" de la crisis "el debilitamiento de los escasos mecanismos de integración existentes en la sociedad y por lo tanto vastos sectores pasan a engrosar el alto número de los excluidos" (Faletto, 1990:131).

⁷⁴ Entre los trabajos que estudian los impactos sociales de la crisis regional cabe citar: Nikken, 1988; Ghai y Hewitt, 1989; BID, 1990; Guimaraes, 1990 y Rodríguez N., 1991.

⁷⁵ Como atinadamente señala Roberto Korzeniewicz, la calidad de los indicadores estadísticos sobre el empleo en América Latina es tal que imposibilitan cualquier comparación con pretensiones de exactitud. Por ejemplo, las tasas de desempleo refieren, generalmente, a las zonas urbanas, lo cual, en países con un componente de población rural importante, resulta un dato poco fidedigno de la situación nacional (cfr. Korzeniewicz, 1994:40.41).

de las cuotas de desempleo abierto; en este renglón sobresalen los casos de Argentina que pasó de un 2.6% a un 7.5%, Guatemala, del 2.2% al 6.4%, Panamá, del 9.7% al 20% y Paraguay, del 4.1% al 6.6% [cfr. cuadro 2.3]. Por naturaleza misma de la crisis el sector más afectado fue el de la producción manufacturera, aunque también el empleo burocrático sufrió una retracción significativa. Junto a este fenómeno se generalizó la presencia del empleo informal, que amalgama una serie diversificada de trabajos no asalariados en actividades comerciales y de servicios.⁷⁶ En Perú, Bolivia, Brasil y México, para citar sólo algunos ejemplos tales actividades involucraron en el curso de la década una cada vez más amplia franja de la PEA.⁷⁷ La informalidad consiguió aliviar la caída del empleo urbano en los sectores de industria y servicios, amortizando las tasas de desempleo abierto en las zonas urbanas.

Tendencia decreciente de los salarios. En América Latina, la disminución de los salarios mínimos reales⁷⁸ entre 1980 y 1989 alcanzó la proporción de -25% [cfr. cuadro 2.3]. Los casos en que dicha disminución fue más acusada fueron: a Perú (-76.8%), El Salvador (-64.4%), Ecuador (-56.3%) y México (-54.1%). Siguen en orden, Argentina (-31.6%) y Brasil (-31.4%). En estas circunstancias se incrementó la proporción de hogares en condiciones de pobreza del 35% en 1980 a casi el

⁷⁶ En México y Brasil, la tasa de desempleo abierto disminuyó en términos relativos durante la década, no obstante, la franja de empleo informal se amplió considerablemente, lo cual quiere decir que la expulsión del sector formal se canalizó directamente a la informalidad. En Perú y Venezuela el crecimiento del sector informal alcanzó a estabilizar el nivel de desempleo, que se mantiene más o menos constante en la década. En Argentina ocurre simultáneamente el aumento del desempleo y la expansión de la informalidad (cfr. Díaz, 1994:24).

⁷⁷ El caso chileno se aparta notablemente de este patrón. Por una lado, durante la década se disminuyó la tasa de desempleo, aunque en los años 1982 y 1983 esta alcanzó niveles sobresalientes. La aplicación de programas de emergencia para la protección del empleo, y la articulación entre las economías formal e informal, lograron que en este país se lograra revertir la tendencia continental (cfr. ídem:25).

⁷⁸ En el conjunto total de salarios, se advierte también una tendencia negativa en el período. Por debajo del promedio regional están los casos de: Perú (-11.2% anual), Ecuador (-7.1% anual), México (-7.1% anual) y Brasil (-3.5% anual). En tres países hubo una tendencia positiva: Paraguay (4.0% anual), Costa Rica (2.2% anual) y Colombia (1.2% anual). (cfr. Cardoso y Helvenge, 1992:22).

40% al final de la década⁷⁹ [BID, 1991:27], lo que significa más de 180 millones de personas en esa condición; la proporción de personas en la categoría de indigentes pasó de 19% a 21% en el mismo lapso [Tokman, 1995:219]. Cabe hacer notar además, que el mayor incremento de los índices de pobreza se registró en las zonas urbanas.⁸⁰

Restricción del gasto público para el bienestar social. Aunque de un modo poco equitativo, el crecimiento económico de las décadas anteriores logró mejorar los niveles generales de bienestar y la difusión de los servicios básicos, especialmente en las zonas urbanas. Con motivo de la crisis se inició una tendencia recesiva en este renglón. Aunque hay pocos indicadores precisos sobre la cuestión resulta claro que el debilitamiento del Estado como rector de la vida económica y promotor del desarrollo se tradujo en una retracción del monto y la calidad de los servicios públicos.⁸¹ Entre 1980 y 1989 la participación del sector educativo dentro del gasto gubernamental se redujo en varios de los países de la región a menos de la mitad, y la participación del sector salud decayó aproximadamente en un 25% [cfr. cuadros 2.4 y 2.5].

c) Frente a la crisis, el ajuste estructural

La adopción de políticas económicas de corte neoliberal en respuesta a los cuadros de crisis característicos de los años ochenta conforma la coyuntura con que se inicia el decenio de los noventa.

⁷⁹ En este renglón las variaciones nacionales son significativas. Según datos Cardoso y Helvenge (1992:26), los indicadores por país correspondientes a 1989 son, en orden decreciente: Honduras (65%), Perú (80%), Brasil (49%), Colombia (45%), Panamá (39%), México (34%), Venezuela (25%), Costa Rica (24%), Chile (17%) y Argentina (8%).

⁸⁰ En CEPAL (1990) se comparan los niveles de pobreza en América Latina entre 1970 y 1986; en este documento se hace notar que mientras que en el ámbito rural el número de hogares en condiciones de pobreza disminuye en términos relativos, lo contrario ocurre en el área urbana.

⁸¹ Pedro Nikken hace notar que la crisis económica y su impacto negativo en las condiciones de vida, los ingresos, el empleo, etc. de la población representa un atentado contra los derechos humanos: "en esta situación, los derechos humanos son puestos en cuestión; no sólo en la medida en que los latinoamericanos pierden el derecho a vivir como ciudadanos plenos y libres, sino porque un inmenso número de personas están siendo despojadas de la posibilidad de vivir simplemente como seres humanos" (Nikken, 1988:194).

Los programas de ajuste estructural (PAE), comprometidos con los principales acreedores configuraron en la región una suerte de nuevo paradigma en materia de política económica y de modelo de desarrollo. Algunos de las medidas de dichos programas incluyen la privatización de los sectores productivos y de servicios en manos del Estado, la apertura hacia el mercado internacional, la refuncionalización del papel del Estado en la regulación y control de las variables macroeconómicas y la reducción relativa del gasto social gubernamental

Al terminar la década de los ochenta, la adopción de las estrategias de choque impuestas por los programas de ajuste estructural consiguió aminorar procesos tales como la hiperinflación y el estancamiento económico derivados de la crisis, así como disminuir el déficit fiscal y aún lograr una situación regional de relativa estabilización y crecimiento moderado de los indicadores macroeconómicos.⁸² En el inicio de la década los signos de recuperación de la economía regional alentaron un mayor flujo en el renglón de inversión extranjera, no obstante esta se canalizó principalmente a los mercados accionarios, lo que provocó fuertes oscilaciones en la tendencia de recuperación.⁸³

En los años más recientes los gobiernos latinoamericanos han apostado en favor de los esquemas de integración regional como estrategia para su incorporación al mundo de la economía globalizada. La firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (EUA-Canadá-México), el establecimiento del Mercosur (Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay), la reactivación de instancias

⁸² En la coyuntura 1991-1992 los indicadores macroeconómicos regionales eran: a) después de tres años de estancamiento, en 1991 se alcanzó un crecimiento del PIB del orden dde 3%; b) el PIB global permitió, en ese mismo año, elevar el PIB per cápita en 1%; c) En 1991, después de 10 años, la transferencia neta de recursos fue positiva; d) disminuyó el servicio de la deuda en términos absolutos y en relación con el valor de las exportaciones; e) la tasa de crecimiento de la inflación se redujo en una quinta parte de los valores de 1989 y 1990 (cfr. Arancibia, et al., 1993:35-36).

⁸³ Al inicio de 1995, la devaluación de la moneda mexicana, y sus efectos en cascada en los mercados accionarios latinoamericanos, abrieron una fase recesiva en las principales economías de la región. La tendencia vigente pone en entredicho la recuperación de los primeros años noventa. En México el impacto sobre el PIB ha sido dramático; se estima para 1995 un retroceso en el crecimiento de este indicador superior al 10%, que implicaría la caída más grande en los últimos 50 años (*La Jornada*, 17 de agosto de 1995).

como el SELA, la ALADI, el Pacto Andino, CARICOM, y el Mercado Común Centroamericano representan expresiones de esta intención. No obstante los primeros avances positivos de estas iniciativas, especialmente del convenio Mercosur, aún subsisten importantes obstáculos para concretar relaciones productivas derivadas de los acuerdos; algunos de ellas son de carácter estrictamente económico -como por ejemplo los problemas de convertibilidad de divisas, las diferentes cuotas de inflación entre los países socios, la diversidad de políticas económicas con respecto a la producción y la exportación, etcétera-, otras limitaciones refieren al carácter marcadamente comercial de los convenios y a la escasa o nula participación de los grupos y sectores no empresariales, todo lo cual demerita las posibilidades de una auténtica cooperación para el desarrollo regional.⁸⁴

2. El escenario político. Crisis del autoritarismo y restablecimiento de la democracia

En la esfera de lo político la crisis revirtió contra los regímenes autoritarios que hegemonizaban el poder en el Cono Sur latinoamericano,⁸⁵ de suerte que las dictaduras en Argentina, Brasil, Uruguay, Paraguay y Chile cedieron el paso a gobiernos electos por sufragio.⁸⁶ Simultáneamente en la región centroamericana se impulsó una tendencia de pacificación de los conflictos nacionales.⁸⁷

⁸⁴ En la compilación de Guerra-Borges, et al. (1994) se expone un balance de las principales iniciativas de integración regional y sus primeros resultados.

⁸⁵ Según Manuel Garretón las dictaduras militares de la región (el *Estado de compromiso*) tuvieron que dejar el poder sobre todo por incapacidad de resolver la crisis económica, hecho documentado por el estancamiento económico, la dependencia externa, el desempleo, las desigualdades crecientes, la miseria, la desintegración social, etc (Garretón, 1986:77). Alan Rouquié, por su parte, insiste en agregar al "factor económico" como causa de la crisis de hegemonía de los militares, su ineficacia para constituirse como una organización política viable (Rouquié, 1987:365-373)

⁸⁶ Entre los estudios que analizan específicamente el ocaso de las dictaduras militares en el Cono Sur americano cabe citar Johnson, 1986, Garretón, 1986 y Rouquié.

⁸⁷ Sobre las relaciones entre economía y política en la fase de transición, véase: Bitar, 1991; Franco, 1991; Maira, 1991 y Paramio, 1991.

No obstante que, durante los ochentas, un rasgo común en el ámbito político regional está marcado por el declive de los regímenes autoritarios y los intentos de restauración democrática,⁸⁸ los procesos correspondientes no tuvieron una misma causa directa ni siguieron similar dirección. En el Cono Sur el ocaso de la dictadura militar argentina estuvo directamente relacionado con la derrota que sufrieron las fuerzas armadas al confrontarse con Inglaterra en las Malvinas.⁸⁹ En Brasil y Uruguay, en cambio, los militares pudieron negociar su salida del gobierno a través de pactos con las fuerzas políticas existentes, al grado de convenir en ambos casos leyes de amnistía preventiva. En Chile la dictadura de Pinochet logró desarticular mediante represión los continuos movimientos de protesta, sin embargo no pudo impedir la realización del plebiscito comprometido en 1980 a la firma de la nueva Constitución, el cual se llevó a efecto en 1988, con la consiguiente derrota de Pinochet; un año más tarde se realizaron elecciones por la presidencia. En Paraguay la muerte de Stroessner precipitó los acontecimientos al dar inicio a un lapso de transición del gobierno militar al civil.

No obstante la especificidad de estas transiciones, un común denominador se encuentra en la ineficacia que mostraron los regímenes autoritarios para articular un proyecto de desarrollo capaz de enfrentar los embates de la crisis económica regional.⁹⁰ A pesar de haber aplicado con rigor los programas de ajuste estipulados por las agencias internacionales fueron incapaces de concretar los pactos sociales requeridos para romper el *impasse* de la crisis. Tanto la clase empresarial como los sectores populares manifestaron oposición a los programas

⁸⁸ La ola democratizadora se inició con la derrota del dictador Somoza en Nicaragua en 1978 y continuó en Ecuador (1979), Perú (1980), Honduras (1982), Bolivia (1982), Argentina (1983), El Salvador (1984), Uruguay (1985), Brasil (1985), Guatemala (1986), Paraguay (1989) y Chile (1990).

⁸⁹ Este hecho exacerbó los conflictos internos en la fórmula gobernante hasta el punto en que el general Galtieri tuvo que hacer una entrega incondicional del mando al radical Raúl Alfonsín. (Cavarozzi, 1995:461).

⁹⁰ José A. Silva Michelena hace notar que si bien es cierto que la crisis contribuyó al derrumbamiento de los regímenes militares y dio vida a los esfuerzos de democratización, hay que reconocer que la crisis también incrementó los factores de desestabilización en el establecimiento de la democracia (Silva Michelena, 1988:6).

de ajuste a través de variadas formas de resistencia, pero lo decisivo en el desgaste de la capacidad de gobierno de estos regímenes fue la ausencia de espacios de negociación política para establecer compromisos activos entre las partes; un estado de anomia social e ingobernabilidad precedió a la crisis del autoritarismo latinoamericano.

En la reconstrucción democrática se privilegió la puesta en marcha de instancias y procedimientos para el reestablecimiento del Estado de derecho y la protección de los derechos humanos; un segundo momento se caracterizó por procesos de negociación entre las fuerzas militares, los partidos políticos y otros actores representantes de la sociedad civil, que condujeron al ejercicio electoral. Como culminación de esta transición, en el transcurso de la década de los ochenta y los primeros años noventa, se celebraron elecciones para la implantación de autoridades civiles en todos los países de América Latina y el Caribe, con la sola excepción de Cuba.

La reposición del régimen democrático ha tenido como premisa obligada la configuración de legitimidad, la cual se ha basado en el diseño de ofertas y prácticas políticas en que se ha acentuado el carácter estratégico de la recuperación económica, la satisfacción de demandas sociales largo tiempo postergadas, el respeto al orden legal, y la estabilización de estructuras y espacios de participación política.

No obstante, la gran mayoría de los procesos de transición, aún al contar con la ventaja política del consenso se han enfrentado, y continúan haciéndolo, con formidables obstáculos para el logro cabal de los objetivos de recuperación económica y justicia social. La consolidación democrática en América Latina se enfrenta actualmente al desafío de enfrentar una nutrida serie de problemas de diversa índole, entre los que cabe destacar: la persistencia de la crisis económica y los problemas sociales derivados de las políticas de ajuste estructural, especialmente la agudización de las desigualdades sociales; los problemas de gobernabilidad como consecuencia de las pugnas entre los poderes del Estado, el

decaimiento de su capacidad para regular la economía, y el desprestigio de la clase política.

En suma, en la actual coyuntura latinoamericana, algunos de los principales desafíos son de índole económica, aunque la satisfacción de los retos de naturaleza política representan indudablemente una condición de posibilidad para adelantar en el reconocido objetivo de crecimiento económico con justicia social y democracia.

3. La enseñanza superior latinoamericana a partir de los ochentas

Durante la década de los ochenta las universidades latinoamericanas se vieron sujetas al accionar de fuerzas y demandas contrpuestas. Por una parte, la crisis económica y los modelos de ajuste afectaron con severidad las condiciones de financiamiento de los establecimientos públicos e impidieron, en términos generales, proseguir la pauta expansiva. Por otra parte, sin embargo, el proceso de restauración democrática abrió espacios para la recuperación de las universidades por las comunidades académicas, al tiempo que suscitó nuevas demandas sociales hacia las mismas. En la encrucijada de una doble transición la vida universitaria recuperó terreno, se intensificó el debate académico y se experimentaron innovaciones y cambios en la organización. A continuación se refirirán tres aspectos de la dinámica de cambio: la estabilización del ritmo de crecimiento, el debate sobre la calidad académica y el proceso de diferenciación y segmentación social del sistema. Sobre esta base se presentarán algunas perspectivas de desarrollo discernibles en el momento actual.

a) Estabilización del crecimiento

Los años ochenta fueron para la universidad latinoamericana un período de estabilización del ritmo de crecimiento logrado en las décadas anteriores. Como ya vimos, entre 1960 y 1969 la tasa de crecimiento anual registró un valor aproximado al 10% y entre 1970 y 1979 superior al 15%. En los ochentas el ritmo de

crecimiento fue alrededor de 3% anual. En una primera aproximación el dato puede interpretarse como de sostenimiento del nivel de desarrollo alcanzado en 1980, lo cual indudablemente es un dato positivo en el contexto de recesión y crisis descrito en el apartado anterior. No obstante, la cifra promedio soslaya las variaciones entre los países. A diferencia de los períodos anteriores en que la expansión fue una constante entre la diversidad de situaciones nacionales, durante los ochentas se desarrollaron procesos de fuerte expansión, de estancamiento y de reversión de la oferta educativa superior.

Entre los casos de crecimiento vigoroso de la matrícula escolar son destacables Argentina y Uruguay. El primero de estos países duplicó su matrícula antes de 1985, el segundo la triplicó. En ambos casos el crecimiento llevó a niveles de cobertura equiparables al promedio de los países desarrollados, es decir más de 30% del grupo en la edad escolar correspondiente; otros ejemplos de crecimiento relativo real corresponden a Honduras y Barbados.

En la segunda situación, es decir de mantenimiento de los niveles de satisfacción de la demanda a través del crecimiento moderado, se encuentran los casos de Costa Rica, Cuba, El Salvador, Chile, México, Panamá, Perú y Venezuela; en ellos la estrategia fue hacer evolucionar la oferta educativa al ritmo del crecimiento demográfico natural del grupo de edad, es decir entre 2.5% y 4% anual como promedio.

Entre los casos de decrecimiento de la oferta es preciso distinguir dos situaciones. Por un lado los países que aunque retrocedieron en su capacidad de cobertura conservaron las cifras absolutas de la matrícula en el mismo nivel, como Bolivia, Brasil Guatemala, Panamá y Paraguay. Por otro, los países en que se contrajo el volumen absoluto de matrícula universitaria, como Ecuador, Nicaragua y Trinidad y Tabago. [cfr. Cuadros 2.11, 2.12 y 2.13].

Esta diversidad es indicativa de la gama de estrategias con que los sistemas de enseñanza superior enfrentaron la crisis de financiamiento del período.⁹¹ Si bien el fenómeno expansión-reforma fue un rasgo generalizado de la universidad latinoamericana entre 1960 y 1980, y la restricción de los recursos canalizados a la enseñanza superior en los ochenta es otra constante, los patrones de desarrollo del nivel en los ochentas tendieron a la diversificación.

Antes de plantear las características de las soluciones adoptadas conviene detenerse en especificar algunos de los temas que animaron el debate sobre la crisis universitaria en el período.

b) El debate sobre la crisis universitaria

Durante la crisis económica de los ochentas, el acelerado ritmo que había sido impuesto a los procesos de crecimiento y modernización de los sistemas de enseñanza superior hubo de confrontarse con las transformaciones de las estructuras económicas, políticas y sociales de los países de la región.

Esta situación tuvo como efecto negativo una serie de desajustes, tanto del papel adjudicado a las universidades en relación con las funciones sociales de producción y reproducción de conocimiento y tecnología, como en referencia a su papel tradicional en la promoción de formas de movilidad social vía la proyección de cuadros profesionales hacia la estructura del empleo. La percepción de tales desajustes, que se manifestaron en una variedad de formas y reacciones en el interior de las instituciones, fue formulado a través de diagnósticos de crisis de la universidad.

Por supuesto, la especificación del diagnóstico varió en función de la posición relativa desde la cual era expresado, es decir de los intereses de los grupos y

⁹¹ Las restricciones al financiamiento universitario guardan una estrecha relación con el tema de la autonomía. En los años setenta las limitaciones presupuestarias fueron un arma que combatió la disidencia ideológica; en esas circunstancias la única alternativa para proveer de fondos de subsistencia a profesores e investigadores pertenecientes a disciplinas "conflictivas" fue el acceso a financiamientos externos (Padua, 1995:96). En los ochenta se fincó la pauta de estimular selectivamente aquellos procesos concordantes con criterios de calidad, eficiencia y eficacia determinados por la planeación central.

agentes involucrados, tales como los planificadores del Estado, las autoridades universitarias, los grupos empleadores, las organizaciones políticas, las comunidades de científicos e intelectuales o los profesores y estudiantes. Al margen de la diversidad de perspectivas, durante la época fue casi unánime la percepción de que la universidad atravesaba por una etapa crítica que ponía en cuestión su capacidad para dar respuesta satisfactoria a las demandas sociales que en ella se habían vertido.

Una línea de análisis del fenómeno interpretó la crisis universitaria como resultado de la simultaneidad de demandas que devinieron contradictorias en el plano de la estructura social, aunque desde la perspectiva de cada uno de los agentes operantes pudo haber concordancia respecto a las funciones básicas que debía desempeñar la institución y el nivel de calidad en que tenía que cumplirlas.⁹² Otros estudios del tema intentaron sistematizar el conjunto de factores en torno al fenómeno de crisis a partir del análisis de la complejidad derivada del carácter multifuncional de las instituciones universitarias.⁹³ Entre los principales aspectos y factores diagnosticados como componentes de la problemática están los siguientes.

Crisis del financiamiento. Uno de los costos de la expansión de las universidades públicas fue quedar sujetas casi exclusivamente a la porción del gasto gubernamental para su financiamiento. Al considerar la región latinoamericana en su conjunto se estima que el presupuesto gubernamental asignado a educación superior disminuyó en un tasa superior al 1% anual [cfr. Reimers, 1990 y Muñoz Izquierdo, 1995]. El detrimento de los montos reales de recursos canalizados a las

⁹² Véase Casillas (1987) y García Guadilla (1988b). Ambos autores analizan la crisis universitaria de los ochentas con base en las tesis boudonianas sobre los efectos sociales no esperados que se producen por la agregación de expectativas y conductas individuales.

⁹³ Para Dietrich Goldschmidt la crisis de la universidad de masas en el Tercer Mundo es ante todo una *crisis de pertinencia*. El autor desglosa esta noción al enunciar las siguientes características: a) desequilibrio entre la formación universitaria y las necesidades sociales; b) falta de medios para el mantenimiento y desarrollo; c) *brain drain*; d) las universidades como producto imperfecto de exportación europeo-americano; e) cuestionamiento de la autonomía y la libertad académica; e) crisis de calidad académica y, f) debilidad del vínculo enseñanza-investigación (cfr. Goldschmidt, 1988:passim).

universidades se tradujo en un deterioro de las condiciones infraestructurales, del salario académico y de los recursos complementarios para la enseñanza y la investigación.⁹⁴

Por otra parte, el impacto de la crisis económica sobre la economía familiar, y la consiguiente disminución de oportunidades reales para que los sectores populares proyectasen a sus jóvenes a la educación superior, modificó en sentido negativo el carácter democratizador implícito en la gratuidad de la enseñanza.

Erosión de la autonomía. Un segundo grupo de factores que incidió en la crisis universitaria se encuentra en la esfera de lo político y remite a las relaciones entre la institución universitaria y los mecanismos de poder prevalecientes en el seno de las formaciones sociales nacionales.

Entre los diferentes planos de interacción política entre la universidad y el Estado son destables dos dimensiones que expresaron el conflicto entre las opciones de desarrollo de la institución y las formas de ejercicio del poder de parte los grupos y sectores comprometidos con la estructura de dominación.

i) En los esquemas de régimen autoritario con una alta concentración del poder por una élite económica, política o militar resultaba disfuncional la presencia de ámbitos como las universidades en que la autonomía en la gestión interna, la libre circulación de ideas, la prevalencia de una estructura de autoridad basada en el prestigio han sido factores vitales para su funcionamiento y cabal desarrollo.⁹⁵ Esta contradicción tuvo diversas expresiones en función del grado de conflictividad que prevalecía entre la sociedad civil y el Estado, y fueron desde el aislamiento de las universidades de las arenas políticas locales y la negación de las comunidades universitarias como actores políticos válidos hasta la intervención directa del

⁹⁴ En un informe reciente del Banco Mundial sobre la enseñanza superior en el mundo, el tema del deterioro financiero ocupa la posición de privilegio entre los factores explicativos de la crisis universitaria (cfr. Banco Mundial, 1995:1-4).

⁹⁵ Pablo Latapí explica esta dimensión del problema al señalar que "la formación universitaria tiende a producir, por la índole misma de la actividad intelectual, personas de juicio autónomo (...) Esta capacidad de juicio crítico supone la autonomía institucional de la universidad y la libertad de cátedra como ambiente connatural (Latapí, 1977:20).

gobierno en instituciones universitarias originalmente autónomas.⁹⁶ En el momento de transición democrática este último factor tendió a revertirse, puesto que las universidades tuvieron que abrir cauce a la participación de las comunidades universitarias en el régimen de gobierno y, eventualmente, establecer políticas de acceso irrestricto.⁹⁷

ii) Como ya fue señalado, los procesos de expansión y reforma universitaria fueron diseñados e impulsados por órganos estatales de planeación, lo cual explica el paso de una estructura de gobierno universitaria, en que el control de las decisiones y la administración de los recursos estaba principalmente en manos de las autoridades académicas de la institución -directores de facultades y escuelas, consejeros, decanos, catedráticos-, a otra en que la función administrativa fue adquiriendo relevancia en la medida que concentraba parte de las decisiones fundamentales para la vida universitaria.⁹⁸ Esta transformación es explicable por

⁹⁶ El régimen de facto que imperó en varios países latinoamericanos muestra con claridad la vulnerabilidad de la autonomía universitaria ante el Estado autoritario. Bastan algunos ejemplos: en Uruguay, "el decreto de intervención de las universidades del 28 de octubre de 1973, somete la Administración de la Universidad al Ministerio de Educación y Cultura. Posteriormente se designan, como órganos, un Rector-Interventor y Decanos-Interventores en cada Facultad, electos por el Poder Ejecutivo (...) Por supuesto no existen más los antiguos Consejos, ni los de Facultad ni el Consejo Directivo Central; ni tampoco la Asamblea del Claustro (Vescovi, 1979:204). En Argentina, especialmente en el período 1976-1980, hay una virtual ocupación militar de las universidades, que significó la intervención del régimen autónomo, el cese de funcionarios y profesores, la implantación de la censura y la exclusión de una amplia bibliografía, la incitación a la denuncia, la intervención de las organizaciones gremiales, la clausura de numerosas carreras profesionales, entre otras medidas (Geneyro, 1986:90-93). Galo Gómez caracteriza la universidad chilena de la dictadura en los siguientes términos: "la autonomía universitaria propiamente tal no tiene vigencia, pues todas las universidades y los institutos de educación superior dependen del Gobierno Militar y son orientados por éste. Es el Gobierno quien nombra a los Rectores (...) y formula instrucciones que impiden la libre participación de la comunidad académica en la definición de las tareas que se derivan de los fines de la Universidad" (Gómez, 1986:43).

⁹⁷ En las recientes democracias del Cono Sur latinoamericano, la "cuestión universitaria" ha sido un tema político de trascendencia. En todos estos países se han llevado al cabo -o por lo menos se han sometido a discusión- reformas en la estructura de gobierno de las principales universidades públicas. En el caso de Ecuador, Argentina y Uruguay este fenómeno se acompañó de políticas de acceso irrestricto a la demanda universitaria (cfr. Braslavsky, 1989; Brunner, 1988; Da Cunha, 1987 y Lichtenstein, 1987).

⁹⁸ Noel McGinn y Cristina Casanueva apuntan al respecto la siguiente conclusión: "A estas fechas es difícil decir con certeza cuál de los factores tenía más peso para provocar una intervención del Estado en las universidades (...) Pero fue convincente el argumento de los gobiernos que insistían que la educación superior iba a reventar la capacidad financiera del Estado y que, por tanto, había

las obvias ventajas políticas que para los órganos estatales representó tener como interlocutores a funcionarios cuyo poder era ante todo un poder delegado del cargo,⁹⁹ en contraste con autoridades emanadas de la estructura de prestigio académico vigente entre la propia comunidad de profesores e investigadores.¹⁰⁰ La interrelación entre todos estos elementos dio pie, según Brunner, a la formación de una nueva cultura política y organizacional dentro de la universidad. [Brunner, 1987:23].

Resistencias al cambio. Este elemento hace referencia a las presiones y resistencias al cambio que tuvieron que enfrentar las universidades por parte de los sujetos y grupos beneficiarios del *status quo* institucional [Padua, 1988:*passim*]. Por lo general los miembros de la comunidad universitaria, estudiantes, académicos, administradores y autoridades tendieron a actuar conservadoramente al percibir la posibilidad de cambios sobre los modos de operación vigentes en la organización; especialmente si el cambio propuesto implicaba una limitación de las facultades, costumbres o espacios de actuación de los sujetos en cuestión.¹⁰¹ Así, los intentos por cambiar las normas de admisión o acreditación de los estudiantes, de normalizar los criterios de desempeño del trabajo académico o de trastocar las cuotas de poder e influencia de las autoridades fueron por lo general motivo de conflicto dentro de las universidades. La posibilidad de mejorar la calidad de la

que imponer controles y lograr una 'sistematización' del conocimiento de las instituciones" (McGinn y Casanueva, 1981:84).

⁹⁹ Este fenómeno corresponde a lo que Pablo Latapí, en su análisis de la experiencia universitaria latinoamericana, denominó la "reproducción interna de las estructuras externas" (Latapí, 1977:18).

¹⁰⁰ Luis Aguilar Villanueva desarrolla las implicaciones de esta situación de dualidad de poderes: "la coexistencia de dos estructuras de poder, la de derecho y la de hecho, introduce una suerte de 'legitimidad' paralela, subterránea y secreta, extremadamente vital para el 'círculo de notables' pero letal para la cohesión dedicación y energía de la universidad. Tarde o temprano tiene el efecto de erosionar la soberanía y carácter público de la legalidad institucional y termina por socavar las creencias de legitimidad de una comunidad" (Aguilar Villanueva, 1988:107).

¹⁰¹ David Silverman anota: "Diferentes individuos y grupos pueden perseguir por igual la *eficiencia* o la *adaptación*, pero el tipo de estructura organizacional que permite lograrlas es muy diferente en cada caso (...) Por lo tanto, lo que realmente ocurre en una situación de ese tipo será el resultado de la capacidad relativa de los diferentes actores para imponer su definición de la situación a otros, y no de una relación mecánica entre las necesidades de la organización y los problemas que el sistema enfrenta" (Silverman, 1975:207).

enseñanza superior a través de medidas que alteraban el orden institucional y el balance de fuerzas establecido entre los actores quedó sujeta entonces a los resultados de la confrontación política entre intereses divergentes.¹⁰²

La potencialidad de conflicto entre los sujetos de la vida universitaria se constituyó en un factor de la *crisis* justo en aquellos escenarios en que la capacidad de maniobra para el crecimiento de los sistemas tendió al agotamiento, [cfr. Rodríguez G., 1993b] puesto que la promoción de reformas en los planos de la organización y la normatividad fue vista en directa vinculación con las estrategias de racionalización del gasto universitario y de limitación de los recursos materiales y humanos de la institución.¹⁰³

Deterioro de la calidad académica. Un aspecto más de la crisis fue identificado como la disminución de la calidad académica de los estudios universitarios, es decir el deterioro de los niveles de eficiencia, relevancia y pertinencia de la formación profesional como tal. Al cabo de los procesos de crecimiento acelerado de la matrícula, de las reformas en el currículo y de los cambios en la organización institucional, se gestó un cierto consenso sobre el decaimiento de la calidad académica.¹⁰⁴ Las críticas provinieron de distintos ámbitos, enfocaron diferentes aspectos del problema, y en consecuencia plantearon una gama de salidas y soluciones alternativas.

Por una parte se definió la crisis de la educación universitaria como una disminución de niveles de calidad alcanzados en algún momento precedente,

¹⁰² Según la apreciación de Simón Schwartzman, "la mayoría de las disputas sobre políticas de educación superior en la región (latinoamericana) no son realmente sobre alternativas de política), sino acerca del problema preliminar de quién está habilitado para hacer qué." (Schwartzman, 1993:34).

¹⁰³ En ese contexto, señala Jorge Padua, la discusión sobre proyectos de transformación cualitativa de la universidad da lugar a una mera negociación de posiciones entre actores, en la cual "las propuestas de cambio se cancelan y/o se producen algunos cambios menores sobre puntos que no se consideran de importancia" (Padua, 1990:371).

¹⁰⁴ Como señala Brunner, "en general existe la percepción de un deterioro de la calidad de la enseñanza superior (...) que unos achacan a la masificación del ingreso y a las bajas barreras selectivas de los sistemas y otros, en cambio, a la reducción de los recursos públicos destinados al sector (...) la opinión pública -en general- se hace eco de tales críticas y se pregunta por qué nada se hace para corregir los males denunciados" (Brunner, 1993:56).

como por ejemplo en la fase previa a la masificación de la matrícula. Esta crítica, de naturaleza esencialmente conservadora, fue expresada típicamente por los académicos de mayor antigüedad en la institución y por profesionales que fueron formados en la universidad tradicional.¹⁰⁵ En general se tendió a responsabilizar al propio crecimiento de la institución de la caída del nivel académico -la cual se dió por supuesta- y se propusieron medidas de mayor rigor en los procesos de admisión, promoción y certificación de los estudiantes [cfr. Banco Mundial, 1995].

Por otra parte, se cuestionó la formación profesional por insuficiente o irrelevante en función de las expectativas y exigencias del mercado profesional. En este caso la crítica tendió a ser expresada tanto por el sector de empleadores, como por los propios estudiantes al percibir que el acceso al mercado de trabajo profesional había dejado de ser una garantía tras la consecución del certificado.¹⁰⁶ Los diagnósticos de esta naturaleza propusieron como solución al deterioro de la pertinencia de los estudios profesionales un mayor acercamiento entre el currículo universitario y las demandas concretas del mercado [cfr. UNESCO, 1995].

Por último se criticó la calidad educativa en contraposición con los niveles establecidos por el avance científico o disciplinario. Esta vertiente crítica se expresó originalmente por los académicos del medio universitario, especialmente por la comunidad de investigadores en activo y por los profesores de posgrado. Sin embargo el mismo cuestionamiento fue impregnado progresivamente el discurso de política educativa de las cúpulas dirigentes en la administración universitaria y de las instancias centrales de planeación y financiamiento. Esta crítica planteó soluciones a través de la actualización e innovación de los

¹⁰⁵ Ch. Baudelot y R. Establet ofrecen una interesante refutación a esta idea de decadencia del nivel educativo. En la introducción de su obra señalan: "el discurso intemporal sobre el descenso del nivel permanece sordo y ciego a las evidencias que desmienten cada día su propio fundamento. La idea resulta, en efecto, muy sorprendente en una sociedad en donde el progreso constituye una de las dimensiones de la vida cotidiana." (Baudelot y Establet, 1989:15).

¹⁰⁶ Brunner señala al respecto: "los estudiantes manifiestan su rechazo frente a una formación que perciben como despegada de sus necesidades o expectativas (...) los empresarios y usuarios de servicios profesionales suelen indicar una profunda insatisfacción con las nuevas generaciones de egresados." (Brunner, 1993:56).

contenidos de la enseñanza, el fortalecimiento del nivel de posgrado y la preferencia por los temas de investigación situadas en la frontera del conocimiento.

Debilidad de la estructura de investigación. Este aspecto se desprende de las condiciones de dependencia de las economías de la región en materia de generación y empleo de ciencia y tecnología en la producción. En un contexto fuertemente marcado por la llamada nueva división mundial del trabajo [cfr. Kaplan, 1987:201 y ss.], el desarrollo de tecnología propia resultó marginal en relación al conjunto de las inversiones de capital, lo cual impactó negativamente la prioridad concedida a la investigación en universidades y politécnicos en el área de ciencias aplicadas, como también a las condiciones de su financiamiento.

La imposibilidad de articular en las instituciones universitarias un sistema de investigación científico-tecnológico en condiciones de alimentar las plantas industriales de los países de la región¹⁰⁷ provocó, en el extremo, el abandono de las pretensiones de desarrollar esta clase de investigación o, en el mejor de los casos, su concentración en determinadas áreas de tecnología cuyo financiamiento resultaba todavía redituable, ya sea porque podían sustituir importaciones o porque significaban bajos costos en su instrumentación [cfr. Rodríguez G., 1990c]. El debilitamiento de la función de investigación en las universidades públicas se reforzó por variables de orden exógeno, tales como la atracción de cerebros y la modificación de los esquemas de patrocinio y financiamiento externo de las investigaciones académicas.¹⁰⁸

Las condiciones de dependencia que se observan en el plano del desarrollo científico-tecnológico nacional alteraron también las posibilidades de formación de

¹⁰⁷ El vínculo entre educación superior, desarrollo científico tecnológico y progreso social se articula en torno a la capacidad de la sociedad para generar demandas concretas y específicas a las universidades y, viceversa, de las universidades para ofrecer respuestas satisfactorias. Al respecto véanse los ensayos de Escobar (1993) y Tedesco (1993).

¹⁰⁸ Los trabajos de Amílcar Herrera (1974), Jorge Witker (1979 y 1981), Marcos Kaplan (1987) y Jorge Padua (1995) coinciden en reconocer la dependencia científico tecnológica como variable independiente del fenómeno de fuga de cerebros.

cuadros profesionales y técnicos. De modo inmediato, la calidad de la educación en el área científica se vio comprometida por la carencia de una infraestructura consolidada para la investigación científica dentro de las universidades.¹⁰⁹

Pero este no fue el único efecto negativo. La orientación de la matrícula por áreas de conocimiento en el nivel profesional de enseñanza durante la década indican la concentración de estudiantes en disciplinas que se relacionan con el sector de los servicios, bien en las llamadas profesiones liberales o bien en disciplinas atinentes a la gestión administrativa, a la vez que una disminución del interés por formaciones científicas tanto en ciencias naturales como en ciencias sociales.

Alteración de la función de movilidad social. Se suponía en principio que el fenómeno de la expansión cuantitativa de la universidad con modificaciones cualitativas en la composición social del contingente estudiantil alteraría inevitablemente la función de herencia de *status* o de reproducción de la desigualdad social que tradicionalmente cumplió la institución. No obstante, los procesos de cambio estructural que acompañaron el desarrollo latinoamericano de en la época del desarrollismo permitieron atender las demandas sociales por educación superior y, al mismo tiempo, ofrecer perspectivas de participación (laboral, social y política) a los beneficiarios de dicha estrategia.

En el contexto de la crisis socioeconómica y política comenzó a cesar la capacidad tanto del Estado como de la economía privada de responder a la demanda educativa superior y simultáneamente satisfacer las expectativas de empleo profesional generadas. El desempleo y subempleo de profesionales se constituyeron entonces en otro aspecto de la crisis de la universidad.

¹⁰⁹ Jorge Witker señala al respecto: "La ausencia de demandas por la producción científico tecnológica, trae como consecuencia que los institutos y universidades no sean solicitados por la industria; y por lo tanto, su rol como instituciones sociales pasa a ser secundario" (Witker, 1979:49).

c) Diferenciación académica y segmentación social del sistema de enseñanza superior

Uno de los cambios más importantes que se registran en la década consistió en la diferenciación académica y la segmentación social del sistema de enseñanza superior. Dentro de ella jugó un papel decisivo el desarrollo del sector privado en la región.

Los trabajos de Levy [1985] y García Guadilla [1988] demuestran que la tendencia discernible al respecto es doble, la enseñanza superior privada se expandió y se especializó. Con respecto a lo primero se constata que si bien el crecimiento del sector no alcanzó a trastocar la proporción regional de los segmentos educativos público y privado (a nivel regional, la proporción respectiva se mantuvo en el período en 80% de matriculación en las públicas y 20% en la privadas), el crecimiento en términos absolutos resultó significativo. Las instituciones privadas consideradas como unidades son por regla general de menor tamaño que las públicas, por lo que su crecimiento se derivó en la creación de un número considerable de establecimientos.

Aunque la tendencia de privatización es común en el subcontinente hubo importantes variaciones cuantitativas entre los países. En este aspecto son significativos los casos de Brasil, Colombia y República Dominicana en que la proporción de enseñanza privada superó la cuota de 50% y de Chile, El Salvador y Perú en que la proporción respectiva rebasó el 30%.

Una segunda pauta fue la especialización social o *segmentación*. Durante el período se consolidaron dos sectores, el de las escuelas orientadas a la captación de la demanda que dejaba de atender la universidad pública y que, por lo común, ofrecían una formación profesionalizante, orientada a los sectores de empleo de mayor demanda inmediata pero con estándares académicos mínimos, y el de escuelas de élite, directamente enfocadas a la competencia de calidad con el sector público al ofrecer un *habitat* social impermeable a la penetración de las

clases medias, lo cual constituía un atractivo para el desarrollo de relaciones interpersonales útiles para el futuro profesional.

Otro factor que diferenció internamente al sistema universitario radica en la distribución de la matrícula por áreas de conocimiento. La universidad pública mantuvo algunas de las tendencias tradicionales en la oferta de campos profesionales, en que variaba acaso la jerarquía de las preferencias. De nueva cuenta las carreras de medicina, odontología, derecho, contaduría y algunas ingenierías concentraron la mayor parte de la demanda. Algunos otros campos comenzaron a ser atractivos, como psicología, computación, administración y comunicación. De cualquier manera, las universidades públicas continuaron como la única alternativa de formación en ciencia básica, aunque como tendencia general la matrícula tendió a disminuir en estos campos. Por su parte las instituciones privadas concentraron su oferta en las disciplinas de gestión, como administración de negocios, derecho, contaduría y en algunos campos nuevos, especialmente los relacionados con la informática y la computación. Algunos reportes de experiencias nacionales esclarecen los factores que participaron en esta dinámica.

Colombia. En este país el desarrollo del segmento privado universitario fue probablemente el rasgo más significativo en la evolución del sistema de enseñanza superior durante la década. La consolidación de este segmento dio lugar, según Fabio Velázquez, a la formación de cuatro grandes categorías institucionales. En primer lugar, las "universidades públicas de mayor tradición", caracterizadas por una elevada diversificación de su oferta de carreras, una alta proporción de profesores de tiempo completo y una infraestructura de investigación más o menos desarrollada". En segundo lugar, las "universidades públicas marginales", poco diversificadas, sin posgrado e infradotadas de recursos. En tercer lugar, "las universidades privadas de élite", con una oferta curricular más o menos diversificada y con un plantel físico y docente apropiado.

En cuarto lugar, las instituciones privadas con una dotación mínima de recursos y una oferta curricular exigua [Velázquez, 1988:96].

El mismo autor destaca la tendencia hacia la *privatización* del segmento público, "no tanto en el sentido en que ésta última haya caído en manos del sector privado, sino más bien en cuanto ha tenido que operar con la lógica de supervivencia propia de la universidad privada, es decir, la autofinanciación" [Velázquez, 1988:94].

Chile. La evolución del sistema de universidades en Chile en el curso de los ochentas estuvo orientada por dos grandes tendencias. En primer lugar, la liberalización del servicio educativo, en consonancia con el modelo de régimen económico adoptado en el período; en segundo, la implantación de métodos sistémicos de planeación avocados a la finalidad de inducir un ordenamiento en la proliferación de instituciones.

José Joaquín Brunner en su evaluación del caso de chileno pone de relieve la *diferenciación horizontal* del sistema sobre la base una estrategia de racionalización y ordenamiento de la estructura. Señala al respecto: "junto a las 8 universidades antiguas han surgido otras 15, de las cuales 12 tienen carácter público, habiendo nacido de la fusión o reorganización de las sedes regionales o Facultades de las Universidades de Chile y Técnica del Estado y las 3 restantes de carácter de privadas, las que han quedado sujetas a la obligación a autofinanciarse integralmente en el mercado" [Brunner, 1988:79].

Una característica esencial de la reorganización del sistema chileno consistió en la disminución del financiamiento aportado por el Estado y las consiguientes medidas alternativas de las universidades públicas: vinculación con el empresariado y la industria y cobro de cuotas de matrícula [Brunner, 1988:80-81 y Esquivel, 1995:passim]. Esta es otra modalidad de la tendencia hacia la *privatización* apuntada más arriba.

Argentina. La transformación de la universidad argentina al término del régimen castrense asumió modalidades distintas en función de los esquemas de política educativa de los gobiernos radical y peronista. Durante el gobierno de Alfonsín

(1983-1989) la universidad atravesó por una fase que Balán califica como la etapa de la "restauración reformista" [Balán, 1993:139]. Al asumir el poder el presidente Alfonsín decretó la intervención de las universidades con el objetivo de "normalizar" la vida institucional; este proceso, que se verificó en los primeros dos años del régimen, consistió en plantear reformas que representaban un retorno al modelo de universidad anterior al golpe militar. Los principales objetivos de la reforma de Alfonsín fueron el reestablecimiento de la autonomía universitaria, el acceso irrestricto y la gratuidad de la enseñanza superior. En el plano político la reforma planteaba la recuperación la participación colegiada en el nivel de toma de decisiones del gobierno universitario.

En la práctica, al no haberse dispuesto instrumentos de planificación central, la política de acceso irrestricto "dejó librada a cada institución a la incertidumbre, ya que podría verse inundada de estudiantes de un momento a otro. De hecho la mayoría de las universidades nacionales adoptó alguna medida para canalizar el flujo masivo de postulantes" [Balán, 1993:141].¹¹⁰ Las reformas establecidas por el gobierno radical se vieron frenadas por la crisis fiscal y por el fenómeno de hiperinflación que caracterizaron los últimos años ochenta y obligaron a Alfonsín a entregar anticipadamente la presidencia al candidato Menem.

La estrategia de financiamiento a la educación superior establecida por el régimen peronista propuso un esquema de participación mixta, a través de la combinación de subsidios vía presupuesto federal y la aportación de los particulares. En medio de un clima de intenso debate, algunas de las medidas que lograron plasmarse en hechos fueron, entre las más significativas, el arancelamiento de los estudios de grado¹¹¹ y la flexibilización de las condiciones para la implantación de establecimientos privados de enseñanza superior.

¹¹⁰ La Universidad de Buenos Aires, por ejemplo, instauró un ciclo de estudios básicos de un año de duración, común para todos los aspirantes y previo al ingreso a las carreras el cual, de hecho, operaba como un filtro para el acceso al nivel profesional.

¹¹¹ En el caso de los estudios profesionales (pregrado), hasta 1992 únicamente la Universidad de Córdoba había conseguido la implantación de cuotas a los estudiantes.

Uruguay. Rodolfo Lemez resume las transformaciones de la universidad uruguaya en los ochentas al aludir a los siguientes fenómenos: "hipercrecimiento, diferenciación creciente, sobre feminización, envejecimiento de la matrícula, alargamiento de los ciclos, incremento en las desigualdades regionales en el reclutamiento y permanencia, aumento de la múltiple inscripción y cursado simultáneo, incremento en la cantidad de estudiantes que trabajan y en la intensidad de esos trabajos" [Lemez, 1990:12]. Desde la perspectiva del autor la relativamente reciente "sobremasificación" de la matrícula en el sistema de enseñanza superior uruguayo está en la base del resto de los procesos citados. La diferenciación cualitativa de la oferta escolar representó en ese contexto el fenómeno más significativo: entre 1974 y 1988, el crecimiento de las instituciones denominadas "escuelas universitarias" -que mayoritariamente ofrecían carreras cortas- superó en cinco veces el crecimiento de los establecimientos bajo el régimen universitario tradicional [Lemez, 1990:8-9].

Costa Rica. En este país las tendencias destacables en los ochentas fueron el decaimiento de la tasa de crecimiento matricular, la recomposición de la participación de las instituciones públicas en la oferta total de enseñanza superior y el desarrollo del segmento privado.

Según un estudio de Jorge Rovira sobre el sistema de enseñanza superior costarricense, entre 1980 y 1989 la matrícula total pasó de 50,812 estudiantes a 69,202 con una tasa anual de crecimiento esquivale al crecimiento demográfico. En segundo lugar, se advierte un fenómeno de recomposición de la participación del sector de universidades públicas en la oferta educativa. La principal institución de enseñanza superior en el país, la Universidad de Costa Rica, disminuyó su presencia en el conjunto de la oferta educativa (de casi un 60% en 1980 a un 43% en 1988). Las otras dos instituciones públicas escolarizadas (la Universidad Nacional Autónoma creada en 1973 y el Instituto Tecnológico de Costa Rica creado en 1971) incrementaron muy ligeramente sus matrículas. La única institución pública que tuvo un desarrollo cuantitativo importante fue la

Universidad Estatal a Distancia que en la última década alcanzó a duplicar la inscripción [Rovira, 1992:127].

Siguiendo con el caso costarricense es notable un desarrollo sin precedentes de las universidades privadas; a lo largo de la década se fundaron varias instituciones privadas (Universidad Internacional de las Américas, Universidad Adventista de Centro América, Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología y Universidad Panamericana). El desarrollo del sector privado se complementó con la incorporación de instituciones de enseñanza superior de origen extranjero (National University, Universidad Interamericana de Puerto Rico y el Instituto Centroamericano de Administración de Empresas). En tal virtud, la proporción de participación del sector privado en la matrícula total pasó de un 5.8% en 1970 a un 16.7% en 1989 [Rovira, 1992: 129].

Brasil. En el caso de Brasil, la diferenciación cualitativa del sistema de enseñanza superior tomó una dirección distinta. El fenómeno de masificación universitaria, que comparte con el resto de los países latinoamericanos, se debió desde un principio, al crecimiento del segmento privado, de modo que el proceso de elitización académica se ha localizado casi por completo en el segmento público a través de dos medios fundamentales: la política de restricción del acceso de los programas de las universidades públicas y el fortalecimiento de la educación de posgrado.

De acuerdo a los datos de Schwartzman, la educación superior brasileña contaba al final de los ochentas con casi 1.5 millones de estudiantes (aproximadamente el 13% del grupo de edad), distribuidos en 83 universidades, 720 "escuelas independientes" y 67 "federaciones". Además de que la mayor parte de la matrícula se concentra en universidades privadas (aproximadamente el 60% de la inscripción total), más de la mitad de la misma se halla en "instituciones no universitarias" [Schwartzman, 1992:2].

Con el objetivo de preservar la competitividad de la universidad pública, el régimen universitario optó por limitar el ingreso estudiantil a través de filtros

académicos y rigurosos procedimientos de selección. El sector privado se dedicó entonces a atender la demanda no incorporada a la universidad pública mediante una oferta diferenciada en calidades y modalidades. La clave de esta estrategia puede encontrarse en la legitimidad social concedida a la preservación de los niveles de calidad en la enseñanza superior pública brasileña aún a costa de sufrir los procesos de selección académicos [cfr. Levy, 1985 y García-Guadilla, 1988].

La expansión del sistema universitario del Brasil ocurrida entre 1968 y 1990 reservó para las instituciones públicas el papel de preparación de las élites profesionales en los planos local y regional; es el caso de las universidades federales que operan en todas las capitales de los Estados de la federación y de las universidades estatales en São Paulo. Durante las administraciones de Sarney y de Collor se hicieron algunos intentos por consolidar universidades de élite con un nivel de excelencia académica, a fin de nutrir las élites profesionales y políticas nacionales; ejemplo de ello es el fortalecimiento de la Universidad de Campinas en São Paulo, que selecciona sus estudiantes entre los mejores candidatos del país, y la creación de la Escuela Nacional de Administración en Brasilia [Schwartzman, 1992:6].

México. En el caso mexicano, al que nos referiremos *in extenso* en el siguiente capítulo, los cambios de mayor importancia pueden ser situados en dos distintos planos; en primer lugar, el que corresponde a las dimensiones y distribuciones de la oferta de enseñanza superior, y en segundo los cambios que se verificaron en el sistema a partir de orientaciones de política pública y planeación.

A lo largo de la década, en especial desde 1982, el ritmo de crecimiento de la matrícula fue progresivamente aminorado,¹¹² lo que se debió a una retracción significativa del gasto público en el sector.¹¹³ No obstante, el sistema en su

¹¹² En los trabajos de Padua (1994) y Rodríguez G. (1994a y 1995b) se encuentran análisis sobre la evolución cuantitativa de la matrícula superior en la década de los ochentas.

¹¹³ En el trabajo de Teresa Bracho (1995) se indica que el gasto unitario del gobierno en educación superior, medido en pesos constantes de 1980, descendió en más de un 60% en la década. En este texto se hace notar asimismo que entre las familias con hijos universitarios, la proporción del ingreso familiar dedicado al gasto en educación superior descendió en casi un 40% solo en el período 1984-1989 (cfr. Bracho, 1995:137-139).

conjunto fue redimensionado a través del estímulo a la enseñanza tecnológica y mediante una política de descentralización favorable a las entidades del interior del país que adolecían rezago [cfr. Padua, 1994]. Por otra parte, la distribución de la demanda por áreas y carreras se modificó en el sentido de una mayor concentración de matrícula en aquellas especialidades relacionadas con el sector de los servicios y más directamente vinculadas con el empleo asalariado, en desmedro de las profesiones liberales y las disciplinas científicas [Rodríguez G., 1994b:185].

En los ochentas ninguna universidad pública fue creada, en cambio el número de unidades de enseñanza tecnológica superior se incrementó en forma considerable, se añadieron 29 unidades en la década. Al cubrir la demanda insatisfecha por la enseñanza pública, el sector privado asumió un significativo dinamismo,¹¹⁴ su tasa anual de crecimiento matricular fue más del doble que la del sector público; además adquirió presencia en el cuadro de conjunto el segmento de instituciones que desempeñan la función de enseñanza profesional en su mínima expresión [cfr. Casillas, 1995:172 y Cuéllar, 1995:186-188].

En el ámbito de la planeación del sistema la característica de mayor relevancia la constituyó el tránsito de un modelo basado en la programación de actividades, a otro en el que se jerarquiza la evaluación de resultados y productividades. Este pasaje fue paulatino y recorrió etapas intermedias en que la evaluación formaba parte de un esquema de diagnóstico, programación y evaluación.¹¹⁵ Al dar inicio la siguiente década la evaluación se consolidó como instrumento por excelencia para

¹¹⁴ El dinamismo de la enseñanza superior privada en el período no sólo fue cuantitativo. Según registra Casillas (1995:172), la principal innovación de estas instituciones en el período consistió en el desarrollo de un esquema de crecimiento por redes, lo cual hizo necesario el ejercicio de planeación del desarrollo curricular, de la expansión regional, y de adaptación de modalidades y tecnologías para la intercomunicación entre unidades distantes.

¹¹⁵ Por ejemplo, en el *Programa Integral de Desarrollo de la Educación Superior* (PROIDES) dado a conocer 1986, se incluye la idea de integrar formas de evaluación a los ejercicios de planeación y diagnóstico. Entre ese año y el final de la década la idea va cobrando fuerza; a mediados de 1990 la Asociación de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior aprobó una resolución indicativa para que cada una de las entidades públicas de enseñanza superior llevara a cabo ejercicios de autoevaluación (cfr. Varela, 1995:87).

orientar el quehacer académico, para la obtención de financiamientos y para organizar las políticas de estímulo a la productividad individual [cfr. Didriksson, 1995:127-129].

d) Perspectiva de desarrollo de la enseñanza superior en los noventas

Al inicio de la década de los noventas las universidades de la región se encontraron frente a un auténtico dilema; por una parte, la necesidad de brindar respuesta a objetivos de desarrollo económico y social, para los cuales, de nueva cuenta, la universidad aparecía como una pieza clave y, por otra, la necesidad de actuar en un contexto de fuertes restricciones de orden financiero. En torno a esta situación podemos situar el proceso de transformación en que ha estado inmersa la universidad latinoamericana contemporánea a partir en estos últimos años.

Al iniciarse la década el perfil que presentan los sistemas de enseñanza superior en la región se caracteriza por una clara diferenciación entre clases de instituciones, así como una marcada pauta de especialización tanto funcional como social. En vez de sistemas homogéneos, lo que aparece es una constelación de modalidades encargadas de la formación profesional.

Las tendencias predominantes -estabilización del crecimiento y diferenciación institucional- han estado acompañadas de una serie de cambios en el plano organizacional. Por un lado, la competencia entre la diversidad de instituciones, tanto para acceder a fondos y subsidios, como para recoger a los estudiantes en mejores condiciones -tanto académicas como financieras- ha comenzado a modificar la imagen de una demanda educativa como mercado cautivo, substituyéndola por la de estudiantes consumidores en condiciones de optar entre alternativas, por supuesto con la limitación de poder sufragar los gastos de la elección correspondiente. Por otro lado, la propia cultura burocrática de los actuales regímenes políticos han puesto el acento en la importancia de alimentar la eficacia y eficiencia de las instituciones públicas. Uno y otro factores han tendido a modificar las formas tradicionales de planeación y gestión académica, de

suerte tal que se registran cambios significativos en estos ámbitos, los que se significan por el paso de fórmulas de planeación basadas en la programación, a estrategias fundadas en la evaluación de resultados y productividades.

En el marco de la discusión sobre las innovaciones deseables en la institución es notable un cierto consenso en torno a los problemas fundamentales -cobertura, calidad, pertinencia y relevancia de la formación universitaria.¹¹⁶ También se advierte un nivel de coincidencia sobre la necesidad de impulsar reformas para superar la situación de crisis, y se reconoce el papel clave que asume la enseñanza superior en pro del objetivo de contar con la capacidad tecnológica autónoma indispensable para concurrir en el mercado global. Sin embargo, divergencias y desacuerdos fundamentales se localizan en el nivel correspondiente a las modalidades de reforma propuestas y en torno a las medidas que se considera adecuadas para impulsar transformaciones.¹¹⁷

En la agenda de las transformaciones deseables para beneficiar la articulación entre la enseñanza superior y el desarrollo científico y tecnológico necesario para la competencia global, ocupan un lugar destacado los objetivos de cooperación e integración de las universidades de la región. Huelga decir que los pasos que se han dado en esta dirección guardan estrecha relación con las modalidades y ritmos impuestos por los nuevos esquemas de integración económica regional, a los que nos referimos con anterioridad.

En el análisis de los procesos de integración regional universitaria es necesario distinguir, en primer lugar, entre el ámbito de la investigación y el de la docencia.

¹¹⁶ En los más recientes documentos sobre política educativa de la UNESCO se reconoce la centralidad de estos problemas en la perspectiva de proponer medidas para el desarrollo de la enseñanza superior (cfr. UNESCO, 1995).

¹¹⁷ Uno de los temas de mayor controversia en el debate actual se cuestiona sobre las posibilidades de impulsar transformaciones radicales en la enseñanza superior, o bien de sumar medidas específicas de alcance delimitado. Al respecto, Tedesco (1993) señala que en la actualidad existen claras evidencias de que la construcción de consensos a nivel nacional y regional es posible, por lo tanto enfatiza el nivel de las transformaciones a gran escala; Schwartzman (1995), en cambio, recomienda la adopción de medidas de innovación que atiendan la serie de problemas concretos que padece la enseñanza superior, al considerar que las probabilidades de acuerdos generales en este campo son más bien escasas.

En el terreno de la investigación científica y humanística, la cooperación internacional ha acompañado y propiciado el desarrollo histórico de estas disciplinas, por lo cual los prospectos de colaboración regional en esta materia han encontrado buena acogida y condiciones propicias. En cambio, en el terreno de la docencia, en especial en lo correspondiente al reconocimiento y acreditación mutua de estudios profesionales entre países, así como en los intentos de homologación curricular, los obstáculos han sido mayores.

En segundo lugar, cabe distinguir entre procesos de integración en curso y nuevos procesos. Entre los primeros pueden citarse las experiencias de la University of West Indies del Caribe anglófono o de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), como ejemplos de formaciones institucionales de investigación y docencia, cuyas respectivas sedes se encuentran distribuidas en diferentes países de la región. Asimismo cabe hacer mención de organismos como el Consejo Superior de Universidades de Centro América (CSUCA) y la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), encargados de operar como instancia propicia a la cooperación regional y de la formulación de recomendaciones generales e indicativas de política académica. En todos estos casos las experiencias de colaboración internacional cuentan con una amplia trayectoria de realizaciones y su desarrollo es relativamente independiente de los actuales procesos de integración; no obstante dichos procesos representan, hoy en día, un marco de acción y un referente obligado para aquellos.

En lo que respecta a los procesos en curso se destacan, por su importancia, los programas desarrollados en el contexto del Tratado de Libre Comercio entre México, Estados Unidos y Canadá, del Mercosur (Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay), así como las iniciativas derivadas del proyecto UNAMAZ (Asociación de Universidades Amazónicas). Como ya se mencionó, en estos casos los temas problemáticos son los que competen a la homologación curricular, a la revalidación de estudios y a la acreditación de títulos.

C. Recapitulación

La serie de cambios en la enseñanza superior latinoamericana a partir de los años sesenta está íntimamente relacionada con las opciones y modalidades de régimen económico, político y social del período. La universidad representó un ámbito privilegiado para concretar la incorporación de grupos sociales a los modelos de desarrollo adoptados. La formación de cuadros profesionales y técnicos constituyó un requisito y una prioridad para que los proyectos nacionales de modernización. Asimismo la oferta de educación superior representó para el Estado un recurso estratégico en la construcción de legitimidad frente a los sectores sociales que estaban en plena consolidación y que, a través de diversas expresiones, demandaban vías de participación acordes con las expectativas que el programa de modernización suscitaba.

La dinámica desencadenada hizo posible que los sistemas universitarios crecieran y se reformasen permitiendo el acceso a la enseñanza superior a nuevos contingentes sociales. Las décadas de los sesenta y setenta escenificaron la consolidación de estructuras de enseñanza superior de carácter público o con una significativa participación gubernamental en su financiamiento. En tal virtud, dichas estructuras resintieron los cambios y crisis económicos y políticos por los que atravesaron los países de la región en el mismo lapso. Naturalmente las universidades, debido a sus características históricas y a las funciones que desempeñan, no resultaron agentes pasivos o neutrales en medio de dichos cambios y crisis. Por el contrario, en diversos momentos de su trayectoria, representaron un espacio apto para la expresión de oposiciones y descontentos. Al promediar la década de los ochenta parecía claro que las universidades de la región difícilmente podrían satisfacer la serie de expectativas y demandas sociales que en ellas se habían depositado en el curso de las décadas anteriores, en especial en el contexto del agotamiento de las estrategias de desarrollo que habían cobijado su despegue y expansión.

A medida que el Estado retrocedía en su calidad de agente dinámico para la generación de empleos y oportunidades se comenzó a hacer papable la alteración del balance entre la demanda de profesionales y la oferta disponible, ya que la velocidad de proyección de egresados de las universidades era significativamente superior a la creación de nuevos empleos. Simultáneamente diversos síntomas diagnosticados como componentes de una crisis de la calidad académica de la formación universitaria animaron el debate sobre la pertinencia social del modelo de universidad desarrollado.

Un tema capital en el debate plantea la cuestión de si la expansión se tradujo en procesos de democratización de las oportunidades de acceso, permanencia y éxito en la formación superior. Algunas hipótesis postuladas para resolver el dilema representado por la expansión de oportunidades de acceso a la universidad en situaciones de limitación de la inserción profesional indicaron que

- * La expansión educacional no alteraría significativamente la composición social de la matrícula de primer ingreso.

- * Las modificaciones en el perfil social del segmento de primer ingreso serían compensadas a través de mecanismos de exclusión social en el interior del ciclo escolar. En este sentido, las posibilidades de permanencia y egreso resultarían inferiores para los sectores sociales de reciente acceso a la enseñanza superior.

- * Aunque el ingreso a la universidad tendería efectivamente a democratizarse, la selección de carreras resultaría socialmente condicionada, de modo que los grupos privilegiados elegirían racionalmente las carreras más redituables en su rendimiento profesional futuro, mientras los nuevos sectores se orientaría hacia estudios con destinos ocupacionales saturados.

- * En complemento de lo anterior se verificaría una disminución del valor de mercado de los estudios profesionales por la alteración del balance entre oferta y demanda de profesionales, tal que las mejores oportunidades dejarían de ubicarse en la licenciatura, pasando al posgrado o a un grupo de carreras con

procedimientos de selección más rigurosos. Asimismo tenderían a valorizarse los títulos universitarios otorgados por instituciones privadas.

* La función de discriminación social trasladaría su fuerza al ámbito del empleo.

El ritmo en que se desarrolló la fase expansiva hace prácticamente inverosímil el primero de estos casos; resulta poco plausible que la ampliación de oportunidades de acceso a este nivel de enseñanza no hubiera recogido una proporción importante de estudiantes originarios de sectores sociales populares lo cual, por otra parte, no significa una modificación directa y automática de los patrones de estratificación y movilidad prevalecientes en estas sociedades, en vista del ya referido proceso de transición estructural por el que atravesaron los países de la región en el mismo período [cfr. Padua, 1981:144 y ss.]

El resto de los casos enumerados parece en cambio haberse verificado con diferente intensidad. Diversos estudios empíricos han dado cuenta de un abatimiento de las cuotas de eficiencia terminal que acompañan al proceso de masificación de la matrícula [cfr. De Allende y Gómez, 1989], fenómeno en el que la correlación entre el origen social y las posibilidades de sobrevivencia en el tramo escolar han resultado significativas. De la misma manera, existe suficiente evidencia empírica que demuestra la asociación entre la pertenencia a determinados sectores sociales y la elección curricular en el sentido antes señalado.

Otro es el caso en que se plantea una correspondencia entre diferenciación social y diferenciación institucional, en el sentido de que el mecanismo de preservación de la función reproductora de *status* de la estructura universitaria se expresa a través de la consolidación de alternativas de formación, es decir, de la aparición de instancias reservadas para las élites sociales. En este sentido se postula la presencia de distintos circuitos escolares socialmente definidos: uno de acumulación de carencias y otro de consolidación de excelencias [Michelena, J.A., 1984:passim], o de un sistema universitario estratificado y diferenciado que "asegura procesos de socialización homogéneos para las clases alta y media alta,

resguardando para sus miembros la formación adecuada para el desempeño de puestos superiores" [Rama, 1981:15].

Este razonamiento explica la simultaneidad histórica del proceso de expansión universitaria y el proceso de diferenciación y segmentación institucional, pero también perfila la hipótesis de que aún en una misma institución y nivel educativo se hayan desarrollado *canales* socialmente determinados, fenómeno que puede denominarse *segmentación interna* de la universidad.

Para discernir empíricamente estos fenómenos es fundamental adentrarse en las particularidades de los sistemas nacionales y en los procesos de selección social que se verifican en las principales instituciones de enseñanza superior, lo cual será objeto de estudio de los próximos capítulos.

CAPITULO 3

III. DESARROLLO DE LA EDUCACION SUPERIOR EN MEXICO

Introducción

En el capítulo anterior se definió una trama de variables macro sociales, de naturaleza económica, política y social, a través de las cuales se buscó establecer un nivel analítico para explicar las condiciones en que se originó y desarrolló el proceso de expansión y cambio de los sistemas de educación superior en la región latinoamericana. En el capítulo se planteó en síntesis, la democratización del acceso a las universidades como efecto de proyectos de desarrollo nacional históricamente determinados.

En el presente capítulo se toma como objeto de estudio el caso de México, con el propósito de acceder a un segundo nivel analítico del problema, en el que se pretende explorar las líneas de política que, en el caso de nuestro país, definieron la expansión universitaria. En este sentido, interesa el estudio del desarrollo histórico de la enseñanza superior en México a partir de los años cincuenta y hasta la actualidad a través del análisis de los procesos de planeación y política académica en torno a los procesos de crecimiento, diversificación y reforma universitaria.

El capítulo incluye una presentación de las pautas de crecimiento de las instituciones y de la matrícula escolar, así como de las transformaciones que se observan en las distribuciones de la población escolar con respecto a los principales componentes de la matrícula -distribución territorial, modalidades y niveles del sistema educativo superior y áreas de conocimiento-, todo ello en el marco de las orientaciones de las políticas públicas e institucionales de la enseñanza superior.

A partir de la posguerra se inició en México un proceso de transformación de la enseñanza superior sobre la base de una serie de cambios fundamentales que, en su

conjunto, habrían de modificar el perfil de la institución universitaria tradicional, al conformar un sistema complejo por sus funciones académicas, sociales y políticas y diversificado por la variedad de opciones institucionales y modalidades de formación educativa.

Dichos cambios tuvieron lugar tanto en el plano institucional como en el sistémico. Entre los primeros cabe referir el crecimiento de la base institucional en su conjunto, la transformación del currículo y la reforma de las instancias de administración, gestión y planeación universitaria.

En el nivel sistémico, los cambios más relevantes atañen a la redistribución de las partes del sistema: la repartición territorial de la oferta educativa, la distribución por áreas de conocimiento y disciplinas, la estructura por niveles y la distribución por tipos de régimen de financiamiento. Estas transformaciones pueden englobarse en las nociones de diversificación y diferenciación académica.¹

Otra importante serie de cambios se derivó de la ampliación de oportunidades de ingreso a la enseñanza superior en virtud del crecimiento del sistema; este proceso, al posibilitar el acceso de nuevos contingentes sociales a las universidades, redefinió el perfil social de la población estudiantil. [cfr. De Ibarrola, 1982].

En suma, el sistema de enseñanza superior experimentó transformaciones que, por su extensión y profundidad, modificaron la naturaleza y funciones que tradicionalmente tocó cumplir a la institución universitaria. La decisión política de extender la oferta de enseñanza superior tuvo como corolarios el incremento de los recursos humanos y la planta física de las instituciones universitarias, la experimentación de fórmulas de enseñanza para servir a una matrícula que crecía aceleradamente, así como la adecuación de las fórmulas de gestión administrativa y de régimen.

Las transformaciones que han dado forma al sistema universitario contemporáneo en nuestro país se remontan en efecto al periodo de la posguerra. A partir de entonces y hasta la actualidad han tenido lugar múltiples cambios en virtud tanto de decisiones

¹ Sobre las nociones de masificación y diversificación véanse los ensayos de Rodríguez (1978) y Kent (1992).

políticas y académicas como, también, en respuesta a dinámicas desencadenadas por su implantación.

En este extenso lapso pueden ser distinguidas varias fases de desarrollo;² la primera de ellas, se inicia en los años cincuenta y se caracteriza por cimentar la base institucional de un sistema de universidades públicas a lo largo del territorio, por fincar la plataforma para el desempeño de la función universitaria de investigación científica, así como por delinear la figura del trabajador académico profesional, es decir de profesores e investigadores de dedicación exclusiva a sus actividades. Sobre esta base, en el transcurso de la década de los sesenta se conformó un modelo acorde con las tendencias de renovación universitaria vigentes en el plano internacional. A través de estrategias de consolidación institucional se reforzaron las funciones de investigación y difusión cultural, se amplió el abanico de opciones de formación disciplinaria, se fortaleció el ciclo de posgrado, y dieron inicio programas de preparación para la docencia y de becas para estudios en el extranjero. La universidad mexicana de los años sesenta persiguió los objetivos de modernización institucional, vinculación con un modelo global de desarrollo favorable a la industrialización, así como alcance y preservación de un nivel académico satisfactorio.³

Los años sesenta constituyeron una fase diferente en la historia de la enseñanza superior, que se caracterizó ante todo por la expansión del sistema. En la década se multiplicaron, con un ritmo de crecimiento sin precedentes, el número de estudiantes, profesores, trabajadores así como de instalaciones. La expansión planteó nuevos retos a la universidad, que fueron enfrentados a través del diseño y la implantación de modalidades curriculares innovadoras -en los niveles de bachillerato y licenciatura-, la generalización de fórmulas de planeación para el desempeño de las acciones de

² Con respecto a la división del desarrollo universitario en fases o periodos, confróntese entre otros los trabajos de Fuentes (1983), Ibarrola (1986), Kent (1992), Padua (1994), Villaseñor (1994), Rodríguez Gómez (1995) y Varela (1996)

³ Sobre el desarrollo de la universidad mexicana en los años sesenta véanse: Urquidí y Lajoux (1967), King *et al.* (1972), Castrejón (1976) y Fuentes (1982).

gestión académica y administrativa, y a través de adecuaciones al marco normativo general y a las regulaciones específicas en el plano institucional.

La fase de expansión con innovaciones educativas culminó en los primeros años ochenta. A partir de entonces se inició un ciclo cuyo rasgo más eminente es la redistribución de la oferta educativa, en todas sus dimensiones, y el tránsito de esquemas de planeación basados en la programación, hacia fórmulas de evaluación *ex post* y de incentivo a la productividad.

Las modalidades que ha asumido el sistema de enseñanza superior en la historia contemporánea de nuestro país ha sido resultado de la convergencia de una serie de factores y presiones, entre los que se destacan, por su peso: a) las relaciones entre el Estado y el sistema de enseñanza superior en general y con las instituciones en lo particular, así como la expresión de estas relaciones en políticas de organización y estrategias de reforma; b) la configuración de demandas sociales sobre la universidad; c) la movilización de los actores universitarios -es decir de los académicos, estudiantes y trabajadores- dentro de las instituciones; d) la adaptación de pautas de cambio derivadas de los modelos internacionales de desarrollo de la enseñanza superior.

El entrelazamiento de estos factores se propone delinear una perspectiva general para explicar las tendencias de cambio del sistema de enseñanza superior; interesa en especial abordar el análisis de la coyuntura en que tuvo lugar la expansión del sistema y sus principales consecuencias.

1. El ciclo de expansión

En 1950 la población de licenciatura no llegaba a 30 mil estudiantes, lo que representaba entonces el 1.3% de los jóvenes entre 20 y 24 años; hacia 1960 la matrícula se había duplicado, en ese año se registraron 75 mil estudiantes, es decir el 2.6% del grupo de edad relevante.

En el curso de los años cincuenta varios factores concurrieron para posibilitar una primera etapa de crecimiento. Durante la década, el número de universidades públicas

se duplicó; hasta 1950 existían 12 instituciones con el rango de universidad,⁴ incluyendo el Instituto Politécnico Nacional.⁵ Entre 1950 y 1960 se establecieron otras 13 universidades públicas en distintos lugares del territorio nacional⁶ y en 1953 se inauguró la Ciudad Universitaria de la UNAM.⁷ Durante los años sesenta el ritmo de crecimiento de la década anterior (9.7% anual promedio) se mantuvo en el mismo nivel, lo que se debió principalmente a la consolidación del grupo de instituciones establecido en los cincuenta; además en el período se fundaron otras cuatro universidades públicas.⁸ No obstante que las universidades del interior comenzaron a dar atención a la demanda regional, al final de la década la capital de la República recogía más de la mitad de la matrícula nacional.

Así, sobre la base de un incipiente sistema de universidades en la República, en los primeros años setenta dio inicio una etapa de aceleradas y profundas transformaciones del sistema de enseñanza superior. Durante esa década la expansión del sistema se constituyó en el factor dinámico de las transformaciones que se experimentaron, en la medida en que el mismo presionó a las instituciones a renovar sus estructuras,

⁴ La Universidad Nacional Autónoma de México (1910), la Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (1917), la Autónoma de Sinaloa (1918); la Autónoma de Yucatán (1922), la Autónoma de San Luis Potosí (1923), la Universidad de Guadalajara (1925), la Autónoma de Nuevo León (1933), la Autónoma de Puebla (1937), el Instituto Politécnico Nacional (1937) y las universidades de Colima (1940), Sonora (1942), Veracruz (1943) y Guanajuato (1945).

⁵ El Instituto Politécnico Nacional fue fundado en 1937.

⁶ La Universidad Autónoma de Morelos (1953), la Autónoma de Chihuahua (1954), el Instituto Tecnológico de Sonora (1955), la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (1955), la Autónoma del Estado de México (1956), la Autónoma de Tamaulipas (1956), la Autónoma de Coahuila (1957), la Universidad Juárez de Durango (1957), la Autónoma de Baja California (1957), la Autónoma de Zacatecas (1958), la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (1958), la Autónoma de Querétaro (1959) y la Autónoma de Guerrero (1960).

⁷ En sus instalaciones de Ciudad Universitaria la Universidad Nacional dio cabida a 25 mil estudiantes, cifra que duplicó en menos de 10 años.

⁸ La Universidad Autónoma de Hidalgo (1961), la Autónoma del Carmen (1965), la Autónoma de Campeche (1965) y la Autónoma de Nayarit (1969).

políticas y prácticas tanto académicas como administrativas⁹ La decisión de incrementar las dimensiones cuantitativas del sistema tuvo lugar en un contexto político en que la reforma de la educación representaba una prioridad dentro del programa gubernamental; a continuación repasaremos este aspecto antes de describir las características e impactos de la expansión en el período.

a) La expansión en el contexto de la reforma educativa

El ciclo de expansión y reforma de la enseñanza superior, que se intensificó al iniciarse la década de los setenta, se corresponde con la política nacional de cambio educativo impulsada por la administración del presidente Echeverría. La reforma educativa que se inició como tal en 1972 se propuso ampliar la oferta educacional, actualizar la organización del sistema público educativo y reformar los métodos y sistemas de enseñanza vigentes. El planteamiento conceptual de la reforma implicaba acciones en los diversos órdenes del sistema educativo, sobre la base de los siguientes principios rectores.¹⁰

i) Atención a la demanda social educativa, a través de la ampliación de los servicios educativos en el sentido tradicional, es decir, mediante la creación de centros de enseñanza urbanos y rurales, con especial atención a las áreas marginadas; pero también a través de la implantación de fórmulas no convencionales, tales como sistemas extraescolares y abiertos y organismos de capacitación técnica para obreros y campesinos. Este planteamiento implicó tareas de formación magisterial y el aumento de plazas docentes, así como la determinación de criterios de flexibilidad para facilitar la movilidad horizontal y vertical de estudiantes y salidas terminales en diversos niveles del sistema escolar.

⁹ Guillermo Villaseñor coincide en este aspecto al señalar: "El conjunto de mutaciones tan fuertes que se han dado en el seno de las universidades durante los últimos 20 años, ha sido causa y producto, simultáneamente, de la expansión" (Villaseñor, 1994:14).

¹⁰ Una exposición pormenorizada de los objetivos y acciones emprendidas en el marco de la reforma educativa de Echeverría puede ser consultada en Bravo Ahuja y Carranza (1976). Véanse asimismo los comentarios críticos de Latapi (1973) sobre distintos aspectos de este proceso.

- ii) Actualización de métodos de enseñanza. Esto es, programación por objetivos de aprendizaje, diseño de procesos de evaluación formativa, énfasis en el autoaprendizaje, fomento a la actitud activa de los estudiantes, entre los principales objetivos;
- iii) Reorientación de los contenidos educativos, con énfasis en el carácter social de la educación; en este mismo orden de ideas se postulaba la enseñanza como factor para la transformación social.
- iv) Reorganización administrativa y descentralización institucional, a través de la creación de organismos de apoyo a las disposiciones de la reforma, fomento a las actividades de investigación y planeación en el campo educativo.¹¹

En el terreno de la organización, la reforma se plasmó en la creación de instituciones de apoyo técnico, como el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE) establecido en 1971, y de fomento, como el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) creado el mismo año; asimismo se dispusieron ajustes de organización en la Secretaría de Educación Pública¹² con el fin de atender los cambios educativos que se impulsaban.

La reforma implicó por supuesto la formulación de varios ordenamientos normativos de distinto nivel, tales como la Ley federal de educación en 1973, los decretos para la creación de las instancias de apoyo a la reforma y de nuevas instituciones educativas,¹³ y las normas que regularían la reorganización de la SEP.¹⁴

¹¹ Gonzalo Varela, en su revisión de la reforma educativa del régimen de Echeverría, indica que los propósitos jerarquizados en la misma eran los siguientes: "permeabilidad vertical del sistema: libre acceso de los estudiantes al nivel educativo que desearan, sin más límites que los del intelecto; permeabilidad horizontal entre distintos subsistemas o instituciones educativas, y en caso de que el estudiante no prosiguiera sus estudios, facilitar su incorporación inmediata a actividades productivas" (Varela, 1996:27).

¹² Al respecto destaca la desaparición de la Subsecretaría General y las modificaciones de las Subsecretarías de Enseñanza Técnica y Superior (para comprender también la enseñanza media) y de Asuntos Culturales, que se denominaría de Cultura Popular y Educación Extraescolar, así como la fusión de las Subsecretarías de Educación Primaria y Normal y Coordinación Educativa (Bravo Ahuja, 1976).

¹³ Las normas promulgadas a propósito de la reforma educativa fueron: Ley federal del patrimonio cultural de la nación (1970), Ley que crea el CONACyT (1970), Decreto que crea el CEMPAE (1971), Decreto que crea el CONAFE (1971), Reformas a la Ley reglamentaria de los artículos 4to. y 5to.

En la Ley Federal de Educación de 1973, que reemplazó a la Ley Orgánica de la Educación Pública vigente desde 1941, se plasmaron los principales objetivos de la reforma: ampliación de las oportunidades educativas, orientación social de la enseñanza, flexibilidad del sistema, carácter bivalente (propedeútico y terminal) a partir del nivel medio de enseñanza, función del profesorado como promotores, coordinadores y agentes directos en el proceso educativo.¹⁵

Además de los cambios en el nivel de la organización y la legislación, y de la creación de nuevas instituciones, la reforma repercutió en el sistema escolar tradicional al introducir innovaciones tanto en la estructura como en la orientación de la enseñanza. Al respecto son destacables las acciones que se enumeran a continuación.

Educación primaria. Se consideraron como principios de orientación, el fomento a la educación permanente, la actitud científica, la conciencia histórica, y el reconocimiento a la relatividad del conocimiento. Con esta perspectiva la columna vertebral de la reforma consistió en la organización de la enseñanza con base en cuatro áreas: ciencias naturales, ciencias sociales, lenguaje y matemáticas, y una quinta área para las actividades artísticas, físicas y prácticas. Se ordenó la revisión del libro de texto gratuito y en 1973 se distribuyeron los textos reformados.

Educación secundaria. La secundaria tradicional se diversificó con la inclusión de nuevas modalidades, tales como la telesecundaria, el sistema experimental y las secundarias técnicas (agropecuarias, del mar y pesqueras e industriales). La modalidad general se reformó a través de la revisión de los planes y programas de estudio.

constitucionales sobre el ejercicio de las profesiones (1973), Decreto que crea el Colegio de Bachilleres (1973), Ley orgánica de la Universidad Autónoma Metropolitana (1973), Ley federal de educación (1973), Ley que crea el Consejo del Sistema Nacional de Educación Técnica (1975), y Ley nacional de educación de adultos (1975).

¹⁴ Acuerdos que modifican la estructura orgánica de la SEP y establecen la organización y competencia de las Subsecretarías (1971), Reglamento de escalafón de los trabajadores al servicio de la SEP (1972), Reglamento Interior de la SEP (1973).

¹⁵ Una exposición del contenido de la Ley federal de educación de 1973 con respecto a estos objetivos puede verse en Bartolucci y Rodríguez Gómez (1983:19-20).

Educación media superior. En este nivel destacan la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, la transformación de las Escuelas Vocacionales del IPN en Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) y la fundación de los Centros de Estudios Técnico Agropecuarios en el ámbito regional; además, en 1973 se creó el Colegio de Bachilleres bajo control de la SEP. En todas estas instituciones se promovió el principio de la bivalencia, estableciendo modalidades de formación técnica terminal en paralelo al currículo propedeúico.

Educación superior. En este terreno, la reforma educativa se orientó en dos direcciones principales. En primer lugar, a través del impulso al sistema de Institutos Tecnológicos Regionales y su propagación en el territorio nacional, así como en la reforma de los planes de estudio de estas instituciones y la creación de nuevas carreras en las mismas. En segundo lugar, a través del apoyo a las universidades autónomas que se encontraban emprendiendo acciones de reforma institucional. En 1973 se creó la Universidad Autónoma Metropolitana, en la cual se indujeron innovaciones académicas y organizacionales significativas.¹⁶

En la dinámica de cambios de las instituciones universitarias autónomas, que se dio en este contexto, jugó un papel de catalizador la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior (ANUIES). En el siguiente apartado se presentarán los principales acuerdos tomados en el seno de este organismo a propósito de la reforma de las universidades.

b) La reforma de la enseñanza superior (el modelo ANUIES)

Al coincidir con la estrategia del Estado en favor de una reforma de la educación en el país, las instituciones de enseñanza superior afiliadas a la ANUIES¹⁷ establecieron, a

¹⁶ Sobre el modelo UAM véanse los trabajos de Bojalil (1982) e Ibarra (1993).

¹⁷ La Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior fue concebida al final de la década de los cuarenta y empezó a operar realmente en los primeros años cincuenta. Originalmente se componía de las 26 universidades públicas; en 1961 amplió su membresía para incluir una serie de instituciones tecnológicas y una universidad privada (el ITESM). En el sexenio de Echeverría se incrementó notablemente la cantidad de instituciones representadas, al pasar de 41 en 1970 a 69 en 1976 (cfr. Varela, 1996:41-43).

partir de 1970, una serie de acuerdos¹⁸ que definirían la orientación general de la reforma de la educación superior.

Como un antecedente inmediato de los trabajos de la ANUIES orientados a la reforma universitaria es pertinente mencionar el proceso interno de la Asociación orientado a instaurar formas de planeación a nivel sistémico. En 1969, en la Asamblea de Jalapa, los rectores tomaron el acuerdo de elaborar un estudio sobre la educación superior, que fue denominado "Diagnóstico preliminar de la educación superior en México".¹⁹

En la asamblea de Hermosillo, como respuesta a los planteamientos del diagnóstico, se acordó la formación de un Centro Nacional de Planeación de la Educación Superior, dependiente de la ANUIES, y se aprobó el documento "Objetivos de la educación superior" en que se establecieron orientaciones generales para la transformación de la enseñanza en el nivel de licenciatura. En ese texto se subraya la importancia de la vinculación entre las funciones académicas universitarias y la problemática del desarrollo nacional, y se enuncian las tareas que, en esa dirección, deberían asumir las universidades en el ejercicio de las funciones de docencia, investigación y difusión cultural.²⁰ Es de hacerse notar que en los acuerdos de Hermosillo se indica en forma explícita la prioridad de ampliar la matrícula universitaria.

¹⁸ Los acuerdos referidos tuvieron lugar en las reuniones de la Asociación en el período 1970-1973: Hermosillo (XII Asamblea General de la ANUIES, abril de 1970), Villahermosa (XIII Asamblea General de la ANUIES, abril de 1971), Toluca (Asamblea Extraordinaria de la ANUIES, agosto de 1971) y Tepic, XIV Asamblea General de la ANUIES, octubre de 1972).

¹⁹ Un análisis de este documento puede verse en Castrejón Díez (1976).

²⁰ En el documento citado se establecen los siguientes objetivos para la función docente: "orientar la enseñanza hacia la creatividad, el autoaprendizaje, el sentido crítico, la organización y la disciplina en el trabajo, así como fomentar el sentido de responsabilidad personal y social (objetivo I); adecuar la educación a las necesidades del desarrollo del país (objetivo II); proporcionar al alumno la información de mayor calidad y actualidad; (objetivo IV)". Con respecto a la función de investigación se le entiende como "vinculada a la resolución de los problemas del país, sin caer en el sectarismo" (objetivo V), y con respecto a la función de difusión se señala que "debe contribuir a la elevación del nivel estructural, técnico y cívico de la población a través de sus actividades extra-académicas" (objetivo VI). Véase Castrejón (1976).

Las resoluciones adoptadas en la siguiente Asamblea General (Villahermosa, 1971) fueron decisivas en el curso que tomaría la reforma universitaria.²¹ En primer lugar porque en ella se relacionaron los trabajos que venía realizando la Asociación con los planteamientos de reforma educativa recientemente anunciados por el ejecutivo federal;²² en segundo lugar, porque en la reunión se definieron programáticamente las medidas para conformar un sistema articulado de instituciones de enseñanza superior y, a través del mismo, impulsar los cambios cualitativos que requería la reforma universitaria.²³

En la Asamblea de Toluca de agosto de 1971 se firmaron acuerdos destinados a profundizar las reformas planteadas en Villahermosa²⁴ y se establecieron una serie de

²¹ Gonzalo Varela advierte también la relevancia de esta reunión puesto que en ella se hicieron explícitos los términos de la relación entre el Estado y las universidades autónomas en el marco de la reforma educativa: "ésta y otras asambleas serían el marco en que el secretario (de educación pública) o el presidente (de la República) expusieran, de viva voz o por medio de mensajes, los aspectos estratégicos de la política para la educación superior. Los discursos y resoluciones de los miembros de la ANUIES coincidirían, por su tono y propuestas generales, con los de los miembros de ANUIES" (Varela, 1996:38).

²² En la *Declaración de Villahermosa* se señala que "la reforma de la educación superior está estrechamente vinculada al resto de la reforma educativa y a otras reformas de las estructuras nacionales, de tal manera que se pueda lograr un desarrollo más justo que incorpore aceleradamente a los grupos marginados y de más oportunidades a la juventud del país" (ANUIES, 1972a:120).

²³ Se acordó, a este respecto, "establecer un sistema de créditos académicos comunes y equivalentes para propiciar la movilidad de profesores y estudiantes de una institución a otra" (Acuerdos, punto 1); "establecer un sistema nacional de exámenes y crear un centro nacional para la producción de material didáctico" (Acuerdos, punto 4); "sin menoscabo del propósito de construir un sistema nacional de enseñanza, estudiar las variaciones regionales, sectoriales e institucionales, así como preservar la autonomía universitaria" (Acuerdos, punto 6); "impulsar a nivel nacional los estudios de posgrado y propiciar la cooperación interinstitucional en términos de programas conjuntos" (Acuerdos, punto 10). Además de estos objetivos generales fueron suscritos acuerdos para establecer salidas laterales antes del término del ciclo (Acuerdos, puntos 2, 8 y 9) y para fomentar la enseñanza teórico-práctica (Acuerdos, punto 5). Véase ANUIES (1972a:123-126).

²⁴ Las propuestas respectivas fueron: a) implantación de un Programa Nacional de Formación de Profesores y Actualización de Conocimientos, b) establecer un proceso permanente de evaluación y comunicación interinstitucional, c) utilizar plenamente la capacidad instalada de las instituciones y elaborar proyectos de cooperación con empresas públicas y privadas, y d) estimular los proyectos para el establecimiento de sistemas universitarios abiertos (Véase, ANUIES, 1972b:50-55).

tarefas para la ANUIES con el objetivo de diseñar modelos de evaluación y planeación aplicables al sistema en su conjunto.²⁵

En la Asamblea de Tepic de 1972 se avanzó en la definición de planteamientos operativos²⁶ y de medidas concretas a modo de marco de referencia de las reformas que cada universidad se propusiera acometer. Además, en esa reunión, los rectores y directores de las universidades e institutos de enseñanza superior suscribieron un documento en el que, al mismo tiempo que se enfatizaba la importancia de la reforma universitaria en curso, se hacía hincapié en el valor de la autonomía y la independencia académica de las instituciones para instrumentar los acuerdos tomados.²⁷

Al repasar el contenido de los acuerdos de las reuniones de la ANUIES del período 1970-1974 resulta claro el paso de un esquema de concertación basado en principios generales -que tenía como propósito central integrar un sistema de instituciones para armonizar la reforma universitaria con los objetivos del programa gubernamental de reforma educativa-, a una plataforma de medidas concretas indicadas como transformaciones deseables, pero que se dejaron al arbitrio de las instituciones en lo individual. Por su parte, la ANUIES se dedicó a concretar varias de las resoluciones que implicaban acciones de coordinación, como por ejemplo el diseño de métodos de evaluación y la producción de material didáctico.

En este sentido, lo que se observa al cabo de la coyuntura 1970-1973 es la dispersión de las acciones de cambio, así como un progresivo desplazamiento del objeto de reforma -que originalmente comprendía el sistema de enseñanza superior

²⁵ Se propuso en este sentido la elaboración de un manual de indicadores básicos para la evaluación de sistemas universitarios a nivel interinstitucional, de una guía para la elaboración de proyectos académicos, de una guía para la evaluación de los mismos, de un boletín mensual informativo. Se propuso también elaborar un proyecto para la creación de un Centro Nacional de Exámenes y Certificación. Véase ANUIES (1972b).

²⁶ Específicamente, implantación del sistema de cursos semestrales, establecimiento de salidas laterales, nuevos procedimientos para la titulación, definición del número de créditos en los diferentes ciclos y grados escolares, facilitar la integración de modalidades en el ciclo de bachillerato, recursos para el servicio social, proposición de una nueva ley general de profesiones, posibilidades para la obtención de créditos por vías extraescolares

²⁷ Véase en Bartolucci y Rodríguez Gómez (1983:30-31).

como tal- hacia la transformación de la enseñanza media superior y la creación de nuevas instituciones.²⁸

Al dificultarse la implantación de los postulados de reforma educativa en el seno de las universidades, el Estado optó por la creación de instituciones como el Colegio de Bachilleres y la Universidad Autónoma Metropolitana,²⁹ por multiplicar los Institutos Tecnológicos Regionales y por financiar los procesos de expansión de las universidades autónomas.³⁰

c) El crecimiento de la oferta educativa en los setenta

En el contexto de los cambios que se verificaron en el sistema de enseñanza superior en la década de los setenta, el rasgo más significativo es, sin lugar a dudas, el crecimiento de la oportunidades de acceso. En este apartado nos concentraremos en los rasgos que asumió el proceso de expansión de la matrícula universitaria.

El término demanda educativa expresa tanto el número de individuos en edad escolar que, por esa circunstancia, son demandantes potenciales de escolaridad (demanda potencial), como también el número de individuos que efectivamente solicitan ingreso a las instituciones educativas (demanda real). En ese sentido, el volumen de la demanda educativa y su ritmo de crecimiento están determinados por la

²⁸ A propósito de este resultado, Jean Piere Ville apunta la siguiente crítica "La reforma educativa, que emprendió el conjunto de las universidades reunidas en el seno de la ANUIES cayó en un proceso de erosión creciente. Las medidas que tomó el bloque de las instituciones no reflejaron a la postre más que superficialmente el potencial renovador contenido en los principios enunciados desde sus inicios. Más significativo fue el desplazamiento del enfoque inicial hacia la educación media superior (Vielle, 1976:16).

²⁹ En la XV Asamblea General de la ANUIES (Veracruz, 1973), se presentó el documento "Estudio sobre la demanda de nivel medio superior y nivel superior (primer ingreso) en el país y proposiciones para su solución", con base en el cual el gobierno federal tomó la iniciativa de crear el Colegio de Bachilleres y la UAM. Véase ANUIES (1973).

³⁰ Como señala Carlos Pallán "la gran diferencia con respecto al sexenio precedente es el incremento del subsidio. El conjunto de universidades públicas van a recibir para el último año del sexenio (de Echeverría) cerca de doce veces más la cantidad de subsidio federal otorgado hasta 1970. En ese mismo lapso, las universidades incrementaron la matrícula que llevó a duplicar la población estudiantil" (Pallán, 1993:38).

dinámica demográfica de la población, así como por la expansión del sistema educativo en su conjunto.³¹

El crecimiento sin precedentes de la demanda educativa al inicio de los setenta se derivó, en primera instancia, de los procesos de transformación de la estructura demográfica del período de la posguerra, en que se advierte una clara elevación de la tasa de natalidad, descenso de los niveles de mortalidad infantil y, consecuentemente, incremento del ritmo de crecimiento de la población. En 1940 la proporción de niños y jóvenes menores de 15 años representaba el 41.2% del total de habitantes y la de menores de 20 años constituía el 51.4%. En el censo de 1970 estos mismos indicadores mostraban valores de 46.2% y 56.7% respectivamente. La tasa media anual de crecimiento pasó del 1.72% en el decenio de los treinta a 2.72% en los cuarenta, y de 3.13% en los cincuenta a 3.43% en la década de los sesenta.³²

Este proceso tuvo por resultado un importante incremento relativo de la demanda potencial educativa. La proporción de individuos correspondiente a la cohorte 15-24 años, es decir el grupo potencialmente demandante de educación media superior y superior dentro del total de la población, evoluciona de la siguiente manera (figura 3.1).

Figura 3.1
Proporción del grupo de población 15-24 años
en la población total

1950	17.9%
1960	18.5%
1970	18.9%
1980	20.6%
1990	21.5%

Fuente: Censos Nacionales

³¹ Una presentación de tratamientos metodológico en el campo de la demografía de poblaciones escolares se resume en Rodríguez Gómez (1989b).

³² Estimaciones sobre datos extraídos de los Censos Nacionales.

En segundo lugar, durante los años sesenta se llevó a efecto una política educativa expresamente orientada a la expansión del servicio escolar en los niveles básico y medio (Plan de Mejoramiento de la Enseñanza Primaria y Secundaria o, como es más conocido, Plan de Once Años) que posibilitó que, a lo largo del sexenio 1970-1976, el sector educativo contara con una base demográfica suficiente para favorecer el desarrollo de los niveles escolares posteriores³³ Las cifras de cobertura de la demanda real educativa, y la distribución presupuestaria federal, son indicadores harto elocuentes del cambio de prioridades que se registró durante el gobierno del presidente Echeverría Álvarez.

En el sexenio 1970-1976, la educación preescolar se incrementó en 37.8%, la primaria 35.7%, la media básica 75.7%, la media superior 106%, la enseñanza normal 113% y la superior 106% En el mismo período, la escuela primaria, que en 1975 tenía el 78.9% de la matrícula total, obtuvo el 46.4% del presupuesto sectorial, mientras que la enseñanza superior que atendía al 3% del total de la matrícula alcanzó el 18.1% de los recursos presupuestales. Por otra parte, en 1970 los subsidios federales representaban el 23.5% de los ingresos de las instituciones públicas de educación superior, y para 1976 constituían el 53.4%³⁴

En concordancia con lo anterior, el crecimiento de la matrícula en el conjunto de instituciones de nivel superior alcanzó cifras considerables. Con respecto a la cobertura de la demanda potencial, el sistema pasó de dar servicio al 6.2% de la cohorte 20-24 años en 1970 a un 13.8% en 1980.³⁵

En cuanto a la cobertura de la demanda real, el sistema atendía en 1970 aproximadamente el 90% de los egresados del bachillerato. En 1975 alcanzó la cifra cuspide de 95% de cobertura, y en 1980 retornó a un 87% en virtud tanto de la apertura de opciones terminales y bivalentes en la enseñanza media superior como de

³³ Sobre el diseño del Plan de Once años y sus resultados, véase Solana *et al.* (1981).

³⁴ Datos de los informes presidenciales del período 1970-1976.

³⁵ En Taborga (1995) se incluye un apéndice estadístico muy completo sobre las variables demográficas y escolares en el período 1950-1990.

la finalización de los procesos de expansión de las principales instituciones de enseñanza superior públicas, principalmente la UNAM y el IPN. La siguiente estadística describe la posición relativa del sistema de enseñanza universitaria en el sistema nacional de educación (figura 3.2).

Figura 3.2
Proporción de la matrícula superior
en el Sistema Educativo Nacional

1970	2.35%
1975	3.52%
1980	4.35%

Fuente: Informes presidenciales

El incremento porcentual de la matrícula en el período hace evidente que el subsistema de enseñanza superior creció por encima del ritmo de expansión del Sistema Educativo Nacional (SEN).

Figura 3.3
Crecimiento del nivel de enseñanza superior

Quinquenio	Incremento total (%)		Incremento anual (%)	
	Nivel superior	SEN	Nivel superior	SEN
1970-1974	73.9	25.9	10.8	4.6
1975-1979	56.3	30.1	8.8	5.2

Fuente: Informes presidenciales

d) Modificaciones en la orientación profesional de la matrícula

En contraste con la extensión de las innovaciones propuestas en la estructura y contenido de la enseñanza superior, la composición profesional de la matrícula de primer ingreso no registró variaciones importantes, con la sola excepción del área de disciplinas agropecuarias en la que se registró una tendencia franca de crecimiento. La distribución de la matrícula por carreras confirma esta tendencia. En 1970 las cinco carreras más pobladas eran contaduría, medicina, derecho, administración e ingeniería civil, en ese orden; en 1980 la lista correspondía a las carreras de medicina, derecho, contaduría, administración y odontología [véase Anexo estadístico, cuadros 3.1 y 3.2].

e) Decrecimiento de la eficiencia terminal

Un hecho concomitante con la expansión de la universidad fue el continuo decrecimiento de la eficiencia terminal a medida que aumentaba la matrícula de primer ingreso. Las investigaciones que se han realizado al respecto³⁶ coinciden en que la eficiencia terminal de las instituciones de enseñanza superior tuvo, al final de los años setenta, el nivel inferior en las últimas décadas.

En el caso de la UNAM tanto en el bachillerato como las licenciaturas, independientemente de la Escuela o Facultad que se considere, se advierte a partir de 1962 una caída en los niveles relativos del egreso, tendencia que se acentúa tomando en cuenta la proporción de titulados efectivos. Esta tendencia negativa se estabilizó al llegar a la década del ochenta, es decir, al mismo tiempo que se frenó la expansión cuantitativa de la institución [véase Anexo estadístico, cuadro 3.3]³⁷

³⁶ Véanse los trabajos de Granja (1981), Granja *et al.* (1983), Camarena *et al.* (1984) y Covo (1989).

³⁷ Los datos que ofrece María de Ibarrola a este respecto confirman la tendencia apuntada: "históricamente la eficiencia terminal de la educación superior llegó a su punto más bajo con la generación 1974-1978 (44.5%), y a partir de esa fecha ha mejorado hasta alcanzar cerca del 60% como promedio nacional; la brecha entre el ingreso a primer año y el egreso se amplía a partir de 1970; esa baja eficiencia terminal, aunque sufre variaciones de institución a institución, afecta en general a todas las instituciones del país, incluyendo a las privadas" (Ibarrola, 1986:46).

f) Cambios en la composición social de la matrícula de primer ingreso.

El ingreso de un significativamente mayor contingente de jóvenes a las instituciones de enseñanza superior implicó un cambio en la composición social del alumnado universitario.³⁸ Para el caso de la UNAM esta tendencia se observa a partir de indicadores como los que a continuación se indican.³⁹

* Al hacer la conversión a salarios mínimos de los ingresos familiares mensuales de los hogares de los estudiantes, se desprenden los siguientes datos: en 1966 el grupo que de ingresos de un salario mínimo contenía el 5.75% de la población escolar total. En 1974 este contingente aumentó al alcanzar la cifra de 13.2%; en 1978 la cifra relativa se aproximó al 15% y descendió al valor de 10% en los años ochenta, lo que coincidió con el cierre de la tendencia de crecimiento institucional.

En el otro extremo, es decir, el caso de las familias que percibían más de cinco salarios mínimos, su proporción en el año de 1966 era de casi el 60%, mientras que en 1976 la misma categoría se redujo al incluir sólo 25.2% del total de la matrícula, y tendió a estabilizarse en una cifra de 20% al final de la década de los setenta y durante los años ochenta.⁴⁰ Esta tendencia, es decir, la ausencia de los estudiantes originarios de las familias con más altos ingresos corrió paralela a la pauta de crecimiento de las instituciones universitarias de carácter privado.

* El indicador de ocupación del padre del alumno manifiesta una tendencia congruente con la anteriormente descrita: en 1964 la proporción de hijos de obreros era de 9% mientras que en 1976 dicha categoría alcanzó la proporción de 12% y en 1979 de 15%

* Por último, en este mismo período se registró un incremento en la proporción de estudiantes mujeres (población que creció del 12.5% en los primeros años sesenta al 18% en 1974 y a cerca de 25% al iniciarse la década de 1980), así como el segmento

³⁸ En el capítulo IV de este trabajo se hace un análisis específico sobre los cambios sociales en la composición de la matrícula de primer ingreso a la UNAM a partir de los años sesenta.

³⁹ La información contenida en este conjunto de datos se amplía y especifica en el cap. IV de esta tesis.

⁴⁰ Véase Covo, 1979 y 1989.

de estudiantes con una ocupación remunerada paralela a los estudios de licenciatura; el porcentaje correspondiente pasó del 15% al 21% durante el período 1965-1975, estacionándose en esa última cifra en la década de los ochenta.

Para resumir, puede señalarse que el fenómeno de modernización y reforma de la estructura universitaria que tuvo lugar en los setenta, implicó una tendencia franca de expansión cuantitativa de los sistemas de enseñanza superior en lo general y de las instituciones universitarias particularmente. Esta tendencia se tradujo en algunas modificaciones en la composición socioeconómica del contingente de primer ingreso a la universidad y, al parecer, impactó negativamente las cuotas de eficiencia terminal de dichas instituciones.

g) Recapitulación

El crecimiento y expansión que experimentó el sistema de enseñanza superior asumió una serie de condiciones que modificaron la organización de la enseñanza universitaria como tal. Entre los rasgos que ya se han destacado recapitularemos en los siguientes.

En primer lugar, la recomposición del tablero de negociación entre el Estado, el sistema de enseñanza superior y los grupos sociales demandantes. Por un lado, la ampliación de la oferta educativa en los niveles medio superior y superior, representó para el Estado una prioridad dadas las presiones de la demanda social generada por procesos de orden estructural, especialmente por la dinámica demográfica, la urbanización y la emergencia de capas sociales medias- y por los efectos de las políticas educativas públicas de los años cincuenta y sesenta que favorecieron el crecimiento de los niveles básico y medio, y también una prioridad en vista del modelo de desarrollo económico planteado por el régimen. Por otro lado, después de la crisis de legitimidad derivada de los eventos del 68 mexicano, el poder ejecutivo federal buscó reponer su autoridad y prestigio político entre la clase media y los intelectuales,⁴¹ promoviendo la asimilación orgánica de la disidencia mediante la cooptación en su forma tradicional, pero también a través de la generación de

⁴¹ Véanse Zeuneño (1981), Bartolucci y Rodríguez Gómez (1983), Varela (1996).

oportunidades de empleo en la administración pública y el apoyo de aquellos proyectos que implicaban, para tales grupos, un nivel de participación y compromiso con las instituciones públicas, el cual es por supuesto el caso de las entidades de educación y cultura.

En su aspecto económico, el impulso gubernamental otorgado al desarrollo de la enseñanza superior en los setenta encontró un respaldo en el consenso internacional sobre la relevancia de la educación para el desarrollo, el cual significó, en su momento, la concurrencia de divisas para el financiamiento de proyectos educativos sobre la base de créditos otorgados por agencias internacionales tales como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo.⁴² Políticamente, la estrategia estatal de expansión universitaria puede interpretarse como una forma de asimilación aunque también de anticipación y de encauzamiento de demandas sociales y políticas, particularmente de las clases medias, y como una forma de compromiso con las universidades autónomas, es decir, como una oportunidad para que estas últimas emprendiesen procesos de transformación y desarrollo interno a cambio de atender una matrícula mucho más numerosa.

En segundo lugar, la percepción de la necesidad de reformas e innovaciones educativas que, en el contexto antes mencionado, movilizó un proceso de cambios a nivel curricular así como el diseño de nuevas modalidades organizativas en la enseñanza superior (sistemas departamentales, modulares, abiertos y multicampus), la promoción de nuevas carreras y la reforma de los planes de estudio vigentes, la introducción de tecnología educativa y de nuevos métodos de enseñanza en las áreas de diseño, programación, práctica docente y evaluación educativas, en fin, el cuestionamiento de los papeles tradicionales de profesor y estudiante, entre los más importantes.

⁴² Al respecto precisa Rocio Llerena: "La instrumentación de esta estrategia (el fomento a los programas educativos) se realizó a través de agencias internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo, el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, y la Agencia Internacional para el Desarrollo. Para ello, transfirieron cuantiosos recursos en forma de préstamos, *grants*, becas, etcétera para la educación. De esta manera, en el período 1965-1975 (se) transfirieron 451.9 millones de dólares a los sistemas educativos de los países latinoamericanos" (Llerena, 1991:57).

En el plano institucional, las innovaciones educativas de los setentas se desarrollaron en paralelo de los sistemas tradicionales. Como se señaló páginas atrás, la reforma universitaria consistió fundamentalmente en la creación de instancias alternativas antes que en la modificación de las existentes: universidad abierta, creación de nuevos bachilleratos y unidades de estudios superiores, de posgrado e investigación, apoyo a la infraestructura de promoción cultural, apertura de nuevas universidades, entre otras.

Una característica eminente de las modificaciones curriculares de la época consistió en su emplazamiento en medio de la tensión entre el discurso radical heredado de los movimientos sociales de los sesenta, y los componentes conceptuales y metodológicos de una pedagogía diseñada con el fin de articular la enseñanza superior con los objetivos de desarrollo propios de las naciones industrializadas.⁴³ Esta serie de condiciones explica, al menos parcialmente, la cantidad de obstáculos y dificultades que encontraron los proyectos de innovación universitaria en el momento de ser llevados a la práctica.

En tercer lugar, el desarrollo de las funciones de administración y planeación como formas alternativas de régimen universitario tanto en el contexto de la relación entre el Estado y el sistema de enseñanza superior, como en el interior de las propias entidades universitarias ⁴⁴

La presencia de nuevos sujetos y actores sociales en la universidad y la redefinición de los roles profesionales, políticos y sociales de los ya existentes, contribuyeron a modificar el escenario. La expansión permitió el acceso de una población estudiantil más heterogénea desde el punto de vista de su origen social así como de una mayor proporción de mujeres; las universidades dejaron de ser eminentemente metropolitanas y diversificaron sus opciones de formación profesional; se consolidaron los organismos sindicales y gremiales como gestores de la corporación académica, al tiempo que la

⁴³ Véase al respecto Rodríguez Gómez (1994a).

⁴⁴ Véase Casanova Cardiel (1996)

figura del funcionario-administrador cobró una enorme relevancia en el mapa político de la organización.

El propio crecimiento de la universidad, hizo de ella un mercado laboral profesional importante. Al menos la primera oleada de profesionales formados en esa coyuntura, encontraron abiertas las puertas de las universidades para continuar en ellas como académicos o como jóvenes funcionarios.⁴⁵ Además, dada la simultánea expansión del estado en el período, las oportunidades de empleo coincidieron en ese momento con la demandas generada por la expansión.

2. El ciclo de estancamiento y diversificación

Probablemente la característica más descollante de las transformaciones que vivió la universidad de los ochenta en México está denotada por la pérdida del dinamismo que la caracterizó en la década inmediata anterior. Los dos instrumentos fundamentales de la política educativa en los setentas, crecimiento y reforma, dejaron de marcar la pauta en el desarrollo del sistema de enseñanza superior.

Por una parte, obedeciendo a razones de orden político y económico, el sentido de la reforma educativa, que había descansado principalmente en la implantación de alternativas curriculares -fundamentalmente la creación de nuevas unidades de docencia- cedió lugar a la experimentación de medidas de innovación menos ambiciosas, tales como la creación o especialización de carreras y posgrados, la reforma de planes de estudio y la experimentación de innovaciones de orden pedagógico, especialmente en modalidades de enseñanza abierta -autoinstrucción, educación a distancia y sistemas tutoriales- y de monitoreo del aprendizaje.⁴⁶

Al mismo tiempo, las funciones de planeación, tanto en el plano institucional como en el nivel correspondiente al sistema nacional de enseñanza superior, cobraron una gran importancia en la definición de la política educativa. Dichas funciones se

⁴⁵ Véase Gil Antón *et al.* (1994)

⁴⁶ Sobre las transformaciones del sistema universitario en los ochenta véanse los trabajos de Villaseñor (1994), Padua (1988 y 1994), Arredondo (1995), Kent (1995) y Rodríguez Gómez (1995b).

desarrollaron a partir del diseño y desarrollo de estrategias, instrumentos e instancias orientados a la coordinación de la diversidad de los organismos de planeación sobre la base de una serie de acuerdos de trabajo entre la Secretaría de Educación Pública, la ANUIES y las unidades de enseñanza superior.

En el sexenio del presidente López Portillo, el tema de la reforma universitaria general cedió lugar al objetivo de estructurar un sistema nacional universitario. Así, en 1978 se formularon el Plan Nacional de Educación Superior y el Sistema Nacional Permanente de la Educación Superior, cuya realización se encomendó a una serie de instancias de diferente nivel: las unidades institucionales de planeación, las comisiones estatales para la planeación de la educación superior (COEPES), los consejos regionales para la planeación de la educación superior (CORPES) y la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES). Durante la década se formularon un conjunto de planes y programas sectoriales entre los que cabe destacar: el Plan Nacional de Educación Superior en México para el período 1981-1991 (ANUIES, 1982), el Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES) en 1983 y el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES) definido por la SEP y la ANUIES en 1986. En ellos se conserva la estructura de instancias de coordinación institucional, local, regional y nacional para la implantación de los proyectos derivados del ejercicio de la planeación.⁴⁷

Por otra parte, la estrategia de crecimiento cuantitativo general del nivel fue remplazada por una política de descentralización de las unidades encargadas de la docencia universitaria, de tal suerte que el sistema de enseñanza superior pronto dejó de crecer con el ritmo que había alcanzado, al punto de retroceder en su capacidad relativa de atención a la demanda. Ello no quiere decir que, como sistema, haya permanecido igual al inicio y al final del decenio. Por el contrario, registró modificaciones importantes en cuanto a la distribución geográfica de las oportunidades escolares, la orientación vocacional de la matrícula, el balance entre instituciones públicas y privadas y la proporción entre las modalidades universitaria y tecnológica.

⁴⁷ Véase Pallán (1993), Mendoza *et al.* (1986) y Mendoza (1995).

a) Estancamiento de la capacidad de cobertura de la demanda potencial.

Un indicador convencional para estimar el crecimiento relativo de la población atendida por el sistema de educación superior es el que expresa la tasa de absorción de dicho sistema con respecto a la demanda potencial, es decir, la asimilación del número de personas entre 20 y 24 años de la población. En el lapso 1970-1980 la cobertura del nivel respecto a ese orden de la demanda pasó de 7% a 12% gracias a que la matrícula creció en el período una y media veces. Diez años más tarde, esto es en 1989, el sistema seguía absorbiendo exactamente la misma proporción que en 1980.

Los datos que comparan el crecimiento de la matrícula total inscrita en las instituciones de enseñanza superior durante la década contra el crecimiento de la demanda potencial (jóvenes de una edad entre 20 y 24 años), refuerzan la tendencia recesiva ya expresada. Lo que podemos denominar crecimiento relativo real, es decir la diferencia entre la tasa de crecimiento de la población del grupo de edad y la tasa de crecimiento de la matrícula, tuvo un valor de cero en el período 1980-1989; en la primera mitad de la década dicho valor indica que la matrícula crecía un 1% anual promedio por encima del crecimiento demográfico, mientras que durante la segunda mitad, la tasa demográfica superó en 1% a la de cobertura [véase Anexo estadístico, cuadros 3.4 y 3.5].

Al considerar el indicador de cobertura en el contexto nacional se constata la tendencia al estancamiento ya apuntada. Dicha tendencia es atribuible desde luego a restricciones reales en el gasto educativo,⁴⁸ aunque también cabe considerar el peso de la política de encauzamiento de una proporción del egreso del ciclo secundario al bachillerato terminal (modalidad que durante los ochenta recibía a más del 15% del egreso total de secundaria), así como a una reducción de la demanda real por estudios de licenciatura provocada por los impactos de la crisis en la economía doméstica.

⁴⁸ Entre 1982 y 1988 el presupuesto gubernamental asignado a las licenciaturas disminuyó en pesos constantes en aproximadamente 7% al pasar de mil millones a 56 mil millones de pesos constantes de 1982, mientras que la matrícula continuaba creciendo si bien a un ritmo más moderado que el de los años precedentes. El desembolso por alumno inscrito en licenciatura se redujo en casi 25% durante el mismo período. (Rodríguez Gómez, 1995a:77-78).

Asimismo, es importante destacar que la misma tendencia resulta diferencial al desglosar la información por entidades federativas.⁴⁹ En efecto, discriminando los datos en dos grandes grupos, el Distrito Federal por un lado y el resto de los estados de la República por otro, se advierte que mientras que en el primer caso la tasa de absorción se abatió drásticamente, en las demás entidades federativas, consideradas en conjunto, la tasa de crecimiento de la matrícula sobrepasó, si bien ligeramente, al crecimiento demográfico del grupo de edad correspondiente, el cual se estima en aproximadamente un 3.0% anual en el período [véase Anexo estadístico, cuadro 3.6].

Figura 3.4.
Crecimiento de la matrícula

Tasas de crecimiento		
81-85	85-89	81-89
5.7	2.8	3.9
1.4	1.1	1.2
7.2	3.3	4.8

Fuente: Cuadro 3.6 (Anexo)

No obstante los efectos redistribuivos de la estrategia de descentralización se advierten marcados contrastes entre las entidades federativas. La información de 1985 registra, por ejemplo, la indiscutible desigualdad entre aquellas entidades que alcanzaron un nivel de cobertura superior al 20% (Nuevo León, Distrito Federal, Sinaloa, Puebla y Jalisco) frente a un grupo importante de estados de la República en que el nivel de cobertura no alcanzó siquiera el 5%, como Oaxaca, Quintana Roo, Hidalgo, Chiapas y Guanajuato [véase Anexo estadístico, cuadro 3.7]

⁴⁹ Al respecto, véase el trabajo de Padua (1994) en que se describen puntualmente los valores correspondientes a cada una de las entidades federativas de la República.

Por último, cabe hacer notar que el fenómeno de estancamiento de la tasa de cobertura advertido para el caso de la capital de la República tendió a generalizarse en otras áreas metropolitanas, como las de Guadalajara y Monterrey.

En la década, la cobertura de la demanda potencial de la población urbana, es decir el número de habitantes entre 20 y 24 años de edad en localidades urbanas, osciló entre un 25 y un 30%, dependiendo de la definición de población urbana considerada. A nivel nacional, este promedio se manifiesta estable a lo largo del período, aunque en el caso de la Ciudad de México muestra un descenso ligeramente superior a la media nacional (lo que contrasta en apariencia con el brusco decremento observado en el análisis por Entidades Federativas, sin embargo, debe tenerse en cuenta que las unidades universitarias de mayor crecimiento en la región metropolitana, son justamente aquellas localizadas en el área conurbada de la capital) y en los casos de Guadalajara y Monterrey -considerando también sus áreas conurbadas-, en los cuales la tasa respectiva tuvo un decremento superior al 5% [véase Anexo estadístico, cuadro 3.8].

b) Diferenciación de la oferta (universidades y enseñanza tecnológica).

A grandes rasgos, en el sistema de enseñanza superior se distinguen tres modalidades institucionales: en primer lugar, las universidades propiamente tales en las que en uno o varios campus se imparte la enseñanza de una diversidad de ciencias, disciplinas y profesiones; en segundo lugar, las instituciones tecnológicas, cuya especificidad está dada por el hecho de integrar institucionalmente la enseñanza de ciencias, disciplinas y profesiones orientadas al campo tecnológico; finalmente, instituciones de enseñanza superior en las que la docencia está concentrada en un mínimo de áreas disciplinarias (en el mínimo, la enseñanza en torno a un solo campo profesional). Considerando esa diferenciación, veámos cuál fue el desarrollo cuantitativo de cada una de las modalidades institucionales referidas.

En el plano nacional, se advierte que la distribución entre universidades, instituciones de enseñanza superior e instituciones de enseñanza tecnológica guardó aproximadamente las mismas proporciones: 80% de universidades, 15% de tecnológicos y 6% de las otras modalidades. El ritmo de crecimiento de cada una de

estas modalidades fue, sin embargo, diferente: mientras que las universidades evolucionaron con una tasa de crecimiento anual de casi 3% (la cual es inferior al crecimiento demográfico de la demanda potencial), las instituciones de enseñanza tecnológica lo hicieron a un ritmo anual de 5% [véase Anexo estadístico, cuadro 3.9].

c) Evolución de la matrícula por áreas de conocimiento.

Un indicador que nos permite avanzar en el análisis de la evolución del nivel en el período que estamos considerando, es el de los cambios observados en la distribución de la matrícula por áreas de conocimiento.

Las modificaciones en esa distribución pueden referirse en torno a dos diferentes indicadores. En primer lugar, la distribución de las proporciones de las áreas en relación al total de la matrícula. En segundo, las tasas de crecimiento de cada área.

i) En cuanto a la distribución de proporciones conviene recordar los cambios que presentó la misma en el período anterior, es decir, en la década 1970-1980. En la misma, se destaca la pérdida de representación de las ciencias exactas en el conjunto: de absorber 7% de la demanda, pasaron a cubrir apenas 3.1% de la misma. En el período, asimismo, se advierte un ascenso importante de las ciencias y tecnologías agropecuarias, la cuales de captar 3.4% de la demanda en 1970, llegarían a incorporar 9.1% de la misma en 1980. Las ciencias de la salud, las disciplinas sociales y administrativas y las ingenierías y tecnologías conservaron aproximadamente la misma proporción de matrícula. Entre 1980 y 1989 la distribución se transformó en el siguiente sentido: Las ciencias de la salud absorbieron más de 20% de la demanda total en 1980 y disminuyeron a 11% en 1989; las ciencias agropecuarias descendieron en su cobertura de 9% a 6%. El resto de las áreas registraron cambios más leves: exactas disminuyó la cobertura de 3.1% a 2.6%, sociales y administrativas la incrementó de 37% a 46.4%, al ser el área de mayor crecimiento en términos absolutos. Ingenierías y tecnologías avanzó de 28% a 30%, lo cual se debió, probablemente, a la incorporación de la demanda anterior de ciencias exactas. Por último el área de educación y humanidades se mantuvo en un nivel de 3% de cobertura de la demanda.

ii) En el período 1980-1989, la única área con valores negativos de crecimiento fue ciencias de la Salud (-3.6% anual); el crecimiento del área agropecuaria fue prácticamente nulo, y las áreas que crecieron por encima del promedio fueron sociales y administrativas (7.3% anual) e ingeniería y tecnologías (6.5% anual). En la segunda mitad de la década (85-89) se mantuvo la tendencia de crecimiento de las dos áreas antes citadas, mientras que agropecuarias inició una tendencia franca descendente (-7.8%); ciencias de la salud conservó la propensión al decrecimiento registrada en la primera mitad de la década (-2.0%) y ciencias exactas conservó su nivel de matrícula [véase Anexo estadístico, cuadro 3.10 y 3.11].

Aún a primera vista resulta patente una orientación de la matrícula hacia aquellas áreas disciplinarias directamente asociadas con el sector de los servicios; no obstante, el nivel de agregación de la distribución por áreas impide determinar esta conjetura; en el área de sociales y administrativas, por ejemplo, se conjuntan disciplinas cuyo ejercicio profesional se orienta tanto a la producción intelectual como a la gestión administrativa, de ahí la conveniencia de considerar el desarrollo de algunas carreras profesionales en el período que venimos comentando.

Un análisis por carreras del desarrollo de la matrícula en el período confirma las tendencias apuntadas en la distribución por áreas. Tomando como indicador de crecimiento la diferencia entre la proporción de la demanda captada por la carrera al inicio y al final de la década, se advierte que las carreras de contaduría, por un lado y del área de computación y sistemas por otro, son las que manifiestan una mayor dinamismo en el período. Contaduría creció a un ritmo de 17% anual en el período e incrementó con ello su nivel de captación de la matrícula total de 4.7% a 6.1%. Computación y sistemas aumentó su matrícula casi 10 veces en el período, y logró captar en 1989 más del 5% de la matrícula total, lo cual contrasta notoriamente con el 1% que recogía al principio de la década.

Otros casos de crecimiento, menos vertiginoso pero igualmente importantes, fueron las carreras de administración, derecho, ingeniería eléctrica y electrónica y ciencias de la comunicación. Como ya se mencionó, las carreras del área de ciencias de la salud y de agronomía decrecieron bruscamente, aunque estos últimos casos el decaimiento de

la matrícula se debió, por lo menos parcialmente, a las políticas de admisión y no necesariamente indican una pérdida de interés de los estudiantes en esas licenciaturas [véase Anexo estadístico, cuadro 3.12].

Los cambios que se registraron en la evolución de la matrícula por áreas profesionales y por carreras indican una propensión hacia el sector de servicios en sus diferentes modalidades: la gestión administrativa (contaduría, administración, derecho) y los servicios al productor de tecnología (ingeniería electrónica, computación y sistemas), en desmedro de la demanda hacia las profesiones y disciplinas científicas, tanto en ciencias exactas como en ciencias sociales. Asimismo se advierte la preferencia por aquellas carreras conducentes al mercado de trabajo asalariado en contraposición a la demanda sobre las profesiones liberales tradicionales.⁵⁰

d) Balance sistema público vs. sistema privado

Un último aspecto que abordaremos es el que corresponde a las tendencias observadas en el período con respecto al balance entre instituciones públicas y privadas del sistema de enseñanza superior durante la década de los ochenta.

La proporción de la matrícula atendida por los segmentos público y privado permaneció incólume en el período. En 1981 el grupo de instituciones públicas, considerando todas las modalidades de régimen, atendió al 84.8% de la inscripción nacional, y en 1989 dicha proporción fue de 84.4%.

Pero el segmento público se expandió en la década por la vía de añadir matrícula a las universidades establecidas y a través de la incorporación a la modalidad tecnológica de un número importante de nuevas unidades. En cambio, el crecimiento del segmento privado se debió a la creación de un gran número de instituciones: 20 con el rango de universidad y 26 clasificadas como establecimientos de enseñanza superior [véase cuadro 3.13, 3.14 y 3.15].⁵¹

⁵⁰ Véanse Muñoz y Suárez (1995) y Guzmán (1995).

⁵¹ Véase Rodríguez Gómez (1995b:44-46).

Si bien puede resultar excesivo denominar "privatización" a las tendencias descritas, ya que, en sentido estricto, no modificó el régimen administrativo de las instituciones de enseñanza superior públicas, resulta poco discutible la creciente presencia de la inversión privada en la oferta educativa. Simplemente, la demanda que dejó de atender el sistema público comenzó a ser capturada por las entidades privadas.

El proceso discernible en este aspecto es una que podemos denominar como segmentación compleja de la oferta; es decir, al reconocido fenómeno de correspondencia entre escuelas privadas para las élites sociales (con mecanismos más o menos rigurosos de control académico aunados a rígidos esquemas de exclusión social), se añadió la puesta en funcionamiento de estructuras escolares diseñadas expresamente para la atención de una demanda educativa -socialmente indiscriminada- que, por diferentes razones, no encontraba cabida en las instituciones públicas.

3. Tendencias recientes

En la década de los noventa algunas de las tendencias desarrolladas durante los ochenta se han afianzado, otras en cambio han modificado su curso. A continuación se emprenderá la descripción de los cambios más significativos, en especial en lo que respecta a las orientaciones de política y planeación contemporáneas y sus impactos en la distribución de la oferta educativa.

a) Orientaciones de política y planeación

Las orientaciones generales en materia de políticas públicas hacia la educación superior del sexenio 1989-1994 tienen origen en dos vertientes. Por una parte en los planteamientos contenidos en el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES), formulado por el trabajo conjunto de SEP y ANUIES y ratificado por la Asamblea General de este último organismo a finales de 1986. En este documento se plantean como objetivos generales del sistema: elevar el nivel académico de las instituciones de educación superior, conformar un sistema de educación superior mediante la concertación de esfuerzos y la coordinación de

acciones entre los subsistemas e instituciones, y mejorar las condiciones financieras de las instituciones de educación superior.⁵² Una segunda vertiente se deriva del capítulo de educación superior contenido en el Programa Nacional de Modernización Educativa (PNME) publicado por el ejecutivo federal a finales de 1989, el cual se basa en un diagnóstico y planteamiento de estrategias que la propia ANUIES desarrolló entre 1988 y 1989.⁵³ En el PNME se reproducen los programas planteados por la Asociación para la reforma de la enseñanza universitaria: superación académica, mejoramiento de la investigación, renovación del posgrado, mejoramiento de la educación continua, de la extensión cultural, de la administración y de apoyo al bachillerato; asimismo se incorporan programas específicos de apoyo al sistema de enseñanza superior: estímulos al personal académico, red de comunicación, red de bibliotecas y sistema nacional de información.

En el PNME si bien se reconoce la necesidad de ampliar la cobertura social de la educación superior, este aparece como un objetivo marginal en el conjunto de propuestas; el tema de la reactivación de la expansión se subordina al objetivo de redistribución de la oferta en el interior de la república, al afianzamiento del subsistema tecnológico y al desarrollo de modalidades abiertas y a distancia. Asimismo, en el propio Programa se establece el lineamiento de detener la expansión de aquellas unidades de enseñanza superior de mayores dimensiones.

A raíz de las orientaciones generales de política sobre la enseñanza superior, en el curso del sexenio tuvo lugar una intensa actividad de la ANUIES y de las instancias de la SEP relacionadas con este nivel educativo, en torno al desarrollo de instancias y organismos encargados de la operación de las orientaciones del Programa. En 1990 se reinstalaron los trabajos de la CONPES y se crearon varias comisiones nacionales de

⁵² El documento respectivo, publicado en 1987, es obra de la Coordinación Nacional para la Educación Superior (CONPES), y tiene como antecedente una serie de documentos elaborados por el Secretariado Conjunto de ese organismo: "La planeación de la educación superior en México" (ANUIES, 1978), "Plan Nacional de educación superior. Lineamientos generales para el período 1981-1991" (CONPES, 1981), "Programa Nacional de Educación Superior" (CONPES, 1984). Una síntesis de estos documentos puede verse en Arredondo, 1995.

⁵³ Se trata del documento "Declaraciones y aportaciones de la ANUIES para la modernización de la educación general", aprobado en asamblea general a principios de 1989.

carácter intersectorial (Secretarías de Estado, ANUIES, CONACyT, etcétera) para el impulso de los programas de evaluación de la educación superior, fomento a la educación abierta, vinculación de la investigación, evaluación y mejoramiento del posgrado, promoción de la calidad de la investigación, y el Programa de participación en el PRONASOL; excepto la primera comisión las demás tuvieron una existencia apenas formal [Aredondo, 1995:54]. Por el contrario, la Comisión de Evaluación de la Enseñanza Superior (CONAEVA) fue la instancia encargada de llevar adelante el que quizás constituyó el proyecto prioritario de la planeación universitaria en el sexenio, es decir la implantación de procesos de evaluación en las distintas instancias del sistema: evaluación institucional (concebida como autoevaluación de las universidades), evaluación de los subsistemas universitario y tecnológico (a cargo del conglomerado SEP-ANUIES) y evaluación de programas académicos, encomendada a comités de "pares académicos" y coordinada por la CONAEVA.

El ejecutivo federal impulsó las acciones de evaluación a través de la disposición de recursos extraordinarios concentrados en un fondo específico administrado por la SEP (Fondo para la modernización de la educación superior, FOMES) que se orienta a financiar proyectos derivados de los ejercicios de evaluación institucional. Los otros dos programas de evaluación (en los niveles de subsistema y de programas académicos) han tenido un menor desarrollo.

En cambio, dentro de las instituciones de enseñanza superior, en todo el curso de la década de los noventa, se ha dado un significativo impulso a la estrategia de evaluación del personal académico a través de la implantación de programas de estímulo salarial. En las principales universidades públicas del país se han desarrollado e implantado programas de esta naturaleza.

Con el cambio de sexenio, y la consecuente definición de lineamientos de política educativa en la nueva administración, se han redefinido algunas de las estrategias impulsadas en la década y planteado nuevas prioridades. Tanto en el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 como en el correspondiente Programa para la Modernización Educativa, se reconoce el rezago implícito en el estancamiento de la expansión del sistema de enseñanza superior y, en consecuencia, se establece el lineamiento de

ampliar la cobertura social universitaria. El Programa sectorial indica, en torno a este objetivo, propósito de abrir 400 mil nuevas plazas durante el periodo sexenal, meta que será abordada mediante varias estrategias: la construcción de nuevas unidades, el uso de telecomunicaciones y sistemas abiertos y un uso más intensivo y racional de la capacidad instalada.⁵⁴

Un corolario que se desprende de la observación de las orientaciones de política pública en el sistema de enseñanza superior según se han desarrollado en los últimos años, es que se ha dado énfasis y prioridad al objetivo de racionalización de los aspectos organizacionales y a la modelación sistémica, relegando la meta de impulsar el crecimiento de la oferta educativa. No obstante, en el transcurso de los años ochenta y noventa el sistema ha desarrollado tendencias de cambio que son visibles en el nivel de las distribuciones de la demanda educativa. En los siguientes apartados nos concentraremos en este último punto.

b) Cambios en la distribución por tipos institucionales

El impulso que adquirió el segmento privado durante el decenio de los ochenta ha prevalecido y logrado acrecentar su presencia en la enseñanza superior. En los primeros cuatro años de la década fueron inauguradas 26 instituciones privadas. El sector público únicamente incorporó una nueva universidad, en el estado de Quintana Roo, 11 tecnológicos de nivel superior, y 4 tecnológicos en la modalidad denominada "universidades tecnológicas".

La creación de nuevas unidades y la consolidación y expansión de las fundadas la década anterior ha hecho que el balance entre entidades públicas y privadas se modifique significativamente. La proporción de inscritos en el segmento público, que en los ochentas permaneció invariable, descendió en 1992 a 80.9%. La cifra más reciente reporta una proporción de 78% en el segmento público.⁵⁵

⁵⁴ Por lo demás, el Programa lleva implícita una decisión de continuidad con las líneas de estrategia y política que ha desarrollado el conjunto SEP-ANUIES en los últimos años.

⁵⁵ Dato de la ANUIES, *Sistema Nacional de Información Estadística 1995 (SINIES-1995)*.

c) Tendencias en la distribución por áreas de conocimiento

En este aspecto, las tendencias fincadas en la década anterior han conservado su orientación. Las áreas de ciencias agropecuarias, de ciencias naturales y exactas y de ciencias de la salud continúan despoblándose. La primera de ellas, que todavía en 1989 captaba 6.2% de la matrícula total, con más de 65 mil estudiantes, descendió en 1994 a menos del 3%.

En el caso de las ciencias naturales y exactas el fenómeno se repite, si bien con menor intensidad. En 1989 su proporción en el conjunto era de 2.7% y en 1994 de 1.9%. Otro tanto sucede con las disciplinas asociadas a la salud; entre 1989 y 1994 el área descendió en su representación del 11% al 9.5%. Cabe hacer notar que en los tres casos mencionados el número de inscritos en 1994 fue inferior a los matriculados en 1989.

El área de ciencias sociales y disciplinas administrativas ha continuado con su tendencia de crecimiento. En 1994 una población ligeramente superior a 50% se encontraba inscrita en carreras de la misma. El análisis por disciplinas específicas muestra que dicha expansión es debida al incremento de la demanda de formaciones contables, administrativas e informáticas.

El área de ingeniería y tecnología ha tenido un ligero repunte en los últimos años al avanzar con una tasa de crecimiento anual medio de 3.5%. Esto se debe a la enorme demanda de formación profesional en disciplinas asociadas a la computación.

Por último, el área de educación y humanidades conservó su proporción de 3% en el cuadro de conjunto, la misma que en 1981 y 1989. Al respecto cabe destacar que la estabilización del área se origina en la constante demanda de carreras vinculadas con la educación.

d) Cambios en la distribución de la matrícula por sexo

Las diferencias en la demanda de enseñanza superior por sexo representan un fenómeno relevante. Al respecto es discernible una doble tendencia, a) el segmento femenino se ha incorporado a las oportunidades de educación superior hasta casi alcanzar paridad; b) el fenómeno de relativa equiparación de las posibilidades de

acceso por sexo se debe no sólo al incremento de una mayor proporción de mujeres, sino, simultáneamente, a una progresiva disminución del volumen absoluto de hombres que han optado por ingresar a la enseñanza superior.

En 1981 la proporción de mujeres integradas al sistema de enseñanza superior era aproximadamente 30%, en 1985 se incrementó a 35%, en 1989 llegó a 39%, y en 1995 registró 45%⁵⁶ En este contexto, la tasa de incremento medio anual es muy distinta entre hombres y mujeres; mientras que, entre 1985 y 1994 la incorporación masculina creció a una tasa de 5.6% anual, la tasa masculina de crecimiento ha sido 0.1% en el mismo período. En tanto que en los años noventa el volumen de mujeres ha crecido continuamente -de hecho el número de mujeres en 1994 supera en más de 150 mil individuos la cifra de 1985- la cantidad de hombres ha permanecido prácticamente constante. En la estadística de primer ingreso al ciclo de licenciatura se observa que el número de hombres que se incorporaron a los estudios superiores en 1994 fue inferior a la inscripción de 1989. La doble tendencia de "feminización" y "desmasculinización" de la matrícula es general en la distribución por áreas de conocimiento, no obstante que varía en proporción en cada una de ellas⁵⁷

⁵⁶ Datos de los Anuarios Estadísticos de la ANUIES y del SNIES-1995.

⁵⁷ Agropecuarias continúa siendo preponderantemente masculina (casi 80% de la matrícula son hombres), pero aún en este caso la tendencia ha sido la incorporación de una mayor proporción de mujeres. En 1984 la proporción de mujeres era 15.5% y en 1994 ascendió a 20.9% En ciencias naturales y exactas la tasa de crecimiento del grupo masculino fue negativa en el período 1989-1984, mientras que la incorporación de mujeres creció a un ritmo de 1% anual en el período. Lo mismo sucedió en ciencias de la salud, al grado de invertir el balance entre hombres y mujeres. En 1985 la proporción de mujeres era 48%, en 1989 de 55% y en 1994 de 59.4% En ciencias sociales y administración se expandieron la matrícula masculina y la femenina, pero esta última con mayor rapidez e intensidad, lo cual ha invertido la proporción entre sexos; en 1985 la proporción de hombres era de 55% mientras que en 1994 de 45.7% En educación y humanidades se logró la equiparación de oportunidades por sexo desde los primeros años ochenta; en la actualidad la proporción de mujeres es superior a 65.2%. Por último en ingeniería y tecnología, campo típicamente masculino, también se observa una progresiva equiparación de la razón hombres-mujeres; de una representación femenina de 16.5% en 1985 se pasó a 25.5% en 1994, lo que se debió a que en ese período las mujeres duplicaron su cifra de matrícula mientras que los hombres la incrementaron en apenas 20% (Datos de los *Anuarios Estadísticos* de la ANUIES).

e) Recapitulación

Con el objetivo de discernir las pautas generales de desarrollo del sistema de educación superior en México, y dentro de ellas la problemática de la expansión de las oportunidades de acceso al mismo, a lo largo de este capítulo se han confrontado las principales orientaciones de política pública referidas al ámbito universitario con las tendencias de desarrollo de la matrícula en los periodos correspondientes. Al respecto identificamos dos grandes ciclos o fases, la fase expansiva, que comprende el periodo de los años cincuenta hasta los primeros ochenta, y la fase de recesión del crecimiento y diversificación sistémica, que abarca las décadas de los ochenta y noventa.

Dentro de cada una de estas fases se distinguen diferentes proyectos políticos así como una diversidad de estrategias y modalidades para llevarlos a cabo. Así, por ejemplo, el ciclo de expansión se inicia con la creación de universidades en el territorio nacional, prosigue con la consolidación de estas instituciones y con los primeros intentos de implantación de un sistema nacional de enseñanza superior. En los años setenta, convergen la estrategia de expansión -que cobra una velocidad significativa- y las políticas de reforma cualitativa. El ciclo llega a su término en los primeros años ochenta con la decisión gubernamental de aminorar y controlar el crecimiento y dar prioridad a las políticas de desconcentración, mejoramiento de la calidad y centralización de las instancias operativas de planeación.

En el curso de la década anterior y la presente se observa en efecto una progresiva pérdida de dinamismo de la política de crecimiento. Por el contrario, la oferta de educación superior pública apenas se mantiene en términos de su cobertura social. Junto con esta tendencia, sin embargo, el sistema se transforma en varias direcciones. En primer lugar, se verifican una serie de cambios en el terreno de la planeación, la gestión y la administración de las instituciones de educación superior, los cuales pueden ser englobados en las nociones de racionalidad, eficacia y eficiencia tanto de las instituciones como del subsistema en lo general. En segundo lugar, se verifican una serie de tendencias en el ámbito correspondiente a las orientaciones de la demanda educativa; que se concretan en modificaciones en las preferencias vocacionales de la demanda (con énfasis en las carreras asociadas al sector de los servicios y al empleo

asalariado) y, en tercer lugar, se desarrollan tendencias de redistribución de la oferta educativa, las cuales se concretan a través del apoyo a las entidades federativas con mayor rezago en materia de cobertura educativa, el apoyo al segmento tecnológico, el apoyo a los programas de posgrado entre otros factores. Por último, en compensación con el estancamiento de la oferta de educación superior pública, se inicia una tendencia de cambio en el balance de instituciones públicas y privadas, en el sentido en que el segmento privado comienza a adquirir relevancia como opción efectiva de la demanda que el segmento público deja de asimilar.

En estos términos, el problema de investigación planteado en este trabajo se ubica históricamente en la fase de expansión del sistema. El análisis de datos que se presenta en la segunda parte de la tesis corresponde a las trayectorias académicas de estudiantes universitarios que tuvieron acceso a este nivel de enseñanza en dicha fase de expansión. Por lo tanto, lo que la observación empírica permitirá precisar es la correspondencia entre una política de crecimiento sistémico, que tenía la intención explícita de democratizar el acceso social al nivel superior educativo, frente a la presencia de mecanismos y procesos de selección académica que, según los planteamientos conceptuales revisados en la aproximación teórica del primer capítulo, estarían asociados al perfil social y cultural de origen de la población estudiantil.

ANEXO ESTADISTICO

Cuadro 3.1
Matrícula de licenciatura por áreas de conocimiento
Universidades e Instituciones tecnológicas, 1970-1994

	1970		1980		1985		1990		1994	
		%		%		%		%		%
Agropecuarias	7,322	3.5	66,571	9.1	88,896	9.2	55,814	5.2	34,160	2.9
Naturales y exactas	6,110	2.9	22,905	3.2	27,556	2.8	22,134	2.6	22,464	1.9
Salud	38,999	18.6	157,342	21.5	126,153	13.1	111,136	10.3	113,183	9.6
Educación y humanidades	6,166	2.9	19,991	2.7	28,622	3.0	33,635	3.1	36,008	3.0
Sociales y administrativas	85,109	40.6	272,249	37.2	423,382	43.8	507,937	47.1	591,415	50.0
Ingeniería y tecnología	66,166	31.5	192,233	26.3	271,175	28.1	341,535	37.7	385,902	32.6
Total	209,872	100.0	731,291	100.0	966,384	100.0	1,078,191	100.0	1,183,151	100.0

Fuente: ANUIES, *Anuarios Estadísticos*.

Cuadro 3.2
Distribución por carreras más pobladas
Ingreso a licenciatura (Universidades e Instituciones tecnológicas)

Carreras	1970		1980		1984	
Contaduría	29,751	[1]	40,002	[3]	75,876	[2]
Medicina	29,391	[2]	90,701	[1]	72,428	[3]
Derecho	22,605	[3]	60,623	[2]	81,181	[1]
Administración	11,381	[4]	41,220	[4]	62,118	[4]
Ingeniería Civil	11,225	[5]	31,736	[6]	41,044	[6]
Ingeniería Química	10,409	[6]	14,176	[14]	16,952	[14]
Arquitectura	9,415	[7]	29,405	[7]	36,372	[7]
Ing. Mecánica Eléctrica	7,625	[8]	18,296	[12]	18,269	[13]
Economía	7,128	[9]	19,535	[11]	19,515	[12]
Ingeniería Industrial	5,622	[10]	22,079	[9]	28,566	[9]

Nota: Los números entre corchetes indican el orden de la carrera.

Fuente: Antonio Gago H., "Algunos problemas de la educación superior en México", *Revista de la Educación Superior*, vol. 15, núm. 2, 1986, pág. 10.

Cuadro 3.3
Porcentaje acumulado de titulados en la UNAM hasta 1981
(Años seleccionados)

Generación	Primer ingreso	%	Titulados	%
1956	4,753	100.0	2,464	51.8
1960	8,186	100.0	2,821	34.5
1965	7,802	100.0	3,736	47.9
1970	12,493	100.0	4,839	38.7
1975	13,672	100.0	2,592	19.0

Notas: a) Se consideran las facultades de arquitectura, ciencias, ciencias políticas y sociales, contaduría y administración, derecho, economía, filosofía y letras, ingeniería, odontología, química y medicina veterinaria y zootecnia.

b) La columna de titulados corresponde al número de estudiantes titulados de la generación señalada hasta 1981.

Fuente: Graciela Garza, *La titulación en la UNAM*, México, CESU-UNAM, 1986, pág. 15.

Cuadro 3.4

Crecimiento de la matrícula escolar total y absorción del grupo demográfico entre 20 y 24 años

	1971	1981	1985	1989
Matrícula total	240 603	785 419	966 884	1 069 565
Grupo 20-24 años	4 142 310	6 452 620	7 659 400	8 783 740
Absorción (%)	7.01	12.17	12.62	12.18

Fuente: Estimaciones basadas en los datos de ANUIES (Anuarios Estadísticos de 1971, 1981, 1985 y 1989) y de CONAPO (Proyecciones de la población de México y de las entidades federativas: 1980-2010, SPP, México, 1985).

Cuadro 3.5

Tasa de incremento anual promedio por período (%)
Comparación de la matrícula y el grupo de edad 20-24 años

	1971-1981	1981-1989	1981-1985	1985-1989
Matrícula	12.0	3.9	5.7	2.8
Grupo de edad 20-24 años	4.9	3.9	4.7	3.8
Crecimiento real:	7.1	0.0	1.0	-1.0

Fuente: Cuadro 3.4

Cuadro 3.6

Distribución de la matrícula total: Nacional, D.F y entidades federativas. Crecimiento por periodos.

	1981		1985		1989	
	Absolutos	(%)	Absolutos	(%)	Absolutos	(%)
Nacional	785 419	100.0	966 384	100.0	1 906 565	100.0
D.F.	226 343	28.8	238 118	24.6	247 794	23.2
Provincia	559 076	71.2	728 266	75.4	821 771	76.8

Fuente: Elaboración con datos de la ANUIES (Anuarios Estadísticos).

Cuadro 3.7

Población del grupo de edad 20-24 años atendida en el nivel
de licenciatura por Entidades Federativas (1985)

Entidades Federativas	Población de 20-24 años	Matrícula Total	Cobertura (%)
Nuevo León	299 203	72 054	24.1
Distrito Federal	1 010 587	238 118	23.6
Sinaloa	213 437	44 416	20.8
Puebla	348 652	71 175	20.4
Jalisco	479 500	91 271	20.0
Coahuila	177 437	30 586	17.2
Sonora	173 131	29 807	17.2
Baja California	142 566	20 239	14.2
Tamaulipas	216 781	30 111	13.9
Chihuahua	230 962	26 710	11.6
Colima	41 258	4 727	11.5
Veracruz	607 774	65 291	10.7
San Luis Potosí	173 556	18 112	10.4
Querétaro	83 896	7 447	8.9
Yucatán	119 258	10 334	8.7
Aguascalientes	62 545	5 309	8.5
Baja California Sur	27 596	2 329	8.4
Michoacán	310 970	25 649	8.2
Durango	126 536	10 302	8.1
Nayarit	79 157	6 065	7.7
Tlaxcala	60 464	4 530	7.5
Tabasco	120 488	8 768	7.3
Morelos	117 540	8 363	7.1
México	1 065 247	72 960	6.8
Guerrero	225 023	15 085	6.7
Zacatecas	115 813	7 724	6.7
Campeche	52 064	3 321	6.4
Oaxaca	229 354	9 994	4.4
Quintana Roo	32 562	1 204	3.7
Hidalgo	157 415	5 774	3.7
Chiapas	230 822	7 682	3.3
Guanajuato	327 821	10 929	3.3
Total Nacional:	7 659 439	966 386	12.6

Fuente: Programa Integral de Desarrollo de la Enseñanza Superior (PROIDES), Anexo Estadístico, SEP-ANUIES, 1987.

Cuadro 3.8

Tasa de cobertura de la demanda potencial por ciudades
México, Guadalajara y Monterrey (*)

Ciudades	Indicadores	1980	1989
México	Pobl. 20-24 años	1 306 865	1 612 580
	Matrícula total	264 312	312 235
	Tasa de cobertura (%)	20.22	19.36
Guadalajara	Pobl. 20-24 años	213 239	310 240
	Matrícula total	78 361	91 229
	Tasa de cobertura (%)	36.75	29.40
Monterrey	Pobl. 20-24 años	188 465	221 454
	Matrícula total	69 302	67 459
	Tasa de cobertura (%)	36.77	30.46

Fuente: Estimaciones con base en los datos de CONAPO, **México Demográfico, Breviario 1988**, México 1989; y de ANUIES **Anuarios Estadísticos** de 1980 y 1989.

* Nota: Se advierte que las discrepancias en las proyecciones de población para las áreas metropolitanas son considerables en la literatura especializada, no obstante, en todos los casos se confirman las tendencias apuntadas en el análisis.

Cuadro 3.9

Distribución de la matrícula total por tipo de institución

	1 9 8 5 Absolutos (%)	1 9 8 9 Absolutos (%)	Incr. medio anual (%)
Nacional	966 384 100.0	1 069 565 100.0	2.7
Universidades	760 371 78.7	846 097 79.1	2.8
Ens. Tecnológ.	133 186 13.8	159 675 14.9	5.0
Otras	72 827 7.5	63 793 6.0	-3.1
D.F.	238 118 100.0	247 794 100.0	1.0
Universidades	145 877 61.3	159 424 64.3	2.3
Ens. Tecnológ.	58 072 24.4	54 999 22.2	-1.3
Otras	34 119 14.3	33 371 13.5	-0.6
Provincia	728 266 100.0	821 771 100.0	3.2
Universidades	614 494 84.4	686 673 83.6	2.9
Ens. Tecnológ.	75 114 10.3	104 676 12.7	9.8
Otras	38 658 5.3	30 422 3.7	-5.3

Fuente: Elaboración con datos de la ANUIES (Anuarios Estadísticos).

Cuadro 3.10

Distribución de la matrícula total por áreas de conocimiento

	1 9 7 1		1 9 8 0		1 9 8 5		1 9 8 9	
	Abs	(%)	Abs	(%)	Abs	(%)	Abs	(%)
Agropecu	9 760	3.4	66 571	9.1	88 896	9.2	66 825	6.2
Exactas	20 389	7.0	22 905	3.1	27 556	2.8	27 498	2.6
Salud	54 948	18.9	157 342	21.5	126 153	13.1	117 185	11.0
Socs y Advs	115 797	39.8	272 249	37.2	423 382	43.8	496 232	46.4
Ings y Tecs	86 325	29.7	192 233	26.4	271 775	28.1	328 028	30.6
Educ y Hums	3 384	1.2	19 991	2.7	28 622	3.0	34 597	3.2
Totales:	290 603	100.0	731 291	100.0	966 384	100.0	1 069 565	100.0

Fuente: Elaboración con datos de la ANUIES (Anuarios Estadísticos).

Cuadro 3.11

**Distribución de la matrícula total por áreas de conocimiento
Indicadores de crecimiento**

AREAS	1971-80	1980-89	1980-85	1985-89
Cs. Agropecuarias	23.8	0.05	6.5	-7.8
Cs. Exactas	1.4	2.3	4.1	-0.06
Cs. de la Salud	12.3	-3.6	-4.9	-2.0
Cs. Socs. y Advas.	9.8	7.3	9.8	4.3
Ings. y Tecnologías	9.3	6.5	7.7	5.1
Educación y Humans.	21.7	2.0	8.0	5.2
Totales	10.8	4.7	6.2	2.8

Fuente: Elaboración con datos de la ANUIES (Anuarios Estadísticos).

Cuadro 3.12

Evolución de la matrícula en carreras seleccionadas
(El % indica la captación respecto a la matrícula total)

Area Carrera	1981	(%)	1985	(%)	1989	(%)
Cs. Agropecuarias						
Agronomía	48 969	6.2	60 738	6.3	39 215	3.7
Cs. Exactas						
Física	1 410	0.2	2 542	0.3	2 118	0.2
Cs. Salud						
Medicina	89 796	11.4	66 201	6.8	60 521	5.7
Odontología	34 840	4.4	28 920	3.0	25 085	2.3
Cs. Socs. Advas.						
Administración	36 996	4.7	47 313	4.9	65 250	6.1
Contaduría	48 554	6.2	87 859	9.1	123 748	11.6
Derecho	66 022	8.4	85 930	8.9	103 482	9.7
Sociología	4 970	0.6	4 113	0.4	6 246	0.6
Comunicación	13 537	1.7	17 303	1.8	22 574	2.1
Ing. y Technologs.						
Ing. Civil	29 029	3.7	38 452	4.0	40 807	3.8
Ing. Elec/Electr.	14 277	1.8	17 103	1.8	34 906	3.3
Computac/Sists.	6 350	0.8	21 714	2.2	52 624	4.9
% Carreras seleccs.		50.2		49.5		53.9
Matrícula Total	785 419	100	966 384	100	1069 565	100

Fuente: Anuarios de la ANUIES, 1981, 1985 y 1989.

Cuadro 3.13

**Distribución de la matrícula por régimen administrativo
(1980-1989)**

	1980		1985		1989	
	Abs.	(%)	Abs.	(%)	Abs.	(%)
Públicas	636 223	87	815 307	84.4	898 420	84
Privadas	95 068	13	151 077	15.6	171 145	16
Total	731 291	100	966 384	100	1 069 565	100

Fuente: Anuarios de la ANUIES, 1980, 1985, 1989.

Cuadro 3.14

**Distribución de la matrícula por régimen administrativo
Indicadores de crecimiento anual medio (%)**

	1980-1985	1985-1989	1980-1989
Públicas	5.6	4.1	2.5
Privadas	11.8	8.0	3.3
Total	6.4	4.6	2.7

Fuente: Cuadro 3.13

Cuadro 3.15

Distribución de la matrícula por tipo de institución y
por régimen

	1985				1989			
	Matrícula		Número	Unidades	Matrícula		Número	Unidades
	Abs.	(%)			Abs.	(%)		
Públicas	815 342	100.0	153		898 420	100.0	159	
Universid.	670 061	82.2	43		731 592	81.4	44	
Educ. Tec.	132 765	16.3	87		159 239	17.7	94	
Otras	12 516	1.5	23		7 589	0.8	21	
Privadas	151 042	100.0	176		171 145	100.0	196	
Universid.	90 310	59.8	40		114 505	66.9	53	
Educ. Tec.	421	0.3	1		436	0.3	1	
Otras	60 311	39.9	135		56 204	32.8	142	
Totales	966 384		329		1 069 565		355	

Fuente: Elaboración con datos de ANUIES.

**Determinaciones sociales del
acceso, permanencia y éxito
escolar en la Universidad
Nacional Autónoma de México**

SEGUNDA PARTE

CAPITULO 4

IV. EL PROBLEMA DEL ACCESO

Introducción

En la primera parte de este trabajo situamos el tema de la investigación en dos niveles de análisis. Primero, como problema sociológico, en el sentido en que ha sido una preocupación de diversas perspectivas sociológicas reflexionar en torno a las dimensiones de las desigualdades educativas en función de las desigualdades sociales. Segundo, como cuestión política, es decir como una problemática social concreta, históricamente situada y determinada por una dinámica de fuerzas económicas, políticas y culturales.

La segunda parte del trabajo, que se inicia con este capítulo, se propone el análisis de un caso particular, el de las trayectorias escolares en la Universidad Nacional Autónoma de México. A través del análisis de datos empíricos se estudian una serie de relaciones entre las condiciones sociales y económicas de la población escolar y sus posibilidades de acceso, permanencia y éxito en la Universidad.

Para acceder al conocimiento de los factores sociales relacionados con la trayectoria escolar universitaria se realizaron tres aproximaciones analíticas; cada una de ellas se refiere a una dimensión específica de la problemática objeto de estudio. En primer lugar se consideran los factores sociales relacionados con las posibilidades de acceder a la Universidad Nacional; para ello se lleva a cabo la comparación del perfil socioeconómico de las poblaciones de primer ingreso a la UNAM en el período 1960-1985, lapso que encuadra la fase de expansión de esta institución. En este caso, la pregunta que guía la pesquisa correspondiente interroga sobre si el crecimiento de las oportunidades de acceso significó en efecto la expansión de la cobertura social de la enseñanza universitaria. A este respecto el caso de la UNAM es especialmente relevante si se considera que es

la universidad de mayor tamaño y antigüedad en el país y que, por tradición, ha marcado pautas en el desarrollo de la enseñanza superior nacional.

La segunda aproximación empírica dentro de esta parte de la tesis ofrece una respuesta a la pregunta ¿en qué medida las características sociales de la población estudiantil determinan sus probabilidades de titulación en la UNAM? El análisis de datos correspondiente está contenido en el capítulo V. Por último, el capítulo VI incorpora un estudio sobre los condicionamientos sociales del rendimiento académico en la propia Universidad. La hipótesis de trabajo que se contrasta en cada caso permite un enunciado simple: las trayectorias escolares universitarias (acceso, elección de carrera, permanencia y promoción, rendimiento escolar, egreso y titulación) están condicionadas, en un grado a discernir, por el origen socioeconómico de la población estudiantil. Por supuesto, esta es una hipótesis de trabajo e interesa conocer no sólo el peso específico de determinados factores sociales en el curso de las trayectorias universitarias sino, principalmente, en qué sentido y con qué intensidad las desigualdades sociales se reproducen en los patrones de selectividad académica propios de la institución universitaria.

Con estos propósitos en mente, cada capítulo de esta segunda parte se propone objetivos específicos y cuenta con procedimientos metodológicos y técnicos distintos en vista del tema particular que aborda y de la información disponible para ello.

En particular, el presente capítulo se propone alcanzar dos objetivos. En primer lugar, particularizar para el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México el proceso de expansión y reforma que se verificó en el sistema de enseñanza superior a partir de los años setenta. En segundo lugar, describir los cambios que experimentó el perfil social de la población que ingresó a la Universidad durante el lapso correspondiente al proceso de expansión de la matrícula. Para el primero de estos objetivos se estudia el fenómeno de crecimiento de la matrícula universitaria de primer ingreso en el período que va de 1960 a 1990, y se indican

las particularidades del mismo en las diferentes áreas y carreras de la Universidad.

El segundo objetivo se cubre a través de la elaboración de series de tiempo en las que se describen las transformaciones de algunos indicadores del origen social de la población estudiada. Los datos estadísticos en que se basa este estudio provienen principalmente de los *Anuarios Estadísticos* de la UNAM. En esa publicación se reportaban los resultados de una encuesta socioeconómica anual aplicada a los estudiantes de primer ingreso y reingreso a las escuelas y facultades de la institución.¹ Tanto la encuesta como la codificación de resultados presentan variaciones importantes de tiempo en tiempo, por ello se han seleccionado únicamente aquellos indicadores que se presentan sistemáticamente a lo largo del período, y sobre los cuales fue posible establecer un cuadro básico de categorías con cierta homogeneidad en el tiempo.

La hipótesis específica que guía este estudio indica que, a medida que la Universidad fue ampliando su capacidad de atención a la demanda escolar se incrementaron, en consecuencia, las posibilidades para que sectores y categorías sociales que no habían tenido oportunidad de acceder a la enseñanza superior anteriormente pudieran enviar a sus hijos a la institución universitaria. En otras palabras, que la expansión de la oferta escolar se tradujo en transformaciones cualitativas en la composición social del contingente estudiantil.

Los indicadores que hemos seleccionado para el análisis de las transformaciones del perfil social son la escolaridad y la ocupación del padre de familia. Esta decisión obedece a dos razones. En primer lugar, porque ambos indicadores son expresivos del origen social de los estudiantes y, en segundo, porque la información estadística consultada permite la reconstrucción de series temporales con tales indicadores, mientras que otros datos socioeconómicos se encuentran reportados sólo en algunas ocasiones, o bien cambió la

¹ Como tales, los *Anuarios Estadísticos* dejaron de publicarse en 1985. A partir de entonces la UNAM divulga anualmente un anuario denominado *Agenda Estadística*, que incluye los principales indicadores de matrícula, planta académica e infraestructura.

categorización empleada. Con la finalidad de homologar las variaciones en las magnitudes absolutas de los datos, en el análisis se recurre principalmente a la comparación de proporciones y promedios.

Un aspecto central en el capítulo es la comparación de los datos entre las distintas áreas de conocimiento del currículo universitario. Al respecto, interesa explorar los posibles nexos entre las transformaciones sociales de la matrícula escolar y los cambios de magnitud en la oferta de carreras universitarias.

1. Crecimiento institucional y expansión de la matrícula.

La Universidad Nacional se constituyó, en 1910, con un plantel escolar de menos de 5 mil estudiantes; desde entonces hasta mediados de los primeros años ochenta creció ininterrumpidamente. A partir de los años treinta, en que se alcanzó la cifra de 10 mil, prácticamente cada década se duplicó la matrícula. En 1924 había inscritos 7 mil estudiantes en licenciatura, 9 mil en 1932, 18 mil en 1945, 31 mil en 1957, 51 mil en 1967, 111 mil en 1974, y 140 mil en 1981 cifra que, con someras variaciones, se mantiene hasta la fecha.

El prolongado ciclo de crecimiento de la UNAM, si bien manifiesta una tendencia general de expansión progresiva a lo largo de casi siete décadas, tuvo momentos de gran aceleración y etapas de estabilidad. Al considerar únicamente los estudios profesionales,² tenemos que en todos los años veinte la matrícula permaneció estable en torno al valor de 10 mil ya citado; en cambio, los años treinta, posteriores a la autonomía universitaria, fueron un período de expansión³ y reorganización de los estudios universitarios. En la década de los cuarenta se advierte de nuevo una fase de estabilidad; se continuó creciendo, pero más al

² Debe recordarse que la UNAM incluye enseñanza en los niveles medio básico, medio superior, superior, de especialización y posgrado.

³ Durante esta década la Universidad Nacional se transformó profundamente; valgan como ilustración algunos eventos cruciales: en 1929 la Escuela Nacional de Arquitectura se independizó de la Escuela de Bellas Artes y se integró a la Facultad de Filosofía; en ese mismo año la Escuela de Comercio y Administración y la Escuela de Medicina Veterinaria se integraron a la UNAM; en 1934 la Escuela de Bellas Artes se incorporó a la Facultad de Filosofía; en 1935 se constituyó la Escuela de Economía, y en 1936 se creó la Escuela de Ciencias Físicas y Matemáticas, posteriormente Facultad de Ciencias.

impulso de los cambios que acompañaron la etapa inmediata anterior que por nuevas reformas. En los cincuenta, la creación de la Ciudad Universitaria marcó el inicio de un nuevo ciclo de expansión, que alcanzaría su fase de meseta al promediar la década de los sesenta. La última etapa expansiva se verificó en la primera mitad de los setenta, a través de la fundación de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales

Es notable que en la historia contemporánea de la Universidad los dos momentos de expansión más importantes -la edificación de la Ciudad Universitaria y la creación del sistema ENEP- representan estrategias institucionales divergentes: en el primer caso se trató de una política de centralización espacial, administrativa y académica, mientras que el segundo, a la inversa, se basó en una opción descentralizadora. Sin embargo, en ambas coyunturas está presente un elemento común, que puede definirse a partir de políticas de Estado en favor de la ampliación de las oportunidades sociales de acceso a la enseñanza superior y también, en ambos casos, la estrategia de expansión se acompañó de cambios cualitativos relevantes.

a) La creación de la Ciudad Universitaria del Pedregal

En 1953 se inició el traslado de las Escuelas y Facultades que formaban parte de la Universidad Nacional al recién inaugurado campus de Ciudad Universitaria en el Sur de la Ciudad de México. Los primeros proyectos datan de los años treinta; desde entonces se suceden en distintas oportunidades iniciativas para resolver la dispersión institucional con que surgió la Universidad de 1910. El proyecto de un campus central, basado en lo fundamental en la experiencia de las grandes universidades norteamericanas, se concretó en el momento en que la modernización de la enseñanza superior alcanzó el rango de prioridad nacional en el marco de la política de industrialización desencadenada en la posguerra.

Si la refundación de la Universidad en 1910 es explicable como culminación del programa de modernización del Estado porfirista, así también la fundación de la Ciudad Universitaria se comprende bajo la luz del modelo de modernización

impulsado por los presidentes Manuel Avila Camacho y Miguel Alemán Valdés. En este sentido, cabe recordar que el proyecto modernizador-desarrollista de la época [cfr. cap. II de este trabajo] descansaba políticamente en la capacidad de movilización de los sectores medios emergentes de los procesos de industrialización y urbanización desencadenados y, por lo tanto, en la satisfacción de las demandas de movilidad social y participación económica, política y cultural de los mismos.

Pero además, la propia comunidad académica universitaria demandaba condiciones modernas para la realización de sus actividades de investigación y docencia. Por ello, la materialización del nuevo espacio universitario vendría a satisfacer intereses tanto del régimen como de estudiantes, profesores y autoridades de la Universidad, lo cual creó un clima propicio para que la institución se involucrase como tal en el compromiso de brindar opciones educativas a una población demandante en crecimiento.⁴

b) El proyecto de descentralización de la UNAM

A raíz del conflicto de 1968 que enfrentó al gobierno con las bases estudiantiles universitarias y, a la postre, con la propia Universidad, en los primeros años setenta se verificó un proceso de reacomodo político entre esas fuerzas. La Universidad fue respaldada financieramente por el Estado en una magnitud sin precedentes, lo que le permitió experimentar dinámicas de reforma académica ambiciosas. En esa coyuntura surgen proyectos como el Colegio de Ciencias y Humanidades (1971) que vendría a renovar el bachillerato universitario, y el Sistema Universidad Abierta (1972); asimismo se desarrollan ideas en pro de extender la formación que ofrece la Universidad Nacional más allá de sus límites espaciales. Este último proyecto no logró ser concretado por su impulsor inicial, el doctor González Casanova, rector de la UNAM en 1970-1972, pero fue retomado por su sucesor, doctor Guillermo Soberón Acevedo.

⁴ Cfr. Domínguez, 1994.

El denominado Proyecto de Descentralización de Estudios Profesionales, desarrollado durante el primer período del rector Soberón, se dio a conocer en 1973.⁵ En 1974 abrió sus puertas la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Cuautitlán con una inscripción de 3,500 alumnos en las diez carreras que se ofrecían, el año siguiente se inauguraron las sedes de Acatlán e Iztacala, y en 1976 las de Aragón y Zaragoza. En el *Anuario Estadístico* de la UNAM de 1977 se informa que de los 37 mil estudiantes de primer ingreso a licenciatura, más de 15 mil correspondían a las Unidades Multidisciplinarias (el conjunto de las ENEP). En otras palabras, en un breve lapso la UNAM estableció un subsistema de enseñanza superior equiparable, en matrícula atendida, al del campus de Ciudad Universitaria.

c) El crecimiento de la matrícula por áreas disciplinarias

En los apartados antecedentes se indicó que la expansión de la UNAM resulta inteligible al considerar determinadas coyunturas políticas, en que la decisión de incrementar la matrícula formó parte de estrategias de desarrollo particulares. Si bien este contexto es común a la Universidad como conjunto, la matrícula por áreas disciplinarias desarrolló tendencias heterogéneas que resulta interesante considerar para completar el panorama.

La estadística que se incluye a continuación describe la evolución de la matrícula de primer ingreso al nivel licenciatura de la UNAM en el lapso 1960-1989 dividido por quinquenios [figura 4.1].

⁵ Sobre este proyecto y, en general sobre la administración del rector Soberón, consúltense las obras de Casanova Cardiel (1976) y de Kent (1989).

Cuadro
Evolución de la matrícula de primer ingreso por áreas disciplinarias
Distribución por quinquenios (suma de primeros ingresos)

	1960-1964	1965-1969	1970-1974	1975-1979	1980-1984	1985-1989
Ciencias exactas y experimentales	2 144	2 073	5 230	8 657	7 088	7 092
Crecimiento*	-2.5	8.1	20.3	5.2	-1.1	-7.7
Ingenierías y Tecnologías ²	12 071	11 179	23 569	29 536	32 033	32 899
Crecimiento	-8.4	6.9	6.9	12.3	0.1	0.6
Disciplinas de la Salud ³	12 262	14 104	38 833	55 992	42 981	29 438
Crecimiento	-10.1	16.2	20.2	-0.6	-5.7	3.4
Ciencias Sociales y Economía ⁴	3 757	5 039	10 560	20 691	18 596	21 105
Crecimiento	-5.8	8.4	24.1	10.0	-1.5	8.1
Disciplinas Advs. y de Gestión ⁵	12 373	13 753	27 868	36 982	39 830	40 848
Crecimiento	-6.7	13.9	1.7	13.5	1.0	6.4
Humanidades y Disc. Artísticas ⁶	2 048	3 731	5 549	9 861	12 319	15 385
Crecimiento	-0.6	11.7	11.3	11.5	2.1	3.2
Total	44,655	49,879	111,609	161,725	152,847	146,767
Crecimiento	-7.5	12.0	12.5	7.3	-1.4	3.7

Fuentes:

a) Para 1960-1979, UNAM-SGA. Cuadros estadísticos 1929-1979 y UNAM. Anuarios estadísticos.

b) Para 1980-1989, UNAM. Anuarios estadísticos y UNAM. Agenda estadística

Notas

* Tasa media anual de crecimiento en el quinquenio

1. Carreras: Astrónomo (hasta 1966), biólogo físico, matemático y químico

2. Carreras: Arquitectura, diseño industrial, ingenierías civil, computación, geofísico, geólogo, mecánico electricista, minas y metalurgista, petrolero, topógrafo y geodesta, químico, químico metalúrgico, agrícola, alimentos y matemáticas aplicadas y cómputo.

3. Carreras: Cirujano, dentista, enfermería, médico cirujano, investigación bioméd. básica, médico veterinario, zootecnista, psicología y químico farmacéutico, biólogo.

4. Carreras: Cs. políticas, admón. pública, cs. de la comunicación, sociología, relaciones internacionales y economía.

5. Carreras: Actuario, administración, contaduría, archivología (hasta 1972), bibliotecología, derecho y trabajo social.

6. Carreras: Estudios latinoamericanos, estudios orientales (hasta 1974), filosofía, geografía, historia, letras clásicas, letras hispánicas, letras modernas, literatura dramática y teatro, pedagogía, enseñanza del inglés, artes visuales, dibujo publicitario (hasta 1973), comunicación gráfica, artes plásticas (hasta 1972), música (en distintas especialidades)

Figura 4.1

De los datos contenidos en la figura 4.1, y de la serie de cuadros del Anexo estadístico del capítulo, se derivan las siguientes observaciones:

Area de ciencias exactas y experimentales. La evolución de la matrícula en el área consta de tres periodos. Entre 1960 y 1973, aunque duplica el número de estudiantes de primer ingreso, permanece estable con relación al porcentaje de la matrícula universitaria que recoge, es decir 5% del total, con una variación máxima de 1%. Un segundo periodo corresponde al lapso 1974-1985, en que recoge 6% del primer ingreso universitaria. A partir de entonces y hasta 1989 comienza una tercera etapa marcada por el descenso de este indicador hasta el orden de 3.5% [véanse cuadros Anexo 4.1, 4.2 y 4.3].

Area de ingenierías. El comportamiento de la matrícula en esta área desarrolla una pauta de decrecimiento en el indicador que expresa la proporción de matrícula de primer ingreso universitario que atiende. En 1960 el 27.2% de los estudiantes que ingresaban a la UNAM lo hacían en alguna ingeniería, en 1989 sólo el 21.1% [cuadro Anexo 4.1]. Dentro de la tendencia decreciente, los últimos años setenta marcan el mínimo de demanda atendida (17%); a partir de entonces se da un somero repunte, que es atribuible a un creciente interés por los estudios en ingeniería de sistemas y la carrera de matemáticas aplicadas y cómputo [cuadro Anexo 4.4].

Area de disciplinas de la salud. La matrícula de primer ingreso en el área manifiesta un ciclo de crecimiento y retroceso en el periodo. El ciclo de crecimiento tiene como fechas extremas 1960 (28.3% de captación) y 1975 (39% de captación); a partir de entonces la matrícula relativa inicia un retroceso que la lleva hasta 19.7% en 1989. En este caso, el factor principal se debe a la política de selección de matrícula impuesta a la Facultad de Medicina a finales de los setenta.

Area de ciencias sociales. En esta área la tendencia es inversa a la de ingenierías, es decir se desarrolla una pauta constante de crecimiento. En 1960 el área recogía 8.6% del primer ingreso universitario; para 1989 la cifra se había elevado hasta 14.4% [cuadro Anexo 4.1]. En este caso, las carreras de ciencias

de la comunicación y relaciones internacionales explican el sentido de la tendencia [cuadro Anexo 4.6].

Area de disciplinas administrativas y derecho. La representatividad de esta área en las preferencias de los estudiantes de primer ingreso es constante en el periodo, oscila en torno al valor de 30% con variaciones poco significativas [cuadro Anexo 4.1]. Las tres carreras principales del área (contaduría, derecho y administración) mantienen su cuota de atención a la demanda en forma homogénea [cuadro Anexo 4.7]

Area de humanidades. En el área se manifiesta una tendencia de crecimiento gradual en todo el periodo. De 5% de la demanda de primer ingreso que atendía en 1960, supera el 10% en 1989 [cuadro Anexo 4.1]. Es interesante además, que en los años ochenta se registra la aceleración de la pauta de crecimiento debido, sobre todo, a la expansión de la carrera de pedagogía [cuadro Anexo 4.8].

La disparidad en las tendencias de crecimiento de las áreas disciplinarias es un dato relevante en cuanto matiza las observaciones que hemos planteado con respecto a la evolución de la matrícula universitaria en general. Pero también es un indicador que subraya la importancia de percibir la dimensión contextual en los análisis de trayectoria. Por ello, en los siguientes apartados, que se ocupan de los cambios en el perfil social de la matrícula de primer ingreso a la Universidad en el mismo periodo, se tomará en cuenta esta dimensión en calidad de variable interviniente.

2. Perfil social de la matrícula de primer ingreso a la UNAM

A continuación abordaremos el tema de los cambios en la composición social de la matrícula de primer ingreso a la UNAM. Para ello contamos con dos indicadores que fue posible establecer dentro de una serie temporal extensa. Es decir la ocupación del padre y la escolaridad del padre; ambos se consideran indicadores, aunque no necesariamente directos, del status social familiar de los estudiantes. Suponemos, como hipótesis de contraste, que en las fases de expansión del acceso se deben registrar cambios en favor de los grupos

ocupacionales y de escolaridad de menores recursos y, visceversa, que al cesar la expansión estos grupos pierdan representatividad en el conjunto.

Debe considerarse, sin embargo, que las estadísticas que a continuación se presentan hacen abstracción de la movilidad estructural que se experimenta en la sociedad mexicana en el período de referencia, factor que explicaría, por ejemplo, que los padres de los estudiantes de generaciones recientes tuvieran una mayor escolaridad sin que ello implicase necesariamente una elevación de los umbrales de selectividad social. De cualquier manera las observaciones son relevantes como una primera aproximación al conjunto de relaciones que articulan los aspectos de expansión institucional, crecimiento de las oportunidades de acceso y cobertura social de la oferta educativa.

a) La ocupación del padre

Los primeros datos relativos al perfil socioeconómico del estudiantado universitario datan de 1949, año en que fue realizado el *Primer Censo Nacional Universitario* por un equipo de investigadores del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. A partir de 1959 y hasta 1985 la UNAM publicó en sus Anuarios Estadísticos información sobre las variables socioeconómicas de los estudiantes. A partir de estas fuentes es posible reportar la variable en una serie temporal larga. Es necesario aclarar, no obstante, que los criterios para representar la variable ocupación del padre fueron variando con los años, por lo cual nos vimos obligados a construir una serie mínima de categorías a través de la cual se minimizan los efectos de dichas variaciones. Las categorías ocupacionales que se consideran son entonces: profesionales, comerciantes, empleados, obreros y otras ocupaciones; aunque cada categoría recoge un grupo de actividades más o menos heterogéneo, la tipología es apropiada en la medida en que contiene una gama de grupos de status suficiente para someter a prueba nuestra hipótesis. En la siguiente estadística se reportan los datos de la serie en el intervalo 1949-1985.

Figura 4.2

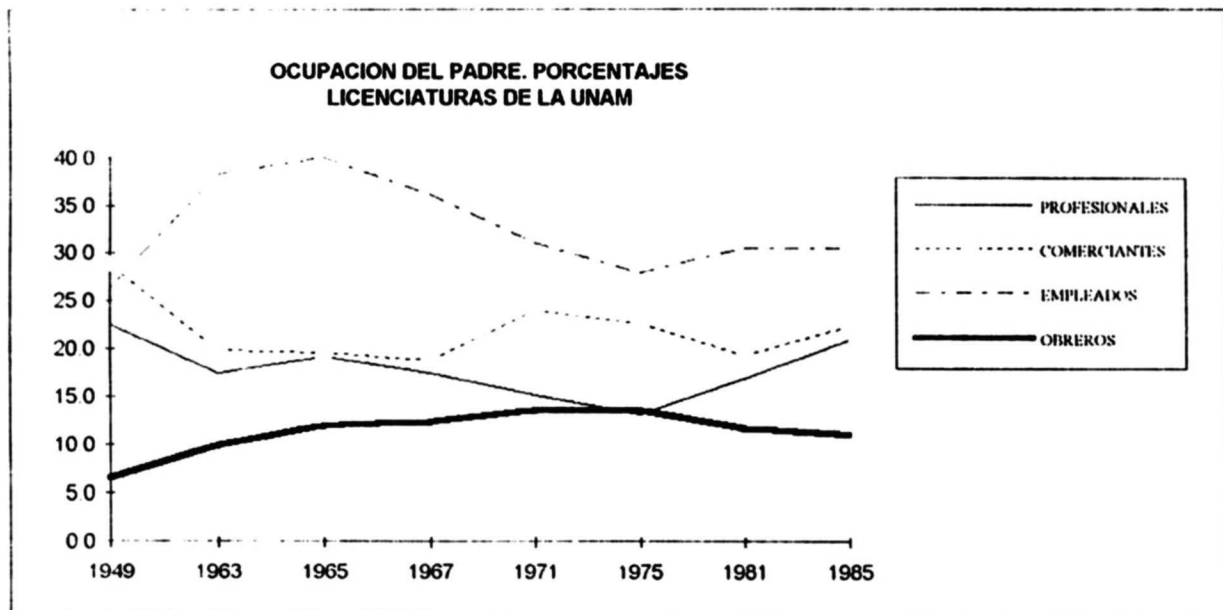
Cuadro

OCUPACION DEL PADRE. SERIE TEMPORAL. PORCENTAJES

UNAM. NIVEL LICENCIATURA (primer ingreso)

	1949	1963	1965	1967	1971	1975	1981	1985
PROFESIONALES	22.6	17.4	19.2	17.4	15.2	13.1	16.9	20.9
COMERCIANTES	28.8	19.8	19.6	18.8	24.1	22.7	19.3	22.4
EMPLEADOS	26.3	38.3	40.0	36.1	31.0	28.0	30.5	30.5
OBREROS	6.6	9.9	11.9	12.3	13.6	13.6	11.6	11.0
OTRAS	15.7	14.6	9.3	15.4	16.1	22.6	21.7	15.2
SUMA	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: Anuarios Estadísticos de la UNAM.



Los datos de la figura 4.2 son bastante consistentes para comprobar una relación directa entre la expansión institucional y la ampliación social de las oportunidades de acceso a la Universidad. En efecto, si se comparan las categorías "hijos de profesionales" e "hijos de obreros" se advierte una simetría en sus tendencias de desarrollo. Mientras que los hijos de profesionales van disminuyendo su presencia en el conjunto total de primeros ingreso a la Universidad a medida que transcurre el fenómeno de expansión, con los hijos de obreros sucede todo lo contrario. Más aún, en el punto en que cede la tendencia expansionista (1981) se observa una pauta de reversa en la distribución por grupos ocupacionales. La gráfica incluida en la figura 4.2 expresa con claridad este fenómeno; si se observan las líneas que describen la distribución proporcional de los hijos de profesionales y de obreros, se advertirá que estas se cruzan precisamente en el año cúspide de la expansión.

En cambio, las categorías de comerciantes y empleados, representativas de los sectores medios, manifiestan una pauta estable en todo el período, es decir, las proporciones en que representan al estudiantado universitario se conservan prácticamente en el mismo nivel a lo largo de la serie temporal considerada.

c) Escolaridad del padre

Muy similar a la observada en la ocupaciones del padre de familia es la distribución por categorías de escolaridad. En efecto, los hijos de padres con educación superior concentraban en 1968 casi el 25% de la matrícula total de primer ingreso, para 1975 su representación había descendido a 15.8%; posteriormente se inicia una fase de recuperación, de modo tal que en 1989 estos estudiantes representaban el 19% del total.

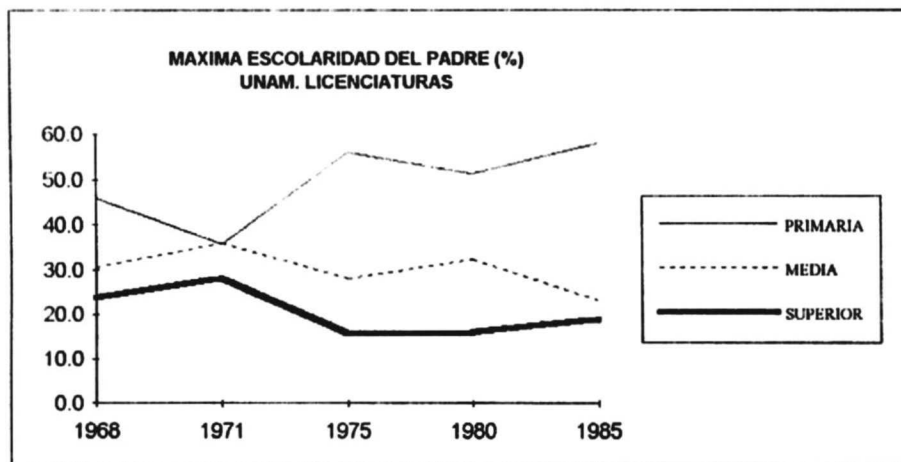
Figura 4.3

Cuadro

MAXIMA ESCOLARIDAD DEL PADRE. SERIE TEMPORAL. PORCENTAJES
UNAM. NIVEL LICENCIATURA (primer ingreso)

	1968	1971	1975	1980	1985
PRIMARIA	45.8	35.9	56.1	51.5	58.1
MEDIA	30.5	36.1	28.1	32.5	23.0
SUPERIOR	23.7	27.9	15.8	16.0	18.9
SUMA:	100	100	100	100	100

Fuente: Anuarios de la UNAM.



La pauta que indica que los hijos de padres con educación superior disminuyen proporcionalmente al ritmo de la expansión institucional se combina en forma armónica con la pauta que señala la pérdida de representatividad, en el mismo periodo, de los hijos de padres con ocupaciones profesionales. Sin embargo, estas tendencias también son variables en las distintas áreas de estudio, lo cual examinaremos a continuación para completar esta parte del análisis.

Area de ciencias naturales y experimentales. En cuanto a los grupos ocupacionales, se observa exactamente la misma tendencia que la descrita para el conjunto de la Universidad; sin embargo, es notable que en todos los años la proporción de hijos de profesionales dentro de esta área es notablemente superior al promedio. Por ejemplo, en el año 1975, en que es menor dicha proporción el porcentaje de hijos de profesionales era de 26.1% En el mismo año esta proporción en el conjunto universitario total era de 13.1%

Otro tanto sucede con la variable escolaridad del padre. Volviendo al año 1975, en que los hijos de padres con estudios superiores representaban en la Universidad al 15.8% del primer ingreso a licenciatura, la cifra correspondiente en el área de ciencias era de 30.6%

Area de Ingenierías. Su comportamiento es similar al observado en el área científica. Las distribuciones por ocupación y escolaridad del padre respetan la pauta general universitaria, pero al igual en el caso de las disciplinas de ciencias naturales y experimentales, los promedios de hijos de padres profesionales y con estudios superiores es mayor al de la media universitaria, si bien inferior al que se observa en el campo científico.

Area de disciplinas de la salud. En este campo se advierte que las tendencias e incluso los valores proporcionales de los indicadores son prácticamente los mismos que los respectivos en la distribución general hasta el año 1975. Muy probablemente se debe a que la carrera de Medicina por un lapso muy extenso conjuntaba la mayor parte de la matrícula universitaria total. Pero la tendencia se desvía a partir de 1980; en este año y en 1985 las proporciones de hijos de profesionales y de padres con estudios superiores es sensiblemente mayor a la

observada en la distribución universitaria; esta última observación, que se da simultánea a la restricción de la matrícula en la carrera de Medicina, apunta a favorecer la hipótesis de una relación entre selectividad académica y selectividad social.

Ciencias sociales. En esta área se da un patrón similar al descrito para el conjunto; además los valores son similares a los de la distribución general. Sin embargo, mientras que en la Universidad en general, y en las áreas científicas y técnicas en particular, los datos posteriores a 1980 indican una cierta reposición de los niveles prevalecientes en los años sesenta, en el área de ciencias sociales se da un fenómeno inverso. Al campo de ciencias sociales se irán incorporando estudiantes cuyos padres no son ni profesionales ni cuentan con estudios superiores.

Disciplinas administrativas y derecho. A estas áreas concurre la población estudiantil de origen social más débil en términos de la escolaridad y la ocupación del padre. Así, por ejemplo, cuando en 1975 la proporción de hijos de obreros que llegaba a la Universidad era de 13.6% de la matrícula total, en esta área dicha proporción superaba el 20%. Por otra parte, en esta área conviene distinguir el sector de estudiantes de derecho de los aspirantes a contador o administrador. En general, los inscritos en la Facultad de Derecho manifiestan un perfil sociocultural más elevado que sus correspondientes en las carreras de contaduría y administración.

Área de humanidades y artes. En ella se observan tendencias y valores equivalentes a los respectivos en el área de ciencias experimentales. Lo mismo que en ella, a las disciplinas de humanidades y artes concurre una población cuyos padres se destacan en el conjunto por tener los mayores niveles ocupacionales y de escolaridad.

3. Recapitulación

De la serie de datos presentada en este capítulo se pueden extraer dos conclusiones. En primer lugar, que se confirma la hipótesis que plantea correspondencias entre el fenómeno de expansión universitaria y una cierta democratización de las posibilidades de acceso a la enseñanza superior. Pero, en segundo lugar, que las distribuciones por campo disciplinario presentan importantes variaciones con respecto al patrón general, lo cual es necesario recuperar en el momento de revisar el conjunto de relaciones que definen el objeto de estudio de esta investigación.

ANEXO ESTADISTICO

:

CUADROS SOBRE LA ESCOLARIDAD DEL PADRE

Cuadro

ESCOLARIDAD MAXIMA DEL PADRE. PORCENTAJE DE PADRES CON NIVEL SUPERIOR

ESCUELAS	1968	1971	1975	1980	1985
ARQUITECTURA	31,0	38,3	21,5	20,6	35,5
ARTES PLASTICAS	9,5	33,1	25,9	17,3	24,3
CIENCIAS	27,5	38,1	30,6	21,7	25,8
CS POLITICAS Y SOCS	23,4	39,8	22,6	18,5	23,0
CONTADURIA Y ADMON	21,9	20,1	10,8	12,0	12,8
DERECHO	26,0	21,3	15,6	18,1	25,3
ECONOMIA	35,8	28,1	20,1	16,3	20,4
ENFERMERIA Y OBSTR	32,0	11,5	2,4	3,0	4,1
FILOSOFIA Y LETRAS	21,1	31,0	25,6	20,5	21,6
INGENIERIA	24,5	22,3	18,6	17,5	23,9
MEDICINA	19,4	31,1	14,4	16,5	28,6
VETERINARIA Y ZOOT	29,6	30,0	26,5	23,5	21,7
MUSICA	4,9	29,1	51,6	59,0	35,3
ODONTOLOGIA	34,9	37,2	15,6	18,6	26,6
PSICOLOGIA			18,5	21,0	22,1
QUIMICA	19,7	24,7	18,1	18,5	40,1
TRABAJO SOCIAL			11,0	6,0	7,5
ENEP ACATLAN			14,3	14,8	17,1
ENEP ARAGON				7,8	8,1
FES CUAUTITLAN			9,2	11,8	17,6
ENEP IZTACALA			8,4	12,3	13,8
ENEP ZARAGOZA				9,0	12,1
PREPARATORIA	19,8	19,9	9,2	10,6	14,6
CCH		15,8	8,4	8,3	9,6
TOTAL ESCUELAS PROF	23,7	27,9	15,8	16,0	18,9
TOTAL BACHILLERATO	19,8	17,9	8,7	9,2	11,5
TOTAL UNAM	21,8	22,3	11,8	12,4	14,4

Fuente: Anuarios Estadísticos de la UNAM.

Nota: Los porcentajes representan la proporción de padres cuya máxima escolaridad corresponde a licenciatura (completa o incompleta). Incluye también los casos de padres con posgrado.

Cuadro

ESCOLARIDAD MAXIMA DEL PADRE. PORCENTAJE DE PADRES CON NIVEL SUPERIOR

ESCUELAS POR AREAS	1968	1971	1975	1980	1985
CIENCIAS					
CIENCIAS	27.5	38.1	30.6	21.7	25.8
INGENIERIAS Y TECNOLOGIAS					
ARQUITECTURA	31.0	38.3	21.5	20.6	35.5
INGENIERIA	24.5	22.3	18.6	17.5	23.9
QUIMICA	19.7	24.7	18.1	18.5	40.1
DISCIPLINAS BIOMEDICAS					
MEDICINA	19.4	31.1	14.4	16.5	28.6
PSICOLOGIA			18.5	21.0	22.1
ODONTOLOGIA	34.9	37.2	15.6	18.6	26.6
VETERINARIA Y ZOOT	29.6	30.0	26.5	23.5	21.7
HUMANIDADES Y ARTES					
ARTES PLASTICAS	9.5	33.1	25.9	17.3	24.3
FILOSOFIA Y LETRAS	21.1	31.0	25.6	20.5	21.6
MUSICA	4.9	29.1	51.6	59.0	35.3
CIENCIAS Y DISCIP. SOCS.					
CS POLS. Y SOCS	23.4	39.8	22.6	18.5	23.0
TRABAJO SOCIAL			11.0	6.0	7.5
DISCIPLINAS DE GESTION					
CONTADURIA Y ADMON	21.9	20.1	10.8	12.0	12.8
DERECHO	26.0	21.3	15.6	18.1	25.3
ECONOMIA	35.8	28.1	20.1	16.3	20.4
ENEP					
ENEP ACATLAN			14.3	14.8	17.1
ENEP ARAGON				7.8	8.1
FES CUAUTITLAN			9.2	11.8	17.6
ENEP IZTACALA			8.4	12.3	13.8
ENEP ZARAGOZA				9.0	12.1
BACHILLERATO					
PREPARATORIA	19.8	19.9	9.2	10.6	14.6
CCH		15.8	8.4	8.3	9.6
TOTAL ESCUELAS PROF	23.7	27.9	15.8	16.0	18.9
TOTAL BACHILLERATO	19.8	17.9	8.7	9.2	11.5
TOTAL UNAM	21.8	22.3	11.8	12.4	14.4

Fuente: Anuarios Estadísticos de la UNAM.

Nota: Los porcentajes representan la proporción de padres cuya máxima escolaridad corresponde a licenciatura (completa o incompleta). Incluye también los casos de padres con posgrado.

CUADRO

**ESCOLARIDAD MAXIMA DEL PADRE. PADRES CON EDUCACION SUPERIOR (%).
CAMPUS CU. DISTRIBUCION POR AREAS DE ESTUDIO.**

	1968	1971	1975	1980	1985
CIENCIAS	27.5	38.1	30.6	21.7	25.7
TECNOLOGIAS	24.3	26.0	22.0	18.3	29.6
BIOMEDICAS	22.8	32.0	20.6	18.8	25.4
ARTES Y HUMANIDADES	19.3	31.2	24.3	20.0	22.3
DISCIPLINAS SOCIALES	23.3	39.7	20.9	15.8	18.3
DISCIPLINAS DE GESTION	25.5	21.6	13.9	14.7	19.2
PROMEDIO LICs. UNAM	24.0	25.6	19.1	18.8	25.2

CIENCIAS=Facultad de Ciencias. TECNOLOGIAS= Facultades de Arquitectura, Ingeniería y Química.

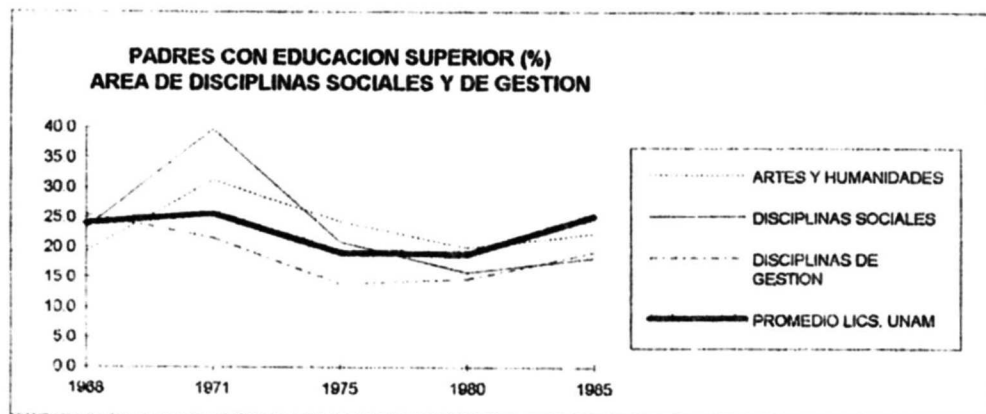
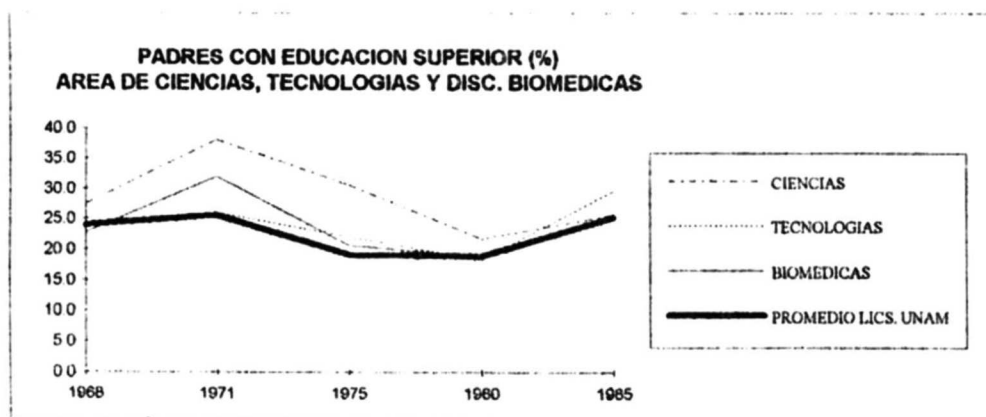
BIOMEDICAS=Facultades de Medicina, Odontología, Psicología y Veterinaria.

ARTES Y HUMANIDADES=Facultades de Filosofía y Letras y Escuela de Artes Plásticas.

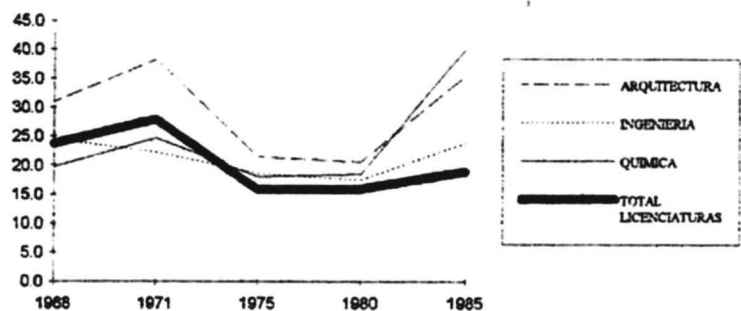
SOCIALES=Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y Escuela de Trabajo Social.

GESTION=Facultades de Derecho, Economía y Contaduría y Administración.

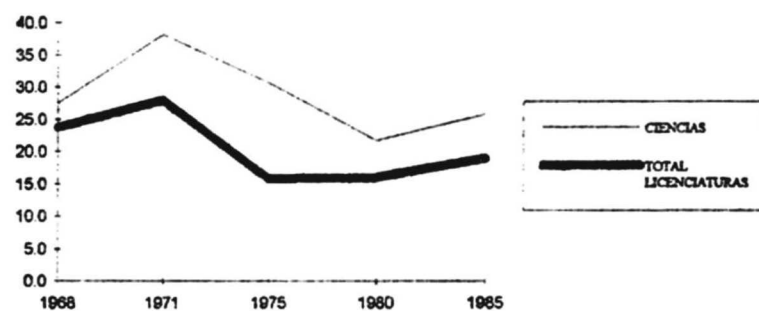
Fuente: Anuarios Estadísticos de la UNAM.



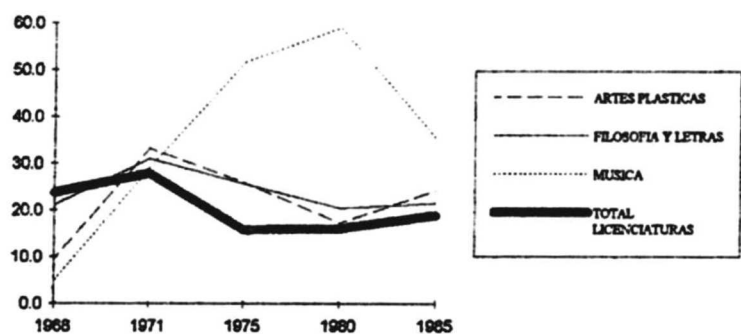
**PADRES CON EDUCACION SUPERIOR
AREA TECNOLOGIAS. PORCENTAJES**



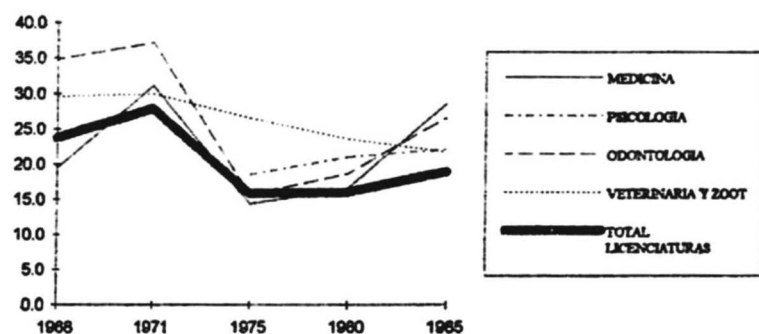
**PADRES CON EDUCACION SUPERIOR
AREA CIENCIAS. PORCENTAJES**

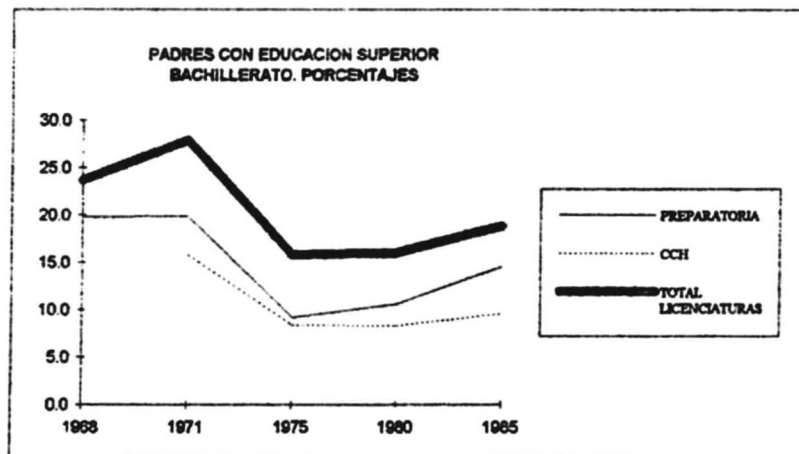
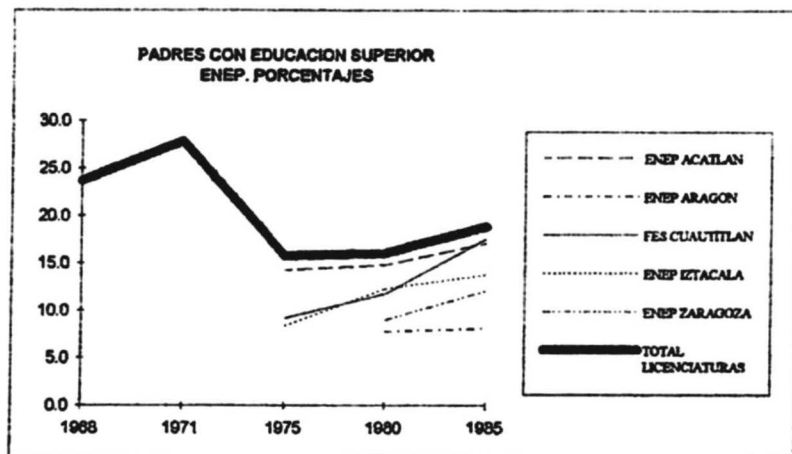
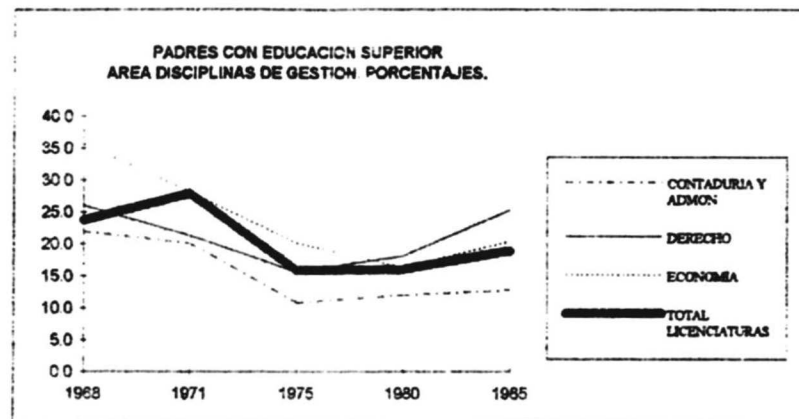
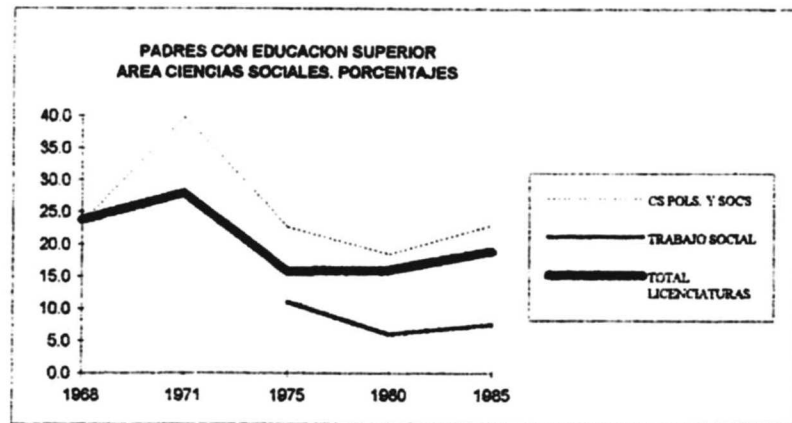


**PADRES CON EDUCACION SUPERIOR
AREA ARTES Y HUMANIDADES. PORCENTAJES**

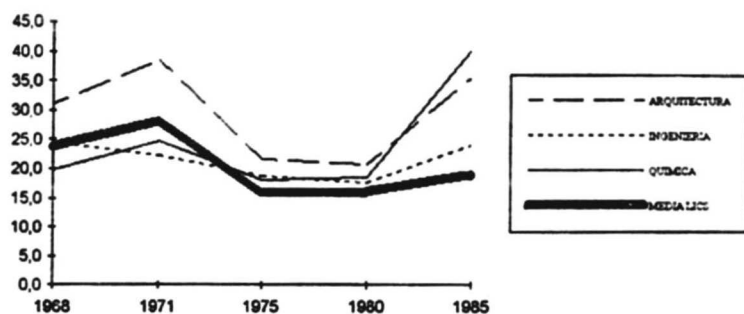


**PADRES CON EDUCACION SUPERIOR
AREA DISCIPLINAS BIOMEDICAS. PORCENTAJES**

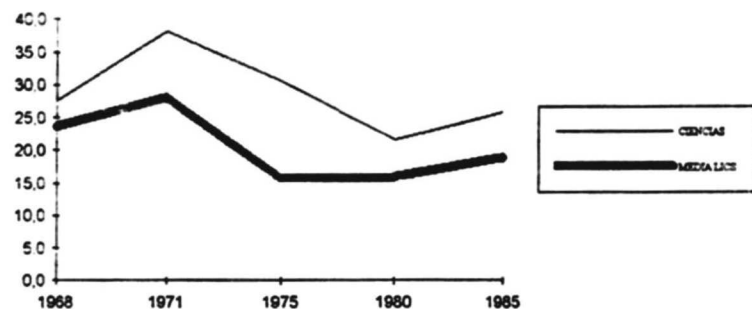




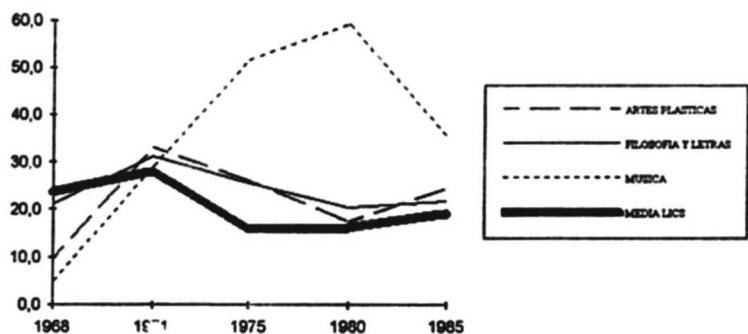
**PADRES CON EDUCACION SUPERIOR
AREA TECNOLOGIAS. PORCENTAJES**



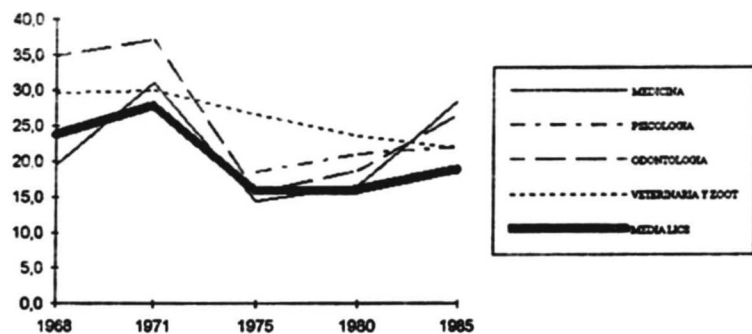
**PADRES CON EDUCACION SUPERIOR
AREA CIENCIAS. PORCENTAJES**



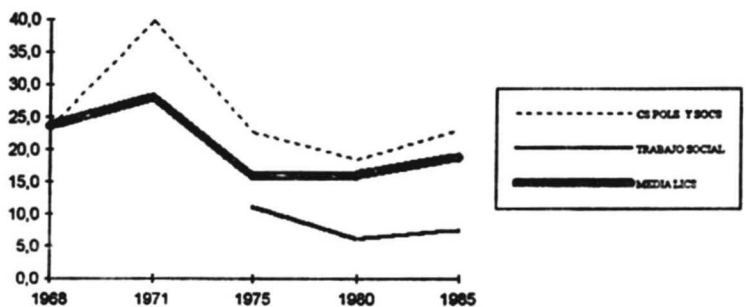
**PADRES CON EDUCACION SUPERIOR
AREA ARTES Y HUMANIDADES. PORCENTAJES**



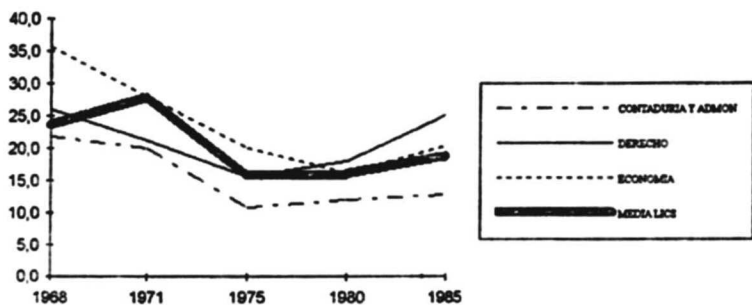
**PADRES CON EDUCACION SUPERIOR
AREA DISCIPLINAS BIOMEDICAS. PORCENTAJES**



**PADRES CON EDUCACION SUPERIOR
AREA CIENCIAS SOCIALES. PORCENTAJES**



**PADRES CON EDUCACION SUPERIOR
AREA DISCIPLINAS DE GESTION. PORCENTAJES.**



CUADROS SOBRE LA OCUPACION DEL PADRE

AREA DE CIENCIAS. ESCUELAS DEL CAMPUS CU

Cuadro

Ocupación del padre. Distribución por categorías ocupacionales (%)

Facultad de Ciencias*

	1965	1971	1975	1981	1985
Profesionales y directivos	30.0	25.0	26.1	31.1	35.8
Comerciantes y negocio familiar	16.3	23.4	27.3	18.4	21.0
Asalariados no manuales	42.3	36.1	29.3	35.8	25.2
Trabajadores manuales	11.4	15.5	17.3	14.7	18.0
Suma	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Elaboración con datos de los Anuarios Estadísticos de la UNAM

Nota* Incluye las carreras de Matemáticas, Biología, Actuaría y Física

AREA DE INGENIERIAS Y TECNOLOGIAS. ESCUELAS DEL CAMPUS CU

Cuadro

Ocupación del padre. Distribución por categorías ocupacionales (%)

Facultad de Arquitectura

	1965	1971	1975	1981	1985
Profesionales y directivos	28.1	24.2	18.7	28.8	35.7
Comerciantes y negocio familiar	24.8	27.2	19.7	39.3	21.1
Asalariados no manuales	38.8	35.8	37.7	19.1	25.2
Trabajadores manuales	8.3	12.8	23.9	12.8	18.0
Suma	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Elaboración con datos de los Anuarios Estadísticos de la UNAM

Cuadro

Ocupación del padre. Distribución por categorías ocupacionales (%)

Facultad de Ingeniería*

	1965	1971	1975	1981	1985
Profesionales y directivos	28.9	18.5	19.9	23.8	27.7
Comerciantes y negocio familiar	20.3	20.5	22.6	19.6	20.9
Asalariados no manuales	35.9	26.6	28.6	38.8	30.7
Trabajadores manuales	14.9	34.4	28.9	17.8	20.7
Suma	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Elaboración con datos de los Anuarios Estadísticos de la UNAM

Nota* Incluye todas las carreras de ingeniería excepto ingeniería química.

Cuadro

Ocupación del padre. Distribución por categorías ocupacionales (%)

Facultad de Química*

	1965	1971	1975	1981	1985
Profesionales y directivos	27.7	18.7	21.2	24.2	36.3
Comerciantes y negocio familiar	17.8	22.9	25.1	17.7	18.6
Asalariados no manuales	38.8	32.8	25.3	35.9	27.9
Trabajadores manuales	15.7	25.6	28.4	22.2	17.2
Suma	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Elaboración con datos de los Anuarios Estadísticos de la UNAM

Nota: Incluye las carreras de Químico, Ingeniero químico y Químico farmacéutico biólogo

Cuadro

Ocupación del padre. Distribución por categorías ocupacionales (%)

Area de Ingenierías y Tecnologías*

	1965	1971	1975	1981	1985
Profesionales y directivos	28.5	19.6	20.0	25.1	31.3
Comerciantes y negocio familiar	20.6	22.5	22.6	23.9	20.6
Asalariados no manuales	37.3	30.1	29.9	33.5	28.8
Trabajadores manuales	13.6	27.8	27.5	17.5	19.3
Suma	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Elaboración con datos de los Anuarios Estadísticos de la UNAM

Nota* Incluye las facultades de Arquitectura, Ingeniería y Química

AREA DE DISCIPLINAS MEDICO BIOLOGICAS. ESCUELAS DEL CAMPUS CU

Cuadro

Ocupación del padre. Distribución por categorías ocupacionales (%)

Facultad de Medicina

	1965	1971	1975	1981	1985
Profesionales y directivos	24.9	21.4	17.0	28.1	35.5
Comerciantes y negocio familiar	23.4	23.6	26.9	20.9	20.4
Asalariados no manuales	36.0	25.8	29.1	36.7	27.8
Trabajadores manuales	15.7	29.2	27.0	14.3	16.3
Suma	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Elaboración con datos de los Anuarios Estadísticos de la UNAM

Cuadro

Ocupación del padre. Distribución por categorías ocupacionales (%)

Facultad de Odontología

	1965	1971	1975	1981	1985
Profesionales y directivos	29.1	25.4	17.9	28.1	31.4
Comerciantes y negocio familiar	21.6	28.3	31.6	23.6	26.4
Asalariados no manuales	34.4	32.8	34.6	36.3	25.6
Trabajadores manuales	14.9	13.5	15.9	12.0	16.6
Suma	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Elaboración con datos de los Anuarios Estadísticos de la UNAM

Cuadro

Ocupación del padre. Distribución por categorías ocupacionales (%)

Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia

	1965	1971	1975	1981	1985
Profesionales y directivos	25.5	3.8	23.5	27.1	24.6
Comerciantes y negocio familiar	17.7	29.4	28.3	25.1	21.1
Asalariados no manuales	41.6	28.8	23.5	32.7	35.4
Trabajadores manuales	15.2	38.0	24.7	15.1	18.9
Suma	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Elaboración con datos de los Anuarios Estadísticos de la UNAM

Cuadro

Ocupación del padre. Distribución por categorías ocupacionales (%)

Area de Disciplinas Médico Biológicas*

	1965	1971	1975	1981	1985
Profesionales y directivos	25.6	20.9	14.8	28.0	31.5
Comerciantes y negocio familiar	22.2	24.7	39.1	22.4	21.8
Asalariados no manuales	36.7	27.2	25.9	35.9	29.6
Trabajadores manuales	15.5	27.2	20.2	13.7	17.1
Suma	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Elaboración con datos de los Anuarios Estadísticos de la UNAM

Incluye las facultades de Medicina, Odontología y Medicina Veterinaria y Zootecnia

BACHILLERATO

Cuadro

Ocupación del padre. Distribución por categorías ocupacionales (%)

Escuela Nacional Preparatoria y Colegio de Ciencias y Humanidades

	1965	1971	1975	1981	1985
Profesionales y directivos	15.6	15.3	15.1	15.7	16.6
Comerciantes y negocio familiar	16.9	20.3	28.0	19.8	22.0
Asalariados no manuales	42.3	32.8	34.0	40.7	37.0
Trabajadores manuales	25.2	31.6	22.9	23.8	24.4
Suma	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Elaboración con datos de los Anuarios Estadísticos de la UNAM

ENEP

Cuadro

Ocupación del padre. Distribución por categorías ocupacionales (%)

Suma de las ENEP*

	1965	1971	1975	1981	1985
Profesionales y directivos			16.0	18.4	20.6
Comerciantes y negocio familiar			28.8	18.6	23.8
Asalariados no manuales			28.6	41.7	29.8
Trabajadores manuales			26.6	21.3	25.8
Suma			100.0	100.0	100.0

Fuente: Elaboración con datos de los Anuarios Estadísticos de la UNAM

Nota *Incluye las ENEP Acatlán, Iztacala, Aragón y Zaragoza y la FES Cuautitlán.

TOTAL CAMPUS CU

Cuadro

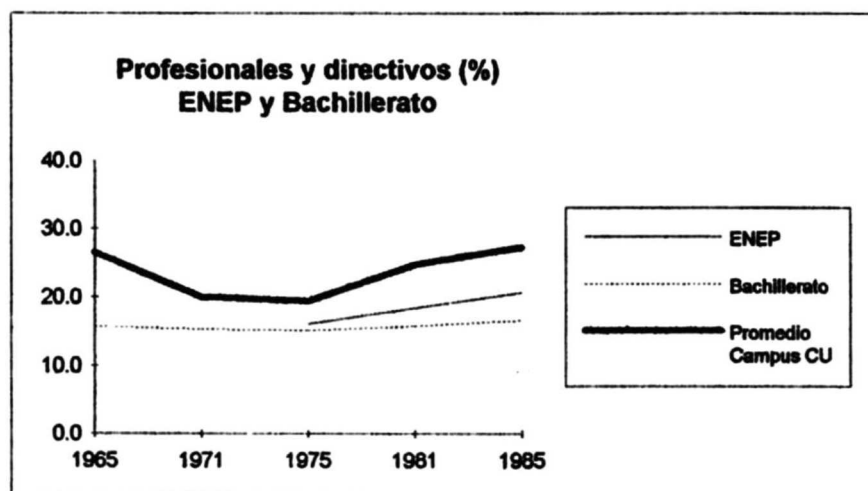
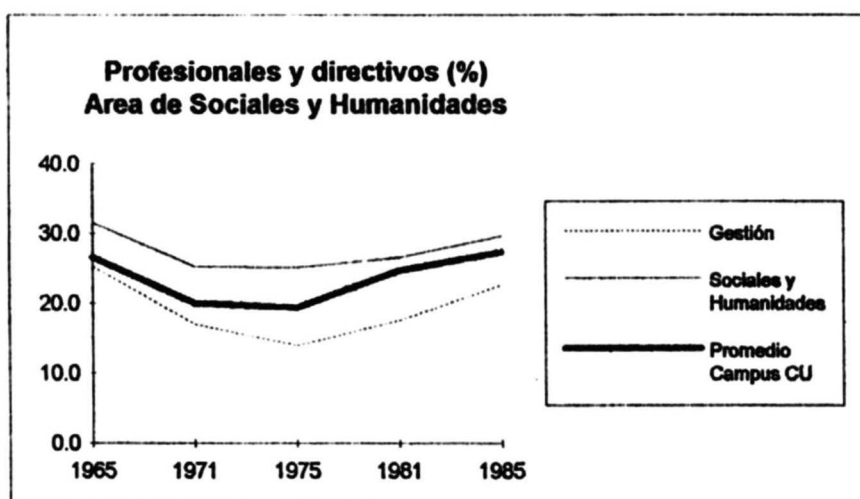
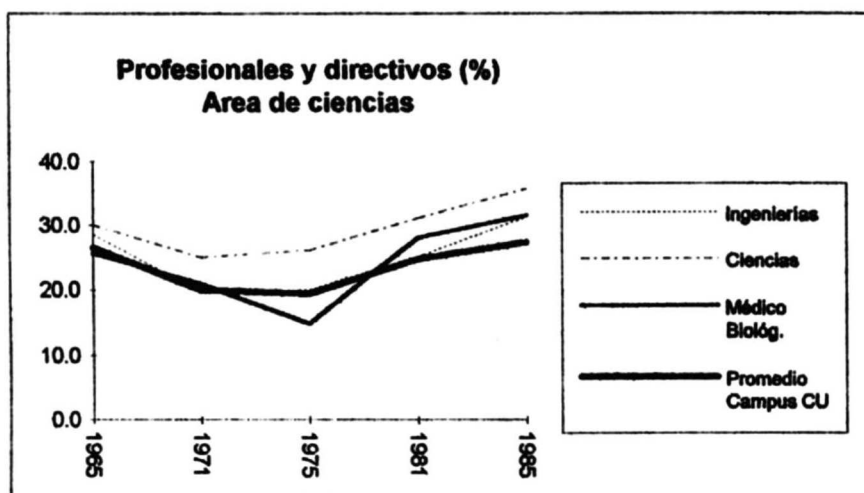
Ocupación del padre. Distribución por categorías ocupacionales (%)

Suma de Escuelas y Facultades Campus CU*

	1965	1971	1975	1981	1985
Profesionales y directivos	26.5	20.0	19.3	24.7	27.3
Comerciantes y negocio familiar	19.7	24.1	27.2	23.5	21.4
Asalariados no manuales	38.8	31.0	29.9	37.1	31.1
Trabajadores manuales	15.0	24.9	23.6	14.7	20.2
Suma	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Elaboración con datos de los Anuarios Estadísticos de la UNAM

Nota* Incluye todas las Escuelas y Facultades de la UNAM excepto las ENEP.



AREA DE DISCIPLINAS DE GESTION, ESCUELAS DEL CAMPUS CU

Cuadro

Ocupación del padre. Distribución por categorías ocupacionales (%)

Facultad de Contaduría y Administración*

	1965	1971	1975	1981	1985
Profesionales y directivos	27.5	16.7	13.2	16.6	16.1
Comerciantes y negocio familiar	17.6	19.9	27.3	23.2	24.0
Asalariados no manuales	40.3	38.2	34.2	45.3	37.3
Trabajadores manuales	14.6	25.2	25.3	14.9	22.6
Suma	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Elaboración con datos de los Anuarios Estadísticos de la UNAM

Nota* Incluye las carreras de Contaduría y Administración

Cuadro

Ocupación del padre. Distribución por categorías ocupacionales (%)

Facultad de Derecho

	1965	1971	1975	1981	1985
Profesionales y directivos	23.9	17.6	15.9	18.9	31.3
Comerciantes y negocio familiar	17.3	28.2	34.8	22.2	24.7
Asalariados no manuales	42.5	24.9	27.8	44.8	22.6
Trabajadores manuales	16.3	29.3	21.5	14.1	21.4
Suma	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Elaboración con datos de los Anuarios Estadísticos de la UNAM

Cuadro

Ocupación del padre. Distribución por categorías ocupacionales (%)

Facultad de Economía

	1965	1971	1975	1981	1985
Profesionales y directivos	23.3	16.2	12.8	17.2	26.4
Comerciantes y negocio familiar	21.3	30.2	30.9	23.1	18.6
Asalariados no manuales	38.8	33.5	33.4	41.2	32.1
Trabajadores manuales	16.6	20.1	22.9	18.5	22.9
Suma	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Elaboración con datos de los Anuarios Estadísticos de la UNAM

Cuadro

Ocupación del padre. Distribución por categorías ocupacionales (%)

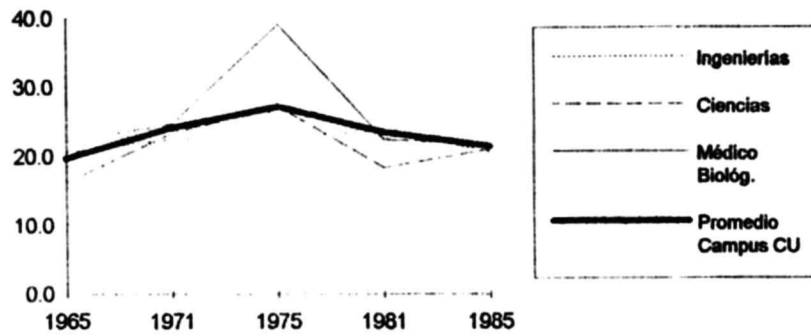
Area de Disciplinas de Gestión*

	1965	1971	1975	1981	1985
Profesionales y directivos	25.2	17.0	13.9	17.6	22.6
Comerciantes y negocio familiar	18.1	24.6	30.2	22.8	22.9
Asalariados no manuales	41.0	32.3	32.5	44.7	33.2
Trabajadores manuales	15.7	26.1	23.4	14.9	21.3
Suma	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

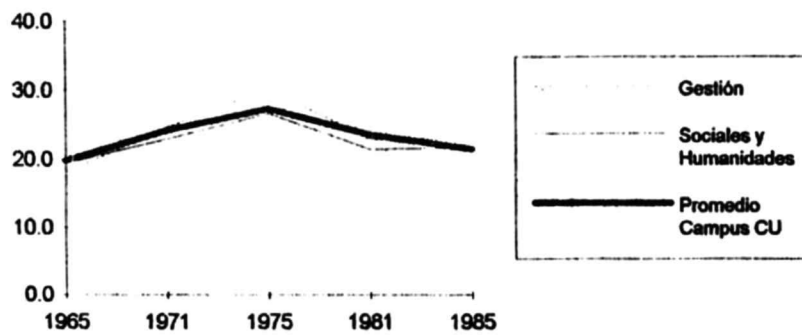
Fuente: Elaboración con datos de los Anuarios Estadísticos de la UNAM

Nota* Incluye las facultades de Contaduría y Administración, Derecho y Economía

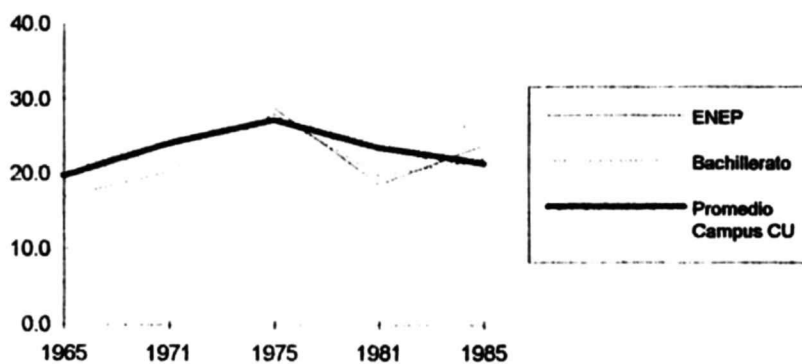
Comerciantes y negocio familiar (%)
Area de Ciencias

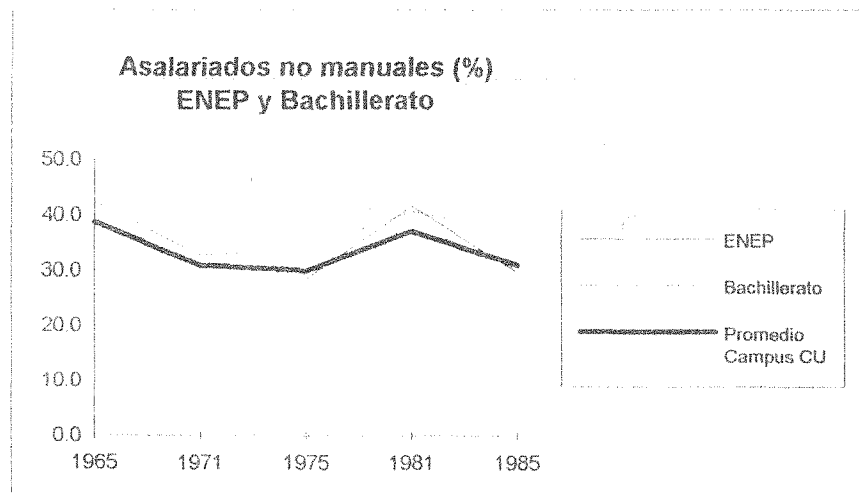
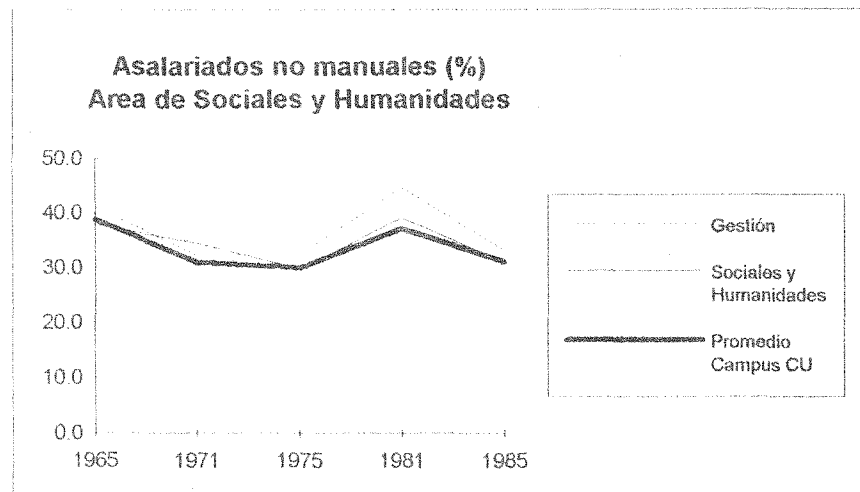
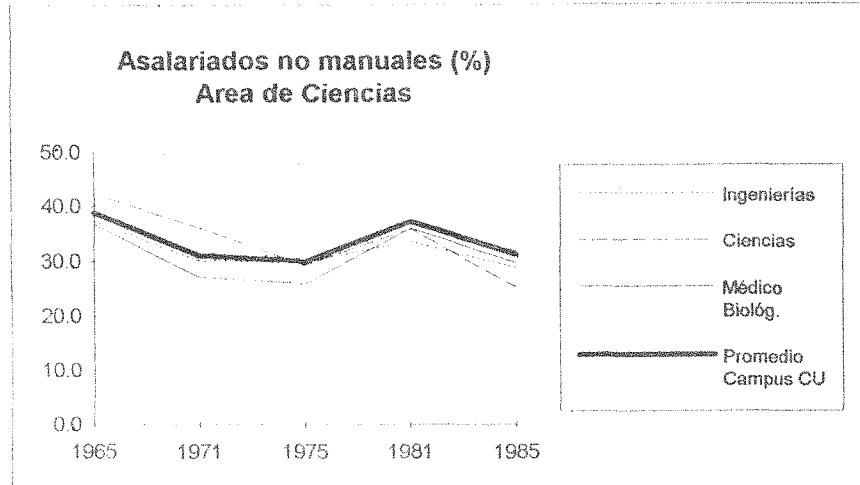


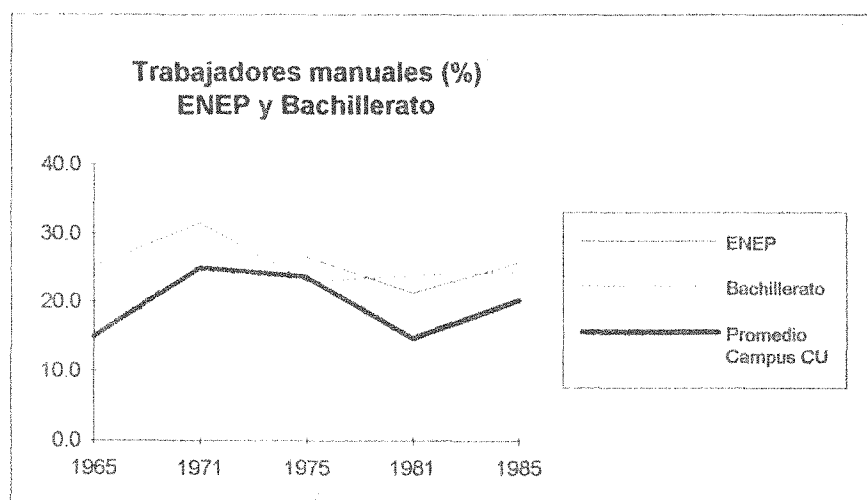
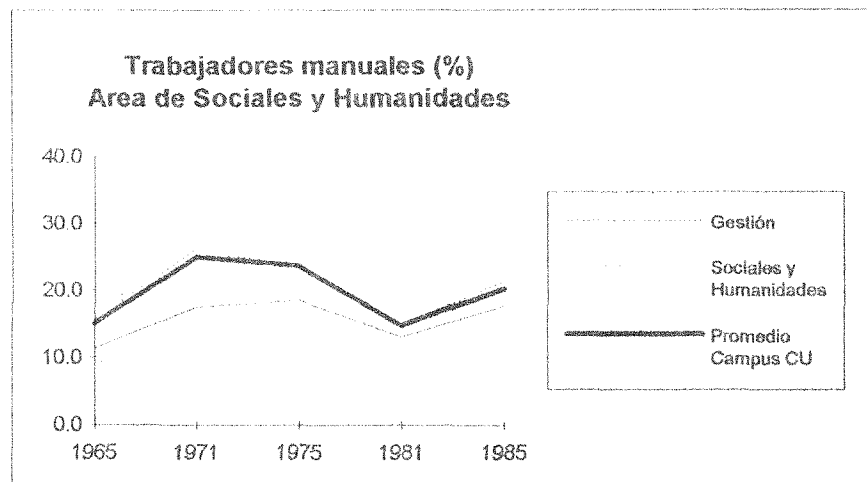
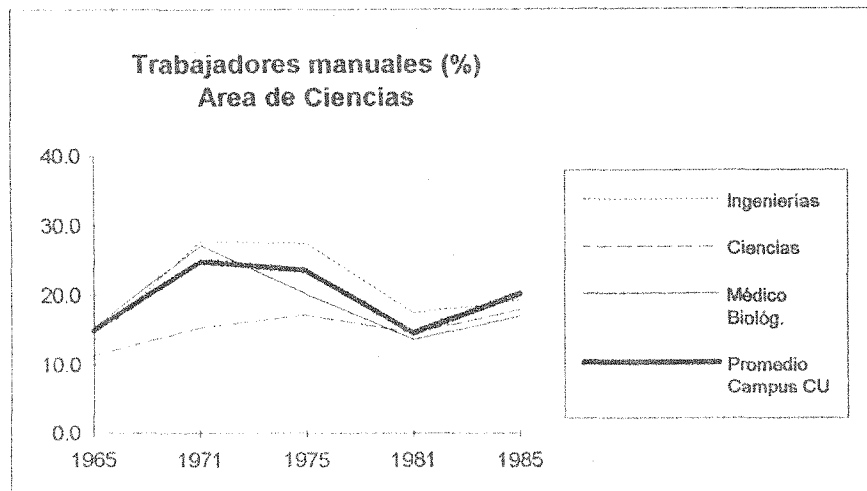
Comerciantes y negocio familiar (%)
Area de Sociales y Humanidades



Comerciantes y negocio familiar (%)
ENEP y Bachillerato







SERIE DE MATRICULA ESCOLAR (1960-1989)

Cuadro

Primer ingreso a licenciatura en la UNAM por áreas disciplinarias (1960-1989)

Carreras	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973	1974
Ciencias	462	430	434	401	417	523	381	507	662	715	767	865	961	1033	1604
Ingenierías	2681	2876	2422	2202	1890	2256	1360	2030	2589	2944	3593	4829	5565	4895	4687
Salud	2797	2843	2520	2279	1823	2435	2024	2242	2964	4439	4831	7160	9709	8065	10068
Sociales	845	815	782	649	666	825	768	1083	1223	1140	1254	1697	2153	2478	2978
Administrativas	2680	2916	2546	2198	2033	2367	1711	2349	3345	3981	4838	5508	6693	5647	5182
Humanidades	406	522	393	331	396	633	657	666	788	987	986	873	1032	1143	1515
Total	9871	10402	9097	8060	7225	9039	6901	8877	11571	14206	16269	20932	25113	23261	26034

Carreras	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
Ciencias	1616	1962	1581	1520	1978	1917	1756	1639	1776	1832	1571	1598	1371	1410	1142
Ingenierías	4410	5525	5328	7262	7011	6369	5786	6132	7349	6397	6563	6370	6534	6720	6712
Salud	10299	11747	12293	11589	10070	9863	8525	7912	8890	7791	5502	6119	5511	6020	6286
Sociales	3085	3781	4806	4506	4513	4011	3374	3596	3832	3783	3346	4241	4361	4583	4574
Administrativas	5571	6785	6522	8864	9240	8419	7803	7849	8589	8752	7767	9462	9432	9658	9958
Humanidades	1436	1614	2077	2515	2219	2502	2056	2454	2591	2716	2819	3079	3044	3249	3194
Total	26417	31414	32607	36256	35031	33081	29300	29582	33027	31271	27585	30869	30253	31640	31666

Distribución porcentual

Carreras	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973	1974
Ciencias	4.7	4.1	4.8	5.0	5.8	5.8	5.5	5.7	5.7	5.0	4.7	4.1	3.8	4.4	6.2
Ingenierías	27.2	27.6	26.6	27.3	26.2	25.0	19.7	22.9	22.4	20.7	22.1	23.1	22.2	21.0	18.0
Salud	28.3	27.3	27.7	28.3	25.2	26.9	29.3	25.3	25.6	31.2	29.7	34.2	34.7	34.7	38.7
Sociales	8.6	7.8	8.6	8.1	9.2	9.1	11.1	12.2	10.6	8.0	7.7	8.1	8.6	10.7	11.4
Administrativas	27.2	28.0	28.0	27.3	28.1	26.2	24.8	26.5	28.9	28.0	29.7	26.3	26.7	24.3	19.9
Humanidades	4.1	5.0	4.3	4.1	5.5	7.0	9.5	7.5	6.8	6.9	6.1	4.2	4.1	4.9	5.8
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Carreras	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
Ciencias	6.1	6.2	4.8	4.2	5.6	5.8	6.0	5.5	5.4	5.9	5.7	5.2	4.5	4.5	3.6
Ingenierías	16.7	17.6	16.3	20.0	20.0	19.3	19.7	20.7	22.3	20.5	23.8	20.6	21.6	21.2	21.1
Salud	39.0	37.4	37.7	32.0	28.7	29.8	29.1	26.7	26.9	24.9	20.0	19.8	18.2	19.0	19.7
Sociales	11.7	12.0	14.7	12.4	12.9	12.1	11.5	12.2	11.6	12.1	12.1	13.7	14.4	14.5	14.4
Administrativas	21.1	21.6	20.0	24.4	26.4	25.4	26.6	26.5	26.0	28.0	28.2	30.7	31.2	30.5	31.2
Humanidades	5.4	5.1	6.4	6.9	6.3	7.6	7.0	8.3	7.8	8.7	10.2	10.0	10.1	10.3	10.0
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuentes:

a) Para 1960-1979, UNAM-SGA, Cuadros estadísticos 1929-1979, y UNAM, Anuarios estadísticos.

b) Para 1980-1989, UNAM, Anuarios estadísticos y UNAM, Agenda estadística.

Cuadro
Primer ingreso a licenciaturas de la UNAM. Distribución por áreas disciplinarias y periodos rectorales
(1961-1988)

Áreas	Ignacio Chávez							Javier Barros Sierra					González Casanova		
	1961	1962	1963	1964	1965	1966	Crecim *	1967	1968	1969	1970	Crecim *	1971	1972	Crecim *
Ciencias	430	434	401	417	523	381	-2.4	507	662	715	767	14.8	865	961	11.1
Ingenierías y Tecnologías	2876	2422	2202	1890	2256	1360	-13.9	2030	2589	2944	3593	21.0	4829	5565	15.2
Disciplinas de la Salud	2843	2520	2279	1823	2435	2024	-6.6	2242	2964	4439	4831	29.2	7160	8709	21.6
Subtotal Área	6149	5376	4882	4130	5214	3765	-9.3	4779	6215	8098	9191	24.4	12854	15235	18.5
Cs. Sociales y Economía	815	782	649	666	825	768	-1.2	1083	1223	1140	1254	5.0	1697	2153	26.9
Disc. Advan. y Gestión	2916	2546	2198	2033	2367	1711	-10.1	2349	3345	3981	4838	27.2	5508	6693	21.5
Humanidades y Artes	522	393	331	396	633	657	4.7	666	788	987	985	14.0	873	1032	18.2
Subtotal Área	4253	3721	3178	3095	3825	3136	-5.9	4098	5356	6108	7078	20.0	8078	9878	11.8
Total	10402	9097	8060	7225	9039	6901	-7.9	8877	11571	14206	16269	22.4	20932	25113	20.0

Nota: * Expresa la tasa de crecimiento medio anual

Áreas	Guillermo Soberón Acevedo									Jorge Rivero Serrano					Jorge Carpizo				
	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	Crecim *	1981	1982	1983	1984	Crecim *	1985	1986	1987	1988	Crecim *
Ciencias	1033	1604	1616	1962	1581	1520	1978	1917	9.2	1756	1639	1776	1832	1.4	1571	1598	1371	1410	-3.5
Ingenierías y Tecnologías	4895	4687	4410	5525	5328	7262	7011	6369	3.8	5786	6132	7349	6397	3.4	6563	6370	6534	6720	0.8
Disciplinas de la Salud	8065	10068	10299	11747	12293	11589	10070	9863	2.9	8525	7912	8890	7791	-3.0	5502	6119	5511	6020	3.0
Subtotal Área	13993	16359	16325	19234	19202	20371	19059	18149	3.8	16067	16883	18015	16020	-0.1	13636	14087	13416	14150	1.2
Cs. Sociales y Economía	2478	2978	3085	3781	4806	4506	4513	4011	7.1	3374	3596	3832	3783	3.9	3346	4241	4361	4583	11.1
Disc. Advan. y Gestión	5647	5182	5571	6785	6522	8864	9240	8419	5.9	7803	7849	8589	8752	3.9	7767	9462	9432	9658	7.5
Humanidades y Artes	1143	1515	1436	1614	2077	2515	2219	2502	11.8	2056	2454	2591	2716	9.7	2819	3079	3044	3249	4.8
Subtotal Área	9268	9675	10092	12180	13405	15885	15972	14932	7.1	13233	13899	15012	15251	4.8	13932	16782	16837	17490	7.9
Total	23281	26034	26417	31414	32607	36256	35031	33081	5.2	29300	29582	33027	31271	2.2	27568	30869	30253	31640	4.7

Fuentes: a) Para 1960-1979, UNAM-SGA, Cuadros estadísticos 1929-1979, y UNAM, Anuarios estadísticos.

b) Para 1980-1989, UNAM, Anuarios estadísticos y UNAM, Agenda estadística.

Nota: * Expresa la tasa de crecimiento medio anual

Cuadro
Matrícula de primer ingreso a la UNAM por áreas y carreras
Área de ciencias exactas y experimentales

Carreras	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973	1974
Astrónomo ¹	2	4	7	1	2	4	5	-	-	-	-	-	-	-	-
Biólogo	162	141	150	135	163	191	107	178	229	245	278	288	356	475	939
Físico ²	154	132	151	131	133	161	98	190	204	234	216	241	247	230	276
Matemático	46	56	53	58	52	62	62	80	140	120	163	168	188	160	222
Químico	98	97	73	76	67	105	109	59	89	116	110	168	170	168	167
Total	462	430	434	401	417	523	381	507	662	715	767	865	961	1033	1604

Notas:

1. A partir de 1967 astronomía se incorporó a física como una especialidad.
2. Entre 1960 y 1966 inclusive, la carrera se dividía en físico teórico y físico experimental. A partir de 1967 es una sola carrera.

Carreras	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
Biólogo ¹	974	1290	912	907	1384	1322	1177	1068	1194	1224	1033	1011	820	791	625
Físico	265	249	291	270	272	273	274	256	266	239	216	213	210	258	208
Matemático	245	221	205	183	180	185	169	168	152	181	194	190	192	186	165
Químico ²	132	202	173	160	142	137	136	147	164	188	128	184	149	175	144
Ciencias	1616	1962	1581	1520	1978	1917	1756	1639	1776	1832	1571	1598	1371	1410	1142

Fuentes:

- a) Para 1960-1979, UNAM-SGA, Cuadros estadísticos 1929-1979, y UNAM, Anuarios estadísticos.
- b) Para 1980-1989, UNAM, Anuarios estadísticos y UNAM, Agenda estadística.

Cuadro
Matrícula de primer ingreso a la UNAM por áreas y carreras
Área de ingenierías y tecnologías

Carreras	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973	1974
Arquitectura	782	837	630	584	510	541	458	542	578	608	784	915	1115	1089	1518
Diseño Industrial ¹	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	21	70	163	-	-
Ing. Civil	0	12	10	5	5	4	8	1	479	518	604	776	899	818	771
Ing. Geofísico	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	36	54
Ing. Geólogo	2	4	1	7	6	1	0	1	19	25	22	72	91	122	117
Ing. Mecánico Electr.	4	17	12	6	11	1	6	11	761	910	1159	1675	1867	1715	1362
Ing. en Minas y Metalur.	0	0	0	0	0	0	0	0	9	23	34	29	35	37	27
Ing. Petrolero	-	1	1	0	1	0	31	3	90	110	200	263	278	150	95
Ing. Topógrafo y Geod.	0	0	0	1	1	1	0	0	7	15	4	11	30	30	52
Tronco común (F.de Ing.) ²	1471	1563	1355	1205	948	1289	641	970	-	-	-	-	-	-	-
Ing. Químico	415	429	392	384	398	401	193	488	632	719	730	940	1007	806	595
Ing. Químico Metalur.	7	13	21	10	10	18	23	14	14	16	35	78	79	92	96
Total	2681	2876	2422	2202	1890	2256	1360	2030	2589	2944	3593	4829	5565	4895	4687

Notas:

1. La matrícula de diseño industrial de los años 1973 y 1974 está incluida en arquitectura.

2. Incluye las ingenierías: civil, geólogo, mecánico-electricista, minas y metalurgista, petrolero y topógrafo y geodesta.

Carreras	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
Arquitectura	1541	1645	1180	1844	1752	1487	1154	1315	1863	1161	1185	882	1080	1448	1091
Diseño Industrial ¹	-	74	56	108	226	199	386	151	186	242	252	250	250	70	250
Ing. Civil	671	940	1040	1072	997	937	903	871	940	890	923	1003	962	981	928
Ing. en Computación	-	-	-	-	365	480	406	451	684	715	712	720	738	719	766
Ing. Geofísico	47	70	82	100	87	92	75	117	76	59	50	90	84	73	72
Ing. Geólogo	105	105	123	163	146	121	141	132	148	127	140	110	96	94	91
Ing. Mecánico Electr.	1203	1618	1629	2498	2023	1495	1273	1446	1552	1471	1489	1433	1501	1568	1652
Ing. en Minas y Metalur.	28	41	48	38	40	34	36	37	31	40	52	69	65	56	53
Ing. Petrolero	103	119	139	194	196	208	254	273	318	284	184	176	169	143	143
Ing. Topógrafo y Geod.	41	44	51	47	46	34	59	54	63	58	76	109	104	96	90
Ing. Químico	561	591	473	648	672	686	621	618	700	556	622	639	630	676	625
Ing. Químico Metalur.	110	112	140	159	133	126	107	123	232	100	112	122	135	145	133
Ing. Agrícola	-	166	367	288	260	366	226	363	199	287	276	240	172	139	101
Ing. Alimentos	-	-	-	103	68	124	145	181	207	146	210	208	208	161	150
Mat. Aplicadas y Cómputo	-	-	-	-	-	-	-	-	150	261	280	319	340	351	567
Total	4410	5525	5328	7262	7011	6369	5786	6132	7349	6397	6563	6370	6534	6720	6712

Notas:

1. La matrícula de diseño industrial de 1971 está incluida en arquitectura.

Fuentes:

a) Para 1960-1979, UNAM-SGA, Cuadros estadísticos 1929-1979, y UNAM Anuarios estadísticos.

b) Para 1980-1989, UNAM, Anuarios estadísticos y UNAM, Agenda estadística.

Cuadro
Matricula de primer ingreso a la UNAM por áreas y carreras
Area de disciplinas de la salud

Carreras	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973	1974
Cirujano Dentista	306	320	325	287	231	290	315	378	437	502	559	1092	1479	1753	1901
Enfermería y Obstetricia ¹	-	-	-	-	-	-	-	-	4	21	32	15	15	2	55
Médico Cirujano	1713	1685	1485	1323	1072	1405	1170	1267	1539	2765	2810	4434	5505	4613	5450
Médico Veterinario y Zoot.	327	315	318	309	251	338	208	221	263	309	509	430	501	525	644
Psicología	345	419	305	299	206	286	260	264	518	565	613	856	768	720	1400
Químico Farmac. Biológ.	106	104	87	61	63	116	71	112	203	277	308	333	441	452	618
Total	2797	2843	2520	2279	1823	2435	2024	2242	2964	4439	4831	7160	8709	8065	10068

Notas:

1. A partir de 1968 se inició como licenciatura, en años anteriores se impartía exclusivamente a nivel técnico.

Carreras	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
Cirujano Dentista	2854	3647	3616	3490	3281	2813	2334	1596	2248	1787	1015	977	828	978	1131
Enfermería y Obstetricia	84	88	102	162	189	229	197	194	263	240	208	245	160	191	211
Invest. Biomédica Básica	-	-	-	-	-	6	9	9	6	11	4	8	11	15	6
Médico Cirujano	4662	4281	3970	3458	3218	2837	2590	2776	2772	2341	1358	1715	1624	1773	1762
Médico Veterinario y Zoot.	672	1180	1417	1247	1272	1200	1078	1133	1226	1089	933	796	729	765	781
Psicología	1500	1813	2255	2275	1223	1838	1568	1459	1539	1616	1240	1603	1376	1535	1656
Químico Farmac. Biológ.	527	758	933	957	887	940	749	745	836	707	744	775	783	763	739
Total	10299	11747	12293	11589	10070	9863	8525	7912	8890	7791	5502	6119	5511	6020	6286

Fuentes:

a) Para 1960-1979, UNAM-SGA, Cuadros estadísticos 1929-1979, y UNAM, Anuarios estadísticos.

b) Para 1980-1989, UNAM, Anuarios estadísticos y UNAM, Agenda estadística.

Cuadro
Matrícula de primer ingreso a la UNAM por áreas y carreras
Área de ciencias sociales y economía

Carreras	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973	1974
Cs. Pol. y Admón. Pública	47	81	49	48	73	80	102	130	143	110	112	179	219	299	340
Ciencias Comunicación	21	45	50	53	39	60	52	59	35	90	131	207	319	443	481
Sociología	27	46	53	53	57	69	59	102	161	123	164	221	282	321	472
Rel. Internacionales	134	103	100	69	58	99	94	156	171	154	231	293	376	364	402
Economía	616	540	530	426	439	517	451	536	662	663	616	797	957	1051	1283
Total	845	815	782	649	666	825	768	1083	1223	1140	1254	1697	2153	2478	2978

Carreras	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
Cs. Pol. y Admón. Pública	354	464	616	523	665	570	517	565	577	556	558	604	624	661	639
Ciencias Comunicación	500	615	806	859	956	867	856	814	905	972	953	1172	1312	1391	1476
Sociología	486	593	750	710	585	655	499	443	479	458	347	494	461	471	462
Rel. Internacionales	474	715	949	1007	911	853	678	737	789	716	657	750	748	767	814
Economía	1271	1394	1685	1407	1396	1066	824	1037	1062	1081	831	1215	1216	1293	1183
Total	3085	3781	4806	4506	4513	4011	3374	3596	3832	3783	3346	4241	4361	4583	4574

Fuentes:

a) Para 1960-1979, UNAM-SGA, Cuadros estadísticos 1929-1979, y UNAM, Anuarios estadísticos.

b) Para 1980-1989, UNAM, Anuarios estadísticos y UNAM, Agenda estadística.

Cuadro
Matrícula de primer ingreso a la UNAM por áreas y carreras
Area de humanidades y disciplinas artísticas (continuación)

Carreras	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
Humanidades															
Estudios Latinoamericanos	26	37	55	83	61	84	62	70	62	85	82	102	93	98	97
Filosofía	209	165	248	278	207	219	192	176	159	172	223	207	172	226	191
Geografía	151	156	161	228	260	257	223	270	326	272	218	242	196	220	173
Historia	175	183	227	284	224	242	187	233	226	270	326	246	309	328	325
Letras Clásicas	27	24	23	17	28	40	22	36	30	24	38	36	37	39	34
Lengua y Lit. Hispánicas	193	184	253	270	127	205	166	168	155	207	145	303	244	283	253
Lengua y Lit. Modernas ¹	222	213	236	264	254	127	108	175	167	187	214	173	140	71	95
Literatura Dramática y Teatr	46	28	54	64	67	72	48	76	78	83	98	100	105	118	103
Pedagogía	294	375	601	692	648	949	656	863	971	920	855	955	961	943	898
Enseñanza del Inglés											2	52	72	96	51
Subtotal Humanidades	1343	1365	1858	2180	1876	2195	1664	2067	2174	2220	2201	2416	2329	2422	2220
Disciplinas artísticas															
Artes Visuales	28	86	1	86	106	92	104	110	77	94	136	135	182	188	182
Comunicación Gráfica	44	145	155	130	83	94	112	114	153	156	214	225	222	222	234
Diseño Gráfico	-	-	4	85	102	97	131	139	163	209	232	268	276	384	524
Música ²	21	18	59	34	52	24	45	24	24	37	36	35	35	33	34
Subtotal Disc. Artist.	93	249	219	335	343	307	392	387	417	496	618	663	715	827	974
Total	1436	1614	2077	2515	2219	2502	2056	2454	2591	2716	2819	3079	3044	3249	3194

Notas:

1. Incluye las especialidades de letras alemanas, francesas, inglesas e italianas

2. Comprende las especialidades de composición, canto, piano, instrumentista y etnomusicólogo

Fuentes:

a) Para 1960-1979, UNAM-SGA, Cuadros estadísticos 1929-1979, y UNAM, Anuarios estadísticos.

b) Para 1980-1989, UNAM, Anuarios estadísticos y UNAM, Agenda estadística.

Cuadro
Matrícula de primer ingreso a la UNAM por áreas y carreras
Área de humanidades y disciplinas artísticas

Carreras	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973	1974
Humanidades															
Estudios Latinoamericanos	-	-	-	-	-	-	-	-	2	5	6	9	20	21	41
Estudios Orientales	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	2	1	9	3	1
Filosofía	116	99	96	55	56	87	100	109	108	122	125	134	143	151	209
Geografía	31	47	28	22	34	67	59	44	36	44	41	29	46	84	116
Historia	98	108	74	76	99	164	164	174	173	197	186	159	190	173	186
Letras Clásicas	15	24	18	18	18	19	7	9	17	19	12	5	12	65	38
Lengua y Lit. Hispánicas	65	102	88	79	97	149	134	133	135	103	63	127	118	145	212
Lengua y Lit. Modernas ¹	39	94	45	55	59	79	94	115	115	131	146	128	154	148	237
Literatura Dramática y Teatr	6	1	6	6	2	7	8	9	11	18	16	15	18	18	30
Pedagogía	36	47	38	20	31	61	91	73	59	35	61	77	168	191	215
Subtotal	406	522	393	331	396	633	657	666	656	676	658	684	878	999	1285
Disciplinas artísticas															
Artes Visuales	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	114	94	88	100
Dibujo Publicitario ²	-	-	-	-	-	-	-	-	-	42	65	62	52	42	-
Comunicación Gráfica	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	106
Artes Plásticas ³	-	-	-	-	-	-	-	-	-	47	23	9	4	-	-
Música ⁴	-	-	-	-	-	-	-	-	132	222	240	4	4	14	24
Subtotal Disc. Artíst.	-	-	-	-	-	-	-	-	132	311	328	189	154	144	230
Total	406	522	393	331	396	633	657	666	788	987	986	873	1032	1143	1515

Notas:

1. Incluye las especialidades de letras alemanas, francesas, inglesas e italianas
2. A partir de 1975 se incorporó al plan de comunicación gráfica
3. Comprende las especialidades de pintura, escultura y grabado; hasta 1968 eran de nivel técnico. Desde 1973 se incluyen en artes visuales
4. Especialidades de composición, canto, piano, instrumentista y etnomusicólogo. La matrícula 1968-1970 es regularización y revalidación

(Continúa)

Cuadro
Matricula de primer ingreso a la UNAM por áreas y carreras
Area de disciplinas para la administración y gestión

Carreras	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973	1974
Actuario	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	242	286	326	233	301
Administración	258	341	297	284	309	283	246	336	810	1276	1620	1750	2212	1784	1495
Contaduría	959	1118	998	901	757	885	651	775	1244	1163	1239	1200	1451	1056	866
Archivología	-	-	-	-	5	4	22	3	3	4	1	2	3	-	-
Bibliotecología	6	11	6	10	10	12	33	13	15	8	14	9	9	13	14
Derecho	1457	1446	1245	1003	952	1177	759	1222	1222	1326	1558	2205	2605	2480	2354
Trabajo Social									51	204	164	56	87	81	152
Total	2680	2916	2546	2198	2033	2367	1711	2349	3345	3981	4838	5508	6693	5647	5182

Notas:

1. La carrera de archivología se incorporó a bibliotecología en 1973

Carreras	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
Actuario	273	268	191	326	309	337	392	332	355	367	412	407	413	485	503
Administración	1933	1955	1751	2438	2451	2228	1524	1920	1981	1939	1372	2011	1955	1825	1845
Contaduría	1107	1162	1042	1456	1635	1384	1750	1728	1732	1783	1498	2176	2296	2563	2677
Informática	-	-	-	-	-	-	-	-	-	97	71	71	107	106	101
Bibliotecología	17	26	39	76	41	52	39	60	69	64	94	92	92	91	86
Derecho	2059	3160	3291	4232	4414	3952	3665	3299	3825	3898	3789	4047	3991	3950	4111
Trabajo Social	182	214	208	336	390	466	433	510	530	533	460	551	472	537	534
Planif. Desarrollo Agropec.	-	-	-	-	-	-	-	-	97	71	71	107	106	101	101
Total	5571	6785	6522	8864	9240	8419	7803	7849	8589	8752	7767	9462	9432	9658	9958

Fuentes:

a) Para 1960-1979, UNAM-SGA, Cuadros estadísticos 1929-1979, y UNAM, Anuarios estadísticos.

b) Para 1980-1989, UNAM, Anuarios estadísticos y UNAM, Agenda estadística.

CAPITULO 5

Introducción

Para avanzar en el estudio de las determinaciones sociales de las trayectorias escolares, el presente capítulo tiene como objetivo evaluar el peso de una serie de variables sobre las probabilidades de titulación de los estudiantes de licenciatura de la UNAM. Para ello se comparan dos poblaciones. Por una parte, la población total del primer ingreso a licenciatura en la UNAM en 1975 y, por otra, una muestra de los estudiantes que se titularon entre 1980 y 1983¹

El procedimiento más indicado para identificar los factores que inciden en la titulación es la comparación de poblaciones de titulados y no titulados pertenecientes a la misma generación. Por tal método se contrastan dos subconjuntos de población mutuamente excluyentes -los titulados y los no titulados. Ambos subconjuntos se definen como tales por su pertenencia a determinada promoción de ingreso a la Universidad. El objeto de estudio de la comparación lo constituye entonces una cohorte,² que se origina en el primer ingreso a la Universidad y desarrolla dos trayectorias: la titulación y su complemento, la no titulación.

Las características de la información que disponemos no permite, en sentido estricto, hacer una comparación de esta naturaleza, puesto que, en primer lugar, la muestra de la investigación representa exclusivamente a los estudiantes de la UNAM que se titularon durante los años 1980 a 1983 y, por lo tanto, no contiene información

¹ La información sobre la población de primer ingreso está contenida en el *Anuario Estadístico* de la UNAM de 1975 y la información sobre los titulados proviene del Archivo de trayectorias sociales y escolares de los titulados de la UNAM de esta investigación. Cabe aclarar que un análisis completo del problema debería plantear la comparación entre los estudiantes de primer ingreso y los egresados. lamentablemente no pudimos disponer de información estadística sobre la composición social de los egresados, tal que correspondiese a la promoción de primer ingreso estudiada.

² La definición demográfica de este concepto designa "grupos específicos de individuos distintos en las generaciones integradas por personas que han vivido un mismo suceso-origen en un mismo año del calendario. A dichos grupos se les da el nombre genérico de cohortes." (Pressat, 1967:72).

sobre los que no se titularon.¹ La segunda fuente de datos proviene del Anuario Estadístico de la UNAM, el cual presenta información agregada sobre las poblaciones de primer ingreso y reingreso, pero no sobre los titulados.

Lo posible es, entonces, llevar a efecto una comparación entre poblaciones: la muestra de titulados contra el conjunto de primer ingreso a la Universidad en que se incluye dicha muestra. Así planteada la comparación se derivan de ella algunas limitaciones y problemas de orden metodológico, que es preciso considerar antes de seguir adelante.

1. Procedimiento para la comparación de las poblaciones

Al comparar una población de primer ingreso con una muestra representativa de titulados estamos enfrentando dos conjuntos de población que no son mutuamente excluyentes, ya que de cada generación de primer ingreso algunos estudiantes se titularán y otros no. Por lo tanto, la muestra de titulados es de hecho una trayectoria del primer ingreso o, más precisamente, de una serie de primeros ingresos.

Por limitaciones en la información no es posible contrastar poblaciones de titulados contra poblaciones de no titulados, ambas pertenecientes a la misma cohorte de primer ingreso, sino, en todo caso, la población de titulados contra la de primer ingreso que la contiene. Sin embargo, como intentaremos demostrar en el capítulo, de la comparación entre el primer ingreso y la población de titulados es posible inferir las variaciones entre las poblaciones de titulados y no titulados, y suponer, además, que dichas variaciones son atributo de un conjunto de factores que diferencian una y otra poblaciones.

La hipótesis central del análisis es por consiguiente, que las variaciones observadas entre los dos grupos de población -titulados y no titulados- son, en un grado por discernir, cualitativamente distintas. Si este es el caso, las poblaciones de ingreso y

¹ La descripción sobre el contenido del Archivo TESS y las consideraciones sobre su representatividad muestral pueden verse en el apéndice metodológico del capítulo VI de este trabajo.

titulados habrán de variar porque la primera de tales poblaciones contiene, en parte, a quienes no se titulan.

Una estimación aceptable de la proporción de estudiantes de primer ingreso a la Universidad que conseguirán egresar oscila en torno al valor probabilístico de 0.5;⁴ la proporción de egresados varía ostensiblemente entre facultades y carreras y aún entre promociones.

La proporción de estudiantes titulados respecto al primer ingreso es un dato todavía más inestable; los promedios respectivos fluctúan año con año y las variaciones entre facultades son considerables;⁵ ello obedece a varios factores. Por un lado, se debe al tiempo que transcurre para que cada promoción agote sus elegibles al título,⁶ lo cual explica que entre las generaciones de mayor antigüedad, el segmento de titulados sea superior. Por otro lado, la tasa de titulación varía también de acuerdo con la normatividad vigente en cada facultad; los requisitos para la titulación cambian con el tiempo y son distintos entre las facultades, lo que explica la variabilidad del indicador en el elenco de carreras. Por último, en un cierto número de carreras (medicina, odontología, derecho, contaduría, ingenierías, arquitectura, química, entre otras) el título es un requisito indispensable para el ejercicio profesional; por lo cual, la proporción de titulados en esas carreras resulta invariablemente superior a la

⁴ Rosa María Camarena y colaboradores, en un estudio sobre la eficiencia terminal en la UNAM en el período 1970-1981, concluyen que la eficiencia terminal para el conjunto de carreras universitarias se aproxima al 50%. Los autores hacen notar, asimismo, que la cifra varía considerablemente entre las carreras de la UNAM (cfr. Camarena *et al.*, 1984).

⁵ De acuerdo con los datos del estudio realizado por Graciela Garza, que incluye las promociones de primer ingreso entre 1955 y 1970, y considera de dichas promociones los titulados hasta 1981, la proporción global de titulados respecto al primer ingreso se aproxima al 40% (promedio de titulados de todas las generaciones consideradas); la facultad con el promedio de titulación más alto es Odontología (85%) y, la del promedio más bajo, Ciencias Políticas y Sociales, con menos del 20%. El indicador muestra también fuertes oscilaciones entre generaciones: entre las promociones más antiguas el promedio general de titulados se acerca al 60% y entre las más recientes se aproxima al 30% (cfr. Garza, 1984: *passim*).

⁶ La norma en la UNAM al respecto ha sido suficientemente flexible como para que, en principio, cualquier estudiante que haya cubierto los créditos de licenciatura tenga la posibilidad de titularse irrespectivamente del momento en que cubrió su último crédito escolar.

proporción respectiva en aquellas licenciaturas en que la condición de "pasante" permite la práctica profesional.⁷

En virtud de las consideraciones anteriores, el desarrollo del modelo que a continuación se presenta incluye como constante una probabilidad teórica y a priori de titulación de 0.5, es decir, supone como equiprobables la titulación y la no titulación.⁸ La constante hace abstracción de todas y cada una de las determinaciones -individuales, sociales y ambientales- que, en la práctica, hacen variar las probabilidades de titulación, justamente para contrastar el peso específico de determinados factores en las variaciones que registra dicha probabilidad teórica.

Se trata de probar la hipótesis según la cual la presencia de variables de orden social, de orden cultural, y de orden ambiental⁹ alteran las probabilidades de titulación de los sujetos que acceden a la Universidad. Para esta prueba, la hipótesis nula (H_0) es que cada individuo, al ingresar a la institución, cuenta con iguales probabilidades de titularse o dejar de hacerlo.

A partir del enunciado de la hipótesis se plantea un procedimiento general para la comparación de nuestras poblaciones. Partimos del siguiente postulado formal:

⁷ Según los datos de Graciela Garza, la proporción de titulados originarios de la generación que ingresó a la UNAM en 1965, se desagrega por facultades en el siguiente orden: Odontología (73%), Veterinaria (67%), Contaduría (61%), Arquitectura (59%), Derecho (57%), Química (54%), Ciencias (43%), Ingeniería (41%), Economía (34%), Filosofía y Letras (23%) y Ciencias Políticas y Sociales (22%) (Garza, 1984:14).

⁸ Cabe aclarar que al poner a prueba el modelo, con probabilidades teóricas de titulación del orden de 0.4 y aún del orden de 0.3 (esto es, conforme a la tasa de titulación que más se aproxima a la situación real en la UNAM), si bien los resultados son diferentes a los aquí reportados, prácticamente todas las hallazgos sobre relaciones estadísticamente significativas se mantienen como válidos.

⁹ Por "variables ambientales" entendemos el espacio de actuación del sujeto. En el caso que nos ocupa, dicho espacio está representado por la facultad o escuela en que estuvieron inscritos los estudiantes.

Axiomas del modelo:

* Sea A la población de primer ingreso; B la población de A que se titula y, C la población de A que no se titula. B y C son los subconjuntos exhaustivos de A y son mutuamente excluyentes. B' (B complemento) = C, y viceversa. Es decir, los elementos de A que no estén presentes en B lo estarán obligatoriamente en C

* B y C se desprenden de A, son los grupos de población en que A se transforma al transcurrir el tiempo escolar o, en otras palabras, las (únicas) trayectorias posibles de A. Por lo tanto, B y C conjuntamente contienen en un tiempo $t+n$ los elementos que contenía A en un tiempo t_0 . Además, existe la posibilidad de que, con el paso del tiempo, algunos elementos de C se transformen en elementos de B. Como un requisito del modelo, el postulado precedente hace abstracción lógica de los procesos de transformación apuntados, suponiendo a A, B y C poblaciones discretas y estables en un momento determinado

Formalizando nuestro primer postulado en la notación clásica de la teoría de conjuntos, tenemos que

A	=	Población de primer ingreso
B	=	Población de titulados de A
C	=	Población de no titulados de A
A	=	BUC
$B \cap C$	=	$\emptyset$ (B y C son mutuamente excluyentes)
$(BUC)'$	=	$\emptyset$ (B y C son exhaustivos de A)
B'	=	C

Al incorporar en el razonamiento los elementos y relaciones que intervienen en el problema derivamos una serie de consecuencias instrumentales, con base en las cuales habremos de plantear el procedimiento general para la comparación.

Sea

A	=	La población total de A (los estudiantes de primer ingreso en 1975)
A _x	=	Todo elemento de A, dado $A = \{x: x \text{ estudiante de primer ingreso en 1975}\}$
A _{xi}	=	Una de las variables de A (por ejemplo, género, trabajo de los alumnos, escolaridad del padre, etc.)
A _{in}	=	Una categoría de una de las variables de A (por ejemplo, género masculino, alumnos que trabajan, hijos de padres con primaria, etc.)
A _{fxi}	=	Frecuencia de los elementos que distribuye la variable i en la población A
A _{pi}	=	Proporciones en que las categorías de i se distribuyen en la población A
A _{pi}	=	A_{fxi}/A

Por otra parte, sea

B	=	La población total de B (los estudiantes titulados de la promoción A)
B _x	=	Todo elemento de B, dado $B = \{x: x \text{ estudiante titulado}\}$
B _{fxi}	=	Frecuencia de los elementos que distribuye la variable i en la población B
B _{pi}	=	Proporciones en que las categorías de i se distribuyen en la población B

Al ser B subconjunto de A se cumple

B _{pi} esperada	=	$B (A_{pi}) / B$, o
B _{pi} esperada	=	A_{pi} , lo que supone que las proporciones de las categorías de i en A se mantienen en B (por hipótesis nula).
B _{fxi} esperada	=	$A_{pi} \cdot B$.

De la inferencia anterior se derivan varias consecuencias prácticas para el análisis del problema. En primer lugar, la comparación entre titulados y no titulados:

Sea

C	=	Población total de C (los no titulados de A)
C _x	=	Todo elemento de C $\{x: x \text{ estudiante no titulado}\}$
C	=	Subconjunto de A definido como B', entonces.
C _{pi}	=	$(A_{pi} - B_{pi}) + A_{pi}$, y
C _{pi} esperada	=	$B' (A_{pi}/A)$
C _{pi} esperada	=	A_{pi}

Las dimensiones de A y B (es decir las cantidades de individuos de primer ingreso y titulados) son datos de nuestro problema, como también lo es la serie de frecuencias observadas Af_{xi} y Bf_{xi} , por lo tanto

$$\begin{aligned} C &= B' \\ C &= A-B \\ Cfx_j \text{ "observada"} &= Af_{xj} - Bf_{xj} \\ Cp_j \text{ "observada"} &= Cfx_j / C \end{aligned}$$

A través de la serie de valores definidos podemos establecer un modelo de relación entre las variables de la población de primer ingreso y las variables de la población de titulados. Como la probabilidad teórica de titulación es un supuesto del modelo, a través de ella es factible estimar la interacción de las variables sobre dicha probabilidad en cada categoría comprendida en el rango de las variables $i: i_1, i_2, \dots, i_n$

Por otra parte, sea

$$\begin{aligned} Ap_j &= \text{La proporción de una categoría } in \text{ en A,} \\ Bp_j \text{ observada} &= \text{La proporción de una categoría } in \text{ en B,} \\ Bp_j \text{ esperada} &= Ap_j \text{ (empírica), y} \\ \alpha &= \text{La probabilidad de titulación que se estima } B/A. \text{ En nuestro caso,} \\ &\text{que desconocemos el valor exacto de B, } \alpha \text{ es una probabilidad a} \\ &\text{priori que se define en el modelo como una constante.} \end{aligned}$$

Como siempre se cumple que:

B subconjunto de A, por tanto, $A \subset B$, entonces

$\alpha \in [0, 1]$, es decir, los valores de la constante, están en el rango $[0, 1]$

La razón $(Bp_j \text{ observada} / Bp_j \text{ esperada})$ registra un valor de discrepancia entre la proporción de i_n esperada en B (dadas las proporciones de $i_1, i_2, \dots, i_n$ en A) y las proporciones de i observadas en B (por el registro empírico de i en B). Este valor de discrepancia expresa, por consiguiente, una magnitud de la intervención de la variable i en las n categorías de B, o en otros términos, la probabilidad de B_j dado A_j . Por consiguiente, al multiplicar la razón $(Bp_j \text{ observada} / Bp_j \text{ esperada})$ por la probabilidad

de titulación α , obtenemos una serie de valores que relacionan la variable con la probabilidad de titulación.

Llamaremos a esa serie de valores β de i , por cuanto expresan el cambio de las probabilidades de titulación de los elementos de A por la acción de la variable i , es decir, la probabilidad de que x individuo se titule dado que forma parte de la categoría i_n , o más exactamente, la probabilidad de titulación *a posteriori* dada por la distribución de i en el grupo de titulados.

Las transformaciones de las probabilidades de titulación en función de las variables i son un tipo de *proceso estocástico*, entendiendo por *proceso* el modelo que define cómo se desarrollará la trayectoria de determinado *objeto* (en nuestro caso los objetos equivalen a las categorías del cuerpo de variables), y por *estocástico* el carácter probabilístico del modelo.¹⁰ Tal definición obliga a reconocer el carácter no determinístico de la relación postulada entre las variables independientes i y las trayectorias (titulación y no titulación) consideradas como variables dependientes.¹¹

Hemos definido los valores β para cada i en B como:

$$\begin{aligned} B\beta_i &= (Bp_i \text{ observada} / Bp_i \text{ esperada})\alpha \\ B\beta_i &= (Bp_i / Ap_i)\hat{A} \end{aligned}$$

Las relaciones de magnitud entre los factores que intervienen en el indicador para cada i_n (categoría n en la variable i) son entonces:

¹⁰ Manuel García Ferrando señala al respecto: "siempre que tratamos una secuencia de sucesos a lo largo del tiempo y se calculan las probabilidades de su ocurrencia conjunta, tenemos procesos estocásticos." (García Ferrando, 1989:127).

¹¹ Como hace notar Tomás Garza, "cuando $P(A|B)$ tiene un valor alto relativamente a $P(A)$, entonces $P(B|A)$ también lo tiene relativamente a $P(B)$. Si la información de que B ha ocurrido hace que A sea más probable, podría pensarse que en cierta forma B tiende a causar la ocurrencia de A. Sin embargo, en virtud de que $P(A)/P(B) = P(A|B)/P(B|A)$, la $P(B|A)$ también es mayor, para mantener constante el cociente $P(A)/P(B)$, o sea que se aplicaría el argumento converso" (Garza, 1983:36 nota). De esta demostración se deriva la conclusión de que el modelo, como tal, no determina la dirección de una presunta asociación de variables sino, simplemente, da indicios de una relación de probabilidades de ocurrencia simultánea de eventos, a partir de la cual puede descartarse la probabilidad de simultaneidad debida al puro azar.

Cuando Bp_{in} observada = Bp_{in} esperada, entonces $B_{in} = \alpha$.

Cuando Bp_{in} observada < Bp_{in} esperada, entonces $B_{in} < \alpha$.

Cuando Bp_{in} observada > Bp_{in} esperada, entonces $B_{in} > \alpha$.

Los valores de la serie β son una forma de probabilidad condicional. La probabilidad de un suceso, condicionada por la ocurrencia de otro se define, según la notación clásica, como¹²

$P(AB) =$
 $A \text{ y } B$
 $P(B|A)$

$P(A) P(B|A) =$
 Representan eventos que no son mutuamente independientes
 Probabilidad de B dado que A, que equivale a $P(AB)/P(A)$

$P(B) P(A|B)$

En nuestro razonamiento $P(A)$ está representada por la constante α , y se traduce como probabilidad *a priori* de titulación, mientras que $P(B|A)$ es igual a Bp_j observada entre Bp_j esperada. Al ser $B\beta_j$ un valor probabilístico, su magnitud oscila entre 0 y 1.

Demostración¹³

$$B\beta_j = (Bp_j/Ap_j)\hat{A} = \left[\begin{array}{c|c} Bfx_j/B & B \\ \hline \text{-----} & * \\ Afx_j/B & A \end{array} \right] = \frac{Bfx_j}{Afx_j}$$

Como siempre se cumple $Afx_j \cdot Bfx_j$, entonces $B\beta_j [0,1]$.

Cuando la proporción observada de estudiantes de la categoría *in* es igual a la proporción de estudiantes *in* esperada, es decir, igual a la proporción de estudiantes *in* de primer ingreso (ya que *in* esperada = Ap_j), entonces la razón de valores esperados y

¹² Desde la perspectiva de la teoría de conjuntos, Tomás Garza define $P(B|A) = P(A \cap B)/P(A)$. Cfr. Garza, 1983: 35-36.

¹³ Nótese que el valor $B\beta_j$ equivale al cociente Bfx_j/Afx_j , por lo cual puede obtenerse directamente de las frecuencias de cada categoría *i* en A y en B sin tener que recurrir a la transformación de los valores Afx_j y Bfx_j en las proporciones Ap_j y Bp_j , y sin tener que utilizar la constante $\hat{A}$ de titulación como término independiente. En nuestro modelo, sin embargo, debemos acudir a las proporciones y a la constante porque la población de titulados es una muestra de B. Si utilizáramos directamente Bfx_j / Afx_j , todos los casos no muestreados caerían en la población complementaria de Bfx_j , es decir en Cfx_j , deformando las comparaciones entre B y C.

observados es igual a 1, y el resultado de esta razón por la probabilidad constante de titulación es idéntico a dicha probabilidad ($i * \alpha = \alpha$). En cambio, cuando los valores observados en β de los estudiantes *in* difiere de los esperados, presumimos una relación entre la variable *i* y la probabilidad α .

En cuanto que probabilidades condicionales, los valores β_i especifican la probabilidad de titulación para cada categoría de las variables *i*. Sus recíprocos son valores β_i de la población C, esto es, probabilidades condicionales de la "no titulación" para cada categoría de las variables *i* en el modelo. Ello implica que

$$\begin{aligned} \beta_n \text{ de B} + \beta_n \text{ de C} &= 1, \text{ pero} \\ \beta_1 \text{ de B} + \beta_2 \text{ de B} + \dots + \beta_n \text{ de B} &\text{ es distinto de 1.} \end{aligned}$$

Nótese además que

$$\begin{aligned} \alpha &= \text{Probabilidad de titulación, tiene como recíproco} \\ \alpha' &= \text{Probabilidad de no titulación} = 1 - \alpha \end{aligned}$$

Naturalmente, en caso que la probabilidad *a priori* de titulación se estableciera distinta de $\alpha = 0.5$, las fórmulas para la obtención de los datos β_i estimarían valores diferentes para B y C pero complementarios entre sí:

$$\begin{aligned} B\beta_i &= (Bp_i \text{ esperada} / Bp_i \text{ observada})\alpha \\ C\beta_i &= (Cp_i \text{ esperada} / Cp_i \text{ observada})\alpha' \end{aligned}$$

Por lo tanto

$$B\beta_{in} = B\beta_{in}^{-1}$$

En síntesis, para estimar las probabilidades condicionales $B\beta_{in}$ (la probabilidad de que si titule un individuo *x* dado que pertenece a la categoría *n* de la variable *i*, y $C\beta_{in}$ (la probabilidad de que no se titule un individuo *x* dado que pertenece a la categoría *n* de la variable *i*), son necesarios y suficientes los siguientes datos: a) la proporción de *in* en el primer ingreso; b) la proporción de *in* en la población de titulados y, c) la probabilidad *a priori* de titulación de la población de primer ingreso.

El cálculo de los valores se basa en la relación entre datos esperados y observados dentro de la distribución de una variable de la población de titulados. La estimación de

los datos como "esperados" supone que la distribución de proporciones registrada en la población de primer ingreso se conservará en la población de titulados (Bp_j esperada = Ap_j).

Con base en este razonamiento es posible someter a prueba la hipótesis según la cual las variaciones de distribución entre las poblaciones de primer ingreso y titulados son debidas al azar (hipótesis de independencia estadística). Para ello es adecuado valernos de la fórmula para la obtención del valor chi-cuadrada; y con el fin de normalizar los valores de las chi cuadradas estimadas en diferentes subpoblaciones de B recurrimos al cálculo de la V de Cramer.

Por último, podemos estimar el residuo neto del coeficiente β y la probabilidad α a través de otra serie de valores, definidos como γ_i que nos llevan a un resultado (positivo o negativo) de la interacción de la variable con respecto a la probabilidad de titulación de cada una de las categorías i de la variable.

Como los datos de la serie γ son residuos de $\beta - \alpha$, su rango se sitúa entre los límites de $-\alpha$ y α que, para la constante de titulación que hemos establecido, son los valores de -0.5 y 0.5. Formalizando el anterior razonamiento, tenemos que

$$\gamma_{in} = \beta_{in} - \alpha$$

$$\gamma_{in} [-\alpha, \alpha]$$

La desviación media de todos los valores γ_i representa un indicador de la variación promedio de las probabilidades condicionales de titulación y no titulación para cada variable i . Dicho valor se obtiene a través de un cociente cuyo numerador es la suma de los valores absolutos de γ_i , y su denominador es el número de categorías consideradas en el cálculo de probabilidades.

$$\gamma_i = \sum (|\gamma_1| + |\gamma_2| + \dots + |\gamma_n|) / N$$

$$\gamma_i = \text{Promedio de los valores absolutos de variación establecido por las } \gamma_{in}$$

La ventaja de la serie de valores γ_i es que su presentación bajo la forma de coeficientes positivos o negativos permite apreciar intuitivamente el sentido en que las variables i se relacionan con los fenómenos de titulación y no titulación.

Para ilustrar los indicadores que hemos definido nos permitimos mostrar a continuación un ejemplo en el que, mediante datos imaginarios, desarrollamos la serie de coeficientes presentada así como una interpretación de los mismos (ejemplo 1).

Ejemplo 1

Sea A= Población de primer ingreso (A= 1000 individuos)
 B= Población de titulados de A (B= 500 individuos)
 C= Población de no titulados de A (C= 500 individuos)

Sea e = Escolaridad del padre, con las categorías:

e_1 = Básica
 e_2 = Media
 e_3 = Superior

En la población de A (primer ingreso) se observa que hay:

Ae_1 600 individuos (su padre tiene escolaridad básica)
 Ae_2 300 individuos (su padre tiene escolaridad media)
 Ae_3 100 individuos (su padre tiene escolaridad superior)

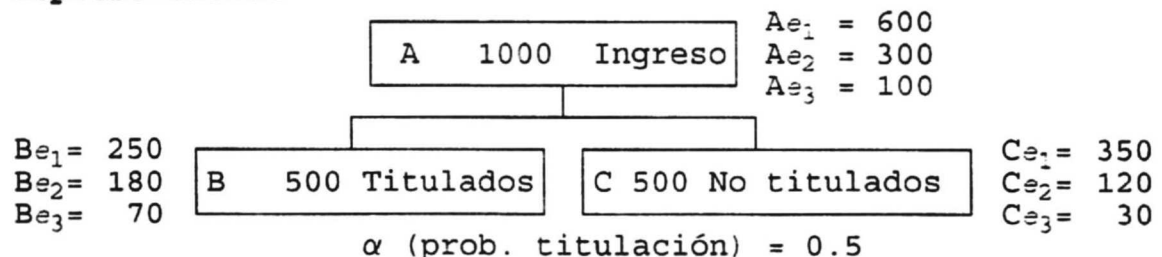
En la población B (de titulados) se observa que hay:

Be_1 250 individuos
 Be_2 180 individuos
 Be_3 70 individuos

Dado que C (no titulados) es complementaria de B inferimos la existencia de:

Ce_1 350 individuos
 Ce_2 120 individuos
 Ce_3 30 individuos

Representación



Proporciones (observadas)

$Ap_1 = 0.6$	$Bp_1 = 0.5$	$Cp_1 = 0.7$
$Ap_2 = 0.3$	$Bp_2 = 0.36$	$Cp_2 = 0.24$
$Ap_3 = 0.1$	$Bp_3 = 0.14$	$Cp_3 = 0.6$

Ejemplo 1 (continuación)

Cálculo de valores β

$$\begin{aligned} B\beta &= (Bp \text{ observ.} / Bp \text{ esper.})\alpha & C\beta &= (Cp \text{ observ.} / Cp \text{ esper.})\alpha' \\ &= (Bp \text{ observ.} / Ap)\alpha & &= (Cp \text{ observ.} / Ap)\alpha' \\ \alpha &= 0.5 & \alpha' &= 0.5 \end{aligned}$$

Tabla de valores β

$$\begin{array}{ll} B\beta_1 = 0.417 & C\beta_1 = 0.583 \\ B\beta_2 = 0.6 & C\beta_2 = 0.4 \\ B\beta_3 = 0.7 & C\beta_3 = 0.3 \end{array}$$

Comentario

Los valores β relacionan la transformación numérica que se registra entre las poblaciones A y de B por efecto de la variable i , o sea, por efecto del nivel de escolaridad del padre, siendo e_1 padre con escolaridad básica, e_2 padre con escolaridad media y e_3 padre con escolaridad superior.

- * Los estudiantes cuyo padre tiene sólo escolaridad básica cuentan con el 41.7% de probabilidades de titularse y, recíprocamente, el 58.3% de probabilidades de no titularse
- * Los estudiantes cuyo padre tiene escolaridad media, cuentan con el 60% de probabilidades de titularse, y
- * Los estudiantes cuyo padre tiene escolaridad superior, con un 70% de probabilidades de titularse.

Cálculo de valores Γ

$$B\Gamma = B\beta - \alpha \quad C\Gamma = C\beta - \alpha' \quad \Gamma = \sum_{i=1}^3 \frac{|\Gamma_1| + |\Gamma_2| + |\Gamma_3|}{i = 3}$$

Tabla de valores Γ

$$\begin{array}{ll} B\Gamma_1 = -0.083 & C\Gamma_1 = 0.083 \\ B\Gamma_2 = 0.1 & C\Gamma_2 = -0.1 \\ B\Gamma_3 = 0.2 & C\Gamma_3 = -0.2 \end{array} \quad \Gamma = 0.128$$

Comentario

Los valores Γ expresan el efecto neto de la variable e (escolaridad del padre) sobre las probabilidades de titulación de los estudiantes de primer ingreso, así:

- * Los estudiantes de primer ingreso cuyo padre cuenta con escolaridad básica ven disminuir su probabilidad de titulación en un 8.3% (expresado en el valor $B\Gamma_1 = -0.083$)
- * Los estudiantes cuyo padre cuenta con escolaridad media o superior, incrementan su probabilidad de titulación en un 10% y 20% respectivamente.

Ejemplo 1 (conclusión)

Prueba de χ^2

La prueba de chi-cuadrada nos permitirá estimar si las diferencias entre la distribución de categorías de la variable escolaridad del padre entre los estudiantes de primer ingreso y la distribución correspondiente a los titulos debidas al azar.

H_0 = Si χ^2 teórica, con 2 grados de libertad y un nivel de significación de $0.05 \geq \chi^2$ de la distribución, entonces las diferencias entre la escolaridad de los padres de los estudiantes de primer ingreso y los titulados se deben al azar.

Tabla

Distribución de los valores esperados y observados de escolaridad del padre en la población de titulados

Escolaridad del padre	Básica	Media	Superior
Valores esperados	300	150	50
Valores observados	250	180	70

Nota: Los valores esperados son el producto $(A_{pi} * B)$, es decir, las proporciones de las categorías de escolaridad entre la población de primer ingreso (A_{pi}) por la población de B. Considérese además que $A_{pi} = fx_i/A$, siendo fx_i la cantidad de estudiantes en cada categoría de la variable (en este ejemplo escolaridad del padre) y A la población total de primer ingreso.

Cálculo de χ^2 en la distribución

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^k \frac{(O_i - E_i)^2}{E_i} = 20.04 \quad \text{y} \quad V \text{ de Cramer} = \chi^2 / N - 1 = 0.2$$

χ^2 teórica con 2 gl. y nivel de significación $0.05 = 5.99$

* Como la χ^2 de la distribución es mayor que la χ^2 teórica, entonces se rechaza la hipótesis nula (H_0) de independencia estadística.

Una posibilidad analítica más que nos ofrece el conocimiento de las probabilidades condicionales de titulación, radica en su contraste con la distribución demográfica de las variables sociales consideradas.

- * Siendo i una categoría social específica
- * La probabilidad de i = la proporción demográfica de i (por ejemplo, la proporción de mujeres, o de individuos con escolaridad primaria, o de jóvenes que trabajan, etc., en un contexto de tiempo y espacio dados)
- * Si la probabilidad de i es conocida, entonces
- * Las discrepancias entre Ap_i , Bp_i y Cp_i con respecto a dicha probabilidad permiten discernir las relaciones de A, B y C respecto a la i demográfica

2. Equiparación de las poblaciones a una cohorte

Los procedimientos planteados en el apartado anterior tienen como supuesto básico que las poblaciones de titulados y no titulados se desprenden efectivamente de una generación determinada de primeros ingresos, es decir, que el objeto de análisis lo constituye una cohorte cuya trayectoria va de A (primer ingreso) a B (titulación) o a C (no titulación). En el presente apartado intentaremos asimilar los datos que disponemos a este modelo.

Como la muestra de titulados está determinada por la pertenencia a generaciones de titulados entre 1980 y 1983, los individuos incluidos en la misma pertenecen de hecho a una gran cantidad de promociones de primer ingreso. Los requisitos de tiempo para el egreso y la titulación dentro de la UNAM son flexibles; de ello se deriva que el horizonte temporal para la titulación sea muy amplio. Sin embargo, la muestra tiende a concentrarse en torno a un grupo relativamente discreto de promociones de primer ingreso, según lo muestra la siguiente figura [figura 5.1]

Figura 5.1

Distribución de la muestra por generaciones de primer ingreso

Generaciones	Casos	(%)
1958 a 1973	871	10.2
1974	751	8.8
1975	2877	33.7
1976	2084	24.4
1977	1356	15.9
1978 a 1980	596	7.0
Total Muestra	8535	100.0

Nota: Los rangos 1958 a 1973 y 1978 a 1980 contienen, respectivamente, la suma de los efectivos escolares de todas las generaciones incluidas en el intervalo.

Como puede verse, aunque el número de generaciones es considerable -hay 22 promociones entre 1958 y 1980-, los titulados cuyo primer ingreso ocurrió 1974 y 1977 reúnen a más del 80 por ciento de la muestra.¹⁴

La comparación entre las poblaciones de primer ingreso y de titulados hace entonces abstracción de la dispersión de la muestra en cuanto a su pertenencia a subconjuntos generacionales de ingreso y titulación, tratando los casos de la muestra como si pertenecieran todos a la promoción que ingresó a las licenciaturas de la UNAM en 1975 y, consiguientemente, como los titulados de esa generación de primer ingreso.

La metodología para el análisis de la relación entre un grupo de variables sociales y las trayectorias de titulación o no titulación demanda algunas condiciones de control¹⁵ que, en resumen, implican

¹⁴ La muestra se determinó del siguiente modo: del total de titulados en la UNAM entre 1980 y 1983, se seleccionaron los que respondieron al cuestionario de datos socioeconómicos que anualmente distribuía la Universidad. Una segunda depuración fue hecha con base en la decisión de que hubiesen respondido al cuestionario aplicado en el año 1975, ya que los cuestionarios de otros años variaban entre sí al grado de impedir su homologación y, por otro lado, se detectó que el año 1975 reunía al mayor número de casos en el archivo de titulados. Finalmente la muestra se depuró eliminando los casos que presentaban información incompleta.

a) *Control del "efecto cohorte"*. El principal efecto cohorte en nuestros datos es atribuible a que los mismos corresponden a varias promociones de ingreso y titulación. A lo largo del apartado anterior hemos planteado y justificado el procedimiento de control de dicho efecto.

b) *Control del "efecto edad"*. El efecto se presenta cuando los cambio observados en las características de la población objetivo se deben, en alguna medida, a la influencia de factores propios de la etapa vital por la que atraviesan los individuos. Un ejemplo es la variable estado civil. Las proporciones de individuos solteros o casados tienden a modificarse a lo largo del período escolar, porque dicho lapso coincide con una etapa del ciclo de vida en que es frecuente modificar el estado civil. Entonces, si comparamos las proporciones de solteros de primer ingreso y de solteros titulados para estimar las probabilidades de titulación del grupo, nos enfrentamos a la posibilidad de un sesgo debido al cambio de estado civil durante el período de observación. Para controlar el efecto, hemos seleccionado un grupo de variables independientes que son inequívocamente anteriores a la variable dependiente; a saber, género, lugar de nacimiento, ocupación del padre, y escolaridad del padre y de la madre.

c) *Control del "efecto generación"*. El efecto generación se presenta en virtud de las características de los individuos que corresponden a la generación estudiada, es decir, el conjunto de variables demográficas, sociales, de desempeño, etc., que provocan que la cohorte se distribuya de determinada forma a lo largo del tiempo. Como estos son precisamente los efectos que deseamos observar, ello nos permitirá analizar el impacto de las variables sociales sobre el fenómeno de la titulación.

El conjunto de distribuciones estadísticas en que se basa la comparación incluye los siguientes elementos: a) variable distribuida, que en todos los casos opera como variable independiente; b) primer ingreso y titulados en que se distribuye la variable, que en todos los casos representa la variable dependiente; c) distribución de la variable por escuelas. En función de la representatividad estadística de los datos.

* Una presentación más detallada de los procedimientos de control de efectos en el análisis cohorte puede verse en Rodríguez Gómez, 1989:256-260. En el capítulo 2 de este trabajo se describe también esta cuestión metodológica.

elegimos aquellas facultades y escuelas en que la muestra de titulados resultó estadísticamente significativa.”

3. Resultados

a) Comparación por género

Las distribuciones por género de la población de primer ingreso y la muestra de titulados hacen evidente que, como tendencia general, existe una mayor probabilidad de titulación por parte de las mujeres. Dentro de la matrícula total de primer ingreso a las licenciaturas de la UNAM, la proporción de mujeres presenta un valor de 33%, mientras que en la muestra de titulados la misma proporción es de 38.5%.

La tendencia expresa valores muy similares en el conjunto total de escuelas y facultades del campus de Ciudad Universitaria (32% en el primer ingreso y 37.8% entre los titulados), y en el conjunto de las ENEP (34.4% de mujeres en el primer ingreso y 40.1% entre los titulados). En uno y otro casos encontramos casi un 6% más de mujeres entre los titulados que entre el primer ingreso [cuadro Anexo 5.1]. Esta apreciación puede precisarse a través de la serie de indicadores que establecimos en la primera parte del capítulo. Presentaremos los coeficientes en relación a tres conjuntos de población: la población total de la UNAM, la población del campus CU y la población de las ENEP [tabla 5.1].

¹⁵ Arquitectura, Ciencias, Ciencias Políticas y Sociales, Contaduría y Administración, Ingeniería, Medicina, Odontología, Psicología, Ciencias Químicas, Veterinaria y Zootecnia, y las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) en conjunto. Cabe aclarar que en el grupo de cuadros del capítulo en que se reportan las distribuciones de frecuencias, el concepto "Total Campus CU" excede siempre la suma de escuelas y facultades porque integra también los casos que no resultaron significativos en el muestreo por escuelas.

Tabla 5.1

Valores proporcionales de la variable género

Población	Frecuencia		Proporciones		Coeficientes			
	Hom	Muj	%hom	%muj	β_{hom}	β_{muj}	Γ_{hom}	Γ_{muj}
UNAM								
Ingreso	17290	8524	67.0	33.0				
Titulados	4936	3099	61.5	38.5	0.459	0.583	-0.04	0.08
No titul.			72.5	27.5	0.541	0.417	0.04	-0.08
CAMPUS CU								
Ingreso	10190	4801	68.0	32.0				
Titulados	3439	2089	62.2	37.8	0.458	0.590	-0.04	0.09
No titul.			74.4	25.6	0.542	0.410	0.04	-0.09
ENEP								
Ingreso	7100	3723	65.6	34.4				
Titulados	1507	1010	59.9	40.1	0.456	0.583	-0.04	0.09
No titul.			71.3	28.7	0.544	0.417	0.04	-0.09

Valores estimados con un α de titulación = 0.05

Coef. $\beta_i = (p_i \text{ observada} / p_i \text{ esperada})\alpha$

Coef. $\alpha_i = \beta_i - \alpha$

Tabla de valores χ^2 para $B|A$

Población	Frecs. observadas		Frecs. esperadas		χ^2	V Cramer
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres		
UNAM	4946	3099	5388.5	2656.5	110.05	0.117
CAMPUS CU	3439	2089	3757.4	1770.6	84.23	0.123
ENEP	1507	1010	1651.0	866.0	36.50	0.120

Las frecuencias esperadas de $B = (A_{pi} \cdot NB)$

$H_0 = \chi^2$ teórica χ^2 (independencia estadística)

Con 1 gl. cada uno de los valores de χ^2 estimados resultó superior al valor de χ^2 teórica con un nivel de significación de 0.0001

Conforme a la información que presenta la tabla de valores proporcionales para las poblaciones de primer ingreso, titulados y no titulados de la cohorte [tabla 5.1], se infiere que, en primer lugar, las discrepancias entre la distribución de proporciones por género en el primer ingreso y entre los titulados no son debidas al azar. La prueba estadística de chi cuadrada descarta la posibilidad aleatoria.

En segundo lugar, el modelo de probabilidades condicionales, dados los valores de la tabla respectiva, permite establecer las probabilidades de titulación y no titulación de cada uno de los géneros. La siguiente figura resume las observaciones del caso (figura 5.2).

Figura 5.2

**Probabilidades condicionales de titulación por género
(Licenciaturas de la UNAM)**

Probabilidades a priori de titulación		Probabilidades de titulación condicionadas por género	
Primer Ingreso (1975)	Hombres (0.5)	Titulación	(0.459)
		No titulación	(0.541)
	Mujeres (0.5)	Titulación	(0.583)
		No titulación	(0.417)

La figura 5.2 puede ser interpretada en el siguiente sentido: *a priori*, la probabilidad de titulación de cualquier individuo de la población de primer ingreso a licenciatura se estima en un 50%. A la luz de los resultados obtenidos por hombres y mujeres en la cohorte que ingresó al nivel de licenciatura de la UNAM en 1975 se infieren distintas probabilidades de titulación, condicionadas por la variable género¹⁷. Para los hombres, la probabilidad (condicional) de titulación queda en un 45.9% y para las mujeres, en cambio, en un 58.3%. En promedio, la variable género modificó la probabilidad *a priori* de titulación en un 6.35%

En la comparación entre el conjunto de escuelas y facultades del Campus CU y el conjunto ENEP, la diferencia que aparece es insignificante (tabla 5.1). En cada uno de estos casos la prueba de chi cuadrada lleva a rechazar la hipótesis de independencia estadística. Los valores V de Cramer, por su parte, son casi idénticos (0.120 en las ENEP y 0.123 en el Campus CU). No obstante, al observar las probabilidades condicionales por género entre las diferentes escuelas del Campus CU se advierte una clara heterogeneidad de resultados.

Como ya se hizo notar, la tendencia general indica que la proporción de mujeres tituladas supera en un 5.5% la proporción de mujeres en el primer ingreso. Tomando este dato como referente, podemos distinguir tres situaciones: los casos en que la proporción de mujeres tituladas sobrepasa la tendencia general mencionada, los casos en que la proporción de mujeres tituladas está por debajo de dicha tendencia y, por último, los casos en que la proporción de mujeres tituladas es inferior a la proporción de mujeres en el primer ingreso.

En la primera situación se encuentran las facultades de Química, en que la proporción de mujeres tituladas sobrepasa en un 13.1% a la proporción de mujeres en el primer ingreso; Ciencias Políticas y Sociales, con 12.2% más que en el primer ingreso, Ciencias con 10.4% más, y Psicología con 9.4% más. A la segunda situación corresponden las facultades de Arquitectura (en que aparece un 3.0% más mujeres

¹⁷ En sentido estricto, la expresión significa que las probabilidades de titulación de hombres y mujeres son distintas, lo cual se debe a diferencias en condiciones, actitudes y conductas variables y no, en sentido estricto, a una determinación simple debida al género.

entre los titulados que entre la población de primer ingreso), Odontología con 2.6% más, y Veterinaria con 1.1% más. En la tercera situación, que contraviene la tendencia general apuntada, se sitúan los casos de Ingeniería con 3.0% menos que el promedio, y Medicina con una cifra negativa de -5.5% [datos del cuadro Anexo 5.1].

A partir del resultado anterior pueden plantearse algunas pautas en el fenómeno de composición por género de las distintas carreras universitarias. En primer lugar, el peso de la variable género resulta diferencial en distintos contextos disciplinarios, de modo tal que en las carreras correspondientes a las áreas de ciencias exactas, ciencias experimentales, ciencias sociales y disciplinas administrativas, la eficiencia terminal femenina supera significativamente a su correspondiente masculina; por el contrario, en las áreas de ingeniería y medicina la eficiencia terminal de los hombres es proporcionalmente mayor.

En segundo lugar, el fenómeno parece guardar relación directa con la volumen de hombres o mujeres que ingresan a cada facultad. Por regla general, en aquellas escuelas en que la proporción de mujeres es mayor a la media, es decir a la proporción femenina en el nivel de licenciatura de la UNAM, la proporción de mujeres entre los titulados es aún mayor; y viceversa, en los casos en que la proporción de mujeres es inferior a dicha media, la proporción de mujeres entre los titulados tiende a conservar o disminuir la cifra observada en el primer ingreso.

La Facultad de Ciencias Políticas y Sociales nos proporciona un ejemplo de la primera pauta anotada. Su matrícula de ingreso cuenta con una proporción de mujeres de 43.6% (cuando el promedio de la UNAM en licenciaturas era de 33.0%); en la muestra de titulados de esa facultad (correspondiente al período 1980-83), la proporción de mujeres representa un 55.9% del total. La misma tendencia se advierte en las facultades de Ciencias y Psicología.

En cambio, en las escuelas en que se registran proporciones reducidas de mujeres en el primer ingreso, la tendencia apunta, con algunas excepciones, en el sentido inverso. Así, por ejemplo, el primer ingreso en las facultades de Arquitectura y Veterinaria contaba en 1975 con una proporción de 16% de mujeres, cifra ostensiblemente menor al promedio universitario de entonces; en ambos casos la

proporción se conserva en el conjunto de titulados de tales facultades.¹⁹ Otro tanto sucede en los casos ya mencionados de Ingeniería y Medicina en que la cifra relativa de mujeres en el grupo de titulados es inferior aún a la proporción femenina en el primer ingreso.²⁰

Grosso modo, la tendencia que perfila una mayor probabilidad de titulación del grupo de mujeres en comparación con el conjunto de hombres, puede ser planteada como compensatoria de la condición de desigualdad de género que se advierte en el primer ingreso.²¹

La probabilidad teórica -demográfica- de la distribución por género para el primer ingreso a las universidades de la Ciudad de México en 1975 era, según datos extrapolados del *Censo General de Población y Vivienda* de 1970, de 47.82% para los hombres y para las mujeres de 52.18%. Esta probabilidad representa la proporción exacta de hombres y mujeres habitantes del Distrito Federal que en 1975 tenían entre 20 y 24 años. En contraste, la proporción de mujeres que ingresó a la UNAM en 1975 fue de 33% y la proporción de mujeres que se titularon entre 1980 y 1983, de acuerdo a la muestra, de 38.5%.

Además, son varios los ejemplos en el conjunto de titulados en que la proporción de mujeres observada se aproxima, o inclusive supera, la "probabilidad demográfica"; tal el caso de las facultades de Ciencias, Ciencias Políticas y Sociales, Odontología, Psicología y Química.

Con los datos presentados hasta aquí, se sustenta la hipótesis de que las mujeres logran una mayor efectividad para titularse. Con apoyo de otro conjunto de datos,

¹⁹ En el caso de la Facultad de Arquitectura la proporción de mujeres dentro de la muestra de titulados es de 19.3% y en el caso de Veterinaria de 17.4%.

²⁰ En torno a este hallazgo puede especularse que en aquellos entornos en que la población femenina es claramente minoritaria, éstas se encuentran en posición de desventaja en las interacciones entre pares y con respecto a los profesores.

²¹ En los años recientes, especialmente a partir de 1990, el sistema de enseñanza superior en México ha experimentado un notorio incremento de la tasa de participación femenina dentro de la matrícula de primer ingreso. En el segmento constituido por las universidades públicas, la participación de hombres y mujeres en el nivel de licenciatura, considerado como un todo, prácticamente se ha igualado, aunque persisten diferencias entre las distintas carreras (cfr. Padua, 1994).

referidos a la población de egresados de la universidad en 1979,²¹ es posible afinar un poco más esta observación general [figura 5.3].

Figura 5.3

Trayectoria de la distribución de proporciones por género

Poblaciones	Hombres (%)	Mujeres (%)	Suma (%)
Primer ingreso (1975)	67.0	33.0	100.0
Egresados (1979)	65.5	35.5	100.0
Titulados (1980-83)	61.5	38.5	100.0

Fuentes: Primer ingreso: UNAM, *Anuario Estadístico*, 1975; Egresados, UNAM, *Anuario Estadístico*, 1979; Titulados, Archivo TESS.

Con base en el dato de egreso podemos deducir que la pérdida de efectivos del género masculino entre el primer ingreso y la titulación se debe, en aproximadamente la misma proporción, a los fenómenos de deserción y de no titulación una vez egresados. Entre el primer ingreso y la egresión, los hombres pierden aproximadamente un 3% de su representación en la distribución por género, y entre el egreso y la titulación pierden aproximadamente otro 3%.

b) Comparación por lugar de nacimiento

La distribución por lugar de nacimiento distingue dos conglomerados: el de los nacidos en el Distrito Federal, y el de los nacidos en el resto de las entidades federativas de la República. Se observa en dicha distribución una leve tendencia en favor de los nacidos en el D.F.²² En la población de primer ingreso, el segmento de nacidos en la capital del país representa el 61.8% de la matrícula total, mientras que en la muestra de titulados,

²¹ El *Anuario Estadístico* de la UNAM de 1980 contiene información sobre los "egresados" de la UNAM en 1979, año al que corresponde el egreso regular de la promoción 1975: de 12.982 egresados en 1979, el 35.5% eran mujeres.

²² Recuérdese que la información del primer ingreso universitario corresponde al año 1975. A partir de entonces la UNAM ha venido atendiendo, cada vez en mayor proporción, a la demanda de la Ciudad de México y su zona metropolitana. A partir de la segunda mitad de la década de los ochenta, la proporción de nacidos en el D.F. o el Estado de México supera el 90% de la matrícula total de primer ingreso (cfr. Bartolucci, 1994a).

el mismo segmento conjunta al 65.1% del total. Si bien la prueba de χ^2 nos hace descartar la hipótesis de que esta diferencia de proporciones se debe meramente al azar, la posibilidad de asociación entre el lugar de nacimiento y las trayectorias escolares, prefigurada por el indicador V de Cramer, resulta poco segura ($V = 0.06$).

Al comparar la distribución correspondiente a las ENEP con el grupo de escuelas de la Ciudad Universitaria se advierte un dato relevante: en el caso del Campus CU, las variaciones entre el lugar de nacimiento de los alumnos de primer ingreso y los titulados son insignificantes. Por el contrario, en el caso de las ENEP se perfila una relación más clara entre las variables consideradas.

En las ENEP la diferencia de proporciones entre el primer ingreso y la titulación favorece a los nacidos en el D.F. Al ingresar en 1975 representaban al 60.3% de la matrícula; mientras que en la muestra de titulados encontramos un 67.8% de nacidos en el D.F. [cuadro Anexo 5.2]

La lectura de la tabla de valores proporcionales nos ayudará a precisar estas observaciones [tabla 5.2].

Figura 5.4

Probabilidades condicionales de titulación por
Lugar de nacimiento

Probabilidades a priori de titulación		Probabilidades de titulación condicionadas por lugar nto.	
Primer Ingreso (1975)	DF (0.5)	Titulación	(0.526)
		No titulación	(0.474)
	Provincia (0.5)	Titulación	(0.457)
		No titulación	(0.543)

Tabla 5.2

Valores proporcionales de la variable: Lugar de nacimiento

Población	Frecuencia		Proporciones		Coeficientes			
	DF	Prov	%df	%prov	β_{df}	β_{prov}	Γ_{df}	Γ_{prov}
UNAM								
Ingreso	15902	9809	61.8	38.5				
Titulados	5172	2775	65.1	34.9	0.526	0.457	0.026	-0.043
No titul.			58.6	41.4	0.474	0.543	-0.026	0.043
CAMPUS CU								
Ingreso	9399	5531	62.9	37.1				
Titulados	3465	1968	63.8	36.2	0.507	0.488	0.007	-0.012
No titul.			62.0	38.0	0.488	0.410	-0.007	0.012
ENEP								
Ingreso	8503	4278	60.3	39.7				
Titulados	1707	807	67.8	32.2	0.651	0.406	0.062	-0.094
No titul.			52.9	47.1	0.439	0.594	-0.062	0.094

Valores estimados con un α de titulación = 0.05

Coef. $\beta_i = (p_i \text{ observada} / p_i \text{ esperada})\alpha$

Coef. $\alpha_i = \beta_i - \alpha$

Tabla de valores χ^2 para B | A

Población	Frecs. observadas	Frecs. esperadas				
Titulados	DF	Provincia	DF	Provincia	χ^2	V Cramer
UNAM	5172	2775	4945.2	3031.8	35.17	0.06
CAMPUS CU	3465	1968	3417.4	2015.6	1.78	0.018
ENEP	1707	807	1516.4	997.6	60.37	0.154

Las frecuencias esperadas de B = $(A_{pi} * NB)$

$H_0 = \chi^2$ teórica χ^2 (independencia estadística)

Con 1 gl. cada uno de los valores de χ^2 estimados resultó superior al valor de χ^2 teórica con un nivel de significación de 0.01 en los casos UNAM y ENEP. En el caso CAMPUS CU la χ^2 teórica es superior a la χ^2 observada, por lo que se acepta la hipótesis de independencia estadística.

La tabla de valores proporcionales y la figura que representa las probabilidades de titulación por lugar de nacimiento reitera las observaciones ya señaladas. La variable lugar de nacimiento modifica la probabilidad de los estudiantes de la UNAM en un 3.5% como promedio global, aunque en el conjunto de carreras del sistema ENEP la influencia de dicha variable es más significativa: en promedio hace variar la probabilidad de titulación en un porcentaje cercano al 8%, favoreciendo a los nacidos en el DF [tabla 5.2].

En el análisis por escuelas encontramos algunas variantes que se apartan del patrón general. De especial interés es el caso de las facultades de Arquitectura, Ingeniería y Medicina. En todas ellas la proporción de titulados nacidos en provincia supera su representación dentro del conjunto de primer ingreso.

En Arquitectura encontramos que el sector de los nacidos en provincia supera en un 6.3% su proporción inicial. En Ingeniería un valor de 6.5% expresa el mismo fenómeno y, en Medicina, los titulados nacidos en provincia superan en 7.5% a la proporción de provincianos de primer ingreso [datos del cuadro Anexo 5.2]

En estas facultades la proporción de titulados nacidos en provincia es superior a la esperada con base en las proporciones de primer ingreso. De ello puede inferirse la posibilidad de que un factor *ambiental* haya apoyado las oportunidades de supervivencia escolar de los estudiantes nacidos en provincia, por ejemplo, de un medio social propicio para el desarrollo de relaciones interpersonales cuyo común denominador sea el lugar o región de procedencia. Sin embargo, los datos relativos a la Facultad de Veterinaria parecerían contradecir esta última idea, ya que en esta Facultad, que por razones obvias es la única en que la proporción de nacidos en provincia supera a la de nacidos en el Distrito Federal, las probabilidades de titulación de los provincianos son significativamente inferiores a las de los nacidos en la capital. En este caso, la proporción de los nacidos en provincia disminuye en más de 20% entre el primer ingreso y la titulación.

Como se describió en la sección respectiva, en las facultades de Arquitectura, Medicina e Ingeniería se da un patrón de desempeño por género que discrepa de la tendencia general. En ellas, la proporción de mujeres es inferior al promedio y,

además, en Medicina e Ingeniería la proporción de mujeres tituladas es inferior a su proporción de primer ingreso. Aunque el nivel de agregación de la información con que contamos impide vincular estadísticamente las observaciones sobre las variables género, lugar de nacimiento y trayectoria escolar, creemos plausible que ambos fenómenos (género y lugar de nacimiento) estén relacionados en alguna medida con las formas de *ethos* (académico, profesional y cultural) prevalecientes en Arquitectura, Medicina e Ingeniería. Aquí, en sentido inverso del patrón general, el ser estudiante varón y nacido en provincia son aspectos que juegan en favor de la supervivencia en el trayecto escolar. Cabe recordar, además, que en estas facultades la proporción de titulados es superior a la media universitaria.

Con respecto a estas observaciones podemos arriesgar una conjetura. La formación que se lleva a cabo en las escuelas de Arquitectura, Medicina e Ingeniería tiene los siguientes rasgos típico-ideales: a) las normas de desempeño escolar tienden a ser explícitas y objetivas, por cuanto el "saber hacer" propio de tales disciplinas se jerarquiza por sobre la demostración de otras destrezas y facultades intelectuales; b) las disciplinas que se imparten tienen un referente muy claro en el entorno social como roles profesionales prestigiosos; c) en los tres casos se trata de instituciones que tradicionalmente han dirigido a sus egresados hacia posiciones de empleo bien remuneradas.

Elementos de este orden, constitutivos del *ethos* profesional, muy probablemente minimizan el grado de incertidumbre implícito en las decisiones de ingresar a determinada carrera universitaria y proseguir en ella, al mismo tiempo que acortan la distancia entre lo que se espera de la formación profesional y lo que se encuentra en la misma.

De lo anterior podemos desprender la idea de que un entorno escolar con estas características favorece la permanencia de individuos que en otras circunstancias formarían parte del grupo de desertores.

A continuación analizaremos las variables correspondientes al medio familiar de los estudiantes, a saber, la ocupación del padre de familia, y la escolaridad tanto de los padres como de las madres de los alumnos. A través de la primera intentaremos

aproximarnos al conocimiento del peso del origen socioeconómico en las probabilidades de titulación de los estudiantes y, a través de la segunda, al conocimiento de la relación entre su entorno sociocultural inmediato y dichas probabilidades.

c) Ocupación del padre

La ocupación paterna es un indicador del medio social del cual provienen los universitarios, aunque es preciso reconocer de antemano que, como tal, nos ofrece apenas una aproximación indirecta al conocimiento de la estratificación social prevaleciente en el medio estudiantil.

En primer lugar, porque el dato ocupacional genérico remite fundamentalmente a un tipo de actividad (un rol) dentro del cual se incluye una gama de posiciones de jerarquía y, por supuesto, de ingresos. Por ejemplo, la categoría ocupacional "comerciante" aglutina un amplio espectro de posiciones económicas y sociales.

En segundo lugar, porque la sola ocupación paterna no agota el entorno socioeconómico familiar, excepto en aquellos casos en que la ocupación del padre de familia define por sí misma la situación social familiar.

En consecuencia, tendremos como supuestos del análisis posterior: i) que cada una de las categorías representa a su vez una posición de empleo e ingreso típica de la ocupación y, ii) que la ocupación paterna es un indicador realista del medio social familiar.

Con base en las anteriores consideraciones hemos reagrupado la información en torno a seis grupos ocupacionales, a saber *Profesionales*: típicamente las ocupaciones que requieren estudios superiores o una especialización equivalente. *Administrativos*: agrupa a todos los empleados asalariados de los sectores público y privado, excepto a los funcionarios y a los ejecutivos. *Comerciantes*: típicamente propietarios de establecimientos mercantiles que ocupan un mínimo de empleados; se excluye de la categoría a los empresarios. *Obreros*: conjunta las actividades de obreros, técnicos no profesionales y conductores de vehículos. *Militares*: de cualquier rango, aunque por lo general se trata de oficiales y suboficiales. *Agropecuarios*: conjunta todas las

actividades agropecuarias; normalmente se trata de propietarios de predios rurales y excepcionalmente de ejidatarios.

La condición socioeconómica del medio familiar influye en sus probabilidades de titulación por cuanto los tipos de ocupación en el empleo de los padres concentran, en primer lugar, diferentes cuotas de capital económico, el cual es, por obvias razones, un medio para apoyar a los estudiantes en el curso de su carrera profesional. Pero, en segundo lugar, la ocupación concentra un monto de capital cultural; en general, mientras mayor destreza intelectual requiere la ocupación, mayor la cuota de capital cultural asociado a la misma.

En este orden de ideas es previsible que a mayor capital cultural y económico de la familia encontremos mejores oportunidades para que los hijos transiten con buen éxito el curso escolar.

Suponemos que la distribución de capital cultural y económico de la gama de ocupaciones que hemos determinado se aproxima a la distribución tipo que se ilustra en la figura 5.5

Figura 5.5

**Distribución hipotética de capital económico y cultural
en las categorías ocupacionales**

Categorías Ocupacionales	Capital Económico	Capital Cultural
Profesionales	+	+
Administrativos	±	±
Comerciantes	±	-
Agropecuarios	±	-
Militares	±	-
Obreros	-	-

Clave: + Superior ± Intermedio - Inferior

La hipótesis con respecto a la ocupación del padre propone una relación entre el tipo ocupacional y la probabilidad de titulación en el siguiente sentido. En primer lugar, las ocupaciones que concentran simultáneamente un alto capital cultural y un alto capital económico deben favorecer claramente las probabilidades de titulación. En nuestro caso, sólo la categoría de profesionales reúne esa doble condición.

En segundo lugar, las ocupaciones de un capital cultural medio y un capital económico medio deben favorecer también las probabilidades de titulación, aunque con menos intensidad que las primeras. En nuestra distribución es el caso de la categoría de administrativos.

En tercer lugar, las ocupaciones con un capital cultural inferior y un capital económico medio o inferior deben influir negativamente las probabilidades de titulación.

Para someter a prueba este grupo de hipótesis recurrimos al cálculo de probabilidades condicionales de titulación para cada categoría de la variable, según la convención establecida en el modelo inicial. A continuación presentaremos la estadística correspondiente aunque, por el número de categorías incluido en la variable, hemos modificado el formato de presentación utilizado a lo largo del capítulo [tabla 5.3].

Tabla 5.3

Valores Proporcionales de la Variable: Ocupación del padre

Categorías	Afxi	Bfxi	Api	Bpi	Cpi	Bfesp	Bβi	cβi	BΓi	CTi
UNAM										
Profesionales	4165	1365	16.92	20.75	13.09	1113.0	0.613	0.387	0.113	-0.113
Administrativos	4808	1378	19.53	20.95	18.11	1284.7	0.536	0.464	0.036	-0.036
Comerciantes	7334	1959	29.78	29.78	29.78	1958.9	0.501	0.499	0.001	-0.001
Manuales	6045	1297	24.55	19.72	29.38	1614.9	0.598	0.598	-0.198	0.098
Militares	466	88	1.89	1.34	2.44	124.3	0.646	0.646	-0.146	0.146
Agropecuarios	1805	491	7.33	7.46	7.20	482.2	0.491	0.491	0.009	-0.009
Sumas	24623	6578								

	x² = 137.22		V Cramer = 0.14					Γ = 0.067		

Campus CU										
Profesionales	2870	1017	18.27	22.38	14.16	830.2	0.612	0.488	0.112	-0.112
Administrativos	3188	940	20.30	20.69	19.91	922.3	0.510	0.490	0.010	-0.010
Comerciantes	4479	1318	28.51	29.00	28.02	1295.5	0.509	0.491	0.009	-0.009
Manuales	3724	846	23.71	18.62	28.80	1077.3	0.393	0.607	-0.107	0.107
Militares	298	48	1.90	1.06	2.74	86.2	0.279	0.721	-0.221	0.221
Agropecuarios	1149	375	7.31	8.25	6.37	332.5	0.564	0.436	0.064	-0.064
Sumas	15708	4544								

	x² = 115.77		V Cramer = 0.16					Γ = 0.087		

ENEP										
Profesionales	1295	348	14.53	17.11	11.95	295.5	0.589	0.411	0.089	-0.089
Administrativos	1620	438	18.17	21.53	14.81	369.6	0.592	0.408	0.092	-0.092
Comerciantes	2855	641	32.02	31.51	32.53	651.3	0.492	0.508	-0.008	0.008
Manuales	2321	451	26.03	22.17	29.89	529.5	0.426	0.574	-0.074	0.074
Militares	168	40	1.88	1.97	1.79	38.3	0.523	0.477	0.023	-0.023
Agropecuarios	656	116	7.36	5.70	9.02	149.8	0.387	0.613	-0.113	0.114
Sumas	8915	1034								

	x² = 184.66		V Cramer = 0.20					Γ = 0.0665		

Nomenclatura:			
Afxi	= Frecuencias de la población de primer ingreso		
Bfxi	= Frecuencias de la muestra de titulados		
Api	= Porcentajes de la población de primer ingreso	=	Afxi/N
Bpi	= Porcentajes de la muestra de titulados	=	Bfxi/n
Cpi	= Porcentajes de no titulados	=	(Api-Bpi)+Api
Bfesp	= Frecuencias esperadas en la muestra de titulados	=	(Api*n)/100
Bβi	= Probabilidad condicional de titulación	=	(Bpi/Api)α
cβi	= Probabilidad condicional de no titulación	=	1-Bβi
BΓi	= Residuo neto de la probabilidad de titulación	=	Bβi-α
CTi	= Residuo neto de la probabilidad de no titulación	=	cβi-α
Γ	= Promedio de los residuos netos		
α	= Probabilidad a priori de titulación (constante)	=	0.5

Según la prueba de χ^2 ha de rechazarse la hipótesis de independencia estadística entre la variable ocupación del padre y la variable trayectoria escolar. Los valores V de Cramer, por su parte, indican que la presunción de asociación entre ambas variables es un poco más consistente en el caso de las ENEP (V de Cramer = 0.2) que en el Campus de CU (V de Cramer = 0.16).

Los valores $\hat{\pi}$ de la tabla indican que, en promedio, las probabilidades de titulación varían por efecto de la variable ocupacional: en el caso de la UNAM en su conjunto, un 6.7%; en el caso del Campus CU, un 8.4%, y en el caso de las ENEP, un 6.65%.

Las discrepancias entre los valores de probabilidad condicional correspondientes a los casos UNAM, Campus CU y ENEP, son mínimas. De este modo, las inferencias derivadas del análisis del conjunto de población UNAM habrán de considerarse válidas para los subconjuntos correspondientes al Campus CU y a las ENEP.

El siguiente gráfico muestra, en síntesis, las probabilidades de titulación y de no titulación condicionadas por la acción de la variable "ocupación del padre". En dicho gráfico se puede advertir el efecto de la variable ocupacional sobre las expectativas de titulación de cada categoría de la variable [figura 5.6]

Figura 5.6

Probabilidad Condicional de Titulación por: Ocupación del Padre

Probabilidad <i>a priori</i> de titulación		Probabilidades de titulación condicionadas por la ocupación del padre	
Primer Ingreso (1975)	Profesional (0.5)	Titulación	(0.613)
		No titulación	(0.387)
	Administrativo (0.5)	Titulación	(0.536)
		No titulación	(0.464)
	Comerciante (0.5)	Titulación	(0.500)
		No titulación	(0.500)
	Manual (0.5)	Titulación	(0.402)
		No titulación	(0.598)
	Militar (0.5)	Titulación	(0.354)
		No titulación	(0.646)
	Agropecuario (0.5)	Titulación	(0.509)
		No titulación	(0.491)

Como puede apreciarse en la figura 5.6, las probabilidades de titulación que se incrementan por efecto de la ocupación del padre son las del grupo de hijos de profesionales, cuyas probabilidades aumentan en un 11.3% por encima de la probabilidad constante asignada *a priori* al conjunto total. Los hijos de administrativos, de comerciantes y de agricultores, por su parte, prácticamente no modifican sus probabilidades de titulación por efecto de la variable. En cambio, los hijos de militares y de obreros disminuyen dicha probabilidad; los hijos de obreros en un 9.8% y los de militares en un 14.6% por debajo de la probabilidad de titulación *a priori*.

Los datos mostrados hasta este punto se adecúan, en términos generales, a las previsiones de la hipótesis. No obstante, destaca el hecho de que únicamente para los

hijos de profesionales la probabilidad de titulación se haya incrementado significativamente, lo que lleva a suponer que el aspecto "capital cultural" puede actuar con mayor eficacia en la discriminación de las oportunidades escolares.

Mientras que la variable ocupacional representa indirectamente al "capital cultural" del medio familiar, la variable "escolaridad de los padres" constituye una mejor aproximación a dicho aspecto, ya que, por hipótesis, en función del nivel educativo de los padres, resultaría más o menos probable encontrar un ambiente en el que la cultura académica alcance prioridad dentro de la escala de valores de la familia.

Antes de pasar al análisis de las variables de escolaridad de los padres, y de su influencia en las probabilidades de titulación, completaremos la interpretación de las relaciones entre la ocupación del padre y las oportunidades escolares de los hijos en el medio universitario, a través de una comparación entre la distribución ocupacional de los padres de los estudiantes de primer ingreso a la UNAM, y la misma distribución correspondiente al segmento de la PEA entre 40 y 59 años en el Distrito Federal.²³ Mediante dicha comparación intentaremos establecer una secuencia entre las oportunidades de acceso a la enseñanza superior, y las oportunidades de permanencia y titulación, en función del origen socioeconómico familiar.

Cabe aclarar que para realizar la comparación tuvimos que aproximar la categorización empleada en el *X Censo General de Población y Vivienda* de 1980, a la del *Anuario Estadístico de la UNAM* de 1975: en consecuencia, la comparación entre los grupos ocupacionales no es exacta [cuadro Anexo 5.3]

Tomando como indicador la diferencia de proporciones entre los grupos de ocupación en la muestra de titulados y en el segmento de la PEA del DF correspondiente,²⁴ resulta evidente que el segmento de profesionales está sobre-representado en la distribución del primer ingreso universitario, es decir que la proporción empírica de estudiantes hijos de profesionales es significativamente superior a la esperada. En el caso contrario, nos encontramos con los hijos de

²³ Se eligió este segmento de la PEA considerando que es el que mejor representa al conjunto de padres de los estudiantes que ingresan a la universidad

²⁴ Es decir la proporción de hombres entre 40 y 59 años que formaban parte de la PEA de 1970.

trabajadores manuales, los cuales se encuentran claramente sub representados en la distribución del primer ingreso universitario. Ambos datos son explicables con base en la hipótesis que hemos venido discutiendo en esta sección, en el sentido en que a mayores cuotas de capital económico y cultural habrían de incrementarse las oportunidades de acceso y logro en la enseñanza superior.

Los casos de empleados administrativos y comerciantes en la distribución comparativa son menos obvios. En el primero, encontramos que los hijos de los administrativos se representan en el primer ingreso a la UNAM casi en la misma proporción que la de empleados en la PEA. En el segundo, esto es el de los comerciantes, se advierte una sobre representación en el primer ingreso universitario. Ello puede ser atribuido a las siguientes razones:

- * A los efectos del procedimiento utilizado para aproximar las categorías de una y otra distribuciones. Es posible que en la encuesta universitaria se hayan considerado comerciantes a un cierto número de empleados de firmas comerciales; mientras que en el *Censo* tales individuos se clasifican como empleados o dependientes. De ser así, las categorías se compensan mutuamente, de modo que ambas estarían ligeramente sobre representadas en la distribución de ingreso a la Universidad, lo que iría en el sentido previsto por la hipótesis.
- * Que se esté presentando el denominado *efecto período*, es decir, que en el lapso que media entre 1975 (año del primer ingreso comparado) y 1980 (año del *Censo*), un número de comerciantes haya dejado esa actividad para engrosar las filas del empleo asalariado, lo cual no es inverosímil tratándose de uno de los lapsos históricos de mayor expansión en este sector del empleo urbano.

De cualquier manera, los tipos ocupacionales de comerciantes y administrativos son típicos de los sectores medios urbanos y, tomados en conjunto, resultan sobre representados en la matrícula universitaria. Una expresión sintética de la información nos lleva al siguiente corolario:

Considerando como parámetro la distribución de la PEA masculina en el rango de edad entre 40 y 59 años, las ocupaciones profesionales (intelectuales) así como las actividades típicas de los estratos medios urbanos, se encuentran sobre representadas

en la matrícula universitaria, mientras que las ocupaciones manuales se encuentran sub-representadas en dicha matrícula.

El segundo indicador comparativo, es decir, el porcentaje de individuos de cada grupo ocupacional que ha ubicado a sus hijos en el primer ingreso a la UNAM corrobora, en lo general, los datos de la primera comparación; no obstante, es útil para determinar un orden cuantitativo de los grupos ocupacionales según su nivel de representación en la matrícula universitaria. A saber, profesionales (16.1), comerciantes (11.8), administrativos (5.3), militares (4.2) y trabajadores manuales (2.7). Los números entre paréntesis expresan una medida proporcional de la representación de cada grupo del segmento de la PEA seleccionado dentro del primer ingreso a la Universidad.²⁵ Como puede notarse, el orden que se deriva del indicador es totalmente congruente con las hipótesis iniciales.

d) Escolaridad de los padres

Las variables de escolaridad de los padres de los estudiantes son claves en nuestro análisis. Tanto las perspectivas teóricas que se derivan del funcionalismo, como los enfoques reproduccionistas, coinciden en subrayar estas variables como factores predictivos del éxito escolar.²⁶ La hipótesis central al respecto es que el grado de escolaridad de los padres es predictivo del logro escolar, por cuanto

* La escolaridad alcanzada por los padres constituye un referente objetivo del umbral a partir del cual las familias pueden contrastar sus expectativas de movilidad generacional. Puede así esperarse que mientras más alto sea el nivel escolar de los padres, habrá una mayor presión para que sus hijos alcancen, por lo menos, el umbral representado por su propia escolaridad.

* Una mayor o menor escolaridad de los padres, eleva o disminuye, respectivamente, sus posibilidades reales para apoyar el trabajo escolar que desempeñan sus hijos. La posibilidad de respaldo que se deriva de este factor tiene varias facetas. Una faceta

²⁵ Las cantidades indicadas son porcentajes que se derivan de la razón: estudiantes de primer ingreso cuyo padre se dedica a cada ocupación, entre el total de efectivos de la PEA masculina (40-59 años) de las mismas ocupaciones (cfr. cuadro 5.5).

²⁶ Cfr. la discusión que se presenta en el capítulo 2 de este trabajo.

económica, en la medida en que, típicamente, la escolaridad guarda reciprocidad con el nivel socioeconómico -a mayor escolaridad mejores posibilidades de ingreso económico y, viceversa, a mejor ingreso económico, mayor escolaridad-, es de esperarse entonces que los padres con mayor escolaridad no sólo estén en mejores condiciones para sufragar los costos de la educación universitaria de sus hijos sino, también, de otorgar una mayor relevancia a esta clase de respaldo. Y una faceta cultural dada por las mayores posibilidades de los padres altamente escolarizados para respaldar cualitativamente las realizaciones escolares de sus hijos.

El respaldo cultural (capital cultural) de la familia no solamente representa mejores oportunidades de interlocución en el nivel universitario sino, sobre todo, tiene la implicación de haber dotado al sujeto con una formación educativa complementaria de la escolar a lo largo de todo su paso por el sistema educativo, por lo cual, hipotéticamente, aquellos individuos que accedan a la Universidad provenientes de medios familiares que cuentan con ese capital cultural, se encontrarán en una mejor posición para afrontar con buen éxito las exigencias de la enseñanza superior.

Aunque la información dispuesta para esta parte del análisis no nos permite adentrarnos en la serie de mediaciones que especifican la relación entre las variables de escolaridad de los padres y el desempeño escolar de los estudiantes, procuraremos acotar la relación entre el nivel escolar alcanzado por cada uno de los padres de los alumnos y su trayectoria como titulados o no titulados, a la luz de la hipótesis que nos sugiere que las probabilidades de titulación se modifican en función del nivel escolar de los padres.

En primer lugar, y con el fin de situar nuestros datos en el contexto de la desigualdad social de oportunidades educativas, habremos de referirnos a la comparación entre el nivel de escolaridad alcanzado por los padres y el nivel de escolaridad de la población del Distrito Federal correspondiente al grupo de edad entre 40 y 49 años de edad, según la información del *Censo General de Población y Vivienda* de 1980.

El dato que proporciona dicho censo, agrega las categorías de hombres y mujeres y discrimina los niveles escolares por grados de primaria y por estudios posprimarios, por lo cual hemos aproximado nuestra información a ese formato [véase cuadro Anexo 5.4].

La comparación permite establecer que, como promedio, la escolaridad de los padres de los estudiantes de primer ingreso a la Universidad es ligeramente superior a la correspondiente a la población del Distrito Federal en el grupo de edad referido. En contraste, el promedio de escolaridad de los padres de los estudiantes titulados es considerablemente superior al del grupo demográfico de referencia, y también superior al grupo de estudiantes de primer ingreso. El porcentaje correspondiente al segmento con educación primaria es de 67% en la población del D.F., de 62.2% en la población de estudiantes de primer ingreso, y de 53.5% entre la población de padres de estudiantes titulados.

Del dato anterior puede inferirse que la escolaridad de los padres no representa, dentro de la población que venimos estudiando, un factor importante de discriminación para el ingreso a la Universidad; no obstante sí parece cumplir un papel en el sistema de posibilidades de supervivencia, desempeño y éxito escolar.

Para adentrarnos en la comparación entre las poblaciones de primer ingreso y de titulados con respecto a la escolaridad de los padres, hemos sintetizado los niveles de escolaridad de los padres en tres clases categóricas: *educación básica* que representa los casos de los padres y madres cuyo máximo nivel escolar es el término de la primaria; *escolaridad media* que contiene todas las escolaridades dispuestas entre el término de la primaria y el acceso a la Universidad (secundaria, enseñanza media técnica, carreras cortas, enseñanza media profesional, bachillerato, vocacional y normal), y *escolaridad superior* que incluye aquellos casos que van desde escolaridad universitaria incompleta hasta los posgraduados.

Veremos en primer término la escolaridad del padre. La tendencia general va en la dirección prevista por la hipótesis: la población de titulados muestra un perfil de escolaridad de los padres distinto al correspondiente a la población de padres de los estudiantes de primer ingreso, en el sentido en que, como pauta, los padres de los

titulados exhiben niveles de escolaridad superiores en comparación con los padres de los alumnos de primer ingreso.

Al especificar por nivel se observa que en el total del primer ingreso a las licenciaturas de la UNAM, la proporción de estudiantes cuyo padre tiene solamente estudios primarios es del 56.1%, mientras que entre la población de titulados, del 47.3%. Los estudiantes cuyo padre cuenta con estudios medios son 28.1% del total de primer ingreso y 30.9% entre los titulados. Por último, los estudiantes de primer ingreso cuyo padre cuenta con estudios superiores representan el 15.8% del primer ingreso, y el 21.8% en la población de titulados.

La tabla de valores proporcionales de la variable [tabla 5.4] nos permitirá particularizar estas observaciones con respecto a las probabilidades de titulación, y con respecto a los dos conjuntos mayores de instituciones en la UNAM (el Campus CU y las ENEP).

Antes de presentar los valores de la tabla veamos los resultados de la prueba de chi-cuadrada: en los tres casos (UNAM, Campus CU y ENEP) los valores de chi-cuadrada observada son muy superiores a los de chi-cuadrada teórica, con base en lo cual puede rechazarse la hipótesis nula. Por su parte, los valores V de Cramer son, para la UNAM 0.2, para el Campus CU 0.15 y para las ENEP 0.28 [tabla 5.4]

Es destacable, en primer lugar, que los valores V en los test de hipótesis anteriores (para género y lugar de nacimiento) fueron de menor rango que los encontrados en la prueba escolaridad del padre vs. trayectoria. En segundo lugar, estos valores nos hacen prever que los efectos de la escolaridad del padre sobre la trayectoria son más intensos en el caso de las ENEP que en el resto de las escuelas de la UNAM.

Tabla 5.4

Valores Proporcionales de la Variable: Escolaridad del Padre

Población	Frecuencias			Proporciones			Coeficientes					
	Básica	Media	Super	%bas	%med	%sup	β_{bas}	β_{med}	β_{sup}	Γ_{bas}	Γ_{med}	Γ_{sup}
UNAM												
1er Ingreso	17034	8521	4794	56.1	28.1	15.8						
Titulados	3562	2324	1641	47.3	30.9	21.8	0.421	0.550	0.690	-0.079	0.050	0.190
No titulados				64.9	25.3	9.8	0.578	0.450	0.310	0.079	-0.050	-0.190
CAMPUS CU												
1er Ingreso	10191	5692	3643	52.2	29.2	18.6						
Titulados	2349	1610	1219	45.4	31.1	23.5	0.435	0.533	0.631	-0.065	0.033	0.131
No titulados				59.0	27.2	13.8	0.565	0.467	0.369	0.065	-0.033	-0.131
ENEP												
1er Ingreso	6865	2807	1151	63.4	25.9	10.6						
Titulados	1213	714	422	51.6	30.4	18.0	0.407	0.568	0.844	-0.093	0.086	0.344
No titulados				75.2	21.5	3.3	0.592	0.414	0.156	0.093	-0.086	-0.344

Valores estimados con una probabilidad a priori de titulación $\alpha = 0.5$

Coef. $\beta_i = (\pi_i \text{ obsv.} / \pi_i \text{ esper.}) \alpha$

Coef. $\Gamma_i = \beta_i - \alpha$

Tabla de valores de χ^2 para B/ A

Población de Titulados	Frecuencias Observadas			Frecuencias Esperadas			χ^2	V Cramer
	Básica	Media	Superior	Básica	Media	Superior		
UNAM	3562	2324	1641	4224.7	2113.3	1189.0	296.72	0.20
CAMPUS CU	2349	1610	1219	2702.4	1509.4	966.2	119.05	0.15
ENEP	1213	714	422	1490.0	609.1	249.9	188.09	0.28

* Las frecuencias esperadas de B = $A\pi_i \cdot B_N$

* $H_0 = \chi^2 \text{ teórica} \geq \chi^2 = \text{independencia estadística}$

* Con 2 gl y un nivel de significación 0.01, los valores de χ^2 estimados resultaron superiores al valor de χ^2 en los tres casos.

Para las licenciaturas de la UNAM en su conjunto, las probabilidades de titulación condicionadas por la variable nivel de escolaridad del padre se modifican en el siguiente sentido: dada como referencia una probabilidad constante del 50% para titularse o no titularse, los hijos de padres con estudios de primaria o menos cuentan con una probabilidad de titulación de 42.1%, y de no titularse de 57.8%. Los hijos de padres con escolaridad media, cuentan con una probabilidad de titularse de 55.% y de no titularse de 45% por efecto de la variable. Finalmente, los estudiantes cuyo padre cuenta con estudios superiores tienen una probabilidad de titulación del 69% y de no hacerlo del 31%. En conjunto, la variable escolaridad del padre modifica las probabilidades de titulación en poco más del 10% [figura 5.7]

Figura 5.7

**Probabilidad Condicional de Titulación por:
Ocupación del Padre**

Probabilidad a priori de titulación		Probabilidades de titulación condicionadas por la escolaridad del padre	
Primer Ingreso (1975)	Básica (0.5)	Titulación	(0.421)
		No titulación	(0.578)
	Media (0.5)	Titulación	(0.550)
		No titulación	(0.450)
	Superior (0.5)	Titulación	(0.690)
		No titulación	(0.310)

Como ya se ha hecho notar, en el caso de las ENEP los efectos de la escolaridad son más acusados que en el caso de las escuelas localizadas en la Ciudad Universitaria. En el Campus CU, la escolaridad del padre hace variar la probabilidad de titulación en un 7.6% promedio y en las ENEP la misma variable modifica dicha probabilidad en un 17.4% promedio.

En las ENEP destaca el efecto de la categoría "padres con escolaridad superior". De acuerdo con nuestros resultados, los estudiantes cuyo padre accedió a la universidad cuentan con un 84.4% de probabilidades de titularse.

El patrón general establecido para los casos del Campus CU y ENEP puede formularse del siguiente modo. Los estudiantes cuyo padre accedió únicamente al nivel de primaria, cuentan con una menor probabilidad de titulación que el resto (su probabilidad de titulación disminuye en el orden del 5% al 10% por efecto de la variable). Los estudiantes cuyo padre cursó estudios posteriores a la primaria, aunque no tuvieron acceso al nivel superior, aumentan ligeramente sus posibilidades de titulación (la probabilidad respectiva se incrementa en el orden del 3% al 8%). Por último, los estudiantes que su padre alcanzó algún grado de estudios universitarios incrementan significativamente sus posibilidades de titularse (de un 15% hasta más de un 25%).

Al igual que en el resto de las variables examinadas en este capítulo, el patrón general presenta modificaciones más o menos acusadas al especificarse por facultades y escuelas. Para simplificar la variedad de situaciones por escuela, nos concentraremos exclusivamente en la categoría "escolaridad superior" que, como ya vimos, es la que tiene un mayor peso en la definición de la trayectoria. El panorama por escuelas nos permitirá dibujar una tendencia relacionada con los diversos campos disciplinarios.

Como era de esperarse, en todas las escuelas la proporción de estudiantes cuyo padre cuenta con escolaridad superior sobrepasan su proporción relativa entre el primer ingreso y la titulación. Pero no en todas este fenómeno aparece con la misma magnitud.

Tomemos, en primer lugar, el grupo de disciplinas de la salud y de disciplinas de la administración; en ellas, la proporción de estudiantes titulados hijos de padres con escolaridad superior supera levemente su proporción en el grupo de primer ingreso: Medicina (+5.2%). Odontología (+6.2%). Veterinaria (+6.5%). y Contaduría (+5.2%).²⁷

²⁷ Los datos corresponden a las facultades del Campus de C.U

El grupo intermedio lo encontramos en las carreras con orientación tecnológica: Arquitectura (+7.3%) y Química (+9.2%). El grupo en que la diferencia de proporciones es más acusada es el que corresponde a las disciplinas de ciencias naturales, exactas y sociales: Facultad de Ciencias (+11.3%), Ciencias Políticas y Sociales (+14.4%) y Psicología (+10%).

Hasta este punto, la tendencia que se perfila nos señala que en las disciplinas aplicadas la influencia de la variable es más leve que en las disciplinas científicas y, por tanto, que en estas últimas, se deja sentir con mayor presencia el peso del capital cultural. Sin embargo, hay una excepción importante: la Facultad de Ingeniería escapa del patrón establecido, ya que se clasifica en el grupo superior con un +13.4% de diferencia entre las proporciones de primer ingreso y de titulados respecto a la variable que venimos analizando.

Para analizar los efectos de la escolaridad materna en las probabilidades de titulación recurrimos al mismo tipo de tabulaciones e indicadores manejados para el caso del padre.

En términos generales, las distribuciones respectivas se orientan en el mismo sentido que el observado en la escolaridad del padre. En este caso, sin embargo, la proporción de madres con escolaridad superior es mucho menor a la de padres en la misma condición. Las proporciones para el total de estudiantes de licenciatura son, para el primer ingreso: madres con escolaridad primaria 68.3%, con escolaridad media 27.6% y con escolaridad superior 4.1%. Para la población de titulados: primaria 59.5%, media 34.2% y superior 6.3%.

Los valores chi-cuadrada de la prueba de independencia entre las variables escolaridad de la madre y trayectoria escolar, llevan a rechazar la hipótesis nula. Los valores V de Cramer indican una presunta asociación entre dichas variables. Cabe hacer notar que dichos valores son muy similares a los observados en el caso de la escolaridad paterna. De hecho la V de Cramer para la relación entre escolaridad del

²⁸ Idem.

padre y trayectoria es idéntica a la V de Cramer de la relación escolaridad de la madre y trayectoria. En ambos casos se obtuvo un valor de 0.20.

Por otra parte, los resultados de la tabla de valores proporcionales de la variable escolaridad de la madre muestran que el efecto de la escolaridad materna sobre las probabilidades de titulación es aún más intenso que el registrado para el caso del padre [tabla 5.5].

Tabla 5.5
Proporciones de las variables género del estudiante
y escolaridad del padre

Variables	Categorías	Primer Ingreso	Titulados
		A_{px_i}	B_{px_i}
Género	Hombres	0.6698	0.6095
	Mujeres	0.3302	0.3905
	Suma	1.0000	1.0000

		A_{py_i}	B_{py_i}
Escolaridad del Padre	Primaria	0.5613	0.4733
	Media	0.2807	0.3087
	Superior	0.1580	0.2180
	Suma	1.0000	1.0000

		$A_{px_iy_i}$	$B_{px_iy_i}$
Distribución Conjunta	Hombres - Primaria	0.3759	0.3086
	Hombres - Media	0.1882	0.1810
	Hombres - Superior	0.1058	0.1190
	Mujeres - Primaria	0.1853	0.1647
	Mujeres - Media	0.0928	0.1268
	Mujeres - Superior	0.0520	0.0990
	Suma	1.0000	1.0000

Como explicamos en la presentación del modelo para el cálculo de probabilidades condicionales, los coeficientes γ_i promedian la suma de variaciones entre la probabilidad de titulación considerada como constante y la probabilidad condicional dada por la variable independiente puesta en relación.

En el caso de la escolaridad del padre, la γ_i correspondiente a las distribuciones UNAM -esto es, la suma de todos los estudiantes de la muestra- tiene un valor de 0.016, es decir que las probabilidades condicionales varían en total un 10.6% con respecto a la probabilidad *a priori* de titulación. En el caso de la escolaridad materna, la γ_i correspondiente tiene un valor de 0.183 o 18.3%.

Esta desproporción se debe fundamentalmente al impacto de la categoría "madres con escolaridad superior" sobre la probabilidad *a priori* de titulación. Según los valores tabulados para el caso de la UNAM, los estudiantes cuya madre cuenta con estudios superiores tienen una probabilidad de titularse del orden del 85.6%, y de no titularse del 14.4%. En la siguiente figura se indican las probabilidades condicionales de titulación de acuerdo al nivel escolar alcanzado por las madres [figura 5.8].

Figura 5.8

**Probabilidad Condicional de Titulación por:
Ocupación de la Madre**

Probabilidad <i>a priori</i> de titulación		Probabilidades de titulación condicionadas por la escolaridad de la madre	
Primer Ingreso (1973)	Básica (0.5)	Titulación	(0.436)
		No titulación	(0.564)
	Media (0.5)	Titulación	(0.620)
		No titulación	(0.380)
	Superior (0.5)	Titulación	(0.856)
		No titulación	(0.144)

En la comparación entre los conjuntos ENEP y Campus CU, encontramos de nueva cuenta que los efectos de la variable se manifiestan con mayor intensidad en el primero de estos contextos, al grado que prácticamente la totalidad de estudiantes con madre profesionista resultaron representados en la muestra de titulados.

En síntesis, los resultados nos indican claramente que ambas variables de escolaridad, la del padre y la de la madre constituyen en efecto factores que hacen variar las probabilidades de titulación de los estudiantes que acceden a la Universidad.

El mayor poder predictivo de la variable "escolaridad de la madre" es la expresión de la siguiente relación empírica: En el conjunto de la población estudiantil son un sector minoritario aquellos cuya madre es profesionista (apenas el 4.1% del total del primer ingreso), pero de ellos casi las tres cuartas partes consigue titularse. Las razones exactas de este fenómeno no pueden ser exploradas a partir de la información que estamos analizando; podemos, sin embargo, aventurar una conjetura para contrastarla en el próximo capítulo.

Es posible que los casos de madres con escolaridad superior expresen en realidad situaciones de padre y madre con escolaridad superior. Los padres con escolaridad superior debieron haber cursado estudios universitarios en la década de los cincuenta y haberse casado en esa misma época. Teniendo en cuenta lo anterior, un rasgo cultural plausible es que las mujeres profesionales hayan establecido matrimonio con hombres con un nivel educativo semejante al suyo, y que los hombres profesionistas no necesariamente hayan elegido por esposa a una mujer profesionista. Si esto es así, se explicaría, por un lado, la mayor proporción de padres profesionistas que de madres en esa condición, y se afianzaría la posibilidad de que la categoría madres con escolaridad superior sea indicativa de que ambos padres cuentan con ese nivel de instrucción.

En todo caso, parece consolidarse la hipótesis sobre los efectos positivos de la variable escolaridad de los padres en la trayectoria escolar de los hijos, en el sentido en que la misma representa para las familias y, por supuesto, para los estudiantes, una suerte de umbral mínimo en sus expectativas de formación escolar.

Nos queda por revisar los datos que expresan las diferencias por escuela en torno a la variable escolaridad de la madre. La estadística respectiva manifiesta la misma tendencia que la observada en el caso de la escolaridad paterna. En términos generales, en las disciplinas científicas y humanísticas el peso de la escolaridad de la madre es más significativo que entre las disciplinas de la salud o las tecnológicas [cuadro Anexo 5.5)

Estos resultados prefiguran la existencia de un efecto diferencial del capital cultural por áreas disciplinarias. Al parecer, en las áreas que orientan la formación hacia un ejercicio profesional disciplinario (disciplinas de la salud, administrativas y tecnologías) los efectos de dicho factor tienen una menor relevancia que en las áreas orientadas a la práctica científica o académica (humanidades, ciencias y ciencias sociales).

4. Recapitulación

Al estudiar conjuntamente las distribuciones por género y lugar de nacimiento encontramos que el *ethos* diferencial de las disciplinas podía ser una explicación para los casos que se apartaban de la tendencia general. Los resultados por escolaridad de los padres parecen reforzar aquella idea, es decir, que las áreas cuyo *ethos* tiene un claro referente social como rol profesional típico, y que además privilegian la valoración del conocimiento del saber-hacer propio de la disciplina, se compensan los factores sociales que actúan en contra de las probabilidades de titulación. Viceversa, en aquellas áreas en que el rol profesional dibuja un perfil menos nítido en el entorno social, como es el caso de las humanidades, las ciencias sociales y las ciencias exactas, y que exigen del estudiante una variedad de habilidades y destrezas intelectuales, el peso de los factores sociales y culturales sobre las probabilidades de éxito escolar se muestra con una mayor presencia.

Consideramos sin embargo, que estas relaciones no son determinísticas; en otro caso, los efectos de las variables serían de mucho mayor envergadura, sino que resultan siempre mediadas por un elemento distributivo situado en el sistema de decisiones de los sujetos.

En este sentido, consideramos que las variables sociales examinadas representan posiciones desde las cuales el sujeto evalúa capacidades y costos contra posibilidades y recompensas, en función de las expectativas necesariamente diferenciales que su posición relativa origina. Asimismo consideramos que los elementos culturales del *ethos* disciplinario representan la información contra la cual se contrastan las decisiones que configuran la trayectoria escolar que el sujeto desarrolla.

En el siguiente capítulo estudiaremos la interrelación de las variables en la muestra de titulados al situar como variables dependientes aquellas que expresan el desempeño académico, y como variables independientes una serie de indicadores socioeconómicos y de trayectoria escolar previa.

APENDICE: EXTENSION DEL MODELO DE ANALISIS

APENDICE

Extensión del modelo de análisis

El modelo de análisis de datos expuesto en el capítulo se basa en el tratamiento de relaciones bivariadas. Para estudiar interacciones más complejas es preciso incorporar en cada observación más de una variable independiente. Con esta finalidad parece factible, en principio, acudir a la denominada "regla de la multiplicación" de probabilidades correspondiente a más de dos sucesos que hipotéticamente guardan relación entre sí.²⁹ La fórmula de ocurrencia probabilística para tres sucesos se expresa:

- * $P(ABC) = P(A) P(B|A) P(C|B)$, o también.
- * $P(ABC) = P(AB) P(C|AB)$ cuando $P(AB)$ es conocida.

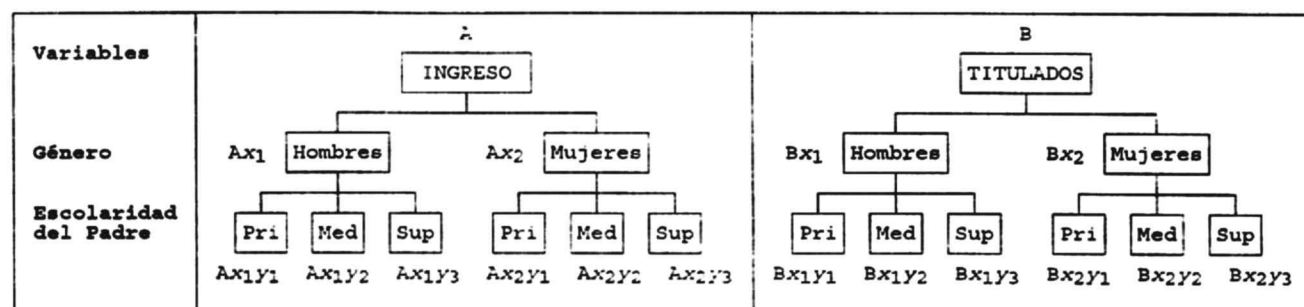
Con base en este razonamiento se calcula la serie de probabilidades de titulación para cada pareja de categorías de las variables consideradas -por ejemplo, las combinaciones de las categorías de la variable género y de la variable escolaridad del padre-. El dato incógnito para la obtención de la serie de probabilidades es la distribución conjunta de las variables independientes en los diferentes conjuntos poblacionales.

Para exponer una solución al cálculo de probabilidades condicionales de los pares de variables independientes recurriremos, en primer lugar, a una presentación gráfica del problema. En la siguiente figura se incluye la serie de categorías requeridas para representar las variables independientes "género" y "escolaridad del padre", así como la trayectoria de titulación, en este caso la variable dependiente [figura 5.9].

²⁹ Desde la perspectiva de la teoría de conjuntos, Tomás Garza define la probabilidad condicional de ocurrencia de un evento A en función de la ocurrencia de dos eventos como: $P(A|B,C) = P(A \cap B \cap C) / P(B \cap C)$ (Garza, 1983:37).

Figura 5.9

**Diagrama de categorías de las variables
Género del estudiante y escolaridad del padre**



Nomenclatura:

A Población de primer ingreso
 Ax1 Hombres primer ingreso
 Ax2 Mujeres primer ingreso
 Ax1Y1 Hombres primer ingr / padre esc. primaria
 Ax1Y2 Hombres primer ingr / padre esc. media
 Ax1Y3 Hombres primer ingr / padre esc. superior
 Ax2Y1 Mujeres primer ingr / padre esc. primaria
 Ax2Y2 Mujeres primer ingr / padre esc. media
 Ax2Y3 Mujeres primer ingr / padre esc. superior

B Muestra de titulados
 Bx1 Hombres titulados
 Bx2 Mujeres tituladas
 Bx1Y1 Hombres titulados / padre esc. primaria
 Bx1Y2 Hombres titulados / padre esc. media
 Bx1Y3 Hombres titulados / padre esc. superior
 Bx2Y1 Mujeres tituladas / padre esc. primaria
 Bx2Y2 Mujeres tituladas / padre esc. media
 Bx2Y3 Mujeres tituladas / padre esc. superior

La serie de datos a obtener se define, según la terminología adoptada en el capítulo, como:

$$* \quad B\beta_{x_i y_i} = (Bp_{x_i y_i} / Ap_{x_i y_i}) \alpha$$

El valor $B\beta_{x_i y_i}$ representa la probabilidad condicional de titulación de la pareja $x_i y_i$ (por ejemplo, hombres cuyos padres cuentan con escolaridad primaria) y se obtiene a partir de los siguientes datos:

- * $Ap_{x_i y_i}$ = Proporción empírica de $x_i y_i$ en A (por ejemplo, hombres de primer ingreso cuyos padres cuentan con escolaridad primaria).
- * $Bp_{x_i y_i}$ = Proporción empírica de $x_i y_i$ en B (por ejemplo, hombres titulados cuyos padres cuentan con escolaridad primaria).
- * α = Probabilidad *a priori* de titulación

Por la naturaleza de nuestra información, la serie $Bp_{x_i y_i}$ se obtiene a partir de una tabla de contingencia del archivo de titulados (género por escolaridad del padre). En cambio, la serie $Ap_{x_i y_i}$ tiene que ser estimada dado que la información sobre el primer ingreso está en un nivel de agregación tal que impide el cruzamiento de variables. Por supuesto el valor α también es una estimación.

Para aproximarnos a los valores de la serie $Ap_{x_i y_i}$, es decir a la distribución conjunta de las variables en la población de primer ingreso, se establece el siguiente supuesto:

- * Las categorías de la variable x se distribuirán en la variable y en la misma proporción en que están distribuidas en la variable x .
- * Suponemos, por consiguiente, que ambas variables $(x \text{ y } y)$ son estadísticamente independientes entre sí.

De modo tal que:

- * $A_{x_i y_i} = A_{x_i} * A_{y_i}$, siendo:
- * $A_{x_i} =$ Proporción de cada categoría i ésima de la variable x
- * $A_{y_i} =$ Proporción de cada categoría i ésima de la variable y

El cálculo de la serie $A_{x_i y_i}$ completa los datos necesarios para la estimación de las probabilidades condicionales. La tabla que se presenta a continuación indica, a modo de ejemplo, las proporciones de las variables género, escolaridad del padre y de la conjunción género/escolaridad del padre [tabla 5.5].

Para la obtención de las probabilidades condicionales aplicaremos las fórmulas:

- * $B_{x_i y_i} = (B_{x_i y_i} / A_{x_i y_i})^\alpha$, con $\alpha = 0.5$
- * $C_{x_i y_i} = B_{x_i y_i} - 1$

Recuérdese que $C_{x_i y_i}$ expresa la probabilidad de no titulación de los pares de categorías dispuestos en la distribución conjunta de las variables.

Los valores de la serie $B_{x_i y_i}$ expresan la variación de la probabilidad condicional con respecto a la probabilidad de titulación, y los valores de la serie $C_{x_i y_i}$ la variación de la probabilidad condicional con respecto a la probabilidad de no titulación; finalmente, el valor α_i expresa el promedio de estas variaciones de modo tal que, de acuerdo con los datos de la Tabla 5.6, la distribución conjunta género/escolaridad del padre hace variar la probabilidad de titulación en un 14.3%.

Como los valores de la serie $B_{x_i y_i}$ expresan la probabilidad condicional de titulación, dada la distribución conjunta de las variables x y y , tenemos en nuestro ejemplo que la categoría "hombres cuyo padre cuenta con escolaridad primaria", expresa una probabilidad de titularse de 41.1%, y de no titularse de 58.1%.

Tabla 5.6

**Valores proporcionales de la distribución conjunta
Género del estudiante y escolaridad del padre**

Distribución Conjunta		$B\beta_{xiy_i}$	$C\beta_{xiy_i}$	$B\Gamma_{xiy_i}$	$C\Gamma_{xiy_i}$
Género	Escolaridad del Padre				
Hombre	- Primaria	0.411	0.589	-0.089	0.089
Hombre	- Media	0.481	0.519	-0.019	0.019
Hombre	- Superior	0.562	0.437	0.062	-0.062
Mujer	- Primaria	0.444	0.556	-0.056	0.056
Mujer	- Media	0.683	0.317	0.183	-0.183
Mujer	- Superior	0.951	0.049	0.451	-0.451

				$\Gamma_i = 0.143$	

$B\beta_{xiy_i}$ = Probabilidad condicional de titulación

$C\beta_{xiy_i}$ = Probabilidad condicional de no titulación

$B\Gamma_{xiy_i}$ = Promedio de variación de la probabilidad a priori de titulación por efecto del par de categorías

$C\Gamma_{xiy_i}$ = Promedio de variación de la probabilidad a priori de no titulación por efecto del par de categorías

Γ_i = Promedio de variaciones

De acuerdo con la información discutida en la sección correspondiente, la pertenencia a las categorías "mujer" y "padre con escolaridad superior" favorece las probabilidades de titulación; por eso no es de extrañar que el indicador que conjunta ambas categorías exprese un valor probabilístico muy elevado. Conforme a la distribución, las probabilidades de titulación de las mujeres cuyo padre cuenta con estudios superiores es de 95.1%.

El siguiente gráfico representa los efectos de la conjunción de las variables en las trayectorias escolares.

Figura 5.10

**Probabilidad condicional de titulación por:
Género del alumno y escolaridad del padre**

Probabilidad <i>a priori</i> de titulación		Probabilidades de titulación condicionadas por: género y escolaridad del padre	
Primer Ingreso (1975)	Hombre Padre Primaria (0.5)	Titulación (0.411)	No titulación (0.589)
	Hombre Padre Media (0.5)	Titulación (0.481)	No titulación (0.519)
	Hombre Padre Superior (0.5)	Titulación (0.562)	No titulación (0.437)
	Mujer Padre Primaria (0.5)	Titulación (0.444)	No titulación (0.556)
	Mujer Padre Secundaria (0.5)	Titulación (0.683)	No titulación (0.317)
	Mujer Padre Superior (0.5)	Titulación (0.951)	No titulación (0.049)

Desde la lógica de su construcción el modelo se muestra capaz de integrar un cierto número de variables independientes simultáneamente; sin embargo requiere que los supuestos incorporados al mismo sean razonablemente exactos. Para el caso de nuestra información sería una condición que las variables independientes incluidas fueran a la vez independientes entre sí, o bien que la distribución conjunta de variables independientes fuera un dato registrado empíricamente, para incorporarlo en el cálculo de probabilidades. La segunda condición se cumple en la información sobre la población de titulados, ya que el archivo contiene los registros individuales de cada miembro de la muestra, en cambio la información sobre el primer ingreso es agregada.

Por otra parte, el supuesto de independencia estadística entre las variables independientes no parece consistente. Así por ejemplo, para tomar como válidos los resultados del experimento descrito en este apéndice, tendría que cumplirse el que todas las familias, irrespectivamente de factores sociales o culturales asociados a la escolaridad del padre, enviaran a sus hijos e hijas a la escuela en la misma proporción, lo cual parece poco verosímil como regla general.

Por consiguiente se ha preferido restringir la aplicación del modelo al análisis de relaciones bivariadas, tal como aparece en el capítulo.

ANEXO ESTADISTICO

Cuadro 5.1

**Distribución por género según escuela
Primer ingreso (1975) y titulados (1980-83)***

Escuelas	Primer Ingreso 1975				Muestra Titulados			
	H	M	Suma	%fem	H	M	Suma	%fem
Arquitectura	754	145	899	16.1	482	114	596	19.1
Ciencias	870	495	1365	36.3	88	77	165	46.7
Cs. Políticas	580	449	1029	43.6	45	57	102	55.9
Contaduría	1778	650	2428	26.8	475	293	768	38.2
Ingeniería	1661	51	1712	3.0	213	0	213	0.0
Medicina	2535	1205	3740	32.2	1112	405	1517	26.7
Odontología	691	881	1572	56.0	590	838	1428	58.7
Psicología	278	535	813	65.8	35	106	141	75.2
Química	691	320	1011	31.7	190	54	244	44.8
Veterinaria	352	70	422	16.6	290	45	254	17.7
CAMPUS CU**	10190	4801	14991	32.0	3439	2089	5528	37.8
ENEP	7100	3723	10823	34.4	1507	1010	2517	40.1
TOTAL	17290	8524	25814	33.0	4946	3099	8045	38.5

Fuentes: UNAM, Anuario Estadístico, 1975 y Archivo TESS

Abreviaturas: H = Hombres M = Mujeres %fem = Proporción de mujeres

Notas: * Los datos de primer ingreso corresponden al total de la población inscrita en el nivel de licenciatura en 1975; los datos de titulados corresponden a la muestra de la investigación.

** El total para CU corresponde a la suma de primeros ingresos en todas las facultades y escuelas del campus.

Cuadro 5.2

Distribución por lugar de nacimiento según escuela*

Escuelas	Primer Ingreso 1975				Muestra Titulados			
	DF	Prov	Suma	%prov	DF	Prov	Suma	%prov
Arquitectura	669	220	889	24.7	399	180	579	31.1
Ciencias	960	395	1355	29.2	116	45	161	28.0
Cs. Políticas	713	316	1029	30.7	71	27	98	27.6
Contaduría	1626	797	2423	32.9	547	216	763	28.3
Ingeniería	918	796	1714	46.4	97	109	206	52.9
Medicina	2294	1438	3732	38.5	811	692	1503	46.0
Odontología	862	699	1561	44.8	918	492	1410	34.9
Psicología	531	278	809	34.4	107	29	136	21.3
Química	639	372	1011	36.8	237	104	341	30.5
Veterinaria	187	220	407	54.1	162	74	236	31.4
Total CU**	9399	5531	14930	37.0	3465	1968	5433	36.2
ENEP	6503	4278	10781	39.7	1707	807	2514	32.1
TOTAL	15902	9809	25711	38.2	5172	3099	7947	34.9

Fuentes: UNAM, Anuario Estadístico, 1975 y Archivo TESS

Abreviaturas: DF = Distrito Federal Prov = Provincia %prov = Proporción de nacidos en provincia

Notas: * Los datos de primer ingreso corresponden al total de la población inscrita en el nivel de licenciatura en 1975; los datos de titulados corresponden a la muestra de la investigación. En ningún caso se consideró el número de no respuestas de la variable, por lo cual hay algunas discrepancias en las frecuencias con respecto a otros cuadros.

** El total para CU corresponde a la suma de primeros ingresos en todas las facultades y escuelas del campus.

Cuadro 5.3

Comparación de ocupaciones
Empleo en el D.F (segmento de la PEA: hombres entre 40 y 59 años) y Ocupación del padre (alumnos de primer ingreso a la UNAM en 1975)

Grupos de Ocupaciones	A. DF 1980		B. Ingreso UNAM 1975		Dif.	% B/A
	frecs.	%	frecs.	%		
Profesionales	25 870	6.3	4 165	18.2	11.9	16.1
Administrativos (a)	90 783	22.1	4 808	21.1	- 1.0	5.3
Comerciantes (b)	62 291	15.1	7 334	32.1	17.0	11.8
Trabajo Manual (c)	221 675	53.8	6 045	26.6	-27.2	2.7
Militares (d)	10 933	2.7	466	2.0	- 0.7	4.2
Subtotal	411 612	100.0	22 818	100.0		
Otras (f)	103 771		(g) 1 805			
Suma	515 383		24 623			

Fuentes: INEGI, X Censo General de Población y Vivienda. UNAM, Anuario Estadístico, 1975.

Notas: a) En el caso del DF conjunta las actividades: funcionarios públicos, gerentes del sector privado, oficinistas y empleados en servicios.

b) En el caso del DF conjunta las actividades: comerciantes y vendedores.

c) En el caso del DF conjunta las actividades: maestros y afines, técnicos, operadores, artesanos, obreros, ayudantes de obrero y conductores de vehículos.

d) En el caso del DF incluye militares y policías.

e) En el caso del DF conjunta las actividades: mayores, agricultores, administradores agropecuarios y operadores de maquinaria agropecuaria.

f) En el caso del DF incluye: PEA no especificada, desempleados, actividades artísticas, empleados en servicios no especificados y trabajadores agropecuarios.

g) Corresponde a la categoría "agropecuarios".

Cuadro 5.4

Comparación entre la escolaridad de hombres y mujeres del D.F. (40-49 años) y la escolaridad de los padres de los estudiantes de la UNAM

Grupos	Primaria o menos (%)	Más que primaria (%)	Suma (%)
Hombres y mujeres DF (40-49 años)	67.0	33.0	100
Padres de estudiantes de primer ingreso (a)	62.2	37.8	100
Padres de estudiantes titulados (b)	53.5	46.5	100

Fuentes: INEGI, X Censo General de Población y Vivienda, 1980, UNAM, Anuario Estadístico, 1975, Archivo TESS.

Notas: a) El porcentaje fue calculado sobre la base de la suma de los datos de padres y madres de los estudiantes

b) El porcentaje fue calculado sobre la base de la suma de los datos de padres y madres de los estudiantes y corresponden al archivo de titulados 1980-1983.

Cuadro 5.5

**Comparativo Primer Ingreso 1975 vs Titulados 80-83
Distribución por Escolaridad de la Madre**

Escuelas	Primer Ingreso 1975				Muestra Titulados 80-83			
	NOSU	SUPR	Suma	%Sup	NOSU	SUPR	Suma	%Sup
Arquitectura	706	193	899	21.5	388	157	545	26.8
Ciencias	947	418	1365	30.6	90	65	155	41.9
Cs Políticas	796	233	1029	22.6	56	33	89	37.1
Contaduría	2189	266	2455	10.8	604	115	719	16.0
Ingeniería	1393	319	1712	18.6	140	66	206	32.0
Medicina	3201	539	3740	14.4	1134	277	1411	19.6
Odontología	1327	245	1752	15.6	1033	287	1320	21.7
Psicología	663	150	813	18.5	98	39	137	28.5
Química	828	183	1011	18.1	242	91	333	27.3
Veterinaria	310	112	422	26.5	160	79	239	33.1
a) Campus CU	12360	2658	15018	17.7	3945	1209	5154	23.5
b) ENEP	9672	1151	10823	10.6	1927	422	2349	18.0
Total (a+b)	22032	3809	25841	14.7	5872	1631	7503	21.7

Abreviaturas: NOSU = Escolaridad inferior a la superior.

SUPR = Escolaridad superior (cualquier grado).

CAPITULO 6

VI. DETERMINACIONES SOCIALES DE LA TITULACION

En el capítulo anterior se estableció una comparación entre las poblaciones de primer ingreso y de titulados de la UNAM, con base en indicadores sobre las probabilidades de titulación del estudiantado universitario según su origen social. Aunque la comparación permitió discernir algunas tendencias que apoyan la hipótesis de una relación positiva entre las condiciones socioeconómicas y las probabilidades de titulación, las limitaciones del método adoptado impidieron adelantar en el análisis de las interacciones entre las variables del modelo, así como determinar con precisión el sentido e intensidad de dicha relación hipotética.¹

Para avanzar en el estudio de las asociaciones entre los factores sociales y académicos presentes en las trayectorias estudiantiles, este capítulo se avoca al análisis de una muestra de estudiantes titulados. El objetivo consiste en explicar la asociación entre las características demográficas, sociales, económicas y escolares con respecto al desempeño académico de los estudiantes, bajo la hipótesis de trabajo según la cual existe una relación de orden causal entre condiciones socioeconómicas y logro escolar.²

La presentación de los resultados está organizada en cuatro apartados. En los tres primeros se describen las magnitudes e interacciones del conjunto de variables;

¹ Los límites del método que se siguió en el capítulo V estudio son principalmente dos: en primer lugar, el nivel de agregación de la información, que impidió desarrollar la inferencia estadística más allá de la comparación de las poblaciones respecto a cada una de las variables; en segundo, el análisis se limitó a la consideración de relaciones bivariadas, dado que la interrelación de más de dos variables introduce en el modelo factores de incertidumbre fuera de sus posibilidades de control estadístico.

² Para los fines de este capítulo se emplean como sinónimos los términos logro, desempeño, resultado, rendimiento y mérito escolar; todos estos términos hacen referencia a los resultados de la evaluación del trabajo escolar a cargo de la institución académica, y su reflejo en promedios de calificación, créditos o promociones.

el cuarto apartado se avoca al análisis propiamente dicho de la interrelación entre las variables independientes y el rendimiento escolar.

Una segunda hipótesis en este estudio es que dentro de la relación origen social- rendimiento académico se dan diferencias significativas según el contexto académico; en otras palabras, que dicha relación es variable en las distintas áreas disciplinarias y aún en los diferentes espacios en que se desenvuelve la actividad escolar (i.e. escuelas, facultades, campus). Esta conjetura se apoya en el siguiente razonamiento: los procesos de selección y exclusión escolar asociados al origen social se concretan a través del valor que asume el capital cultural de los estudiantes como base del logro académico reconocido. Es decir que la institución escolar -entendiendo por ella las comunidades de profesores y alumnos, el currículo académico y el sistema de normas- confiere un valor efectivo a las expresiones de dicho capital cultural, que es variable en función del origen sociocultural de la población de estudiantes.³ Como los logros académicos reconocidos son particulares en cada comunidad disciplinaria -en función de un *ethos* académico que se configura en el proceso de constitución de la propia comunidad- son de esperarse variaciones significativas en la relación entre el origen social y el logro escolar en los distintos contextos académicos.

Por ello, un aspecto fundamental en el análisis consiste en diferenciar el análisis por áreas disciplinarias, para lo cual se ha dado la posición de variable contextual a la información sobre áreas, campus, facultades y carreras. En la presentación de resultados se especifican los datos en función de dicha variable interviniente.

Para la descripción de los resultados de cada indicador se emplea el análisis simple de proporciones; en el cálculo de asociaciones entre variables de nivel nominal se acude a pruebas de chi cuadrada, y el análisis de contingencia se lleva a cabo a través de la estimación de coeficientes Phi y V de Cramer. Para asociaciones entre variables nominal-ordinal se estiman coeficientes Eta

³ Este es, por supuesto, el tipo de razonamiento presente en la corriente del reproducionismo cultural de Bourdieu (cfr. capítulo 1 de este trabajo).

asimétricos; en el caso de cálculos multivariados se maneja por lo general el análisis de varianza, y eventualmente el modelo de regresión.

Clasificación de variables

La siguiente figura esquematiza el conjunto de variables e indicadores que se estudia en el capítulo, a partir de su función metodológica como variables independientes, variables dependientes y variables de contexto.

Figura 6.1
Clasificación general de variables

Independientes	Demográficas Trayectoria escolar previa Socioeconómicas a) Familia b) Alumnos que trabajan	Género Edad Lugar de nacimiento Lugar estudios secundaria Lugar estudios bachillerato Regularidad en estudios de secundaria y bachillerato Dependencia económica Ingreso familiar mensual Ocupación del padre Ingreso del padre Escolaridad del padre Escolaridad de la madre Alumnos que trabajan Ocupación Ingresos Contribución al gasto familiar
Contextuales	Lugar de estudios Áreas de estudios	
Dependientes	Elección de carrera Trayectoria escolar licenciatura Regularidad en licenciatura Rendimiento escolar (promedio) Duración licenciatura Velocidad de titulación	

1. Género, edad y lugar de nacimiento

En este primer apartado revisaremos las distribuciones de la población considerada como un conjunto demográfico. Son pertinentes a este efecto los indicadores de género, edad y lugar de nacimiento. El primero expresa la composición por género de la muestra, el segundo indica la edad al ingresar a licenciatura y el tercero la entidad federativa de nacimiento; en el capítulo anterior se analizaron las implicaciones de estas distribuciones en función de las diferentes probabilidades de titulación por género, edad y lugar de nacimiento; en esta ocasión nos detendremos en explorar la interrelación entre estas variables, así como la forma de su distribución por área y lugar de estudios.

a) Género y edad

La distribución por género de la muestra de titulados es de 68% hombres y 32% mujeres. De la distribución por edad al ingresar al ciclo de licenciatura son destacables dos rasgos; en primer lugar, se trata de una población que como conjunto corresponde a jóvenes que cursaron sus estudios previos prácticamente sin interrupción. El promedio de edad de las estudiantes al acceder a la licenciatura no llega a los 20 años; casi tres cuartas partes de la distribución se concentra en las edades de 18 a 20 años, y el 90% de la misma no supera los 23 años. Más de la mitad de la muestra contaba 18 o 19 años al ingresar a la Universidad, lo que significa que habían desarrollado una trayectoria escolar sin interrupciones; en el resto de los casos es previsible encontrar una serie de situaciones de retraso escolar y, en minoría, algunos casos de individuos que optaron por el ingreso a la Universidad luego de haber abandonado por un tiempo el carril escolar [cuadro Anexo 6.1].

En segundo lugar, se destaca la homogeneidad relativa de la muestra en cuanto a su edad. La desviación estandarizada de la distribución es inferior a los tres años, no obstante que el rango completo de edades abarca desde 17 hasta 50 y más

años; ello se debe a la gran concentración estadística en torno al valor modal de 19 años.

Como la muestra incluye una cierta diversidad de generaciones del primer ingreso universitario,⁴ la distribución por año de nacimiento es menos homogénea que la distribución por edades [cuadro Anexo 6.2]. Más del 90% de los integrantes de la muestra nacieron durante la década de los cincuenta; esta generación representa a los primeros grupos de clase media beneficiarios de las políticas de expansión del sistema educativo mexicano y de la masificación de la universidad pública.⁵

La distribución conjunta de las variables género y edad [cuadro Anexo 6.3] indica una cierta relación entre ambas.⁶ En el intervalo de 18 años o menos hay una proporción de mujeres ligeramente superior a la esperada en la hipótesis de independencia. Este último intervalo suma los estudiantes que cursaron sus estudios en forma regular, por lo tanto es probable que el sesgo en favor de las mujeres exprese una disparidad de género en las trayectorias escolares previas a la licenciatura.

Los resultados de la distribución por género en cada uno de los campus [cuadro Anexo 6.4] permite observar que en la Ciudad Universitaria la proporción de hombres es un poco superior en comparación con las ENEP; ello es explicable porque las generaciones más antiguas de la muestra corresponden precisamente al campus de CU -las ENEP iniciaron su actividad en 1973-, y en dichas generaciones la proporción masculina es, como tendencia, superior a la que se observa en generaciones más recientes. Sin embargo, el sesgo anotado es mínimo, tal y como lo expresa el indicador respectivo ($\Phi=0.028$).

⁴ Véase el capítulo 5 de este trabajo.

⁵ En 1959, en el sexenio de López Mateos, fue promulgado el denominado "Plan de Once Años", a través del cual se establecieron cuotas y metas de expansión de la enseñanza en sus niveles básico y medio básico. En el terreno de la enseñanza superior, la gran expansión sucede durante la década de 1970; en ella, el crecimiento medio anual de la matrícula nacional superó la cifra de 10%.

⁶ Los resultados del test de chi cuadrada desaconsejan rechazar la hipótesis de independencia estadística entre género y edad, aunque evidentemente el grado en que están interrelacionadas es débil, tal como lo indica el valor V de Cramer (0.05) para la distribución (cfr. cuadro Anexo 6.3).

En cambio, al distribuir la variable género en áreas de estudios [cuadro Anexo 6.5] se observa un nivel de asociación importante entre las variables ($V=0.22$). La distribución respectiva exhibe una serie de relaciones significativas: en el área de tecnologías, que incluye todas las ingenierías así como el resto de las disciplinas técnicas y de artes manuales, la proporción masculina es muy superior a la del resto de las áreas; en el área de ciencias y disciplinas sociales se presenta el caso inverso, es decir, hay una desproporción de mujeres en comparación con las demás áreas; en las áreas de disciplinas de la salud, disciplinas de la gestión (administración y derecho) y de ciencias exactas, las proporciones respectivas se aproximan a las esperadas bajo la hipótesis de independencia.⁷

Las estadísticas por edad, campus y áreas de estudio permiten observar las diferencias en la composición demográfica de los diferentes campos de estudio [cuadros Anexo 6.6 y 6.7]. La distribución por edad y campus indica que la muestra de titulados de las ENEP era más joven al ingresar a esa institución que la de Ciudad Universitaria. Este fenómeno es explicable, al igual que las disparidades en la distribución por género y campus, en virtud de la mayor antigüedad de las escuelas del campus central.

La distribución por edad y áreas de estudio deja ver que las áreas de ciencias exactas y ciencias sociales son las que se apartan del patrón establecido por la distribución general de la variable. La primera contiene a la población más joven de toda la muestra y la segunda a la población de más edad. Aunque el sesgo es poco significativo en términos estadísticos, permite conjeturar sobre una posible relación entre edad y elección de carrera, o bien entre elección de carrera y los factores escolares asociados con la edad, en especial la regularidad en la trayectoria escolar previa.

⁷ El resultado de la prueba de chi cuadrada para la distribución indica una alta probabilidad de asociación entre ambas variables, lo que da sustento a la conocida hipótesis sobre preferencias de género con respecto a disciplinas y carreras.

b) Lugar de nacimiento

En la distribución por lugar de nacimiento predomina la proporción de los nacidos en el DF (63.9%). Los que nacieron en el resto de las entidades federativas representan el 34.8% y el 1.3% restante corresponde a la proporción de extranjeros.

De los nacidos en el interior del país, la mayor parte son originarios de la región central; le sigue en orden de importancia el conglomerado regional sur, sureste y golfo y, por último, la región de entidades nortenas [cuadro Anexo 6.8]. En la cuadro por entidades federativas se advierte que casi todas ellas están presentes en proporción similar. Los estados de Sinaloa, Sonora, Michoacán, México, Hidalgo, Morelos y Veracruz están representados con porcentajes que van del 2% al 3% del total; el resto oscila entre el 0.5% y el 1.9%.

En la distribución de lugar de nacimiento por campus se observa que entre los egresados de la Ciudad Universitaria hay una mayor diversidad de orígenes; las proporciones de nacidos en el interior del país y de extranjeros son superiores a las correspondientes a los egresados de las ENEP. Esta situación, sin embargo, difícilmente puede ser atribuida a decisiones tomadas por los estudiantes, dado que la asignación a determinado campus obedece a prácticas institucionales de planeación⁸ [cuadro Anexo 6.9].

En la distribución conjunta por lugar de nacimiento y áreas de estudio se observa que los carreras de ciencias exactas y de ciencias sociales cuentan con una proporción mayor a la esperada de egresados nacidos en el DF. Esta relación puede ser indicativa de cierta diversidad de preferencias por determinadas áreas de estudios, o bien de rendimientos académicos diferenciales en las mismas debidos a la variable lugar de nacimiento. No puede descartarse el efecto de la política institucional de pase directo a licenciatura, que beneficia a los egresados del bachillerato de la UNAM pero obstaculiza el acceso de estudiantes de otros

⁸ Precisamente con la construcción de las ENEP dio inicio la política de asignación de estudiantes de licenciatura conforme a la ubicación de su domicilio.

bachilleratos del DF y de provincia en aquellas carreras que han sido saturadas por la demanda proveniente del bachillerato de la UNAM⁹ [cuadro Anexo 6.10].

En resumen, si consideramos que el problema de esta investigación consiste en discernir el grado en que las características sociales de los estudiantes influyen en su trayectoria académica, los indicadores que describen la composición demográfica de la muestra bajo estudio expresan las siguientes relaciones significativas:

- * Como pauta general, las mujeres están sobre representadas en la muestra de titulados, lo que indicaría en principio un mejor rendimiento académico global. Sin embargo, este género está sub-representado en las áreas de ciencias exactas y tecnologías lo cual, además de apuntar a diferencias de género en las preferencias de carrera, relativiza la observación anterior haciéndola válida para las áreas de salud, ciencias sociales, y gestión.
- * En la muestra de titulados son mayoría los estudiantes que ingresaron a licenciatura antes de cumplir 20 años, y la cifra de estudiantes mayores de 23 es marginal, ello impide hacer inferencias directas en que intervenga el factor edad como tal; sin embargo es interesante que hay una relación directa entre edad y titulación en el sentido en que los estudiantes que ingresan a edad más temprana se encuentran sobre representados en la muestra, lo que es indicio de asociaciones entre la regularidad en los estudios previos a la licenciatura y el rendimiento en este ciclo.
- * Todo indica por lo tanto, que la relaciones entre las variables demográficas y el rendimiento académico están mediadas tanto por los factores de la trayectoria escolar previa como por el perfil socioeconómico de los diferentes sectores demográficos. Asimismo puede concluirse que la acción de estas variables es distinta en los diferentes contextos académicos. A continuación se abordará la

⁹ En la práctica, los egresados del bachillerato de la UNAM tienen preferencia para seleccionar la carrera de destino; por ello, el número de plazas disponibles en cada licenciatura se colma, en primer término, por dichos egresados y, en segundo lugar, por los egresados de otras modalidades de enseñanza media superior.

cuestión de los antecedentes escolares de la muestra y su peso en la trayectoria universitaria.

2. Variables de trayectoria escolar

Las variables de trayectoria escolar hacen referencia a dos aspectos; por un lado, el lugar de estudios en secundaria y bachillerato, y por otro la duración de los estudiantes en cada uno de estos ciclos escolar.

a) Lugar de estudios

Con respecto al primer aspecto, la distribución conjunta perfila la siguiente tendencia: la proporción de estudiantes nacidos en el interior del país se reduce a medida que se considera el evento temporal más cercano. La proporción de estudiantes que cursaron el bachillerato en provincia es menor que la de estudiantes que completaron la secundaria en provincia y menor que la de estudiantes nacidos en provincia [cuadro Anexo 6.11].

Los titulados que nacieron en las entidades federativas y cursaron los estudios de secundaria y bachillerato en su estado natal representan el 14.7% del total, cifra que no alcanza ni la mitad del porcentaje de los nacidos en provincia (34.8%). El dato indica que el acceso de los jóvenes a la UNAM no fue debido en exclusiva a sus expectativas de formación profesional sino que, en una importante medida, formó parte de los procesos de migración hacia la ciudad capital que se verificaron en los años cincuenta y sesenta.

Para analizar la relación entre el lugar de estudios anterior a la licenciatura y la variable contextual relativa a la distribución por áreas disciplinarias, sólo se consideran los estudios en bachillerato, porque es la variable que mejor discrimina la procedencia geográfica por motivos de estudio. Además, esta variable distingue en el grupo de nacidos en el DF, a los que estudiaron en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), y los que estudiaron en otros bachilleratos del DF [cuadro Anexo 6.12].

Los estudiantes que provienen del DF, de provincia y del extranjero, se distribuyen por áreas de estudio en proporciones similares. Las pruebas de contingencia indican un grado de asociación débil; sin embargo, dentro de cada área de estudios la tendencia general muestra algunas variantes significativas.

Aunque en todos los casos el área de disciplinas de la salud cuenta con el mayor número de titulados de la muestra, el valor observado de estudiantes de provincia en esta área es significativamente mayor al esperado. En las áreas de ciencias sociales y de disciplinas de la gestión se presenta el caso inverso, en que hay una sobre representación de capitalinos. Por otra parte, al contrastar el grupo de titulados provenientes de la ENP con los que estudiaron en el CCH se advierte que los primeros son mayoría en el área de ciencias exactas, mientras que los segundos lo son en el área de sociales. Por último, el segmento de quienes estudiaron en otros bachilleratos del DF, en que se incluyen las preparatorias privadas, muestran un ligero sesgo positivo en el área de ciencias exactas.

Al contrastar lugar de estudios en bachillerato y género se observa que la relación es particularmente significativa en el caso de las mujeres, en el sentido en que las nacidas en provincia están sub-representadas¹⁰ en la distribución empírica.¹¹

El dato refuerza la idea según la cual quienes estudiaron en bachilleratos de provincia emigraron al DF para llevar al cabo estudios profesionales. Si esto es así, la sub-representación femenina indicaría una asimetría en la disposición de oportunidades educativas por género, lo que implicaría, a su vez, que en la ciudad capital dichas oportunidades han logrado un mayor grado de equidad en comparación con las entidades federativas; o bien como una expresión de distintos

¹⁰ Los términos "sub-representación" y "sobre-representación" que se emplean a lo largo del capítulo indican, respectivamente, que la frecuencia (absoluta o relativa) observada es mayor o menor a la esperada bajo una hipótesis de independencia estadística.

¹¹ Del total de titulados nacidos en el DF, 40% son mujeres, y del total de titulados nacidos en provincia 28.5% son mujeres (cuadro Anexo 6.13).

patrones culturales -en la capital y en la provincia- con respecto al valor que se concede a la formación profesional para cada género [cuadro Anexo 6.13].

Las diferencias por género que guardan entre sí los grupos de estudiantes originarios de los bachilleratos de la UNAM, así como estas diferencias con respecto a otros bachilleratos del DF, son mucho menos significativas. La comparación entre estudiantes nacionales y extranjeros también resulta poco significativa en este renglón.

b) Duración y regularidad en los estudios previos

La duración en los estudios de secundaria y bachillerato es un indicador de la trayectoria escolar útil para determinar los segmentos de estudiantes regulares o irregulares en la fase escolar previa a la licenciatura. Como se observa en la distribución respectiva [cuadro Anexo 6.14], el 71.5% del total de titulados fueron estudiantes regulares tanto en la secundaria como en el bachillerato; el 4.5% fueron estudiantes irregulares en ambos ciclos, y el 24% restante incluye estudiantes que fueron irregulares en alguno de los dos ciclos.

La disposición de los datos permite representar un indicador adicional al de duración en el ciclo: el de regularidad en la trayectoria escolar previa a la licenciatura, a través del cual se preserva la ordinalidad del indicador y se simplifica en tres categorías mutuamente excluyentes: estudiantes regulares, esto es aquellos que cursaron la secundaria y el bachillerato en el tiempo reglamentario; estudiantes semi-regulares, los que cursaron alguno de los dos ciclos en un tiempo que excede al reglamentario, y estudiantes irregulares, es decir los que cursaron los dos ciclos en un lapso superior al reglamentario.

Al distribuir los indicadores de duración y regularidad en la trayectoria escolar previa por género, se perfila una clara tendencia de superioridad de parte de las mujeres en ambos aspectos. Por separado, las distribuciones por género y duración en secundaria y bachillerato son muy similares: en una y otra la cantidad relativa de mujeres es inversamente proporcional a los años de duración en el ciclo [cuadro Anexo 6.15].

La distribución por regularidad y género expresa la misma pauta: en la categoría *regulares*, que agrupa a los que cursaron la secundaria y el bachillerato en el tiempo reglamentario, la proporción de mujeres es de 40.1%. mientras que en el segmento complementario, es decir la suma de estudiantes que fueron irregulares en uno de los dos ciclos o en ambos, la misma proporción tiene un valor de 32.8%. Cabe hacer notar que por la forma de agrupamiento de las variables consideradas en el indicador sobre regularidad, el coeficiente de asociación V de Cramer alcanza un valor suficiente para establecer la relación entre género y regularidad ($V=0.11$).

En la distribución hay una excepción dentro de la pauta general; en el segmento que conjunta a los estudiantes que fueron irregulares en secundaria y bachillerato, la proporción de mujeres es levemente superior a la que prevalece en el grupo de irregulares en alguno de los ciclos pero no en ambos.

Según se aprecia en la distribución correspondiente, las variables género y área de estudio están relacionadas por cuanto en el área de disciplinas tecnológicas la proporción de mujeres resulta sub-representada mientras que en el área de las disciplinas sociales se da el caso inverso. Asimismo, las variables género y trayectoria escolar guardan relación en el sentido en que las mujeres manifiestan una mayor regularidad en la trayectoria previa.

La distribución conjunta de las tres variables especifica la relación entre género y trayectoria en el contexto de cada área de estudios [cuadros Anexo 6.18 y 6.19]. A fin de normalizar la distribución, y hacer comparables los distintos grupos de estudiantes en cada categoría, se optó por calcular los porcentajes con base en el total de individuos de cada género en cada área. En cuanto magnitudes relativas, son comparables entre sí las proporciones de hombres y mujeres de todas las áreas, así como las proporciones de los grupos de cada área en particular con respecto a las demás [cuadro Anexo 6.19].

La lectura del cuadro hace evidente que, en cada área la proporción de mujeres tituladas que fueron regulares en los estudios de secundaria y bachillerato es superior a la proporción de hombres en esa misma condición; en recíproco, las

proporciones de hombres irregulares son siempre superiores a las de mujeres irregulares.

La proporción de estudiantes que fueron regulares en la secundaria y el bachillerato, con indiferencia de su género, es del 71.5% con respecto al total de la muestra. Al tomar como parámetro esa proporción, los datos permiten jerarquizar los segmentos de la muestra en que se observa una mayor regularidad en la trayectoria escolar previa. Con base en este criterio, los segmentos superiores al parámetro son, en orden de prelación, los siguientes:

Figura 6.2
Segmentos en que la proporción de estudiantes regulares superior al promedio de la muestra
(Estudiantes regulares = 71.5%)

	%
1. Mujeres / Ciencias exactas	81.7
2. Mujeres / Tecnologías	78.4
3. Hombres / Ciencias exactas	77.4
4. Mujeres / Salud	75.1
5. Mujeres / Gestión	74.9
6. Hombres / Tecnologías	74.4
7. Mujeres / Sociales	74.3

Nota: El porcentaje de cada renglón indica la proporción del segmento con respecto al total de individuos del mismo género en el área referida. Por ejemplo, en el segmento 1, la cifra de 81.7% representa la proporción de mujeres con trayectoria regular que se titularon en alguna carrera del área de ciencias exactas.

Otro dato importante resulta de la comparación entre áreas. Las mujeres tituladas en las áreas de ciencias exactas y tecnologías cuentan con una proporción de estudiantes regulares superior a la del mismo grupo en el resto de las áreas. Todo parece indicar que la elección individual de formaciones científico tecnológicas está

informada por la imagen que el estudiante construye sobre su capacidad para afrontar los estudios superiores en esos campos. En el caso de las mujeres este parece ser un factor de especial relevancia.¹²

Por su parte, la interrelación entre las variables de regularidad, campus y áreas de estudio permite comparar entre sí los grupos de titulados de los distintos campus y áreas de estudio según el grado de regularidad en la trayectoria escolar previa al ingreso a licenciatura. La variable *regularidad*, que se forma al combinar la duración en los estudios de secundaria y bachillerato es, en alguna extensión, indicativa del desempeño escolar en el ciclo educativo intermedio.

La hipótesis de independencia estadística entre estas variables significa, por una parte, que los estudiantes eligen su campo de formación profesional con independencia de su trayectoria previa, y por otra parte, que el factor *regularidad* tiene un peso constante en todas las áreas disciplinarias. La hipótesis alternativa implica la posibilidad de una relación significativa entre la trayectoria previa, la elección de carrera, y el desempeño académico. Para evaluar esta hipótesis veamos la distribución de la variable por campus.

La distribución porcentual nos indica que en el campus de CU, es un poco mayor la proporción de estudiantes con una trayectoria escolar regular [cuadro Anexo 6.16], pero la diferencia respectiva parece poco significativa.¹³

El cuadro que distribuye la variable *regularidad en la trayectoria escolar previa* por áreas de estudio permite observar que, dentro de las disciplinas basadas en las ciencias formales (tecnologías y ciencias exactas), es mayor la proporción de estudiantes titulados que llevaron una trayectoria regular en sus estudios previos a la licenciatura; otro tanto sucede en el resto de las áreas, sólo que con menor intensidad. El área de ciencias exactas, en particular, es la que concentra la mayor

¹² Otras investigaciones empíricas han llegado a este mismo punto por diferentes caminos. Véanse en particular los trabajos de Bartolucci y Covo citados en la bibliografía.

¹³ El resultado de la prueba de chi cuadrada rechaza la posibilidad de independencia estadística entre las variables puestas en relación. No obstante, el indicador V de Cramer hace suponer un grado de asociación mínimo.

proporción de titulados que fueron estudiantes regulares en secundaria y bachillerato, dato que es congruente con la distribución por edades analizada con anterioridad [cuadro Anexo 6.17].

Como corolario de esta sección, puede decirse que las variables de trayectoria escolar previa (duración y regularidad en el ciclo de bachillerato) están asociadas tanto con los datos del perfil demográfico de la muestra como con las distribuciones por áreas de estudio; de forma tal que los estudiantes irregulares limitan sus opciones de carrera profesional a unas cuantas áreas. por el contrario, los estudiantes regulares cuentan con la posibilidad de elegir cualquiera. Se confirman además los datos que indican que las mujeres y los estudiantes más jóvenes tienen, en general, las trayectorias más regulares, lo que permite conjeturar que el segmento femenino puede ser más vulnerable al fracaso escolar, es decir, que en menor proporción se reincorporen al ciclo académico en caso de interrupción, lo que explicaría la sub-representación del segmento en la muestra de titulados. A continuación se analizarán los datos del perfil socioeconómico.

3. Perfil socioeconómico

En esta sección consideraremos tres grupos de variables que, en su conjunto, especifican las características socioeconómicas de la muestra de titulados. El primer grupo delimita segmentos bajo el criterio de *dependencia de la economía familiar*. El segundo hace referencia a las condiciones socioeconómicas del grupo familiar y describe las características de la ocupación del padre de familia, del ingreso familiar mensual, y de la escolaridad de los padres. El tercero especifica las condiciones del grupo de alumnos que trabajaban simultáneamente con el desempeño de sus estudios.

Estos indicadores hacen referencia al momento en que los sujetos cursaban la licenciatura. El cuestionario respectivo fue contestado por ellos en algún punto de su trayectoria universitaria, ya sea en el momento de ingresar o durante el trámite

de reinscripción; por lo cual, en sentido estricto, la serie de datos representa el perfil socioeconómico de los titulados cuando aún eran estudiantes.

a) Dependencia económica

La variable *dependencia económica* discrimina dos segmentos de estudiantes: aquellos que dependían del sustento económico familiar al cursar la Universidad y aquellos que eran independientes. Los indicadores considerados en torno a la variable incluyen los siguientes aspectos: a) estado civil, b) con qué personas vivían al estudiar la licenciatura, es decir su tipo de unidad doméstica de referencia, y c) su condición de dependencia o independencia económica de la familia. A continuación se presenta el cuadro general de frecuencias y proporciones de las variables mencionadas [cuadro Anexo 6.21].

El cuadro descriptivo de las variables de dependencia económica indica con claridad que el grupo de estudiantes que puede calificarse como económicamente independiente es una minoría dentro del conjunto. En primer lugar, la proporción de estudiantes solteros alcanza casi el 90% de la muestra. En segundo lugar, más del 80% del total corresponde a estudiantes que vivían con su familia directa en el momento de cursar la licenciatura, mientras que el resto vivían solos o con compañeros. En tercer lugar, casi el 80% se definían precisamente como dependientes del ingreso familiar para sostener sus estudios.

Las tres variables están interrelacionadas con consistencia: Entre estado civil y condición de dependencia hay una magnitud de asociación del orden de $\Phi=0.348$; la proporción de solteros independientes es de 16.9% en el grupo total de solteros, y la proporción de casados independientes es de 64.1% en el grupo de casados. Hay entonces un segmento de casados económicamente dependientes que habremos de intentar explicar mediante una variable anterior, el género del individuo. Entre unidad doméstica y dependencia, el indicador de asociación establece el valor $\Phi=0.372$; el sentido de la asociación indica que los estudiantes económicamente dependientes conviven en la unidad doméstica de su familia

directa; el 84.2% del grupo de estudiantes que vive con la familia depende de ella en lo económico.

Es de esperarse que la dependencia económica esté asociada, en primer lugar, con el estado civil de los estudiantes [cuadro Anexo 6.22]. En el grupo solteros la gran mayoría (88.7%) vivía con su familia directa y de ellos casi todos dependían de la misma. En este grupo el segmento que se define como independiente es de 16.8%; no obstante, en su mayor parte está formado por estudiantes que vivían con su familia.

En contraste, del grupo casados el subconjunto mayoritario (55.6%) está formado por individuos que vivían con su cónyuge y se definían como independientes. En segundo lugar, el segmento de individuos que vivían con el cónyuge, pero se definían como dependientes (28.4%). Esta última situación corresponde, en forma típica, a mujeres casadas dependientes del ingreso del esposo. Por último, en una proporción marginal (3.2%) se encuentra el caso de individuos casados que no vivían ni con su familia ni con su cónyuge.

A continuación se explora la relación entre esta serie de indicadores y las variables correspondientes a la composición demográfica de la muestra: el género y la edad de los sujetos.

Puesto que las condiciones de dependencia o independencia económica corresponden a situaciones vinculadas con la experiencia vital de los individuos, cabe esperar una clara relación con la variable edad, en el sentido en que, por hipótesis, entre los sujetos de mayor edad debe encontrarse un mayor número de casos de independencia económica y viceversa, entre los más jóvenes deben ser excepción los independientes.

En la distribución que asocia edad y dependencia económica [cuadro Anexo 6.23] hay una evidente correspondencia. De los que ingresaron más jóvenes a licenciatura, es decir, el segmento de 18 años o menos, la casi totalidad eran solteros, 9 de cada 10 de ellos vivían con su familia y se declaraban dependientes económicos de la misma.

En el segmento de los jóvenes entre 19 y 24 años, la proporción de sujetos independientes es de 20%, al igual que la proporción de estudiantes que viven fuera del hogar familiar; no obstante, el porcentaje de individuos casados en este grupo no llega al 10%.

Por último, el grupo de 25 años o más difiere con claridad del patrón; la cifra proporcional de casados es de 38.4%, la de sujetos que se han independizado del hogar familiar supera el 50%, y la proporción de independientes alcanza el 80%.

En la distribución por género de los indicadores de dependencia económica se advierte, como tendencia, que el grupo de mujeres manifiesta un grado de dependencia económica mayor al de los hombres; el 91.4% de las mujeres eran solteras cuando estudiaban la licenciatura, contra una proporción masculina de 88.6%. El 87.6% de las mujeres vivía con su familia, contra el 77.3% de los hombres en la misma condición. El 85.7% de las mujeres se definía como económicamente dependientes en su calidad de estudiantes, contra el 73.6% de los hombres en esa misma categoría [cuadro Anexo 6.24].

En la distribución conjunta de género y edad se aprecia con mayor detalle la relación entre las variables demográficas, y el rasgo de su perfil socioeconómico que hemos caracterizado como dependencia económica familiar [cuadro Anexo 6.25].

En ambos casos, las mujeres y los hombres, la edad guarda una estrecha relación con la condición de dependencia económica de los sujetos: a mayor edad, mayor la proporción de individuos independientes. La tendencia general se especifica en el sentido que en cada grupo de edad masculino la proporción de sujetos independientes es mayor que la femenina.

El dato anterior sugiere varias situaciones posibles en que se entrecruzan eventos claves en el ciclo vital de los sujetos -en este caso, la independencia del hogar familiar, el matrimonio y la independencia económica- con las oportunidades de acceso y éxito en la enseñanza superior.

* La situación más frecuente y típica es la de aquellos sujetos, hombres y mujeres, que acuden a la Universidad inmediatamente después de cursar el ciclo medio del

sistema educativo, generalmente sin interrupciones o, eventualmente, con algún tropiezo en su trayectoria. La permanencia en el hogar familiar, del que en su mayor parte dependen para solventar sus estudios superiores, así como la condición de soltería, son igualmente características modales entre la población de titulados, lo cual permite conjeturar que son factores que favorecen el éxito escolar en este nivel de enseñanza.

* La situación de quienes logran combinar con éxito las exigencias de una condición de independencia personal y económica, con los requerimientos de la vida escolar. A menudo se trata de individuos que retornan a la ruta escolar luego de haber interrumpido temporalmente los estudios; es por supuesto el caso de los sujetos que aparecen en el grupo de edad superior en la distribución (mayores de 25 años en el momento de cursar estudios de licenciatura) y que, como vimos antes, en su gran mayoría son independientes, casados y autosuficientes en materia económica.

Los datos descritos en esta sección indican que la posibilidad de reanudación de la trayectoria escolar interrumpida por los eventos del ciclo de vida, así como su culminación en la obtención de un título profesional, aparece como más asequible para los hombres que para las mujeres. Los datos indican que la independencia económica juega un papel clave, tanto como la presión por acceder a mayores niveles de escolaridad en busca de mejores ingresos.

En este orden de ideas, la sub-representación del segmento femenino en el acceso a la Universidad, y en la composición del conjunto de titulados -que parece contradecirse con el dato según el cual el conjunto de mujeres observa una trayectoria escolar de mayor regularidad que el conjunto de hombres- encuentra una explicación plausible en la aparente asimetría de condiciones sociales, económicas y familiares que sustentan la decisión de perseverar en el intento de obtener un título profesional.

Para avanzar en el análisis de la variable dependencia económica con respecto a la trayectoria universitaria, es pertinente la relación entre esta variable y los datos de

trayectoria escolar previa a la licenciatura. Antes establecimos la asociación entre la edad del sujeto y su trayectoria escolar (a mayor edad mayor irregularidad) así como entre la edad y la condición de dependencia económica (a mayor edad mayor independencia). La distribución conjunta de las tres variables permite un balance de la interacción de estos aspectos. [cuadros Anexo 6.26, 6.27 y 6.28].

La siguiente estadística (figura 6.3) distribuyen las variables de edad y dependencia económica entre cada uno de los segmentos de la variable regularidad

Figura 6.3

Regularidad en la trayectoria escolar previa y dependencia económica

	Dependientes	Independientes
	%	%
Segmento 18 años o menos		
Regulares	72.5	73.6
Irregulares	27.5	26.4
Segmento 19-24 años		
Regulares	74.2	69.3
Irregulares	25.8	30.7
Segmento 25 años o más		
Regulares	65.1	59.9
Irregulares	34.9	40.1

Estos datos perfilan las tendencias significativas en la relación entre la edad, la dependencia económica familiar, y la regularidad en la trayectoria escolar previa. En primer lugar se establece que los estudiantes dependientes de la familia han

seguido una trayectoria escolar más regular que los independientes, no obstante, el grado de asociación entre ambas variables es pobre.¹⁴

En segundo lugar, al segmentar el cuadro por grupos de edad, resulta claro que la relación entre dependencia y regularidad se mantiene, y que mientras mayor es la edad, mayor también la proporción relativa de estudiantes que son, a la vez, irregulares e independientes de la familia; por lo tanto:

* En el conjunto que al inscribirse en la Universidad contaba con 18 o menos años, la proporción de estudiantes que no vivían con su familia directa ni dependían económicamente de ella es mínimo, 13% del total del grupo de edad. De este grupo el porcentaje de estudiantes regulares (73.6%) es prácticamente el mismo que el correspondiente al grupo de estudiantes de la misma edad y que son dependientes de la familia (72.5%).

* En el conjunto que tenía entre 19 y 24 años al inscribirse en licenciatura, la proporción de independientes alcanza una cuarta parte del total del grupo de edad (26.8%). En el segmento de independientes, el 69.3% fueron regulares en secundaria y bachillerato; mientras que en el segmento de dependientes la proporción de regulares es de 74.2%. La diferencia de proporciones favorece a la categoría *dependientes regulares* en un 4.9%.

* En el conjunto que se inscribió en licenciatura a la edad de 25 o más años, la proporción de independientes es la mayoritaria en el grupo de edad (59.9%). En el subconjunto de independientes la proporción de regulares en secundaria y bachillerato es de 59.9%, mientras que en el subconjunto de dependientes de la familia la proporción de regulares es de 65.1%; en este caso la diferencia de proporciones favorece a la categoría *dependientes regulares* en un 5.2%.

En suma, aunque el grado de asociación entre las variables definido por los coeficientes respectivos es reducido, las tendencias que se perfilan son claras: Por una parte, la dependencia económica de la familia es un elemento que aparece

¹⁴ La V de Cramer de la asociación edad-dependencia económica es del orden de 0.056, y el coeficiente Phi de la relación entre regularidad y dependencia económica es de 0.046. Véanse los cuadros Anexo 6.26 y 6.27 respectivamente.

asociado a la regularidad en la trayectoria escolar previa. Por otra, el factor dependencia económica se distribuye desigualmente en los grupos demográficos de la población escolar: es mayor entre las mujeres y entre los más jóvenes; unos y otros son, simultáneamente, dependientes de la familia en una mayor proporción y regulares en su trayectoria escolar también en una mayor proporción.

En el análisis de la distribución de la población de los grupos de estudiantes por dependencia económica y áreas de estudio se considera, en primer lugar, la serie de interacciones entre las variables género, edad, dependencia, y áreas. En segundo lugar, se estudia la distribución de proporciones de las categorías de dependencia económica por áreas de estudio.

Con el fin de estimar el grado de interacción entre las variables se obtuvieron coeficientes Phi o V de Cramer para asociaciones bivariadas. Por otra parte, para calcular las interacciones de segundo y tercer orden, se colocó la variable *dependencia económica* en la posición de variable dependiente y se formaron los siguientes conglomerados en la posición de variables independientes: género/edad, género/dependencia y edad/dependencia, y por último el conglomerado de las variables género/edad/dependencia [cuadros Anexo 6.29 y 6.30].

La asociación directa entre dependencia económica y áreas de estudio presenta un valor de 0.145, el cual es significativo en la prueba de chi cuadrada, e indica que en determinadas áreas de estudio la cantidad de sujetos económicamente independientes es superior o inferior a la esperada en una distribución compuesta por el azar.

Las interacciones de segundo orden indican que la relación entre dependencia económica de los individuos, y sus preferencias por ciertas áreas de estudio, está predeterminada, en alguna medida, por las variables demográficas de género y edad.

El valor de la asociación género/dependencia con respecto a la distribución por áreas es de (0.155), mientras que el valor de edad/dependencia con respecto a la misma distribución es de (0.084). Es decir, los sesgos de la distribución por área, en

función de la condición de dependencia o independencia económica del sujeto, se deben, en una mayor medida, a la influencia previa de la variable género, que a la influencia previa de la variable edad, ello a pesar de que el valor de la interacción directa entre edad y dependencia (0.349) es mucho mayor que el valor respectivo de género y dependencia (0.142).

Por último, el indicador de la interacción de tercer orden género/edad/dependencia con respecto a la distribución por áreas es de (0.140); dato que no agrega información al análisis, por cuanto representa prácticamente el promedio de los efectos género/dependencia y edad/dependencia, y se aproxima al valor de la asociación directa dependencia/áreas.¹⁵

Para completar esta línea de análisis, se presentan a continuación las distribuciones de proporciones de la variable dependencia económica por áreas de estudio. En primer término, la distribución bivariada [cuadro Anexo 6.31]; en segundo lugar la misma distribución pero segmentada por género [cuadro Anexo 6.32], y por grupos de edad [cuadro Anexo 6.33].

La distribución de dependencia económica por áreas de estudio muestra que en todas las áreas la proporción de individuos económicamente dependientes es superior a la de independientes. Sin embargo, en cada una de ellas las proporciones son diferentes. En las áreas de ciencias sociales y de disciplinas de la gestión, la proporción de individuos independientes es mayor que el promedio de la distribución; mientras que en las disciplinas de la salud, las tecnologías y las ciencias exactas la proporción de individuos independientes tiende a decrecer. En el área de ciencias exactas encontramos la menor proporción de estudiantes económicamente independientes.

¹⁵ Estos valores se obtuvieron a partir de sucesivas pruebas de chi cuadrada primero entre dos variables y luego considerando una más como variable de control. Para cotejar estos resultados con otra prueba se realizó una estimación basada en el modelo log-lineal; los resultados de la misma representaron prácticamente el mismo efecto que aquí se reporta, es decir, que las interacciones de segundo orden (género y dependencia y edad y dependencia) son las que presentan los valores más altos de asociación con respecto a la elección de área disciplinaria (Cfr. cuadro Anexo 6.30).

En la distribución que relaciona ambas variables para cada uno de los géneros se repite la misma tendencia, pero en cada área la proporción de mujeres dependientes es significativamente mayor que la proporción de hombres en esa condición [cuadro Anexo 6.32].

El área en que encontramos la mayor proporción de hombres económicamente dependientes es la de ciencias exactas, con un 81.8% de hombres dependientes sobre el total respectivo. En contraste, en el área de gestión (administración y derecho) la proporción de hombres dependientes es de 56.0%. La diferencia entre uno y otro extremos es de 25.8%. En el caso de las mujeres, el área que concentra la mayor proporción de personas dependientes es también el área de ciencias exactas, en que el 92.9% del total de mujeres son dependientes. En las áreas de ciencias sociales y de disciplinas de la gestión la proporción de mujeres dependientes es de 78.8% del total femenino; en este caso, la diferencia entre los extremos es de 14.1%.

En resumen, el segmento femenino se muestra considerablemente más homogéneo en cuanto a la proporción de individuos económicamente independientes que logran titularse en cada área.

La asociación género/dependencia con respecto a la distribución por áreas de estudio se explica, principalmente, por el sesgo que aporta la sobre-representación de hombres económicamente independientes en las áreas de ciencias sociales y de disciplinas de gestión, así como por su menor participación en el área de ciencias exactas.

Al añadir a la distribución el factor edad, las tendencias apuntadas conservan las mismas características generales:

- * En todas las áreas es superior la proporción de individuos dependientes.
- * En todas las áreas, y para todos los grupos de edad, la proporción de mujeres dependientes es superior a la proporción de hombres dependientes.

* En las áreas de sociales y gestión, las proporciones de hombres independientes y de mujeres independientes son mayores que en el resto de las áreas, con independencia del grupo de edad considerado.

* En el grupo de edad entre 18 y 20 años, la proporción de hombres dependientes es más heterogénea en su distribución por áreas de conocimiento, que su correlativa femenina; pero en el grupo de edad de 21 años o más, el segmento de mujeres se presenta con una mayor heterogeneidad que el grupo de hombres.

Veamos este último aspecto con más detalle: del total de mujeres, el 7.6% comparten la condición de ser mayores de 21 años y económicamente independientes, pero esta proporción varía sensiblemente entre las áreas; en ciencias exactas la proporción de mujeres mayores de 21 e independientes representa el 0.8% del total de mujeres, en el otro extremo, en las disciplinas de la gestión, el 12% de las mujeres tienen 21 o más años y son independientes. Las proporciones para el resto de las áreas son, tecnologías 3.6%, salud 7.2% y sociales 11.3% [cuadro Anexo 6.33].

En resumen tenemos que, en primer lugar, la variable denominada *dependencia económica* se distribuye desigualmente entre las variables demográficas de género y edad: las proporción de hombres independientes es mayor que la de mujeres independientes. Con respecto a la edad, a mayor edad mayor la proporción de sujetos económicamente independientes. En segundo lugar, con respecto a la trayectoria escolar previa, se establece que, como tendencia general, los sujetos económicamente dependientes tuvieron una trayectoria escolar en secundaria y bachillerato más regular que los independientes. En tercer lugar, con respecto a la distribución por áreas de estudio, se encontró que las categorías de la variable dependencia económica se ordenan de modo desigual entre las distintas áreas.

En el caso de la relación entre dependencia y regularidad se encontró que las variables de género y edad predeterminan las asociaciones respectivas: la variable edad covaría con las variables de regularidad y dependencia por cuanto las categorías de *irregular* e *independiente* guardan una relación casi simétrica con la

edad del individuo. A su vez, la edad y el género están mutuamente relacionadas por cuanto el segmento femenino está sub-representado en los grupos de mayor edad, de modo tal que el género femenino se encuentra también sub-representado en las categorías de irregulares e independientes.

Con respecto a la asociación entre dependencia económica y áreas de estudio, se advierte que género y edad son variables que preceden dicha relación. En el caso del segmento masculino, los independientes tienden a concentrarse desproporcionadamente en las disciplinas sociales y de gestión; la tendencia es más acusada en el grupo de hombres independientes mayores de edad. En el caso del segmento femenino encontramos la misma tendencia, sin embargo, la pauta en cuestión es relevante sólo en el segmento de mujeres independientes mayores de edad.

Para completar el perfil socioeconómico trazado hasta este punto, analizaremos a continuación la batería de variables que se refieren a la ocupación del padre y a la escolarización del padre y la madre.

b) Ocupación del padre de familia

La ocupación laboral del padre constituye uno de los indicadores más confiables para el conocimiento del *status* socioeconómico de los estudiantes ya que, en primer lugar, la proporción de estudiantes que dependen de la economía familiar conjunta la gran mayoría de los integrantes de la muestra. Aún entre quienes sostienen sus estudios, o entre los que son económicamente independientes, la actividad laboral de su padre es un referente central en la definición socioeconómica.

En segundo lugar, en la gran mayoría de los hogares de los estudiantes, la ocupación paterna representa la principal fuente de ingresos, cuando no la única. El 91.1% de la muestra identificó la ocupación del padre como parte del ingreso familiar. En el 65.4% de los casos, los ingresos del padre son iguales (57.3%) o superiores (8.1%) a la suma indicada como ingreso familiar mensual, tal proporción representa, salvo alguna excepción, los casos en que el ingreso del padre es la

base de la economía familiar. En forma recíproca, en el 34.6% de los casos, el ingreso paterno es inferior al ingreso familiar. Esta situación corresponde a las economías que se integran mediante la aportación de varios miembros de la familia.

Para este análisis disponemos de información sobre el tipo de actividad, la posición en la ocupación y la rama económica en que se desarrolla ocupación paterna [cuadros Anexo 6.34, 6.35 y 6.36]. Un primer dato a resaltar es que la información perfila la composición socioeconómica de los hogares de los estudiantes dentro de los contornos de la clase media urbana de la Ciudad de México.

Un indicador de esta caracterización se encuentra en la distribución por ramas de actividad económica [cuadro Anexo 6.35]. La actividad laboral del padre de familia se desempeña en los sectores típicos del mercado de trabajo formal urbano. El sector primario, es decir la actividad agropecuaria, se encuentra representada en una proporción marginal: el 6.9% de los padres de familia define su actividad dentro de ese sector. Al sector secundario o manufacturero corresponde la proporción de 26.7%; la mayoría de los casos se desempeña en la industria de la transformación (16.4%), le sigue en importancia la industria de la construcción (7.2%), y por último la industria extractiva (3.1%).

Por último, el denominado sector terciario, que conjunta las actividades comerciales, de gestión y de servicios, está representado por el grupo mayoritario en la distribución, el 65.1% del total de padres de familia trabaja en el sector, el 25.5% en la rama comercial, el 21.4% en la burocracia, el 12.1% en empresas privadas, y el 6.1% en el transporte.

Para ubicar estos datos en un contexto significativo recurriremos a la información sobre la población económicamente activa en el segmento masculino entre 40 y 59 años de edad, según los datos del *Censo General* de 1980.

Figura 6.4

**Ocupación del padre por sectores en comparación con la PEA
(Datos de 1980 en %)**

Sectores	Muestra	PEA
Agropecuario	12.3	6.9
Industrial	60.3	26.7
Servicios	27.4	66.4
Total	100.0	100.0

Nota: La distribución de la PEA se refiere al segmento de hombres entre 40 y 59 años en el Distrito Federal, según datos del Censo General de Población y Vivienda de 1980.

La comparación entre los datos de la muestra, y los del segmento de la PEA correspondiente, hace evidente el sesgo hacia el sector de los servicios de parte de los padres de los estudiantes. Mientras que entre la PEA la proporción de trabajadores en el sector era del 27.4% en 1980, hacia la misma fecha la proporción de los padres en el mismo reporta el dato de 66.4%.

En segundo lugar, los datos de la distribución por tipo de actividad son congruentes con la tendencia marcada hacia el sector de los servicios. Según la información de la muestra [cuadro Anexo 6.34], la gran mayoría de los padres de los estudiantes realiza actividades de tipo no manual. En esta condición encontramos a las tres cuartas partes de la muestra (profesionales, empleados, ejecutivos, comerciantes, militares y jubilados). El resto corresponde a las actividades que involucran actividad manual (técnicos, obreros, jornaleros, ejidatarios, y conductores); la mayor parte en el segmento corresponde a la ocupación de técnico (12.9%), es decir, al empleo manual especializado.

Al comparar con el segmento respectivo de la PEA metropolitana (hombres de 40-59 años en el DF en 1980) tenemos que el grupo de trabajadores no manuales se encuentra sobre-representado en la muestra. Mientras que en la PEA el 47.1%

del empleo total corresponde a actividades no manuales, entre los padres la proporción correspondiente es del 76.4%.

En tercer lugar, la distribución de posiciones en el empleo [cuadro Anexo 6.35] especifica dos grandes categorías de *status* laboral. La primera implica la actividad de tipo independiente (negocio familiar, ejercicio libre, comercio, empresa o renta propia); en esta categoría se ubica casi la mitad de la muestra (46.5%) mientras que el resto representa el empleo asalariado. En contraste, los valores del segmento de la PEA equivalente son los siguientes: sin contar el subempleo, el 73.6% corresponde a empleos asalariados; la proporción restante (26.4%) conjunta el empleo independiente, los propietarios y los rentistas. En este caso, el sesgo de la comparación favorece al segmento de independientes, es decir, la proporción de padres en ocupaciones no asalariadas, que suponen propiedad de la fuente de ingresos, es significativamente superior a la de la PEA del DF

En resumen, los indicadores sobre la ocupación de los padres de los estudiantes universitarios presentan tres grandes sesgos en comparación con la estructura de la población económicamente activa en el DF, que, en su conjunto, sustentan su caracterización como sectores medios en la estratificación social de la metrópoli:

- * El sector de los servicios está sobre-representado en la muestra de universitarios.
- * La proporción del grupo de ocupaciones intelectuales supera significativamente la proporción correspondiente a la PEA.
- * El segmento de ocupaciones no asalariadas es igualmente superior en el grupo de padres de los universitarios en comparación con la PEA.

A fin de contar con una variable operativa para el análisis de asociación de la variable ocupacional con el resto de las variables independientes se construyó un indicador sintético de los diferentes aspectos incluidos en la ocupación. [cuadro Anexo 6.38]. Se agrupan en cuatro conglomerados los tipos de actividad laboral del padre. El primero conjunta a los profesionales y los ejecutivos; el segundo suma los empleados, militares y jubilados; el tercero contiene a los comerciantes, y el cuarto

a los trabajadores manuales. Al cruzar la agrupación por el *status* laboral (independientes y asalariados) obtenemos ocho categorías: a) profesionales o ejecutivos independientes, b) profesionales o ejecutivos asalariados, c) empleados independientes, d) empleados asalariados, e) comerciantes independientes, f) comerciantes asalariados, g) manuales independientes, y h) manuales asalariados. Las categorías de *empleados independientes* y de *comerciantes asalariados* son incongruentes por definición, no obstante, tienen una representación en la distribución de proporciones. Para afinar la tipología se corrigieron los casos presentes en tales categorías reasignándose a los tipos de *empleados asalariados* y *comerciantes independientes* respectivamente.

El planteamiento anterior sirvió de base para definir los conglomerados de: profesionales independientes, profesionales asalariados, no manuales independientes no manuales asalariados, manuales independientes y manuales asalariados.

Cada una de estas categorías representa los rasgos típico ideales de la variedad de situaciones ocupacionales que hemos descrito con anterioridad: la categoría de *profesionales independientes* representa en forma típica el ejercicio libre de la profesión, aunque también incorpora el segmento marginal de los padres de familia que dirigen una empresa propia. La categoría de *profesionales asalariados* hace referencia al tipo de actividad profesional ejercida en la posición de empleado asalariado. La categoría de *no manuales independientes* representa generalmente a los que ejercen actividades de orden comercial. La categoría de *no manuales asalariados* contiene a los empleados. La categoría de *manuales independientes* representa el tipo de ocupación no asalariada de producción o servicios que implica el trabajo manual directo y, por último, la categoría de *manuales asalariados* representa la actividad manual directa asalariada de producción o servicios.

Los valores de la distribución resultante se exponen en la siguiente figura; en ella se presentan dos estratificaciones ordinales de las categorías de ocupación: la primera de ellas recoge la distinción independiente/asalariado, la segunda hace

abstracción de ese rasgo y reporta el mínimo de categorías válido para segmentar la diversidad ocupacional (figura 6.5).

Figura 6.5

Tipologías ocupacionales (ocupación del padre)

Tipología 1	(%)	Tipología 2	(%)
1 Profesionales independientes	9.8		
2 Profesionales asalariados	13.0	1 Profesionales	22.8
3 No manuales independientes	24.6	2 Comerciantes	24.6
4 No manuales asalariados	27.6	3 Empleados	27.6
5 Manuales independientes	12.2		
6 Manuales asalariados	12.7	4 Manuales	25.0
Suma	100.0	Suma	100.0

c) Ingreso Familiar Mensual

Con el fin de situar la información sobre el ingreso familiar mensual absoluto con respecto a un patrón de medida más o menos constante, se transformó la distribución respectiva en número de salarios mínimos [cuadro Anexo 6.39].

De acuerdo con la distribución, el ingreso mensual de las familias de los estudiantes hacia 1980 era, en promedio, de \$9.254 pesos. La distribución de los ingresos presenta una forma multimodal, dado que en los intervalos de \$4,501 a \$6,000, de \$7,501 a \$9,000, y de \$9,001 a \$12,000, las frecuencias son muy similares; en consecuencia el valor de dispersión es considerable ($\sigma^2 = \$5,246$).

En comparación, la distribución del ingreso en el DF, según datos censales de 1980, tiende a concentrarse en torno al rango de ingresos entre \$3,610 y \$6,610; la proporción de la PEA que perciben ingresos dentro de ese rango era de 57.1%. Al segmentar ambas distribuciones en cuartiles de ingresos equivalentes, se advierte que mientras que la PEA se concentra -en una proporción superior al 60%- en las

dos primeras cuartiles. la población de padres de los estudiantes se agrupa en un 30% en esos intervalos. y en la última cuartila se encuentra al 15% de la PEA contra más del 25% de los padres. De la comparación entre ambas poblaciones se infiere que los estudiantes universitarios provienen de los sectores medios dentro de la composición de ingresos de la PEA urbana. dato que es consistente con el perfil ocupacional de los padres de familia, a partir del cual caracterizabamos el origen social del estudiantado como típico del espectro de clase media de la Ciudad de México.

Como tendencia general, el tipo de ocupación del padre predice el rango del ingreso familiar mensual. Las diferencias de ingreso entre los tres grupos ocupacionales en que segmentamos la muestra (profesionales, no manuales y manuales) son significativas desde el punto de vista estadístico.

El promedio del ingreso familiar mensual de los padres con una ocupación de tipo profesional era, aproximadamente en 1980, de \$13,320 (entre 4 y 5 salarios mínimos); en esta categoría el grupo de profesionales independientes obtenía un ingreso superior en comparación con el grupo de profesionales asalariados. En el primer caso el ingreso familiar mensual era en de \$13,685, y en el segundo de \$12,967. El grupo de profesionales es, además, el único en que la mayoría de la población (66.2%) se sitúa en la mitad superior de la distribución del ingreso, es decir con ingresos superiores a \$9,000.

En el sector de trabajadores no manuales el ingreso familiar mensual promedio era de \$8,700; en dicho sector los ingresos de las ocupaciones independientes (comerciantes) y las asalariadas (empleados) son prácticamente iguales. En ambos casos más del 60% de la población se ubica dentro de la primera mitad de la distribución de ingresos.

Al grupo de trabajadores manuales corresponde el menor ingreso familiar mensual; en promedio obtienen \$4,200 y prácticamente el 70% de la población se encuentra en la primera mitad de la distribución de ingresos. Dentro del grupo de manuales, los independientes y los asalariados cuentan con un ingreso familiar

mensual muy semejante en promedio: a los primeros corresponden \$7.568 pesos de 1980 y a los segundos \$7.572.

Los dos cuadros que vienen en seguida resumen los indicadores de la distribución conjunta entre el ingreso familiar mensual y la ocupación del padre. El primero de ellos asocia el tipo de actividad con el rango salarial, por medio de la descripción de la distribución de ingresos para cada grupo de ocupaciones. El segundo muestra el ingreso familiar promedio para cada grupo ocupacional [cuadros Anexo 6.40 y 6.41].

Las diferencias en el ingreso familiar mensual resultan significativas al distribuirse por el campus de la UNAM en que se realizaron los estudios. No obstante, los valores de discrepancia entre las distintas unidades no son extremados. Entre la población de quienes fueron estudiantes en el campus de Ciudad Universitaria, el ingreso familiar mensual era de \$9,777 en promedio; mientras que en los campus periféricos (las diferentes unidades de la ENEP), el ingreso familiar registra un promedio de \$8,716. Esta diferencia obedece a que, entre los estudiantes de CU., la proporción correspondiente al grupo de familias en el rango superior de ingresos, es decir de más de \$15,000 al mes, es sensiblemente superior a su correspondiente en las familias de los estudiantes de las ENEP. En el resto de los rangos de ingreso las proporciones son relativamente iguales entre las unidades consideradas.

En la distribución conjunta de la ocupación del padre y el ingreso familiar mensual distribuida por la variable campus [cuadro Anexo 6.42] se observan varios datos importantes en este análisis. El segmento en que se manifiesta un mayor rango de discrepancia en las distribuciones por campus es el que corresponde a los profesionales. En el caso de CU. la proporción de estudiantes con padres profesionales es significativamente superior a la observada para el caso de la ENEP, y en consecuencia el promedio de ingreso es también superior en CU.

En la distribución del ingreso familiar mensual por áreas profesionales se observa la siguiente tendencia: los estudiantes matriculados en las áreas científicas

(ciencias exactas y ciencias sociales) provienen de hogares con un ingreso familiar mensual superior al promedio. En un segundo plano, es decir el del grupo con ingresos familiares aproximados al promedio de la distribución, se encuentran los estudiantes de las disciplinas aplicadas (áreas de tecnología y gestión); por último, el promedio de ingreso familiar inferior corresponde a los estudiantes del área de ciencias de la salud.

La tendencia indica una posible relación entre el *status* socioeconómico y la elección de carrera, en el sentido en que las disciplinas cuyo ejercicio profesional está directamente vinculado a las aplicaciones prácticas del conocimiento, reciben un espectro de población socioeconómica que incluye en forma significativa al grupo de menores ingresos dentro de la población universitaria; y viceversa, dentro de la matrícula correspondiente a las disciplinas científicas propiamente dichas el segmento de mayores ingresos está sobre-representado [cuadro Anexo 6.43].

La misma tendencia se advierte en la distribución conjunta entre ocupación del padre e ingreso familiar mensual por áreas. En el área de ciencias exactas, la proporción de padres con ocupación profesional es el 34.1% del total, lo que representa casi un 10% más de la cuota esperada bajo la hipótesis de independencia estadística. En la misma área, la proporción de familias con ingresos superiores a los \$15 mil pesos (22.4%) es la mayor de la distribución. Asimismo, el segmento más cuantioso de padres profesionales con ingresos superiores corresponde al área de ciencias exactas (14.1% del área).

En el extremo contrario encontramos el área de disciplinas de la gestión; en ella la proporción de padres profesionales es de 17.4%, que equivale a la mitad de la proporción observada en ciencias exactas. En forma recíproca, en el área de gestión se encuentra la menor proporción de estudiantes provenientes de hogares con ingresos superiores a \$15 mil pesos (16.6%).

Al tomar como un primer indicador las proporciones de hogares con padres profesionales e ingresos familiares superiores a los \$15 mil pesos, el orden de las áreas es como a continuación se ilustra:

Figura 6.6

Proporción de estudiantes cuyo padre es profesional y los ingresos familiares corresponden al rango superior

Ciencias exactas	(14.1%)
Ciencias sociales	(13.3%)
Tecnologías	(12.2%)
Disciplinas de gestión	(7.4%)
Disciplinas de la salud	(7.0%)

(Nota: En todos los casos el porcentaje representa la proporción del segmento dentro del total del área)

Un segundo indicador corresponde a las proporciones de hogares con padres dedicados al trabajo manual, y con ingresos familiares en el rango de hasta \$9 mil pesos; es decir, el extremo contrario al de los hogares de padres profesionales con ingresos altos. En este caso la situación de las áreas es la siguiente: las áreas de disciplinas aplicadas (salud, tecnologías y gestión) cuentan con proporciones similares (19.6%, 18.6% y 17.1% respectivamente). En las áreas de ciencias exactas y sociales, en contraste, las proporciones son inferiores (13.3% y 15.9% respectivamente).

Los datos de la distribución conjunta por áreas corroboran las tendencias perfiladas, es decir, la sobre-representación del segmento de *status* socioeconómico superior en las áreas de conocimiento científico [cuadro Anexo 6.44].

d) Escolaridad de los padres

El indicador que completa la caracterización socioeconómica de la muestra de titulados es el que corresponde a la escolaridad de los padres. La información sobre este punto se refiere al máximo nivel de estudios alcanzado por cada uno de los padres, con independencia de si dicho nivel fue cursado por completo o interrumpido antes de término [cuadro Anexo 6.45].

En mayor parte de la muestra la escolaridad de padres y madres corresponde al ciclo de primaria; sin embargo, tomada en conjunto, la escolaridad de los padres es superior a la de las madres. En el primer caso el promedio de escolaridad es de casi 10 años, mientras que en el segundo de 8; la diferencia se debe a que la proporción de padres que alcanzaron la escolaridad universitaria (21.8%) es significativamente superior a la de madres en la misma condición (6.3%).

La distribución conjunta de la escolaridad del padre y la madre permite identificar las diferentes situaciones con respecto a la variable, es decir, las distintas combinaciones entre el nivel de estudios alcanzado por los padres y el nivel de estudios de las madres [cuadro Anexo 6.46].

Una primera tendencia que se perfila en la distribución conjunta es que, en casi la totalidad de los casos (94.1%), la escolaridad de las madres es igual o menor que la de los padres. La proporción en que ambos padres tienen la misma escolaridad es mayoritaria dentro de la distribución, el 61.4% de los casos cae en ese supuesto. En segundo lugar, están los casos en que la escolaridad del padre es superior a la de la madre, al que corresponde el 32.6% de los casos. Por último, en la situación en que la madre tiene una escolaridad superior a la del padre, encontramos al 5.9% restante.

Por otra parte, la distribución permite establecer una serie de categorías en que se conjuntan en una escala ordinal las escolaridades del padre y la madre: a) ambos padres tienen un máximo de escolaridad equivalente a la formación básica (42.8%); b) al menos uno de los padres cuenta con una escolaridad superior a la primaria pero ninguno tuvo acceso a la enseñanza superior (38.3%); c) al menos uno de los padres, pero no ambos, posee formación universitaria (18.3%); d) ambos padres cuentan con escolaridad superior (5.1%).

Esta última ordenación es significativa en el marco de la hipótesis que relaciona el capital cultural familiar con el desempeño académico de los estudiantes. Para contrastar la hipótesis confrontaremos la escala de escolaridad de los padres con

los indicadores de rendimiento académico que forman nuestras variables independientes.

Por hipótesis, entre la escolaridad del padre y las variables que definen la posición socioeconómica de las familias de los estudiantes se espera una correlación positiva y estadísticamente significativa. Entre la escolaridad alcanzada del padre y el tipo de ocupación que realiza, la hipótesis de correlación se sustenta en el supuesto según el cual las diferentes ocupaciones requieren distintos grados de especialización académica. Entre escolaridad e ingresos esperamos una correlación positiva como efecto derivado de dos correlaciones antecedentes: i) mientras mayor es el *status* laboral mayores los ingresos; esta relación fue comprobada en el apartado anterior; ii) a mayor escolaridad mayor *status* ocupacional. De cumplirse estas correlaciones, se espera que a mayor escolaridad mayores ingresos.

Con base en la hipótesis antes postulada esperamos una relación positiva entre los tipos de ocupación y la escolaridad requerida para realizar la misma, es decir, suponemos que las actividades no manuales requieren de una mayor escolarización que las manuales y que las actividades profesionales precisan de mayor escolarización que las ocupaciones manuales y no manuales subalternas. En las distribuciones que contienen la relación entre los grupos ocupacionales y la escolaridad [cuadros Anexo 6.47 y 6.48] se comprueba la relación postulada. En la primera se somete a prueba la hipótesis mediante una contrastación de los tipos ocupacionales con el máximo nivel de escolaridad alcanzado por el padre. En el grupo de *profesionales*, que conjunta las actividades profesionales (liberales o asalariadas) y las ocupaciones de rango ejecutivo y empresarial, la gran mayoría de los sujetos cuenta con escolaridad superior, completa o incompleta, y la proporción de casos correspondientes a escolaridades inferiores es marginal. En el grupo de trabajadores no manuales (comerciantes y empleados subordinados), más de la mitad de todos los casos cuenta solamente con escolaridad básica, y el resto se distribuye en los niveles de media básica y media superior. El perfil de escolaridad

de los trabajadores manuales concentra su mayor proporción (superior al 70%) en el nivel de escolaridad básica, y casi el resto de los casos en el nivel de media básica. En consecuencia, el indicador que asocia las dos variables describe un significativo grado de asociación ($Eta=0.71$) que verifica en principio la hipótesis.

En la distribución del promedio en años de escolaridad de los distintos grupos ocupacionales se constata la tendencia anotada: en el segmento de profesionales y actividades de alto *status*, el promedio de escolaridad se aproxima al número de años requerido para la enseñanza superior; en el segmento de ocupaciones no manuales el promedio de escolaridad es asimilable a la enseñanza media básica, y en el segmento de ocupaciones manuales, el promedio equivale a la educación primaria.

Por otra parte, en ambas distribuciones se advierten diferencias importantes entre los segmentos que distinguen dentro de cada grupo de ocupaciones las actividades independientes y las actividades asalariadas. Entre los profesionales el nivel de escolaridad logrado por los *independientes* (profesionales liberales y empresarios) es ligeramente superior al nivel de escolaridad de los *asalariados* (profesionales asalariados y empleados ejecutivos). A la inversa, en el grupo de ocupaciones no manuales la actividad independiente (que corresponde casi por completo al comercio en sus diferentes modalidades), el promedio de escolaridad es inferior a su correspondiente en las actividades asalariadas (empleados subalternos). Asimismo, en el grupo de ocupaciones manuales el perfil escolar de los asalariados (típicamente obreros) tiende a ser ligeramente superior al de los independientes (artesanos en su mayor parte).

Por último, la distribución que relaciona la escolaridad del padre y los ingresos mensuales de la familia del estudiante muestra claramente que mientras más alta es la escolaridad del padre mayores son los ingresos de la familia.

La relación entre escolaridad del padre e ingreso familiar mensual es lineal y expresa los siguientes valores medios: en el grupo de padres con escolaridad básica la media aritmética del ingreso familiar mensual es de \$7,344; en el

segmento que cuentan con escolaridad media básica el promedio asciende a \$9.275; en el grupo con escolaridad media superior el ingreso familiar promedio es de \$10.724, y en el grupo de padres con escolaridad superior dicho ingreso es de \$13.221. Al correlacionar una y otra variables, medidas en su expresión numérica (escolaridad como el número máximo de años de estudio e ingreso familiar mensual como ingreso medio), el valor de correlación r de Pearson obtenido fue de 0.437, estadísticamente significativo [cuadro Anexo 6.49].

Como la escolaridad del padre está directamente asociada a su ocupación y al ingreso familiar mensual, es plausible considerar que es esta una variable síntesis del perfil social familiar. Por ello, a continuación se establecerá su relación con las variables demográficas de la muestra.

En otras palabras, el objetivo de relacionar la escolaridad del padre con las variables demográficas de la muestra es poner a prueba la hipótesis según la cual la presencia de determinados grupos demográficos en la Universidad está condicionada por su origen social; es decir, que las distribuciones por género y edad de la muestra presentan variaciones significativas en función de las condiciones socioeconómicas del grupo familiar.

En los apartados anteriores rechazamos la presunción de independencia estadística entre la escolaridad del padre (variable independiente) frente a la ocupación del padre y el ingreso familiar mensual (variables dependientes). En consecuencia asumimos que la escolaridad paterna predice, dentro de cierto margen, el tipo de ocupación del padre así como el ingreso familiar mensual. De ahí que la relación entre la escolaridad del padre, y las distribuciones demográficas de la muestra, se considere indicativa de la relación, más general, entre el origen social y dichas distribuciones.

La distribución conjunta entre la edad del alumno al ingresar a licenciatura y la escolaridad del padre manifiesta la siguiente pauta general: mientras mayor es el nivel escolar alcanzado por el padre, menor tiende a ser la edad del estudiante al acceder a la Universidad. Los coeficientes de la asociación entre ambas variables

confirman la aseveración anterior, es decir, niegan la probabilidad de independencia estadística entre una y otra variables

La relación establecida entre la escolaridad del padre como variable independiente y la edad del estudiante al ingresar a la licenciatura como variable dependiente, nos ofrece un importante indicio de los efectos del *status* socioeconómico familiar y la trayectoria escolar de los estudiantes, por cuanto implica que quienes provienen de los estratos socioeconómicos superiores han desarrollado trayectorias escolares previas a la licenciatura más regulares. Así por ejemplo, en el segmento que representa a los padres con escolaridad básica, el 68% de los estudiantes llegaron a la Universidad a la edad entre 18 y 20 años; en contraste, en el segmento de los padres con estudios superiores, el 84% de los alumnos corresponde a esa rango de edad [cuadro Anexo 6.50].

La relación también es indicativa del efecto del capital cultural en las oportunidades de supervivencia exitosa en el trayecto escolar, en la medida en que la escolaridad del padre es un indicador del capital cultural familiar que respalda al estudiante en su actividad académica.

Por su parte, la distribución conjunta de las variables escolaridad del padre y género permite establecer la relación entre el nivel de escolaridad alcanzado por los padres de los estudiantes y las diferencias de oportunidades de acceso a la licenciatura por género.

El cuadro correspondiente indica que mientras mayor es la escolaridad del padre, y por lo tanto más elevado el *status* socioeconómico de la familia, mayores son también las posibilidades de acceso a la Universidad y de titulación para las mujeres: del grupo de estudiantes que tienen padres con escolaridad básica, el 34.2% son mujeres; en contraste, del grupo cuyos padres cuentan con estudios superiores el 45.1% son mujeres [cuadro Anexo 6.51].

La tendencia se cumple, con diferente intensidad, en todas las áreas de estudio. En el área de tecnología, en que hay la menor proporción de mujeres dentro de la muestra (14.2%), el 9% de los estudiantes cuyo padre cuenta con escolaridad

básica son mujeres; en cambio, entre los estudiantes cuyo padre tiene escolaridad superior, el 21% son mujeres. En el extremo opuesto, es decir en el área de ciencias sociales, en que la mayoría de los titulados son mujeres (64.1%), se presenta exactamente la misma pauta: en el grupo en que el padre tiene escolaridad básica el 51% son mujeres, y en el grupo de padres con escolaridad superior, el 80% son mujeres [cuadro Anexo 6.52].

Como una síntesis del conjunto de correlaciones examinadas hasta ahora, la siguiente figura ofrece una visión de conjunto. En la misma se describen los coeficientes de asociación bilaterales entre el grupo de variables (figura 6.7).

Figura 6.7

**Matriz de asociaciones entre las variables independientes
(Coeficientes V de Cramer)**

	Edad	Lnto	Durs	Durb	Ocup	Ifm	Estp	Estm	Depe	Tral
Gén	.054	.102	.058	.052	.107	.045	.091	.071	.142*	.106*
Edad		.100	.129	.059	.073	X	.050	.041	.287	.233
Lnto			.043	.039	.211	.091	.150	.151	.077	X
Durs				.103	X	X	.033	.040	.076	.053
Durb					X	X	X	X	.044	.046
Ocup						.162	.416	.249	.128	.088
Ifm							.265	.221	X	.088
Estp								.410	.089	X
Estm									.087	X
Depe										.687*

Notas: (*) Coeficientes phi (para los casos en que ambas son variables dicotómicas)
(X) Independencia estadística con $\alpha = .01$

Variables:

1. Demográficas

Gen (género)
Edad (ingreso a licenciatura)
Lnto (lugar de nacimiento)

2. Trayectoria escolar previa

Tral (alumnos que trabajan)
Durs (duración de secundaria)
Durb (duración de bachillerato)

3. Socioeconómicas

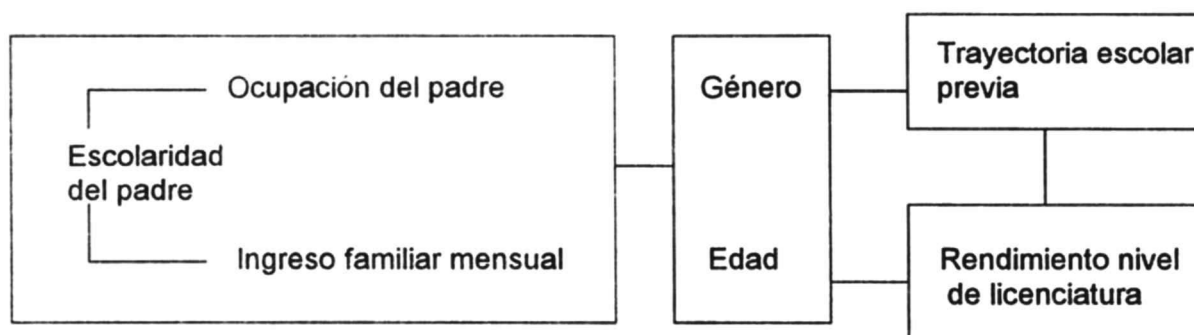
Ocup (ocupación del padre)
Ifm (ingreso familiar mensual)
Estp (escolaridad del padre)
Estm (escolaridad de la madre)
Depe (dependencia económica)

4. Determinaciones sociales del rendimiento escolar

Del conjunto de correlaciones estudiadas hasta el momento se infiere que los rasgos socioeconómicos del grupo familiar representan variables independientes que anteceden al resto de las relaciones estadísticamente significativas. La hipótesis que derivamos de dicha inferencia tiene la siguiente forma (figura 6.8)

Figura 6.8

Hipótesis general sobre la relación entre las variables socioeconómicas, las variables demográficas y las variables de trayectoria escolar



Esta hipótesis ha sido examinada a lo largo del capítulo mediante el procedimiento de determinar el perfil social del grupo de titulados y las interrelaciones entre las diferentes variables que configuran dicho perfil. Los hallazgos de la investigación apuntan a la conclusión de que la pertenencia a determinadas categorías sociales implica ventajas o desventajas para formar parte del conglomerado de titulados. O, en otras palabras, que el medio social de origen condiciona, siempre en términos relativos, las probabilidades de éxito en los estudios universitarios. En el análisis respectivo se hizo notar que la relación entre el origen social y la trayectoria escolar es más o menos intensa de acuerdo con el género, y también que dicha relación es variable entre las distintas áreas disciplinarias.

Debe reconocerse, no obstante, que la intensidad de las relaciones entre los indicadores sociales y las variables de trayectoria es pobre como para afirmar una

causalidad incontrovertible. Lo que tenemos entonces es una estructura en la que se combinan las pautas de desigualdad mencionadas con formas de movilidad que escapen de esos patrones. En otras palabras, la pertenencia a tales o cuales segmentos demográficos o socioeconómicos no determina, por sí misma, una trayectoria escolar específica. simplemente incrementa o disminuye las probabilidades de acceso, permanencia y logro escolar.

Con el fin de redondear estas consideraciones, examinaremos a continuación la relación directa entre el perfil social y el rendimiento.¹⁶ Para ello se ha definido la variable rendimiento, que para el caso representa la variable dependiente, con base en el promedio de calificaciones obtenido por los integrantes de la muestra.¹⁷ Se utiliza como indicador crucial la media aritmética de los promedios de calificaciones de cada grupo incluido en la relación.

Las variables a considerar en el análisis, de acuerdo con el orden lógico de la hipótesis, son, en primer lugar, los datos socioeconómicos (ocupación y escolaridad del padre, y dependencia económica), y en segundo, las distribuciones por género y trayectoria escolar previa, las cuales han sido colocadas en la posición de variables intervinientes.

La pregunta que procuraremos responder en este apartado es: ¿hasta que punto, en el conjunto de la población de titulados, la adscripción social representa un factor condicionante del rendimiento académico?

a) Origen social y rendimiento académico

La media aritmética de promedios escolares de la muestra es de 8.02. Con respecto a este parámetro, el origen social, indicado por el *status* socioeconómico del padre de familia, provoca variaciones de ± 2 décimas de punto.

¹⁶ Conviene hacer notar una vez más que el estudio se basa en una muestra de titulados, por lo tanto las inferencias se derivan de las variaciones de rendimiento escolar, socialmente condicionadas, entre los estudiantes que tuvieron éxito escolar. Por supuesto, un examen amplio del problema con muestras de titulados y no titulados agregaría información crucial para la determinación de las relaciones que aquí se discuten.

¹⁷ A tal efecto contamos con los promedios puntuales de cada individuo, aproximado a las centésimas de punto (escala min = 600 y máx = 1000).

Aunque la magnitud de la variación puede ser considerada poco relevante, la tendencia es clara. Los hijos cuyo padre es profesional, superan en 2 décimas el promedio general; los hijos de empleados se ubican en torno a dicho promedio, y los hijos de padres con un trabajo manual ven disminuir en casi dos décimas su calificación global. Además, en todos los casos, las actividades asalariadas favorecen el logro de promedios ligeramente más altos [cuadro Anexo 6.53].

La escolaridad del padre actúa en el mismo sentido que la posición laboral. En conjunto la variable altera la distribución en 3 décimas de punto. Los hijos de padres con escolaridad superior lograron promedios de 2.5 décimas por encima del promedio; los hijos de padres con escolaridad media superior se ven favorecidos con 1.5 décimas; los hijos de padres con escolaridad media se sitúan en el punto exacto de la media aritmética y, por último, los hijos de padres con escolaridad básica ven disminuir en 1 décima su promedio general [cuadro Anexo 6.54].

En la primera parte del capítulo encontramos que la condición de dependencia económica resultaba relativamente favorable para la titulación, puesto que significaba que el estudiante tenía resueltas sus necesidades inmediatas al amparo de la familia. El dato de la relación entre dependencia o independencia económica y promedio escolar confirma esa conjetura. Aunque la variable modifica únicamente 1 décima el promedio general, la diferencia favorece a los estudiantes que dependen de su familia para el sostenimiento de sus estudios [cuadro Anexo 6.55].

b) Género y rendimiento escolar

En la muestra de titulados se observa que las mujeres, en general, alcanzan un mejor promedio de calificaciones que los hombres; no obstante, la diferencia es mínima (± 1 décima). Las mujeres obtuvieron un promedio de 8.13 y los hombres de 7.95. Como lo muestra el siguiente cuadro, la misma pauta se repite en cada una de las áreas de estudio, sin embargo, las diferencias son más o menos acusadas entre las mismas [cuadro Anexo 6.56].

En las áreas de disciplinas tecnológicas y de ciencias de la salud, la diferencia entre géneros con respecto al promedio de calificaciones es mínima. En uno y otro casos, dicha diferencia es de apenas una décima de punto. En el área de gestión, en cambio, el indicador respectivo supera las tres décimas. Cabe hacer notar que, aunque las diferencias son poco significativas en todo caso, se repite el patrón establecido a propósito de las probabilidades de titulación, es decir, que en aquellos entornos en que la proporción de mujeres es relativamente mayor, tiende a maximizarse la tendencia que apunta a una superioridad femenina en materia de rendimiento escolar.¹⁸

Como hemos hecho notar repetidamente, la variable género opera como un factor interviniente, es decir, modula las relaciones entre la variable explicativa y la variable explicada. En el siguiente cuadro se describe la relación entre la escolaridad del padre y el promedio del estudiante, distribuida por áreas y géneros. A partir de la información contenida en el mismo podremos evaluar el grado de consistencia interna de los hallazgos comentados hasta este punto [cuadro Anexo 6.57].

En cada una de las áreas de estudio se confirman las tendencias observadas en la muestra total, no obstante, algunos matices modifican la pauta común. En el área de disciplinas tecnológicas, las mujeres obtienen mejores promedios que los hombres, excepto cuando el padre tiene escolaridad profesional, en cuyo caso, el segmento de hombres muestra una ligera superioridad. En el área de ciencias exactas, encontramos el mismo patrón, aunque en este caso cabe destacar que las mujeres cuyo padre tiene escolaridad superior logran uno de los promedios más altos de toda la muestra. En el área de ciencias de la salud las distribuciones son igualmente consistentes; el promedio de las mujeres es superior al de los hombres, lo cual se refuerza si, además, la escolaridad del padre es superior. En las ciencias sociales las distribuciones son algo más dispersas; por una parte, la influencia de la

¹⁸ En el cap. V de esta tesis se hace notar que en las disciplinas sociales y de gestión, en que la proporción de mujeres es mayor que en el resto, las probabilidades de titulación de las mujeres son significativamente superiores.

escolaridad del padre es mucho menor, por otra, la diferencia entre hombres y mujeres tiende a ser mínima. Algo similar ocurre en el área de las disciplinas de la gestión, aunque en ella la diferencia entre géneros es algo más significativa.

La tendencia general observada puede definirse en los siguientes términos: al considerar el promedio general como indicador de rendimiento académico, en las disciplinas más próximas al conocimiento científico exacto (ciencias exactas, ciencias de la salud y tecnologías), el peso del capital cultural se deja sentir con mayor intensidad que en el resto de las áreas. El factor de género, en cambio, no sigue la misma dirección, puesto que son las áreas de tecnologías y disciplinas de la gestión en las que dicho factor discrimina con mayor certeza.

c) Trayectoria escolar previa y rendimiento escolar

Para terminar con el análisis del grupo de relaciones postulado en la hipótesis, queda por ver las distribuciones por trayectoria escolar previa. Con base en los resultados expuestos en la primera parte del capítulo, es de esperar que los estudiantes con una trayectoria escolar regular logren mejores promedios que los irregulares.

La variable que describe la regularidad en la trayectoria escolar previa a la licenciatura afecta el promedio general en casi 2 décimas de punto en favor de los estudiantes regulares.¹⁹ En la distribución por áreas se advierte que dicha variable es significativa en especial en el caso de las ciencias exactas, área en la que modifica en más de 3 décimas el promedio escolar. En menor medida, la variable influye en las áreas de gestión, salud y tecnologías; en cambio, prácticamente no afecta el promedio en el área de ciencias sociales [cuadro Anexo 6.58].

En la distribución de promedios controlada por regularidad en la trayectoria y género, las mujeres de trayectoria regular son las que alcanzan el mayor promedio;

¹⁹ Cabe recordar que "estudiante regular" fue definido anteriormente como aquel que no interrumpió los estudios de primaria, secundaria y bachillerato, mientras que "estudiante irregular" es aquel que interrumpió, por lo menos en un año e irrespectivamente de cualquier circunstancia, su trayectoria.

recíprocamente, los hombres de trayectoria irregular exhiben el promedio más bajo de la distribución [cuadro Anexo 6.59].

5. Recapitulación

En este apartado se presenta, a modo de recapitulación, una síntesis de los principales hallazgos de investigación que fueron descritos a lo largo de la presentación.

1. Con respecto a la composición demográfica de la muestra se encontró una ligera pero significativa sobre-representación del segmento femenino, así como del grupo más joven. Es decir, entre los titulados se hallaron más mujeres y estudiantes jóvenes de los que cabía esperar bajo la hipótesis de independencia estadística.
2. Con base en distribución de las variables demográficas por áreas de estudio se establecieron una serie de relaciones significativas. Las distribuciones sesgadas por la variable género se localizan tanto en el área de tecnologías, en que el segmento masculino es claramente mayoritario, como en las disciplinas sociales, en que el grupo de mujeres se encuentra sobre-representado. Con respecto a la variable edad, las áreas de ciencias exactas y de disciplinas sociales muestran también distribuciones sesgadas; en el primer caso, el grupo más joven se encuentra sobre-representado, y en el segundo, el grupo de más edad.
3. En los cuadros por lugar de nacimiento y género se observó que, como era de esperarse, los nacidos en el interior del país son una minoría. Además, se comprobó que el grupo de mujeres que nacieron en provincia son una auténtica excepción en el conjunto. La sub-representación femenina en este aspecto indica una asimetría regional en la disposición de oportunidades educativas por género, pero también expresa la presencia de distintos patrones culturales -en la capital y en la provincia-con respecto al valor que se concede a la formación profesional para cada género
4. Con respecto a las relaciones entre la trayectoria escolar previa y la titulación, se hizo notar que, en principio, los estudiantes con un recorrido ininterrumpido cuentan

con mejores posibilidades de éxito en la enseñanza superior. Este factor acusa una mayor intensidad en las disciplinas basadas en ciencias formales (ciencias exactas, ciencias naturales y tecnologías). lo que se debe, principalmente, a que los estudiantes con recorridos irregulares están presentes en una mayor proporción en otras áreas, tal y como lo confirman las diferencias en el perfil de edad arriba indicadas. Asimismo, se refuerzó el hallazgo de que las mujeres son, en general, un grupo más constante en los estudios: en cada una de las áreas mostraron una mayor eficiencia que los estudiantes varones. No obstante, cabe advertir que el segmento femenino que accedió a los estudios universitarios es resultado de una más intensa selección social, lo que se manifiesta en el hecho de que la proporción que ingresó a los estudios universitarios era minoritaria en relación al segmento masculino.

5. Al interrelacionar las variables género, regularidad escolar y distribución por áreas de estudios se observó que las mujeres tituladas en las áreas de ciencias exactas y tecnologías contaban con una proporción de estudiantes regulares superior a la del mismo grupo en el resto de las áreas. Todo parece indicar que la elección individual de formaciones científico tecnológicas está informada por la imagen que el estudiante construye sobre su capacidad para afrontar los estudios superiores en esos campos. En el caso de las mujeres este parece ser un factor de especial relevancia.

6. En el análisis del grupo de variables relativos al perfil socioeconómico familiar del grupo de titulados se estableció, en primer lugar, que la condición de dependencia económica de los estudiantes representa, por lo general, un factor favorable a la titulación. En las asociaciones entre la variable "dependencia económica" y los datos demográficos de la muestra, queda claro que, aunque el grado de interacción es reducido, las tendencias que se perfilan son claras: por una parte, la dependencia económica de la familia es un elemento que aparece asociado a la regularidad en la trayectoria escolar previa. Por otra, el factor dependencia económica se distribuye desigualmente en los grupos demográficos de la población escolar: es mayor entre las mujeres y entre los más jóvenes: unos y otros son,

simultáneamente. dependientes de la familia en una mayor proporción y regulares en su trayectoria escolar también en una mayor proporción.

7. La distribución de dependencia económica por áreas de estudio mostró que aunque en todas las áreas la proporción de individuos económicamente dependientes era superior a la de independientes. en cada una de ellas las proporciones eran distintas. En las áreas de ciencias sociales y de disciplinas de la gestión, la proporción de individuos independientes es mayor que el promedio de la distribución; mientras que en las disciplinas de la salud, las tecnologías y las ciencias exactas la proporción de individuos independientes tiende a decrecer. En el área de ciencias exactas encontramos la menor proporción de estudiantes económicamente independientes. En la distribución que relaciona ambas variables para cada uno de los géneros se repite el mismo patrón, pero en cada área la proporción de mujeres dependientes es significativamente mayor que la proporción de hombres en esa condición. Al añadir a la distribución el factor edad, las tendencias apuntadas conservaron las mismas características generales: a) en todas las áreas es superior la proporción de individuos dependientes; b) en todas las áreas, y para todos los grupos de edad, la proporción de mujeres dependientes es superior a la proporción de hombres dependientes.

8. En las distribuciones que describen la ocupación del padre y los ingresos de la familia contra los datos demográficos y escolares de la muestra se expresó un conjunto de relaciones importantes para el análisis. En términos generales, se estableció que entre el *status* socioeconómico familiar y la elección de campo profesional hay un nivel de relación, tal que los estudiantes matriculados en las áreas científicas (ciencias exactas y ciencias sociales) provienen de hogares con un ingreso familiar mensual superior al promedio. La misma tendencia se advierte en la distribución entre ocupación del padre e ingreso familiar mensual por áreas. En ciencias exactas, la proporción de padres con ocupación profesional y del grupo de ingresos más elevados es significativamente superior a la esperada. Asimismo, el segmento más cuantioso de padres profesionales con ingresos superiores

corresponde al área de ciencias exactas. En el extremo contrario encontramos las disciplinas de la gestión, en que la proporción de padres profesionales equivale a la mitad de la observada en ciencias exactas. En forma recíproca, en el área de gestión se encuentra la menor proporción de estudiantes provenientes de hogares con ingresos superiores. Los datos de la distribución conjunta por áreas corroboran las tendencias perfiladas, es decir, la sobre-representación del segmento de *status* socioeconómico superior en las áreas de conocimiento científico.

9. Las estadísticas de la distribución conjunta entre la edad del alumno al ingresar a licenciatura y la escolaridad del padre manifestaron la siguiente pauta general: mientras mayor es el nivel escolar alcanzado por el padre, menor tiende a ser la edad del estudiante al acceder a la Universidad. Los coeficientes de la asociación entre ambas variables confirman la aseveración anterior, es decir, niegan la probabilidad de independencia estadística entre una y otra variables. La relación establecida entre la escolaridad del padre como variable independiente, y la edad del estudiante al ingresar a la licenciatura como variable dependiente, ofrece un importante indicio de los efectos del *status* socioeconómico familiar y la trayectoria escolar de los estudiantes, por cuanto implica que quienes provienen de los estratos socioeconómicos superiores han desarrollado trayectorias escolares previas a la licenciatura más regulares. La relación también es indicativa del efecto del capital cultural en las oportunidades de supervivencia exitosa en el trayecto escolar, en la medida en que la escolaridad del padre es un indicador del capital cultural familiar que respalda al estudiante en su actividad académica. Se comprobó también que mientras mayor es la escolaridad del padre, y por lo tanto más elevado el *status* socioeconómico de la familia, mayores son también las posibilidades de acceso a la Universidad y de titulación para las mujeres.

10. En el estudio de las relaciones entre la variable dependiente rendimiento escolar y la serie de variables sociales y escolares de los titulados, se confirmaron las tendencias perfiladas en el análisis sobre la representatividad estadística de los diferentes segmentos de la muestra. En resumen, los hijos de padre profesional

obtuvieron mejores promedios escolares en la licenciatura; en todos los casos, las actividades asalariadas favorecieron el logro de promedios ligeramente más altos. La escolaridad del padre actúa en el mismo sentido que la posición laboral: los hijos de padre con escolaridad superior alcanzaron rendimientos más altos. El dato de la relación entre dependencia o independencia económica y promedio escolar confirmó el dato anterior. Aunque la variable modifica levemente el promedio general, la diferencia favorece a los estudiantes que dependen de su familia para el sostenimiento de sus estudios.

11. En el análisis de rendimientos por género se observó que las mujeres, en general, alcanzan un mejor promedio de calificaciones que los hombres. La variable que describe la regularidad en la trayectoria escolar previa a la licenciatura afecta el promedio en favor de los estudiantes regulares. En la distribución por áreas se advierte que la variable es significativa en el caso de las ciencias exactas; en menor medida, la variable influye en las áreas de gestión, salud y tecnologías; en cambio, prácticamente no afecta el promedio en el área de ciencias sociales.

12. Para terminar conviene insistir en las dos líneas de interpretación que recorren este capítulo: En primer lugar, que tal y como lo conjeturan las hipótesis en que se basa este estudio, existe una correspondencia estadística entre condiciones sociales de origen y trayectoria académica, correspondencia que es variable en los diferentes contextos y áreas disciplinarias en que se encuentran los estudiantes. Para avanzar en esta dirección sería necesario explorar las relaciones entre el *ethos* disciplinario, las normas de acreditación que se derivan del mismo y el perfil social y cultural de la población estudiantil. En segundo lugar, que al mismo tiempo en que son observables correlaciones empíricas entre origen social y desempeño académico, ellas se dan dentro de un patrón de movilidad también indiscutible; en este sentido conviven en un mismo ámbito las tendencias de desigualdad social y las pautas que, en sentido contrario, hacen posible que estudiantes en aparente desventaja social o cultural tengan acceso y posibilidades de éxito en la institución universitaria.

APENDICE: LIBRO DE CODIFICACION

APENDICE

Archivo de datos y libro de codificación

Archivo de Trayectorias Escolares y Sociales de los Titulados de la UNAM (TESS)

El archivo de datos en el que se basa la investigación se formó mediante la integración de dos bases de datos. La primera de ellas es el archivo de historiales académicos de los estudiantes titulados en la UNAM y la segunda el archivo de la encuesta socioeconómica del Anuario Estadístico de la UNAM.

La base de historiales académicos de los titulados universitarios registra información general (nombre, número de cuenta, fecha de nacimiento, plantel y carrera cursada); información de trayectoria escolar (fechas de ingreso y egreso a secundaria, preparatoria y licenciatura, fecha del examen profesional) e información del desempeño académico (promedio general de estudios de licenciatura). Esta base de datos registra en cinta magnética información a partir de la generación de titulados de 1979.

La hoja de datos del Anuario Estadístico de la UNAM contiene información socioeconómica de los estudiantes de primer ingreso y reingreso a las escuelas de la UNAM. La encuesta socioeconómica se inició en 1959 y sus resultados fueron publicados anualmente hasta 1987. Aunque el número, tipo y contenido de los indicadores empleados en la encuesta presenta variaciones de año en año a lo largo del periodo, por lo común se incluye información general (género, edad, lugar de nacimiento, nacionalidad), de tipo socioeconómico (ocupación del padre, ingreso familiar mensual, tipo de vivienda, trabajo del alumno, escolaridad de los padres, etc.) y algunos datos de la trayectoria escolar previa (entidad federativa en que cursó los estudios de secundaria y bachillerato, tipo de bachillerato, interrupción de estudios). A lo largo de su carrera escolar los alumnos pueden haber contestado la

encuesta en una o varias ocasiones, ya sea en su primer ingreso o en alguna de las ocasiones de reingreso.

Para configurar el archivo TESS interrelacionamos ambas bases de datos a través del número de cuenta de los estudiantes, que se registra en uno y otro archivos. Mediante esta operación formamos un archivo original que fue depurado con base en los siguientes criterios:

a) Se eliminaron todos aquellos casos en que faltaba la información de la hoja estadística de datos.

b) Se eliminaron los casos en que la hoja estadística de datos fue respondida en antes de 1980 o después de 1983, dado que fuera de este lapso el formato de respuestas era distinto al de los años 1980 a 1983. Además la información de historiales académicos de titulados posterior a 1985 era incompleta.

Una vez depurado el archivo establecimos una base de datos de aproximadamente 12 mil registros individuales correspondiente a una muestra de titulados del periodo 1980 a 1983. Posteriormente eliminamos aquellos casos en que detectamos defectos de codificación de la hoja estadística de datos o información incompleta del historial académico. Finalmente eliminamos los casos duplicados en el archivo, porque hubieran contestado más una vez a la hoja estadística. En la interfase de cinta magnética a diskettes se perdieron algunos segmentos de la información original, que también fueron suprimidos. Con base en esta última selección de casos determinamos la base de datos en su tamaño actual.

El archivo TESS cuenta con 8,535 registros individuales; una sección de la información de cada caso consiste en fechas que representan momentos puntuales de la trayectoria escolar y, la otra sección, consiste en variables socioeconómicas y escolares codificadas en forma de categorías. Para el análisis de la información recodificamos la información del archivo con el fin de conformar los indicadores más apropiados para la prueba de hipótesis: por ello, la mayoría de las variables incluidas en el libro de códigos del archivo son resultado de ciertas operaciones con los datos puntuales y categoriales del archivo original.

Libro de codificación del Archivo TESS
Variables, categorías y frecuencias

I. Variables Demográficas.

Nombre de la variable: Género
Codificación original: Categorías por género
Transformación: Ninguna
Categorías y valores:

Categorías	Frecuencia	%
Hombres	5288	61.9
Mujeres	3242	38.1
No respuesta	5	
Total Válido	8530	100.0

Nombre de la variable: Año de nacimiento.
Codificación original: Registro individual por año.
Transformación: Recodificada por rangos
Categorías y valores:

Categorías	Frecuencia	%
1945 o antes	120	1.4
1946 a 1950	418	4.9
1951 a 1955	3115	36.5
1956 a 1960	4865	57.0
Después de 1960	17	0.2
No respuesta	0	0.0
Total válido	8535	100.0

Nombre de la variable: Edad al ingresar a licenciatura
 Codificación original: Registro individual por año
 Transformación: Recodificada por años y rangos
 Categorías y valores:

Categorías	Frecuencia	%
18	2048	24.1
19	2513	29.5
20	1649	19.4
21	890	10.5
22	488	5.7
23	283	3.3
24	161	1.9
25	123	1.4
26-30	261	3.1
31-35	66	0.8
36-40	19	0.2
41 o más	7	0.1
No respuesta:	27	
Total válido	8508	100.0

Nombre de la variable: Lugar de nacimiento
 Codificación original: Categorías por entidad federativa
 Transformación: Ninguna
 Categorías y valores:

Categorías	Frecuencia	%	Categorías	Frecuencia	%
Aguascalientes	24	0.3	Nuevo León	15	0.2
Baja California	51	0.6	Oaxaca	150	1.8
Baja California Sur	8	0.1	Puebla	160	1.9
Campeche	24	0.3	Querétaro	35	0.4
Coahuila	46	0.5	Quintana Roo	1	0.0
Colima	19	0.2	San Luis Potosí	35	0.4
Chiapas	150	1.8	Sinaloa	166	1.9
Chihuahua	48	0.6	Sonora	202	2.4
Distrito Federal	5457	63.9	Tabasco	45	0.5
Durango	34	0.4	Tamaulipas	50	0.6
Guanajuato	307	3.6	Tlaxcala	59	0.7
Guerrero	138	1.6	Veracruz	244	2.9
Hidalgo	233	2.7	Yucatán	22	0.3
Jalisco	148	1.7	Zacatecas	40	0.5
México	92	1.1	Extranjero	109	1.3
Michoacán	194	2.3	No respuesta	0	0.0
Morelos	204	2.4			
Nayarit	25	0.3	Total válido	8535	100.0

II. Variables de trayectoria escolar anterior a la licenciatura

Nombre de la variable: Lugar de estudios de la secundaria
Codificación original: Registro individual por entidad federativa
Transformación: Recodificada por categorías
Categorías y valores:

Categorías	Frecuencia	%
DF	6223	72.9
Provincia	2230	26.1
Extranjero	81	0.9
No respuesta	1	0.0
Total válido	8535	100.0

Nombre de la variable: Duración de los estudios de secundaria
Codificación original: Registro individual por años de ingreso y egreso de la secundaria
Transformación: Recodificada por años y rangos
Observación: Por la forma de codificación, un cierto número de casos en el código "3 años" deben corresponder a la categoría "4 años". En la distribución empleada se corrige el indicador a través de una estimación.

Categorías y valores:

Categorías	Frecuencia	%
3 o menos	8336	98.2
4	98	1.1
5 o más	55	0.6
Errores	44	
No respuesta	1	
Total válido	8489	100.0

Nombre de la variable: Lugar de estudios del bachillerato
 Codificación original: Registro individual por entidad federativa y tipo de bachillerato, caso del DF

Transformación: Recodificada por categorías

Categorías y valores:

Categorías	Frecuencia	%
ENP-DF	2272	26.6
CCH-DF	1701	19.9
Otra-DF	2969	34.8
Provincia	1510	17.7
Extranjero	83	1.0
No respuesta	0	
TOTAL	8535	100.0

Nombre de la variable: Duración de los estudios de bachillerato
 Codificación original: Registro individual por años de ingreso y egreso del bachillerato

Transformación: Recodificada por años y rangos

Observación: Por la forma de codificación, un cierto número de casos en el código "3 años" deben corresponder a la categoría "4 años". La distribución empleada en el análisis de datos corrige el indicador a través de una estimación.

Categorías y valores:

Categorías	Frecuencia	%
3 o menos	8226	96.6
4	128	1.5
5 o más	100	1.1
Errores	17	
No respuesta	0	
Total válido	8518	100.0

III. Perfil socioeconómico.

Nombre de la variable: Estado civil.
Codificación original: Categorías por estado civil
Transformación: Recodificada por categorías
Categorías y valores:

Categorías	Frecuencia	%
Soltero	7646	90.1
Casado	840	9.9
No respuesta	49	
Total válido	8486	100.0

Nombre de la variable: Con quien habita
Codificación original: Categorías por personas con quien habita
Transformación: Recodificada por categorías
Categorías y valores:

Categorías	Frecuencia	%
Familia	6932	81.2
Cónyuge	710	8.3
Otros	893	10.5
Total válido	8535	100.0

Nombre de la variable: Dependencia económica
Codificación original: Categorías por dependencia económica
Transformación: Recodificada por categorías
Observación: La recodificación se controló mediante las variables "trabajo del alumno" y "contribución al gasto familiar"

Categorías y valores:

Categorías	Frecuencia	%
Dependiente	6285	78.2
Independiente	1752	21.8
No respuesta	498	
Total válido	8035	100.0

Nombre de la variable: Ingreso familiar mensual
 Codificación original: Rangos de ingreso
 Transformación: Ninguna
 Categorías y valores:

Categorías	Frecuencia	%
Hasta \$3,000	430	5.1
\$3,001 a \$4,500	882	10.5
\$4,501 a \$6,000	1378	16.4
\$6,001 a \$7,500	1152	13.8
\$7,501 a \$9,000	1272	15.2
\$9,001 a \$12,000	1223	14.6
\$12,001 a \$15,000	891	10.6
Mas de \$15,000	1149	13.7
No respuesta	158	
Total válido	8377	100.0

Nombre de la variable: Ocupación del padre
 Codificación original: Categorías de ocupación
 Transformación: Ninguna
 Categorías y valores:

Categorías	Frecuencia	%
Profesional	1453	18.6
Administrativo	1435	18.3
Tecnico	1028	13.1
Agropecuario	526	6.7
Ejecutivo	264	3.4
Comerciante	2069	26.4
Conductor	348	4.4
Militar	93	1.2
Jubilado	610	7.8
No respuesta	709	
Total válido	7826	100.0

Nombre de la variable: Posición de la ocupación del padre
 Codificación original: Categorías de posición
 Transformación: Ninguna
 Categorías y valores:

Categorías	Frecuencia	%
Negocio familiar	886	11.5
Empresario	776	10.1
Obrero	575	7.5
Empleado	3588	46.5
Ejidatario	173	2.2
Jornalero	29	0.4
Independiente	1690	21.9
No respuesta	818	
Total válido	7717	100.0

Nombre de la variable: Rama de la ocupación del padre
 Codificación original: Categorías por rama
 Transformación: Ninguna
 Categorías y valores:

Categorías	Frecuencia	%
Agropecuaria	528	6.9
Indus Extractiva	238	3.1
Indus Transformación	1256	16.4
Indus Construcción	549	7.2
Comercio	1953	25.5
Transportes	465	6.1
Serv Particulares	1037	13.5
Serv Gubernamentales	1643	21.4
No respuesta	866	
Total válido	7669	100.0

Nombre de la variable: Ingresos mensuales del padre Codificación
original: Rangos de ingreso
Transformación: Ninguna
Categorías y valores:

Categorías	Frecuencia	%
Hasta \$3,000	551	6.9
\$3,001 a \$4,500	1042	13.0
\$4,501 a \$6,000	1401	17.5
\$6,001 a \$7,500	1117	14.0
\$7,501 a \$9,000	1087	13.6
\$9,001 a \$12,000	968	12.1
\$12,001 a \$15,000	772	9.7
Mas de \$15,000	951	11.9
No respuesta	646	
Total válido	7889	100.0

Nombre de la variable: Escolaridad del padre
Codificación original: Categorías de escolaridad
Transformación: Reducción de categorías
Observación: Las categorías de escolaridad incluyen, en cada una de ellas, los casos de escolaridad incompleta

Categorías y valores:

Categorías	Frecuencia	%
Basica	3776	47.5
Media Basica	1645	20.7
Media Superior	795	10.0
Superior	1735	21.8
No respuesta	584	
Total válido	7951	100.0

Nombre de la variable: Escolaridad de la madre
 Codificación original: Categorías de escolaridad
 Transformación: Reducción de categorías
 Observación: Las categorías de escolaridad incluyen, en cada una de ellas, los casos de escolaridad incompleta

Categorías y valores:

Categorías	Frecuencia	%
Básica	4825	59.8
Media Básica	2246	27.8
Media Superior	498	6.2
Superior	506	6.3
No respuesta	460	
Total válido	8075	100.0

Nombre de la variable: Status del padre
 Codificación original: Categorías de ocupación y de posición
 Transformación: Elaboración de categorías sintéticas
 Observación: Las categorías de status fueron controladas por medio de la variable "escolaridad del padre"

Categorías y valores:

Categorías	Frecuencia	%
Profesionales Independientes	820	11.3
Profesionales Asalariados	1090	15.0
No manuales independientes	1637	22.5
No manuales asalariados	1878	25.8
Manuales independientes	923	12.7
Manuales asalariados	926	12.7
No respuesta	1261	
Total válido	7274	100.0

Nombre de la variable: Sector de trabajo de los alumnos
 Codificación original: Categorías por lugar de trabajo
 Transformación: Recodificada por categorías de sector
 Observación: Los casos de no respuesta los incluimos en la categoría "no trabajan"

Categorías y valores:

Categorías	Frecuencia	%
Público	1158	13.6
Privado	530	6.2
Independiente	419	4.9
No trabajan	6428	75.3
Total válido	8535	100.0

Nombre de la variable: Horario de los alumnos que trabajan
 Codificación original: Categorías por horas de trabajo
 Transformación: Recodificada por categorías de turno
 Observación: Los casos de no respuesta los incluimos en la categoría "no trabajan"

Categorías y valores:

Categorías	Frecuencia	%
Medio turno	831	9.7
Turno completo	1289	15.1
No trabajan	6415	75.2
Total válido	8535	100.0

Nombre de la variable: Ocupación de los alumnos que trabajan
 Codificación original: Categorías ocupaciones
 Transformación: Ninguna
 Observación: Los casos de no respuesta los incluimos en la categoría "no trabajan"

Categorías y valores:

Categorías	Frecuencia	%
Empleado	1110	13.0
Comerciante	74	0.9
Obrero	42	0.5
Técnico	217	2.5
Profesionista	445	5.2
Otra	227	2.7
No trabajan	6420	75.2
Total válido	8535	100.0

Nombre de la variable: Ingresos de los alumnos que trabajan
 Codificación original: Rangos de ingreso
 Transformación: Ninguna
 Observación: Los casos de no respuesta los incluimos en la categoría "no trabajan"

Categorías y valores:

Categorías	Frecuencia	%
Hasta \$2,000	224	2.6
\$2,001 a \$2,500	153	1.8
\$2,501 a \$3,000	150	1.8
\$3,001 a \$3,500	186	2.2
\$3,501 a \$4,000	269	3.2
\$4,001 a \$5,000	420	4.9
Mas de \$5,000	699	8.2
No trabajan	6434	75.4
Total válido	8535	100.0

Nombre de la variable: Contribución de los alumnos al ingreso familiar
 Codificación original: Categorías de contribución
 Transformación: Reducción de categorías
 Observación: Los casos de no respuesta los incluimos en la categoría "no trabajan"
 Categorías y valores:

Categorías	Frecuencia	%
Importante	509	6.0
Complementaria	1652	19.4
No trabajan	6374	74.7
Total válido	8535	100.0

IV. Variables de trayectoria en licenciatura.

Nombre de la variable: Generación de ingreso a licenciatura
Codificación original: Registros individuales por año (año de ingreso)
Transformación: Reducción de categorías
Categorías y valores:

Categorías	Frecuencia	%
Anteriores a 1973	676	7.9
1973	874	10.2
1974	1065	12.5
1975	1883	22.1
1976	2084	24.4
1977	1357	15.9
1978 y posteriores	596	7.0
Total válido	8535	100.0

Nombre de la variable: Generación de titulación
Codificación original: Registros individuales por año (año de titulación)
Transformación: Ninguna
Categorías y valores:

Categorías	Frecuencia	%
1980	3133	36.7
1981	2818	33.0
1982	1511	17.7
1983	1073	12.6
No respuesta	0	
Total válido	8535	100.0

Nombre de la variable: Duración de la licenciatura
 Codificación original: Registros individuales por año (año de ingreso y año de egreso).
 Transformación: Reducción de categorías
 Observación: Las categorías expresan la diferencia de tiempo entre el ingreso y el egreso.
 Categorías y valores:

Categorías	Frecuencia	%
4 años	5043	59.1
5 años	1293	15.1
6 años	684	8.0
7 años	661	7.7
8 años	450	5.3
9 años o más	404	4.7
No respuesta	0	
Total válido	8535	100.0

Nombre de la variable: Duración para la titulación
 Codificación original: Registros individuales por año (año de egreso y año de titulación)
 Transformación: Reducción de categorías
 Observación: Las categorías expresan la diferencia de tiempo entre el egreso y la titulación.
 Categorías y valores:

Categorías	Frecuencia	%
El mismo año	1735	20.3
1 año	4320	50.6
2 años	1911	22.4
3 años	437	5.1
4 años	96	1.1
5 años	17	0.2
6 años o más	19	0.2
No respuesta	0	
Total válido	8535	100.0

Nombre de la variable: Edad al titularse
 Codificación original: Registros individuales por año (año de nacimiento y año de titulación)
 Transformación: Reducción de categorías
 Observación: Las categorías expresan la diferencia de tiempo entre el egreso y la titulación.
 Categorías y valores:

Categorías	Frecuencia	%
23 o menos	1188	13.9
24 a 26	4790	56.1
27 a 29	1761	20.6
30 a 35	669	7.8
36 o más	127	1.5
No respuesta	0	
Total válido	8535	100.0

Nombre de la variable: Campus
 Codificación original: Registros individuales por plantel y carrera de inscripción.
 Transformación: Reducción de categorías
 Categorías y valores:

Categorías	Frecuencia	%
CU	6016	70.5
FES Cuautitlán	355	4.2
ENEP Acatlán	239	2.8
ENEP Iztacala	1283	15.0
ENEP Aragón	188	2.2
ENEP Zaragoza	454	5.3
No respuesta	0	
Total válido	8535	100.0

Nombre de la variable: Plantel
 Codificación original: Registros individuales por plantel y carrera de inscripción.
 Transformación: Reducción de categorías
 Categorías y valores:

Categorías	Frecuencia	%
Fac. Arquitectura	599	7.0
E. Nal. Artes Plásticas	7	0.1
Fac. Ciencias	166	2.0
Fac. Ciencias Políticas	103	1.2
Fac. Contaduría y Admón.	771	9.0
Fac. Derecho	8	0.1
Fac. Ingeniería	279	3.3
Fac. Medicina	1969	23.1
E. Nal. Música	5	0.1
Fac. Odontología	1429	16.7
Fac. Psicología	143	1.7
Fac. Cs. Químicas	345	4.0
Fac. Veterinaria	256	3.0
FES Cuautitlán	355	4.2
ENEP Acatlán	239	2.8
ENEP Iztacala	1283	15.0
ENEP Aragón	188	2.2
ENEP Zaragoza	454	5.3
No respuesta	0	
Total válido	8535	100.0

Nombre de la variable: Carrera
Transformación: Reducción de categorías por plantel y carrera

Categorías	Frecuencia	%
Actuario	27	0.3
Administración	535	6.2
Arquitecto	611	7.2
Artes Visuales	3	0.0
Biólogo	169	2.0
Cantante	1	0.0
Cs Políticas y Admón. Pública	19	0.2
Composición	2	0.0
Comunicación	4	0.0
Comunicación Gráfica	1	0.0
Contaduría	304	3.6
Dentista	2355	27.6
Derecho	243	2.8
Diseño Industrial	25	0.3
Diseño Gráfico	3	0.0
Economía	24	0.3
Enfermería y Obstetricia	25	0.3
Filosofía	2	0.0
Físico	26	0.3
Geólogo	13	0.2
Ing Agrícola	11	0.1
Ing Alimentos	4	0.0
Ing Civil	174	2.0
Ing Computación	3	0.0
Ing Geofísico	11	0.1
Ing Mecánico Electricista	135	1.6
Ing Minas y Metalurgia	4	0.0
Ing Petrolero	27	0.3
Ing Químico	107	1.3
Ing Químico Metalurgista	41	0.5
Ing Topógrafo y Geodesta	1	0.0
Instrumentista	2	0.0
Matemático	19	0.2
Médico Cirujano	2607	30.5
Pedagogía	10	0.1
Periodismo	22	0.3
Piano	1	0.0
Psicología	198	2.3
Químico	59	0.7
Quím Farmacéutico Biólogo	212	2.5
Relaciones Internacionales	39	0.5
Sociología	52	0.6
Veterinario y Zootecnista	404	4.7
Total válido	8535	100.0

Nombre de la variable: Areas de estudio
 Codificación original: Registros individuales por plantel y carrera de inscripción.
 Transformación: Reducción de categorías
 Categorías y valores:

Categorías	Frecuencia	%
Tecnologías	1161	13.6
Ciencias Exactas	286	3.4
Ciencias de la Salud	5603	65.6
Ciencias Sociales	376	4.4
Disciplinas de Gestión	1109	13.0
Total válido	8535	100.0

Nombre de la variable: Promedio de licenciatura (rangos)
 Codificación original: Registros individuales por promedio
 Transformación: Rangos de promedio
 Categorías y valores:

Categorías	Frecuencia	%
600 a 649	54	0.6
650 a 699	261	3.1
700 a 749	1745	20.4
750 a 799	2072	24.3
800 a 849	2203	25.8
850 a 899	1137	13.3
900 a 949	752	8.8
950 a 1000	311	3.6
Total válido	8535	100.0

Nombre de la variable: Promedio de licenciatura (puntos)
 Codificación original: Registros individuales por promedio
 Transformación: Reducción de categorías (de centésimas a décimas)

Categorías y valores:

Puntos	Frec	%	Puntos	Frec	%
6.0	6	0.1	7.0	312	3.7
6.1	26	0.3	7.1	293	3.4
6.2	1	0.0	7.2	318	3.7
6.3	1	0.0	7.3	370	4.3
6.4	1	0.0	7.4	360	4.2
6.5	10	0.1	7.5	484	5.7
6.6	19	0.2	7.6	483	5.7
6.7	36	0.4	7.7	319	3.7
6.8	68	0.8	7.8	495	5.8
6.9	117	1.4	7.9	392	4.6
			Puntos	Frec	%
8.0	649	7.6	9.0	248	2.9
8.1	403	4.7	9.1	138	1.6
8.2	392	4.6	9.2	165	1.9
8.3	351	4.1	9.3	127	1.5
8.4	343	4.0	9.4	76	0.9
8.5	311	3.6	9.5	88	1.0
8.6	247	2.9	9.6	76	0.9
8.7	224	2.6	9.7	56	0.7
8.8	201	2.4	9.8	59	0.7
8.9	199	2.3	9.9	50	0.6
			10.0	19	0.2

TOTAL 8535 casos

ANEXO ESTADISTICO

Cuadro 6.1
Distribución por edad al ingresar a la licenciatura

Edades	Frecuencias	%	%acum.
18 años o menos	2077	24.3	
19 años	2513	29.4	53.8
20 años	1649	19.3	73.1
21 años	890	10.4	83.5
22 años	488	5.7	89.2
23 años	283	3.3	92.6
24 años	161	1.9	94.4
25 años	123	1.4	95.9
26 años	90	1.1	96.9
27 años	74	0.9	97.8
28 años o más	187	2.2	100.0
Total:	8535	100.0	

Promedio aritmético = 19.88 años
Desviación estándar = 2.99 años

Cuadro 6.2
Distribución por año de nacimiento

Rango	Frecuencia	%
1945 o antes	120	1.4
1946 a 1950	418	4.9
1951 a 1955	3115	36.5
1956 a 1960	4865	57.0
Después de 1960	17	0.2
Total:	8535	100.0

Cuadro 6.3
Distribución conjunta por género y edad

	Hombres %edad		Mujeres %edad		Total %edad	
18 años o menos %género ->	1192 57.4	22.5	884 43.6	27.3	2076 100.0	24.3
19 a 24 años %género ->	3804 63.6	71.9	2176 36.4	67.1	5980 100.0	70.1
25 años o más %género ->	292 61.6	5.5	182 38.4	5.6	474 100.0	5.6
Total %género ->	5288 62.0	100.0	3242 38.0	100.0	8530 100.0	100.0

$X^2 = 25.12$ significativa para $\alpha = 0.05$
V de Cramer = 0.0543

Cuadro 6.4
Distribución por género y campus (% género)

Campus / género	Hombres	Mujeres	Suma
Ciudad Universitaria	62.9	37.1	100
ENEP	59.9	40.1	100
Total:	62.0	38.0	100

$X^2 = 6.58$ significativa para $\alpha = 0.05$
Phi = 0.028

Cuadro 6.5
Distribución por género y áreas de estudio (% género)

Areas	Hombres	Mujeres	Suma
Tecnologías e Ingenierías	85.8	14.2	100
Ciencias Exactas	55.6	44.4	100
Disciplinas de la Salud	58.6	41.4	100
Ciencias Sociales	35.9	64.1	100
Administración y Derecho	64.7	35.3	100
Total:	62.0	38.0	100

$X^2 = 25.12$ significativa para $\alpha = 0.05$
V de Cramer = 0.223

Cuadro 6.6
Distribución por edad y campus (% edad)

Campus \ Edad	18 o menos	19 a 24	25 o más	Suma
Ciudad Universitaria	22.7	71.5	5.8	100
ENEP	28.2	66.9	4.9	100
Total:	24.3	70.1	5.6	100

$X^2 = 30.27$ significativa para $\alpha = 0.05$
V de Cramer = 0.059

Cuadro 6.7
Distribución por edad y áreas de estudio (% edad)

Areas \ Edad	18 o menos	19 a 24	25 o más	Suma
Tecnologías e Ingenierías	24.9	71.7	3.4	100
Ciencias Exactas	29.0	69.6	1.4	100
Disciplinas de la Salud	24.4	70.1	5.6	100
Ciencias Sociales	19.7	70.2	10.1	100
Administración y Derecho	23.8	68.8	7.4	100
Total:	24.3	70.1	5.6	100

$X^2 = 46.69$ significativa para $\alpha = 0.05$
V de Cramer = 0.052

Cuadro 6.8
Lugar de nacimiento por regiones

Regiones	Frecuencia	%
DF	5457	63.9
Centro y Occidente	1505	17.6
Sur, Sureste y Golfo	774	9.1
Norte	690	8.1
Extranjero	109	1.3
Total:	8535	100

Cuadro 6.9
Distribución por lugar de nacimiento y campus (% lugar)

Campus \ Lugar de nto.	DF	Provincia	Extranjero	Suma
Ciudad Universitaria	62.3	35.9	1.7	100
ENEP	67.7	32.1	0.2	100
Total:	63.9	34.8	1.3	100

$\chi^2 = 48.28$ significativa para $\alpha = 0.05$
V de Cramer = 0.075

Cuadro 6.10
Distribución por lugar de nacimiento y áreas de estudio (%)

Areas \ Lugar de nto.	DF	Provincia	Extranjero	Suma
Tecnologías e Ingenierías	62.6	35.1	2.3	100
Ciencias Exactas	71.7	26.6	1.7	100
Disciplinas de la Salud	62.1	36.8	1.1	100
Ciencias Sociales	74.2	22.9	2.9	100
Administración y Derecho	69.0	30.5	0.5	100
Total:	63.9	34.8	1.3	100

$\chi^2 = 74.91$ significativa para $\alpha = 0.05$
V de Cramer = 0.066

Cuadro 6.11
**Lugar de nacimiento y lugar de estudios
en secundaria y bachillerato (%)**

	Lugar de nacimiento	Lugar de estudios secundaria bachillerato	
DF	63.9	72.9	82.3
Provincia	34.8	26.1	17.7
Extranjero	1.3	0.9	1.0
Total	100.0	100.0	100.0

Cuadro 6.12
Distribución por escuela de procedencia en bachillerato y
áreas de estudio en licenciatura (% áreas)

Escuelas/Áreas	Tecnológ.	Exactas	Salud	Sociales	Gestión	Total
DF ENP	12.1	3.6	66.1	3.7	14.5	100
DF CCH	9.8	3.8	66.7	5.2	14.5	100
DF otras	15.6	3.6	62.1	5.1	13.6	100
DF Suma	13.0	3.6	64.5	4.7	14.1	100
Provincia	15.3	2.1	71.4	2.9	8.3	100
Extranjero	30.1	2.4	53.0	9.6	4.8	100
Total	13.6	3.4	65.6	4.4	13.0	100

$X^2 = 134.04$ significativa para $\alpha = 0.05$

V de Cramer = 0.06

Cuadro 6.13
Lugar de estudios en bachillerato por género

Escuelas \ género	Hombres	Mujeres	Total
DF ENP	58.3	42.3	100.0
DF CCH	62.1	38.9	100.0
DF otras	59.9	40.1	100.0
Total DF	59.9	40.1	100.0
Provincia	71.5	28.5	100.0
Extranjero	63.9	36.1	100.0
Total	62.0	38.0	100.0

$X^2 = 32.8$ significativa para $\alpha = 0.05$

V de Cramer = 0.06

Cuadro 6.14
Duración de secundaria y duración de bachillerato

Bachillerato Secundaria	3 años %	4 años %	5 años o más %	Total %
3 años	6102 71.5	889 10.4	234 2.7	7225 84.7
4 años	790 9.3	306 3.6	46 0.5	1142 13.4
5 años o más	128 1.5	27 0.3	12 0.1	167 2.0
Total	7020 82.3	1222 14.3	292 3.4	8534 100.0

$\chi^2 = 182.50$ significativa para $\alpha = 0.05$

Gamma = 0.36

Cuadro 6.15
Duración de secundaria y bachillerato por género

	Hombres	Mujeres	Total
Duración Secundaria			
3 años	61.0	39.0	100
4 años	65.6	34.4	100
5 años o más	78.4	21.6	100
Duración Bachillerato			
3 años	61.0	39.0	100
4 años	65.4	34.6	100
5 años o más	72.6	27.4	100
Regularidad			
Regulares	59.9	40.1	100
Semi regulares (*)	67.4	32.6	100
Irregulares	65.9	34.1	100
Total:	62.0	38.0	100

Nota: (*) Irregulares en cualquiera de los ciclos pero no en ambos.

χ^2 duración estudios por género = 48.47

V Cramer duración estudios por género = 0.55

χ^2 regularidad por género = 90.69

V de Cramer regularidad por género = 0.11

Cuadro 6.16
Regularidad en la trayectoria escolar previa por campus

	CU.	ENEP	Ambos
Regulares	72.6	68.9	71.5
Semi regulares (*)	23.2	25.7	23.9
Irregulares	4.2	5.4	4.6
Total	100.0	100.0	100.0

(*) Irregulares en alguno de los ciclos pero no en ambos.

$X^2 = 13.24$ significativa para $\alpha = 0.05$

V de Cramer = 0.04

Cuadro 6.17
Regularidad en la trayectoria escolar previa por áreas

Regularidad	Tecnológ.	Exactas	Salud	Sociales	Gestión	Total
Regulares	74.8	79.0	71.0	72.3	68.1	71.5
Semi regulares (*)	20.1	17.1	24.7	22.3	26.3	23.9
Irregulares	5.1	3.9	4.3	5.3	5.6	4.6
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Nota: (*) Irregulares en cualquiera de los ciclos.

$X^2 = 32.88$ significativa para $\alpha = 0.05$

V de Cramer = 0.06

Cuadro 6.18
Regularidad en la trayectoria escolar previa
por áreas de estudio y género
(Frecuencias)

	TECNOLOGIAS			CS. EXACTAS			SALUD		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
Regulares	740	127	867	123	103	226	2236	1742	3978
Semi regulares	207	26	233	31	20	51	889	492	1381
Irregulares	48	9	57	5	3	8	155	85	240
Total	995	162	1157	159	126	285	3280	2319	5599

Nota: La distribución continúa en el cuadro 6.18 (continuación)

Cuadro 6.18 (continuación)
Regularidad en la trayectoria escolar previa
por áreas de estudio y género
(Frecuencias)

	CS. SOCIALES			GESTION			T O T A L		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Suma
Regulares	93	179	272	462	293	755	3654	2444	6098
Semi regulares	34	50	84	215	77	292	1376	665	2041
Irregulares	8	12	20	41	21	62	257	130	387
Total	135	231	376	718	391	1109	5287	3239	8526

Cuadro 6.19
Regularidad en la trayectoria escolar previa
por áreas de estudio y género (% por área)

	TECNOLOG.		EXACTAS		SALUD		SOCIALES		GESTION	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Regulares	74.4	78.4	77.4	81.7	68.2	75.1	68.9	74.3	64.3	74.9
Semi regulares	20.8	16.0	19.5	15.9	27.1	21.2	25.2	20.7	29.9	19.7
Irregulares	4.8	5.6	3.1	2.4	4.7	3.7	5.9	5.0	5.7	5.4
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

$\chi^2 = 80.690$ significativa para $\alpha = 0.05$

V de Cramer = 0.097

Cuadro 6.20
Segmentos en que la proporción de estudiantes regulares
en secundaria y bachillerato es superior
al promedio de la muestra.
(Estudiantes regulares: 71.5%)

1.	Mujeres / ciencias exactas	(81.7%)
2.	Mujeres / tecnología	(78.4%)
3.	Hombres / ciencias exactas	(77.4%)
4.	Mujeres / salud	(75.1%)
5.	Mujeres / gestión	(74.9%)
6.	Hombres / tecnología	(74.4%)
7.	Mujeres / sociales	(74.3%)

Nota: el porcentaje entre paréntesis significa la proporción del segmento con respecto al total de individuos del mismo género en el área referida. Por ejemplo en el segmento 1, la cifra de 81.7% representa la proporción de mujeres con trayectoria regular que se titularon en alguna carrera del área de ciencias exactas.

Cuadro 6.21

Estado civil, unidad doméstica y dependencia económica

Variables	Frecuencia	(%)
Estado Civil		
Solteros	7648	89.6
Casados	883	10.4
Suma	8531	100.0
Unidad Doméstica		
Familia	6932	81.2
Cónyuge	710	8.3
Otras	893	10.5
Suma	8535	100.0
Dependencia Económica		
Dependientes	6675	78.2
Independientes	1860	21.8
Suma	8535	100.0

Cuadro 6.22

Dependencia económica y unidad doméstica por estado civil
(Renglones: dependencia económica. Columnas: unidad doméstica)

SOLTEROS					CASADOS				
	Faml.	Cóny.	Otro	Total		Faml.	Cóny.	Otro	Total
Depend.	76.4	--	6.8	83.2	Depend.	6.0	28.4	1.5	35.9
Indepn.	12.3	--	4.5	16.8	Indepn.	6.8	55.6	1.7	64.1
Total:	88.7	--	11.3	100.0	Total:	12.8	84.0	3.2	100.0

Nota: La combinación "solteros que viven con cónyuge" fue anulada del cálculo aunque incluía una frecuencia (13 casos) atribuible a errores de respuesta o de codificación.

χ^2 significativa para $\alpha = 0.05$

V de Cramer para la distribución conjunta = 0.674

Cuadro 6.23
Estado civil por unidad doméstica,
según dependencia económica y edad (%)

	18 años o menos	19 a 24 años	25 años o más	Muestra
Estado Civil				
Solteros	94.3	90.3	61.6	89.6
Casados	5.7	9.7	38.4	10.4
Suma:	100.0	100.0	100.0	100.0
Unidad Doméstica				
Familia	89.1	80.8	51.7	81.2
Cónyuge	4.4	7.6	34.4	8.3
Otros	6.5	11.6	13.9	10.5
Suma:	100.0	100.0	100.0	100.0
Dependencia Económica				
Dependiente	87.2	78.8	31.6	78.2
Independiente	12.8	21.2	68.4	21.8
Suma:	100.0	100.0	100.0	100.0

X^2 significativa para $\alpha = 0.05$

V de Cramer para la distribución conjunta = 0.231

Cuadro 6.24
Estado civil por unidad doméstica,
según dependencia económica y género

	Hombres	Mujeres	Muestra
Estado civil			
Solteros	88.6	91.4	89.7
Casados	11.4	8.6	10.3
Suma:	100.0	100.0	100.0
Unidad doméstica			
Familia	77.3	87.6	81.2
Cónyuge	9.2	6.8	8.3
Otros	13.5	5.5	10.5
Suma:	100.0	100.0	100.0
Dependencia económica			
Dependiente	73.6	85.7	78.2
Independiente	26.4	14.3	21.8
Suma:	100.0	100.0	100.0

X^2 significativa para $\alpha = 0.05$

V de Cramer para la distribución conjunta = 0.137

Cuadro 6.25
Dependencia económica por género y edad

	HOMBRES			MUJERES		
	18 años o menos	19-24 años	25 años o más	18 años o menos	19-24 años	25 años o más
Dependientes	83.2	74.2	27.1	92.6	86.8	39.0
Independientes	16.8	25.8	72.9	7.4	13.2	61.0
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

X^2 significativa para $\alpha = 0.05$

V de Cramer para la distribución conjunta = 0.119

Cuadro 6.26
Distribución conjunta: Regularidad en secundaria y bachillerato, dependencia económica de la familia y edad (Frecuencias)

	DEPENDIENTES			INDEPENDIENTES			SUMA
	18 años o menos	19 a 24 años	25 años o más	18 años o menos	19 a 24 años	25 años o más	
Regulares	1242	3501	97	187	881	194	6102
Semi regulares	472	1002	41	67	341	118	2041
Irregulares	--	211	11	--	48	12	282
Suma:	1714	4714	149	254	1270	324	8425

Nota: Eliminamos del cálculo las frecuencias atribuibles a errores, tal como la categoría que combina irregulares con la edad 18 años o menos.

X^2 significativa para $\alpha = 0.05$

V de Cramer = 0.056

Cuadro 6.29
Distribución conjunta: Dependencia económica,
género y edad por áreas de estudio.
(Frecuencias)

		Dependientes			Independientes			
Areas	Género	E d a d			E d a d			Suma
		18-20	21 más	Total	18-20	21 más	Total	
Tecnol	M	601	152	753	148	94	242	995
	F	124	21	145	13	6	19	164
Exactas	M	115	15	130	13	16	29	159
	F	103	15	118	8	1	9	127
Salud	M	1908	619	2527	357	397	754	3281
	F	1672	345	2017	135	167	302	2319
Sociales	M	61	20	81	23	31	54	135
	F	163	27	190	26	25	51	241
Gestión	M	295	107	402	153	163	316	718
	F	280	28	308	36	47	83	391
Total	M	2980	913	3893	694	701	1395	5288
	F	2342	436	2778	218	246	464	3242
Suma		4722	1349	6671	912	947	1859	8530

Cuadro 6.27
Regularidad en secundaria y bachillerato por
dependencia económica de la familia

	Dependientes	Independientes	Muestra
Regulares	73.6	68.3	72.4
Irregulares	26.4	31.7	27.6
Total	100.0	100.0	100.0

X^2 significativa para $\alpha = 0.05$

Coefficiente Phi = 0.0457

Cuadro 6.28
Regularidad en secundaria y bachillerato por
dependencia económica (segmentos de edad)

1. Segmento: edad 18 años o menos

	Dependientes	Independientes	Total
Regulares	72.5	73.6	72.6
Irregulares	27.5	26.4	27.4
Total	100.0	100.0	100.0

X^2 significativa para $\alpha = 0.05$ / Phi = 0.04

2. Segmento: edad 19 a 24 años

	Dependientes	Independientes	Total
Regulares	74.2	69.3	73.2
Irregulares	25.8	30.7	26.8
Total	100.0	100.0	100.0

X^2 significativa para $\alpha = 0.05$ / Phi = 0.055

3. Segmento: 25 años o más

	Dependientes	Independientes	Total
Regulares	65.1	59.9	61.5
Irregulares	34.9	40.1	38.5
Total	100.0	100.0	100.0

X^2 significativa para $\alpha = 0.05$ / Phi = 0.65

Cuadro 6.30
Interacciones de primero, segundo y tercer orden
(variables: género, edad, dependencia y áreas).
Coeficientes de asociación

Edad	Dependencia	Areas
------	-------------	-------

Primer orden:

Género	.112	.142	.223
Edad		.349	.063
Dependencia			.145

Segundo orden:

Género*Edad		.369	.124
Género*Dependencia			.155
Edad*Dependencia			.084

Tercer orden:

Género*Edad*Dependencia			.140
-------------------------	--	--	------

Nota: Para género por dependencia se calculó el coeficiente Phi. Para todas las demás asociaciones se calculó V de Cramer.

Cuadro 6.31
Dependencia económica por áreas de estudio

	Tecnol.	Exactas	Salud	Socs.	Gestión	Muestra
Dependientes	77.5	86.7	81.1	72.1	64.0	78.2
Independientes	22.5	13.3	18.9	27.9	36.0	21.8
Total:	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

X² significativa para $\alpha = 0.05$
V de Cramer = 0.145

Cuadro 6.32
Proporción de individuos económicamente dependientes
en cada área por género

Áreas	Hombres Dependientes (%)	Mujeres Dependientes (%)
Tecnología	75.7	88.4
Exactas	81.8	92.9
Salud	77.0	87.0
Sociales	60.0	78.8
Gestión	56.0	78.8
Total	73.6	85.7

Nota: Los porcentajes complementarios, que no aparecen en el cuadro, representan a los individuos económicamente independientes.

Cuadro 6.33
Proporción de individuos económicamente dependientes
en cada área por grupos de edad

Áreas	18 a 20 años		21 años o más	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Tecnología	80.2	90.5	61.8	77.8
Exactas	89.8	92.8	55.6	93.7
Salud	84.2	92.5	61.1	67.4
Sociales	72.6	86.2	39.2	51.9
Gestión	65.8	88.6	39.6	37.3
Total	81.1	91.5	56.6	63.9

Nota: Los porcentajes complementarios, que no aparecen en el cuadro representan a los económicamente independientes.

Cuadro 6.34
Rama de la ocupación del padre de familia

Ocupaciones	Frecuencia	%
Agropecuaria	528	6.9
Industria extracción	238	3.1
Industria transformación	1256	16.4
Industria construcción	549	7.2
Comercio	1953	25.5
Transporte	465	6.1
Servicios particulares	1037	13.5
Servicios gubernamentales	1643	21.4
Casos válidos	7669	100.0

Cuadro 6.35
Ocupación principal del padre de familia

Ocupaciones	Frecuencia	%
Profesional	1453	18.3
Empleado advo.	1435	18.1
Técnico	1028	12.9
Agropecuario	526	6.6
Ejecutivo	264	3.3
Comerciante	2069	26.0
Conductor	348	4.4
Militar	93	1.2
Jubilado	610	7.7
Casos válidos	7826	100.0

Cuadro 6.36
Posición de la ocupación del padre de familia

Ocupaciones	Frecuencia	%
Negocio familiar	886	11.5
Empresario	776	10.1
Obrero	575	7.5
Empleado	3588	46.5
Ejidatario	173	2.2
Jornalero	29	0.4
Independiente	1690	21.9
Casos válidos	7717	100.0

Cuadro 6.37
Distribución de la ocupación del padre por sectores.
Comparación con la estructura de la PEA (%)

Sectores	Muestra	PEA*
Agropecuario	12.3	6.9
Industrial	60.3	26.7
Servicios	27.4	66.4
Total	100.0	100.0

Nota: * Segmento de hombres entre 40 y 59 años de la PEA en el DF, según datos del Censo General de Población y Vivienda de 1980.

Cuadro 6.38
Tipos de actividad por status laboral (%)

Tipos de activ. Status laboral	Ejecutivo Profesional	Admvo. Jubilado Militar	Comercio	Técnicos Manuales	Total
Actividades independientes					
Empresario	3.9	1.4	3.2	1.8	10.3
Negocio fam.	1.1	0.5	8.5	1.6	11.7
Cuenta propia	4.7	0.8	10.0	6.3	21.9
Agropecuario	0.1	0.1	0.1	2.5	2.7
Subtotal indep.	9.7	2.7	21.8	12.2	46.5
Actividades asalariadas					
Empleado	12.7	20.7	0.4	8.2	41.9
Técnico/Obrero	0.2	1.2	5.3	4.8	11.6
Subtotal asal.	12.9	21.8	5.7	13.1	53.5
Total	22.6	24.6	27.5	25.3	100

Cuadro 6.39
Ingreso familiar mensual (circa 1980)

Ingresos	Salarios mínimos (aprox.)	Frecuencia	%
Hasta \$3,000	1	430	5.1
De \$3,001 a \$4,500	1.5	882	10.5
De \$4,501 a \$6,000	2	1378	16.4
De \$6,001 a \$7,500	2.5	1152	13.8
De \$7,501 a \$9,000	3	1272	15.2
De \$9,001 a \$12,000	3.5	1223	14.6
De \$12,001 a \$15,000	4	891	10.6
Más de \$15,000	5	1149	13.7
Casos válidos		8377	100.0

Media	\$9,254.15
Desv. Estándard	\$5,246.87

Cuadro 6.40
Ocupación del padre por ingreso familiar mensual

Ocupaciones Ingresos	Profesionales		No manuales		Manuales		Total
	Indep.	Asal.	Indep.	Asal.	Indep.	Asal.	
Hasta \$7,000	27.8	31.8	65.3	66.2	74.7	74.4	59.9
De \$7,001 a \$15,000	32.0	34.4	25.1	24.4	19.5	21.2	25.6
Más de \$15,000	40.2	33.8	9.6	9.5	5.9	4.4	14.5
Suma	100	100	100	100	100	100	100

X² significativa para $\alpha = 0.05$.

Coef. Eta con la variable Ingresos como dependiente = 0.391

Cuadro 6.41
Ocupación del padre por ingreso familiar mensual

Ocupación del padre	Ingreso familiar mensual	
	Promedio	δ^2
Profesionales		
Independientes	13,685	5,780
Asalariados	12,967	5,702
No manuales		
Comerciantes	8,723	4,770
Empleados	8,688	4,697
Manuales		
Independientes	7,568	4,505
Asalariados	7,572	3,988
Total	9,254	5,246

Cuadro 6.42
Ocupación del padre e ingreso familiar mensual por campus

Ocupación del padre	Ingreso familiar mensual promedio	CU		ENEP	
		frec	%	frec	%
Profesionales	\$17 mil	484	9.2	130	6.1
	\$12 mil	424	8.0	137	6.4
	\$ 7 mil	372	7.1	134	6.2
	Suma:	1280	24.3	401	18.7
No manuales	\$17 mil	277	5.2	90	4.2
	\$12 mil	674	12.8	281	13.1
	\$ 7 mil	1728	32.8	810	37.8
	Suma:	2679	50.8	1181	55.1
Manuales	\$17 mil	77	1.5	19	0.9
	\$12 mil	260	4.9	122	5.7
	\$ 7 mil	977	18.5	421	19.6
	Suma:	1314	24.9	562	26.2
Subtotales	\$17 mil	838	15.9	239	11.1
	\$12 mil	1358	25.7	540	25.2
	\$ 7 mil	3077	58.4	1365	63.7
Total		5273	100.0	2144	100.0

X² significativa para $\alpha = 0.5$

El coeficiente eta para la relación ocupación e ingreso con el ingreso como variable dependientes es de 0.41 en el campus CU y de 0.39 en el campus ENEP.

Cuadro 6.43
Ingreso familiar mensual por áreas

Areas	Ingreso familiar mensual	
	Promedio (\$)	δ^2
Tecnologías	9,955	5,656.6
Cs. Exactas	10,306	5,747.1
Cs. Salud	8,853	5,067.1
Cs. Sociales	10,449	5,550.4
Disc. Gestión	9,862	5,224.2
Total	9,254	5,246.9

Cuadro 6.44
Ocupación del padre e ingreso familiar mensual por áreas (%)

Ocupación del padre	IFM Promedio	Tecnol	Exactas	Salud	Sociales	Gestión
Profesional	\$17 mil	12.2	14.1	7.0	13.3	7.4
	\$12 mil	8.1	10.6	7.6	8.2	5.7
	\$ 7 mil	5.9	9.4	7.3	6.9	4.3
	Suma	26.2	34.1	21.9	28.4	17.4
No manual	\$17 mil	5.4	6.7	4.2	6.9	7.2
	\$12 mil	11.8	11.8	12.2	16.3	16.8
	\$ 7 mil	30.1	29.0	36.1	25.1	33.6
	Suma	47.3	47.5	52.5	48.3	57.6
Manual	\$17 mil	1.7	1.6	1.1	1.2	2.0
	\$12 mil	6.2	3.5	4.9	6.1	5.9
	\$ 7 mil	18.6	13.3	19.6	15.9	17.1
	Suma	26.5	18.4	25.6	23.2	25.0
Subtotal	\$17 mil	19.2	22.4	12.3	21.4	16.6
	\$12 mil	26.1	25.9	24.7	29.6	28.4
	\$ 7 mil	54.7	51.8	63.1	48.9	55.0
Total		100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Cuadro 6.45
Escolaridad máxima. Padre y madre

Escolaridad	Padre	Madre
Básica	47.5	59.8
Media básica	20.7	27.8
Media superior	10.0	6.2
Superior	21.8	6.3
Total	100.0	100.0
Promedio en años	9.7	7.9

* Nota: La escolaridad básica comprende el ciclo de primaria (completa o incompleta); media básica incluye la secundaria (completa o incompleta) o cualquier otra formación técnica posterior a la primaria; media superior incluye las enseñanzas preparatoria o vocacional (completa o incompleta) u otra formación técnica posterior a la secundaria y el ciclo superior incluye la formación profesional en todos sus niveles incluso los casos que no se titularon.

Cuadro 6.46
Escolaridad del padre y de la madre (%)

Madre Padre	Básica	Media básica	Media superior	Superior	Total
Básica	42.8	3.8	0.2	0.4	47.2
Media básica	8.8	10.9	0.5	0.5	20.7
Media superior	3.0	4.4	2.2	0.5	10.1
Superior	4.9	8.7	3.3	5.1	22.0
Total	59.5	27.8	6.3	6.4	100.0

X² significativa para $\alpha = 0.5$.

Coefficiente Gamma de contingencia para variables ordinales = 0.77

V Cramer = 0.41.

Cuadro 6.47
Escolaridad por ocupación (padre)

Máxima escolaridad del padre	Profesionales		No manuales		Manuales	
	Indep.	Asala.	Comer.	Empl.	Indep.	Asala.
Básico	0.1	0.1	63.1	52.4	77.4	71.9
Medio básico	7.0	11.7	24.6	31.8	16.1	19.4
Media superior	4.9	5.7	12.2	15.7	6.5	8.5
Superior	88.0	82.6	0.1	0.0	0.0	0.1
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

χ^2 significativa para $\alpha = 0.5$

Coefficiente Eta asimétrico para variables ordinales = 0.71 con la variable ocupación como dependiente.

Cuadro 6.48
Ocupación del padre por años de escolaridad
(promedio en años de escolaridad)

Ocupación del padre		Años de escolaridad	
		Promedio	δ^2
Profesional	independiente	15.2	3.6
Profesional	asalariado	14.6	3.9
No manual	independiente	8.3	3.3
No manual	asalariado	9.0	3.5
Manual	independiente	7.3	2.6
Manual	asalariado	7.5	2.7
Total		9.7	4.3

Nota: la codificación de la variable asigna el valor de 6, 9, 12 y 17 años de escolaridad a los casos que cursaron respectivamente primaria, secundaria, bachillerato o licenciatura, con independencia de haber terminado o no el ciclo respectivo. Por ello, los valores de escolaridad promedio que aparecen en el cuadro sobreestiman los que deben ser valores reales de la distribución.

Cuadro 6.49
Escolaridad del padre por ingreso familiar mensual (%)

Ingreso promedio	Básica	Media básica	Media superior	Superior	Total
\$ 2,000	7.7	3.3	2.3	1.5	4.9
\$ 3,750	15.9	7.7	4.5	3.2	10.3
\$ 5,250	21.1	15.7	11.9	7.4	16.1
\$ 6,750	16.7	14.8	11.9	6.6	13.6
\$ 8,250	15.1	19.2	17.4	11.0	15.3
\$10,500	12.4	15.7	19.4	16.8	14.8
\$13,500	6.2	13.2	14.1	17.4	10.9
\$17,000	4.9	10.4	18.5	36.1	14.2
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

χ^2 significativa para $\alpha = 0.5$

Coefficiente eta asimétrico para variables ordinales=0.44
 con la variable ingreso familiar mensual como dependiente.

Cuadro 6.50
Escolaridad del padre por edad del alumno
al ingresar a licenciatura (%)

Escolaridad padre Edad alumno	Básica	Media básica	Media super.	Superior
18 a 20 años	67.9	78.4	79.1	83.7
21 a 23 años	23.7	16.4	15.6	12.2
24 o más años	8.4	5.2	5.3	4.1
Total:	100.0	100.0	100.0	100.0

χ^2 significativa para $\alpha = 0.01$.

Coefficientes de asociación:

* V de Cramer = 0.106.

* Eta asimétrico con la variable "edad" como dependiente de la variable "escolaridad del padre" = 0.145.

* R de Pearson en la correlación (al convertir la variable escolaridad en años de estudio y la variable edad en valores de edad puntuales. = -0.08, significativo para $\alpha = 0.001$.

Cuadro 6.51
Escolaridad del padre por género del alumno

Escolaridad del padre	Género	Hombres	Mujeres	Total
Básica		65.8	34.2	100.0
Media básica		59.2	40.8	100.0
Media superior		59.7	40.3	100.0
Superior		54.9	45.1	100.0

X² significativa para $\alpha = 0.01$
V de Cramer = 0.12

Cuadro 6.52
Proporción de mujeres en cada área por escolaridad del padre

	Tecnológ	Exactas	Salud	Sociales	Gestión	Total
Básica	9.0	35.3	38.1	50.8	32.5	34.2
Media básica	14.3	46.7	44.7	65.8	37.3	40.8
Media superior	16.8	47.1	43.4	72.5	36.7	40.3
Superior	20.8	53.8	47.5	80.0	45.1	45.1
Total	14.2	44.4	41.4	64.1	35.3	38.0
V Cramer	0.14	0.16	0.08	0.25	0.09	0.22

Cuadro 6.53
Promedios por status del padre

Status socioeconómico del padre	Promedio
Profesional independiente	819.7
Profesional asalariado	826.3
No Manual asalariado	801.4
No Manual independiente	796.2
Manual asalariado	793.3
Manual independiente	787.1
Rango: (máx. - mín.)	39.2

Cuadro 6.54

Promedios por escolaridad del padre

Escolaridad del Padre	Promedio
Básica	790.6
Media básica	800.9
Media superior	814.8
Superior	824.0
Rango (máx-min)	33.4

Cuadro 6.55

Promedios por dependencia económica

Dependencia económica	Promedio
Dependientes	803.8
Independientes	793.8
Diferencia (D-I)	10.0

Cuadro 6.56

Distribución de promedios por género y áreas de estudio

	Tecnológ.	Exactas	Salud	Sociales	Gestión
Hombres	781.1	813.2	789.3	871.8	820.7
Mujeres	794.6	839.7	797.7	888.1	853.4
Diferencia (M-H)	13.5	26.5	8.4	16.3	32.7
Total	783.0	825.0	792.8	882.2	832.2

Cuadro 6.57
Distribución de promedios por escolaridad del padre,
según áreas de estudio y género.

AREAS	Escolaridad del padre	Distribución género Hombres Mujeres		Diferencias (M - H)	Total
Tecnologías	Básica	767.2	774.6	7.4	768.1
	Med. básica	778.5	791.7	13.2	780.5
	Med. superior	796.8	812.4	15.6	799.4
	Superior	805.4	804.0	-1.4	804.9
	Rango (S-B)	38.2	29.4		36.8
	Total área	781.1	794.6	13.5	783.0
Cs. Exactas	Básica	816.3	822.4	6.1	818.4
	Med. básica	810.6	807.1	-3.5	809.0
	Med. superior	795.6	848.6	53.0	820.5
	Superior	816.1	867.0	50.9	843.4
	Rango (S-B)	-0.2	44.6		25.0
	Total área	813.2	839.7	26.5	825.0
Cs. Salud	Básica	780.5	784.8	4.3	782.2
	Media bás.	786.5	798.3	11.8	791.9
	Media super.	796.1	809.5	13.4	801.9
	Superior	820.0	819.7	0.3	819.9
	Rango (S-B)	39.5	34.9		37.7
	Total área	789.3	797.7	8.4	792.8
Cs. Sociales	Básica	861.0	895.7	34.7	878.6
	Media bás.	885.3	884.8	-0.5	885.0
	Media super.	869.0	906.4	37.4	896.1
	Superior	890.0	877.6	-12.4	880.1
	Rango (S-B)	29.0	-18.1		1.5
	Total área	871.8	888.1	16.3	882.2
Disc. Gestión	Básica	818.1	841.6	23.5	825.7
	Media bás.	816.3	863.6	47.3	833.9
	Media sup.	851.1	856.2	5.1	853.0
	Superior	811.7	870.6	58.9	838.3
	Rango (S-B)	-6.4	29.0		12.6
	Total área	820.7	853.4	32.7	832.2
	Total muestra	794.8	812.7	17.9	801.6

Cuadro 6.58
Distribución de promedios por trayectoria y áreas de estudio

Trayectoria esc. previa	Tecnológ.	Exactas	Salud	Sociales	Gestión	Total
Regular	786.4	831.6	798.5	882.3	839.7	806.8
Irregular	772.8	800.0	778.8	882.0	816.3	788.4
Diferencia (R-I)	13.6	31.6	19.7	0.3	23.4	18.4
Total	783.0	825.0	792.8	882.2	832.2	801.6

Cuadro 6.59
**Distribución de promedios por regularidad en la
trayectoria escolar previa, según género**

Trayectoria esc. previa	Total	Distribución por género		Diferencia (M - H)
		Hombres	Mujeres	
Regular	790.6	799.7	817.5	17.8
Irregular	800.9	783.8	797.8	14.0
Total	801.6	794.8	812.7	17.9

CONCLUSION

CONCLUSIÓN

En el mundo real ¿se puede seguir hablando de la Universidad y evocar con este término una entidad tangible, delimitada en sus contornos y atributos, o en sus fines, funciones y actividades? Difícilmente, y sólo en un sentido abstracto. En su lugar existe una constelación de instituciones de diversa naturaleza, con distintas formas de organización y de operación, con una variedad de objetivos, medios y recursos.

Dentro de esta diversidad de entidades, que se comprende bajo el concepto genérico de sistema de enseñanza superior, las universidades propiamente tales, es decir aquellas instituciones abocadas a la generación y reproducción social del conocimiento científico, humanístico y tecnológico a través de la enseñanza, la investigación y la divulgación son, sin embargo, un proyecto vivo y vigente, un paradigma con referencia al cual el resto del sistema orienta y desempeña sus actividades en términos de especialización o complemento. En este sentido, las universidades en su forma tradicional son aún el centro de gravedad de dicha constelación.

Y esto es así, al menos en parte, porque ellas, en el curso de su larga trayectoria, asimilaron los rasgos de la utopía que movilizó el tránsito de la sociedad estamental a la sociedad moderna. Los valores de libertad, democracia y progreso, que simbolizan el proyecto político del Occidente moderno, son también ideas-fuerza en la definición de la naturaleza y fines de la universidad contemporánea. Si se admite que las universidades son, en el sentido expresado, parte de una utopía, se entenderá mejor porqué el debate en torno a su racionalidad y su papel con respecto al Estado y la sociedad global se ha situado más en el terreno *caliente* del debate axiológico que en el plano *frío* de la discusión fenomenológica.

En efecto, las polémicas en torno a la universidad suelen ser expresadas a través de un discurso agonístico, en que se enfrentan valores, intereses y

posiciones, más que conceptos, acuerdos y estrategias; es así un debate que transcurre en el dominio de la ética y de la política. Además, los sujetos que protagonizan estas discusiones son a menudo parte interesada y comprometida, puesto que son los propios medios académicos un lugar privilegiado para la controversia de ideas, y sus comunidades un sujeto consciente y activo. Recuérdese las célebres intervenciones de Weber, Ortega, Kierkegaard, Parsons, Habermas, Marcuse y Touraine, por citar sólo nombres de intelectuales connotados en los campos de la filosofía y las ciencias sociales, en debates de coyuntura sobre el tema de la universidad y su problemática.

Así pues, la confrontación ideológica y política recubre el campo de los estudios sobre la educación superior. Acaso sea inevitable. Pero es también muestra de la vitalidad y dinamismo de una institución en que la dialéctica entre tradición y cambio es el motor que dinamiza su desarrollo y una condición fundamental de su trascendencia.

En este trabajo se ha abordado un aspecto central dentro de la complejidad de relaciones entre la universidad y la sociedad: ¿en qué medida los procedimientos de selección académica de la universidad se corresponden con procesos de selección-exclusión basados en las desigualdades sociales?

En contraposición con enfoques que enfrentan la cuestión desde perspectivas estructurales o deterministas, esta tesis ha intentado colocarse dentro de un marco analítico en que se recuperan aquellos factores de naturaleza histórica, contextual y coyuntural que, en cada circunstancia, proponen y redefinen la pregunta enunciada como un problema, esto es, como un planteamiento en cuyo enunciado está presente un juicio de valor que se deriva, a su vez, de postulados sobre la realidad social en su conjunto. La interrogación sobre la igualdad o desigualdad de oportunidades al interior de un ámbito concreto del sistema social, es parte de un conjunto mayor de enunciados que reflejan el balance entre objetivos sociales perseguidos y metas alcanzadas a través de la implantación de políticas de desarrollo.

De ahí que en este trabajo se aborden, como un objeto de estudio esencial para la definición de la problemática, las políticas públicas que originaron la expansión de las oportunidades sociales de acceso a la universidad. La revisión de los aspectos que corresponden a esta dimensión del problema conlleva una reformulación de la pregunta original postulada conforme al siguiente enunciado: ¿en qué medida las políticas de ampliación de las oportunidades de acceso a la enseñanza superior se tradujeron en una democratización efectiva de las posibilidades sociales para ingresar, permanecer y culminar la formación universitaria? Como se ve, esta interrogante apunta en dirección a las relaciones entre universidad, sociedad y Estado, y justifica el abordaje de aquellos planos analíticos que ofrecen respuesta significativa a una aproximación de esta naturaleza. No obstante, situados en este nivel comprensivo y panorámico, el riesgo de caer en generalizaciones triviales y ambigüedades es inminente. Salta a la vista la imposibilidad de establecer respuestas unívocas que enriquezcan la comprensión de la compleja articulación entre actores, instituciones, vínculos y procesos que concretan, en tiempos y espacios determinados, dicha relación general.

Se hace necesario, en consecuencia, trascender el nivel macro sociológico de análisis a través estudios empíricos, que den cuenta de los procesos específicos que permiten verificar, en el terreno de los hechos, tanto los argumentos y predicados teóricos que definen el sentido de las interacciones entre la institución universitaria y la sociedad que la contiene, como las hipótesis que se desprenden del plano de análisis en que se representan estas interacciones con respecto a los modelos de desarrollo económico y de régimen político.

Colocado en esta perspectiva, el análisis recorre tres diferentes planos de interpretación: el que corresponde a los enfoques teóricos; el que contextualiza la problemática, y el que somete a prueba las hipótesis a través de su contraste empírico.

Al cabo del recorrido por estos planos se intentará, a modo de conclusión, articular los hallazgos de la investigación empírica con las formulaciones conceptuales que organizan nuestro marco de interpretación.

1. En el balance de los enfoques y teorías que interpretan las relaciones entre la educación y los procesos de adscripción, movilidad y reproducción social, encontramos una constatación general: en las sociedades modernas, la educación es un medio eficiente de movilización social. A partir de este vértice común, los principales enfoques divergen hasta situarse en posiciones contrapuestas. Simplificando al máximo los matices del cada argumento, desde algunas perspectivas, se concibe la función educativa en el papel de favorecer el desarrollo económico y político así como la socialización de los individuos y grupos en torno a valores y comportamientos que se consideran legítimos y deseables. Pero, según otros enfoques, es ante todo un vehículo para la reproducción social, un medio a través del cual se perpetúan y amplifican las condiciones de desigualdad, subordinación y sometimiento al orden establecido. Conviene subrayar una vez más el reconocimiento común de la capacidad performativa de la educación y de su carácter estratégico en la promoción o perpetuación del sistema social en cuanto tal.

Por lo general, cada enfoque sustenta su argumentación en datos, descripción de procesos fácticos y otras evidencias empíricas. Es notable, sin embargo, que en el debate establecido sea excepcional la controversia sobre indicadores objetivos. Por el contrario, se polemiza en torno a los significados e implicaciones que se derivan de las interpretaciones en pugna.

Otro rasgo notable en esta discusión fundamental es su persistencia en el tiempo y su continua renovación, aunque son también destacables los intentos de síntesis que afirman el carácter polivalente de la educación en el desempeño de sus funciones sociales. Se remonta a Durkheim el planteamiento según el cual la escuela integra y diferencia simultáneamente y que, en este sentido, cumple funciones de reproducción y cambio social.

No es paradójico asumir que la educación en general, y la enseñanza superior en particular, cumplen papeles reproductivos y de transformación. Al contrario, desde esta perspectiva se sitúa el problema en función de una dinámica de fuerzas y proyectos, cuyo enfrentamiento y competencia confiere movimiento a las instituciones.

Si se acepta como premisa que las organizaciones de enseñanza son a la vez espacios de perpetuación y cambio social, resulta plausible el corolario según el cual la educación contribuye simultáneamente a la movilidad social con base en el mérito y al reforzamiento de posiciones fundadas en la adscripción y la herencia. Un planteamiento de esta naturaleza enfila la investigación hacia preguntas que sólo admiten respuestas relativas y situacionales, del tipo: ¿bajo qué condiciones se refuerza la función adscriptiva y reproductiva de la educación; bajo cuáles otras se propicia la movilidad y el cambio?

2. Sobre esta base, se llevó la investigación al contexto de las políticas educativas sobre el sistema de enseñanza superior, con el objetivo de discernir la concatenación de factores que concurrieron en el fenómeno de expansión de las universidades y la consiguiente ampliación de las oportunidades de acceso. Para ello se consideraron dos ámbitos. En primer lugar, el plano regional representado por las políticas de reforma universitaria en América Latina; en segundo, el plano nacional en el que se exploró la relación entre los procesos de planeación sistémica y la dinámica de crecimiento del sector educativo superior.

En el plano regional encontramos que los cambios en la enseñanza superior latinoamericana a partir de la posguerra están íntimamente relacionados con las opciones y modalidades de régimen económico, político y social que se adoptaron. En definitiva, las universidades representaron un espacio privilegiado para concretar la incorporación de grupos sociales a los modelos de desarrollo implantados. La oferta de educación superior constituyó una opción estratégica en la construcción de legitimidad frente a sectores sociales emergentes, los que a

través de diversas expresiones y conflictos demandaban vías de participación acordes a las expectativas desencadenadas por dichos modelos.

En esta medida, la expansión universitaria fue sobre todo un proyecto de Estado, que buscaba satisfacer finalidades de orden político aunque también económico, concretamente la formación de los cuadros profesionales y técnicos requeridos por una opción de modernización que preconizaba el desarrollo económico como sustento y requisito de toda transformación social.

Esta correspondencia relativa entre las prioridades de desarrollo y económico y la expansión del sistema educativo exhibe una serie de rasgos particulares que es importante incorporar en esta síntesis:

a) Aunque es evidente una relación entre el tipo de modelo de desarrollo y las políticas educativas, esta relación no es directa y absoluta. Más bien, las prioridades gubernamentales en favor de la expansión del sistema representaron una oportunidad histórica que se concretó, en forma y contenido, a través de proyectos de elaboración de reforma concebidos y elaborados por las propias universidades en lo particular.

b) En cada circunstancia nacional la variable política, definida por las modalidades de régimen adoptadas, resultó el factor determinante en el impulso, control y, en su caso, retroceso de los apoyos hacia el crecimiento del sistema. Así, por ejemplo, en la etapa de implantación de fórmulas de Estado autoritario, esta variable determinó la reorientación del proceso de crecimiento., y viceversa en las fases de reestablecimiento democrático, también la variable política resultó determinante en la apertura de una nueva etapa expansiva.

c) En este sentido, se discierne la combinación de dos dinámicas: en primer lugar, una dinámica propiamente regional en que la convergencia en torno a un modelo de desarrollo dominante prefigura una pauta regional en el ámbito de las políticas de educación superior, y en segunda lugar, una dinámica local en la cual las circunstancias políticas nacionales especifican las modalidades a través de las cuales se concretaría el fenómeno regional.

3. En el plano regional se advierte una compleja articulación entre pautas generales, como la coincidencia en emprender la expansión universitaria en calidad de objetivo de Estado y requisito de un cierto modelo de desarrollo, y modalidades *sui géneris* de crecimiento, que en cada caso reflejan la adaptación de dicha pauta general a través de soluciones específicas. El análisis de un caso nacional, el caso de México, nos permitió profundizar en este aspecto.

Se examinó la trayectoria del sistema de educación superior mexicano desde la posguerra hasta los años recientes, y se incorporaron como observables tres aspectos: las principales reformas y proyectos impulsados desde el ámbito de las políticas públicas en el sector; la traducción de dichas políticas en instancias de planeación central, y el comportamiento de los principales componentes de la matrícula en el mismo período. Lo que encontramos, en suma, es elocuente de la autonomía relativa entre los aspectos considerados; en particular de ciertas inconsistencias entre lo proyectado, su concreción en planes y programas específicos, y los procesos que efectivamente se desarrollaron.

Mediante esta aproximación quedó de manifiesto la discrepancia entre una “lógica de sistema”, que se expresa a través del discurso planificador en términos de objetivos, medios y recursos, y una “lógica de actores”, que nos remite a las demandas efectivas de los sujetos involucrados en el proceso. El indicador más expresivo de esta discrepancia es la relativa inmovilidad de la distribución de la matrícula universitaria por áreas y carreras de estudio en el período, a pesar de la ampliación de la oferta en términos cuantitativos y cualitativos y pese a los esfuerzos de reorientación enunciados desde el nivel de la planificación.

Por otra parte, el análisis perfiló con claridad la presencia de dos ciclos diferentes en el desarrollo contemporáneo de la enseñanza superior en México. El ciclo largo de expansión que se inicia con la posguerra y culmina en los primeros años ochenta, y el ciclo de recesión del crecimiento que abarca el lapso de las últimas dos décadas. Asimismo, que los modelos que articulan las instancias de política, planeación y desarrollo son cualitativamente distintos en cada uno de estos ciclos, y que en la fase expansiva las instancias de planificación tuvieron

una actuación irrelevante, ya que el proceso se concretó a través de iniciativas planteadas y controladas por las instituciones en lo individual, con el respaldo directo del Estado; mientras que en la fase de recesión dicha instancia planificadora ha cobrado presencia y relevancia en la conducción de los procesos de reforma.

4. A lo largo de la segunda parte del trabajo nos colocamos en el nivel de la indagación empírica de los procesos que verifican la relación entre las desigualdades sociales y las formas de selección académica. Para ello consideramos el caso particular de la Universidad Nacional Autónoma de México y como objeto de estudio la trayectoria escolar de varias generaciones de universitarios. Se estudiaron las problemáticas del acceso, promoción, titulación y rendimiento académico y, en cada caso, se sometió a prueba la hipótesis de correspondencia entre el origen social de la población estudiantil y sus posibilidades de desarrollo en el ciclo escolar.

Los principales hallazgos de la investigación son, en síntesis, los siguientes:

- a) El crecimiento de la matrícula que se dio en la Universidad a partir de los años cincuenta posibilitó la incorporación de sectores sociales tradicionalmente marginados. Este es un dato establecido con claridad y perfila una relación directa entre crecimiento y democratización de las oportunidades sociales; además, se reafirma con el hecho de que al cesar la expansión da inicio una etapa de reconfiguración del perfil social de la población de nuevo ingreso, en sentido opuesto al señalado en primer término.
- b) No obstante esta pauta general, es igualmente claro que los cambios en el perfil social son más o menos significativos según el área disciplinaria que se considere. Así, por ejemplo, en las áreas de ciencias exactas y de humanidades la redefinición de dicho perfil social es considerablemente menos intensa de la correspondiente en las disciplinas de la salud y en las disciplinas administrativas y jurídicas. Este dato apunta en dirección de la señalada discrepancia entre la lógica del sistema y la lógica de los actores, y llama la atención sobre la

importancia de considerar los ámbitos particulares -en este caso las áreas y carreras- en calidad de variables que intervienen en la definición de los procesos escolares.

c) En el estudio sobre la influencia del origen social en las probabilidades de titulación se observa, por una parte, que los indicadores que describen la posición social de los individuos están estadísticamente asociados con las probabilidades de titulación: a mejor posición social de origen, mayores probabilidades de titulación. Se muestra también que las variables con mayor impacto en esa relación son el género y la escolaridad de los padres. Pero encontramos también que las correlaciones estadísticas significativas no pueden ser consideradas determinísticas en función de su intensidad; más bien al contrario. Este hallazgo, a nuestro entender, comprueba la conjetura según la cual conviven procesos adscriptivos y procesos de movilidad o, en otras palabras, que en un marco de intensa movilidad, hay elementos de selección académica que reproducen las desigualdades sociales pero que no por ello cancelan dichas posibilidades de movilidad. Asimismo encontramos que estos procesos se particularizan intensamente según la distribución por áreas de conocimiento. De nueva cuenta, en las áreas científicas los procesos de diferenciación social actúan con mayor intensidad que en las áreas profesionales.

d) En el estudio sobre el rendimiento académico se reafirman las tendencias ya anotadas. Hay en efecto algunas correlaciones significativas entre los datos del origen social y el rendimiento académico, pero es muy claro que este hecho es insuficiente para afirmar una relación directa, causal o determinante. De nueva cuenta, en un marco de movilidad, operan mecanismos de desigualdad que empatan la selección académica con la social. En coincidencia con los datos de los anteriores estudios, en la investigación sobre rendimiento se reafirma la tendencia que particulariza los resultados por área de conocimiento.

Este estudio, además, permitió definir un modelo de concatenación de variables que otorga la posición de variable independiente al conjunto de indicadores sobre el capital cultural de los estudiantes y el rango de variables intermedias a los

datos sobre género, edad y trayectoria previa. Es decir que a mayor capital cultural en la familia, mayores las posibilidades de proyectar a sus miembros hacia la universidad, y mayores también las posibilidades de orientarlos vocacionalmente y de brindarles los medios que se traducen en rendimientos académicos satisfactorios. En otras palabras, se prueba una relación entre los aspectos del capital cultural y los grados de "vulnerabilidad" en la trayectoria universitaria en el sentido en que los segmentos con menor capital cultural serían más vulnerables ante los accidentes de la trayectoria académica.

A partir de estos resultados se perfila una línea de investigación que es preciso abordar para adelantar en el conocimiento sociológico de los estudiantes universitarios: Todos nuestros datos insisten en la importancia de particularizar y comparar los resultados conforme a la distribución de escuelas y facultades así como de áreas y carreras. No se trataría de replicar estudios sobre el perfil de la población escolar en cada disciplina, sino de abordar la cuestión de qué elementos constitutivos del *ethos* disciplinario provocan resultados divergentes en cada caso; más aún, cuál es la concatenación de factores que traducen el *ethos* disciplinario en procedimientos de reclutamiento, selección y promoción de los estudiantes.

Es obvio que el estudio de las poblaciones estudiantiles no agota ni mucho menos las investigaciones que se requieren para comprender la compleja problemática universitaria, sus dilemas y sus desafíos. Pero, por otra parte, es preciso insistir en la relevancia de estos estudios como un medio más de diagnóstico y evaluación de las tareas universitarias y, en esa calidad, como un instrumento que racionalice la toma de decisiones académicas.

FIN

BIBLIOGRAFIA

ABOITES, V. Hugo (1993)

"Modernización de la universidad estadounidense ¿Un modelo para México?", en Eduardo Ibarra Colado (comp). *La universidad ante el espejo de la excelencia. Enjuegos organizacionales*, México, UAM-Iztapalapa, págs. 43-116.

ABURTO, Santiago (1976)

"La universidad peruana y la reforma de la educación", *Cuadernos*, Consejo Nacional de la Universidad Peruana, Lima, núms. 20-21, págs. 96-101.

AGUILAR Villanueva, Luis (1988)

"Los problemas de autoridad en la universidad pública: la estructura de gobierno y la organización administrativa", *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, vol. XVII, núm. 1 (65), ene-mar, págs. 99-123.

AGUILAR, Hilario et al. (1988)

"Universidad y crisis", *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, vol. XVII, núm. 1 (65), ene-mar, págs. 75-97.

ALBORNOZ, Mario (1993)

"Ciencia y tecnología en las universidades latinoamericanas", *Universidades*, México, vol. XLIII, núm. 5, ene-jun, págs. 13-20.

---- (1970)

"Obstáculos para la planificación universitaria en América Latina", *Revista Paraguaya de Sociología*, Asunción, año 7, núm. 18, may-ago, págs. 53-59.

---- (1986)

"La educación superior en Venezuela y la reforma del Estado", *Revista Análisis*, Caracas, año I, vol. I, núm. 1, págs. 41-70.

---- (1987)

"Universidad, Estado y autonomía: Venezuela", en UNAM (ed), *Universidad y política en América Latina*, México, UNAM, págs. 265-278.

---- (1993)

Education and Society in Latin America, Londres, McMillan.

ALBORNOZ, Orlando y Carmen García Guadilla (1986)

"El problema del acceso", en Juan Carlos Tedesco y Hans Blumenthal (eds.), *La juventud universitaria en América Latina*, Caracas, UNESCO-CRESALC e ILDIS, págs. 32-71.

ALBUQUERQUE, Maria de Lourdes de (1994)

"Vinte cinco anos de reforma universitária: um balanço", en Marília Costa Morosini (coord.), *Universidade no mercosul*, Sao Paulo, Cortez, págs. 149-177.

ALLARD Neuman, Raúl (1973)

"Bases fundamentales de la reforma universitaria (caso de Chile)", *Deslinde*, México, UNAM, núm. 43.

ALLARDT, Erik (1971)

"Teorías sobre estratificación social", en J.A. Jackson *et al.*, *Estratificación social*, Barcelona, Península, págs. 19-32.

ALLENDE, Carlos María de y José Gómez (1989)

"Bibliografía comentada sobre la trayectoria escolar en la educación superior", en Milena Covo *et al.*, *Trayectoria escolar en la educación superior. Panorámica de la investigación y acercamientos metodológicos*, México, ANUIES, págs. 143-223.

ALTBACH, Philip (1991)

"Los modos de desarrollo de la enseñanza superior: hacia el año 2000". *Perspectivas*, vol. XXI, núm. 2 (78).

ANDERSON C., Arnold (1961)

"A skeptical note on education and mobility", en A.M. Halsey, J. Floud y C. Anderson (eds.), *Education. Economy and Society*, Nueva York y Londres, McMillan, págs. 164-179.

ANUIES (1972a)

"Declaración de Villahermosa sobre la reforma de la educación superior. Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior", en Secretaría de Educación Pública, *Informe de Labores del 1ro. de septiembre de 1970 al 31 de agosto de 1971*, México, SEP, vol. II (anexos), págs. 120-128 (anexo 24).

----- (1972b)

"Acuerdos de Tepic y Declaración de Tepic". *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, vol. I, núm. 4, oct-dic, págs. 50-57.

----- (1973)

"Declaración de Veracruz sucrita por la ANUIES en la XV Asamblea General del 14 de marzo de 1973", *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, vol. II, núm. 4, oct-dic, págs. 78-86.

APPLE, Michael (1979)

Ideology and Curriculum, Londres, Routledge and Keagan Paul.

ARANCIBIA Córdova, Juan (1994)

"Neoliberalismo y distribución del ingreso en América Latina", en Juan Arancibia Córdova (coord.), *América Latina en los ochenta: reestructuración y perspectivas*, México, UNAM-IIEc, págs. 67-108.

ARANCIBIA Córdova, Juan *et al.* (1993)

"América Latina: ¿Al final del túnel?", en José Rangel (comp.), *La coyuntura neoliberal a mitad del periodo*, México, UNAM-IIS, págs. 33-62.

ARCHER, Margaret (1981)

"Los sistemas de educación". *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, París, UNESCO, vol. 33, núm. 2.

ARGHIRI, Giovanni (1972)

Unequal Exchange, Nueva York, Monthly Review Press.

----- (1983)

"Una crisis de hegemonía", en Samir Amin, Giovanni Arghiri, André Gunder Frank e Immanuel Wallerstein, *Dinámica de la crisis global*, México, Siglo XXI.

ARREDONDO Galván, Víctor (1995)

Papel y perspectivas de la universidad, México, ANUIES [Col. Temas de hoy en la educación superior, núm. 4].

ARROW, K.J. (1973)

"Higher education as a filter", *Journal of Public Economy*, núm. 2, págs. 193-216.

BALAN, Jorge (1993)

"Políticas de financiamiento y gobierno de las universidades bajo un régimen democrático: Argentina 1983-1992", en Hernán Courard (ed.), *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*, Santiago, FLACSO, págs. 131-185.

BID (1965)

La educación avanzada y el desarrollo en América Latina, Washington DC., BID.

----- (1990)

Progreso económico y social en América Latina. Informe 1990, Washington DC., BID, octubre.

BANCO MUNDIAL (1991)

Informe sobre el desarrollo mundial 1991. La tarea acuciante del desarrollo, Washington DC., Banco Mundial.

----- (1995)

La enseñanza superior. Lecciones derivadas de la experiencia, Washington, DC., Banco Mundial.

BAÑO, Rodrigo *et al.* (1980)

"Proceso de industrialización y proceso político en América Latina", *Revista Paraguaya de Sociología*, Asunción, vol. 17, núm. 50, ene-may, págs. 151-164.

BARQUIN Alvarez, Manuel (1994)

"Modelos de organización universitaria. Estudio de tres casos", en Enrique Suárez-Iñiguez (coord.), *Viejos y nuevos problemas de las ciencias sociales*, México, UNAM-El Caballito, págs. 247-260.

BARROW, Clyde W. (1989)

Universities and the Capitalist State. Corporate Liberalism and the Reconstruction of American Higher Education. 1894-1928, Madison, The University of Wisconsin Press.

----- (1993)

"Reconstrucción de la educación superior estadounidense. Liberalismo corporativo, hegemonía financiera e intervencionismo estatal", en Eduardo Ibarra Colado (comp), *La universidad ante el espejo de la excelencia. Enjuegos organizacionales*, México, UAM-Iztapalapa, págs. 19-42.

BARTOLUCCI, Jorge (1987)

"Educación reproducción social y sociología". *Sociológica*. México, UAM-A, vol. 2, núm. 5, otoño, págs. 51-72.

----- (1989)

Posición social, trayectoria escolar y elección de carrera. Seguimiento de una generación de estudiantes universitarios: UNAM 1976-1985. México, Tesis de maestría en sociología, UNAM-FCPyS.

----- (1994a)

Desigualdad social, educación superior y sociología en México, México, Miguel Angel Porrúa y UNAM-CESU

----- (1994b)

"La admisión escolar en la UNAM: el síndrome de la expansión educativa", en Roberto Rodríguez Gómez y Hugo Casanova Cardiel (coords.). *Universidad contemporánea, racionalidad política y tendencias de cambio*, México, Miguel Angel Porrúa y UNAM-CESU.

----- (1995)

"La expansión de la educación superior en México y el estudiantado de la UNAM", en José Luis Victoria (comp.). *Los temas de la agenda estudiantil*. México, UNAM, págs. 69-98.

BARTOLUCCI, Jorge y Roberto Rodríguez Gómez (1982)

El Colegio de Ciencias y Humanidades. Una experiencia de innovación universitaria, México, ANUIES.

BAUDELLOT, Christian y Roger Establet (1975)

La escuela capitalista en Francia, México, Siglo XXI.

----- (1990)

El nivel educativo sube, Madrid, Morata.

BEAN, J.P. (1983)

"The application of a model of turnover in work organizations to the student attrition process", *The Review of Higher Education*, núm. 6, págs. 129-148.

BECKER, Gary S. (1961)

"Schools and systems of stratification", en A.H. Halsey, J. Floud y C. Anderson (eds.), *Education, Economy and Society*, Nueva York, Free Press, págs. 93-104.

----- (1964)

Human Capital, Nueva York, National Bureau of Economic Research.

BELL, Daniel (1976)

El advenimiento de la sociedad postindustrial, Madrid, Alianza Editorial.

----- (1977)

"On meritocracy and equality", en Jerome Karabel y A.H. Halsey, (eds.), *Power and Ideology in Education*, Nueva York, Oxford University Press, págs. 607-634.

BENDA, René (1984)

"O ensino superior no Brasil", *Cuadernos de Pesquisa*, San Paulo, núm. 48, feb, págs. 18-23.

BENDIX, Reinhart y Martin Seymour Lipset (1973)

Clase, status y poder, Madrid, Euramérica.

BERNALES, Enrique (1979)

"Universidad y sistemas sociopolíticos: El caso peruano", en Patricio Dooner e Iván Lavados M. (comps.), *La Universidad latinoamericana. Visión de una década*, Caracas, Corporación de Promoción Universitaria.

----- (1986)

"Los problemas de la juventud universitaria en el Perú", en Juan Carlos Tedesco y Hans Blumenthal (eds.), *La juventud universitaria en América Latina*, Caracas, CRESALC-UNESCO-ILDIS, págs. 383-401.

BERNSTEIN, Basil (1974)

"Sociology and the sociology of education: a brief account", en John Rex (comp.), *Approaches to Sociology*, Londres-Boston, Routledge and Keagan Paul, págs. 145-159.

----- (1982)

"Codes, modalities and the process of cultural reproduction: a model", en Michael Apple (ed.), *Cultural and Economic Reproduction in Education*, Londres, Routledge and Kegan Paul.

BERTAUX, Daniel (1970)

"L'hérité sociale en France", *Economie et Statistique*, Paris, núm. 9, págs. 37-48.

----- (1977)

Destins personnels et structure de classe, Paris, Presses Universitaires de France.

----- (1991)

"From methodological monopoly to pluralism in the sociology of social mobility", en Shirley Dex (ed.), *Life and Work History Analysis: Qualitative and Quantitative Developments*, Londres y Nueva York, Routledge, págs. 73-92.

BERTONI, María de la Luz y Daniel Jorge Cano (1990)

"La educación superior argentina en los últimos veinte años: tendencias y políticas", *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, FLACSO, año 2, núm. 2, mayo, págs. 11-24.

BIELBY, William T. (1981)

"Models of status attainment", en William T. Bielby, *Research in Social Stratification and Mobility*, JAI Press, págs. 3-26.

BISSERET, Noëlle (1968)

"La naissance et le diplôme. Les processus de sélection au début des études universitaires", *Revue Française de Sociologie*, núm. 9 (extraordinario), págs. 463-496.

BITAR, Sergio (1991)

"El pensamiento latinoamericano ante la crisis económica", en Centro de Investigaciones Europeo Latinoamericanas (ed.). *Crisis y regulación estatal. Dilemas de política en América Latina y Europa*, Barcelona. EURL. págs. 61-72.

BLAU, Peter (1956)

"Social mobility and interpersonal relations". *American Sociological Review*, núm. 21, págs. 290-295.

----- (1973)

The Organization of Academic Work. Nueva York. John Wiley and Sons.

BLAU, Peter y Otis Dudley Duncan (1967)

The American Occupational Structure. Nueva York, Wiley and Sons.

BOJALIL, Luis Felipe (1982)

"El proyecto académico de la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco". México, UAM.

BOK, Derek (1982)

Beyond the Ivory Tower. Social Responsibilities of the Modern University, Cambridge, Harvard University Press.

BORENSZTEIN, Eduardo y Guillermo Calvo (1989)

"Perspectivas sobre el problema de la deuda externa", en Eliezer Morales y Clemente Ruiz (comps.), *Crecimiento, equidad y financiamiento externo*, México, FCE, págs. 35-61.

BORON, Atilio (1977)

"El fascismo como categoría histórica: en torno al problema de las dictaduras en América Latina", *Revista Mexicana de Sociología*, vol. XXXIX, núm. 2, abr-jun, págs. 481-528.

----- (1995)

"La economía política de la educación superior en América Latina: reflexiones desde el caso Argentino". *Perfiles Educativos*, México. CISE-UNAM, núm. 69, jul-sep, págs. 21-33.

BOSSERT, Thomas (1986)

"The promise of theory", en Peter F. Klarén y Thomas J. Bossert, *Promise of Development. Theories of Change in Latin America*, Londres, Westview Press, págs. 303-334.

BOUCHAIN Galicia, Rafael (1994)

La liberalización internacional de los servicios financieros, México, IIEc-UNAM.

BOUDON, Raymond (1977)

"Education and social mobility: A structural model", en Jerome Karabel y A.H. Halsey, (eds.), *Power and Ideology in Education*. Nueva York, Oxford University Press, págs. 186-196.

- (1980)
Efectos perversos y orden social. México. Premia.
- (1983)
La desigualdad de oportunidades La movilidad social en las sociedades industriales, Barcelona, Laia.
- BOURDIEU, Pierre (1973)
 "Cultural reproduction and social reproduction". en Richard Brown (ed.), *Knowledge, Education and Cultural Change*. Londres. Tavistock, págs. 73-87.
- (1987)
 "Los tres estados del capital cultural". *Sociológica*, México, vol. 2, núm. 5, otoño, págs. 11-18.
- (1991)
La distinción, Madrid, Taurus.
- BOURDIEU, Pierre y Jean Claude Passeron (1964)
Les héritiers, París, Minuit.
- (1981)
La reproducción, Barcelona. Laia.
- BOWLES, Samuel (1972)
 "Schooling and inequality from generation to generation". *Journal of Political Economy*, núm. 80, may-jun, págs. 219-251.
- (1977)
 "Unequal education and the reproduction of the social division of labor", en Jerome Karabel y A.H. Halsey (eds.), *Power and Ideology in Education*, Nueva York, Oxford University Press, págs. 137-152.
- BOWLES, Samuel y Herbert Gintis (1981)
La instrucción escolar en la América capitalista. la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica. México, Siglo XXI.
- (1983)
 "La educación como escenario de las contradicciones en la reproducción de las relaciones capital-trabajo". *Educación y Sociedad*, Madrid, núm. 2.
- BOWMAN, M.J. (1989)
 "Cohort analysis". en George Psacharopoulos (ed.), *Economics of Education. Research and Studies*, Nueva York y Oxford, Pergamon Press, págs. 385-390.
- BRACHO, Teresa (1995)
 "La política de financiamiento educativo desde el Banco Mundial: Implicaciones analíticas y potenciales consecuencias sociales", en Rafael Cordera Campos y David Pantoja Morán (coords.), *Políticas de financiamiento a la educación superior en México*, México, Miguel Angel Porrúa y CESU-UNAM, págs. 121-139.

BRASLAVSKY, Cecilia (1989)

"La educación en la transición a la democracia: Elementos y primeros resultados de una comparación", *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, FLACSO, año 1, núm. 1, agosto, págs. 30-43.

BRAVO Ahuja, Víctor y José A. Carranza (1976)

La obra educativa, México. SEP [Colección SepSetentas].

BREINES, Wini (1985)

"The sixties again: Books on the new left". *Theory and Society*, Amsterdam, vol. 14, núm. 4, julio, págs. 511-524.

BRESSER, Luis (1991)

"Estado regulador y pacto democrático en América Latina", en Centro de Investigaciones Europeo Latinoamericanas (ed.), *Crisis y regulación estatal. Dilemas de política en América Latina y Europa*. EURAL. págs. 21-31.

BRONFENMAJER, Gabriela y Ramón Casanova (1982)

"Proposiciones sobre la universidad venezolana: radicalización política, diferenciación y polarización ideológica en el contexto de dominación democrático-burguesa y capitalismo dependiente", en Germán Rama (comp.), *Universidad, clases sociales y poder*, Caracas, Ateneo de Caracas-CENDES, págs. 269-309.

BRUNNER, José Joaquín (1984)

"Universidad, cultura y clases sociales en Chile: la formación de las élites", en Jorge Graciarena et al., *Universidad y desarrollo en América Latina y el Caribe*, Caracas, CRESALC-UNESCO, págs. 71-88.

----- (1985a)

Universidad y sociedad en América Latina. Un esquema de interpretación, Caracas, CRESALC-UNESCO.

----- (1985b)

"La educación y el futuro de la democracia", *Materiales de discusión*, Santiago de Chile, FLACSO, núm. 73, septiembre.

----- (1986a)

Informe sobre la educación superior en Chile, Santiago de Chile, FLACSO.

----- (1986b)

"Los problemas de la educación superior en Chile y su futuro", *Materiales de discusión*, Santiago de Chile, FLACSO, núm. 75, mayo.

----- (1988)

"Educación superior en Chile: entre el Estado, el mercado y los intereses académicos", *Educación Superior*, Caracas, núm. 26, jul-dic, págs. 74-89.

----- (1990)

"Universidad, sociedad y Estado en los 90", *Nueva Sociedad*, Caracas, núm. 107, may-jun, págs. 70-76.

- (1993)
 "La educación superior en América Latina durante la década de los ochenta: La economía política de los sistemas". Buenos Aires, CENDES (DC-ES/2), págs. 43.
- (1994)
 "Estado y educación superior en América Latina". en Guy Neave y Frans A. Van Vught, *Prometeo encadenado. Estado y educación superior en Europa*, Barcelona, Gedisa, págs. 11-42.
- BYRNE, David, B. Williamson y B. Fletcher (1975)
The Poverty of Education: A Study in the Politics of Opportunity, Londres, Martin Robertson.
- CABRAL, Regis (1995)
 "El desarrollo de las ciencias exactas en América Latina y la política internacional", en Juan José Saldaña (comp.). *Historia Social de la Ciencia en América Latina*, México, UNAM (en prensa)
- CACHON, Lorenzo (1989)
¿Movilidad social o trayectorias de clase?, Madrid, Siglo XXI.
- CAMARENA, Rosa María, Ana María Chávez y José Gómez (1984)
 "Eficiencia terminal en la UNAM: 1970-1981". *Perfiles Educativos* (Nueva Epoca), México, núm. 7, oct-dic, págs. 3-13.
- CAMPBELL, Juan Carlos (1995)
 "La educación superior en Chile; experiencias de la década de los 80 y sus proyecciones", en Juan Eduardo Esquivel, *La universidad hoy y mañana. Perspectivas latinoamericanas*, México, UNAM-CESU y ANUIES, págs. 113-137.
- CAMPBELL, Richard T. (1983)
 "Status attainment research: End of the beginning or beginning of the end?", *Sociology of Education*, vol. 56, enero, págs. 47-62.
- CAMPOS, Miguel Ángel (1991)
 "Análisis de mapas conceptuales en el aprendizaje en el aula", en Mario Rueda et al., *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas*, México, CISE-UNAM, págs. 125-137.
- (1994)
 "Análisis del plan rector de desarrollo institucional de la Universidad Nacional Autónoma de México 1984" en Roberto Rodríguez Gómez y Hugo Casanova Cardiel (coords.), *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*, México, CESU-UNAM y Miguel Ángel Porrúa, págs. 263-290.
- CANCIAN, Francesca (1968)
 "Varieties of functional analysis". *International Encyclopaedia of Social Sciences*, Nueva York, Crowell Collier McMillan, vol. 6.
- CANO, Daniel Jorge (1985)
La educación superior en la Argentina, Buenos Aires, FLACSO y CRESALC-UNESCO, Grupo Editor Latinoamericano.

CARABAÑA, Julio (1980)

"Las paradojas de la meritocracia", *Revista de Occidente*, nueva época, núm. 1, abr-jul, págs. 101-120.

CARDOSO, Eliana y Ann Helwege (1992)

"Below the line. Poverty in Latin America", *World Development*, Oxford, Pergamon Press, vol. 20, núm. 1, págs. 15-41.

CARDOSO, Fernando Henrique (1980)

"Una crítica a las tesis actuales sobre desarrollo y dependencia en América Latina", en Osvaldo Sunkel *et al.*, *Transnacionalización y dependencia*, Madrid, Cultura Hispánica, ICI.

CARDOSO, Fernando Henrique y Enzo Faletto (1969)

Dependencia y desarrollo en América Latina, México, Siglo XXI.

----- (1977)

"Estado y proceso político en América Latina", *Revista Mexicana de Sociología*, vol. XXXIX, núm. 2, abr-jun, págs. 357-388.

CARNOY, Martin (1986)

"Reforma y planificación de la educación en un contexto de crisis económica", *Perspectivas*, París, vol. XVI, núm. 2, págs. 214-223.

----- (1989)

"Democratización y burocratización en las universidades modernas: notas para un método", en Manuel Barquín y Carlos Ornelas (coords.), *Superación académica y reforma universitaria*, México, UNAM.

CARNOY, Martin y Carlos Torres (1992)

"Educational change and structural adjustment: A case study of Costa Rica", *Working Documents*, París, UNESCO, BAO/92/WS/4, septiembre.

CARNOY, Martin y H.M. Levin (1985)

Scholling and Work in the Democratic State, Standford, Standford University Press.

CARRASCO, Adrián (1982)

"A diez años de la reforma: nuevos retos de la universidad ecuatoriana", *Revista del Instituto de Investigaciones Sociales*, Universidad de Cuenca, núm. 10, febrero, págs. 1-28.

CARVAJAL, Alicia, Terry C. Spitzer y Juan F. Zorrilla (1993)

"Alumnos", *Estados del conocimiento*, cuaderno núm. 1, México, 2do. Congreso Nacional de Investigación Educativa.

CASANOVA Cardiel, Hugo (1991)

"La UNAM y la planeación nacional", en Rosa Rojas (comp.), *Planeación: búsqueda y encuentro. Las universidades públicas en México*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, tomo II, págs. 17-24.

----- (1996)

Planeación Universitaria la UNAM 1970-1976, México, CESU-UNAM.

CASILLAS Alvarado, Miguel Angel (1987)

"Notas sobre el proceso de transición de la universidad tradicional a la moderna. Los casos de la expansión institucional y de la masificación". *Sociológica*, México, UAM, vol. 2, núm. 2, otoño, págs. 121-144.

CASTELLANOS, Juan et al. (1976)

Examen de una década 1962-1971 Sociedad y universidad, México, UDUAL.

CASTREJON Díez, Jaime (1976)

La educación superior en México, México, SEP

----- (1981)

"Siete países de América Latina y el Caribe", en UNAM (ed.), *Planeación y regulación en la educación superior*, México, UNAM, págs. 31-57.

CEPAL (1968)

Educación, recursos humanos y desarrollo en América Latina, Nueva York, Naciones Unidas.

----- (1990)

Opciones para reducir el peso de la deuda, Santiago de Chile, CEPAL.

CERUTTI, Horacio, comp. (1990)

Modernización educativa y universidad en América Latina, México, Magna Terra.

CHILCOTE, Ronald (1984)

Theories of Development and Underdevelopment, Londres, Westview Press.

CICOUREL, Aaron y John I. Kitsuse (1977)

"The school as a mechanism of social differentiation", en Jerome Karabel y A.H. Halsey, (eds.), *Power and Ideology in Education*, Nueva York, Oxford University Press, págs. 282-292.

CLARK, Burton R. (1960)

"The cooling-out function in higher education", *American Journal of Sociology*, núm. 65, mayo, págs. 569-576.

----- (1973)

"Development of the sociology of higher education", *Sociology of Education*, núm. 43, invierno, págs. 2-14.

----- (1987)

The Academic Profession: Nations, Disciplines, and Institutional Settings, Berkeley, University of California Press.

----- (1978)

"Academic Differentiation in National Systems of Higher Education". *Comparative Education Review*, vol. XXII, núm. 2, jun, págs. 242-258.

----- (1991)

El sistema de educación superior: una visión comparativa de la organización académica, México, Nueva Imagen y Universidad Futura.

- COLEMAN, James S. (1968)
 "The concept of equality of educational opportunity". *Harvard Educational Review*, núm. 38, invierno. págs. 7-22.
- (1972)
 "The evaluation of equality of educational opportunity". en Frederick Mosteller y D.P. Moynihan (eds.), *On Equality of Educational Opportunity*. Nueva York, Random House.
- (1975)
 "Equal educational opportunity: A definition.", *Oxford Review of Education*, vol. 1, núm. 1, págs. 25-26.
- COLEMAN, James S. et al. (1966)
Equality of Educational Opportunity, Washington, US Department of Health, Education and Welfare, Office of Education.
- COLLINS, Randall (1971)
 "Functional and conflict theories of educational stratification", *American Sociological Review*, núm. 36, diciembre, págs. 1002-1019.
- (1981)
Sociology since Midcentury. Enssays on Theory Cummmulation, Nueva York, Academic Press.
- CONTRERAS, Gerardo (1973)
 "La reforma educativa en el nivel universitario", *Educación*, Universidad de Costa Rica, San José, vol. 3, núm. 1, julio, págs. 3-11.
- COOMBS, Philip H. (1985)
La crisis mundial en la educación. Perspectivas actuales, Madrid, Aula XXI y Santillana.
- COOMBS Philip H. et al. (1991)
Estrategia para mejorar la calidad de la educación superior en México, México, Secretaría de Educación Pública, mecanograma.
- COPE, R. y W. Hannah (1975)
Revolving college doors: the causes and consequences of dropping out. stopping out. and transferring, Nueva York, Wiley.
- COPLESTON, Frederich (1950)
A History of Philosophy. Medieval Philosophy, vol. 2, Nueva York, Doubleday.
- CORNEJO, Alejandro (1992)
 "Estrategias de supervivencia de los estudiantes en el salón de clases", en M. Rueda y M.A. Campos, *Investigación etnográfica en educación*, México, UNAM-CISE, págs. 249-261.
- COVO, Milena (1979)
 "Apuntes para el análisis de la trayectoria de una generación universitaria", en CEE (comp.), *Educación y realidad socioeconómica*, México, Centro de Estudios Educativos, págs. 43-60.

- (1989)
 "Reflexiones sobre el estudio de la deserción universitaria en México", en Milena Covo et al., *Trayectoria escolar en la educación superior Panorámica de la investigación y acercamientos metodológicos*. México, ANUIES, págs. 93-112.
- COX, Cristián (1993)
 "Políticas de educación superior: categorías de análisis", en Hernán Courard (ed.), *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*. Santiago, FLACSO, págs. 87-129.
- CROWDER, David (1974)
 "A critique of Duncan's stratification research.", *Sociology*, núm. 8, enero, págs. 19-45.
- CUEVA, Agustín (1977)
El desarrollo del capitalismo en América Latina, México, Siglo XXI.
- CUNHA, Luis Antonio (1987)
 "Universidad y Estado en Brasil: pasado y presente", en UNAM (ed.), *Universidad y política en América Latina*, México, UNAM, págs. 235- 245.
- (1995)
 "Estado y universidad en Brasil: cooperación y conflicto". *Perfiles Educativos*, México, CISE-UNAM, núm. 69, jul-sep. págs. 41-46.
- DAHRENDORF, Ralf (1959)
Class and Class Conflict in Industrial Society, Stanford, Stanford University Press.
- (1967)
 "Out of utopia: Towards a reorientation of sociological analysis", en N.J. Demerath y R.A. Peterson (eds.), *System. Change and Conflict*, Nueva York, The Free Press, págs. 465-480.
- DANDURAND, Pierre y Emile Ollivier (1987)
 "Les paradigmes perdus. Essai sur la sociologie de l'éducation et son objet", *Sociologie et sociétés*, vol. XIX, núm. 2, octubre, págs. 87-101.
- DAVIS, Diane E. (1993)
 "Facilitando la democracia en América Latina: algunas reflexiones sobre la importancia de la teoría social crítica y el caso de México", en Cambio XXI (coord.), *Las transiciones a la democracia*, México, Miguel Angel Porrúa, págs. 219-268.
- DAVIS, Kingsley (1949)
Human Society, Nueva York. McMillan.
- DAVIS, Kingsley y Wilbert E. Moore (1945)
 "Some principles of stratification", *American Sociological Review*, vol. 10, abril, págs. 242-249.
- DEBLE, Isabelle (1974)
 "La déperdition d'effectifs dans le tiers monde et ses ambiguïtés". *Revue Tiers-Monde*, vol. XV, núm. 59-60, jul-dic.

DETTMER, Jorge (1983)

"Nicaragua: La revolución en la educación superior", *Revista latinoamericana de estudios educativos*, México, vol. XIII, núm. 1, 1er. trimestre, págs. 102-131.

----- (1995)

"Transformaciones recientes en las formas de gobierno universitario", *Revista de la Universidad de México*, México, vol. L, núm. 533, junio, págs. 22-26.

DI TELLA, Torcuato S. (1968)

"Tensiones sociales en los países de la periferia", en José Matos (comp.), *La dominación en América Latina*, Buenos Aires, Amorrortu, págs. 53-68.

DIAS, Geralda y Juárez Coqueiro (1979)

"Política educativa y sistema universitario en Brasil", en Jorge Witker, *La autonomía universitaria en América Latina*, México, UNAM, págs. 97-124.

DIAZ, Alvaro (1994)

"Tendencias de la reestructuración económica y social en América Latina", *Revista Mexicana de Sociología*, México, IIS-UNAM, vol. LVI, núm. 4, oct-dic, págs. 3-36.

DIDOU, Sylvie y Roberto Rodríguez Gómez (1993)

"Seguimiento de egresados", en Jorge Padua (coord.), "Educación y trabajo", *Estados del conocimiento*, Cuaderno núm. 25, fascículo 2, México, 2do. Congreso Nacional de Investigación Educativa.

DIDRIKSSON, Axel (1987)

"La reforma universitaria en América Latina", *Estudios Latinoamericanos*, México, UNAM, año 2, vol. II, núm. 3, jul-dic, págs. 14-28.

----- (1995)

"La educación superior desde las perspectivas del cambio global", en Humberto Muñoz García y Roberto Rodríguez Gómez (coords.), *Escenarios para la universidad contemporánea*, [Col. Pensamiento Universitario], México, UNAM-CESU, núm. 83, págs. 118-136.

DOMINGUEZ, Lilia y José Warman (1995)

Tecnología y competitividad en un nuevo entorno, México, UNAM.

DOS SANTOS, Theotonio (1977)

"Socialismo y fascismo en América Latina hoy", *Revista Mexicana de Sociología*, México, UNAM, vol. XXXIX, núm. 1, ene-mar, págs. 173-191.

DRAIBE, Sonia Miriam (1990)

"Una perspectiva del desarrollo social en Brasil", en Adolfo Gutierri y Edelberto Torres-Rivas (comps.), *Los años noventa: ¿Desarrollo con equidad?*, San José de Costa Rica, FLACSO-CEPAL, págs. 217-257.

DRUCKER, Peter F. (1993)

Post Capitalist Society, Nueva York, Harper Collins.

DUNCAN, Beverly (1967)

"Education and social background", *American Journal of Sociology*, núm. 72, págs. 363-372.

- DUNCAN, Otis Dudley y Robert W. Hodge (1963)
 "Education and occupational mobility: A regression analysis". *American Journal of Sociology*, núm. 68, págs. 629-644.
- DUNCAN, Otis Dudley, D.L. Featherman y B. Duncan (1972)
Socioeconomic Background and Achievement, Nueva York, Seminar Press.
- ECKLAND, Bruce K. (1965)
 "Academic ability, higher education, and occupational mobility". *American Sociological Review*, núm. 30, págs. 735-746.
- ESCOBAR, Rodrigo (1993)
 "La ciencia, la tecnología y la transformación productiva con equidad en la región latinoamericana", en Julio Labastida, Giovanna Valenti y Lorenza Villa Lever (coords.), *Educación, ciencia y tecnología. Los nuevos desafíos para América Latina*, México, UNAM, págs. 210-218.
- ESCOTET, Miguel Angel (1981)
Teoría y praxis de la universidad a distancia, Caracas, FENDES.
- EYERMAN, Ron (1989)
 "Social movements: Between history and sociology", *Theory and Society*, the Netherlands, vol. 18, núm. 4, julio, págs. 531-546).
- FAGERLIND, I. (1989)
 "Status attainment models and education", en George Psacharopoulos (ed.), *Economics of Education. Research and Studies*, Oxford y Nueva York, Pergamon Press, págs. 266-270.
- FAJNZYLBEL, F. (1983)
La industrialización trunca en América Latina, México, Nueva Imagen.
- FALLETO, Enzo (1990)
 "Equidad, transformación social y democracia en América Latina", en Adolfo Gutierrez y Edelberto Torres-Rivas (coords.), *Los años noventa: ¿Desarrollo con equidad?*, San José de Costa Rica, FLACSO-CEPAL, págs. 127-151.
- FEATHERMAN, David (1981)
 "Social stratification and mobility: Two decades of cumulative social science", *American Behavioral Scientist*, núm. 24, págs. 364-385.
- FEATHERMAN, David y Robert Hauser (1978)
Opportunity and Change, Nueva York, Academic Press.
- FERNANDES, Florestán (1970)
 "Os dilemas da reforma universitaria consentida", *Revista Mexicana de Sociología*, México, UNAM, año XXXII, núm. 4, jul-ago, págs. 967-1004.
- FERNANDEZ Eguita, Mariano (1992)
Poder y participación en el sistema educativo, Barcelona, Paidós.

FIGUEROA, Francisco (1992)

"Desafíos de la democracia en América Latina". *Sindicalismo: democracia y tecnología*. vol. II de las memorias del Encuentro internacional sindicalismo y democracia, México, SNTE, págs. 163-170

FILMUS, Daniel (1989)

"La crisis de la educación universitaria latinoamericana: breves comentarios sobre el debate actual". *Propuesta Educativa*. Buenos Aires. FLACSO, año 1, núm. 1, agosto, págs. 91-94.

FLOUD, Jean y A.H. Halsey (1956)

Social Class and Educational Opportunity, Londres, Heineman.

FORTES, Jacqueline y Larissa Lomnitz (1991)

La formación del científico en México. México. Siglo XXI.

FRANCO, Rolando (1991)

"Estado, consolidación democrática y gobernabilidad en América Latina", *Síntesis*, Madrid, núm. 14, may-ago, págs. 17-41.

FRANCO, Rolando (1991)

"Estado, consolidación democrática y gobernabilidad en América Latina", *Síntesis*, Madrid, núm. 14, may-ago, págs. 17-41.

FRANCO, Rolando (1991)

"Estado, consolidación democrática y gobernabilidad en América Latina", *Síntesis*, Madrid, núm. 14, may-ago, págs. 17-41.

FREEMAN, F.R.B. (1975)

"Overinvestment in college training", *Journal of Human Resources*, vol. X, núm. 3, verano, págs. 287-311.

FUENTES Molinar, Olac (1986)

"Las épocas de la universidad mexicana". *Cuadernos Políticos*, México, Era, núm. 36.

GARCIA Ferrando, Manuel (1989)

Socioestadística. Introducción a la estadística en sociología, Madrid, Alianza Universidad.

GARCIA Guadilla, Carmen (1988a)

"Expansión y diferenciación del sector privado de la educación superior en América Latina", *Educación Superior*. Caracas, núm. 26, jul-dic. págs. 37-64.

----- (1988b)

"Educación superior en América Latina: desafíos conceptuales, dilemas y algunas proposiciones temáticas para la década de los noventa", *Revista Paraguaya de Sociología*, Asunción, año 25, núm. 73, sep-dic. págs. 21-52.

GARCIA Laguardia, Jorge Mario (1982)

"Universidad y política en América Latina. Consideraciones críticas", *Deslinde*, México, UNAM-CESU, núm. 147.

----- (1987)

"Universidad, Estado y autonomía en Centroamérica", en UNAM (ed.) *Universidad y Política en América Latina*, México, UNAM, págs. 37- 47.

GARCIA Sancho, Francisco y Leoncio Hernández (1977)

Educación superior, ciencia y tecnología en México. 1945-1975: Un diagnóstico de la educación superior y de la investigación científica y tecnológica en México, México, SEP.

GARCIA, Rolando (1987)

"Política nacional en ciencia y tecnología: el rol de las universidades", *Estudios Latinoamericanos*, México, UNAM, año 2, vol. II, núm. 3, jul-dic, págs. 7-13.

GARCIA, Walter (1988)

"Inovações nos sistemas estatais de educação", *La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, Washington DC., OEA, año XXXIII, núm. 103, págs. 55-71.

GARRETON, Manuel Antonio (1982)

"Universidad y política en los procesos de transformación y reversión en Chile", en Germán W. Rama (comp.), *Universidad, clases sociales y poder*, Caracas, Ateneo de Caracas-CENDES, págs. 187- 226.

----- (1986)

"The failure of dictatorships in the Southern Cone", *Telos*, Nueva York, núm. 68, verano, págs. 71-78.

GARZA, Tomás (1983)

Elementos de cálculo de probabilidades, México, UNAM.

GENEYRO, Juan Carlos (1986)

"Políticas educativas de las Juntas Militares en Argentina", en Ma. Teresa de Sierra Neves (comp.), *El desarrollo del capitalismo y la problemática educativa en América Latina*, vol. II, México, Universidad Pedagógica Nacional, págs. 80-104.

GHAJ, Dharam y Cynthia Hewitt (1989)

"The crisis of the 1980s in Africa, Latin America and the Caribbean: Economic impact, social change and political implications", *UNRISD Discussion Papers*, Génova, United Nations, documento núm. DP-7, julio.

GIL Antón, Manuel (1991)

"Universidades públicas: una incierta transición", en Rosa Rojas (comp.), *Planeación: búsqueda y encuentro. Las universidades públicas en México*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, tomo I págs. 71-80.

GIL Antón, Manuel et al. (1994)

Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos, México, UAM.

GIRAUX, Henry (1983)

"Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education", *Harvard Educational Review*, vol. 58, núm. 3, agosto, págs. 257-293.

GIROD, Roger (1971)

Mobilité Sociale, Ginebra y París, Droz.

- GITLIN, Todd (1980)
The Whole World is Watching. The Mass Media in the Making and Unmaking of the New Left, Berckley. Berckley Academic Press.
- GLASS, David (1954)
Social Mobility in Britain, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- GOLDSCHMIDT, Dietrich (1989)
 "Tradición y reforma en la universidad del tercer mundo", *Educación*, Tubinga, Instituto de Colaboración Científica, núm. 39, págs. 86-106.
- GOLDSMIDT, Dietrich y Sibylle Funk (1973)
 "¿Todavía es viable la Universidad?", *Deslinde*, México, UNAM, núm. 35.
- GOMEZ de Souza, Luis Alberto (1982)
 "Universidad brasileña: del pacto populista al modelo autoritario", en Germán W. Rama (comp.), *Universidad. clases sociales y poder*, Caracas, Ateneo de Caracas-CENDES, págs. 149- 172.
- GOMEZ Oyarzún, Galo (1976)
 "La Universidad: sus orígenes y evolución", *Deslinde*, México, UNAM, núm. 79, jul.
- (1986)
 "Las universidades chilenas y la dictadura militar", en María Teresa de Sierra Neves (comp.), *El desarrollo del capitalismo y la problemática educativa en América Latina*, vol. II, México, Universidad Pedagógica Nacional, págs. 39-58.
- GOMEZ, Victor Manuel (1979)
 "Crisis, interpretación y prospectiva del desarrollo educativo en América Latina", en CEE (comp.), *Educación y realidad socioeconómica*, México, Centro de Estudios Educativos, págs. 269-304.
- GONZALEZ Casanova, Pablo (1979)
Imperialismo y liberación. Una introducción a la historia contemporánea de América Latina, México, Siglo XXI.
- GONZALEZ Dominguez, María del Refugio (1986)
 "La educación superior en Inglaterra", en Martha del Río (ed.), *Tendencias de la educación superior en el mundo*, México, UNAM, págs. 101-111.
- GOTMAN, Anne (1988)
Héritier, Paris, Presses Universitaires de France.
- GRACIARENA, Jorge (1971)
 "Las funciones de la universidad en el desarrollo latinoamericano", *Revista Paraguaya de Sociología*, Asunción, año 8, núm. 22, sep-dic, págs. 63-91.
- (1972)
Poder y clases sociales en el desarrollo de América Latina, Buenos Aires, Paidós.

- (1974)
 "Tendencias de cambio político en América Latina", en Gerhard Drekonja, *Modelos de desarrollo en América Latina (Conferencia Internacional)*. Berlín, Fundación Alemana para el Desarrollo internacional, págs. 52-73.
- (1979)
 "Modernización universitaria y clases medias. El caso de Brasil", en Patricio Dooner e Iván Lavados (eds.), *La universidad latinoamericana: visión de una década*, Santiago de Chile, Centro de Promoción Universitaria, págs.
- (1982)
 "Esbozo de interpretación de la crisis actual de la Universidad latinoamericana", en Germán W. Rama (comp.), *Universidad, clases sociales y poder*, Caracas, Ateneo de Caracas-CENDES, págs. 27-44.
- GRANJA Castro Josefina (1981)
 "Análisis sobre las posibilidades de permanencia, egreso y titulación en cuatro instituciones de enseñanza superior en el DF., 1960-1978", *Memoria del Foro de Investigación sobre Educación y Sociedad*, Jalapa, Ver., Universidad Veracruzana, págs. 209-223.
- (1981)
 "Análisis sobre las posibilidades de permanencia, egreso y titulación en cuatro instituciones de enseñanza superior en el DF., 1960-1978", *Memoria del Foro de Investigación sobre Educación y Sociedad*, Jalapa, Ver., Universidad Veracruzana, págs. 209-223.
- GRANJA Castro, Josefina et al. (1983)
 "Análisis sobre las posibilidades de permanencia y egreso en cuatro instituciones de enseñanza superior del D.F., 1960-1978", *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, vol. XII, núm. 7, jul-sep, págs. 5-35.
- GUEVARA Niebla, Gilberto (1990)
La rosa de los cambios: Breve historia de la UNAM, México, Cal y Arena.
- GUIMARAES, Roberto (1990)
 "Desarrollo con equidad. ¿Un nuevo cuento de hadas para los años 90?", *Síntesis*, Madrid, núm. 10, ene-abr, págs. 15-68.
- GUZMAN Gómez, Carlota (1995)
Entre el deseo y la oportunidad: los estudiantes de la UNAM frente al mercado de trabajo, Cuernavaca, UNAM-CRIM.
- HABERMAS, Jürgen (1987)
Teoría y praxis. Estudios de filosofía social, Madrid, Tecnos.
- HALLER, Archibald O. y Alejandro Portes (1973)
 "Status attainment processes", *Sociology of Education*, núm. 46, invierno, págs. 51-91.
- HANSEN, W. Lee (1963)
 "Total and private rates of return to investment in schooling", *Journal of Political Economy*, núm. 71, abril, págs. 128-140.

- HANSON, G.R. y R.G. Taylor (1970)
 "Interaction of ability and personality: another look at the drop-out problem in an Institute of Technology". *Journal of Applied Psychology*, núm. 49, págs. 540-545.
- HARBISON, Frederick y Charles Myers (1964)
Education, Manpower, and Economic Growth, Nueva York, McGraw Hill.
- HASTINGS, Daniel et al. (1978)
 "El análisis cohorte, su lógica y utilidad". *Revista Mexicana de Sociología*, México, vol. XV, núm. extraordinario, págs. 299-332.
- HAUSEN, Torsten (1968)
 "Talent, opportunity and career: A twenty-six-year follow up". *School Review*, núm. 76, junio, págs. 190-209.
- HAUSER, Robert M. (1969)
 "Schools and the stratification process". *American Journal of Sociology*, núm. 74, mayo, págs. 587-611.
- HAUSER, Robert M., y David L. Featherman (1977)
The Process of Stratification, Nueva York, Academic Press.
- HERRERA Lane, Felipe (1980)
 "Dinámica social y desafíos educacionales: perspectivas de dos décadas", en Iván Lavados Montes (ed.). *Universidad contemporánea: antecedentes y experiencias internacionales*, Santiago de Chile, Corporación de Promoción Universitaria, págs. 27-37.
- HERRERA, Amílcar (1974)
Ciencia y política en América Latina, México. Siglo XXI.
- HINCHLIFFE, K. (1989)
 "Forecasting manpower requirements", en George Psacharopoulos, *Economics of Education. Research and Studies*, Washington DC, World Bank, págs. 315-323.
- HIRANO, Sedi y Dae Won Choi (1994)
 "Globalização e regionalização: América Latina e a nova ordem mundial", en Marília Costa Morosini (coord.). *Universidade no Mercosul*, San Paulo, Cortez Editora, págs. 73-82.
- HIRSH, F. (1976)
Social Limits to Growth, Cambridge, Harvard University Press.
- HOLLOWAY, John (1992)
 "La reforma del estado: Capital global y estado nacional". *Perfiles Latinoamericanos*, México, FLACSO, núm. 1, diciembre, págs. 7-32.
- HOLSINGER, D.B. (1989)
 "Modernization and education", en George Psacharopoulos. *Economics of Education. Research and Studies*. Oxford y Nueva York, Pergamon Press, págs. 107-110.
- HOMANS, George (1964)
 "Bringing men back in". *American Sociological Review*, núm. 29, diciembre.

- HONEY Vizuet, Eduardo (1978)
 "Una visión de la universidad latinoamericana: 1875-1975", *Perfiles Educativos*, México, UNAM, núm. 2, oct-nov, págs. 25-43.
- HORAN, Paul (1978)
 "Is status attainment research atheoretical?", *American Sociological Review*, núm. 43, págs. 534-540.
- HOYOS, Jorge (1973)
 "La universidad javieriana", en Pedro R. David y Marshall Nason (eds.), *Radiografía de la universidad en las Américas*, Albuquerque, University of New Mexico, págs. 3-9.
- IANNI, Octavio (1974)
Sociología del imperialismo, México, SepSetentas.
- IBARRA Colado, Eduardo (1991)
 "Ejes de la modernización de la educación superior en México: ¿Hacia una estructura dual?", en Rosa Rojas (comp.), *Planeación: búsqueda y encuentro. Las universidades públicas en México*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, tomo I págs. 489-506.
- (1993)
La universidad ante el espejo de la excelencia, México, UAM.
- IBARROLA, María de (1986)
La educación superior en México, Caracas, CRESALC.
- IGLESIAS, Enrique (1990)
 "From policy consensus to renewed economic growth", en John Williamson (ed.), *Latin American Adjustment*, Washington D.C., Institute for International Economics, págs. 345-350.
- INKELES, Alex y D.B. Holsinger (1974)
Education and Individual Modernity in Developing Countries, Leiden, Bell.
- IRVINE, Dennis H. (1984)
 "La Universidad de Guyana: la búsqueda de lo relevante en un país en desarrollo", *Educación Superior*, Caracas, CRESALC-UNESCO, núm. 15, may-ago, págs. 11-15.
- IWAI, S.I y W.D. Churchill (1982)
 "College attrition and the financial support systems of students", *Journal of Higher Education*, núm. 52, págs. 280-294.
- IZABAL Villicaña, Juan Manuel (1986)
 "La educación superior en Japón", en Martha del Río (ed), *Tendencias actuales de la educación superior en el mundo*, México, UNAM, págs. 187-195.
- JALLADE, Jean Pierre (1978)
Education and Development in Latin America, París, Fondation Européene de la Culture.
- JENCKS, Christopher (1973)
 "Inequality in retrospect", *Harvard Educational Review*, núm. 43, febrero, págs. 138-164.

- JENCKS, Christopher *et al.* (1972)
Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America, Nueva York, Basic Books.
- (1979)
Who Gets Ahead? The Determinants of Economic Success in America, Nueva York, Basic Books.
- JENCKS, Christopher y David Riesman (1968)
The Academic Revolution, Nueva York, Doubleday.
- JIMENEZ, Fernando (1982)
El autoritarismo en el gobierno de la UNAM, México, Ediciones de Cultura Popular.
- JOHANSON, Lena (1982)
 "On latent functions and hidden actors: Some notes on functionalist analysis and functionalist explanations, with special reference to educational systems", en Margaret S. Archer, *The Sociology of Educational Expansion. Take-off, Growth and Inflation in Educational Systems*, Beverly Hills y Londres, Sage, págs. 227-240.
- JOHNSON, John J. (1986)
 "Political change in Latin America: The emergence of the middle sectors", en Peter F. Klarén y Thomas J. Bossert, *Promise of Development. Theories of Change in Latin America*, Boulder y Londres, Westview Press, págs. 88-99.
- KAMENS, D. (1971)
 "The college charter and college size: effects on occupational choice and college attrition", *Sociology of Education*, núm. 44, págs. 270-296.
- KAPLAN, Marcos (1978)
 "El leviatán criollo: Estatismo y sociedad en América Latina contemporánea", *Revista Mexicana de Sociología*, México, UNAM, vol. XL, núm. 3, jul-sep, págs. 795-830.
- (1979)
 "Autonomía universitaria, sociedad y política en la Argentina (1918-1978)", en Jorge Witker, *La autonomía universitaria en América Latina*, México, UNAM, págs. 11-47.
- (1987)
Ciencia, sociedad y desarrollo, México, UNAM.
- (1994)
 "Crisis y reforma de la universidad", en Roberto Rodríguez Gómez y Hugo Casanova Cardiel, *Universidad contemporánea: racionalidad política y tendencias de cambio*, México, UNAM-Miguel Ángel Porrúa, págs. 53-86.
- KARABEL, Jerome y A.H. Halsey, (1977)
 "Educational research: A review and an interpretation", en Jerome Karabel y A.H. Halsey (eds.), *Power and Ideology in Education*, Nueva York, Oxford University Press, págs. 1-85.

KARPEN, Ulrich (1986)

"El 'doble embudo' de la educación superior. El acceso a la educación superior en la República Federal y las perspectivas laborales de los graduados universitarios", *Educación*, Tubinga. Instituto de Colaboración Científica. vol. 34. págs. 22-36.

KAY, Cristóbal (1989)

Latin American Theories of Development and Underdevelopment. Londres. Routledge Press.

---- (1993)

"Estudios del desarrollo, neoliberalismo y teorías latinoamericanas". *Revista Mexicana de Sociología*, México, UNAM-IIS. vol. LV, núm. 3, jul-sep, págs. 31-48.

KEIFMAN, Saúl Néstor (1987)

"El Plan Baker y la deuda externa en América Latina". *Síntesis*. Madrid, núm. 1, ene-abr, págs. 68-76.

KENT, Rollin (1987)

"La organización universitaria y la masificación. La UNAM en los años setenta", *Sociológica*, México, UAM-A. vol. 2, núm. 5, otoño, págs. 73-120.

---- (1990)

Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM. México. Nueva Imagen.

---- (1992)

"Expansión y diferenciación del sistema de educación superior en México, 1960 a 1990", *Cuadernos de investigación educativa*, México, DIE-CINVESTAV. núm. 21.

---- (1993)

"El desarrollo de políticas en educación superior en México", en Hernán Courard (ed.), *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*, Santiago, FLACSO, págs. 341-396.

---- (1995)

La regulación de la educación superior en México: Una visión crítica. México, ANUIES [Col. Temas de hoy en la educación superior, núm. 3].

KERR, Clark (1972)

The Uses of the University. Cambridge, Harvard University Press.

KING, Desmond S. (1987)

"The state and the social structures of welfare in advanced industrial democracies", *Theory and Society*, Martinus Nijhoff Publishers, núm. 16, págs. 841-868.

KING, Richard et al. (1972)

Nueve universidades mexicanas: Un análisis de su crecimiento y desarrollo, México, ANUIES.

KLAREN, Peter F. (1986)

"Lost Promise: Explaining Latin American Underdevelopment", en Peter F. Klarén y Thomas J. Bossert, *Promise of Development. Theories of Change in Latin America*, Boulder y Londres. Westview Press. págs. 3-36.

- KLEIN, Lucia (1993)**
 "Política y políticas de enseñanza en Brasil: 1970-1992", en Hernán Courard (ed.), *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*, Santiago, FLACSO, págs. 185-250.
- KLUBITSCHKO, Doris (1984)**
 "El origen social del los estudiantes universitarios. El caso venezolano", en Jorge Graciarena et al., *Universidad y desarrollo en América Latina y el Caribe*, Caracas, UNESCO-CRESALC, págs. 143-182.
- KORZENIEWICZ, Roberto (1994)**
 "La diferenciación entre Estados, empresas y hogares en América Latina", *Revista Mexicana de Sociología*, México, IIS-UNAM, vol. LVI, núm. 4, oct-dic, págs. 37-72.
- KROTSCH, Pedro (1995)**
 "La emergencia del Estado evaluador, el sistema universitario argentino y el surgimiento de la institución", en Juan Eduardo Esquivel, *La universidad hoy y mañana. Perspectivas latinoamericanas*, México, UNAM-CESU y ANUIES, págs. 63-79.
- KUSCHICK, Murilo (1987)**
 "Nota sobre la sociología de Pierre Bourdieu", *Sociológica*, México, UAM-A, vol. 2, núm. 5, otoño, págs. 19-24.
- LA BELLE, Thomas, ed. (1975)**
Educational Alternatives in Latin America: Social Stratification, California, University of California.
- LABASTIDA, Julio (1993)**
 "Los nuevos enfoques de la educación y el desarrollo", en Julio Labastida, Giovanna Valenti y Lorenza Villa Lever (coords.), *Educación, ciencia y tecnología. Los nuevos desafíos para América Latina*, México, UNAM, págs. 15-21.
- LAJOUS Vargas, Adrián (1967)**
Aspectos de la educación superior y el empleo de profesionistas en México 1959-1967, México, UNAM-ENE. Tesis de licenciatura.
- LANDA, Josu et al. (1988)**
 "Crisis y reforma en el ámbito de la educación superior", *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, vol. XVII, núm. 1 (65), enero-marzo, págs. 15-36.
- LANDINELLI, Jorge (1994)**
 "La función pública de la universidad uruguaya", en Marilia Costa Morosini (coord.), *Universidade no Mercosul*, Sao Paulo, Cortez, págs. 221-244.
- LATAPI, Pablo (1973)**
Mitos y verdades de la educación mexicana. 1971-1972, México, Centro de Estudios Educativos.
- (1977)**
 "Universidad y sociedad. Un enfoque basado en las experiencias latinoamericanas", *Deslinde*, México, CESU-UNAM, núm. 85, enero.

- (1978)
Trends in Latin American Universities. Selected Problems and Perspectives, Paris, UNESCO, mecanograma.
- LE GOFF, Jacques (1957)
Les intellectuels au Moyen Age. Paris. Le Seuil.
- LECHNER, Norberto (1977)
 "La crisis del Estado en América Latina". *Revista Mexicana de Sociología*, México, vol. XXXIX, núm. 2, abr-jun. págs. 389-425.
- LEMEZ, Rodolfo (1990)
 "Juventud, sociedad y universidad. Acerca de las necesidades, estrategias y senderos en la búsqueda de nuevos espacios en la educación superior". *Revista de Ciencias Sociales*, Montevideo, núm. 4, págs. 5-15.
- LENSKI, Gerhard (1966)
Power and Privilege. a Theory of Social Stratification, Nueva York y Londres, McGraw Hill.
- LEONARDO, Patricia de (1983)
La educación superior privada en México: Bosquejo histórico, México, Línea.
- LEVY, Daniel C. (1980)
University and Government in Mexico: Autonomy in an Authoritarian System, Nueva York, Praeger.
- (1990)
 "Políticas de educación superior en regímenes autoritarios: el caso chileno desde un punto de vista comparativo con Argentina, Brasil y México", en Karen Kovacs (comp), *La revolución inconclusa. Las universidades y el Estado en la década de los ochenta*, México, Nueva Imagen, págs. 252-316.
- (1980)
University and Government in Mexico: Autonomy in an Authoritarian System, Nueva York, Praeger.
- (1981)
 "La distinción entre instituciones públicas y privadas en siete sistemas nacionales de educación superior", en UNAM (ed.), *Planeación y regulación en la educación superior*, México. UNAM, págs. 59-80.
- (1986)
Higher Education and the State in Latin America. Private Challenges to Public Dominance. Chicago. The University of Chicago Press.
- LEVY-GARBOUA, Louis (1974)
Les stratégies des étudiants a l'université, Paris, CREDOC.
- LEWIN, Keith (1986)
 "El financiamiento de la educación en periodo de recesión". *Perspectivas*, Paris, UNESCO, vol. XVI, núm. 2, págs. 225-242.

LICHTENSTEIN, Samuel (1987)

"Renovación y obstáculos en la política universitaria uruguaya", en Juan Carlos Tedesco y Hans Blumenthal (eds.). *La Juventud Universitaria en América Latina*. Caracas, CRESALC-UNESCO-ILDIS, págs. 403-415.

LIEBMAN, Arthur, Kenneth Walker y Myron Glazer (1972)

Latin American University Students: A Six Nation Study. Cambridge, Harvard University Press.

LLARENA de Thierry, Rocio (1991)

"El impacto de la planeación en el desarrollo de la educación superior", en Rosa Rojas (comp.), *Planeación: búsqueda y encuentro. Las universidades públicas en México*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, tomo I págs. 95-125.

LOPEZ CAMARA, Francisco (1992)

"La UNAM en la política mexicana", *Revista de la Universidad de México*, México, vol. XLVII, núm. 500, septiembre, págs. 19-23.

LOPEZ, Florente, D., et al. (1993)

"Aprendizaje y desarrollo", *Estados del conocimiento*. Cuaderno núm. 5. México, 2do. Congreso Nacional de Investigación Educativa.

LUHMANN, Niklas y Karl Eberhard Schorr (1993)

El sistema educativo (Problemas de reflexión), Guadalajara, Universidad de Guadalajara, Universidad Iberoamericana, ITESO.

LUNA, Lorenzo Mario (1987)

"La universidad como corporación. Antecedentes medievales", *La Real Universidad de México. Estudios y textos*, vol. I, México, UNAM-CESU, págs. 11-30.

LUNN, Eugene (1986)

"Cultural populism and egalitarian democracy. Herder and Michelet in the nineteenth century", *Theory and Society*, Martinus Nijhoff Publishers, núm. 15, págs. 479-517.

LUSTIG, Nora (1995)

"Crisis de la deuda, crecimiento y desarrollo social en América Latina durante los años ochenta", en José Luis Reyna (comp.), *América Latina a fines de siglo*, México, FCE, págs. 61-115.

LUTJENS, Sheril (1995)

"Cambios perdurables: la educación superior en Cuba en los noventa", *Perfiles Educativos*, México, CISE-UNAM, núm. 70, oct-dic, págs. 15-24.

MAIRA, Luis (1991)

"América del Sur: Lecciones de transición", *Nexos*, México, año 14, vol. XIV, núm. 168, diciembre, págs. 37-43.

MANSKI C.F. y D.A. Wise (1984)

College choice in America. Cambridge, Harvard University Press.

MARKS, E. (1967)

"Students perceptions of college persistence and their intelective, personality and performance correlates", *Journal of Educational Psychology*, núm. 58, págs. 210-212.

MARTINEZ Contreras, Jorge y Georges Couffignal (1986)

"La educación superior en Francia", en Martha del Rio (ed.). *Tendencias de la educación superior en el mundo*, México, UNAM, págs. 79-86.

MARTINEZ Rizo, Felipe (1993)

"Las desigualdades de la oferta y la demanda educativa. Pasado, presente y futuro de las políticas compensatorias", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, CEE, vol. XXIII, núm. 2, 2do. trimestre, págs. 55-70.

McGINN, Noel (1982)

"Los alcances limitados de la reforma de la educación superior", *La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, Washington, OEA, vol. 26, núm. 89, págs. 54-70.

McGINN, Noel y Cristina Casanueva (1981)

"La racionalidad formal en la coordinación de la educación superior: ¿solución o amenaza?", en UNAM (ed.), *Planeación y regulación en la educación superior*, México, UNAM, págs. 81-100.

MEDINA Echavarría, José (1967)

Filosofía, educación y desarrollo, México, Siglo XXI.

MEDINA Rubio, Eduardo (1988)

"Procesos y problemas recientes de la educación superior en Venezuela", *Educación Superior*, Caracas, núm. 26, jul-dic, págs. 108-116.

MELGAR Adalid, Mario (1994)

Educación superior. Propuesta de modernización, México, FCE.

MENDOZA Rojas, Javier (1981)

"El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México, 1965-1980", *Perfiles Educativos*, México, CISE, núm. 12, abr-jun.

— (1995)

Problemas y desafíos en la planeación, México, ANUIES [Col. Temas de hoy en la educación superior, núm. 7]

MENDOZA Rojas, Javier et al. (1986)

La planeación de la educación superior en México. Discurso y realidad universitaria, México, CESU-UNAM y Nuevomar.

MERINO, María del Carmen (1989)

"La elección de carrera y el plan de vida de los alumnos de primer ingreso a la licenciatura de trabajo social", *Serie sobre la Universidad*, México, UNAM-CISE, núm. 14.

MERINO, María del Carmen y A. Calatayud (1984)

"Los perfiles escolares en la UNAM", *Perfiles Educativos*, México, UNAM-CISE, núm. 6, nueva época.

- MERTON, Robert (1967)**
 "Manifest and latent functions". en N.J. Demerath y R.A. Peterson (eds.), *System, Change and Conflict*, Nueva York, The Free Press, págs. 10-75.
- MIGNONE, Emilio F. (1988)**
 "Matrícula universitaria en América Latina: riesgos y perspectivas", *La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, Washington D.C., OEA, año XXXII, vol.s I y II, núm. 102, págs. 1-42.
- MILLER, S.M. (1960)**
 "Comparative social mobility. A trend report and bibliography", *Current Sociology*, vol. IX, núm. 1.
- MILNER, Murray (1972)**
The Illusion of Equality, San Francisco, Washington y Londres, Jossey-Bass.
- MNISIERE, Marc (1977)**
 "Análisis estadístico de datos demográficos y educacionales para el planeamiento de la educación en Colombia", *Memoria del Seminario Nacional de Formación sobre Métodos de Proyección de la Matrícula Escolar*, Bogotá.
- MOORE, Wilbert (1978)**
 "Functionalism", en Tom Bottomore y Robert Nisbet (eds.), *A History of Sociological Analysis*, Londres, Heinemann, págs. 321-361.
- MORALES, Daniel A. (1986)**
 "Educación y gobierno militar en Brasil", en Ma. Teresa de Sierra Neves (comp.), *El desarrollo del capitalismo y la problemática educativa en América Latina*, vol. II, México, Universidad Pedagógica Nacional, págs. 120-156.
- MORALES, Liliana (1989)**
 "La mujer en la educación superior de México", *Universidad Futura*, México, UAM-A, vol. 1, núm. 1, nov-feb, págs. 68-77.
- MORENO y Moreno, Augusto (1981)**
 "Los sistemas abiertos de enseñanza y su relación con algunos aspectos de la problemática nacional", en Gilberto Guevara Niebla (comp.), *La crisis de la educación superior en México*, México, Nueva Imagen, págs. 291-294.
- MUÑOZ García, Humberto (1996)**
 "Políticas educativas para el cambio de la universidad pública", en Humberto Muñoz García y Roberto Rodríguez Gómez (coords.), *La universidad mexicana a debate*, México, UNAM, págs. 219-227.
- MUÑOZ García, Humberto y María Herlinda Suárez (1995)**
 "Los que tienen educación superior", en Humberto Muñoz García y Roberto Rodríguez Gómez. *Escenarios para la universidad contemporánea*, México, CESU-UNAM [Col. Pensamiento universitario], núm 83]. págs. 10-32.
- MUÑOZ Izquierdo, Carlos (1981)**
 "Educación, Estado y sociedad en México (1930-1976)", *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, vol. IX, núm. 2, ene-mar, págs. 5-56.

- (1986)
 "La educación superior en los Estados Unidos", en Martha del Río (ed.), *Tendencias actuales de la educación superior en el mundo*, México, UNAM, págs. 47-57.
- (1988)
 "La educación superior ante las políticas derivadas de la crisis", *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, vol. XVII, núm. 1 (65), ene-mar, págs. 5-14.
- (1992)
 "Relaciones entre la educación superior y el sistema productivo", en Víctor M. Arredondo (ed.), *La educación superior y su relación con el sector productivo*, México, ANUIES-SECOFI, págs. 193-230.
- (1993)
 "Educación y mercados de trabajo: investigaciones sobre los efectos de la escolaridad en la ocupación y el ingreso", en Jorge Padua (coord.), *Educación y trabajo, Estados del conocimiento*, Cuaderno núm. 25, fascículo 1, México, 2do. Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- (1995)
 "Problemas actuales de la educación superior en América Latina", en Juan Eduardo Esquivel, *La Universidad hoy y mañana. Perspectivas latinoamericanas*, México, UNAM-CESU y ANUIES, págs. 29-42.
- MUÑOZ Izquierdo, Carlos y Manuel I. Ulloa (1992)
 "Cuatro tesis sobre el origen de las desigualdades educativas. Una reflexión apoyada en el caso de México", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, CEE, vol. XXII, núm. 2, 2do. trimestre, págs. 11-58.
- MURDOCH, William (1984)
La pobreza de las naciones, México, Fondo de Cultura Económica.
- MURPHY, R. (1979)
 "Weberian closure theory: A contribution to the ongoing assessment", *The British Journal of Sociology*, Londres, vol. XXXVII, núm. 1, págs. 21-41.
- NAM, Charles (1975)
 "The methodology of educational demography", en Helmut Muhsam (ed.), *Education and Population Mutual Impacts*, Ordina, Bélgica.
- NAVARRO de Britto, Luiz (1986)
 "Reflections on education in Latin America", *La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, Washington D.C., OEA, año XXX, vol. I, núm. 99, págs. 1-17.
- NEAVE, Guy (1982)
 "The Changing Boundary Between the State and Higher Education", *European Journal of Education*, vol. 17, núm. 3, págs. 231-241.
- (1988)
 "On the cultivation of quality and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe", *European Journal of Education*, vol. 23, núms. 1-2.

NIKKEN, Pedro (1988)

"The impact of the crisis on human rights", en José A. Silva Michelena (ed.), *Latin America: Peace, Democratization and Economic Crisis*, Tokio, United Nations University, págs. 187-201.

NOVOA, Eduardo (1978)

La universidad latinoamericana y el problema social, México, UNAM.

O'DONELL, Guillermo (1977)

"Corporatism and the Question of the State", en James M. Malloy, *Authoritarianism and Corporatism in Latin America*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press.

— (1978)

"Reflections on the Patterns of Change in the Bureaucratic-Authoritarian State", *Latin American Research Review*, vol. 12, núm. 1, invierno, págs. 3-38.

— (1979)

"Tensions in the Bureaucratic-Authoritarian State and the Question of Democracy", en David Collier, *The New Authoritarianism in Latin America*, Princeton, Princeton University Press, págs. 285-318.

OFFE, Claus (1983)

Contradictions of the Welfare State, Londres, Hutchinson.

OLAVE, Patricia (1994)

"Reestructuración productiva bajo el nuevo patrón exportador", en Juan Arancibia Córdova, *América Latina en los ochenta: reestructuración y perspectivas*, México, UNAM-IIEc, págs. 21-66.

ORIVEL, François (1986)

"Crisis económica y crisis de la educación: algunas perspectivas", *Perspectivas*, París, UNESCO, vol. XVI, núm. 2, págs. 203-211.

OROZCO Silva, Luis Enrique (1995)

"Fundamento y arquitectónica de una propuesta de reforma de la educación superior. Caso Colombia", en Juan Eduardo Esquivel, *La universidad hoy y mañana. Perspectivas latinoamericanas*, México, UNAM-CESU y ANUIES, págs. 97-110.

OSORIO Paz, Saúl (1994)

"El sobreendeudamiento de América Latina y sus devastadores efectos", en Juan Arancibia Córdova, *América Latina en los ochentas: reestructuración y perspectivas*, México, UNAM-IIEc, págs. 203-240.

PACHECO Méndez, Teresa (1993)

"La profesionalización de la universidad, su incidencia en la formación de profesionales y científicos", en Teresa Pacheco y Angel Díaz Barriga (comps.), *Cuadernos del CESU*, México, UNAM, núm. 31, págs. 27-39.

PADUA N., Jorge (1981)

"Movilidad social y universidad", en Gilberto Guevara Niebla (comp.), *La crisis de la enseñanza superior en México*, México, Nueva Imagen, págs. 127-148.

- (1988)
"Presiones y resistencias al cambio en la educación superior en México", *Estudios Sociológicos*, México, El Colegio de México, vol. VI, núm. 16, ene-abr, págs. 129-178.
- (1989)
"El marco organizacional de los nuevos descubrimientos en ciencia y tecnología y la educación superior", *Reflexión y Utopía*, Guadalajara, núm. 1, jul-sep.
- (1993a)
"Planificación de recursos humanos", en Jorge Padua (coord.), *Educación y trabajo*, México, 2do. Congreso Nacional de Investigación Educativa. [Estados del conocimiento], cuaderno núm. 25, fascículo 1
- (1993b)
"Prioridades del posgrado en México", *Investigación educativa. Memoria del simposium Logros y retos frente al año 2000*, México, UIA, págs. 94-108.
- (1994)
"La crisis en la educación superior y la reforma de las universidades", en Roberto Rodríguez Gómez y Hugo Casanova Cardiel, *Universidad contemporánea: racionalidad política y articulación social*, México, CESU-PORRUA, 111-169.
- (1995)
"Reflexiones sobre el financiamiento de los organismos internacionales a la educación", en Rafael Cordera Campos y David Pantoja Morán (coords.), *Políticas de financiamiento a la educación superior en México*, México, Miguel Ángel Porrúa y UNAM-CESU, págs. 95-106.
- PALADINES, Carlos (1987)**
"Modelos universitarios y política universitaria en el Ecuador", en UNAM (ed.), *Universidad y política en América Latina*, México, UNAM, págs. 185-196.
- PALLAN Figueroa, Carlos (1993)**
"La planeación en la historia del desarrollo universitario", en Alfredo Fernández y Laura Santini (comps.), *Dos décadas de planeación de la educación superior*, México, ANUIES, págs. 35-52.
- PALLAN Figueroa, Carlos et al. (1994)**
La educación superior en México, México, ANUIES [Col. Temas de hoy en la educación superior, núm. 1].
- PARAMIO, Ludolfo (1991)**
"América Latina en los noventa", *Nexos*, México, año 14, vol. XIV, núm. 168, diciembre 1991, págs. 29-31.
- PARIS de Oddone, Blanca (1987)**
"Autonomía y autogobierno en la universidad uruguaya", en UNAM (ed.), *Universidad y política en América Latina*, México, UNAM, págs. 111-119.

- PARRA Sandoval, Rodrigo y María Elvira Carvajal (1982)
 "La universidad colombiana, de la filosofía a la tecnocracia estratificada", en Germán W. Rama (comp.), *Universidad, clases sociales y poder*, Caracas, Ateneo de Caracas-CENDES, págs. 173-187.
- PARSONS, Talcott (1951)
The Social System, Glencoe, The Free Press.
- (1966)
Societies: Evolutionary and Comparative Perspectives, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.
- (1970)
 "Equality and inequality in modern society, or social stratification revisited", *Sociological Inquiry*, núm. 40, págs. 13-101.
- PASCARELLA, E. y L. Wolfle (1985)
 "Persistence in higher education: a nine-year test of a theoretical model", ponencia en la *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, AERA.
- PASSERON, Jean Claude (1972)
 "Los problemas y los falsos problemas de la democratización del sistema escolar", *Revista de Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, núm. 8.
- (1983)
 "La teoría de la reproducción social como una teoría del cambio: una evaluación crítica del concepto de contradicción interna", *Estudios Sociológicos*, México, El Colegio de México, vol. 1, núm. 3, sep-dic, págs. 417-442.
- PAZ, Pedro (1987)
 "Las raíces de la crisis económica internacional", *Síntesis*, Madrid, núm. 3, sep-dic, págs. 46-75.
- PELIKAN, Jaroslav (1992)
The Idea of the University. A Reexamination, New Haven, Yale University Press.
- PEÑA, Antonio (1992)
 "La UNAM en la vida científica de México", *Revista de la Universidad*, México, vol. XLVII, núm. 500, septiembre, págs. 14-18.
- PEREZ Correa, Fernando y Hanns-Albert Steger (1981)
La universidad del futuro, México, UNAM.
- PEREZNIETO, Leonel (1976)
Algunas consideraciones acerca de la reforma universitaria en la Universidad Nacional Autónoma de México, México, UNAM.
- PERRUCCI, Carolyn C. y Robert Perrucci (1970)
 "Social origins, educational contexts, and career mobility", *American Sociological Review*, núm. 35, junio, págs. 451-463.

PINTO, Aníbal (1974)

"La heterogeneidad estructural: aspectos fundamentales del desarrollo latinoamericano", en Gerhard Drekonja, *Modelos de desarrollo en América Latina* (conferencia internacional), Berlín, Fundación Alemana para el Desarrollo Internacional, págs. 1-30.

PONTES, Helio (1985)

La Educación Superior en Brasil, Caracas, CRESALC.

PORTANTIERO, Juan Carlos (1981)

"Estudiantes y política en América Latina", en Gilberto Guevara Niebla (comp.), *La crisis de la educación superior en México*, México, Nueva Imagen, págs. 77-88.

PORTES, Alejandro (1985)

"Latin American class structures: Their composition and change during the last decades", *Latin American Research Review*, vol. 20, núm. 3, págs. 7-40.

PRAWDA, Juan (1984)

Teoría y praxis de la planeación educativa en México, México, Grijalbo.

PRESSAT, Roland (1967)

El análisis demográfico. Métodos, resultados, aplicaciones, México, Fondo de Cultura Económica.

PSACHAROPOULOS, George (1973)

Returns to Education: An International Comparison, Amsterdam, Elsevier.

— (1981)

"Returns to education: An updated international comparison", *Comparative Education*, núm. 17, págs. 321-341.

PUIGGROS, Adriana y Pedro Krotsch (1994)

Universidad y evaluación. Estado del debate, Buenos Aires, REI.

RAMA, Germán W. (1970)

"Educación universitaria y movilidad social. Reclutamiento de élites en Colombia", *Revista Mexicana de Sociología*, México, UNAM, año XXXII, núm. 4, jul-ago, págs. 861-892.

— (1978)

"Notas acerca de la expansión universitaria, el mercado de empleo y las prácticas académicas", Buenos Aires, UNESCO-CEPAL-PNUD, mimeograma.

— (1982)

"Condiciones sociales de la expansión y segmentación de los sistemas universitarios", en Germán W. Rama (comp.), *Universidad, clases sociales y poder*, Caracas, Ateneo de Caracas-CENDES, págs. 45-94.

— (1983)

"La educación latinoamericana. Exclusión o participación", *Revista de la CEPAL*, Santiago de Chile, CEPAL, núm. 21, diciembre, págs. 13-38.

- (1984)
"Universidades y concentración de poder", en Jorge Graciarena *et al.*, *Universidad y desarrollo en América Latina y el Caribe*, Caracas, CRESALC-UNESCO, págs. 29-69.
- (1985)
Educación, participación y estilos de desarrollo en América Latina, Buenos Aires, Kapeluz.
- (1986)
"La educación latinoamericana en mutación", *Perspectivas*, París, vol. XVI, núm. 2, págs. 165-180.
- (1987)
"Educación y sociedad en América Latina", *La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, Washington D.C., OEA, año XXXI, vol.s I y II, núm. 101, págs. 45-66.
- (1995)
"La educación y los cambios en la estructura social de América Latina", en José Luis Reyna (comp.), *América Latina a fines de siglo*, México, FCE, págs. 242-274.
- RAMA, Germán W. y Enzo Faletto (1986)
"Sociedades dependientes y crisis en América Latina: Los desafíos de la transformación político social", en César A. Aguilar (ed.), *Escenarios políticos y sociales del desarrollo latinoamericano*, Buenos Aires, EUDEBA-ONU, págs. 21-46.
- RAMA, Germán W. y Juan Carlos Tedesco (1980)
"Education and development in Latin America (1950-1975)", Fichas, Buenos Aires, UNESCO-CEPAL-PNUD, *Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina*, núm. 11, mayo.
- RANGEL Guerra, Alfonso (1986)
La educación superior en México, México, El Colegio de México, Col. Jornadas, núm. 86.
- RASHDALL, Hastings (1958)
The Universities of Europe in the Middle Ages, Londres, Oxford University Press.
- RATTINOF, Luis (1986)
"Desarrollo educativo y democratización: Notas para una discusión", *La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, Washington DC., OEA, año XXX, núm. 100, págs. 141-157.
- RECCA, Inés Cristina (1970)
"El movimiento estudiantil y el proceso de reforma de la Universidad de Chile", *Revista Mexicana de Sociología*, México, UNAM, año XXXII, núm. 4, jul-ago, págs. 893-948.
- REIMERS, F. (1990)
"Deuda externa, ajuste estructural y educación en América Latina. Tiempo de crisis y reformas", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XX, núm. 1.

REYNA, José Luis (1990)

"¿Excelencia o masificación? La universidad de dos niveles", *Nueva Sociedad*, Caracas, núm. 107, may-jun, págs. 155-159.

RIBEIRO, Darcy (1970)

La universidad necesaria, Montevideo, Universidad Oriental del Uruguay.

---- (1976)

"La universidad latinoamericana y el desarrollo social", en Martin Lipset y Aldo Solari, *Elites y desarrollo en América Latina*, Buenos Aires, Paidós.

RIVAROLA, Domingo (1982)

"Estado y universidad en Paraguay: su evolución histórica", en Germán W. Rama (comp.), *Universidad, clases sociales y poder*, Caracas, Ateneo de Caracas-CENDES, págs. 227-267.

RIVERA Vargas, María Isabel (1995)

"Globalización de la ciencia y la tecnología", *Ciencia y Desarrollo*, México, CONACyT, vol. XXI, núm. 123, jul-ago, págs. 68-63.

ROCHE, Maurice (1987)

"Citizenship, social theory, and social change", *Theory and Society*, Martinus Nijhoff Publishers, núm. 17, págs. 363-399.

RODRIGUEZ Gómez, Roberto (1986)

"Notas sobre la reforma universitaria", *Cuadernos de Legislación Universitaria*, UNAM, México, nueva época, vol. I, núm. 1, págs. 125-137.

---- (1989a)

"Masificación, reforma y crisis de la universidad: perspectivas de análisis", en Juan F. Zorrilla (coord.) *Cuadernos del CESU*, México, UNAM, núm. 16, págs. 79-89.

---- (1989b)

"Metodología para el análisis demográfico de la eficiencia terminal, la deserción y el rezago escolares", *Trayectoria escolar en la educación superior*, México, ANUIES, págs. 225-280.

---- (1990a)

"La crisis de la universidad de masas. Notas para una conceptualización", México, FLACSO, mecanograma.

---- (1990b)

"El papel de la universidad en la tercera revolución industrial", *Página Uno* (Suplemento del diario *Uno más uno*), México, 19 de agosto.

---- (1990c)

"El papel de la universidad en la tercera revolución industrial", *Página Uno* (Suplemento del diario *Uno más uno*), México, 19 de agosto.

---- (1993a)

"Diversidad educativa en el Caribe", *Pensamiento Universitario*, núm. 81, México, UNAM-CESU, 1993.

- (1993b)
"Desafíos y perspectivas de la innovación universitaria en la década de los noventa", en Julio Labastida, Giovanna Valenti y Lorenza Villa Lever (coords.), *Educación, ciencia y tecnología. Los nuevos desafíos para América Latina*, México, UNAM, págs. 210-218.
- (1993c)
"Los universidad latinoamericana contemporánea. Los desafíos de fin de siglo", *Universidad Futura*, México, UAM, vol. 5, núm. 13, invierno, págs. 47-59.
- (1994a)
"La modernización de la educación superior en perspectiva", en Roberto Rodríguez Gómez y Hugo Casanova Cardiel, *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*, México, CESU-Porrúa, págs. 171-197.
- (1994b)
"Señales de mercado", en Manuel A. Sepúlveda, *Memoria del Seminario Educación y Trabajo*, Monterrey, Universidad de Monterrey.
- (1995a)
"El financiamiento de la educación superior en México, elementos para la discusión", en Rafael Cordera Campos y David Pantoja Morán (coords.), *Políticas de financiamiento a la educación superior en México*, México, Miguel Angel Porrúa y UNAM-CESU, págs. 75-82.
- (1995b)
"Evolución reciente de la matrícula universitaria. Datos y reflexiones", en Humberto Muñoz García y Roberto Rodríguez Gómez, *Escenarios para la universidad contemporánea*, [Col. Pensamiento Universitario], México, UNAM-CESU, núm. 83, págs. 33-54.
- (1996a)
"Dimensiones políticas del cambio universitario", en Humberto Muñoz y Roberto Rodríguez, *La universidad mexicana a debate*, México, UNAM, págs. 17-22.
- (1996b)
"El problema del acceso", en Humberto Muñoz y Roberto Rodríguez, *La universidad mexicana a debate*, México, UNAM, págs. 115-128.
- RODRIGUEZ Noboa, Percy (1991)
"La selectividad como eje de las políticas sociales", *Revista de la CEPAL*, Santiago de Chile, CEPAL, núm. 44, agosto, págs. 55-62.
- RODRIGUEZ Sánchez, Carlos A. (1982)
"Fuerzas sociales, crisis hegemónica y universidad en argentina", en Germán W. Rama (comp.), *Universidad, clases sociales y poder*, Caracas, Ateneo de Caracas-CENDES, págs. 95-148.
- RODRIGUEZ, Juan Carlos (1978)
"El concepto de masificación. Su importancia y perspectivas para el análisis de la educación superior", Fichas, Buenos Aires, UNESCO-CEPAL-PNUD, *Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe*, octubre.

ROITMAN, Marcos (1992)

"¿Quién le pone el cascabel al gato? Una crítica al subdesarrollo", *Sindicalismo: democracia y tecnología*, vol. II de las Memorias del Encuentro Internacional Sindicalismo y Democracia, México, SNTE, págs. 17-38.

ROMERO Brest, G.L. de (1967)

"Latin America", en International Association of Universities (ed.), *The Administration of Universities*, París, Papers of the IAU, núm. 8, págs. 85-93.

ROSAS, María Cristina (1995)

Crisis del multilateralismo clásico: política comercial externa estadounidense y zonas de libre comercio, México, UNAM-IIEc-FCPyS.

ROSENTHAL, Gert (1989)

"El desarrollo de América Latina y el Caribe en los años ochenta y sus perspectivas", *Revista de la CEPAL*, Santiago de Chile, CEPAL, núm. 39, diciembre, págs. 7-17.

ROSSMAN, J.E. y B.A. Kirk (1970)

"Factors related to persistence and withdrawal among university students", *Journal of Counseling Psychology*, núm. 17, págs. 56-62.

ROUQUIE, Alan (1987)

The Military and the State in Latin America, Berkeley, University of California Press.

ROVIRA, Jorge M. (1992)

"Las universidades en los años ochenta", en Juan Manuel Villasuso (ed.), *El nuevo rostro de Costa Rica*, San José, Costa Rica, págs. 123-139.

RUEDA, Mario *et al.* (1993)

"Procesos de enseñanza y prácticas escolares", *Estados del conocimiento*, cuaderno núm. 1, México, 2do. Congreso Nacional de Investigación Educativa.

SAGASTI, Francisco R. (1988)

"Crisis y desafío: ciencia y tecnología en el futuro de América Latina", *Comercio Exterior*, México, vol. 38, núm. 12, diciembre.

— (1995)

"Evolución y perspectivas de la política científica y tecnológica en América Latina", en Juan José Saldaña (comp.), *Historia social de la ciencia en América Latina*, México, UNAM (en prensa).

SAMPAIO, Helena y Lucia Klein (1993)

"Políticas de ensino superior na América Latina: Uma análise comparada", Buenos Aires, CENDES (DC-ES/1), págs. 57.

SAN MARTIN Tejedo, Lorea (1986)

"La enseñanza superior y la universidad en Brasil", en UNAM (ed.), *Tendencias actuales de la educación superior en el mundo*, México, UNAM-DGP, págs. 215-222.

SANDER, Benno (1989)

"Gestion et administration des systèmes éducatifs: problématique et tendances", *Perspectives*, París, UNESCO, vol. XIX, núm. 2(70), abr-jun, págs. 249-266.

SCHIEFELBEIN, Ernesto (1973)

"Un modelo tentativo para la descripción del fenómeno universitario en América Latina", *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, vol. II, núm. 2, abr-jun, págs. 13-35.

SCHIEFELBEIN, Ernesto y Aldo Solari (1975)

"Tendencias del desarrollo del sistema educacional en América Latina y su incidencia en la universidad", en Luis Scherz G. et al., *La universidad latinoamericana en la década del 80. Proyecciones del desarrollo en América Latina y su incidencia en la educación superior*, Santiago de Chile, Ediciones Corporación de Promoción Universitaria, núm. 34, págs. 179-218.

SCHULTZ, Theodore W. (1961)

"Education and economic growth", en N.B. Henry, *Social Forces Influencing American Education*, Chicago, University of Chicago Press.

— (1965)

Investing in People: The Economics of Population Quality, Berkeley, University of California Press.

— (1977)

"Investment in human capital", en Jerome Karabel y A.H. Halsey, (eds.), *Power and Ideology in Education*, Nueva York, Oxford University Press, págs. 313-324.

SCHWARTZMAN, Simón (1992)

"The future of higher education in Brazil", *Latin American Program Working Papers*, Washington DC., The Woodrow Wilson Center, núm. 197.

— (1993)

"Políticas de educación superior en América Latina: el contexto", en Hernán Courard (ed.), *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*, Santiago, FLACSO, págs. 21-44.

— (1994)

"La universidad latinoamericana entre el pasado y el futuro", ponencia en el seminario de rectores *A dónde va la educación superior en Latinoamérica*, Washington DC., BID-UDUAL, noviembre.

SCHWUNTZER, Jorge (1991)

"De la deuda externa al Plan Austral", en Centro de Investigaciones Europeo Latinoamericanas (ed.), *Crisis y regulación estatal. Dilemas de política en América Latina y Europa*, Barcelona, EURAL, págs. 33-60.

SEWELL, William H. (1971)

"Inequality of opportunity of high education", *American Sociological Review*, núm. 36, págs. 793-809.

SEWELL, William H. y Vimal P. Shah (1977)

"Socioeconomic status, intelligence, and the attainment of higher education", en Jerome Karabel y A.H. Halsey, (eds.), *Power and Ideology in Education*, Nueva York, Oxford University Press, págs. 197-214.

SEWELL, William H. y Robert Hauser (1975)

Education, Occupation and Earnings, Nueva York, Academic Press.

- SEWELL, William H., A.O. Haller y A. Portes (1969)
 "The education and early occupational attainment process", *American Sociological Review*, núm. 34, febrero, págs. 82-92.
- SILOS, Maureen (1995)
 "Economía, educación y las políticas del conocimiento en el Caribe", *Perfiles Educativos*, México, CISE-UNAM, núm. 69, jul-sep, págs. 62-72.
- SILVA Herzog, Jesús (1977)
Una historia de la Universidad de México y sus problemas, México, Siglo XXI.
- SILVA Michelena, Héctor y Heinz Rudolf Sonntag (1970)
Universidad, dependencia y revolución, México, Siglo XXI.
- SILVA Michelena, José Agustín (1984)
 "Propuestas para la educación superior", *Cultura Universitaria*, Revista de la Universidad de Venezuela, Caracas, núm. 107, mayo, págs. 23-25.
- (1988)
 "Transnationalization and political change", en José Agustín Silva Michelena, *Latin America. Peace, Democratization and Economic Crisis*, Londres y Nueva Jersey, Zed Books, págs. 40-56.
- SOLANA, Fernando et al. (1981)
Historia de la educación pública en México, México, FCE.
- SOLARI, Aldo (1977)
 "Desarrollo y política educacional en América Latina", *Revista de la CEPAL*, Santiago de Chile, CEPAL, núm. 3, primer trimestre, págs. 61-94.
- (1988)
 "Sentido y función de la Universidad: la visión de Medina Echavarría", *Revista de la CEPAL*, Santiago de Chile, CEPAL, núm. 35, agosto, págs. 117-123.
- SORENSEN, A.B. (1977)
 "The structure of inequality and the process of attainment", *American Sociological Review*, núm. 42, págs. 965-978.
- SPAULDING, Seth (1986)
 "Democratization, education and development: Prescriptions and dilemmas", *La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, Washington D.C., OEA, año XXX, núm. 100, págs. 112-129.
- SPENCE, M.A. (1974)
Market signaling: Information transfer in hiring and related screening processes, Cambridge, Harvard University Press.
- STEGER, Hans-Albert (1974)
Las universidades en el desarrollo social de América Latina, México, Fondo de Cultura Económica.

- (1976)
 "Campus, curriculum y department", en Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (ed.), *Universidad y Cambio Social en América Latina*, México, UAM, págs. 59-66.
- STINCHCOMBE, Arthur (1968)
Constructing Social Theories, Nueva York, Brace and World.
- SUMMERSKILL, J. (1962)
 "Dropouts from college", en N. Sanford (ed.), *The American College*, Nueva York, Wiley.
- SUNKEL, Oswaldo (1995)
 "Del desarrollo hacia adentro al desarrollo desde dentro", en José Luis Reyna (comp.), *América Latina a fines de siglo*, México, FCE, págs. 15-60.
- SUNKEL, Oswaldo y Pedro Paz (1970)
El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo, México, Siglo XXI.
- TABORGA Torrico, Huáscar (1995)
Análisis y opciones de la oferta educativa, México, ANUIES [Col. Temas de hoy en la educación superior, núm. 5].
- TACK, Rainer (1983)
 "Innovaciones: entre la planificación y la política", *Educación*, Tubinga, Instituto de Colaboración Científica, núm. 28, págs. 95-105.
- TEDESCO, Juan Carlos (1980)
Conceptos de sociología de la educación, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- (1983)
 "Tendencias y perspectivas en el desarrollo de la educación superior en América Latina", *Cuadernos de Educación Superior*, núm. 3, UNESCO, París.
- (1985)
 "Calidad y democracia en la enseñanza superior: un objetivo posible y necesario", *Educación Superior*, Caracas, CRESALC- UNESCO, núm. 18, agosto, págs. 5-15.
- (1986)
 "Tendencias y perspectivas en el desarrollo de la educación superior en América Latina", *Foro Universitario*, México, STUNAM, núms. 72 y 73.
- (1987)
El desafío educativo: calidad y democracia, Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano.
- (1989)
 "El rol del Estado en la educación", *Perspectivas*, París, UNESCO, vol. XIX, núm. 4, págs. 489-511.

- (1993)
 "Las nuevas orientaciones para las estrategias y políticas de educación, ciencia y tecnología", en Julio Labastida, Giovanna Valenti y Lorenza Villa Lever (coords.), *Educación, ciencia y tecnología. Los nuevos desafíos para América Latina*, México, UNAM, págs. 35-40.
- TEDESCO, Juan Carlos y Hans Blumenthal (1986)
 "Desafíos y problemas de la educación superior en América Latina", en María Isabel Galán y Dora Elena Marín (coords.), *Investigación para evaluar el currículo universitario*, México, UNAM-PORRUA, 1988, págs. 85-94.
- TEICHLER, Ulrich (1994)
 "La República Federal de Alemania", en Guy Neave y Frans A. Van Vught, *Prometeo encadenado. Estado y educación superior en Europa*, Barcelona, Gedisa, págs. 90-118.
- TENTI Fanfani, Emilio (1995)
 "Decadencia o renacimiento: universidad y espacio público en la Argentina", en Juan Eduardo Esquivel, *La universidad hoy y mañana. Perspectivas latinoamericanas*, México, UNAM-CESU y ANUIES, págs. 81-95.
- THUROW, Lester (1972)
 "Education and economic equality", *The Public Interest*, núm. 28, págs. 66-68.
- (1992)
Head to Head: The coming Economic Battle Among Japan, Europe and America, Nueva York, William Morrow.
- (1994)
 "Fixing it", *Playboy*, vol. 41, núm. 1, enero, págs. 190-193.
- TINTO, Vincent (1985)
 "Dropping out and other forms of withdrawal from college", en L. Noel (ed.), *Improving student retention*, San Francisco, Jossey-Bass.
- (1989)
 "Una reconsideración de las teorías de la deserción estudiantil", en Milena Covo *et al.*, *Trayectoria escolar en la educación superior*, México, ANUIES, págs. 47-84.
- (1991)
Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition, Chicago, University of Chicago Press.
- TOKMAN, Víctor E. (1995)
 "Pobreza y homogeneización social: tareas para los noventa", en José Luis Reyna, *América Latina a fines de siglo*, México, FCE, págs. 217-241.
- TORRES, Carlos Alberto (1995)
 "Teorías de la expansión educativa y la masificación escolar: para pensar la universidad pública en América Latina", *Perfiles Educativos*, México, CISE-UNAM, núm. 69, jul-sep, págs. 7-20.

- TOURAINÉ, Alain (1992)
Producción de la sociedad, México, IISUNAM, UAM, IFAL y Embajada de Francia en México.
- TOVAR, Amnería y Dióscoro Negretti (1986)
 "Educación superior y empleo en Venezuela", en Juan Carlos Tedesco y Hans R. Blumenthal (comps.), *La juventud universitaria en América Latina*, Caracas, CRESALC-UNESCO-ILDIS, págs. 179-203.
- TROW, Martin (1974)
 "Problems in the transition from elite to mass higher education", *Policies for Higher Education*, Paris, OECD.
- TURNER, Ralph H. (1964)
The Social Context of Ambition, San Francisco, Chandler.
- UDUAL (1983)
 "Principales problemas en la recopilación de datos estadísticos en las universidades latinoamericanas", *Simposio de estadística universitaria*, México, UNAM, mayo.
- UNESCO (1974)
Evolución reciente de la educación en América Latina. Análisis regional, México, Setentas.
- (1987)
Evolución cuantitativa de los sistemas educativos de América Latina y el Caribe. Análisis estadístico, París, UNESCO.
- (1995)
Documento de política para el cambio y el desarrollo en la Educación Superior, París, UNESCO.
- URQUIDI, Víctor L. (1991)
 "Perspectiva de la Universidad en América Latina: objetivos y modalidades, en *Educación superior y sociedad*, vol. 2, núm. 1, Caracas, CRESALC, ene-jun, págs. 7-17.
- URQUIDI, Víctor L. y Adrián Lajous Vargas (1967)
Educación superior, ciencia y tecnología, México, COLMEX.
- VALADES, Diego (1981)
 "La educación universitaria", en Fernando Solana et al., *Historia de la educación pública en México*, México, FCE.
- VALENTI, Giovanna (1993)
 "Política de educación superior y desarrollo", en Julio Labastida, Giovanna Valenti y Lorenza Villa Lever (coords.), *Educación, ciencia y tecnología. Los nuevos desafíos para América Latina*, México, UNAM, págs. 205-209.
- VALLE, Luis Fernando (1973)
 "La reforma universitaria boliviana", en Pedro R. David y Marshall Nason (eds.), *Radiografía de la universidad en las Américas*, Albuquerque, University of New Mexico, págs. 33-38.

- VAN Steenberghen, Fernand (1964)
Histoire de la Philosophie. Période Chrétienne, París, Beatrice Nauwelaerts.
- VARELA Petito, Gonzalo (1993)
 "Universidad y desarrollo: el vínculo crítico", en Roberto Rodríguez Gómez y Hugo Casanova Cardiel, *Universidad contemporánea: racionalidad política y vinculación social*, México, UNAM-CESU y Miguel Angel Porrúa, págs. 33-51.
- (1996)
Después del 68. Respuestas de la política educativa a la crisis universitaria, México, UNAM y Miguel Angel Porrúa.
- VASCONI, Tomás Amadeo (1966)
Educación y cambio social, Santiago de Chile, CESO.
- VEBLEN, Thorstein (1957)
The Higher Learning in America, Nueva York, Sagamore Press.
- VELAZQUEZ Jiménez, Arturo (1986)
 "La educación superior en la República Federal de Alemania", en Martha del Río (ed.), *Tendencias actuales de la educación superior en el mundo*, México, UNAM, págs. 19-27.
- VELAZQUEZ, Fabio E. (1988)
 "Estudiar o sobrevivir? Política de educación superior y estratificación del sistema universitario en Colombia", *Educación Superior*, Caracas, núm. 26, jul-dic, págs. 90-107.
- VESCOVI, Enrique (1979)
 "Uruguay. Legislación Universitaria", en UNAM (ed.), *Seminario Latinoamericano de Legislación Universitaria*, México, UNAM, págs. 201-223.
- VIELLE, Jean Pierre (1976)
 "Planeación y reforma de la educación superior en México, 1970-1976", *Revista del Centro de Estudios Educativos*, México, vol. VI, núm. 4, oct-dic.
- VILLASEÑOR García, Guillermo (1994)
La universidad pública alternativa, México, UAM-CEE.
- VUSKOVIC Céspedes, Pedro (1994)
 "¿Tiene futuro la integración centroamericana?", en Josefina Morales (coord.), *La reestructuración mundial y América Latina. Perspectivas de la integración*, México, UNAM-IIIEc, págs. 57-73.
- WALLERSTEIN, Immanuel (1985)
 "Pautas y perspectivas de la economía capitalista mundial", en Mike González (ed.), *La transformación del mundo*. vol. 2 (Economía y sociedad), México, Siglo XXI, págs. 39-87.
- WALSH, David (1982)
 "Functionalism and systems theory", en Paul Filmer, M. Phillipson, D. Silverman y D. Walsh, *New Directions in Sociological Theory*, Londres, Collier y McMillan, págs. 57-76.
- WARNER, W. Lloyd (1949)
Social Class in America, Chicago, Science Research Associates.

WATERMAN, A.S. y C.K. Waterman (1972)

"Relationship between freshman ego identity status and subsequent academic behavior: a test of the predictive validity of Marcia's categorization system for identity status", *Developmental Psychology*, núm. 6, págs. 179-181.

WEINBERG, Gregorio (1987)

"Aspectos del vaciamiento de la universidad argentina durante los regimenes militares recientes", en UNAM (ed.), *Universidad y política en América Latina*, México, UNAM, págs. 15-27.

WEINER, M. (1966)

Modernization: The Dynamics of Growth, Nueva York, Basic Books.

WIDMAIER, Hans Peter (1985)

"Política y planificación educativa", *Educación*, Instituto de Colaboración Científica, Tubinga, núm. 22, págs. 46-59.

WILEY, Norman (1978)

"Recent journal sociology: The substitution of method for theory", *Contemporary Sociology*, núm. 8, págs. 793-799.

WINKER, D.R. (1989)

"Screening models and education", en George Psacharopoulos (ed.), *Economics of Education. Research and Studies*, Oxford y Nueva York, Pergamon Press, págs. 287-291.

WITKER, Jorge V. (1979)

Universidad y dependencia científica y tecnológica en América Latina, México, UNAM.

— (1981)

"Universidad y dependencia", en Gilberto Guevara Niebla (comp.), *La crisis de la Educación Superior en México*, México, Nueva Imagen, págs. 179-216.

WITKER, Jorge, comp. (1979)

La autonomía universitaria en América Latina, vol. II de la colección Cincuentenario de la autonomía de la Universidad Nacional de México, México, UNAM.

WOLFE, Marshall (1991)

"Perspectivas sobre la equidad", *Revista de la CEPAL*, Santiago de Chile, CEPAL, núm. 44, agosto, págs. 21-37.

WOODHALL, M. (1989)

"Human capital concepts", en George Psacharopoulos (ed.), *Economics of Education. Research and Studies*, Oxford y Nueva York, Pergamon Press, págs. 21-24.

YOPO, Boris (1972)

"Educación, universidad y desarrollo", *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, vol. I, núm. 3, jul-sep, págs. 23-76.

ZAVALETA, René (1976)

"El fascismo y la América Latina", *Nueva Política*, México, núm. 1, ene-mar, págs. 187-192.

ZEMELMAN, Hugo (1978)

"Los regímenes militares en América Latina ¿problema coyuntural?", *Revista Mexicana de Sociología*, México, vol. XL, núm. 3, jul-sep, págs. 831-850.

ZERMEÑO, Sergio (1977)

"El fin de la comunidad universitaria (otros elementos para la historia", *Deslinde*, México, CESU-UNAM, núm. 96, diciembre.

----- (1981)

México: una democracia utópica. El movimiento estudiantil de 1968, México, Siglo XXI.

----- (1994)

"Estado y sociedad en el neoliberalismo dependiente", *Revista Mexicana de Sociología*, México, IIS-UNAM, vol. LVI, núm. 4, oct-dic, págs. 109-134.