



**La exclusión como producto de la evaluación
Eficiencia terminal y el presupuesto de la UACM**

**Juan Carlos López Martínez
UACM**

Durante 2008 y 2009 la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) dejó de recibir el presupuesto completo asignado. La Secretaría de Finanzas del Gobierno del Distrito Federal (GDF), sin explicación alguna, no entregó alrededor 132 millones de pesos en 2009 (<http://cu.uacm.edu.mx/sites/default/files/28%20de%20septiembre%20comunicado1.pdf>); para el ejercicio presupuestal de 2010, la entrega se redujo en 10% del presupuesto del año anterior, aún cuando ya era la entidad que menor cantidad de recursos destina a la educación superior 0.58% de su presupuesto (http://cu.uacm.edu.mx/sites/default/files/comunicado%2015%20febrero_0.pdf). Las razones se hicieron públicas cuando, en medio del proceso de elección del nuevo rector de la UACM, diputados locales del PAN y del PRD indicaron que se tenía que llamar a rendición de cuentas al rector que dejaba su cargo en la Institución, con la intención de conocer los motivos de la baja eficiencia terminal, esto es, la relación del número de estudiantes que obtienen su título al concluir el lapso que marca su plan de estudios. El hecho de no hacer entrega de los recursos totales del presupuesto asignado es ilegal en varios aspectos: rompe la autonomía universitaria; el GDF hace un manejo discrecional del presupuesto; la división de poderes se anula. Todo ello desde una lógica –punto en el me centraré– que se corresponde con las políticas que han regido la vida académica de la educación superior por más de dos décadas, a partir del Programa de Modernización Educativa presentado por Carlos Salinas de Gortari al inicio de su sexenio.



Evaluar a la educación superior a partir de indicadores de eficiencia ha sido una constante que se ha generalizado. Los criterios para evaluar los logros educativos empezaron a cambiar en el sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988) cuando se intentó delinear políticas a partir de la evaluación de resultados. El Sistema Nacional de Investigadores (SNI), en 1984, es el primer paso concreto; los siguientes programas y medidas corresponden al sexenio siguiente (1988-1994) para producir un giro en la lógica de las instituciones educativas la principal herramienta fue el manejo del presupuesto (ver Díaz Barriga, 2004).

En el transcurso del sexenio de Miguel de la Madrid se vivió una baja generalizada de los salarios y presupuestos de las instituciones públicas. En un comparativo entre el salario promedio de profesores e investigadores de la UNAM y el comportamiento del salario mínimo entre 1975 y 1984 se ve que “los salarios académicos habían caído 26.7 puntos porcentuales más que los salarios mínimos” (Ordorika, 2004: 57), mientras que “El gasto en educación superior se redujo 50.8 por ciento entre 1982 y 1989” (Ordorika, 2004:54). Ante esta situación, las instituciones, los investigadores y los profesores vieron en el establecimiento de estímulos y premios derivados de evaluaciones sobre su productividad, un mal necesario y empezaron a buscar recuperar su poder adquisitivo esforzándose en cumplir los requisitos que estas medidas imponían.

Para determinar el tipo de evaluación se generaron índices e indicadores que permitieran comparar y determinar a quiénes les correspondían los premios y estímulos; lógica que implica un modelo a seguir, así como la competencia entre los interesados con la finalidad de acercarse a dicho modelo. Así se configura a todos los agentes (instituciones, investigadores, profesores y estudiantes) involucrados en el campo educativo -en términos de Bourdieu- como aspirantes a ser aprobados en las evaluaciones (exámenes para el ingreso al nivel medio superior, exámenes para el ingreso al nivel superior y examen general de egreso de licenciatura -CENEVAL-, Sistema Nacional de Investigadores -CONACYT-, Becas de desempeño Docente, Programa de Mejoramiento de Profesores PROMEP- SPP y SECIC, Programa Integral de Fortalecimiento Institucional, Fondo para la Modernización de la Educación Superior, Fondo de aportaciones Públicas, Comisión Nacional Para la Evaluación de la educación Superior, etc.). Se trata pues, de acatar criterios, índices



e indicadores ajenos ~~7. a las condiciones~~ de las instituciones y los centros de educación pública, es decir, sin considerar su contexto ni las condiciones de su desarrollo histórico. Díaz Barriga resalta este argumento al decir que “Detrás de los indicadores del PIFI subyace un modelo de institución al cual todas deben acoplarse” generando una “modelización” nacional de las universidades públicas (Díaz Barriga, 2008: 72). Se instituyó, así, un modelo de universidad y universitarios lo que implica: “Instituir, asignar una esencia, una competencia, es imponer un derecho de ser que es un deber ser (o un deber de ser). Es significar a alguien lo que es y significarle que tiene que conducirse consecuentemente a como se le ha significado. El indicativo es en este caso un imperativo” (Bourdieu, 2001: 81).

Lo que rige la política en educación superior es la relación entre evaluación y asignación de recursos; relación clara en el documento que el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior presentó en 2003 a la UNESCO, donde dice:

“La SESIC [Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Tecnológica] tiene entre sus funciones las de asignar recursos a las universidades públicas y administrar los subsidios federales para las autónomas y las tecnológicas; administra además los programas de financiamiento, como el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) y el Fondo de Inversión de Universidades Públicas Estatales con Evaluación (FIUPEA) de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana, A.C. (ANUIES). Asimismo promueve las políticas de evaluación de la educación superior, está encargada de diseñar y ejecutar la política del gobierno federal hacia las universidades públicas”. (p.3)

Me interesa destacar cómo estas políticas generan y suman nuevas condiciones de exclusión de estudiantes que no cuentan con recursos económicos ni apoyo financiero para dedicarse de tiempo completo a sus estudios, y mencionar la



devaluación que propician de los títulos universitarios. Para ello, retomo el caso de la presión que ahora se ejerce sobre la UACM.

La Universidad Autónoma de la Ciudad de México surgió en 2001 y, como la mayoría de las universidades públicas de nuestro país, partió de una lógica distinta a la vigente en el actual marco político hegemónico. Su originalidad más evidente radica en recuperar viejas ideas y anhelos plasmados en la constitución: la educación entendida como un ejercicio de responsabilidad social interesado en detonar el crecimiento y el desarrollo democrático y económico de la sociedad y, por tanto, del país (ver artículo III constitucional).

Para ello, la UACM inició con una política de inclusión (ver *Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México*, aprobada por la Asamblea Legislativa del Distrito Federal, III Legislatura, el 16 de diciembre de 2004) y ha aceptado desde su inicio a todos los aspirantes con certificado de bachillerato, a quienes podía atender con el personal contratado y la infraestructura a su disposición. Hubo 600 estudiantes en la primera generación, 803 en la segunda y 802 registrados en la tercera (hoy suman ya alrededor de 10,600 estudiantes inscritos en cursos). La edad promedio de estas generaciones fue de 25.8 años de edad, de los cuales más del 30% tenía responsabilidades laborales y dependientes económicos; muchos otros adquirieron estas responsabilidades en el transcurso de sus estudios profesionales; en promedio, estos estudiantes no habían estudiado en una institución educativa entre 4 y 6 de años antes de su ingreso a la UACM. Con estos datos se puede ver que quienes respondieron a la convocatoria fueron estudiantes que difieren de las condiciones de una población universitaria promedio.

En el Informe Nacional Sobre la Educación Superior 2003 se señala que “La edad promedio de los estudiantes mexicanos es de 21.3 años. En cuanto al tiempo efectivo de dedicación de tiempo para los estudios universitarios varía de subsistema a subsistema; en el subsistema público se estima que un 33.2% labora y en las instituciones particulares lo es en un 26.9%. En términos globales el 68.2% de los estudiantes de las IES no trabajan y sólo el 31.8% sí lo hace”. (p. 63).



El documento *Antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y acreditación de la educación superior en México*, presentado por COPAES a la UNESCO en 2003, indica que “un reto fundamental del sistema de educación superior en México es el dar atención a 9,071,134 integrantes del grupo de edades de 20-24 años” (COPAES, 2003: 3). Lo que implica que muchos de los estudiantes de la UACM ya no eran candidatos a la educación superior.

Es importante recordar que desde su origen, en el siglo XI, la universidad (occidental) fue exclusiva para los miembros jóvenes de ciertas familias. Éstas no sólo contaban con condiciones para prescindir de los recursos que dejaran de aportar quienes se dedicaran al estudio, sino que, incluso, tenían recursos extras para pagar su manutención. Quienes poblaron estas universidades provenían de familias acomodadas que, sin ser parte de la nobleza, llevaban, entre otras actividades (Ver Santoni Rugiu, *Nostalgia del maestro artesano*), la administración (contabilizar y registrar) de los bienes del clero y la nobleza. El desarrollo de la burocracia propició y copó al absolutismo, al gestar el Estado burocrático nacional; un Estado que surgió impulsando banderas como: crecimiento según el mérito -la suma de esfuerzos y resultados- (ver Kreimer, *Historia del mérito* y Muriete, *Examen en la Universidad*) en contra de la noción de crecimiento y privilegios conforme a la herencia consanguínea (ver Bourdieu, *el Misterio del Ministerio*). Las implicaciones derivadas de la lucha por erradicar la nobleza del gobierno, entre revoluciones e instauración de gobiernos democráticos, elevaron el ideal de “educación para todos” a principio constituyente. En América Latina cobró carácter de ley entre 1860 y 1890. En México esto se define en el primer Congreso Nacional de Instrucción Pública realizado en 1889 y 1890 (ver diario de debates del Congreso Nacional de Instrucción Pública, Imprenta del Partido Liberal, 1889).

El problema fue cómo brindar las oportunidades educativas a todos, ya que ello implicaba que los estudiantes retrasaran su incorporación a actividades económicas, con la consecuente reducción del gasto familiar ante la pérdida de un ingreso más la manutención del estudiante y el costo del material educativo. Como primera medida para impulsar la educación universal se estableció la prohibición del trabajo infantil (ver Varela y Álvarez-Uría *Arqueología de la Escuela*). Si bien el debate sobre los alcances de la educación universal presentaba múltiples puntos de vista, entre 1934



y 1970 predominó la idea de que era para todos; esto puede verse en el estudio estadístico presentado por la Comisión Nacional para formular un Plan Destinado a Resolver el Problema de la Educación Primaria en el País al secretario de Educación Pública, Jaime Torres Bodet. Este estudio señala que el ciclo educativo fracasó ya que “según informes recientes [1956] de cada 1,000 niños que logran poner el pie en el primer peldaño de la primaria, sólo uno llega al último grado de la profesional [...]. En resumen, a lo largo de 16 grados que componen una escala educativa completa, de cada 1,000 que ingresan al primer grado de la escuela primaria, desertan 999 y sólo concluye 1” (Secretaría de Industria y Comercio, Departamento de Muestreo, *Fundamento Estadístico del plan de once años de educación primaria*, agosto de 1961: 315). De lo anterior se deriva que el sistema educativo era concebido como uno y su propósito era que todo integrante de la sociedad, que ingresara a primaria, debería concluir los estudios universitarios.

Hoy, el principio de educación universal ha perdido vigencia y esto tiene diversas consecuencias en la educación. El sistema educativo se ha dividido para brindar atención diferenciada (ver Tiamonti) a los distintos segmentos¹ de población, identificados por su nivel económico, de manera que, con el establecimiento del Examen Único de ingreso al bachillerato, se quiere redireccionar al aspirante que ha tenido resultados negativos a carreras cortas que le preparen para su temprana inserción al mercado laboral, al tiempo que dificultan su acceso a la educación superior; además, esto se promueve sin considerar los anhelos y méritos académicos previos del estudiante y que han sido evaluados y reconocidos por las instituciones educativas en las que cursó los niveles de educación básica. Como en el primer ensayo del examen único los estudiantes a quienes se aceptó en estas instituciones no se presentaron por ofrecer sólo carreras de carácter terminal, es decir que al término de sus estudios no recibirían un certificado de bachillerato que les permitiera aspirar a un lugar en las universidades públicas, se determinó agregar cursos a dichas carreras técnicas (6 en el caso del CONALEP) para que pudieran ofrecer un certificado de bachillerato y que los egresados pudieran concursar por un lugar en las universidades.

¹ En mi opinión particular, considero que la categoría para este análisis no es “segmento” porque da la idea de una escala o jerarquía dentro de una unidad, sino que el concepto que describe mejor es “fragmento” en el sentido que lo utiliza Laclau.



En esta situación, el desafío que, en su momento, recuperó el proyecto de la UACM fue el de generar las condiciones necesarias que permitieran a los estudiantes incorporarse a la universidad con posibilidades de éxito. La UACM centró sus esfuerzos para que los estudiantes alcanzaran un nivel de estudios universitarios y contaran con condiciones de estudio que les permitieran realizar actividades económicas para su manutención. Para ello, entre otras medidas no siempre afortunadas, se estableció un Programa de Integración con la finalidad de que los estudiantes desarrollaran los conocimientos previos necesarios para retomar su actividad académica y se establecieron horarios que les facilitaran concentrar el máximo de materias (entre dos y cuatro, dependiendo de sus responsabilidades económicas y familiares) en el menor tiempo de presencia en el aula. Aun así, muchos estudiantes desertaron por no tener las condiciones de tiempo y formación.

Estudiar y trabajar implica que el tiempo disponible para dedicarse al estudio se reduce; cuando esto ocurre, el tiempo que va del ingreso al egreso del plan de estudios, aumenta. Es decir, si el estudiante sólo puede llevar entre dos y tres cursos al semestre pero su plan indica que llevar cinco le permitirá concluir en cuatro años y medio, el tiempo restante se sumará al planeado, esto es, concluirá sus estudios universitarios entre siete y diez años; a ello habrá que sumarle el servicio social, que merma el número de horas aula del estudiante, y la elaboración de su trabajo terminal.

Un caso, documentado por la UNESCO, donde lo normal no coincide con la norma (UNESCO - IESALC, 2006:165).

“Cuadro 11.8 Tasa de Titulación en tiempo normal de duración de la carrera (en base [sic] a datos de seguimiento de cohortes)”

Países	Derecho	Ingeniería en obras civiles	Medicina
Argentina			
Bolivia	5.0	4.0	1.0
Brasil*		6.0	9.0



Chile	19.0	15.0	52.0
Colombia			
Costa Rica*			
Cuba	80.8	34.3	87.8
Guatemala	2.2	4.6	7.3
Honduras	3.5	2.9	1.7
México	13.1	3.9	15.6
Panamá	5.6	43.0	33.6
Paraguay			67.0
República Dominicana	3.4	4.0	6.0
Uruguay			
Venezuela			
Promedio	17.1	14.2	35.5
Promedio sin considerar Cuba	5.6	11.7	30.9

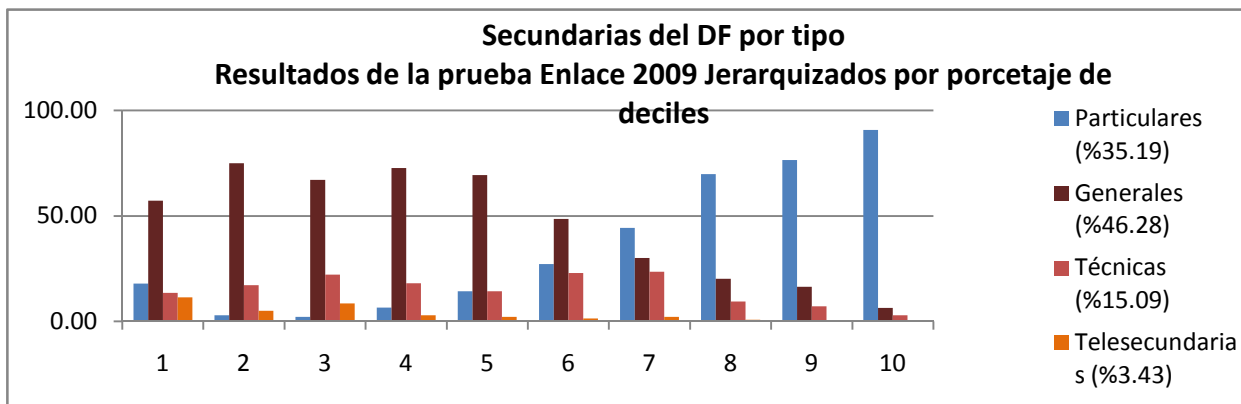
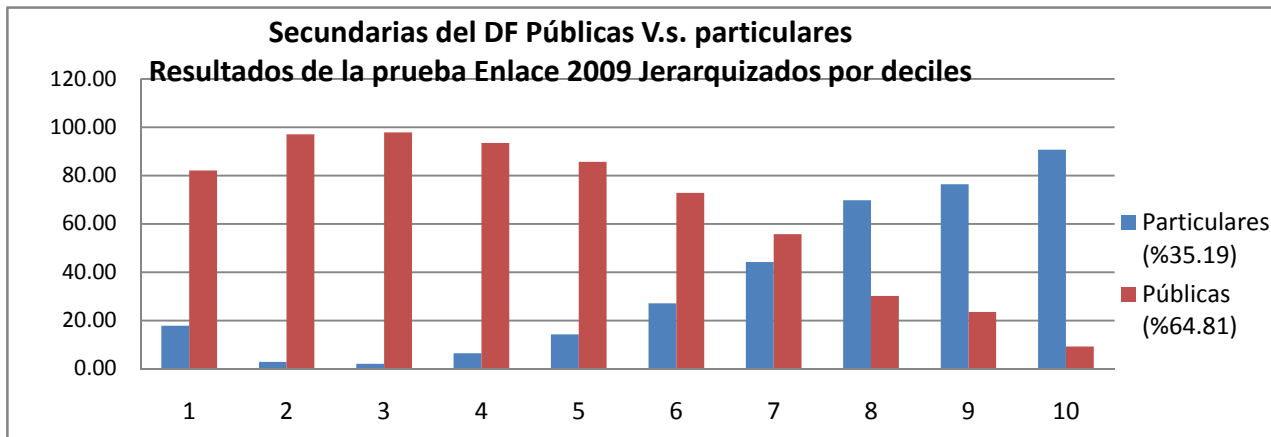
Este proyecto se confronta con la lógica vigente. Para la evaluación de la educación superior se han establecido criterios e indicadores a partir del número de estudiantes, su retención y titulación. Las instituciones de educación superior han llevado a cabo ajustes con la finalidad de alcanzar un mejor lugar en la competencia por los recursos, por ello han determinado:

- restringir el ingreso a las instituciones educativas a aspirantes regulares con promedio de calificación superior a ocho;
- concursos de admisión por medio de exámenes de conocimientos y entrevistas;
- límite máximo de tiempo de permanencia como estudiante;
- reducir los requisitos de egreso.



Al limitar el ingreso por medio de requisitos de promedio y tiempo para concluir el ciclo escolar y tener derecho a un concurso de selección, este último cobró sentido, sobre todo cuando la demanda rebasó el cupo. Con esta medida se pretendía retomar el principio meritocrático (Piaget, 1985, 9) de educación para los mejores estudiantes, como se marca en el artículo 67 de la UNESCO. Hoy podemos sostener la hipótesis, respaldados en múltiples estudios y autores, que estos concursos de selección son el medio idóneo para segregar a la población con menores recursos económicos en México. También tenemos los resultados de las pruebas ENLACE, exámenes que, desde la misma lógica que los elaborados por CENEVAL, se basan en baterías de prueba de opción múltiple con porcentajes de preguntas por área de conocimiento a evaluar. Cabe aclarar que no hay nada más lejos de mi intención, al utilizar los resultados de las pruebas ENLACE, que reconocerles algún valor en cuanto instrumentos de evaluación del aprendizaje. Recupero los datos que éstos arrojan como indicadores para la predicción de resultados en los concursos de selección para el acceso a la educación media superior y superior en instituciones públicas.

En el Distrito Federal –entidad a la que me restrinjo por ser donde habitan los estudiantes que pueden estudiar en la UACM- los resultados de la prueba ENLACE, tanto en educación primaria como secundaria, me permiten sostener la hipótesis de que las posibilidades de acceder a la educación pública media superior y superior, en competencia directa con estudiantes de escuelas privadas, son casi inexistentes (ver cuadros sobre resultados de la prueba ENLACE a nivel secundaria). En las pruebas de secundaria, una vez procesada la información y dividirlas en deciles, resulta que en el último decil, es decir, donde se concentran los exámenes con mayor número de respuestas correctas, de las 140 escuelas que lo conforman 127 (90.71%) son particulares y sólo 13 (9.29%) son públicas (9 generales y 4 técnicas). Si consideramos los últimos tres deciles, esto es, el 30% de las escuelas secundarias con más aciertos, la composición es: 79% de escuelas privadas y 21% de públicas, aún cuando estas últimas representan el 64.81% del total de escuelas secundarias de la capital de la república.



Elaboración propia con datos de la prueba ENLACE: <http://enlace.sep.gob.mx/ba/>

Cabe recordar que el concurso de selección por medio de pruebas estandarizadas elaboradas por el CENEVAL son parte de la estrategia que se instituyó entre 1994 y 1996 que permitió hacer frente a la demanda educativa de los egresados de la educación básica que pugnaba por la apertura de más espacios en la educación pública superior, sin embargo, la política educativa ya no implicaba la atención a dicha demanda con la creación de nuevas universidades, sino que ahora había que darle a esta población un nuevo destino preparándolo para su incorporación temprana al mercado aboral.



Es importante tener presente que la educación básica en las escuelas públicas es la única opción para quienes cuentan con ingresos económicos para ir sólo un poco más allá que su manutención.

Por otra parte, limitar el tiempo de permanencia en la institución va en detrimento directo de los estudiantes que tienen obligaciones laborales y familiares, en particular quienes se incorporan al mercado laboral por tener dependientes económicos. Destinar menos tiempo para el estudio, como señalé antes, implica ampliar los plazos para el egreso; si existe un plazo para concluir se presiona al estudiante sobre un aspecto que no está dentro de su ámbito de decisión esto es, destinar su tiempo sólo al estudio y descuidar o abandonar el resto de sus obligaciones. Dejar el trabajo no es una posibilidad real para los estudiantes que se ven en la necesidad de trabajar para solventar su situación económica; lo más probable, al obligarlo a elegir entre el estudio y al trabajo, es que opte por el trabajo y el ingreso económico correspondiente y deserte de la universidad. Así entonces, rechazar a estudiantes que se encuentren en situación de riesgo por no contar con las posibilidades para concluir sus estudios es una medida adecuada para mejorar los resultados de las evaluaciones que imperan en este contexto.

Trabajar y estudiar no siempre es una condición adversa. Algunos estudiantes complementan su aprendizaje al contar con un trabajo afín a sus estudios y fortalece su condición de estudiante y, al mismo tiempo, enriquece su quehacer en el campo laboral (ver Guzmán Gómez, 2004). Pero esta condición es difícil de cumplir, tanto porque sólo se da cuando el estudiante se encuentra en los últimos semestres de su licenciatura, en los que los propósitos educativos académicos tienen directamente un carácter profesionalizante, como porque las condiciones económicas y familiares que llevan a la mayoría a incorporarse a actividades económicas, sólo consideran el ingreso ofrecido, cuando encuentran más de una opción.

Reducir los requisitos de egreso ha sido otro mecanismo para mejorar los índices de eficiencia terminal, recomendado por la ANUIES desde 1993. Muchas universidades lo han seguido y, de esta forma, los proyectos terminales han sido sustituidos por exámenes masivos por objetivos, titulación por promedio, seminarios de titulación o la entrega del título al certificar la totalidad de las materias que integran el plan de



estudio correspondiente. Este proceso ha derivado en la masiva extensión de certificados, fenómeno que se reconoce en medios nacionales e internacionales como devaluación de los títulos, por ejemplo:

En el informe [sobre la educación en América Latina y el Caribe, 2006] estas condiciones favorables para los egresados de la educación superior han ido cambiando a lo largo de los últimos tiempos expresando dificultades de acceso al mercado de trabajo. Este proceso está fundamentalmente asociado por un lado a la democratización de la educación superior y la devaluación de las titulaciones (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2006)

El tema, además, ha sido tratado en las dos últimas Conferencias Mundiales de Educación Superior organizadas por la ONU y forma parte de sus resoluciones. La devaluación de los títulos conlleva a buscar medidas de control tales como el Examen General de Egreso de la Licenciatura; esta propuesta se enarbó en el Programa de Modernización Educativa de Carlos Salinas de Gortari, y su principal impulsor fue Antonio Gago Huguet (2002) ex director del CENEVAL. Se trata de exámenes aplicados a los egresados de las instituciones de educación superior para determinar la titulación. La propuesta original que sostiene Gago Huguet consiste en que el título lo otorgue la universidad, mientras que la cédula profesional dependa de los resultados del examen. Esta lógica es la que hoy siguen los concursos de selección que fortalecen la individuación de la responsabilidad. Los egresados de bachillerato al haber recibido un certificado –la mayoría de las veces sin contar con los conocimientos que refiere el plan de estudios (ver Zorrilla, 2008)-, se ven sometidos a concursar en procesos de selección (exámenes de admisión) para determinar si pueden o no continuar sus estudios e ingresar a la educación superior. Este proceso centra las repercusiones de ello, tanto positivas como negativas, en el estudiante y se libera, así, de responsabilidad a las instituciones que otorgan un certificado y, que en la mayoría de los casos, no permite a quien lo posee la continuación de sus estudios, y dispensa al Estado de la obligación de brindar educación superior para satisfacer la demanda existente.



En 1998 Díaz de Cossío, con información estadística de la Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública y de los Anuarios estadísticos de la ANUIES, se encuentra que, como un promedio nacional, "de 100 alumnos que ingresan a licenciatura, 60 terminan las materias del plan de estudios cinco años después y, de estos, 20 se reciben. De los que se reciben, sólo el 10% lo hacen a edades de 24 o 25 años; los demás lo hacen entre los 27 y los 60 años". (Díaz de Cossío, Roger, *Los desafíos de la educación superior mexicana*, en Revista de la Educación Superior, No. 106, abril-junio de 1998, ANUIES, p. 8.)

Eliminar el proyecto terminal a modo de tesis, es otra opción para buscar elevar la eficiencia terminal; en términos generales se ha equiparado la elaboración de la tesis con un trámite administrativo, de manera que, al eliminarla, se considera que se ha simplificado un trámite y no que se ha perdido una herramienta que genera una experiencia de aprendizaje necesaria. Esta postura no fue considerada en la UACM una opción viable, ya que se tiene, hasta el día de hoy, el propósito de que el universitario al concluir sus estudios pueda ejercer una profesión y continuar su formación. Elaborar y llevar a cabo un proyecto de investigación y reportarlo en un informe o tesis, con sus diferentes variantes, hacen posible la deconstrucción del conocimiento, intereses y expectativas académicas, necesarios para la integración de los saberes que configuran el ejercicio profesional, acorde con el perfil del egresado que marca el plan de estudios. La profesión es, tanto, dominio de una práctica, como control de un conocimiento práctico especializado; de hecho, ninguna profesión "puede concebir un profesional sin la formación teórica adecuada. Y ningún profesional puede estar mucho tiempo sin la actualización de la teoría" (Muriete, 2007:108).

Cabe aclarar que, en este caso, hablo de profesión tanto en su concepción de práctica social que, con diversos tipos de prácticas profesionales, responde al proceso de acumulación de capital dentro de una división social del trabajo dada;



como en su concepción de conjunto de actividades que exige un campo de acción (ver Díaz Barriga, 1996).

Un proyecto terminal que integre investigación y redacción de informe genera el aprendizaje necesario para la actualización y la formación en niveles superiores. Es importante considerar que los estudios superiores se componen de cursos y materias impartidas y estudiadas entre diversos discursos y prácticas. Los docentes universitarios, que son los responsables de la ejecución de un plan de estudios, requieren una formación profesional especializada. Sus perfiles y trayectorias son y deben ser diferenciados para abarcar las múltiples áreas y disciplinas que compone el curriculum; por ello, el estudiante cuenta, al final, con tantas experiencias de aprendizaje y discursos académicos como número de profesores hayan participado en su formación; es por esto que se requiere de un esfuerzo personal específico para lograr esa integración de saberes en un perfil unificado.

Una universidad tiene la responsabilidad social de certificar que sus egresados puedan desempeñarse en su campo de conocimiento y continuar con su formación. Eso es posible si la institución es capaz de llevar al egresado a integrar los saberes objeto de sus estudios y punto de partida de su trayectoria. Ese compromiso aún es vigente en la UACM.

El doble desafío ha consistido, hasta este momento, en construir una universidad que aporte a la sociedad egresados preparados para impulsar su desarrollo; además de abrir las puertas para todos los habitantes del DF que han llevado a cabo una trayectoria académica con éxito hasta el nivel bachillerato, sin excluir a quienes no cuentan y no han contado con las condiciones económicas favorables y necesarias para dedicarse de tiempo completo al estudio. Este es un compromiso que sólo puede asumir una institución pública cuyo financiamiento provenga de la sociedad a la que beneficia, una sociedad que, por demás está decirlo, hoy no goza de condiciones económicas favorables.



Referencias

Bourdieu, *el Misterio del Ministerio*, en Wacquant (2005), *El misterio del ministerio*, Barcelona, Gedisa.

----- (2001) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Akal, Madrid.

----- (1997) *Razones Prácticas, Sobre la teoría de la acción*. Anagrama, Barcelona.

Bourdieu, Wacquant (2005), *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI, Buenos Aires.

Bourdieu y Passeron, (1988) *La reproducción*, Anagrama, Barcelona.

Díaz Barriga, (1996) *Dos miradas sobre la educación superior: Banco Mundial y la Unesco*

(----- 2004) *La Evaluación universitaria en el contexto del pensamiento neoliberal*,

Díaz Barriga, Barrón Tirado y Díaz Barriga Arceo (2008), *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana*, México, IISUE.

Gago Huguet (2002) *Apuntes Acerca de la Evaluación Educativa*, SEP, México

Guzmán Gómez (2004) *Entre el estudio y el trabajo*, Cuernavaca, UNAM Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias

Laclau. E. Chantal M. *Hegemonía y estrategia socialista, Hacia una radicalización de la democracia*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1987.

Meneses Morales (1988): *Tendencias Educativas Oficiales en México 1821-1911*, México, CEE/UIA.

Muriete (2007), *el Examen en la Universidad*, Buenos aires, Biblos.



Ordorika, 2004, *La academia en Jaque*, perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México, México, Miguel Ángel Porrúa

Piaget J., 1985. *Adónde va la educación*. Tr. Pedro Vilanova, México, Teide

Pinto, Louis, Pierre Bourdieu y la teoría del mundo social. Tr. Molina y Vedia, Siglo XXI. México, 2002

Santoni Rugiu (1996), *Nostalgia del maestro artesano*, México, Porrúa.

Tiramonti (2004) *La trama de la desigualdad educativa, mutaciones recientes en la escuela media*, 2004, Manantial, Buenos Aires.

Varela y Álvarez-Uría (1991), *Arqueología de la Escuela*, Madrid, La Piqueta.

Zorrilla (2008) *El bachillerato Mexicano: un sistema académicamente precario*, México, IISUE.

Díaz de Cossío (1998), *Los desafíos de la educación superior mexicana*, en *Revista de la Educación Superior*, No. 106, abril-junio, ANUIES.

Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (2003) *Antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y acreditación de la educación superior en México*, UNESCO,

INEGI (2001) *censo de población y vivienda 2000*, México, INEGI

Poder Ejecutivo Federal-SEP (1989) *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, Poder Ejecutivo Federal-SEP, México,

Kreimer,(S/F) *Historia del mérito*, consultado en <http://geocities.com/filosofialiteratura>

(1989) *Diario de debates del Congreso Nacional de Instrucción Pública*, Imprenta del Partido Liberal.

Asamblea Legislativa del Distrito Federal (2004) *Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México*, México,



Secretaría de Industria y Comercio, Departamento de Muestreo (1961), *Fundamento Estadístico del plan de once años de educación primaria*, SEP, México

Artículos 22 y 23 de la Ley Federal del Trabajo, publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 17 de enero de 2006

Pruebas ENLACE 2008 y 2009, consultadas en el sitio: <http://enlace.sep.gob.mx/ba/>

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2006, Informe sobre la educación superior en America Latina y el Caribe 2000-2005. *La metamorfosis de la educación superior*. Caracas.

Informe Nacional Sobre la Educación Superior 2003, consultado en el sitio: http://www.anui.es.mx/e_proyectos/pdf/01_Informe_Nacional_sobre_la_Educacion_Superior_en_Mexico.pdf

Asamblea Legislativa del Distrito Federal (2004) *Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México*, Gaceta Oficial del Distrito Federal el 5 de enero de 2005.