

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA  
UNIDAD XOCHIMILCO



**Casa abierta al tiempo**  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
MAESTRÍA EN DESARROLLO Y PLANEACIÓN  
DE LA EDUCACIÓN

LA INEQUIDAD EN EL PROCESO DE SELECCIÓN PARA ACCEDER A LA  
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR PÚBLICA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
*MAESTRO EN DESARROLLO Y  
PLANEACIÓN DE LA EDUCACIÓN*

P R E S E N T A:

HIRAM PÉREZ TORRES

Director de Tesis:

Dr. Sergio Martínez Romo

México, D.F.

Julio del 2004

**DIRECTOR DE TESIS:**

**Dr. Sergio Martínez Romo**

**SINODALES:**

**Dra. Sonia Comboni Salinas**

**Dra. Lilia Paz Rubio Rosas**

**Dr. Ignacio Llamas Huitrón**

**Dr. Carlos Ornelas Navarro**

## AGRADECIMIENTOS

A mi Padres, hermanos y sobrinos que como incansable quimera, ajustaron su presencia hecha toda de amor taciturno e incondicional ha este pedazo de ser.

Al amor tan necesario que en claroscuro, alivia y desahucia almas en letras. Ese amor que respiro a la luz enralecida, que escucho en crucigrama y a cuenta gotas en los torrenciales de las venas. Ese que transita en el eco de su mirada, incólume, y que presiento al morderme los pasos cuando se que se hace milagro en brisa.

A los poetas y sus letras que como bártulos inseparables me permitieron cavilar en el icor de la necesidad y osadía de pintar una parte de este imaginario.

A mis amigos que sin casuística actitud ni ortopedia de palabras, se tornan en asesores con aliento rojo que como incondicionales terapeutas del añejamiento húmedo, invitan a la noche a serle fiel al día con su sol desnudo en un canto apodíctico y bohemio.

A la universidad y su piel humana que influyeron para *ser* de neurona a pies lo que soy.

Al Instituto Politécnico Nacional por permitirme dibujar imaginarios en los escenarios de las aulas.

Al Dr. Sergio Martínez y al Mtro. Antonio Ramos por su amistad y por compartir su intelecto con incisiva concepción irónica de la vida, la academia y el amor.

A los Doctores: Sonia Comboni, Lilia P. Rubio, Ignacio Llamas y Carlos Ornelas por su apoyo y acertados comentarios para que este trabajo pasara del imaginario a un escenario de la realidad.

Gracias por ser  
Hiram Pérez Torres

*"Siempre he pensado que llegará un tiempo en que la justicia no sea esa  
vergüenza del mundo al que asistimos todos los días"*

**José Saramago**

*Donde voy, con las mujeres  
y con los hombres me encuentro.  
malheridos por la ausencia  
desgastados por el tiempo.*

**Miguel Hernández**

## ÍNDICE

Introducción	1
I. Planteamiento del Problema	1
II Preguntas de investigación	5
III Estrategia metodológica de la investigación	6
IV Estructura de la tesis	7
Capítulo 1. Equidad e igualdad de oportunidades en la educación media superior pública.	9
1. Equidad e igualdad. Conceptos y acepciones.	9
1.1. Equidad e Igualdad. Conceptos propuestos en la tesis	17
1.2. Perspectivas teóricas sobre la equidad y la igualdad en las políticas del sistema educativo.	19
1.2.1. Perspectivas Económicas sobre la equidad y la igualdad en la educación.	19
1.2.2. Perspectivas de política social sobre la equidad y la igualdad en la educación.	23
Capítulo 2. Evaluación Educativa. Presentación	33
2. La evaluación Educativa. Introducción al Concepto	36
2.1. La equidad en la evaluación	39
2.2. Evaluación y currículo	45
2.3. Tipología de la evaluación	49
2.3.1. Función sumativa	50

2.3.2. Función formativa	53
2.4. La evaluación y el proceso de cambio educativo	55
2.5. Evaluación y acreditación	61
Capítulo 3. El CENEVAL y su programa de evaluación a través del examen.	65
3.1. Más allá de la evaluación: ¿Es un fin de la educación en México?	65
3.2. El examen. Presentación	68
3.2.1. El examen: Genealogía conceptual	70
3.2.1.2. El problema de la polisemia en pedagogía	70
3.2.1.3. Genealogía del concepto del examen	71
3.2.1.4. Aproximación al origen del examen: su historia	73
3.2.1.5. La inversión de las relaciones pedagógicas en el examen	77
3.2.1.6. La problemática actual del sistema educativo nacional: el examen como eje central de la evaluación	78
3.2.1.7. Reflexiones finales sobre la problemática de la evaluación y el examen	83
3.3. Programa de Evaluación y diseño de pruebas del CENEVAL	84
3.3.1. Origen del CENEVAL	84
3.3.2. ¿Qué es y qué hace el CENEVAL?	88
3.4. Programa Internacional de evaluación de Estudiantes (PISA)	96
3.4.1. PISA. Presentación y Objetivos	96
3.4.2. Resultados del Programa: Desempeño en aptitud para la lectura.	99

<b>Conclusiones</b>	103
<b>Acrónimos y Siglas</b>	111
<b>Bibliografía</b>	112
<b>Anexos</b>	117

## INTRODUCCIÓN

En esta investigación se plantean propuestas y cuestionamientos centrales que permiten, a través de un constructo de orden teórico, evidenciar la inequidad en la aparente igualdad de oportunidades que se da cuando alumnos con diversas carencias y necesidades, son seleccionados y distribuidos en el diversificado nivel medio superior (NMS) público metropolitano, mediante el examen único (Exani-I) del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL).

Dentro de los alcances y límites de la investigación, se defendió, mediante análisis consistentes, la tesis que de que no se puede evaluar a los desiguales como si fuesen iguales, dado que no se puede obviar la desigualdad e inequidad educativa para el aspirante al acceder a un NMS público, no obstante su diversificación.

Las discusiones y análisis se sustentan en la teoría sobre equidad, igualdad, evaluación y acreditación bajo un contexto y referente educativo, social y económico, en los ámbitos nacional e internacional, con el propósito de mantener la coherencia de la tesis.

En consecuencia, las discusiones y resultados del trabajo permiten reflexionar y argumentar en forma plausible y consistente, que el CENEVAL y su Exani-I parecen legitimar las políticas del sistema educativo de *distribuir* oportunidades de ingreso al NMS público metropolitano, sin poder evitar la inequidad a pesar de la aparente igualdad de oportunidades. No obstante, la discusión permite asimismo reconocer que el CENEVAL contribuye a la no burocratización de los juicios y decisiones gubernamentales en la materia.

### I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Hablar de equidad e igualdad en el ámbito educativo implica remitirse a cada una de las acepciones que se han estructurado desde los distintos campos de la ciencia social y económica. Esto nos permite establecer las pautas de concordancia o discordancia en la crítica que se deriva de las políticas educativas del gobierno federal para el ingreso y



distribución de los grupos sociales marginados, en aparente igualdad de oportunidades, al nivel medio superior (NMS) público.

### Las políticas educativas bajo el entorno internacional.

¿Cómo se sustentan las políticas educativas del gobierno federal? El gobierno mexicano, antes de su ingreso a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en el año de 1994, tuvo del Banco Mundial una evaluación sobre el estado en que se encontraban las instituciones de enseñanza superior públicas.

De acuerdo con las observaciones realizadas, la educación superior en México estaba pasando por una gran expansión: el número de estudiantes era comparable al de países industrializados, miembros de la OCDE. Todo el análisis evaluativo confluía en una recomendación de orden económico: hacer que la educación superior responda a las necesidades productivas de la sociedad, de tal forma que favorezca el progreso de la economía. Observación, al parecer práctica e incólume, pues coincidía con la propuesta *Transformación productiva con equidad* de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) que se venía desarrollando desde 1992<sup>1</sup> (Banco Mundial, 1995, CEPAL, 1992:34).

Se insistió en seguir apoyando de forma económica a las instituciones de enseñanza superior, sobre todo a aquellas vinculadas con el sector industrial. Así, por recomendación del Banco Mundial, la CEPAL y la OCDE se dio auge a las universidades tecnológicas en nuestro país, con un costo social alto, pues se restringió el financiamiento a las universidades públicas. La estrategia se sustentó en la política económica de hacer más con menos (Banco Mundial, 1995).

Además, como parte de los acuerdos suscritos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la CEPAL en Santiago de Chile, en el año de 1992, se establece la necesidad de que los sistemas educativos de América Latina

<sup>1</sup> CEPAL (1992) *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile. De acuerdo con esta propuesta, la competitividad conduce no sólo al aumento de productividad, sino además a la elevación del nivel de vida.

cuenten con programas de planeación y evaluación en sus niveles educativos, de tal forma que la educación de calidad se convierta en el eje de la transformación productiva con equidad (CEPAL, 1992:16). Sobre la base de estos análisis se planteó un conjunto de políticas para desarrollar el programa en cada país, de tal suerte que en México se creó un centro de evaluación que permitiera a las instituciones de educación diagnosticar su desempeño y reorientar sus estrategias de acción para mejorar la calidad educativa.

#### Las políticas educativas bajo el entorno nacional.

Así surge, en el año de 1994, de forma oficial en México, el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior AC (CENEVAL), constituyéndose como un organismo privado, no lucrativo, y cuyo patrimonio se destina de forma tácita al logro de sus objetivos<sup>2</sup> (CENEVAL, 1998:2). Y que, simultáneamente, desde el punto de vista operativo, contribuye a la no burocratización de los juicios y decisiones gubernamentales en la materia.

De acuerdo a Aboites, el vínculo que establecen las instituciones educativas con el CENEVAL, sólo viene a representar la privatización de una importante función pública de la educación universitaria: la de seleccionar su comunidad estudiantil. En esta perspectiva, con la creación del CENEVAL se pone en marcha una estrategia de la política educativa nacional para reorientar la gran demanda educativa de los estudiantes que culminaron con su formación secundaria, hacia la educación técnica terminal o bien la tecnológica, a pesar de que, por poner un ejemplo, la CEPAL considera que este tipo de instituciones son de baja eficiencia y altos costos por alumno (Aboites, 2000:3, CEPAL, 1992:46, Llamas, 1999:382).

Con la aplicación de esta estrategia, el gobierno mexicano no está en posición social de negar el acceso a la educación media superior a los individuos provenientes de los grupos sociales marginados. Pero sí está en posibilidad de establecer una política de acceso y distribución a dichos niveles educativos, de acuerdo con los lineamientos establecidos por

---

<sup>2</sup> Según el doctor Hugo Aboites, el carácter privado de las asociaciones civiles lo establece el Código Civil para el Distrito Federal en materia común, y para toda la República en materia federal, a través del artículo 2670, como una simple agrupación de individuos. En otras palabras, no se trata formalmente de una empresa pero sí de un centro privado que vende servicios de evaluación y que, por tal motivo, recibe millones de ingresos anuales (Aboites, 2000:3).

la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS), y a partir de los resultados que se deriven del examen único del CENEVAL, asignando así dichos espacios de manera inequitativa a la gran mayoría de los aspirantes, ya que el nivel medio superior, tan diversificado, no se encuentra en posibilidad de ofrecer y, de hecho, otorgar lo mismo a todos.

Además, se coloca a los grupos sociales más desprotegidos a reproducir y aceptar la inequidad que implica competir en un examen de admisión (bajo la reticente estrategia de la igualdad de oportunidades) con otros aspirantes provenientes de sectores sociales privilegiados.

Tales argumentaciones, nos permiten considerar que tanto la COMIPEMS como el CENEVAL pretenden medir igualdad donde no existe, dado que el sistema educativo, por su naturaleza y diversificación en el NMS, es inequitativo.

En el mismo sentido de análisis, en la investigación se relaciona la problemática de selección al NMS a través de un examen, con la diversidad de escuelas terminales que el mercado y el Estado, a través del sistema educativo, asignan a la mayoría de los aspirantes. Estudios de Nassif y Rama para la CEPAL, señalan que el estudiar en estos centros educativos de innumerable gama técnica, no garantiza un nivel óptimo para el desempeño profesional, por lo que los empleadores prefieren egresados de instituciones de formación general o universitaria<sup>3</sup> (CEPAL:46). No obstante, el Estado prefiere optar por la aparente política de equidad, y garantizar un lugar en el sistema educativo público a los demandantes de educación media superior, sin tomar en cuenta que las opciones sean de índole terminal o técnico.

#### ¿Por qué hablar de equidad en la educación?

Organismos internacionales, que van desde los defensores de los Derechos Humanos hasta los de la ingerencia en la política educativa y económica —el Banco Mundial, la UNESCO y la OCDE entre ellas—, hacen recomendaciones a los países en vías de desarrollo para que

---

<sup>3</sup>Referenciado en CEPAL. 1992:46. Nassif, Ricardo y Germán Rama (1984) "El Sistema educativo en América Latina", proyecto *Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe*, Buenos Aires. Kapelus.

transiten hacia una *equidad en la educación*, otorgando igualdad de oportunidades, a través de la inversión en capital humano. Recomendaciones de índole económico que consideran a la educación como una forma de lograr el crecimiento sustentable, y de disminuir la pobreza. (UNESCO/OCDE, 2003, Lächler, 1998:17, Sen, 1992:140, Birdsall, 1997:108). En el reciente año de 2002, las agencias de desarrollo y cooperación internacional de la UNESCO indicaron que la política de educación en países como el nuestro no está basada en un conocimiento y análisis suficiente del sistema educativo en lo social, lo económico y lo cultural. Razón por la cual plantearon la necesidad de establecer un programa integral de planeación de la educación, donde se considera a la equidad, desde la perspectiva social, como una necesidad de educación de los grupos sociales desprotegidos, y desde la perspectiva económica, como una forma de hacer eficiente el sistema educativo con el otorgamiento de recursos (UNESCO, 2002).

En nuestra investigación se cuestiona y plantea que es factible que dichas recomendaciones se hayan interpretado y asumido en nuestro país de manera unidireccional, es decir que el sistema educativo haya otorgado igualdad de oportunidades como estrategia de equidad. Situación que de acuerdo a la UNESCO ocurre al plantear los programas de política educativa, pues son elaborados desde afuera conforme a la tradición tecnócrata, por tanto las opciones y prioridades no son entendidas y aceptadas por el sistema o grupo de funcionarios y tomadores de decisiones (UNESCO, 2002).

## II. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.

Este trabajo de investigación persigue, a través de los siguientes propósitos centrales:

1. Evidenciar la inequidad que resulta de la aparente igualdad de oportunidades, al competir alumnos de distintos sectores sociales, con diversas carencias y necesidades, por un lugar y permanencia en el sistema educativo público del NMS metropolitano.
2. Conocer las relaciones que se establecen entre la política de equidad en la educación, sustentada por el estado, con las políticas y estrategias de evaluación y selección que realiza el CENEVAL a través de su examen único para el NMS público metropolitano.

En el marco de estos propósitos las preguntas de investigación son las siguientes:

1. ¿La estrategia de la política educativa, de distribuir la demanda para el NMS público metropolitano a través de los resultados del examen único del CENEVAL, logra otorgar igualdad y equidad a los aspirantes?
2. ¿El propósito de evaluar a los desiguales (aspirantes al NMS público) con un instrumento estandarizado (examen único) que considera a todos como iguales, hace que el sistema educativo sea igualitario y equitativo?
3. ¿El Exani-I del CENEVAL es equitativo al seleccionar y distribuir con aparente igualdad de oportunidades a los aspirantes, a ingresar al diversificado NMS público metropolitano?
4. ¿El sistema educativo está en posibilidad de otorgar lo mismo, con equidad, a todos los aspirantes al NMS público metropolitano?
5. ¿La diversidad de opciones en el NMS público metropolitano, lo hace ser inequitativo?

Bajo el esquema de estos cuestionamientos y propósitos centrales, la investigación se desarrolla y presenta argumentos y análisis teóricos consistentes y plausibles, de por qué el diversificado NMS público resulta ser inequitativo al no estar en posibilidad de otorgar lo mismo a todos los aspirantes. Además, considera que el examen de selección es incapaz de atender las desigualdades de la educación en el NMS público metropolitano.

### III. ESTRATEGIA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN.

El estudio se propuso realizar un análisis del examen único del CENEVAL que se aplica a los aspirantes al NMS público (Exani-I), en el marco referencial de la equidad, la igualdad de oportunidades y la evaluación, como políticas del sistema educativo en la provisión de oportunidades de acceso al diversificado nivel en cuestión.

Con este propósito se revisaron teóricamente los conceptos de equidad e igualdad de oportunidades, y educación en su referente social y económico. En forma paralela se analizaron los conceptos y aplicaciones de la evaluación en educación y su relación con la acreditación.

Estas tareas permitieron la elaboración de un constructo de orden teórico para el análisis del objeto de estudio: el CENEVAL y su Exani-I como instrumento de evaluación y distribución de oportunidades educativas en el NMS público, y sus efectos previsibles en las políticas de equidad e igualdad en la educación.

El análisis realizado permite, consistente y coherentemente, estimar los alcances y límites del constructo propuesto, para el estudio de los exámenes como mecanismo y/o herramienta de distribución inequitativa de oportunidades. De tal forma que, los resultados obtenidos de la disertación y el análisis, establecen las pautas teóricas para continuar con el estudio en distintas perspectivas cualitativas o cuantitativas.

#### IV. ESTRUCTURA DE LA TESIS.

La investigación se estructura de la siguiente forma: se inicia con un primer capítulo donde se plantean dos conceptos eje que sustentan el análisis teórico de la investigación; uno es el de equidad y, el otro, el de igualdad. A partir de éstos se discuten y analizan las distintas concepciones que existen en la literatura sobre políticas sociales, y con ello se evidencia ante todo que la equidad es distinta de la igualdad.

En dicho capítulo analizamos que es inverosímil concebir una política de equidad educativa en las acciones que lleva a cabo el Estado (a través del Plan Nacional de Desarrollo *PND*, *COMIPEMS* y *CENEVAL*), al aplicar un examen de selección para acceder al NMS, justificando la equidad en la igualdad de oportunidades que aparentemente tienen los aspirantes, como si todos ellos fueran iguales y poseyeran las mismas necesidades.

Después, vinculamos de manera estructurada un segundo capítulo donde se abordan aspectos sustanciales sobre la evaluación educativa, desde una base conceptual teórica de las más significativas perspectivas actuales, hasta establecer la diferenciación ontológica y funcional respecto de la acreditación. Por ello, se pondrá como ápice en la disertación el servicio evaluativo que presta el *CENEVAL* a los aspirantes del nivel medio superior público metropolitano.

Un tercer capítulo concreta el presente trabajo. En él se integran las discusiones derivadas de los dos primeros capítulos, de tal forma que se establecen juicios críticos respecto a la problemática del examen en el proceso de selección al NMS público. Las reflexiones y juicios consideran las recomendaciones actuales que al respecto hacen las agencias internacionales, como la UNESCO y la OCDE, en la relevancia de contar con un programa integral de planeación y evaluación de los distintos niveles educativos, donde la participación de cada uno de los sectores involucrados en el sistema educativo sea fundamental para enfrentar la diversidad de necesidades de aprendizaje de los estudiantes y reducir las brechas en su desempeño, para así estar en posibilidad de garantizar equidad e igualdad educativa.

En la parte última del texto, presentamos las conclusiones y reflexiones finales de cada uno de los aspectos y cuestionamientos centrales de la investigación, mismos que concentramos y expresamos así: la inequidad del sistema educativo nacional en el NMS público; y la aparente política de igualdad de oportunidades a través de la selección y distribución (como mecanismo de evaluación) de la oferta/demanda al NMS público que realizan el CENEVAL y la COMIPEMS con el examen único.

Para finalizar, después de la bibliografía incluimos un listado de acrónimos y siglas utilizados en el texto, con la intención de facilitar la lectura de la tesis.

## CAPÍTULO 1.

### EQUIDAD E IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR PÚBLICA.

#### 1. EQUIDAD E IGUALDAD. CONCEPTOS Y ACEPTACIONES.

Debido a la complejidad y confusión que reviste al término de equidad, es pertinente exponer primero las distintas acepciones que aparecen en los diccionarios especializados de sociología y de la lengua española, así como del estudio sobre la ética en los problemas económicos, con la finalidad de sustentar los conceptos propuestos en la investigación y estar en posibilidad de discernir los distintos referentes teóricos que más adelante se plantean en este mismo capítulo.

#### *Equidad:*

-Concepto jurídico, de fundamento ético, equivalente al de justicia natural, igual e imparcial. En el derecho angloamericano designa también un cuerpo o sistema de normas jurídicas, que asimismo se formó por oposición al derecho estricto, caracterizado por ser objeto de la competencia de una jurisdicción peculiar, por un procedimiento más rápido y flexible ("Equidad". *Diccionario de Sociología*, Editor Henry Pratt, 1992, subrayado nuestro).

-Igualdad de ánimo. 2. Bondadosa templanza habitual; propensión a dejarse guiar, o a fallar, por el sentimiento del deber o de la conciencia, más bien que por las prescripciones rigurosas de la justicia o por el texto terminante de la ley. 3. Cualidad de un trato en que ninguna de las partes sale injustamente mejorada en perjuicio de otra ("Equidad". *Diccionario de la lengua española*, 1980 y el de Moliner, 1998, subrayado nuestro).

Para Llamas y Garro (1998:177), el término equidad es más amplio que el de igualdad, puede ser considerado como un valor moral o ético de la política educativa del Estado para hacer una distribución de un beneficio o costo a los sectores sociales más desfavorecidos.



Ahora bien, en la literatura sobre políticas sociales existe una tendencia muy fuerte a concebir la *equidad* como *igualdad*, por esta razón es necesario considerar lo que las mismas fuentes –diccionarios– expresan sobre este último término, para así determinar su posible equivalencia o asociación.

*Igualdad:*

-La igualdad es la semejanza de status social, de responsabilidades, de derechos y de oportunidades. Se le considera también como un principio ideal, realizable en cuanto afecta a la estructura social, pero en pugna con las consecuencias de los principios de libertad y competencia que conducen a la selección, gradación y desigualdad sociales (Pratt, 1992, subrayado nuestro).

-Cualidad de igual. 1. Circunstancia de ser iguales las cosas. 2.<<Equidad>> Circunstancia de ser tratadas de la misma manera las personas de todas las categorías sociales (Moliner, 1998).

Al considerar los aspectos más significativos en las dos definiciones, aparece un sentido de justicia en la *equidad*. Mientras que en la *igualdad* es patente el sentido de semejanza en las responsabilidades y oportunidades de los grupos sociales.

Por esta razón, en la literatura especializada sobre políticas sociales existe la tendencia a creer que se es justo, cuando se otorga igualdad de oportunidades a las personas de todas las categorías sociales que así lo demanden.

Entonces es fácil caer en la confusión de que ambos términos son equivalentes. En esta investigación consideramos que no lo son.

La *equidad* es una cualidad donde ninguna de las partes involucradas en un acto sale injustamente mejorada en perjuicio de otra (Moliner, 1998).

Mientras que la *igualdad* es un principio que al realizarse afecta a la estructura social y, aunque pugna con las consecuencias de los principios de libertad y competencia que

conducen a la selección, gradación y desigualdad social, perjudica de manera irremediable a alguno de los sectores sociales.

No obstante, Llamas y Garro (1998:175) consideran que en el análisis de índole económico deben considerarse cuestiones *éticas*, de tal forma que el fundamento del término de *igualdad* tiene que ver con las teorías sobre la moral<sup>4</sup>.

Para estos autores, la igualdad es:

La distribución de bienes en partes iguales a los iguales y desiguales a los desiguales. Es un término descriptivo de un fin social y, por lo tanto, implica normas de distribución para alcanzar dicho fin. Las reglas o políticas de distribución se pueden aplicar para alcanzar distintos tipos de igualdad, según los fines establecidos: igualdad de recursos, igualdad de oportunidades e igualdad de resultados (Llamas y Garro:176).

Es imperativo aclarar el *para qué* y *el cómo* se desea igualar, al momento de plantear una política de distribución con ética de igualdad. Esto, de acuerdo a Llamas, nos permite distinguir por qué ciertas desigualdades son inaceptables y otras permisibles.

La igualdad, tanto económica como educativa, no es un fin en sí misma, al contrario, se trata de un término con carácter moral relevante relacionado con fines tales como: *justicia*, autoestima, igual respeto, dignidad y fraternidad (Miller, 1982 en Llamas y Garro:176, CCECD<sup>5</sup>, 2001:91).

Para esta investigación es destacable el fin ético de la *justicia*, puesto que si se desea ser justo o equitativo, la igualdad tiene que ser considerada<sup>6</sup>. Pero, no olvidemos que la equidad es un concepto profundo y más amplio que la igualdad, y que, además, es probable que al hacer una igual distribución de un beneficio, ésta puede resultar inequitativa.

---

<sup>4</sup> La ética tiene un papel en la economía porque los términos en los cuales los economistas conciben y explican las decisiones individuales o colectivas, tienen un fundamento ético (en Llamas:175).

<sup>5</sup> Comisión Ciudadana de Estudios Contra la Discriminación (CCECD).

<sup>6</sup> El sentido de justicia en la equidad es una política o principio, mientras que en la igualdad la justicia es la forma de aplicar una política social.

Bajo la perspectiva que plantean Llamas y Garro, parecería injusto aprobar a todos los estudiantes que presentan el examen único de ingreso al NMS, independientemente del esfuerzo personal (Llamas y Garro:177).

No obstante, como la equidad requiere igualdad, podríamos decir entonces que; no todos los alumnos son iguales, que tienen diferentes *necesidades* (INEE, 2003:27), y que por tal razón es injusto o inequitativo condicionar su acceso al sistema educativo público considerando solamente su habilidad para resolver un examen único<sup>7</sup>.

Miranda, 1989, Hausman y McPherson, 1996 (en Llamas y Garro:177), indican que los individuos requieren ser tratados como si sus *necesidades* y propósitos importaran a los demás, es decir, ser considerado y tratado como un fin en sí mismo y no como medio.

De la reflexión anterior surge el término de igualdad de oportunidades, al cual también es necesario definir de forma clara, pues la mayoría de las perspectivas teóricas específicas sobre políticas educativas insisten en considerar también como equivalentes a la equidad educativa y a la igualdad de oportunidades.

#### *Igualdad de oportunidades:*

La igualdad de oportunidades ha sido definida en los diccionarios especializados de las ciencias de la educación de la siguiente manera:

-La igualdad de oportunidades para el enfoque liberal, consiste en eliminar los <<obstáculos sociales>> que impiden la competencia justa entre los individuos. La definición de lo que se consideran obstáculos varía con el contexto y tiempo (p. eje. el acceso a la educación) (*Diccionario de las ciencias de la educación*, 1995, subrayado nuestro).

---

<sup>7</sup> El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) considera como equidad educativa, al hecho de tomar en cuenta la desigual situación de alumnos y familias, de las comunidades y las escuelas, y se les ofrece apoyos especiales a quienes lo requieran, de tal forma que los objetivos educativos sean alcanzados por el mayor número posible de estudiantes.

-El enfoque radical (socialista) redefine la igualdad de oportunidades en términos de igualdad de resultados y grupos: igualdad en las condiciones reales de vida para todos los grupos sociales (*Diccionario de las ciencias de la educación*, 1995, subrayado nuestro).

-El concepto de igualdad de oportunidades educativas se ha enfocado también desde las dos concepciones señaladas, como se ve en los sentidos que, de uno <<mínimo>> a otro <<máximo>>, distingue C. Arnold Anderson:

a) Eliminar los obstáculos de acceso a la educación para cada individuo, por ejemplo, con una política de becas si el obstáculo es económico. Lo que ocurra después dependerá de la capacidad y motivación de cada uno.

b) Lograr que todos los alumnos consigan <<el mismo perfil en el total aprendido>>; es decir, igualdad de resultados en la educación.

-El enfoque empírico sobre la igualdad de oportunidades educativas, se ha centrado en la incidencia de los factores sociales en las diferencias de acceso, medios disponibles y resultados en los centros educativos. Lo usual en este enfoque ha sido medir desigualdades específicas que afectan a distintos grupos o sectores sociales. Siguiendo a O. Banks, considera que la desigualdad respecto a la posición de clase es el determinante principal para explicar la igualdad de oportunidades, así las dos principales pautas son:

a) Si hay educación secundaria selectiva, los alumnos procedentes de la clase obrera tienen menos probabilidades de acceder a –y permanecer en– las secciones más valoradas (bachilleratos universitarios).

b) Los alumnos procedentes de la clase obrera tienen menos probabilidades de acceder a la educación superior y, si lo logran, tienen más probabilidades de relegación, es decir, de ingresar en las escuelas o facultades de menor prestigio (*Diccionario de las ciencias de la educación*, 1995, subrayado nuestro)

Al hablar de igualdad de oportunidades se debe también considerar la igualdad de recursos, pues para alcanzar este objetivo es necesario considerar las habilidades individuales como un recurso, y además, implementar compensaciones por la desigual distribución de las

mismas, sin generar envidias y apoyando a los talentosos<sup>8</sup> (Llamas y Garro, 1998:178, UNESCO/OCDE, 2003, Lächler,1998:17).

Así, el incremento de la desigualdad e inequidad está ligada a una alta dispersión del salario promedio recibido por los trabajadores con diferentes habilidades escolares. Por consecuencia, el comportamiento social tiende a aumentar el rendimiento de la educación superior, revirtiendo el patrón tradicional donde los beneficios más altos se reportaban en el nivel básico (Lächler:17).

Se genera así una desigualdad social más crítica, pues la política nacional no ha propiciado la inversión en educación media superior y universitaria pública; datos del Banco Mundial indican que el gobierno mexicano declinó el gasto por estudiante en educación superior de manera considerable, comparado con el gasto por estudiante de nivel primaria. Además, aplica la reticencia de una política estratégica de restringir el acceso de la demanda desde el nivel medio superior a las instituciones educativas públicas de calidad (Aboites, 2000:16, Lächler:17 ).

Como referencia a la falta de inversión en educación media superior y superior pública, tenemos que la Población Económicamente Activa (PEA) es del orden de 40 millones de personas, de las cuales, *grosso modo*, 20 millones tienen empleo formal.

Lo impactante para nosotros es que el 77% de esa población con empleo formal tiene un nivel educativo menor a la educación media superior, y apenas el 17% de la misma tiene escolaridad de nivel superior. De estos últimos, sólo 25,000 se dedican a actividades de investigación y desarrollo (IDE). Ver el siguiente cuadro (OCDE, 2000, CONACYT, 2000).

---

<sup>8</sup> Este concepto se refiere a la igualdad de medios o de un conjunto de bienes equivalentes. La equivalencia significa que nadie cambiaría los medios que posee por los de otro y que, por tanto, no existe envidia (Llamas y Garro, 1998:178).

**GASTO EN IDE DE 1970 A 1999**  
**GASTO ACUMULADO EN MILLONES DE DÓLARES A PRECIOS CONSTANTES**  
**DE 1999**

País	1970-1980	1980-1990	1990-1999	1970-1999	Inversión en infraestructura 1970-1999*
Brasil	8,249	23,414	39,930	71,593	14,319
Canadá	50,757	78,398	90,690	219,845	43,969
Corea	6,260	34,024	70,566	110,850	22,170
España	10,496	35,203	46,553	92,253	18,451
México	6,546	9,151	13,071	28,768	5,754
USA	1,058,575	1,500,808	1,850,177	4,404,561	881,912

\*Suponiendo un 20% del gasto en IDE para infraestructura.

Fuente: OCDE *Basic Science and Technology Statistics*, 2000

Como podemos ver en el cuadro anterior, México está por debajo de Brasil en su inversión en infraestructura para actividades de investigación y desarrollo, área vinculada de manera directa con las instituciones de enseñanza superior pública; lo que viene a evidenciar la falta de inversión en dichas instituciones para su crecimiento y desarrollo. Y todo esto a pesar de que las recomendaciones del Banco Mundial, desde 1990, giran en torno a que el crecimiento de las economías de Latinoamérica requiere de una inversión en la infraestructura científica y tecnológica (Winkler, 1990:86).

En el mismo sentido de análisis, el indicador de Gini nos permite entender cómo la desigualdad de los recursos e ingresos influyen en la inequidad educativa. Generalmente sirve para las interpretaciones de variables e indicadores de índole social, aunque se considera en términos concretos como una medida de la desigualdad económica de los países.

Cuando sus valores son cercanos o iguales a 1, indica una sociedad desigual de manera completa, donde la riqueza se concentra en un solo individuo o en un grupo social específico. Por el contrario, un valor cercano o igual a 0, nos indicaría una sociedad igualitaria y equitativa (INEE, 2003:95).

El siguiente cuadro, muestra a Brasil, Chile y México como sociedades desiguales, en contraste con Finlandia y Corea, que tienden a la equidad.

**CUADRO COMPARATIVO DE INDICADORES CONTEXTUALES CON RELACIÓN A LA SITUACIÓN EDUCATIVA DE ALGUNOS PAÍSES, PERIODO 1990 – 2001.**

<i>Extensión y población</i>	México	Brasil	Chile	Corea	U.S.A.	Canadá	Finlandia
1. Núm. Hab. (millones)	101.8	172.6	15.4	47.6	284.0	31.0	5.2
2. Extensión (miles km <sup>2</sup> )	1908.7	8456.5	748.8	98.7	9159.1	9221.0	304.6
3. Densidad población (h/km <sup>2</sup> )	53.3	20.4	20.6	482.3	31.0	3.4	17.1
<i>Riqueza</i>							
4. Percep. per capita (dóls ppa)	9023	7625	9417	17380	34142	27840	24996
5. Índice Desarrollo humano	0.796	0.757	0.831	0.882	0.939	0.940	0.930
6. Índice Gini	0.537	0.600	0.565	0.316	0.408	0.415	0.256
<i>Demanda educativa</i>							
7. Crecimiento Población (%)	1.6	1.4	1.5	1.0	1.2	1.0	0.4
8. % de población 5-19 años	32.9	30.7	27.5	22.0	22.0	21.0	18.7
<i>Datos educativos</i>							
9. Índice analfabetismo %	8.6	14.8	4.2	2.2	0	0	0
10. Tasa matriculación (%)	71	80	78	90	95	97	103

Fuente: Panorama Educativo de las Américas. 2002, Informe regional. UNESCO-OREALC en INEE. 2003. La Calidad de la Educación Básica en México. México, INEE; p.95.

Consideramos que la desigualdad del ingreso en la población influye de manera evidente en el desarrollo social y cultural de nuestra sociedad; por tal razón tendría que considerarse como posibilidad de equidad, la *igualdad* en el acceso a las oportunidades en educación y salud, tal y como lo proponen algunos especialistas del Banco Mundial, como Sen (1992:140) y Birdsall (1997:108), donde se otorguen más recursos a los más necesitados.

Así pues, debemos considerar a la igualdad de oportunidades como una estrategia de la política educativa con principio de justicia social, tal y como ha sido sustentado por Rawls (1971), el cual argumenta:

Con el objeto de tratar por igual a todas las personas para así proveer una genuina igualdad de oportunidades, la sociedad debe prestar mayor atención a aquellos con menores activos originales, y a aquellos nacidos en las posiciones sociales menos favorables (en Llamas y Garro, 1998:179).

Llamas y Garro consideran que este principio de igualdad de oportunidades necesita un sistema educativo que influya en el sistema social de tal forma que se elimine la posible relación sistemática entre la procedencia social y su logro social<sup>9</sup> (Llamas y Garro:180).

Por tanto, si consideramos a la *equidad* como un derecho equivalente al de justicia, y a la *igualdad de oportunidades* como la forma en que el sistema educativo elimina los <<obstáculos sociales>> que impiden la competencia justa entre los individuos, es evidente que en ambos conceptos se evoca a un sentido de justicia.

El sentido de justicia en la equidad es una política o principio, mientras que, en la igualdad, la justicia es la forma de aplicar una política social. Conceptos que resultan complejos de entender y aplicar por nuestros funcionarios y/o responsables de diseñar las políticas y estrategias educativas.

Razón fundamental para considerar (en esta investigación), que la política educativa no está basada en un conocimiento y análisis suficiente del sistema educativo en lo social, lo económico y lo cultural (UNESCO, 2002).

Con este argumento, dejamos abierta la posibilidad de que en nuestro país se confunde una política de equidad en educación con una práctica de igualdad de oportunidades.

### 1.1. EQUIDAD E IGUALDAD. CONCEPTOS PROPUESTOS EN LA INVESTIGACIÓN.

En este capítulo se plantea una definición para la equidad, y otra para la igualdad, de tal forma que permitan centrar las tesis de la investigación para así estar en posibilidad de discutir y analizar las distintas concepciones que hay sobre dichos conceptos en política

---

<sup>9</sup> El sistema educativo tendría que compensar a los individuos por las marcadas diferencias en la falta de riqueza, ingreso, cultura de los padres, poder político, y sobre todo, de educación, de tal forma que dichos factores no influyan en sus posibilidades de alcanzar un nivel particular de ingreso y educación en la vida adulta (Llamas y Garro:180).



social, pues existe la tendencia en estas posturas a considerar como análogas a la equidad y la igualdad de oportunidades<sup>10</sup>.

Después de revisar y analizar las distintas acepciones que se plantean, tanto en la literatura sobre políticas sociales y económicas como en los diccionarios especializados, sólo se consideraron los elementos sustanciales de estas propuestas que, a nuestro juicio, son viables para constituir las definiciones que se proponen como eje de análisis y discusión en esta investigación, de tal manera que se evidencie una clara diferencia entre equidad e igualdad de oportunidades en el ámbito educativo.

Así pues, en este trabajo la *equidad* es concebida como:

**“El valor social que, sustentado en la justicia, otorga a los individuos de un grupo social en específico lo que necesitan para acceder y mantenerse en el sistema educativo público”. “Dar de manera justa a los más desprotegidos lo que necesitan”.**

Y la *igualdad*, como:

**“Estrategia de orden moral del sistema educativo, para otorgar con respeto a todos los miembros de la comunidad demandante la misma oportunidad de acceder al sistema educativo público, sin que este beneficio sea inequitativo”.**

En esta investigación se apoya la tesis de que la igualdad requiere de ser justo y equitativo. No contraponemos los conceptos, pero tampoco los concebimos como iguales.

Para finalizar, en función de estos dos conceptos y de la tesis de que el problema de *justicia* es un problema social, se discutirán las distintas acepciones que existen de estos términos, así como las diferentes concepciones que hay en la literatura sobre políticas sociales. De tal forma que el análisis sobre la *inequidad* que se pretende evidenciar en el sistema educativo,

---

<sup>10</sup> Recordemos que entre las tesis centrales se halla la de “evidenciar la inequidad que resulta de la aparente igualdad de oportunidades al competir alumnos de distintos sectores sociales, con diversas carencias y necesidades, por un lugar y permanencia en el sistema educativo público del NMS metropolitano”.

y por consecuencia en el servicio de selección y distribución que delega al CENEVAL con su examen único para el NMS (Exani-I), esté sustentado de forma plena.

Se insistirá en esta investigación, en que el inequitativo sistema educativo no puede centrar su estrategia de igualdad y justicia en un examen para ingresar al NMS. Hasta ahora no existe en la literatura especializada evidencia alguna de que el examen de selección resuelva la problemática social de *justicia e igualdad* en el sistema educativo.

## 1.2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE LA EQUIDAD Y LA IGUALDAD EN LAS POLÍTICAS DEL SISTEMA EDUCATIVO.

En la discusión y análisis que se hace en este trabajo, se evidencia que en la mayoría de la literatura sobre políticas sociales se tiende a considerar como equivalentes a la equidad y a la igualdad, aunque ésta no sea la intención u orientación del planteamiento estratégico de su política. Razón que nos ha permitido cavilar, analizar y retomar de cada una de estas posturas teóricas, los elementos estratégicos que influyen de manera directa en la orientación de la política educativa nacional.

### 1.2.1. Perspectivas Económicas sobre la equidad y la igualdad en la educación.

El Banco Mundial y la OCDE son los organismos de financiamiento internacional que establecen las pautas de las políticas para el desarrollo sustentable de las economías, a través de la equidad e igualdad de oportunidades en la educación. Dichas propuestas son debatidas y analizadas en esta investigación, de manera que se pueda entender la interpretación, orientación y aplicación que el sistema educativo nacional realiza de ellas.

El Banco Mundial considera como equitativa a una política educativa, cuando se otorga igualdad de oportunidades a los individuos que desean acceder a la enseñanza superior (Banco Mundial, 1995:85).

Dicho organismo ve como equivalentes a la equidad y a la igualdad de oportunidades. Concibe que una política estratégica es equitativa para con los individuos de los grupos

desfavorecidos, al otorgarles igualdad de oportunidades para acceder y disfrutar de los beneficios sociales y económicos que trae consigo una formación universitaria<sup>11</sup>.

Nosotros percibimos que esta perspectiva del Banco Mundial, al concebir a los individuos de los grupos desprotegidos en igualdad de oportunidades (cuando compiten con los integrantes de grupos sociales favorecidos, en un examen para acceder al sistema educativo público), evidencia una clara inequidad porque no se puede concebir a todos como iguales. Pero si la propuesta tiene una lectura e interpretación en el sentido de otorgar igualdad de oportunidades a la competencia entre grupos marginales, y con esto garantizar el acceso y permanencia a un mayor número en el sistema educativo público, entonces el sistema educativo nacional habrá realizado una inadecuada lectura de las recomendaciones del Banco Mundial.

Otros estudios económicos y de política social, realizados para el Banco Mundial y la UNESCO, intentan ahondar sobre la problemática de la inequidad educativa reorientando el análisis hacia la necesidad de mejorar los ingresos de los sectores marginados y el financiamiento educativo (Winkler, 1990:48, Birdsall, 1997:108, UNESCO/OCDE, 2003). Para estos autores es esencial que el ingreso de los grupos sociales marginales sea más alto, ya que ello permitirá la inversión en educación y salud por parte de los miembros de dichos grupos desprotegidos. Pero si los ingresos en estos grupos continúan castigándose, será evidente la agudización en el financiamiento para la inversión en educación. Se requiere reorientar la equidad del financiamiento educativo de los grupos desfavorecidos<sup>12</sup>.

En ese sentido, según Winkler, al reorientar el financiamiento educativo de los grupos desfavorecidos, la *equidad* se considerará como:

---

<sup>11</sup> El Banco Mundial cree que la estrategia permite que se aminoren las desigualdades sociales –y por tal razón se tendría mayor desarrollo productivo y estabilidad social–, lo que se traduce en una política de equidad (Banco Mundial:86).

<sup>12</sup> Si los niños y jóvenes crecen en familias donde el ingreso es bajo, es muy probable que asimilen de la experiencia que no hay un alcance productivo que compense el bajo rendimiento escolar, razón por la cual es poco probable que aquellos hagan un esfuerzo extra por mejorar su condición (Birdsall:111).

el nivel de acceso a la educación superior por parte de varios grupos de la sociedad, y el efecto que produce dicha educación superior en la distribución del ingreso y movilidad social de estos grupos (Winkler, 1990:49).

Entonces, si los jóvenes de los grupos marginados llegan a fracasar en su intento por acceder a las instituciones educativas públicas, esto puede ser considerado, de acuerdo a la concepción liberal clásica de la educación, como resultado de una política económica-educativa inestable y con rasgos de inequidad. Esto se verá reflejado en la productividad económica de la nación, pues habrá mano de obra poco calificada, sin motivación para superarse, y con muy pocas expectativas de movilidad social<sup>13</sup> (Llamas y Garro, 1998:181; Winkler:xiii; Birdsall, 1997:111).

La UNESCO sugiere que el sector privado debe tener una participación activa en el financiamiento de la educación, parecida a la que tiene el Estado, pero no sólo como una estrategia de capital humano a corto plazo pues, si se percibe de esa manera la participación y desarrollo del sector privado, no resolverá el problema de acceso a la educación en los países en vías de desarrollo, dado que éstos tienen altos niveles de desigualdad y pobreza. Esto impide a las poblaciones marginadas el poder pagar por la educación, es decir, acceder y mantenerse en el sistema escolar (UNESCO/OCDE, 2003).

La realidad nacional de la última década muestra de manera paradójica que las recomendaciones y estrategias de la UNESCO y la OCDE se aplican de manera contraria, pues se opta por la política de "hacer más con menos", lo que significa en términos reales la reducción en el presupuesto federal para el crecimiento de infraestructura del nivel medio superior público universitario, así como permitir la participación del sector privado en la inversión de escuelas técnicas, o bien, en la creación de centros educativos alternos y desvinculados del proyecto educativo de calidad y competitividad.

---

<sup>13</sup> De acuerdo con esta postura, el ser humano nace con iguales derechos morales y políticos. Corresponde a la sociedad la formación de una aristocracia "natural" o meritocracia, no relacionada con la riqueza ni con el nacimiento, pues éstas son barreras que impiden al individuo alcanzar el éxito según su talento (Llamas y Garro:182).

Datos estadísticos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) nos indican que el número de escuelas privadas, durante el periodo 1970–1979, pasaron de 614 a 1392 escuelas en promedio para el periodo de 1980–1989, lo que significa un aumento del **55.89%** real de sus instalaciones. Mientras que los bachilleratos autónomos apenas tuvieron un crecimiento del **46.28%** para los mismos periodos, pasando de 188 a 350 escuelas (tabla 1).

En el periodo 1990–2001, el bachillerato federal matriculó el 33.11% de la demanda total; el bachillerato autónomo sólo el 17.27%; mientras que el bachillerato privado atendió el 20.84%. El número de escuelas de este nivel pasó a 6124, de las cuales el 18.62% son federales, sólo el **7.0%** son autónomas, y el **40.87%** son privadas (SEP, 2003).

Tabla 1  
Número de Escuelas del Nivel Medio Superior

Tipo de Institución	1970 - 1979	1980 - 1989	Crecimiento (%)
Bachillerato autónomo	188	350	46.28
Bachillerato privado	614	1392	55.89

Fuente: Estadísticas Educativas SEP (2003), página electrónica

Estos datos nos permiten inferir, respecto de las políticas educativas públicas: que éstas atienden sólo un determinado porcentaje de la creciente demanda de educación media superior en las últimas tres décadas.

Y ello a pesar de que en la última década, el vértice de la discusión de organismos internacionales como la UNESCO, la CEPAL y la OCDE es el de retomar la política de equidad, con el fin de reducir la desigualdad en el ámbito educativo. Tal es el caso de la cumbre de los presidentes, realizada en Santiago en 1999, donde se volvió a implantar la necesidad de hacer cambios en el sistema educativo para que el principio de equidad se cristalice, y coadyuve a reducir las desigualdades y la pobreza (Reimers, referencia en Ramos, 2003:16).

Si el sistema educativo nacional insiste en diferenciar a los grupos sociales y otorgar educación media superior técnica a los marginales, pensamos que su estrategia encubre la

inequidad en el otorgamiento de educación con una política de igualdad de oportunidades para todos.

Tesis que para este estudio resulta inverosímil, pues el sistema educativo no está en posibilidad de otorgar lo mismo a todos, aparte de que no todos los individuos tienen las mismas necesidades y carencias. No se puede ver a todos como iguales<sup>14</sup>. Al respecto, Lozano menciona: *dar a toda la gente lo que necesita no implica que a todos los individuos se les va a dar lo mismo* (Lozano, s/f:35).

#### 1.2.2. Perspectivas de política social sobre la equidad y la igualdad en la educación.

Bajo una concepción de política social, son relevantes para esta investigación las observaciones y recomendaciones que al respecto hace la Comisión Nacional de los Derechos Humanos en México (CNDH), la cual defiende la postura de que la equidad en el otorgamiento de la educación es:

un *derecho* que tiene cada uno de los individuos para acceder y mantenerse en el sistema educativo con igualdad de oportunidades (Madrado, 1995:21).

Mientras que la igualdad de oportunidades es considerada como:

una situación en la cual varias personas compiten entre sí –de manera equitativa– para la consecución de un objetivo único e indivisible, en este caso, el ingreso a las instituciones de enseñanza superior (Madrado:28, subrayado nuestro).

La noción de equidad en la evaluación de Stufflebeam (1998:21) coincide con el principio conceptual de Madrado, pues se da relevancia a la *base valorativa social requerida en cualquier sociedad democrática que pretenda evaluar a todos los aspirantes con igualdad de oportunidades*.

---

<sup>14</sup> Esta concepción de igualdad de oportunidades orienta la política social de muchas de las sociedades actuales, donde se otorgan mayores recursos públicos a los grupos de individuos más desprotegidos para que puedan competir en igualdad de condiciones con aquellos grupos favorecidos (Birdsall, 1997:108. Llamas y Garro, 1998:180. Winkler, 1990:49).

De acuerdo con Madrazo, este principio de *igualdad* no desconoce las diferencias sociales, ya sean de la familia o individuales; por el contrario, atiende de manera directa los factores que dependen de las políticas y los procedimientos de admisión a las instituciones de educación pública (Madrazo, 1995:28). Situación que no ha sido evidente en las prácticas estratégicas del actual Programa Nacional de Educación 2001-2006 del gobierno federal.

La CNDH plantea que para gozar del *derecho* a la educación, deberá entenderse y aplicarse en tres variantes principales:

1. La igualdad de oportunidades respecto de una oferta educativa diversificada.
2. La igualdad de oportunidades para el acceso a una institución específica.
3. La igualdad de oportunidades para los estudiantes inscritos en una institución pública (Madrazo:28).

Las primeras dos variantes son estratégicas para una política de equidad, y no sólo pertenecen a la igualdad de condiciones que plantea la CNDH para el acceso a las instituciones. Pensamos que el sistema educativo pretende ser equitativo al otorgar igualdad de oportunidades para acceder al nivel medio superior público (NMS), que en estructura y función es diversificada y, por tanto, resulta no ser igualitaria ni equitativa para todos.

La tercer variante es una consecuencia del derecho al servicio educativo, que se relaciona con el acceso a las escuelas públicas planteadas en las dos primeras variantes, pero que manifiesta en esencia la necesidad de otorgar mayores recursos a los grupos sociales desprotegidos, con el fin de que se mantengan en el sistema educativo público (Madrazo:28, Birdsall, 1997:108, Llamas y Garro, 1998:180, Winkler, 1990:49).

Al virar de nuevo a la primera variante, consideramos pertinente que las instituciones de enseñanza, así como el Estado, deberían aplicar estrategias de política educativa que garanticen el otorgamiento de un servicio educativo de calidad equivalente entre instituciones de enseñanza universitaria, y técnicas, de tal forma que ningún aspirante se encuentre en clara desventaja desde el inicio.

La elección y posibilidad de tránsito de una a otra institución representaría para el estudiante la misma oportunidad de aprendizaje y aprovechamiento, situación que en nuestro contexto real es improbable, y por ende no se lleva a cabo, pues de manera estructural y curricular un bachillerato técnico se concibe y funciona distinto a otro de índole universitario.

Por esta razón se precisa una estricta uniformidad de criterios para determinar lo que se va a tomar como equivalente, aunque la igualdad de oportunidades es un ideal que debe orientarse por el progresivo aumento de la calidad educativa en las escuelas<sup>15</sup>.

Ahora bien, las instituciones del NMS, al establecer los criterios de selección, necesitan que el acceso se implante de manera jurídica mediante un reglamento público y consultable. El instrumento deberá ser objetivo e impersonal, y con estricto apego al principio de igualdad de oportunidades (Madrazo:28).

De acuerdo con las recomendaciones del Banco Mundial, los colegios académicos e instancias universitarias deberán ser los responsables del diseño y la aplicación de los mecanismos de evaluación (Banco Mundial, 1995:79).

No obstante, los miembros de la CNDH, recomiendan encargar el diseño y aplicación de los "*exámenes nacionales de ingreso*" para los niveles medio superior y superior, a instituciones externas especializadas, con la misión de contar con un sistema nacional de información que sea capaz de orientar a los aspirantes en forma oportuna, sobre las opciones existentes en dichos niveles educativos (Madrazo, 1995:29).

Sin embargo, cuando dicha comisión nacional realiza sus recomendaciones globales sobre la equidad e igualdad de oportunidades para el acceso a la educación, aparentemente contradice sus recomendaciones al plantear que es el Estado, a través del sistema educativo nacional, el órgano rector para la evaluación de sus procesos, tal y como se expresa en las siguientes observaciones:

---

<sup>15</sup> Si un país posee sectores de su población en situación de marginalidad y pobreza, y sus resultados educativos son bajos, será imposible que alcance niveles elevados en conjunto, aunque los alumnos de los sectores privilegiados alcancen resultados sobresalientes (INEE, 2003:84).



- 1- Corresponde al Estado realizar la planeación y la programación globales del sistema educativo nacional, así como su evaluación, de acuerdo a lo dispuesto en el artículo 2° de La Ley General de Educación, la cual establece que:

Todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que determinen las disposiciones generales aplicables por las instancias académicas responsables (Madrado, 1995:21).

- 2- Otorgar igualdad de oportunidades para el ingreso a la educación pública significa otorgar equidad educativa, de acuerdo a lo estipulado en el artículo 32 de la Ley General de educación, que prescribe:

Las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo, una mayor *equidad* educativa, así como el logro de la efectiva igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos (Madrado, 1995:21).

- 3- Es importante que no se confunda el derecho a la educación, con el derecho que tienen los aspirantes de acceder a las instituciones de enseñanza superior (IES) públicas. Si un alumno no fue aceptado por una institución, se debe a que no demostró suficiente capacidad académica, o a que no le alcanzó su nivel académico para lo que exige la institución. Su ingreso se canaliza hacia otro centro.

- 4- Con la finalidad de respetar lo establecido en la Ley Fundamental y convenios nacionales e internacionales, y sobre todo a lo estipulado en el artículo 133 constitucional:

Las universidades y las IES que sean autónomas por Ley, tienen la facultad y responsabilidad de gobernarse a sí mismas, de modo que son las *únicas* que pueden determinar las condiciones mediante las cuales *seleccionan* a sus alumnos con igualdad de oportunidades. Respetando así lo establecido en la Ley Fundamental y convenios nacionales e internacionales, que de acuerdo al artículo 133 constitucional corresponde (Madrado, 1995:30, subrayado nuestro).

- 5- El diseño, aplicación y *evaluación* de los concursos de selección, así como los criterios reglamentarios para el ingreso, son *facultad y responsabilidad de las instituciones autónomas* (Madrazo:30, subrayado nuestro).

El principio social de servicio plasmado en las definiciones de la CNDH, en relación con la equidad e igualdad de oportunidades educativas, resulta ser contradictoria en algunos aspectos importantes. Por ejemplo, mencionan que no desconocen las diferencias sociales, de la familia o individuales, y que, por tal razón, atienden de manera directa los factores que dependen de las políticas y procedimientos de admisión a las instituciones de educación pública. Sin embargo, en el punto 3 de las anteriores observaciones, justifican la inequidad al aceptar que el resultado de un examen determina el destino profesional de un individuo.

Además, disentimos con la CNDH en que al otorgar igualdad de oportunidades a todos los individuos que demanden acceder al sistema de enseñanza media superior pública, se esté siendo por tanto equitativo. Hemos insistido en que no todos los aspirantes tienen las mismas necesidades, y en que, además, el sistema educativo no está en posibilidad de otorgar lo mismo a todos, razones por las que no se puede hablar ni de igualdad de oportunidades ni de equidad a través de un proceso de selección al NMS, ajeno a las instituciones educativas.

Así, se ha preferido atender a los factores cuantitativos, como el de control de la demanda planteado por la COMIPEMS, en lugar de conformar un programa integral de evaluación donde se consideren las recomendaciones de las instituciones de educación superior pública y los organismos especializados nacionales e internacionales (como la OCDE a través de PISA<sup>16</sup>), y donde también se tomen en cuenta las necesidades de la sociedad y la comunidad estudiantil.

En este sentido, Lozano y Campbell esbozan una postura de análisis donde la equidad es:

---

<sup>16</sup> Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (siglas en inglés PISA).

La capacidad para compartir los beneficios y las responsabilidades de una sociedad en forma proporcional a las necesidades y capacidades de la población, dando un trato igual a los que tienen las mismas necesidades y capacidades. (Lozano, s/f:35 subrayado nuestro).

Esta concepción de Lozano y Campbell apoya la tesis de que no todos los individuos tienen las mismas necesidades, y que, por tal razón, los grupos sociales más desprotegidos requieren más apoyo y recursos para acceder y mantenerse en el sistema educativo público de calidad. Entonces, un examen de ingreso resulta no ser equitativo para aspirantes provenientes de dichos sectores marginales.

Ahora bien, estos mismos autores conciben a la igualdad como *la conformidad de una cosa con otra en naturaleza, forma, calidad o cantidad* (Lozano: 35).

Es evidente la diferenciación entre ambos conceptos: equidad e igualdad, pero la ambigüedad patente en el último nos obliga a centrarnos más en los elementos que utiliza en la equidad. Es relevante, para la investigación, la concepción de necesidad<sup>17</sup>.

Consideramos esencial abordar las carencias y necesidades de la población en la discusión y análisis sobre la inequidad en el otorgamiento de educación media superior en el área metropolitana, de acuerdo a la perspectiva de Lozano.

No obstante, la concepción de Lozano puede ser leída e interpretada de forma ambivalente. En su análisis dice que *“dar a toda la gente lo que necesita no implica que a todos los individuos se les va a dar lo mismo”* (Lozano:35).

Esto, de forma aparente, avala la tesis de que los individuos de un grupo social, o bien de una comunidad, no son iguales, por tanto tienen “carencias concretas”, mismas que deben ser consideradas en cualquier política social. El análisis sólo da la pauta para el estudio de dichas necesidades concretas.

Esta no concreción es la que permite la doble interpretación. Puede ser leída de la siguiente forma: “Como no toda la gente requiere lo mismo, se les va a dar lo que va acorde a su capacidad intelectual, social y económica”. Individuos provenientes de grupos sociales marginados tienen la posibilidad histórica únicamente de llegar a cursar la educación

---

<sup>17</sup>Las necesidades de la población, según Lozano, son carencias concretas y objetivas de algo indispensable para la vida o para el funcionamiento en condiciones normales (Lozano:35).

técnica terminal, pues su capacidad intelectual y su necesidad laboral así lo condicionan (CEPAL, 1992:46).

Pero si la concepción es la de cubrir las necesidades concretas del individuo o grupo social, de tal forma que se garantice su acceso y permanencia en el sistema educativo, entonces es viable considerar dichos elementos para que apoye sin reticencias nuestra discusión y análisis.

La importancia de estos argumentos nos lleva a considerar la triada esencial de la política educativa: *cobertura-eficiencia-nivel de aprendizaje*, como factores reales de calidad, pues resulta difícil y nada significativo considerarlos por separado.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), desde su perspectiva, considera viable que las *evaluaciones* pueden conducirnos a inferencias sólidas que nos permitan asociar las nociones de *calidad y equidad*. Al respecto manifiesta:

Cada vez resulta más claro que si un país tiene sectores de su población en situación de marginalidad y pobreza, y sus resultados educativos son bajos, será imposible que alcance en conjunto niveles elevados, aunque los alumnos de los sectores privilegiados alcancen resultados sobresalientes (INEE, 2003:84).

La equidad no puede entonces reducirse a la oferta de lugares en escuelas del tipo que sean, aunque sus carencias sean tales que el aprendizaje se vuelva imposible, (Poder Ejecutivo Federal SEP, 2001). Entonces, la equidad sólo será posible si la educación en nuestro país tiene un mínimo de calidad en todos los lugares, y no sólo en los sectores privilegiados (INEE:84).

Recordemos que uno de los propósitos centrales de la investigación es discutir de manera convincente la inequidad que resulta de la aparente igualdad de oportunidades al competir alumnos de distintos sectores sociales, con diversas carencias y necesidades, por un lugar y permanencia en el sistema educativo público del NMS. Por tal razón, es necesario discernir y analizar el servicio de evaluación que oferta el CENEVAL, a través de su examen único de ingreso en el área metropolitana.

El examen único del CENEVAL, como única alternativa de la política educativa del Estado para otorgar acceso a las instituciones de educación media superior públicas del área

metropolitana, paradójicamente no toma en cuenta las recomendaciones de organismos especializados en política económica y equidad en la educación —entre ellas la del Banco Mundial y la de la OCDE—, en lo referente a implementar estrategias alternativas de evaluación que permitan considerar otras habilidades y destrezas de los aspirantes (OCDE, 2002:14).

Reiteramos que estos organismos son claros al indicar que, a pesar de que se otorgue una igualdad de oportunidades para acceder a la enseñanza media superior de manera equitativa, es necesario asignar más recursos a estos niveles educativos, con el fin de reducir la brecha enorme en la desigualdad social, y que con ello se haga más equitativa la oportunidad de desarrollo entre los individuos (Banco Mundial, 1995:86; Winkler, 1990:51).

La política educativa en México ha interpretado y reorientado dichas recomendaciones hacia el financiamiento de las escuelas técnicas terminales y las universidades tecnológicas. Esto ha significado que, aproximadamente el 25 % de los aspirantes inscritos al nivel medio superior del área metropolitana (desde 1994 a la fecha), sean aceptados en un bachillerato universitario, y que el resto tenga que buscar una alternativa en una institución privada, o bien, en las técnicas propedéuticas y terminales (ver tabla 2).

Tabla 2  
Ubicación final de aspirantes al NMS por Institución, 1997

Institución	Aspirantes inscritos	% del total inscrito
Colegio bachilleres	33,653	17.3
CONALEP	38,252	19.7
DGETA	343	0.2
DGETI	32,884	16.9
DGB	1,272	0.6
IPN	25,150	12.9
SECyBS	28,305	14.6
UAEM	722	0.4
UNAM	33,830	17.4

Fuente: Informe final del concurso de ingreso a la educación media superior de la zona metropolitana de la ciudad de México 1997, COMIPEMS.

Como se ha venido manifestando a lo largo de este capítulo, podemos inferir, sin retórica alguna, que el concepto sobre igualdad tiene mucho más ingerencia en la política educativa nacional que el término de equidad.

La equidad en la educación es vista sólo como el logro (*justo*) de una mayor cobertura, sobre todo en la educación básica, en contraste con el NMS, donde no lo es.

Entonces, la igualdad de oportunidades es vista como la opción viable para otorgar y distribuir los recursos de manera *justa* y eficiente a los sectores sociales que así lo demanden. Lo anterior expuesto indica que la equidad es percibida sólo como parte de una política educativa, y la igualdad como la estrategia práctica para el otorgamiento “justo” de los recursos.

Consideramos que la equidad en el acceso a la educación, no sólo básica, sino media superior y superior, debe ser asumida como la estrategia política que posibilite a los estudiantes provenientes de los sectores sociales marginados, mayores recursos financieros, culturales, alimenticios y de salud, de tal forma que se puedan equiparar sus condiciones sociales y económicas a las que tienen y gozan los estudiantes provenientes de grupos familiares favorecidos.

Con lo antes dicho, podría parecer que apoyamos la postura de que *equidad* significa *igualdad de oportunidades* para el acceso a la educación. No es así, reiteramos que no es suficiente, ni mucho menos equitativo, hablar sólo de cobertura en la demanda educativa.<sup>18</sup>

Es necesario –para considerarse como equidad– que todos los estudiantes de bajos recursos accedan y permanezcan en los centros educativos mejor calificados. Por esta razón, el otorgamiento igualitario de oportunidades debe ser equitativo, es decir, otorgar más recursos y apoyos a los que más lo necesitan.

Consideramos entonces que no son suficientes las medidas de equidad aplicadas para el acceso a la educación pública, centradas en la igualdad de oportunidades de un examen

---

<sup>18</sup> El Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2001-2006 concibe a la equidad en educación como: *la forma viable para disminuir las desigualdades sociales, ampliando la cobertura y permanencia de grupos marginados en el servicio educativo básico* (Poder Ejecutivo Federal, 2001:84). El PND intenta cumplir con los legados constitucionales de otorgar y garantizar educación *básica* a todos los mexicanos. Pero no existe compromiso o derecho constitucional alguno de otorgar de manera equitativa una educación media superior pública a quien así la demande con justicia.

único. Los estudiantes con mayores carencias sociales y económicas estarán en clara desventaja frente a los estudiantes de mejores posiciones sociales, cuando compitan por un lugar en una institución pública de calidad.

Hablar de equidad en la educación es considerar que la brecha entre los más necesitados y los más favorecidos sea cada vez más corta. Es dejar de lado la concepción de que los jóvenes de familias marginadas perpetúan su condición; seguir siendo analfabetas funcionales, como sus antecesoras, pudiendo aspirar únicamente, en mejor de los casos, a ser egresado de una escuela técnica.

Hablar de equidad en la educación es dejar de considerar que los estudiantes provenientes de familias pobres sólo tienen la capacidad de ocupar puestos marginales (debido a su limitada formación técnica), lo que les condicionará a no tener una mejor forma de vida. Hablar de equidad en la educación requiere, además, de un análisis crítico del proceso de evaluación que se realiza en el sistema educativo, para así estar en posibilidad de establecer juicios convincentes respecto del servicio de selección que realiza el CENEVAL, y de los fines de la COMIPEMS.

Por tales razones, en el capítulo 2 establecemos los vínculos, disertaciones y juicios que orientan la investigación a considerar que el servicio de medición del CENEVAL sea en apariencia una estrategia de alivio del sistema educativo nacional para justificar, con su evasiva política de equidad, la *distribución* de educación media superior a los aspirantes que en aparente igualdad de oportunidades hayan acreditado el examen único de ingreso.

Para finalizar, en el anexo 1 se presenta, de manera concentrada en una matriz, las principales acepciones a los términos de equidad e igualdad, así como las perspectivas más significativas de la literatura especializada sobre políticas sociales y económicas de tales conceptos, incluyendo su discusión y análisis respecto de los términos propuestos para esta investigación.

## CAPÍTULO 2. EVALUACIÓN EDUCATIVA.

### Presentación

En la última década, las políticas del Estado en materias de financiamiento, otorgamiento y acceso a la educación media superior pública con equidad, ha considerado sólo algunos de los principios, elementos y estrategias de indole económico y social que, organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), han recomendado aplicar a países con economías similares a la nuestra.

Estrategias y consideraciones que se han interpretado y utilizado para diseñar programas sexenales sólo de financiamiento a la educación básica (por compromiso constitucional de cobertura, y de promoción de igualdad de oportunidades) para acceder al sistema educativo público.

Sin embargo, en materia de evaluación y planeación de los distintos niveles educativos, el sistema nacional no ha considerado las recientes recomendaciones que al respecto ha hecho la UNESCO y la OCDE, donde se plantea la necesidad de tomar en cuenta la participación de todos y cada uno de los actores involucrados en el proceso educativo, con el fin de mantener la congruencia con el desarrollo sostenido que se persigue en dichas economías, y donde la educación es esencial para disminuir las desigualdades sociales y la pobreza (UNESCO 2002, UNESCO/OCDE, 2003, Reimers, en Ramos, 2003:16).

Con estos antecedentes, y como parte de los acuerdos suscritos por la UNESCO y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) –en Santiago de Chile, en el año de 1992–, se estableció la necesidad de que los sistemas educativos de América Latina cuenten con programas de planeación y evaluación de sus distintos niveles educativos, en función de que la educación de calidad se convierta en el eje de la transformación productiva con equidad (CEPAL, 1992:16).



En México se planteó un conjunto de políticas para desarrollar este programa, de tal forma que se creó un centro de evaluación que permitiera a las instituciones de educación diagnosticar su desempeño, y reorientar sus estrategias de acción para mejorar la calidad educativa.

Estas acciones tienen su fruto en el año de 1994, cuando surge de forma oficial el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior AC (CENEVAL), como un organismo privado, no lucrativo, cuyo patrimonio se destina de forma exclusiva al logro de sus objetivos<sup>19</sup> (CENEVAL, 1998:2).

El vínculo directo que establecen las instituciones educativas públicas, y de manera indirecta las privadas con el CENEVAL, viene a representar la privatización de una importante función pública de la educación universitaria: la de seleccionar su comunidad estudiantil. Pero por otro lado, este organismo contribuye a la no burocratización de los juicios y decisiones gubernamentales en la materia.

En esta perspectiva, con la creación del CENEVAL se pone en marcha una estrategia de la política educativa nacional, de reorientar la gran demanda educativa de los jóvenes que culminaron con su formación secundaria, hacia la educación técnica terminal, a pesar de que, por ejemplo, la CEPAL considera que este tipo de instituciones son de baja eficiencia y representan altos costos por alumno (Martínez, 1992, Aboites, 2000:3, CEPAL, 1992:46, Llamas, 1999:382).

La selección de los aspirantes al nivel medio superior se realiza, según el CENEVAL, bajo los *criterios* que se fijan en la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS, 1997:4). *Criterios* que, por su naturaleza e inestabilidad, iremos desmembrando para el análisis y discusión. *Criterios* que sólo se centran en aspectos técnicos de la demanda educativa que puede cubrir cada institución, y en el puntaje mínimo necesario para ser aceptado en los distintos centros educativos.

---

<sup>19</sup> En la introducción mencionamos que el doctor Hugo Aboites aclara que el carácter privado de las asociaciones civiles lo establece el Código Civil para el Distrito Federal en materia común y para toda la República en materia Federal, a través del artículo 2670, como una simple agrupación de individuos. El CENEVAL es un centro privado que vende servicios de evaluación y que recibe millonarios ingresos anuales (Aboites, 2000:3).

*Criterios* que consideran sólo los *insumos* educativos, y no los *productos* del aprendizaje. *Criterios* que, quizás se olvidan de dar prioridad a la individualidad del ser, a sus necesidades y habilidades adquiridas y desarrolladas durante su formación básica para la vida (OCDE, 2002:14).

*Criterios*, que validan la selección de aspirantes a través de una “acreditación de saberes” en un examen, donde quizás sólo se demuestra la lógica de los alumnos a la hora de resolver reactivos.

*Criterios* que no parecen obedecer a las nuevas recomendaciones que plantea la UNESCO con su programa integral *Educación para todos* (EFA, por sus siglas en inglés), cuyas finalidades primeras establecen:

De acuerdo al marco de acción de Dakar, todos los estados deberían desarrollar o ampliar los planes existentes para el 2002 y construir sobre estas estrategias para el desarrollo de la educación.

Estos planes deberían ser integrados dentro de una vasta reducción del marco de desarrollo de la pobreza, y deberían ser desarrollados en el más transparente y democrático proceso, involucrando a los representantes empresariales, a los funcionarios educativos, líderes comunitarios, padres de familia, educadores, organizaciones no gubernamentales y sociedad civil (UNESCO, 2002, subrayado nuestro).

El CENEVAL y la COMIPEMS no están insertos en este programa integral, ni vislumbran la mínima intención de involucrar a la sociedad en tales procesos de diagnóstico de necesidades y evaluación del sistema educativo.

Para finalizar, una vez realizada la lectura y análisis de este capítulo, se podrán establecer juicios convincentes respecto del servicio de evaluación que realiza el CENEVAL, y de los fines y estrategias de la COMIPEMS. Quizás los juicios que se deriven apunten a que el servicio de medición del CENEVAL sea una estrategia de alivio del sistema educativo nacional, para justificar con su insuficiente política de equidad, la *distribución* de educación media superior a los aspirantes que en aparente igualdad de oportunidades hayan acreditado el examen único de ingreso.

## 2.- LA EVALUACIÓN EDUCATIVA. INTRODUCCIÓN AL CONCEPTO.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2003:25) y Gimeno (1989:373), coinciden en indicar que la evaluación del aprendizaje en todos los sistemas educativos del país, es realizada de manera general por los docentes, como parte de su práctica cotidiana de control. Esto genera una gran diversidad de procesos evaluativos que, hasta hoy en día, no han logrado uniformarse y conformar un mecanismo integral coherente y sin una marcada función controladora de los aprendizajes, en cada uno de los niveles de nuestro sistema educativo.

Situación que ha propiciado que la evaluación, por su inminente carga de poder de cada uno de los actores involucrados en el sistema educativo, no logre ser el proceso sistemático de reflexión donde el alumno tenga una influencia directa en el enfoque de los procesos de construcción de sus aprendizajes (Casanova, 1998:80, Comboni, 1998:257). Ni mucho menos cuestione el proceso de distribución inequitativa cuando se les otorga un lugar dentro del nivel medio superior público.

Lo expresado en el párrafo anterior nos conduce de inmediato a mencionar y aclarar el concepto de evaluación. De tal modo tendremos los elementos teóricos necesarios para analizar y discernir sobre los textos de planeación educativa que son significativos para los fines de esta investigación.

El *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* y Juárez Núñez mencionan que la evaluación es “el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de un objeto a través de sus resultados” (Stufflebeam, 1987:19, Juárez, 1998:297).

En la definición encontramos tácito el término de valor, razón que nos permite inferir que al evaluar establecemos un juicio. Así, la meta de la evaluación será determinar el *valor* de aquello que está siendo *enjuiciado*.

Casanova, Scriven y Lafourcade coinciden en que este valor de juicio le da *funcionalidad sumativa* a la evaluación, y en que, por tal razón, es el mecanismo apropiado para la

valoración de procesos o productos que estén en una fase terminal, con ejecuciones y logros pragmáticos precisos, convincentes y cuantificables. En otras palabras, con la evaluación se logra determinar el nivel de discrepancia entre la norma y el producto final (Casanova, 1998:79, Stufflebeam:20, Lafourcade, 1986:198).

Stufflebeam y Gimeno, hacen hincapié en que las evaluaciones no son determinantes y por tal razón es muy difícil llevarlas a buen término. Además de que hay un sinnúmero de evaluaciones distintas, y en apariencia contradictorias; aunque eso depende del contexto y juicio valorativo asumido. En definitiva, esta valoración necesita asumir un papel progresista y que se use para identificar los puntos vitales (buenos y malos), a fin de mejorar con dicha evaluación el sistema o proceso (Stufflebeam:20, Gimeno, 1989:377).

Sin embargo, la OCDE y Comboni consideran que el carácter sumativo de la evaluación sólo se ocupa de los saberes generales adquiridos en la escuela, en un determinado ciclo. Lo que en verdad importaría a la hora de establecer una evaluación, sobre todo la que determina el acceso y la distribución a un nivel superior, sería tomar en cuenta las características y necesidades individuales de los aspirantes. Aunque reconocen que sistemas educativos como el nuestro no tienen los medios de proporcionar la individualización en este tipo de evaluación (Comboni, 1998:263, OCDE, 2002:14).

Es de suma importancia recalcar que las evaluaciones no deben ser consideradas sólo como procesos mentales que se producen de un modo natural, pues esto nos conduce de manera irremediable a tener una infinidad de interpretaciones sobre el valor de aquello que se esté evaluando<sup>20</sup>.

Parafraseando a Comboni, requerimos entonces de una *pedagogía diferenciada* que sea capaz de considerar el conjunto de características de cada uno de los alumnos, sobre todo las relacionadas con las motivacionales y de significación del aprendizaje (Comboni:263, 264).

---

<sup>20</sup> Significa que hay que poner mucho cuidado no sólo cuando se recopile la información, que debe de ser de calidad, sino también cuando se clarifique y proporcione una base lógica que justifique las perspectivas de valoración utilizadas para interpretar los resultados (Stufflebeam:20).

Si se toma en cuenta lo antes descrito, se estaría en posibilidad de evitar ver a la evaluación como un sinónimo de *medida*, y sí considerarla como una *lógica de valoración*.

Stufflebeam considera la viabilidad de incluir varias perspectivas de valoración<sup>21</sup>. Él sabe que hay diferentes públicos, por así llamarlos, que demandan o necesitan algo distinto de un servicio específico; para este trabajo sería el servicio que proporciona el CENEVAL<sup>22</sup>.

Consideramos que, al institucionalizar y legitimar un Centro Nacional para la Evaluación de la Educación, ajeno a las instituciones públicas rectoras en dicho campo, pierde *valía* su objetivo esencial de evaluar saberes y competencias, y quizás tenga el *mérito* de ser el organismo rector de las instituciones públicas del nivel medio superior que seleccione y distribuya a los alumnos capaces de resolver reactivos de una prueba única<sup>23</sup>.

Es difícil valorar funciones intelectuales, como el análisis, la crítica y la creación, pero sobre todo las actitudes, la disposición y los hábitos. Por esta razón, ponemos en tela de juicio la lógica de valoración del servicio evaluativo del CENEVAL, tanto en su proceso de distribución de la demanda, como en lo meritorio de sus resultados. No obstante, *en caso de que lo haga* por los fines que así se le plantearon, como dice Scriven: *será meritorio pero puede que no sea válido* (Comboni:256, Stufflebeam, 1987: 21).

Argumentación, que nos permite cavilar e inferir que aunque el programa del CENEVAL llegara a ser competente para evaluar técnicamente reactivos, quizás no es la forma de evaluar *lo que los estudiantes puedan hacer con lo aprendido en la escuela* (como lo sugiere PISA en OCDE, 2002:14), ni de distribuirlos en los distintos centros educativos, pues sólo se estaría sancionando la promoción de éstos.

Inclusive el CENEVAL y la COMIPEMS reconocen que los resultados del examen único no permiten evaluar el aprovechamiento escolar obtenido por los aspirantes durante su estancia en el nivel medio:

<sup>21</sup> Los términos *valía* y *mérito* son sustanciales para enriquecer y entender el concepto de evaluación (Scriven en Stufflebeam: 21, subrayado nuestro).

<sup>22</sup> Por tal motivo, las necesidades que unen o separan a los clientes de un determinado servicio son las que deben considerarse como base para decidir qué tipo de información se debe recopilar, y a qué criterios recurrir para determinar la *valía* o el *mérito* de un servicio (Stufflebeam:20, subrayado nuestro).

<sup>23</sup> Sin embargo, es importante resaltar que el director del CENEVAL argumenta que la *valía* y *conveniencia* de esta forma organizativa, permite mantener la autonomía de las decisiones y juicios respecto de la toma de decisiones gubernamentales (Gago, 2000:118).

Debe tenerse en cuenta que se trata de un instrumento (el EXANI-1) para seleccionar aspirantes y no de uno para acreditarlos o certificarlos. El examen no permite obtener conclusiones sobre el aprovechamiento escolar obtenido en el nivel de secundaria (COMIPEMS, 1997:12, subrayado nuestro).

Aunque después, en el año 2000, parece que se contradicen al manifestar en su convocatoria pública:

participar en el Concurso requiere de la presentación de un examen que permite conocer el nivel de preparación académica de cada concursante (COMIPEMS, 2000:4).

De acuerdo a lo que el propio CENEVAL señala, consideramos que el servicio ofertado a los aspirantes al NMS no es de evaluación, sino de distribución. Es decir, sólo les otorga un lugar dentro del sistema educativo público diversificado y técnico, con aparente igualdad de oportunidades, donde es evidente que no puede existir. Porque no está en posibilidad real de dar lo mismo a todos.

Para finalizar este apartado insistimos en la importancia que tiene el proceso de evaluación en el ámbito educativo nacional, mencionando que en la actualidad la OCDE intenta reorientar la evaluación, distribución y selección de los aspirantes, considerando las actitudes y hábitos de lo que éstos pueden hacer con lo aprendido. Aspectos que, de manera evidente, en nuestro país aún no son considerados en los programas y estrategias de evaluación de los niveles básicos educativos, ni mucho menos como mecanismo del proceso de distribución equitativa para la educación media superior pública (OCDE, 2002:14).

## 2.1. LA EQUIDAD EN LA EVALUACIÓN.

La equidad es una base valorativa que, de acuerdo a Stufflebeam, se requiere y exige en cualquier sociedad democrática que, a través de sus instituciones de enseñanza, pretenda evaluar a todos los aspirantes con igualdad de oportunidades (Stufflebeam: 21).

Sin embargo, Winkler considera que el mecanismo de gobierno de las universidades latinoamericanas, que incluye por razones obvias su administración, planeación y evaluación, es en sí un obstáculo para el mejoramiento de la eficiencia interna. Esto implica que los académicos, especialistas y estudiantes que integran el cuerpo colegiado de gobierno no son los más apropiados para conducir, planear y evaluar la institución (Winkler, 1990:14, Aboites, 1999:237).

La observación que hace Winkler, nosotros la consideramos como inequitativa y cuestionable bajo los principios legislativos de autonomía de los órganos y cuerpos colegiados de las instituciones educativas. Es a través de éstos que se deben establecer los planteamientos de un programa integral de evaluación de los logros académicos. Independientemente de la irreal conveniencia de la forma organizativa en que se presenta el CENEVAL para mantener el carácter autónomo de las decisiones, respecto de las políticas burocratizantes del estado.

Un ejemplo tangible es el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) que, a través de su colegio académico, acordó (desde 1998) no incorporar en la reglamentación de la UAM los Exámenes Generales para el Egreso de Licenciatura (EGEL), debido esencialmente a que desde la fase de desarrollo experimental se había reconocido de manera pública que estos exámenes no eran un instrumento confiable para la función de evaluación de los resultados del proceso educativo (Ver Anexo 2).

Ahora bien, para considerar la concepción de equidad en la evaluación dentro de un sistema educativo, tal y como se indicó al inicio de este apartado, retomemos los elementos más significativos de la propuesta de Kellaghan, donde plantea una serie de indicios fundamentales para poder evidenciar una evaluación equitativa:

1. Los servicios públicos educativos de la sociedad deberán considerarse para los distintos grupos sociales de la población.
2. Cualquier sector o grupo de la sociedad deberá tener la misma forma de acceso a los servicios educativos.
3. Cualquier grupo debe gozar de una participación equitativa en el uso de los servicios.

4. Los grados de logro o éxito (por ejemplo, los años en el sistema educativo), no deberán ser en esencia distintos para los diferentes sectores sociales.
5. Los conocimientos que se exigen para decir que se alcanzaron los objetivos de un servicio, no deben ser en esencia distintos para los diferentes sectores sociales.
6. Las aspiraciones vitales que se intentan alcanzar, deben ser semejantes en todos los sectores sociales.
7. El sistema del servicio debe producir resultados semejantes en lo referente a la mejora en el bienestar de cada uno de los sectores sociales (en Stufflebeam, 1987: 22).

Resaltan las observaciones 5, 6 y 7, si las consideramos en la disertación referente al servicio evaluativo del CENEVAL y los lineamientos generales de selección que establece la COMIPEMS. Por ejemplo, ahondar sin reticencias sobre el proceso permanente y sistemático de reflexión que implica el proceso de enseñanza-aprendizaje nos conduce de manera necesaria a considerar una nueva perspectiva del conocimiento que los distintos grupos de alumnos deben significarles a través de una pedagogía diferenciada.

Situación que en nuestro sistema educativo, tanto público como privado, se ha interpretado de manera antagónica. Es decir, se establecen actividades mecánicas donde la igualdad de potencialidades individuales se limita a la conducción de tareas de acuerdo a las limitantes de los grupos de alumnos. Diferenciar es trascendental, pues implica identificar necesidades y comprender cómo puede apoyarse a cada individuo (Comboni, 1998:265, Stufflebeam: 22).

El sistema educativo privado intenta potencializar conocimientos y habilidades en los educandos que consideran esenciales, para que éstos tengan “éxito” educativo y logren promoverse a un nivel superior, pero sin considerar una pedagogía diferenciada. El mismo examen semanal, mensual, o el de admisión del CENEVAL, no atiende a tal diversidad.

Otro aspecto que consideramos como una variable de inequidad, y que se inserta dentro de los indicios antes descritos por Kellaghan, es que las instituciones privadas otorgan a sus estudiantes 5 horas más en promedio a la semana, respecto al plan oficial de la SEP, para el desarrollo de habilidades complementarias, o de apoyo, con carácter académico. En el



anexo 3, podemos constatar que el número de horas/semana es de 35 durante los 3 años del ciclo en instituciones públicas, mientras que en las privadas va de 40 a 43 horas.

La SEP valida y acepta la impartición de dichas asignaturas, que van desde el reforzamiento de habilidades cognitivas hasta la potencialización de conocimientos y destrezas en una lengua extranjera. Esto, sin ser una estrategia de evaluación diferenciada, facilita el mecanismo de resolución de reactivos en un examen de admisión por parte de este grupo de alumnos. Así, se acrecienta la desigualdad e inequidad en la homogeneidad del examen único (ver anexo 3).

En ese sentido, Comboni argumenta:

La propensión a tratar a los alumnos como si fueran iguales, es una forma de negar las diferencias y no querer reconocer a cada uno de los jóvenes como personas con intereses y necesidades particulares (Comboni:265, subrayado nuestro).

Propensión del sistema educativo a evaluar con inequidad, a promover la distribución de los aspirantes al nivel medio superior público a través de los resultados obtenidos en el examen único del CENEVAL, sin considerar aspectos sustanciales como aptitudes, aspiraciones y necesidades. Razones esenciales que hacen inequitativa dicha distribución.

Desde el nivel medio básico o secundario, Comboni apunta:

La selección y orientación funcionan esencialmente como formas de homogeneización de los grupos de alumnos, según su nivel escolar o proyecto de formación. A medida que las vías de formación se ramifican, los alumnos que se van situando en ellas son sometidos a un mayor número de barreras selectivas. ( ), cuanto más adelantados están, más homogéneos son en su capacidad de asimilación de la enseñanza dispensada, lo que legitima el hecho de que la parte de diferenciación al interior del grupo de los alumnos sigue siendo un mismo programa que se debilita cuando el nivel de enseñanza se eleva, para finalizar en la enseñanza superior (Comboni:262, subrayado nuestro).

Otras variables a considerar, y que están ligadas a la anterior, son las de índole social, cultural y económica, las cuales acentúan más las desigualdades que existen entre el estudiante proveniente de sectores marginales respecto del estudiante con mejores condiciones socioeconómicas.

Los datos de los siguientes cuadros muestran a los aspirantes provenientes de familias con menos ingresos y menos escolaridad, como aquellos que obtienen menor calificación en el examen único del CENEVAL:

Ingresos familiares mensuales de quienes presentan el Examen Único del CENEVAL en la zona metropolitana

De 3, 500 pesos o menos	85.94% de los aspirantes
De 9 501 pesos o más	0.65% de los aspirantes

Fuente: Aboites, H. *Por qué desvincular a la UNAM del CENEVAL*. Mimeo: CENEVAL. Informe de Resultados 1996-1997.

En el siguiente cuadro se muestran los puntajes obtenidos en el examen único del CENEVAL, donde se puede ver que éstos están correlacionados con la oportunidad que tuvieron los padres del solicitante para realizar estudios superiores. Estos datos evidenciarán inequidad e injusticia social para quienes provienen de familias con menos educación.

Cuadro comparativo donde se relaciona la escolaridad de los padres o tutores con el porcentaje obtenido por los aspirantes en el examen único al NMS público

<u>Escolaridad</u>	<u>Puntaje*</u>
Analfabeta	922
Primaria incompleta	938
Primaria completa	947
Capacitación técnica	971
Secundaria completa	958
Técnico profesional	978
Normal	976
Bachillerato	974
Licenciatura incompleta	996
Licenciatura completa	1003
Posgrado	1018

\*Puntaje promedio obtenido por los aspirantes en cada rubro. El puntaje posible de calificación de acuerdo con la escala del CENEVAL es entre 700 y 1300, y varía según el tipo de examen.  
Fuente: Aboites, H. *Por qué desvincular a la UNAM del CENEVAL*. Mimeo: CENEVAL. Informe de Resultados 1996-1997.

Las escuelas privadas, sin tener un programa integral de formación y evaluación de habilidades y destrezas diferenciado, tiende a ofrecer a sus estudiantes una atención profesional centrada en el control, y a garantizar el éxito esperado: la promoción escolar a un nivel superior. Las instituciones públicas, en términos generales, alcanzan sus logros curriculares sobre todo por la conjunción de factores sociales, entre ellos, la motivación del estudiante, quien piensa que a través de la educación logrará movilidad social, y el compromiso profesional y social de un sector del magisterio.

El siguiente cuadro nos muestra que los mejores puntajes en el examen único son para los sustentantes provenientes de escuelas particulares.

Régimen de la escuela de procedencia de los sustentantes y puntaje promedio  
(Área Metropolitana).

<u>Secundaria</u>	<u>Puntaje promedio</u>
Privada	1071
Pública	1001

Fuente: Aboites, H. *Por qué desvincular a la UNAM del CENEVAL*. Mimeo: CENEVAL. Informe de Resultados 1996-1997.

Estos elementos resultan ser variables que influyen en el desempeño de los alumnos. Cuando éstos compitan en aparente igualdad de oportunidades por acceder a una institución pública, dichas variables se verán reflejadas en el resultado.

Por tales razones, insistimos en que la evaluación juega un papel preponderante en el sistema educativo; de sus resultados depende la promoción de los alumnos y la asignación de mayores recursos a un determinado nivel educativo (Juárez, 1998:298). Así, podemos deducir que el proceso de evaluación y distribución del CENEVAL resulta ser inequitativo para la mayoría de los aspirantes al nivel medio superior público.

Comboni menciona que los alumnos preparados de manera desigual, al continuar con la misma enseñanza, obtienen un resultado disímil de la misma, pues las diferencias tácitas de cultura se transforman en desigualdades de aprendizaje y éxito (Comboni, 1998:262).

Para concretar, es patente que nuestra comunidad escolar necesita vivir los momentos donde la *diversidad* se convierta en regla. Por esta razón, al emplear un proceso de evaluación que intente seleccionar y distribuir grupos humanos, en apariencia homogéneos, es muy factible que éste resulte empobrecedor para el desarrollo del sistema educativo y de la sociedad (Casanova, 1998:22, Comboni:263).

Al parecer, según los dirigentes del sistema educativo nacional, la calidad del conocimiento puede ser medida a través de la habilidad que se tiene para resolver un examen de admisión, y no por las actitudes, habilidades y destrezas desarrolladas para aplicar los aprendizajes, tal y como lo sugiere en la actualidad la OCDE con el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) (OCDE, 2002:4).

Como dice Casanova, *la diferencia enriquece y hay que cultivarla*. Un cambio en la política o en la estrategia académica con relación a la individualidad, transita de manera evidente por un avance significativo de los procedimientos de evaluación existentes, para consolidar aquellos mecanismos reflexivos en la formación de los individuos, y no aquellos que sólo perpetúan la nota que los califica de por vida ante la sociedad. (Casanova, 1998:22).

## 2.2. EVALUACIÓN Y CURRÍCULO.

Es patente la necesidad de medir los resultados y logros del aprendizaje mediante prácticas evaluativas constantes e instrumentos confiables, de tal forma que se tengan laboratorios regionales de medición y sistemas nacionales de evaluación que proporcionen datos representativos de la situación en que se encuentra el sistema educativo nacional, y así definir las políticas educativas.

Pues la evaluación hasta ahora opera como una presión moderadora de la práctica curricular, que intuimos sustentada y ligada a estrategias de la política curricular y del sistema educativo. Necesitamos considerar que *para evaluar hay que comprender*<sup>24</sup> (Rivero, 2000:374, Comboni, 1998:258, Stenhouse, 1987:156).

---

<sup>24</sup> La evaluación es esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero no es la acción última ni más significativa del mismo, pero sí es procesal y permanente (Stenhouse, 1987:156).

Como la evaluación se ha convertido en el proceso de control formalizado de toda actividad del sistema educativo, entonces su calidad puede ser cuestionada por la sociedad desde los resultados que arrojan los exámenes de evaluación nacional, de acuerdo a Rivero y De Moura:

Los exámenes de evaluación son capaces de proporcionar importantes fuentes de información sobre los sistemas educacionales y sus componentes. Uno de los principales efectos de estos procesos y de la publicación de sus resultados es colocar la calidad de la educación como tema central y prioritario de la agenda pública (Rivero y De Moura, 2000:374).

Sabemos que la evaluación del sistema educativo se ha convertido en uno de los grandes desafíos para México. Y que esta inmensa tarea implica el diseño y la organización de instrumentos de medición que den valor a los procesos de aprendizaje, y no sólo a la acreditación como medida de éxito en el sistema escolar.

La evaluación debe centrarse en la vivencia del proceso de aprendizaje, de todas las actividades cognitivas de los alumnos, de sus logros afectivos, y de los hábitos y valores que han desarrollado en su formación. Así, los actores involucrados en el sistema educativo estarían en posibilidad de establecer y analizar los indicadores que determinen los avances y logros del alumno dentro de cada ciclo, y su promoción de un nivel a otro (Comboni:269, Casanova, 1998:22).

Resulta inverosímil no encontrar indicios de tal labor evaluativa en la literatura e informes de la SEP. Los informes operan sobre una instrumentación técnica donde los aprendizajes se convierten en datos sin un juicio social y psicométrico, encubriendo la verdadera función de la evaluación y su relación social (Perrenoud, referenciado en Comboni, 1998:259).

La SEP lleva a cabo su evaluación en la totalidad del territorio nacional, a partir del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE), cumpliendo con los compromisos establecidos en el Programa de Modernización de la Educación (2001-2006), bajo la consigna de que los indicadores exitosos evidencian una buena calidad educativa (Poder Ejecutivo Federal. 2001 a).

La intención central, además, es la de mostrar las diferencias entre los estados y sus regiones en cuanto al aprendizaje escolar, evaluación de la eficacia pedagógica y los aprovechamientos de las asignaturas, así como también proporcionar datos informativos a las instancias pertinentes, con el fin de reasignar los recursos para un reajuste de los programas y planes curriculares con el magisterio y las autoridades jerárquicas correspondientes (Rivero, 2000:375). Situación que, reiteramos, a través de los exámenes nacionales no se puede resolver.

Como parte de la práctica evaluativa del sistema educativo, se piensa que los exámenes de admisión proporcionan efectos positivos para conciliar el currículo con los resultados deseados, razón por la cual, las autoridades responsables consideran que los exámenes nacionales pueden establecer parámetros definidos en la evaluación (Gago, 2000:109, Rivero: 377).

Al respecto, Rivero aclara que:

Las estrategias pedagógicas son condicionadas por los contenidos de los test, pues se atribuye más poder a los examinadores o a quienes los elaboran que a cualquier otro agente de los sistemas educativos. Se requeriría que los formuladores del currículo y los elaboradores de los instrumentos de medición trabajasen juntos; así habría mayor garantía para que los exámenes finales y los de admisión sean instrumentos importantes "para garantizar la aplicación del currículo y motivar a los alumnos a aprender su contenido" (Rivero:377).

Los efectos positivos de estas pruebas evaluativas no han logrado conciliar las estrategias ni curriculares ni de política educativa, por tal motivo consideramos que los resultados sólo han servido para hacer una distribución de la demanda educativa, de un nivel a otro.

Si las autoridades responsables de la política educativa siguen considerando viable que a través de los exámenes nacionales se pueden establecer parámetros de la evaluación educativa, es factible entonces que no hayan realizado una retrospectiva real de la problemática en ningún nivel del sistema.

Por ejemplo, en México, durante la década de los ochentas, se obtuvieron malos resultados después de la aplicación de pruebas empíricas en estudiantes de segundo, cuarto y sexto año de primaria (estudio de Guevara Niebla, citado en Rivero: 379). Estos resultados, en

aparición alertaron sobre posibles causas de los mismos, pues se llegó a considerar la influencia de los factores socioeconómicos y no sólo los de índole pedagógica.

Las causas o factores considerados como probables se sintetizaron en tres:

En primer término, poner en tela de juicio la confiabilidad y validez de los instrumentos utilizados para hacer las mediciones (no existen informes sobre pruebas de confiabilidad estadística ni posibles trabajos para demostrar su validez).

Un segundo factor es que las niñas y los niños mexicanos no están acostumbrados a responder exámenes estandarizados y que la presencia de extraños en el salón de clases pudiera haberlos intimidado.

La tercera inferencia es que el porcentaje tan alto de reprobación indica que los objetivos, materiales y textos (el currículo, en otras palabras) están por encima de las capacidades de los niños y las niñas mexicanos (sic), con lo que la mirada acusadora pudiera tomarse contra las personas que los produjeron (Rivero: 379, subrayado nuestro).

Como parte del análisis, es importante resaltar que desde tiempo atrás se alertaba sobre la posible confiabilidad y validez de ese tipo de instrumento. Situación a la que actualmente no se le ha dado la relevancia pertinente pues se cree que el servicio de evaluación que realiza el CENEVAL es confiable, válido, igualitario en oportunidades y respetuoso del principio de equidad.

Es primordial también resaltar el segundo factor que se consideró en el estudio realizado por Guevara en 1983: éste menciona que los infantes mexicanos no están acostumbrados a resolver exámenes estandarizados en las escuelas, sobre todo las del sector público, lo cual acentúa la desigualdad que representa considerar que todos los aspirantes son iguales y que están en igualdad de condiciones para competir por un lugar en el sistema educativo público, a través del resultado obtenido en una prueba única.

Se ha reiterado en el texto, que las mismas instituciones de cooperación internacional, como el Banco Mundial, la OCDE y la UNESCO, consideran esencial atender las necesidades de los niños y jóvenes provenientes de sectores marginales para que se disminuya la brecha de inequidad y desigualdad en la que se encuentran cuando intentan acceder y mantenerse en el sistema educativo.

Al presentar los aspirantes marginados el examen único de admisión al nivel NMS, consideramos que no sólo se encuentran en clara desventaja respecto de los aspirantes de

mejores condiciones socioeconómicas, sino que aceptan de forma tácita la distribución inequitativa que se hace a partir de los resultados del examen.

Tenemos entonces un injusto y desigual proceso de selección y distribución al NMS, debido a la diversidad del sistema educativo en ese nivel; por tal razón consideramos que no se puede otorgar lo mismo a todos.

### 2.3. TIPOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN.

Es de vital importancia ubicar en la metodología las diferentes concepciones y acepciones que existen respecto a la evaluación, para así estar en posibilidad de disertar y entender la problemática que implica su implementación y uso dentro del sistema educativo, especialmente cuando se centra en el examen.

A continuación, en la tabla 3 presentamos en forma concentrada una de las tipologías de la evaluación más actual y significativa:

Tabla 3  
Tipología de la evaluación

Por Funcionalidad	Sumativa Formativa
Por Normotipo	Nomotética (Normativa y Criterial) Ideográfica
Por Temporalización	Inicial Procesual Final
Por Agentes	Autoevaluación Coevaluación Heteroevaluación

Fuente: Casanova, Ma. A. (1998). "Evaluación Educativa". México, SEP, p. 78



Debido a la línea de trabajo que se ha venido manifestando en el desarrollo de la investigación, no será necesario comentar y analizar cada una de estas posibilidades de evaluación, sólo nos avocaremos a discernir y discutir la evaluación de acuerdo a su funcionalidad, haciendo énfasis en la sumativa, porque aborda los elementos de la acreditación en el sistema educativo; aspecto fundamental en la disertación sobre el proceso de selección y distribución que realiza el CENEVAL.

Tyler y De Ketele (en Casanova, 1998:77), indican que son diversas e innumerables las funciones que se puede asignar a la evaluación en el ámbito educativo. Aparentemente es fácil hacer diferenciaciones simples entre las distintas funciones que se intenta conseguir, aunque Scriven, Casanova y Comboni coinciden en que la evaluación *sumativa* y *formativa* viene a significar de manera muy clara el proceso que se vive en un examen de admisión (Casanova:77, Comboni, 1998:274).

Si bien, Juárez, al abordar la taxonomía de la evaluación, menciona que el examen único de ingreso para el nivel medio superior obedece a los criterios de la evaluación por revisión profesional (o por agentes acreditadores), cuyo objetivo esencial es la acreditación (Juárez, 1998:299).

### 2.3.1. Función sumativa.

Según Casanova y Scriven, la *funcionalidad sumativa* de la evaluación viene a ser el mecanismo apropiado para la valoración de procesos o productos que estén en una fase terminal, con ejecuciones y logros muy precisos y valorables (Casanova, 1998:80).

Comboni, a su vez, indica que el objetivo central de este tipo de evaluación es el de medir los resultados derivados del aprendizaje de los alumnos, y con ello constatar el nivel que se les exige en el grado escolar. Es un instrumento del sistema educativo, pues el éxito o fracaso en el proceso de aprendizaje de los alumnos se convierte en un indicador del mismo sistema para alcanzar sus fines y metas (Comboni, 1998:273).

Su esencia es prescribir el valor del producto terminal (en el caso de esta investigación, el logro o éxito de los estudiantes al contestar un examen de admisión para ser promovidos), así como determinar si el resultado obtenido es bueno o malo, y si es útil para lo que se ha hecho, razón por la cual el CENEVAL define como valioso su proceso porque hace una distribución de los aspirantes de acuerdo con el éxito que hayan obtenido.

El CENEVAL y la COMIPEMS sustentan el proceso de selección que realizan, con base en la interpretación que hacen de este tipo de evaluación.

Como la evaluación sumativa es aplicada a la valoración de los logros o éxitos de los individuos, entonces el CENEVAL concibe el examen de selección y distribución como el instrumento idóneo de *medición* de logros académicos de los alumnos, lo que les permite certificarse y continuar en el sistema educativo público.

El centro de evaluación considera que, al *medir* dichos éxitos, está realizando una valoración sumativa, confundiendo así evaluación con acreditación, tal y como se evidencia en el siguiente párrafo:

Hablar de la evaluación ocurre sólo cuando se ésta inconforme, cuando los resultados no corresponden ni satisfacen las expectativas. Por tal razón, los procesos de evaluación son ambivalentes y se interpretan desde posiciones opuestas: mientras unos los ven como estrategias que contribuyen al mejoramiento, otros los ven como una amenaza (Gago, 2000:118).

La acreditación responde a una lógica de operación institucional, no de aprendizaje. Y eso es precisamente lo que realiza el CENEVAL: operar y decidir bajo el mecanismo de control institucional, y realizar la distribución de los aspirantes en función de un resultado: el de su examen.

Sabemos que, con la evaluación sumativa, no se intenta mejorar nada de manera inmediata (quizás sea posible a largo plazo), sino *valorar* de forma contundente un producto o resultado. Por esta razón se hace al final del proceso, cuando se necesita tomar una decisión (Casanova, 1998:79).

Sin embargo, para Coll<sup>25</sup> y Comboni, es un error concebir que la evaluación sumativa debe aplicarse al final de un ciclo de estudios, y para decidir si se acredita o no a los alumnos. Por el contrario, debe aplicarse para saber el nivel de aprendizaje alcanzado en función de ciertos contenidos, y si es suficiente para abordar con éxito otros relacionados (Comboni, 1998:274).

Tales razones nos permiten argumentar, de manera convincente, que el servicio que oferta el CENEVAL a los aspirantes al NMS público, sólo opera bajo la lógica de control del proceso de distribución de la demanda de manera inequitativa; por lo que no puede ser considerado como única fuente de información de una evaluación diferenciada de los alumnos ni del propio sistema educativo.

Puede inferirse concluyentemente que la evaluación sumativa no es la más propicia para usarse en el desarrollo de procesos, sino la que se necesita aplicar para la medición y valoración de resultados definitivos. Perspectiva que reiteramos no ser viable para considerarse como estratégica al evaluar el aprendizaje de los alumnos, y al decidir su futuro profesional sólo a través del resultado que arroja un examen único.

Al respecto, Casanova apunta:

la fórmula del examen como medio prácticamente único de evaluación, se parece bastante a la aplicación procesal de varias valoraciones sumativas a lo largo de un curso (evaluación continua = exámenes continuos), lo cual es un error educativo grave que nos ha llevado y nos mantiene en la concepción de la evaluación como instrumento comprobador, sancionador y de poder (Casanova, 1998:80).

Los aprendizajes y saberes no se suman de forma cuantitativa unos con otros, por el contrario, se reorganizan unos a otros, de tal forma que reestructuran el conocimiento y la actitud crítica del educando. Un proceso, sugiere Casanova, es un continuo dinámico que requiere la adecuación de la evaluación a sus características (Casanova:81).

---

<sup>25</sup> Referenciado en Comboni. 1998:274. Coll. C. (1989). *Psicología y Currículo*. España. Paidós. (Cuadernos de Pedagogía).

Situación que el sistema educativo no logra todavía concebir y consolidar; menos aún el CENEVAL, que ha asumido el papel de sancionador y distribuidor de la demanda educativa.

Reflexionemos que es necesario valorar el proceso de evaluación dentro y fuera de las instituciones educativas, considerando las opiniones y necesidades de los diferentes actores de la sociedad involucrados, de tal forma el examen deje de ser la única opción de acceso y promoción del sistema educativo. De ese modo se estará en posibilidad real de otorgar equidad e igualdad de oportunidades a los grupos sociales mas desprotegidos.

### 2.3.2. Función formativa.

La evaluación formativa es la que, en forma general, se utiliza en la valoración de procesos de enseñanza y aprendizaje, y que supone la obtención precisa de datos durante todo el proceso, de tal forma que en cualquier momento se tenga el conocimiento idóneo del escenario evaluado que permita la toma de decisiones pertinentes de manera inmediata. No es una verificación de conocimientos, sino la interrogación de un proceso, de tal forma que se dé significación al aprendizaje. Con la evaluación formativa estamos en posibilidad de mejorar el proceso o sistema educativo (Casanova, 1998:81, Comboni, 1999:277).

Lo que se ha descrito en la definición, implica que se necesita realizar la evaluación a lo largo del proceso, a la par de la actividad que se está desarrollando y valorando, de tal forma que se produzcan elementos que guíen el proceso de aprendizaje en etapas posteriores (Casanova:81, Comboni:278). En un examen único, este proceso es difícil de pensarse, por ello el aprendizaje reflexivo y significativo es lo que menos se considera en ese tipo de instrumento.

Así, mientras que la evaluación sumativa necesita asegurar que el resultado evaluado responda a las características del sistema, la evaluación formativa necesita garantizar que los medios de dicho sistema sean los más propicios a las características de los implicados en el proceso que se evalúa (ver tabla 4) (Casanova: 82).

Entonces, sin duda, consideramos que al sistema educativo nacional le interesa asegurar el control de la demanda al NMS público y no evaluarla.

Tabla 4  
Evaluación formativa y sumativa

Evaluación formativa	Evaluación sumativa
Es aplicable a la evaluación de procesos	Es aplicable a la evaluación de productos
Se debe incorporar al proceso del funcionamiento como un elemento integrante del mismo.	Está situada al final de un proceso, cuando éste se considera acabado.
La finalidad es la mejora del proceso evaluado.	La finalidad es determinar el nivel en que se han alcanzado los objetivos previstos y valorar como positivo o negativo el producto final evaluado.
Es permitido tomar medidas inmediatas.	Se toman medidas a mediano y largo plazo.

Fuente: Casanova, Ma. A. 1998. "Evaluación Educativa". México, SEP, p. 82.

Mientras el sistema educativo piense más en la función reguladora o de control en el proceso de evaluación, ésta sólo se manifestará como medio de comprobación de un resultado que al final de cuentas se convierte en un obstáculo casuístico de injusticia que asume el aspirante al NMS.

En este sentido, Casanova escribe:

en un primer caso de evaluación sumativa, es la persona la que debe ajustarse al sistema, y en el de formativa es el sistema el que debe adaptarse a la persona. Esta meta última será muy difícil de alcanzar si se continúa utilizando la evaluación únicamente como comprobación o como obstáculo que hay que superar, y no se aplica para contribuir a la mejora de los propios procesos educativos (Casanova:82).

Si se logra aplicar y desarrollar la evaluación formativa con todas sus potencialidades, se verá su funcionamiento como parte de la estrategia de mejoras, y por tal motivo, se comprobará la mayor consecución de los objetivos planteados. Así, no sólo se mejorarán los procesos, sino además, mejorarán los resultados de aprendizaje del alumnado (Casanova:83, Comboni:278).

Es probable que ello repercuta en la capacidad y desarrollo de habilidades que muestren los aspirantes a la hora de afrontar un examen de admisión pero, al unisono, habría que

reformular y ajustar el examen a las necesidades del aprendizaje y del alumnado, quitándole su carácter de control.

#### 2.4. LA EVALUACIÓN Y EL PROCESO DE CAMBIO EDUCATIVO.

La evaluación en este último siglo es el eje y fin de la actividad educativa. Es por esta razón que si se desean cambiar los mecanismos para el desarrollo educativo, es necesario volver al concepto de evaluación como *proceso* y no como medida de *control*, tanto en los objetivos como en los procedimientos que se intenta lograr con ésta (Casanova:108, Comboni:279).

Al señalar el cambio educativo, lo hacemos refiriéndonos a la tautológica forma de evaluación, esa que de manera tradicional mide los saberes del alumnado a través de pruebas puntuales y escritas, denominadas exámenes.

Este inconfiable procedimiento de medir un aprendizaje dentro del sistema educativo deja:

al margen la valoración de lo más importante en la educación —quizá porque es lo más difícil de valorar, las actitudes y las reflexiones—, centrándose, por el contrario, en lo “medible” de alguna forma, como suelen ser los objetivos alcanzados por el alumnado y que tienen una mayor carga de conceptos frente al uso de procedimientos de aprendizaje (Casanova:109, subrayado nuestro).

La experiencia viene a hablar por la historia, entonces se puede concebir que con el examen único no se haya conseguido medir productos alcanzados en la enseñanza, y menos valorar el proceso de aprendizaje. Pues al realizar la comprobación en un corto tiempo, lo que se verifica y constata es la gran cantidad de conceptos que el alumnado ha tenido que memorizar y reproducir en ese momento.

Este tipo de cúmulos de información es fácil de olvidar, ya que no representa un aprendizaje real ni significativo que haya modificado la conducta o estructura mental en el

alumno, y en todo caso sólo se convierten en modelos mentales<sup>26</sup> (Casanova:109, Ausubel, 1990:513, Senge, 1992:17).

En la sociedad actual, el incremento de conocimientos y contenidos resulta inabordable por un sólo individuo; a pesar de ello, el sistema educativo nacional insiste en que el alumno acumule el mayor número de estos contenidos, sin importarle la asimilación, reflexión y significación de dichos conocimientos.

Al respecto, Fernández hace referencia a que los sistemas educativos deben:

“restarle importancia a los infinitos contenidos”. Lo relevante es la asimilación y utilización creadora de las estructuras básicas en los diversos campos de contenidos (Fernández P. en Casanova:110).

Bajo este panorama, se puede decir que las instituciones educativas en México (caracterizadas por sus modelos curriculares de conocimientos desvinculados) se han convertido en el sitio donde los alumnos aprueban o reprueban exámenes, donde se les promueve o margina, donde se les controla y excluye, donde se les acredita y certifica (Casanova:112, Comboni, 1998:278).

En las instituciones escolares se refuerza tácita y de manera constante (en relación con los alumnos):

Lo importante no es sólo lo que hacen, sino lo que otros piensan que realizan. La adaptación a la vida escolar requiere del estudiante que se acostumbre a vivir bajo la condición constante de que sus palabras y acciones sean evaluadas por otros (Jackson, Ph., en Casanova:112).

En ese sentido, el proceso de cambio en la educación requiere que el sistema educativo mire hacia la evaluación formativa, mire hacia la cultura de la innovación, que evalúe y no controle, que luche contra los intereses de las políticas económicas de restringir el financiamiento a los niveles educativos superiores, y así piense en el alumno.

---

<sup>26</sup> Senge define a los modelos mentales como “supuestos hondamente arraigados, generalizaciones e imágenes que influyen sobre nuestro modo de comprender el mundo y actuar” (Senge, 1992:17). Los modelos mentales arraigados frenan los cambios. Las personas deben aprender a reflexionar sobre sus actuales modelos mentales: si las personas carecen de aptitudes para indagar los modos de pensar propios y ajenos, sufriran limitaciones para experimentar nuevos modos de pensar.

Comboni escribe al respecto:

...uno de los aspectos más importantes de la evaluación formativa, es mirar e importarle sobre lo que el alumno hace, lo que integra. Le concierne mostrarle al alumno la toma de conciencia de lo que hace; puede ayudarlo para mejorar su eficacia. Puede motivarlo al explicarle su trabajo y al comprender el sentido del aprendizaje (Comboni, 1998:278).

Ahora bien, el referente de los párrafos anteriores nos conduce a discernir sobre la reforma de la evaluación que necesita el sistema educativo, y a centrar sus objetivos en el alumno; en sus necesidades. En la actualidad, dicha reforma puede ser concebida a través de tres puntos esenciales:

a) Reforma de la evaluación: principio constructivista del aprendizaje.

Con los principios de la psicología conductista aplicados al aprendizaje, se pensó por mucho tiempo que ésta, junto con una adecuada selección de motivaciones y estímulos, así como con una secuencia de objetivos operativos que orientaran la labor del aprendizaje, sería factible predecir con precisión los resultados que alcanzarían los alumnos, de tal manera que pudiera realizarse además un seguimiento de sus progresos en el ciclo escolar (Casanova:113, Ausubel, 1990:349).

La propuesta consistía en conducir de manera irremediable al desarrollo de un modelo pedagógico por objetivos (de Bloom), que sería capaz de orientar a la educación a un estado de tranquilidad, pues se pensó que el modelo era viable para llevar la enseñanza hasta que los alumnos alcanzaran los aprendizajes propuestos por su taxonomía de aprendizaje.

Sin embargo, un error de este modelo de aprendizaje fue la presunción que mostraba y defendía al inferir las respuestas casi homogéneas que se daban ante ciertas motivaciones o actividades de la enseñanza. Consideramos que cada individuo tiene intereses muy específicos y particulares, además de que tiene conocimientos distintos acerca de un problema o fenómeno (Casanova:114, Ausubel:351).



Los alumnos, como individuos sociales, tienen como característica particular un gran campo afectivo que los diferencia de los demás, y esto debería conducir a la enseñanza, de manera irremediable, a adaptarse a tales peculiaridades de dichos educandos (Ausubel:48, Casanova:114, Gimeno, 1989:98).

Es claro que dichas singularidades no son consideradas al promoverse los educandos de un nivel a otro, pues el examen único mide sólo resultados. Por tal razón, la evaluación en esta perspectiva del aprendizaje cumple con una función específica:

Comprobar los resultados obtenidos; es decir, qué cantidad de objetivos se alcanzaron y cuáles quedaron pendientes de superar. Así, la evaluación se aplicó con una función puramente sumativa y final, sin más pretensiones que la de constatar el grado de lo conseguido para, de esta forma, aprobar o reprobar, promocionar o "repetir" (Casanova:115, subrayado nuestro).

Opuesto de manera diametral a la postura conductista, el constructivismo se consolida en países como España en las últimas 2 décadas del siglo XX como un nuevo enfoque psicológico y educativo. El modelo considera la formación progresiva del alumno a través de su interacción con el medio que le rodea. Es decir, podemos establecer la presunción de que:

Es su propia actividad –interna y externa–, (sustentada en las ideas previas que posee, en su motivación y posibilidades), lo que necesariamente modificará y reestructurará sus esquemas<sup>27</sup>. (Casanova:117).

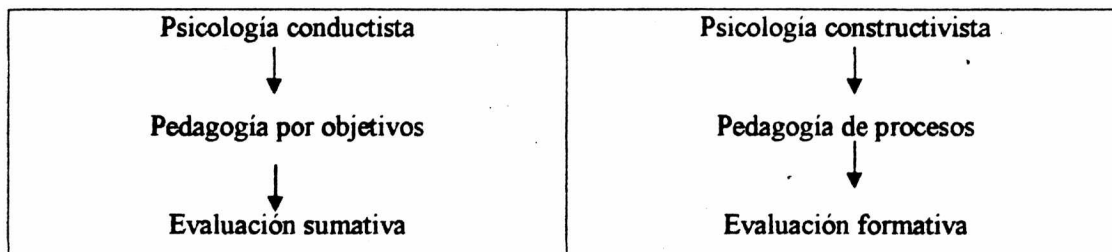
Por tal razón, es necesario incorporar la evaluación al proceso de enseñanza-aprendizaje desde que éste da inicio, mediante una función formativa, con la exigencia de mejorarlo en forma progresiva, al unísono con el alumno, y alcanzar los objetivos en todas las situaciones a las que se enfrenta el estudiante, entre ellas la de superar un examen de admisión que lo califique y promueva al siguiente nivel escolar (Casanova:117. Comboni, 1998:278).

---

<sup>27</sup> Esquema es una representación de una situación concreta, o de un concepto, que permite manejarlos internamente y enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad (Carretero, en Casanova:117)

A continuación presentamos, en la tabla 5, una comparación entre la visión conductista y la constructivista:

Tabla 5



Fuente: Casanova, Ma. A. 1998. "Evaluación Educativa". México, SEP, p. 115.

b) Reformar la evaluación: la importancia de evaluar objetivos generales.

En la educación básica de nuestro país, se requiere de objetivos orientados a la adquisición de determinados valores y actitudes ante la vida, los seres humanos, la naturaleza y las comunidades en general.

La asimilación y el ejercicio de valores y actitudes nos lleva a una forma de actuación, a una forma de vida en la que, de manera cotidiana, aquellos se pongan en práctica, siendo las instituciones educativas los sitios de mayor verificación de los mismos.

Sabemos que los valores y actitudes no se aprenden, en ningún caso, estudiando una lección, pero sí caracterizan la personalidad del estudiante<sup>28</sup>. Por tal razón, los individuos tienen su propia manera de pensar y de actuar (Kreitner, 1997:96, Casanova:118).

Intuimos que el sistema educativo no está en posibilidad real de valorar las susodichas diferencias entre los alumnos, pero sí podría establecer programas de evaluación basados en una pedagogía diferenciada, así como programas compensatorios de atención personalizada para los grupos sociales marginales. Esto quizás ayudaría al establecimiento de una verdadera política de equidad en el proceso de evaluación y selección de los aspirantes al NMS público.

La evaluación educativa, por tanto, necesita:

<sup>28</sup> La personalidad se define como "la combinación de características estables físicas y mentales que le dan al individuo su identidad" (Kreitner y Kinicki, 1997:96).

no un examen puntual (donde difícilmente van a parecer con fiabilidad las metas conseguidas, ya que los alumnos, sin duda alguna, responderán lo adecuado para obtener una buena calificación: escribirán lo que el profesor quiere leer), sino la observación continuada del comportamiento del alumnado en cualquiera de las actividades que realiza en el aula, en el centro e incluso fuera de él (Casanova:118, subrayado nuestro).

Esto implica, modificar y ampliar los mecanismos de evaluación referidos (y transformarlos en los formativos), para que así sea posible evaluar la exaltación real de valores y actitudes de los alumnos. Tarea inmensa, pero necesaria para el sistema educativo, autoridades y sociedad en general (Casanova:118).

- c) Reformar la evaluación, con el fin de lograr los objetivos planteados y dar coherencia a los elementos curriculares.

Al desarrollar una metodología activa o participativa en las instituciones educativas, donde se anticipe el grado de participación que se valorará –como el trabajo autónomo y la crítica constructiva–, resultaría absurdo e incongruente evaluar dichas conductas en una situación aislada, es decir, con un examen puntual. Al respecto, escribe Casanova:

Lo que realmente se valora en la enseñanza es lo que se evalúa, para favorecer el desarrollo de actitudes, hábitos y normas positivos y alcanzar los objetivos generales de la educación obligatoria, por tal razón será imprescindible evaluar la adquisición y asunción de esos contenidos. De lo contrario, en pocos años éstos habrán desaparecido del currículo de los centros educativos (Casanova:119).

Para finalizar este apartado, manifestamos que es necesario reformar la evaluación porque, de lo contrario, seguiremos restándole importancia a las actitudes y valores, que son sin duda, fundamentales en la educación, a pesar de que no resulten fáciles de evaluar. Recordemos que es el estudiante quien los padecerá a través de toda su trayectoria educativa (Casanova:119, Comboni, 1998:280).

## 2.5. EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN:

Se ha venido desarrollando, a través de este capítulo, la concepción sobre evaluación que el sistema educativo debería asumir. Sabemos que se concibe como un mecánico proceso de interpretación de medidas, o bien, como un mecanismo de control de la institución y sus actores. A través de este apartado disertaremos sobre la diferencia que existe entre evaluación y acreditación, lo que nos dará la posibilidad de aportar elementos esenciales para analizar el proceso de calificación y distribución que realiza el CENEVAL a través de su examen único para el NMS público.

De acuerdo con los fines de esta investigación, consideramos que el objetivo básico de la evaluación debe ser el de proporcionar elementos para la comprensión de lo que sucede en el aula y, a partir de ello, trasladar la información relevante para toda la institución educativa.

La evaluación, como acto de conocimiento, nos ayudaría a conocer qué está pasando en el aula, determinando el nivel de discrepancia entre la norma y los tipos de mecanismos de aprendizaje que tienen los alumnos, y las formas de desarrollo personal que han ido adquiriendo (Laforcaude, 1986:198).

Respecto de la acreditación, ésta responde a una lógica de operación institucional, no del aprendizaje. En la historia de la escuela, el concepto de acreditación aparece en el siglo XIX para otorgar una nota que posibilite la expedición de un certificado escolar. La incorporación de la calificación en el acto educativo responde al proceso de institucionalización del sistema escolar, en el que, a través de la designación de una nota se certifican determinados conocimientos (Díaz Barriga, 1993:58, Casanova, 1998:21).

No obstante, no se puede eliminar la calificación del sistema escolar; no basta con un análisis histórico para proponer su desaparición; en cambio, se le puede dar el valor de su relación con el proceso de certificación.

La acreditación cubre un papel social, institucional y personal. A través de ella se valora o devalúa a un sujeto por sus méritos y certificados. Esto puede resultar denigrante, o afectar la autoestima del individuo, y afectar su desarrollo personal y psicosocial. Es probable que después de la enseñanza primaria, la etiqueta de que soy lo que expresa la nota, surta efecto,

condicionando la labor y función del educando durante su vida, no sólo académica, sino profesional y personalmente (Díaz Barriga:58, Casanova:21). <sup>8</sup>

Scriven y Casanova hablan de la evaluación formativa como un concepto que debe ser considerado cuando se intente hablar de acreditación y evaluación<sup>29</sup>. Ambos coinciden en que este tipo de evaluación permitirá al docente y al alumno, buscar las actividades y tareas que signifiquen mejor la labor desarrollada dentro y fuera del aula en una calificación integral. Bajo esta concepción, el examen pierde peso específico, pues sólo sería una parte final del proceso de evaluación, mientras que la acreditación es el resultado integral de las actividades y trabajos desarrollados a lo largo del curso (Stufflebeam, 1987:20, Casanova, 1998:118, Díaz Barriga, 1993:311).

Estos autores insisten sobre la conveniencia de evitar la programación en torno a objetivos conductuales o de unidad<sup>30</sup>, tal como se postula de manera habitual para los programas y, en vez de ello, formular un rubro en el programa operativo del docente donde se manifiesten las características que se exigirán para la acreditación del curso; no habría que abandonar la posibilidad de aplicar exámenes pero, en todo caso, el examen sería un instrumento que forma parte de un conjunto de actividades escolares en un procedimiento evaluativo continuo, que dé evidencia de aprendizaje para la acreditación.

Ahora bien, con respecto a la asignación de la calificación, es conveniente apuntar que este problema no es fácil de considerar y resolver, ya que cualquier forma de asignación de una nota pasa por una lógica aritmética o estadística. Es muy difícil lograr que la nota refleje o signifique el aprendizaje.

Gimeno escribe al respecto:

---

<sup>29</sup> Aunque para Stufflebeam, la evaluación sistemática es la información que necesita el tomador de decisiones, en realidad niega la posibilidad de realizar un acto de conocimiento sobre la educación, y no discute quién se hace cargo de la información que no se considera útil para la toma de decisiones, pero busca una mejor comprensión de la totalidad del proceso educativo, donde la acreditación está inmersa y juega un papel relevante para la institución educativa en cuestión (Stufflebeam, 1987:325).

<sup>30</sup> Este asunto procede de dos vías: por una parte la metodológica, donde es necesario separarse lo más posible de los planteamientos de la tecnología educativa; por la otra, abandonar una perspectiva conductual de objetivos permitiría volver a pensar los fines de la educación, desde una perspectiva teleológica.

Las notas escolares, como datos expresados por el sistema educativo, reproducen todas las prácticas y valores dominantes en ese sistema y, por ello, no sirven como información para discutirlo. El fracaso escolar no expresa sino una disfunción, una falta de acomodación de los alumnos a unas "exigencias", sin más valor que ese...<> (Gimeno, 1989:375).

Bajo este esquema, entonces ¿qué refleja?, quizás sólo que se cubrieron ciertas evidencias de aprendizaje (monografías, cuestionarios, un examen resuelto de determinada manera), y que tales elementos fueron valorados de manera cuantitativa; de ese modo será difícil que el alumno reciba retroinformación de su evaluación y que ésta le signifique algo en su aprendizaje (Ausubel, 1990:521).

No hay forma en que la calificación signifique otra cuestión, mientras los estrategas en políticas educativas, pedagogos y docentes no reconozcan que se requiere separar la acreditación de las actividades reales de evaluación. Por ejemplo, los docentes podrían efectuar un análisis objetivo sobre lo que se planteó y logró de manera significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje en un determinado curso. Actividad que resulta mucho más enriquecedora que otorgar sólo calificaciones<sup>31</sup> (Casanova:118, Díaz Barriga, 1993:310).

Bajo esta lógica de evaluación y acreditación, queda formular entonces la pregunta que nos sirve para introducirnos al capítulo 3: ¿El propósito de medir y acreditar a los desiguales (aspirantes al NMS público) con un instrumento estandarizado y (examen único) que considera a todos como iguales, hace que el sistema educativo sea igualitario y equitativo?. Para nosotros este cuestionamiento orienta la investigación hacia una disertación con respecto a la evaluación y la inequidad de la política educativa, al tratar por iguales (en un examen de admisión) a los desiguales.

---

<sup>31</sup> No obstante, el INEE menciona que la evaluación puede utilizarse para retroalimentar a los alumnos, maestros y padres; para sustentar decisiones de aprobación y reprobación, acreditación, certificación y similares; para hacer comparaciones y clasificaciones de alumnos, escuelas, subsistemas o sistemas (*rankings*); para estímulos o sanciones, premios o castigos; para asignar recursos (...) todo con la finalidad de beneficio o mejora. Aunque aclaran que los *rankings* no benefician porque son simples y descontextualizados (INEE:29)

Sin embargo, COMIPEMS y CENEVAL siguen defendiendo la postura de que el examen favorece a los aspirantes como al propio sistema educativo, pues se evalúa en igualdad de condiciones a todos y, además, se obtiene información relevante para las instituciones educativas<sup>32</sup> (COMIPEMS, 2000:4).

---

<sup>32</sup> COMIPEMS cree que el examen permite conocer el nivel de preparación académica de cada concursante, y obtener información que permita planear y poner en práctica soluciones a los problemas detectados.

## CAPÍTULO 3. EL CENEVAL Y SU PROGRAMA DE EVALUACIÓN A TRAVÉS DEL EXAMEN.

### 3.1. MÁS ALLÁ DE LA EVALUACIÓN: ¿ES UN FIN DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO?

Al pensar en la evaluación como parte del proceso educativo que legitime la igualdad y equidad en el otorgamiento de una educación pública en los niveles medio superior y superior, estaríamos concibiendo una evaluación que se convirtiese en eje fundamental de cada uno de los procesos reales de la enseñanza, éstos que se dan en la cotidianeidad de la vida académica.

Responsables de la política educativa, autoridades, docentes y sociedad civil deben de trabajar en conjunto para que la evaluación deje de ser la estructura formalizadora de la vida en los centros escolares. Se debe de cambiar la cultura de que todo suceda en virtud de las expectativas y consecuencias de la evaluación (Doyle, W. En Comboni, 1998:258).

Hemos insistido en que la *evaluación* no es un concepto equivalente al de *medición*. La estructura formalizadora educativa cree que cuando aplica un examen para medir el nivel de aprendizaje de un determinado grupo de estudiantes, se está aplicando un proceso de evaluación, pero no es así, en todo caso se ha medido parte de una serie de contenidos memorizados en un determinado tiempo.

En cambio, para realizar una evaluación<sup>33</sup> se requiere:

Comparar el resultado de la medición con un punto de referencia que establece lo que los alumnos deberían saber, para llegar a un juicio sobre lo adecuado o inadecuado, satisfactorio o insatisfactorio del aprendizaje efectivamente alcanzado (INEE, 2003:29).

De esta manera, podemos decir que los seres sociales sólo se preocupan por la acreditación de los exámenes —obteniendo un símbolo o número que los “mida y avale”—, y no por el

---

<sup>33</sup> De acuerdo al INEE, la *evaluación* se concibe como el juicio de valor que resulta de contrastar el resultado de la medición de una realidad empírica con un parámetro normativo previamente definido (INEE:29).



aprendizaje reflexivo que les permita formar juicios de valor, lo cual haría que la actividad educativa se transformara y evolucionara (Comboni, 1998:278, Casanova, 1998:71).

Al respecto, Casanova puntualiza en el siguiente párrafo:

La evaluación es importante, pero no como elemento de poder o de mantenimiento de la disciplina, no como instrumento para la promoción u obtención de un título, no como exclusivo factor de comprobación de lo que se “aprende”, nunca como fin de la educación. No se enseña para “aprobar”. Se enseña y se aprende para alcanzar una plena e integral formación como persona (Casanova:70).

De aquí, dicha autora formula un concepto de evaluación –que no intenta ser innovador– sino viable y convincente ante las condiciones y necesidades educativas actuales:

“La evaluación consiste en la obtención de información rigurosa y sistemática para contar con datos válidos y fiables acerca de una situación, con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada” (Casanova:70, subrayado nuestro).

De acuerdo con esta definición de Casanova y según algunos principios conceptuales de Stufflebeam, se está en posibilidad de construir una nueva definición que se aplique y oriente más a los fines de la investigación, para así poder realizar el análisis crítico al proceso de evaluación y certificación que viene haciendo el CENEVAL, a través del examen único de ingreso al nivel medio superior:

“La evaluación aplicada al aprendizaje de los alumnos egresados del nivel básico consistirá en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos significativos que permitan a las instancias idóneas educativas especializadas, disponer de información continua y válida para conocer la situación real no sólo de aprendizaje sino de factores que afecten a éste, a fin de formar juicios de valor con respecto a ella –no sólo a través de un examen– y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa que mejorará progresivamente” (Casanova:71, Stufflebeam, 1987:20, subrayado nuestro).

Sin embargo, tanto COMIPEMS como CENEVAL, no coinciden con lo descrito en el párrafo anterior; creen que el examen único y sus resultados constituyen la fuente de

información viable para que el sistema educativo planee y ponga en práctica soluciones a los problemas que se detectaron en su base de datos (COMIPEMS, 2000:4).

En todo caso, el examen podría considerarse como un elemento que sirva al proceso de obtención de información que requieren las instituciones educativas, con el fin de medir la calidad del servicio de éstas y del nivel en su conjunto, pero no como el fin de las políticas educativas ni de la evaluación de las instituciones y sus alumnos. Reiteramos, el ápice de la disertación es que concebimos dicho examen como el instrumento de selección y distribución de los aspirantes a un nivel educativo.

Para evitar el anterior enfoque controlador, viemos de forma radical y veamos que en la actualidad se propone el desarrollo de la evaluación formativa, que de manera clara Perrenoud explica y sitúa:

“practicar la evaluación formativa, es tomar riesgos de críticas no siempre bien recibidas, luchar contra intereses bien establecidos. Pensar el conflicto es ya manejarlo, un poco, es también saber hasta dónde se puede ir, cómo no quemarse las alas, no marginalizarse muy rápido, cómo mantener el diálogo con los colegas diferentes, cómo enfrentar la jerarquía preservando cierta autonomía, cómo negociar sobre lo esencial y descartar los problemas secundarios” (Perrenoud, 1991, referenciado en Comboni, 1998:279).

Además, con un programa integral de evaluación –incluyendo la perspectiva formativa–, se permitiría planear a corto, mediano y largo plazo el financiamiento necesario para la construcción de nuevas instalaciones de bachilleratos universitarios, y para la consolidación de los ya existentes.

En la actualidad sabemos que el sistema educativo no puede otorgar lo mismo a todos, por la falta de inversión en dicha infraestructura y por la innumerable diversidad de opciones de escuela técnicas y tecnológicas terminales. Pero quizás sí podría, en cambio, otorgar equidad en la educación, destinando mayores recursos a los grupos sociales marginales para acceder y mantenerse en el sistema escolar, y no sólo asignándoles un lugar en bachilleratos técnicos terminales.

### 3.2. EL EXAMEN. PRESENTACIÓN.

El examen se ha convertido no sólo en un instrumento calificador, sino en un espacio donde convergen instancias políticas, sociales, culturales, pedagógicas y económicas que entran en conflicto al tratar de usar aquél como la estrategia viable de solución a los problemas de evaluación educativa.

El devenir histórico nos indica que no pertenece a ninguna disciplina en específico, quizás algunas áreas del conocimiento han podido darle utilidad técnica a su aplicación, pero en definitiva no como un instrumento evaluador de habilidades o aprendizajes (Díaz Barriga, 1993:7, Comboni, 1998:257).

En México, la política educativa aplicada desde 1993, responde a los postulados de racionalidad que impone la coyuntura de crisis económica. Con fundamentos conceptuales basados en *calidad, eficiencia, competitividad y pertinencia*, cada uno de ellos en función a principios económicos, condicionan la función "evaluadora" del examen en las instituciones educativas (Aboites, 1999:390, Juárez, 1998:299, Díaz Barriga:8).

En términos operativos, esta política tiende a una disminución real del presupuesto destinado a la educación pública del nivel medio superior. Se busca "*hacer más con menos*". Hacer más económico el gasto por alumno, evidenciando más la inequidad educativa.

A partir de esta política, se plantearon estrategias que justificaran, en un sentido académico aparente, la restricción del acceso a la educación pública media superior universitaria, instaurándose un proceso de selección anual: el examen único del CENEVAL.

En el sistema educativo nacional se tiene la noción de que el examen es un instrumento inherente al proceso educativo, y que por tanto es necesario para evaluar el aprendizaje<sup>34</sup>. A pesar de que los egresados del nivel medio fueron acreditados bajo dicho mecanismo evaluador, tienen que someterse a un proceso discriminatorio de selección —examen único—,

<sup>34</sup> Primero, porque el examen fue un instrumento creado por la burocracia china para elegir miembros de castas inferiores. Segundo, porque existe evidencia de que hasta antes de la Edad Media no existía un sistema de exámenes ligado a la práctica educativa. Tercero, porque la asignación de notas (calificaciones) al trabajo escolar es una herencia del siglo XX (sic) a la pedagogía, misma que produjo una infinidad de problemas, los cuales hoy padecemos (Díaz Barriga, 1993:13).

el cual evaluará su desempeño y habilidad integral académica para determinar si son aptos para ingresar al nivel medio superior universitario.

Según Díaz Barriga, siempre que al Sistema Político Nacional le resulta problemático resolver cuestiones integrales de orden económico, social (justicia en la distribución de satisfactores), y de orden psicopedagógico (conocer y promover los procesos de conocimiento de cada sujeto), entonces:

transfiere esta impotencia a una excesiva confianza de "elevar la calidad de la educación", sólo a través de racionalizar el empleo de un instrumento: el examen (Díaz Barriga: 13, subrayado nuestro).

Es así como el Estado sustenta su política en la materia, con base en las observaciones y propuestas de los organismos internacionales, donde le insisten en la necesidad de planear y evaluar para mejorar la calidad y eficiencia educativa<sup>35</sup> (Ibarra, 1998:146).

Entonces, políticas, estrategias, evaluación y examen se entremezclan en el ámbito educativo y social, de tal forma que, por desgracia, la sociedad se ha acostumbrado al hecho insustancial de que a través del examen se logra y verifica un conocimiento "objetivo" sobre los saberes de los estudiantes, desarrollando una mecánica de certificación.

Por tal razón concebimos al examen sólo como un instrumento técnico, que por sí mismo es incapaz de resolver la complejidad de la evaluación e inequidad educativa. Por eso, como dice Díaz Barriga (1993), *no se puede ser justo cuando la estructura social es injusta*.

Para finalizar, durante la disertación que se realice en este apartado, evidenciaremos que el examen se ha convertido en el espacio de poder del sistema educativo para regular la oferta y demanda de espacio en el nivel medio superior público universitario, de tal forma que no necesariamente promueve la equidad<sup>36</sup>.

<sup>35</sup> La calidad se encuentra vinculada a criterios utilitaristas difíciles de compartir, ya que la universidad no puede ser pensada como una empresa, ni la investigación como un proceso de producción de mercancías o servicios. Pero de acuerdo a la visión gubernamental, el trabajo de calidad será finalmente aquel que se ajuste a las exigencias del mercado (Ibarra, 1998:146)

<sup>36</sup> De acuerdo a M. Foucault, el examen tiene la tendencia de ser "el espacio que invierte las relaciones de saber y de poder" conforme el sistema social lo oriente (Foucault, 1977).

### 3.2.1. EL EXAMEN: GENEALOGÍA CONCEPTUAL.

En el sistema educativo nacional se utiliza el término *examen* cada vez que se evoca a la evaluación de dicha acción escolar. En este apartado de la investigación se aclarará que el examen no es la base epistémica y axiológica de la evaluación educativa. En todo caso, por operatividad escolar, se le ha asignado la función de medir la *evaluación del aprendizaje* de los conceptos y la información aislada que se proporcionan en el aula; se exige al alumno que integre y signifique los mismos, de tal forma que demuestre un conocimiento sistémico integral.

Ahora bien, hasta ahora hemos mostrado diversos intentos y formas de abordar la evaluación educativa, pero la complejidad se acentúa al exponer y explicar la genealogía conceptual sobre el examen pues, en términos generales, no existe ninguna unidad conceptual sólida en la historia de éste. Razón por la cual fue necesario discernir la temática en un solo apartado y vincular luego sus relaciones de poder con la inequidad en el proceso de selección al nivel medio superior.

#### 3.2.1.2. El Problema de la polisemia en pedagogía y evaluación.

Uno de los principales problemas que hoy en día enfrenta la pedagogía, es la ambigüedad y omisión en su lenguaje; la multiplicidad que la caracteriza influye en las áreas específicas del conocimiento, como la evaluación, de tal forma que los términos que utiliza se refieren a demasiados entes o presentan diversas acepciones.

El pragmatismo que determina el quehacer pedagógico de nuestro sistema educativo, condiciona conceptos fundamentales para el desarrollo y la transformación de esta área de la ciencia social, tales como: evaluación, planeación, currículo, tecnología y política educativa. Esto es motivo para hacer una revisión histórica de cómo dichos conceptos fueron moldeando la pedagogía del sistema educativo actual.

Autores estadounidenses como Stufflebeam consideran que los términos evaluación y currículum educativos tuvieron significación en su país a partir de la década de los

cuarenta. Su historia refleja una nueva visión de la pedagogía cuyo carácter resultó ser científico, a pesar de la inherente ambigüedad de los términos (Díaz Barriga, 1986).

Hemos venido aclarando que la evaluación se consideraba para medir todo lo referente a las cuestiones del aprendizaje. Es durante la década de los sesenta cuando nuevamente se configura a la evaluación con otros significados. En esencia, no se referirá en el futuro sólo al aprendizaje, pues trasciende de la evaluación del rendimiento escolar hacia la evaluación educativa (Casanova, 1998:16, Stenhouse, 1987:145).

Con esta transformación, se está en posibilidad de evaluar todo como un sistema integrado, pero también se corre el riesgo de que no se sistematice de manera adecuada. Es decir, que se parcialice su función y sentido; que sea otra vez un espacio de inversión de las relaciones de saber en las de poder. La evaluación perdería sus posibilidades estratégicas, así como la precisión respecto de su objeto de estudio (Díaz Barriga, 1986, Casanova:16, Stenhouse:145).

Stufflebeam (1987:26) indica que se ha profesionalizado el campo educativo debido al surgimiento de especialidades del mismo, y que por lo mismo la evaluación debe ajustarse. Sin embargo, el sistema educativo nacional y el ámbito de la evaluación, al parecer se encuentran en la imprecisión de sus relaciones, anteponiendo las de poder sobre las del saber. Nos encontramos así con un campo diversificado por los distintos niveles educativos y con la aplicación de metodologías y muy variadas técnicas de evaluación.

En síntesis, subyace una dificultad para dar rigor al campo conceptual y a la actividad evaluatoria en el proceso educativo.

### 3.2.1.3. Genealogía del concepto de examen.

Una genealogía de conceptos en la pedagogía nos permite mostrar cómo en el siglo veinte se acuña, en el ámbito de la educación, un conjunto de conceptos nuevos influenciados por lo social —como característica peculiar— que representan una mirada diferente de lo educativo.

Sin embargo, no se hacía referencia alguna a términos como: planeación, currículo o evaluación. Por ejemplo, si se revisa la Didáctica General de Clotilde Guillén de Rezzano, de 1934 (en Díaz Barriga, 1986), puede evidenciarse el carente uso de dichos conceptos.

Estos términos no nacieron con la primera formulación de la pedagogía. Por tal razón, la genealogía de conceptos permite revelar en qué momento surgen, cuál es su significado y cuáles sus determinantes intrínsecas sociales.

En ese sentido, encontramos que algunos conceptos, como *rendimiento escolar*, ligados al término de evaluación, tienen evidente significado fabril o industrial. Al parecer, primero se habló de *rendimiento del trabajador u obrero*, y desde ahí se trasladó al ámbito de la educación, como *rendimiento escolar*.

Si nos remontamos al siglo XVII, en la Didáctica Magna de Comenio (de 1657), constataremos que aún no se consideraba el término de *rendimiento escolar*. Se hablaba de *examen*, bajo un sentido metodológico ligado al aprendizaje, como una forma categórica de constatar los saberes y habilidades de los educandos (Díaz Barriga: 16).

Este acercamiento genealógico a los conceptos involucrados de manera directa con la evaluación educativa, no significa regresar ni evocar a la didáctica de los siglos pasados como una forma de retorno a la verdad absoluta. Por el contrario, el desarrollo de la genealogía de dichos conceptos pedagógicos tiene la intención de conformar un marco de referencia que permita comprender el sentido de la ciencia social al requerir nuevos conceptos.

Ahora bien, para comprender el significado implícito de la palabra evaluación, es fundamental recurrir al concepto que la administración científica del trabajo elaboró en 1918. En ese año, ante la urgencia de establecer los principios científicos de la administración, se formuló una serie de etapas que después tendría influencia sobre la didáctica en su conjunto.

Así, Fayol (1983:23) estableció los principios y conceptos generales en la administración: planear, realizar y evaluar.

Desde entonces, la etapa de evaluación fue definida también como de *control*. Sabemos que tal conceptualización de control es la que subyace en el campo de la evaluación educativa<sup>37</sup>.

En este principio axiológico, si somos capaces de reemplazar control por evaluación, estaremos en posibilidad real de acceder a una definición moderna de la evaluación educativa.

En resumen, desgraciadamente sabemos que en la actualidad el término *evaluación* responde a la idea de *control*, pues es lo que en esencia, y sin engaño alguno, ésta busca realizar. De esta manera, el sistema educativo trata de establecer, bajo la idea de evaluar, una serie de actividades de control hacia el alumno, hacia el docente, hacia el propio plan de estudios y hacia la institución educativa.

El control se aplica de manera indistinta a personas, instituciones y procesos. Por tal razón, para el sistema educativo es mucho más simple operativizar el concepto sin una visión de la cultura organizacional, sólo hacia el docente y el alumno, sin vincular tampoco a los demás elementos (institución, fines, contenidos, entre otros).

#### 3.2.1.4. Aproximación al origen del examen: su historia.

La intención en este apartado es destacar el origen y desarrollo del examen en el campo de la pedagogía, a través de la historia, para tener así una visión real de la función de éste en la educación. Una primera forma de aproximarse al origen del examen es analizando los hitos que alcanza este instrumento en la historia de la educación, revelando mucho de lo que la actual acción educativa ha perdido respecto de él.

El examen no nace en la práctica educativa ni en el seno de la relación educativa; al contrario, surge como un instrumento social. Surge, hacia el año 1200 antes de nuestra era,

---

<sup>37</sup> Para Fayol, el *control* consiste en comprobar si todo ocurre conforme al programa adoptado, a las órdenes dadas, a los principios admitidos; el control tiene como objeto señalar faltas y errores, con el fin de que se pueda reparar y evitar la repetición (Fayol: 37).



como un problema de la burocracia china para la selección de personas destinadas al servicio de una casta en especial.

En ese sentido, Max Weber lo vislumbra al argumentar que: para evitar el control de cargos en el poder patrimonial, se recurría al examen como medida conciliadora<sup>38</sup> (Weber, 1986:79, Díaz Barriga, 1993:16).

Esta información es relevante pues nos permite evidenciar que el examen no surge en la relación de transmisión<sup>39</sup>. El examen nace como una exigencia social, y por vicios como el de control, de manera que los incorpora en su tránsito y función dentro de la educación (Díaz Barriga, 1988: 66).

Ahora bien, es importante mencionar que antes de la Edad Media no existía ninguna evidencia en la práctica educativa, que nos permitiera inferir la existencia del examen. Durkheim hace mención de que en la universidad medieval aparece el examen vinculado con la práctica escolar, aunque éste tenía como función esencial mostrar al público en general el nivel de sapiencia adquirida por el estudiante o discípulo. Además, sólo se presentaba y validaba el de bachiller, el de licenciatura y el de doctor<sup>40</sup> (Durkheim, 1986:19).

La universidad medieval no es una institución del Estado nacional, y ello da otra significación y función histórica respecto de la universidad contemporánea. Y volvemos a insistir: el examen no era de manera tácita el instrumento que calificaba o acreditaba, sino un instrumento que mostraba en público el dominio de habilidades cognoscitivas que había desarrollado un sujeto.

---

<sup>38</sup> "Para eludir la constante amenaza de apropiación de cargos, impedir la formación de clientelas y de monopolios de notables, el poder patrimonial de la China Imperial tomó estas medidas: 1) Nombramientos a corto plazo; 2) Exclusión del cargo donde el funcionario tenía parientes; 3) Vigilancia de espías, agregando por primera vez en la historia la exigencia de examen." (Weber, 1986).

<sup>39</sup> Se considera a la *transmisión* como el acto escolar que coloca al sujeto en la posibilidad de adquirir un conocimiento ya establecido.

<sup>40</sup> Es evidente que no se puede hablar de una examinación continua; además, sólo se dejaba presentar exámenes a aquellos candidatos de los que se estaba seguro que podían salir airosos. Se puede evidenciar que detrás de esta práctica había un determinado control social, aunque éste no se daba en el propio acto de examen, pues su función era mostrar el grado de madurez intelectual que adquirió un estudiante.

Es con la propuesta educativa de Juan Bautista de la Salle como el examen se convierte en un instrumento cotidiano de vigilancia en la práctica escolar (Foucault 1977:38).

Durkheim aclara que en el siglo XV el examen declina en las universidades cuando se convierte en un espacio para ridiculizar al sujeto. Se le formulaban preguntas que lo ponían en apuros, y ello permitía lucir al jurado, en detrimento de que el individuo mostrara su conocimiento en público (Durkheim, 1986:25).

Con la génesis de la didáctica, durante el conflicto Reforma-Contrarreforma del siglo XVII, surgen dos procesos divergentes de institucionalización del examen: uno, el de Comenio en su *Didáctica Magna* de 1657, donde se considera el problema metodológico; y otro, el de vigilancia, realizado por las escuelas cristianas de la Salle en el año 1720.

Foucault, 1977:40, menciona que la Salle establece el examen como un instrumento de vigilancia continua. Se elaboraba y aplicaba un examen de cada asignatura al día. Los resultados se entregaban semanalmente por el director, en un acto protocolario donde se estimulaba a los que obtenían las mejores notas y se reprendía en público a quienes se atrasaban.

Para Comenio, el examen juega un papel metodológico. El maestro posee el método como instrumento profesional. Su garantía para trabajar con el alumno es el método, y el examen forma parte de dicho proceso metodológico. Bajo esta óptica, el profesor afrontaría cualquier obstáculo académico y/o de aprendizaje en su quehacer, a partir de lo metodológico.

En relación con el examen, Comenio sugería que una vez resuelto éste, se solicitaba a cualquier alumno que desafiara a otro con alguna pregunta, y en público dieran la respuesta a lo cuestionado. Al mismo tiempo, el profesor observaba y cuidaba que los demás alumnos hicieran las correcciones pertinentes en sus cuadernos, de manera que después de tres o cuatro parejas, no quedaba nada por corregir en sus respuestas (Díaz Barriga, 1993: 57, Comenio, 1971:101).

Es significativo el sentido metodológico del examen porque sus resultados no se calificaban ni se otorgaba ninguna promoción. Este enfoque, aunado a la concepción de *no castigar* a causa de la distracción en el aprendizaje —porque sólo generaría una aversión a la escuela—, cavila en el *método* como el centro operativo del trabajo docente (Díaz Barriga: 58, Casanova, 1998:21).

En la época contemporánea aparece el examen en la educación, desligado del método, ya como la parte final de la enseñanza, ya como la parte que otorga poder al maestro para la promoción en su asignatura, y a la institución para promover de un ciclo a otro al estudiante. Docente y sistema educativo se dejan influenciar por una dinámica del *facilismo pedagógico*. En dicho facilismo pedagógico, cuando el alumno no entiende, se le califica como incapaz, y se le canaliza a un tipo especial de examen; o bien, cuando no quiere estudiar, el examen como mecanismo de control es el instrumento propicio para corregir la conducta y etiquetar con una calificación<sup>41</sup> (Hernández, 1978:19, Casanova, 1998:22, Díaz Barriga, 1993:74).

Es pertinente reconocer que las calificaciones no estuvieron ligadas ni a la acción educativa, ni a la historia de la educación. Su origen tiene un carácter social y se constituye cuando el Estado Nacional exige certificar, mediante un diploma, los conocimientos adquiridos en la escuela.

Esta validación ocasionó que se separase al examen de la metodología y se convirtiese en una instancia independiente de calificación y promoción, durante el siglo XIX. Esta desvinculación ontológica y axiológica del método en el examen, reduce la posibilidad de que el instrumento cumpla con su rol de apoyo al proceso educativo (Díaz Barriga:122, Casanova:24).

---

<sup>41</sup> Díaz Barriga, 1993:74 y Hernández, 1978:19, coinciden al expresar que con la presión de la calificación, los alumnos perdieron el placer de aprender, ahora sólo se preocupan por acreditar exámenes. En este sentido, se perdió la posibilidad de discutir, entender y significar un conocimiento.

### 3.2.1.5. La inversión de las relaciones pedagógicas en el examen.

Hemos hablado de inversión de relaciones, para señalar cómo cuestiones de diversa índole (psicosociales) se desplazan hacia el ámbito del examen y se condensan en el mismo como si pudieran ser resueltas en él.

A continuación presentaremos cómo en el examen opera una serie de inversiones pedagógicas:

#### a. Convierte en relaciones de poder las relaciones de saber.

El aula se transforma en un escenario antagónico y de pugna entre el alumno y el docente por la calificación, dejando en segundo plano el aprendizaje. La cuestión aquí es: si el sistema educativo escolarizado se rige bajo tal escenario, entonces ¿qué se mide en el alumno al momento de presentar un examen de admisión?, ¿será acaso su habilidad desarrollada para resolver reactivos durante toda su trayectoria escolar? sea cual sea la respuesta, es evidente que se está siendo *injusto* con la comunidad estudiantil al determinar sus capacidades, destrezas y habilidades académicas para acceder a un nivel superior, por medio de un examen.

#### b. Convierte los problemas sociales en problemas técnicos.

Los problemas sociales de la *evaluación* se refieren a los diferentes niveles culturales con los que llegan los alumnos: sus imágenes familiares, el capital cultural que poseen y el medio en que se desenvuelven.

Las posibilidades que tiene el alumno de acceder a cualquier tipo de información dependen en buena parte de su nivel cultural, y de sus condiciones socio-económicas.

El examen hace caso omiso de todas estas cuestiones y trata a los alumnos como simples problemas técnicos: "sabe o no un tema específico". El examen es incapaz de identificar

diferencias. Ante el examen, todos deben rendir por igual. (Díaz Barriga:15, Casanova, 1998:21).

Sabemos que el examen no es la solución a los problemas de índole social, sin embargo, abanderada la política educativa de equidad e igualdad de oportunidades para acceder al nivel medio superior público universitario.

c. Reduce los problemas metodológicos a problemas de rendimiento.

En términos generales, el sistema educativo, a través del docente, se concentra en transmitir información; sobre todo aquella que es considerada en los exámenes internos o de eventos interinstitucionales.

El conocimiento deja de estar en función de una problemática y las necesidades del individuo pasan a otro plano: ahora lo relevante para todos los actores del escenario educativo es lo que pide el examen.

Para concluir, la desorientación de la educación y sus mecanismos de evaluación y planeación es el resultado de estas inversiones (Díaz Barriga:313, Casanova:24).

3.2.1.6. La problemática actual del sistema educativo nacional: el examen como eje central de la evaluación educativa.

En la historia de la evaluación, es prioridad establecer una diferenciación entre lo que significa test, examen, acreditación y evaluación, para ser capaces de comprender la problemática que encierra el uso de estos conceptos en el proceso educativo.

En el siglo XX, la *teoría del test* incorpora al proceso educativo la suposición de medir un aprendizaje. El movimiento de la pedagogía humanista a la pragmática significó el tránsito de una noción amplia de formación hacia otra de *aprendizaje como cambio de conducta, susceptible de ser medible y verificable*<sup>42</sup>.

---

<sup>42</sup> Esta noción de formación consideraba la dimensión histórica y humana de la misma, y su vinculación con el pensamiento humanista, principalmente alemán, del siglo pasado (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1995, Díaz Barriga, 1993:18).

El aprendizaje dejó de ser una cualidad y se convirtió en algo susceptible de ser cuantificado o "medible". La incorporación de la teoría del test<sup>43</sup> en la práctica escolar implicó la aceptación de una visión experimental de los programas de estudio: muestrear el contenido, validar instrumentos, determinar atributos y operaciones, aplicar la estadística descriptiva para valorar el instrumento y asignar la calificación (Thordinke-Hagen, 1976:16, Díaz Barriga, 1993:21).

Pero sobre todo determinar quién accede al sistema educativo, y en qué lugar dentro de la multivariada gama de opciones técnicas, tal y como ahora se hace con el examen único del CENEVAL para el NMS del área metropolitana.

Entonces, la teoría de los test posibilitó legitimar el examen, no sólo como una estrategia de la política social, sino como algo natural o propio de la naturaleza del individuo, de tal manera que las desigualdades sociales son necesarias y equitativas, es decir, no todos tienen la capacidad de acceder al sistema educativo universitario y mantenerse en él.

Para Thordinke-Hagen, 1976, y Díaz Barriga, 1993, cuando se incorpora el test al rendimiento escolar, éste se convierte en un instrumento de política social. Por dicha razón, los test presentan las desorientaciones y variaciones individuales como propias de la naturaleza humana, donde las necesidades sociales no pueden hacer nada.

Este tipo de razonamiento se plasma en las estrategias sobre política educativa, donde se pretende que sólo acceda y estudie en escuelas superiores aquel individuo que demuestre, en el test o examen, las condiciones y habilidades de inteligencia necesarias, así como los medios económicos para hacerlo. El *examen* se ha convertido en el *instrumento de selección social*.

En lo que respecta a la evaluación, su noción se empieza a dar en la década de los años cuarenta cuando la teoría de los test influía el ámbito académico y productivo. De acuerdo a Stufflebeam (1987:22) y Díaz Barriga (1993), esta noción aparece con un carácter

---

<sup>43</sup> De acuerdo a esta teoría, el instrumento (examen) elaborado bajo el precepto de un test (lo que le daba objetividad y validez científica al examen), permitía a los psicólogos y educadores decidir sobre la posición o lugar social que debería ocupar cada individuo (Thordinke Hagen, 1976:16)

científico y neutral, pero no tarda en retomar el sentido implícito de *control* de la administración del trabajo y *medición*, de la teoría del test.

Ahora bien, la reflexión sobre los problemas y procesos que se dan en torno al examen es compleja y extensa. Por tal razón, presentamos de manera sintética cuatro propuestas que Díaz Barriga (1988:75, 1993:305) considera significativas para evidenciar el examen como instrumento social y técnica educativa.

1° Resulta ser falsa la idea de que, a mejor sistema de exámenes, mejor sistema de enseñanza.

En este principio se privilegia el dato absoluto de una nota, y no el conocimiento real del problema a través del método de enseñanza. La didáctica vislumbra que el proceso enseñanza-aprendizaje trae dificultades que desafían los métodos del maestro, invitándolo a enfrentar la problemática de manera creativa con su instrumento profesional de trabajo.<sup>44</sup>

A través del método, se logra que el alumno desarrolle procesos de apropiación y significación del conocimiento, estrategias analíticas de manejo de la información; por tales razones, no se puede recurrir de manera inercial a un sistema de exámenes en el que sólo se mide la memorización y repetición de datos.

La educación no se modifica por la rigurosidad del sistema de exámenes, sino por los cambios en la propuesta metodológica. Por eso resulta importante retomar elementos de la propuesta de Comenio, realizando los ajustes que requiera nuestra problemática, así como en las necesidades educativas.

2° Podemos afirmar que toda noción de examen lleva de forma implícita una idea de aprendizaje.

---

<sup>44</sup> El maestro Hernández Ruiz (1978) establecía que, con la aparición de las calificaciones, se había llegado a un facilismo pedagógico por parte del maestro, pues con este instrumento descuida el eje de su acción metodológica.

Según Bourdieu, en todo examen y en cada pregunta de éste, actúa una noción de aprendizaje. Es necesario analizar las preguntas que se hacen en una prueba escrita y la forma que cada maestro tiene para examinar<sup>45</sup>.

Esto nos permitiría entender los conceptos de aprendizaje que tienen el docente, la institución y el sistema educativo en su conjunto. Si el maestro pide que el alumno repita información es porque tiene un concepto memorístico de aprendizaje, aunque en sus finalidades académicas exprese que se vincula a una concepción cognoscitiva o constructivista del aprendizaje (Bourdieu, referenciado en Díaz Barriga, 1993:119).

3° El examen, por su propia naturaleza, no puede ser justo ni tampoco objetivo.

En el capítulo sobre equidad, ya hemos planteado el argumento de que el valor ético de la justicia es un problema social, y que por tal razón no existe forma objetiva de que el examen lo pueda resolver.

En todo caso, el examen, a través de su historia, ha sido utilizado para facilitar el quehacer didáctico y pedagógico de los sistemas educativos, hasta llegar a ser el legitimador "académico" de un conjunto de desigualdades sociales (Hernández, 1978:23, Casanova, 1998:20, Díaz Barriga, 1993:167).

En este sentido, la función prioritaria del actual sistema educativo es la de legitimar lo que Bourdieu<sup>46</sup> llama la *reproducción cultural de la desigualdad social*, a través de la simple conversión de las jerarquías sociales en jerarquías educativas<sup>47</sup>.

---

<sup>45</sup> Para este sociólogo francés, el examen se ha presentado como un instrumento que simplifica la realidad y que dificulta el aprendizaje (La Reproducción, de P. Bourdieu y J. Passeron), tomado de Díaz Barriga, 1993:119.

<sup>46</sup> Swarz, A. (1977). "Pierre Bourdieu: The cultural transmission of social inequality". Harvard Education Review, 47 (4). Referenciado en Díaz Barriga, 1993:153.

<sup>47</sup> Al hacer que las jerarquías sociales y la reproducción de estas aparezcan basadas en las jerarquías de capacidades, méritos o habilidades, establecida y ratificada por la acreditación educativa...el sistema educativo desempeña una función de legitimación que es más y más necesaria para la perpetuación del "orden social" puesto que la evolución de las relaciones de poder entre las clases tiende a la exclusión de la imposición de la jerarquía basada en la afirmación cruda y brutal de las relaciones de poder (Swarz, 1977, en Díaz Barriga, 1993:153).



Ahora bien, con respecto a la objetividad, ésta supone la distancia o posición del objeto en el acto de conocimiento. Se trata de una posición vinculada con la teoría de la ciencia, que postula la posibilidad de la separación entre el sujeto cognoscente y el objeto conocido. No obstante sabemos que en las ciencias del hombre, la posibilidad de establecer el punto límite entre sujeto cognoscente y el sujeto de conocimiento, resulta difícil.

De tal modo que, el acto de conocimiento en el examen da cuenta de una relación particular entre sujeto cognoscente (examinador) y sujeto concreto (alumno examinado), donde ambos se influyen de manera mutua. Además, es difícil que los elementos que muestra el examinado den cabal cuenta de un proceso mucho más complejo, como lo es el aprendizaje (Devereux, 1981:19).

La objetividad no puede escindir la subjetividad, pues el hombre mismo está constituido en su ontología, a partir de la subjetividad. El examen es el momento cumbre de una situación que coloca a los individuos con dos o más subjetividades en una relación desigual de conocimiento. Así pues, sólo desde lo subjetivo se puede conocer al otro.

En otras palabras, se conoce al alumno a partir de una relación con el docente, es decir, se vislumbra una relación de subjetividades. Sólo reconociendo la forma como esta problemática subyace en el acto del examen, se podrá llegar a una diferente objetividad de conocimiento<sup>48</sup> (Devereux:21, Díaz Barriga:267 ).

4º Mediante el examen se empeora la relación pedagógica.

La relación pedagógica se centra en el propio acto de transmisión de información; en el vínculo que establecen docentes y alumnos; en que ambos se reconozcan como personas y como sujetos complementarios. Esta situación promovería en sí misma lo que Comenio

---

<sup>48</sup> Frente a esta situación, ver el nombre del alumno en el examen ayuda al docente a saber con quién se está interactuando, ayuda a recordar qué tipo de búsquedas tiene ese alumno, qué tipo de problemas detecta en tal sujeto, y favorece una comunicación más explícita con él. Sin embargo, la objetividad se pierde mayormente en un examen de selección, pues ahí no se toma en cuenta la historia académica del alumno dentro y fuera del aula, ni las relaciones subjetivas con la institución escolar, ni la tensión que le genera un examen de esta naturaleza.

señalaba como un elemento básico en la tarea educativa: *despertar el deseo de aprender del estudiante*.

Esa tarea dejó de ser prioridad en el docente, y en general en el sistema educativo –aunque en la retórica magisterial se diga lo contrario–. Por eso el examen se ha convertido en un instrumento de control y en “facilitador” de la labor docente; el examen es la herramienta que simplifica la realidad y que dificulta el aprendizaje.

La falta de atención o de estudio del alumno tiene que ser leída como un síntoma social, sin descuidar los factores implícitos del síntoma individual. Estos síntomas involucran relaciones del sujeto con un conocimiento en particular, o con un docente en particular.

Pero en general, nuestro sistema escolar apuesta por los índices e indicadores educativos, donde el aprovechamiento académico y la calidad educativa se miden en números, siendo el examen la base de construcción de dichos índices e indicadores. El examen es la herramienta viable para proporcionar la información necesaria que ubique los estándares del proceso enseñanza-aprendizaje.

### 3.2.1.7. Reflexiones finales sobre la problemática de la evaluación y el examen.

Cuando abordamos la problemática metodológica en la evaluación, pensamos en la constante innovación de esta práctica. Ésta no se puede prescribir, lo que implica que el maestro, los pedagogos escolares, los especialistas en política educativa y autoridades cambien el método. En esencia ése es el problema.

Una vez que se ha modificado el método y su relación con el estudiante, en ese momento, se pueden pensar diversas experiencias de evaluación. Necesitamos atender por separado los procesos de acreditación, para después vincularlos con los de la evaluación.

Por tales razones, la problemática educativa no puede ser resuelta desde el examen; su planeación, financiamiento y otorgamiento, no pueden ser sustentados a través de los datos estadísticos que arroje una prueba de acreditación.

Además, la diversidad de opciones educativas del nivel medio superior son por naturaleza inequitativas, de tal forma que no se puede otorgar lo mismo a todos los demandantes, y si le agregamos que la selección y otorgamiento de este nivel depende de los resultados

obtenidos en un examen único, entonces se agudiza claramente la desigualdad e inequidad de la política educativa nacional.

Para concluir, diremos que nos resulta inverosímil cuando la COMIPEMS y el CENEVAL argumentan que el examen de admisión se sustenta en la política de equidad e igualdad de oportunidades. Nos atrevemos a manifestar, sin reticencia alguna, que el CENEVAL sólo cumple con una función de acreditación, la cual, como Scriven diría, quizás meritoria, pero no válida para considerarse como de evaluación de productos en el sistema escolar<sup>49</sup>.

### 3.3. PROGRAMA DE EVALUACIÓN Y DISEÑO DE PRUEBAS DEL CENEVAL.

#### 3.3.1. Origen del CENEVAL.

De acuerdo al Director General del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), las razones y circunstancias que justifican la creación y puesta en funciones de dicho centro, se sintetizan en una sola: *la inconformidad en amplios sectores de la sociedad respecto a la calidad de la educación* (Gago, 2000:118).

El propio CENEVAL se cataloga como una instancia operativa. Se aut nombra como el organismo que pone en práctica, lo que en el marco de las políticas y directrices del sistema educativo se ha expresado como prioridad: el mejoramiento cualitativo y la intensificación de los procesos de evaluación. No obstante, ha evidenciado contradicciones en sus funciones y finalidades a lo largo de su década de existencia. En 1997 mencionaba:

Para hacer una interpretación correcta de los resultados obtenidos en el examen, debe de tenerse en cuenta que se trata de un instrumento para seleccionar aspirantes y no de uno para acreditarlos o certificarlos. El examen, no permite obtener conclusiones sobre el aprovechamiento escolar obtenido en secundaria (COMIPEMS, 1997:12, subrayado nuestro).

En contraste con lo mencionado en el año 2000:

---

<sup>49</sup> Citado en Stufflebeam. 1987: 21.

Participar en el Concurso de ingreso a la educación media superior requiere de la presentación de un examen que permite conocer el nivel de preparación académica de cada concursante. Con el examen el sistema educativo obtiene información que le permite identificar con precisión el volumen de la demanda (total y por institución) y por consiguiente planear y poner en práctica soluciones a los problemas detectados (COMIPEMS, 2000:4, subrayado nuestro).

Los dos párrafos anteriores nos permiten evidenciar y coincidir con Gago en que el CENEVAL es un *organismo operativo*, que distribuye aspirantes a los distintos centros educativos del NMS, a través de su examen único. Por ello no realiza un proceso de evaluación, pues el examen por sí sólo no puede evaluar aprendizajes.

A pesar de ello, el CENEVAL se considera como un centro que evalúa con rigor y carácter sistemático lo que se hace en el sistema educativo, lo cual supuestamente permitirá a las instituciones rectoras estar en el camino del mejoramiento de la calidad educativa.

En su alocución, el director del CENEVAL argumenta que la *evaluación* es hija de la insatisfacción y de las metas no logradas, de los rezagos, de las promesas no cumplidas, de los anhelos inalcanzables y de muchas otras formas de identificar la inconformidad (Gago:118, CENEVAL, 1998).

A pesar de que su concepción es errónea en el sentido técnico, insiste en que hablar y concebir a la evaluación sólo es viable cuando se ésta inconforme, cuando los resultados no corresponden ni satisfacen las expectativas.

Por eso, y con el afán de justificar su existencia considera, de manera subjetiva y simple, que los procesos de evaluación son ambivalentes y se interpretan desde posiciones opuestas: mientras unos los ven como estrategias que contribuyen al mejoramiento, otros los perciben como una amenaza (Gago:119)

En su retórica y silogismo lógico, ellos se autonombren como los agentes que contribuyen al mejoramiento de la educación (calificando *saberes* con sus exámenes), mientras que aquellos críticos que proponen alternativas y estrategias objetivas e innovadoras para el desarrollo de educación con equidad y calidad, resultan ser la amenaza.

Gago insiste en que el CENEVAL, nace con el propósito de ser participe en la solución de los problemas que dan origen a ese amplio estado de inconformidad en que nos

encontramos. Y en aparente contradicción, menciona que la inconformidad existe en múltiples ámbitos, además del educativo, por lo que no hay soluciones únicas o generales. De ahí la pertinencia de atacar los problemas diferenciando sus distintos componentes y buscando estrategias específicas para solucionar circunstancias particulares. Aclara:

De este modo, la evaluación en el sistema educativo se realiza con base en criterios, indicadores, procedimientos e instrumentos apropiados a cada circunstancia. En el sistema educativo, por ejemplo, es necesario hacer las *ajustes* necesarias para los distintos niveles en que se imparte la educación y según sea la naturaleza y propósito de cada programa educativo (Gago:119).

Es lógico y nada relevante que planteen *ajustes* por niveles educativos, pero nunca consideran propósitos y necesidades de los programas educativos. Para que su función sea válida es necesario considerar un programa de evaluación centrada hacia la capacidad de los estudiantes para utilizar sus conocimientos y competencias al enfrentar las problemáticas a las que se enfrentan de manera cotidiana, y no sobre el nivel o grado que han logrado dominar de un determinado plan de estudios (Comboni, 1998:278, Casanova, 1998:13).

Aboites ahonda y diserta acerca de las *ajustes* sobre las que tanto insiste el CENEVAL, y escribe:

La función de las entidades de evaluación externa es la de desarrollar, a través de sus exámenes, cuáles son las definiciones concretas de cada familia; de sus puestos y el perfil social general educativo del país. En la medida en que, como en el caso del CENEVAL, estas entidades privadas no son sujetas a algún mecanismo de supervisión social y público de carácter amplio y democrático, estas entidades tienden a convertirse en polos sumamente autoritarios desde donde se orienta al sistema educativo (Aboites, 1999:391, subrayado nuestro).

El párrafo citado, nos permite disertar y argumentar que el CENEVAL sólo cumple una función específica, en el caso de su examen para el NMS, que es la de distribuir la demanda de aspirantes en el diversificado y, por tanto, inequitativo bachillerato.

Además, la función y fin del CENEVAL no toma en cuenta las recientes observaciones y propuestas que hace la OCDE al respecto. La orientación evaluadora manifiesta un cambio

en las metas y objetivos de los planes de estudios, que *se centraran cada vez más por lo que los estudiantes puedan hacer con lo aprendido en la escuela y no sólo con el hecho de si lo han aprendido* (OCDE, 2002:14).

El CENEVAL, según su filosofía, considera *que la evaluación de la educación mexicana es una tarea que requiere la participación de todos los implicados y no puede aceptarse que sea un proceso unilateral o enclaustrado*. Dicha argumentación entra en aparente contradicción, pues ¿qué función y propósitos desempeña un Centro de Evaluación ajeno a los principios ontológicos y axiológicos de las instituciones públicas educativas?

Justifican con elocuencia su función y existencia, diciendo:

los rectores y directores de más de cien universidades e instituciones de educación superior –tanto públicas como particulares que integran la ANUIES– han tomado acuerdos y hecho recomendaciones que han ido conformando diversos organismos con miras a constituir un sistema de evaluación y acreditación de programas de educación superior (Gago, 2000:119, subrayado nuestro).

Dentro de estos acuerdos y recomendaciones, inherentes al sistema de evaluación, se halla la aprobación de un cuerpo de *lineamientos y directrices*, con base en los cuales funciona el CENEVAL, los comités interinstitucionales de evaluación, los consejos de acreditación de programas y las unidades de evaluación de cada IES<sup>50</sup>.

El CENEVAL considera que, con el hecho de que se distribuyan responsabilidades concretas entre los organismos e instancias con propósitos particulares, su centro de evaluación contribuirá a mejorar la calidad de la educación en México. Argumentación que resulta reduccionista, aunque funcional y pragmática, para justificar su existencia y operación, tal y como se manifiesta en el siguiente párrafo:

---

<sup>50</sup> Una de esas directrices establece la conveniencia de evaluar los programas educativos, tanto desde la perspectiva interna como desde la perspectiva externa. También se establece la necesidad de orientar la evaluación hacia los componentes, los procesos, los resultados y los efectos de cada programa educativo.

Como muchas otras cosas en nuestro país, el CENEVAL se crea más como una reacción que como una previsión ante problemas concretos y, por ello, se crea con expectativas igualmente concretas, en plazos perentorios y, por supuesto, con propósitos que son objeto de debate. En síntesis, el CENEVAL debe aportar evidencias relativas al aprendizaje que logran los estudiantes, las cuales ayudan a evaluar el quehacer de las instituciones de educación superior. La calidad de un programa educativo se mide, entre otras cosas, a partir del aprendizaje que logran los estudiantes. La evaluación de ese aprendizaje es algo fundamental (Gago:120).

En contraposición a lo manifestado por el CENEVAL, para que la educación en México tenga una mejoría radical e integral, se requiere que las escuelas que conforman el mosaico multicultural del país entren en la misma dinámica de transformación y desarrollo, respetando las diferencias y necesidades entre los grupos sociales. Sabemos que la tarea no es nada fácil, pero tampoco resultaría inútil un esfuerzo franco por reducir la desigualdad. Los esfuerzos son complejos, requieren de integración, de una adecuada implementación, y además, de equidad, a través del otorgamiento de los recursos pertinentes donde más se necesiten, considerando la peculiaridad de las necesidades y condiciones de cada grupo social y cada individuo, sin olvidar la participación activa de éstos en cada una de las etapas (INEE, 2003:87, Aboites, 1999:391, CEPAL, 1992:44).

### 3.3.2. ¿Qué es y qué hace el CENEVAL?

Para alcanzar su cometido, el centro se dedica en esencialmente a elaborar exámenes y pruebas de conocimientos y habilidades. Estos instrumentos, argumenta el director del CENEVAL, contribuyen a evaluar la eficacia de los programas y las actividades educativas. Dicho en términos simples, se trata de indagar la medida en que los estudiantes han aprendido lo que debían aprender<sup>51</sup>.

La indagación que se hace con los exámenes del CENEVAL es adicional y complementaria a la que hace cada profesor en las escuelas y facultades. El uso de los exámenes del CENEVAL es voluntario, y toca a las instituciones educativas determinar las repercusiones

<sup>51</sup> Insistimos en que el CENEVAL se ha olvidado de considerar las recientes propuestas y orientaciones que en materia evaluadora se han manifestado a nivel internacional. es decir, que se debe abocar más los estudios evaluativos *cada vez más por lo que los estudiantes puedan hacer con lo aprendido en la escuela y no sólo con el hecho de si lo han aprendido* (OCDE, 2002:14, subrayado nuestro).

y efectos que tendrán los resultados, así como la información que les proporciona el CENEVAL<sup>52</sup> (Gago, 2000:122, COMIPEMS, 1997:4).

Antes de hablar de las repercusiones y los efectos de los resultados del examen, tendríamos que considerar primero que:

Al CENEVAL hay que pagarle no por el derecho a acceder a la educación pública sino por el derecho a concursar para ver si se tiene derecho a la educación pública. Tan sólo en el año de 1999, más de tres mil jóvenes fueron excluidos de la educación pública mediante el examen único, sin considerar aquellos que fueron asignados a escuelas técnicas terminales (Aboites, 2000:6).

Los exámenes de ingreso, según el CENEVAL, se diseñan y preparan para que tengan validez en todo el país; por lo tanto, éstos no se hacen de acuerdo al currículo, el perfil de egreso o el temario de alguna institución educativa en particular, salvo en el caso de los contenidos de la educación básica, los cuales son obligatorios en todo el sistema educativo (Gago:122).

Argumentación que nos parece paradójica, pues el CENEVAL pretende validar sólo saberes a través de un examen; quizás no sepa que dicha acción es un error educativo grave que siempre nos ha conducido a la concepción de la evaluación como instrumento comprobador y sancionador. Quizás no sabe que, en realidad, lo que se debe valorar en la enseñanza es lo que se evalúa para favorecer el desarrollo de actitudes, hábitos, y normas positivas (características propias de la identidad de cada alumno), para así estar en posibilidad de alcanzar los objetivos de la educación. Quizás desconoce que esto último no lo puede hacer sólo el examen (Casanova, 1998:80, 119, Kreitner y Kinicki, 1997:96, Comboni, 1998:278).

Al respecto, Gago argumenta de manera categórica:

---

<sup>52</sup> Con el servicio del CENEVAL se pierde de manera significativa la misión de cada institución, su capacidad de respuesta a las necesidades regionales, la diversidad académica indispensable para el avance de la ciencia, la creatividad de las profesiones, y la propia naturaleza del quehacer universitario (Aboites, 2000:1)



Los exámenes del CENEVAL no pretenden explorar en forma cabal y exhaustiva todos los posibles objetivos y finalidades de un programa educativo, pero sí aquellos que se consideran básicos, indispensables o esenciales en cada programa. De este modo, por ejemplo, el examen para evaluar a quienes concluyen un programa de licenciatura en medicina se orienta hacia aquellos conocimientos, información y habilidades que *todo médico* recién egresado de una universidad debe tener, cualquiera que sea la institución educativa en que cursó la carrera (Gago, 2000:122).

Desde su perspectiva externa e independiente, y en apariencia descontextualizada, el CENEVAL se aboca a establecer el “mínimo esencial” de conocimientos y habilidades que debería alcanzarse en todo programa de licenciatura, de bachillerato o de educación secundaria. Con ello asegura que la información derivada de su proceso evaluativo es válida y sirve al sistema educativo para corregir errores de la labor de enseñanza-aprendizaje. Consideramos, sin omisión alguna, que el error es de ellos por considerar que realizan un proceso de evaluación abordando sólo algunos elementos básicos de un programa a través de un examen. *Para evaluar hay que comprender.*

No obstante, Gago justifica con una argumentación tautológica la validez de los mínimos esenciales que las instituciones deben superar:

es evidente que ese “mínimo esencial” resulta ser, para algunos, una meta relativamente fácil de alcanzar, mientras que, para otros, constituye un desafío que los obliga a redoblar esfuerzos y a realizar transformaciones. El principal propósito, a final de cuentas, es evitar que haya programas por debajo de los “mínimos esenciales” y, por supuesto, no se pretende inducir una actitud conformista entre quienes ya han logrado o superado esos mínimos. Se equivocarían las escuelas que renunciaran a ir más allá de los mínimos esenciales (Gago:122)

Nosotros disentimos del CENEVAL, porque considera sólo resultados tangibles o fáciles de cuantificar, donde el individuo se convierte en un dato álgido, número o indicador de un proceso. Por tal razón, no puede considerarse que sus exámenes evalúen un proceso.

Insistimos nuevamente en que para evaluar hay que comprender, cavilar todo como un sistema, donde cada uno de los actores involucrados, de manera directa o indirecta, es esencial para el desarrollo y el éxito educativo. No olvidemos que la evaluación es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje continuo, pero no es la acción última

ni la más significativa del mismo (Stenhouse, 1987:156, Comboni, 1998:277, Casanova, 1998:21).

Continuando con el análisis referente a los fines del CENEVAL, su director indica que de forma periódica se revisan sus estándares e indicadores. Esto con la finalidad de que sus resultados sirvan de soporte o base de datos para la realización de estudios, *evaluaciones y comparaciones que no es factible hacer con los exámenes y pruebas que hace cada profesor en cada escuela* (Gago, 2000:123, subrayado nuestro).

Con dicha argumentación, intuimos que, para el CENEVAL sólo existe una perspectiva funcional y pragmática de evaluar: la de otorgar o castigar, la de distribuir por el control de su evaluación. Imagina que su servicio podría entenderse bajo una concepción de estándar nacional; al respecto Gago escribe:

Con las adecuaciones necesarias y haciendo las salvedades obligadas, se intenta establecer el uso generalizado de lo que podría entenderse como *estándares nacionales*. Tales estándares pueden referirse a diferentes niveles: desde la sola suficiencia o el rendimiento satisfactorio, hasta el más alto rendimiento. En este sentido, el CENEVAL otorga testimonios y constancias según los resultados que los sustentantes obtienen en sus exámenes. Una evidencia de ese tipo siempre es conveniente y, en ciertas circunstancias, incluso, es necesaria<sup>53</sup> (Gago:123)

El CENEVAL, evidentemente, no sabe que la evaluación en realidad es una interpretación de conductas observadas. No sólo se trata de “medir” para seleccionar aspirantes o para clasificar profesionistas; la evaluación debe servir al estudiante para mejorar en su desempeño, y a los profesores, autoridades y tomadores de decisiones para comprender mejor la problemática que envuelve al estudiante y al sistema educativo (Comboni, 1998:277, Casanova, 1998:80, Aboites, 2000:28)

---

<sup>53</sup> Estos documentos no son oficiales y en nada modifican la facultad que corresponde a las instituciones educativas y a las autoridades educativas para otorgar certificados, títulos y cédulas profesionales. Lo que el CENEVAL pretende es ganar la suficiente credibilidad para que sus reportes de resultados y sus testimonios de rendimiento académico constituyan una evidencia confiable de verificación para los propios examinados, para las escuelas y para quienes contratan los servicios de los profesionales (Gago:123).

Ahora bien, respecto al servicio de acreditación que realiza el CENEVAL, su director general mantiene la misma postura manifestando que es conveniente contar con una evidencia o testimonio, y aclara:

Estos procedimientos, que se practican en varios países, son especialmente convenientes en México, cuyo sistema educativo es sumamente heterogéneo en cuanto a la calidad, los recursos y los propósitos de cada institución educativa. Establecer estándares, indicadores y sistemas de evaluación para el sistema educativo es una decisión promovida y adoptada por la mayoría de los rectores y directores del país, pero el proceso de realización ha tenido avances desiguales, ya que todavía son muchas las resistencias que deben vencerse e, incluso, es previsible que el debate en torno a la evaluación externa continúe (Gago:124).

Coincidimos con Gago en que continuarán las disertaciones y debates respecto de la viabilidad de una evaluación externa y su repercusión social no sólo en el ámbito educativo, sino en el de toma de decisiones que reorienten las políticas económicas y de financiamiento.

Aboites vislumbra que el establecimiento de entidades de evaluación externa que certifican competencias para el trabajo y no para el desarrollo de aprendizajes en la vida, es una estrategia sobreimpuesta al aparato educativo, que rebasa sus estructuras tradicionales de poder y tiene la capacidad de timonearla en la dirección que considere apropiada, mediante su función evaluatoria (Aboites, 1999:392).

Un proceso de evaluación externa centralizado en un solo organismo, limita la posibilidad de disertación y desarrollo de las instituciones educativas, pues es a través de ellas que se pueden obtener los puntos de vista de los diversos sectores de la sociedad. Así:

Las iniciativas interinstitucionales de evaluación deben ser un proceso marcado por el respeto a la diversidad, autónomo, de carácter claramente público y orientado a alentar una respuesta diversificada de las universidades para un país también cambiante y sumamente diverso (Aboites, 2000:1).

La aclaración de finalidades por parte del CENEVAL toma la dirección del párrafo anterior, mencionando:

Ciertamente, la plena incorporación de las escuelas y universidades de nuestro sistema educativo a la cultura de la evaluación y la buena calidad demandará grandes esfuerzos y entrañará riesgos, pero ninguno será tan costoso o trascendente como claudicar en ese propósito o volvernos indiferentes ante la calidad de lo que hacemos y de lo que nos hacen. Y debemos estar atentos, pues hay señales en nuestra sociedad que nos hacen dudar respecto a la posición de vanguardia que han tenido nuestras universidades en la búsqueda de buena calidad. De ahí la inconformidad; de ahí la relevancia lograda por la evaluación en estos tiempos; de ahí, también, la polémica y los cuestionamientos en torno a la evaluación externa de nuestro sistema educativo y, por supuesto, respecto al CENEVAL, tal vez el organismo de evaluación externa que mayor incidencia tiene hoy en día (Gago, 2000:125).

En el párrafo anterior vemos que el CENEVAL se autonoombra el organismo de evaluación externa de mayor incidencia, argumento que no concuerda con la finalidad con que ellos mismos se registraron. De acuerdo al Registro Público de la Propiedad, el único objeto de dicho centro es el de *coadyuvar con las acciones de evaluación de las instituciones de educación superior*<sup>54</sup> (en Aboites, 2000:7, subrayado nuestro).

Con el afán de conciliar y disertar, si este fuera en realidad el fin del CENEVAL, tendría mérito su función, pues las recomendaciones de especialistas en materia, consideran pertinente que tanto responsables de política educativa, autoridades, docentes, sociedad civil y entidades privadas deben trabajar en conjunto para que la evaluación deje de ser la estructura formalizadora de la vida en los centros escolares<sup>55</sup>. Se debe cambiar la cultura de que todo suceda en virtud de las expectativas y consecuencias de la evaluación, por lo general sumativa o terminal (Doyle, W. En Comboni, 1998:258, Ibarra, 1998:441, Casanova, 1998:119).

Y es de forma implícita lo que ofrece el CENEVAL, un examen que con su inverosimilitud permita conocer el nivel de preparación académica de cada concursante. La información válida y *confiable*, dice la COMIPEMS, puede orientar el trabajo educativo que desarrollan las escuelas secundarias (COMIPEMS, 2000:4).

<sup>54</sup> Registro Público de la Propiedad para Personas Morales. Departamento del Distrito Federal, 26 de agosto de 1996, folio real 32348 (Referencia en Aboites, 2000:8).

<sup>55</sup> Aboites no está de acuerdo en que los centros de evaluación privada intervengan en el proceso de evaluación de las instituciones educativas, pues el interés real y prioritario de este tipo de centros es vender el mismo servicio a otros organismos que nada tienen que ver con el educativo (Aboites, 2000:8).

Al respecto, Gago se refiere a los exámenes, y manifiesta:

los exámenes ya están ahí y ya no es posible evadir una toma de posición ante ellos, pues hay un registro de quienes los aceptan y también de quienes los evitan; más importante aún, hay un registro de los resultados obtenidos, y el panorama de las famas y los prestigios de las instituciones educativas empieza a cambiar, y en esto incluyo a las públicas y a las particulares. En estas condiciones, los cuestionamientos a la evaluación externa eran inevitables y permanecerán por un tiempo, pero valdrá la pena esperar y ver los beneficios. Más pronto que tarde, tendremos elementos más confiables para tomar mejores decisiones, para juzgar y calificar basados en evidencias y no a partir de simples creencias o de supuestos valores que son inducidos por la propaganda ideológica o por la publicidad (Gago, 2000:125).

En la práctica, las acciones del CENEVAL parecen derivarse del convencimiento de que un proceso de evaluación está sustentado en la información que procede de un solo instrumento: el examen<sup>56</sup>. Y no sólo eso, el centro se considera capaz de cambiar la tradición o prestigio académico de una institución.

Con respecto al examen único para el ingreso al NMS, denominado como EXANI I, el CENEVAL declara que:

Es una prueba de aptitud académica con fines exclusivamente de diagnóstico para los estudios de nivel medio superior en México. Provee información de la medida en que los sustentantes han desarrollado habilidades intelectuales básicas, así como habilidades y conocimientos disciplinarios específicos que contribuyen e incluso son imprescindibles para el éxito en los estudios académicos del nivel medio superior y superior (CENEVAL, 2003).

Sabemos que el examen se ofrece a los aspirantes como la única posibilidad para ingresar al NMS público, y que las instituciones que conforman la COMIPEMS le otorgan al CENEVAL y al EXANI I, la facultad de seleccionar y distribuir dichos aspirantes en los distintos centros educativos del área metropolitana.

---

<sup>56</sup> Según el CENEVAL, el aspirante presenta un examen sensible, confiable y válido, probado a nivel nacional, lo cual garantiza que el resultado representa el nivel académico de cada sustentante (CENEVAL, 2003). El Centro no indica cómo se logra esto, pues a fin de cuentas lo que a la sociedad interesa es el resultado obtenido, promovido o no al NMS público.

Pero hasta el momento, no existe evidencia de que dicho examen y sus resultados diagnostiquen, evalúen y permitan el diseño de estrategias para la planeación del sistema educativo nacional.

Quizás sólo sea conveniente recordar que ellos mismos y la COMIPEMS han evidenciado y contradicho la función y carácter del examen, por ejemplo el director del CENEVAL manifiesta que:

Los exámenes del CENEVAL no pretenden explorar en forma cabal y exhaustiva todos los posibles objetivos y finalidades de un programa educativo (Gago, 2000:122).

Mientras que en dos publicaciones del COMIPEMS, se dijo: *El examen, no permite obtener conclusiones sobre el aprovechamiento escolar obtenido en secundaria.*

Y en el reciente año de 2000, se manifestó lo contrario: *Participar en el Concurso de ingreso a la educación media superior requiere de la presentación de un examen que permite conocer el nivel de preparación académica de cada concursante* (COMIPEMS, 1997:12, 2000:4, subrayado nuestro).

El EXANI I se oferta como la única alternativa posible para acceder al nivel medio superior público metropolitano, por tal razón lleva implícita su razón de ser: instrumento de control, lo que implica inequidad; y distribuidor de la demanda, lo que implica desigualdad al no otorgar lo mismo a todos.

Para finalizar, en el transcurso de este capítulo transitaron argumentaciones y paradigmas, mismos que nos permiten disentir del servicio que realiza el CENEVAL, y manifestar que nuestra comunidad escolar, sobre todo del nivel medio, requiere vivir los momentos donde la *diversidad* y la necesidad individual sean una norma.

Por esta razón, al cavilar por un proceso de evaluación que intente seleccionar y distribuir grupos humanos en apariencia homogéneos, es probable que dicha acción esté resultando empobrecedor para el desarrollo del sistema educativo.

Evitemos que el sistema educativo transite en una excesiva confianza de creer que para elevar la calidad de la educación, ésta sólo puede verificarse a través de la racionalización del uso del examen (Casanova, 1998:22, Comboni, 1998:263, Díaz Barriga, 1993:13).

### 3.4. PROGRAMA INTERNACIONAL DE EVALUACIÓN DE ESTUDIANTES (PISA).

Durante el desarrollo de este capítulo, el lector puede obtener elementos conceptuales básicos para poder discernir y establecer un juicio crítico respecto de la evaluación en el campo educativo, y la relevancia que en ella reside al diseñar los instrumentos de selección de la comunidad estudiantil para el nivel medio superior público.

Hasta el momento nos hemos centrado en el proceso de selección para el NMS que realiza el CENEVAL, a través de su examen único, al cual concebimos como un instrumento evaluador para distribuir la oferta/demanda en el NMS público.

No obstante, resulta necesario presentar uno de los estudios a nivel internacional que está realizando la OCDE para medir los conocimientos y aptitudes de escolares de 15 años, a través de la aplicación del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (*Programme for International Student Assessment, PISA*). Este estudio nos permitirá establecer elementos de disertación complementarios para el análisis sobre el servicio que está dando el CENEVAL a la comunidad estudiantil demandante del nivel medio superior público.

#### 3.4.1. PISA. Presentación y objetivos.

La OCDE, en coordinación con los países miembros, elaboró el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, que por sus siglas en inglés se escribe PISA, con la finalidad de obtener datos y mediciones de la preparación de jóvenes de 15 años, que le permitan enfrentar los retos que la sociedad del conocimiento actual les demanda (OCDE, 2002:14). PISA proporciona información relevante sobre los factores relacionados con el nivel de competencia de los estudiantes, incluido el compromiso del estudiante en el proceso de aprendizaje, el género y el entorno familiar. Y ofrece además una visión general de cómo las características de las escuelas, tales como la organización de la enseñanza y la disponibilidad y administración de los recursos, están relacionadas con el éxito educativo (OCDE:4).

Factores que, a lo largo de esta investigación, hemos señalado cómo acrecientan la inequidad en el proceso de evaluación y selección que realiza el CENEVAL, pues se pretende medir igualdad donde no existe. El sistema educativo, por su diversidad y naturaleza, es inequitativo, y también desigual, porque no está en posibilidad de otorgar lo mismo a todos, razones por las que el examen único del CENEVAL sólo viene a ser el instrumento técnico de selección y distribución de la oferta/demanda educativa en un sistema desigual e inequitativo.

PISA se sustenta en una evaluación de tipo prospectivo, centrada hacia la capacidad de los estudiantes para utilizar sus *conocimientos y competencias al enfrentar las problemáticas a las que se enfrenta de manera cotidiana*, y no sobre el nivel o grado que han alcanzado dominar de un determinado plan de estudios. En apariencia, el examen único del CENEVAL no mide lo que PISA considera relevante en una evaluación: *conocimientos y competencias para la vida*.

Tal y como ellos mismos lo dicen:

Los exámenes del CENEVAL no pretenden explorar en forma cabal y exhaustiva todos los posibles objetivos y finalidades de un programa educativo. Además, el examen no permite obtener conclusiones sobre el aprovechamiento escolar obtenido en secundaria. (Gago, 2000:122, COMIPEMS, 1997:12).

La OCDE aclara que esta orientación evaluativa manifiesta un cambio en las metas y objetivos de los planes de estudios: que éstos se centraran cada vez más en torno a lo que los estudiantes puedan hacer con lo aprendido en la escuela y no sólo alrededor del hecho de si lo han aprendido (OCDE, 2002:14).

Este enfoque puede ser eje de discusión a profundidad en otra investigación, sobre el posible utilitarismo y funcionalismo que quizás trae implícito en su política. Pero de hecho, consideramos que trae consigo, de manera no evidente, una intrínseca inequidad al tratar de exigirles niveles altos de desempeño a estudiantes de países como el nuestro, que por sus características sociales, educativas, culturales y económicas están en clara desventaja de manifestar y desarrollar dicho potencial.

En contraposición a esta orientación de la OCDE, reiteramos que el proceso de selección para el NMS que practica el CENEVAL con su examen único (ver anexo 4) mide o califica



injustamente sólo lo aprendido en la escuela, sin considerar las necesidades y competencias individuales de los estudiantes<sup>57</sup>. Tal y como lo manifiesta el director general del CENEVAL:

Para alcanzar su cometido, el Centro se dedica, principalmente, a elaborar exámenes y pruebas de conocimientos y habilidades. Estos instrumentos contribuyen a evaluar la eficacia de los programas y las actividades educativas. Dicho en términos muy llanos, se trata de *indagar la medida en que los estudiantes han aprendido lo que debían aprender* (Gago, 2000:109, subrayado nuestro).

Podría resultar tautológico mencionar, la evidente discrepancia de fines que se persiguen en el programa de calificación y distribución del CENEVAL, respecto al de evaluación que sugiere PISA. Por tal razón, consideramos que requerimos mecanismos de evaluación que posibiliten a las instituciones diagnosticar problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para así establecer las estrategias de diferenciación que atiendan las necesidades primeras de los estudiantes en su formación.

Ahora bien, en términos de política educativa, PISA significa un compromiso de los gobiernos miembros de la OCDE para dar seguimiento continuo a los logros de los alumnos en los sistemas educativos —con un marco común acordado—. Bajo este referente, el objetivo del programa se concentra en:

Proporcionar una base nueva para el diálogo sobre políticas y sobre la colaboración respecto a la definición y operatividad de las metas educativas, para que reflejen, de manera innovadora, los juicios acerca de las aptitudes relevantes para vida adulta (OCDE, 2002:3).

La OCDE aclara que, además, el programa proporciona insumos que sirven para la determinación de normas y la evaluación; ideas de los elementos que inciden y contribuyen al desarrollo de competencias y cómo éstos operan en diferentes sistemas educativos de los

---

<sup>57</sup> Son exámenes objetivos: tienen criterios de calificación unívocos y precisos, exigen del sustentante su máximo rendimiento en la tarea o tareas que se le piden que ejecute, lo cual garantiza que el resultado representa el nivel académico de cada sustentante. Consta de 128 preguntas divididas en dos bloques: habilidades intelectuales básicas (verbal y matemática), con sólo 32 reactivos, y otro de conocimientos disciplinarios (de ocho asignaturas), con 92 reactivos [ver anexo 4] (CENEVAL, 2003).

distintos países, lo que lleva a un entendimiento de las causas y consecuencias de la escasez de aptitudes registrada.

Como el programa es el resultado de un esfuerzo de colaboración entre los distintos países miembros de la OCDE, PISA es capaz de apoyar a los países en su búsqueda de mejoras en el sistema educativo y de una mejor formación de los estudiantes al entrar a una vida adulta de súbitos cambios y creciente interdependencia global, apoyando el cambio en el enfoque de las políticas de *insumos* educativos hacia los *productos* del aprendizaje (OCDE:3, subrayado nuestro).

#### 3.4.2. Resultados del Programa: Desempeño en aptitud para la lectura.

Como parte medular del programa consideramos que se encuentra el desempeño en aptitud para la lectura, el cual nos permitirá discernir algunos elementos de discusión y comparación sobre lo que el CENEVAL no realiza en su servicio.

De acuerdo con la OCDE, la lectura es una condición esencial para alcanzar el éxito en las sociedades modernas. El interés, la actitud y la capacidad de los individuos para acceder, administrar, integrar, evaluar y reflexionar sobre la información impresa son fundamentales para la participación plena de éstos en la vida moderna (OCDE UNESCO, 2002:5).

PISA elaboró una escala de aptitud para la lectura, que resume el desempeño de los estudiantes a través de varios aspectos. Para facilitar la interpretación, la escala de aptitud para la lectura se dividió en cinco niveles de dominio: el Nivel 1 indica que los estudiantes tienen serias dificultades cuando intentan utilizar la lectura como un instrumento para avanzar y ampliar sus conocimientos y destrezas en otras áreas; y el Nivel 5 indica que los estudiantes pueden manejar la información que se presenta en textos con los que no están familiarizados; muestran una comprensión detallada de textos complejos y deducen qué información es relevante para la tarea, evalúan de manera crítica y establecen hipótesis con la capacidad de recurrir a conocimientos y conceptos especializados que puedan ser contrarios a las expectativas. La diferencia entre las puntuaciones de lectura entre dos niveles de dominio adyacentes, es de 72 puntos (OCDE UNESCO:5).

El CENEVAL, a través de sus exámenes únicos, aún no se halla en posibilidad de medir un desempeño de esta naturaleza en los estudiantes. Sus pruebas se concentran en medir qué tanto sabe un alumno de los contenidos de un programa académico y, en apariencia, éstas no pueden evaluar la capacidad de los estudiantes para utilizar sus conocimientos y competencias a través de la lectura, con el fin de analizar problemáticas específicas y significativas.

Ahora bien, los resultados de la habilidad para la lectura evidencian la existencia de una significativa proporción de estudiantes que, cerca de la conclusión de la escolaridad obligatoria, carecen de las bases y destrezas lectoras necesarias para mayores aprendizajes. La OCDE insiste en que esto es un indicador que debe alertar el interés de las personas responsables de la formulación de las políticas de planeación y evaluación educativas. Y recalca la importancia de ello, dada la cantidad creciente de evidencia referente a que la educación para adultos y la formación más allá de la escuela tienden a reforzar, en vez de atenuar, las diferencias de destrezas que resultan de un éxito desigual en la educación inicial (OCDE UNESCO:6). Coincidimos con dicho organismo, pues la calidad en la educación se ha perdido por la diversidad existente, sobre todo en el nivel medio superior, lo que ha propiciado inequidad y desigualdad social.

Intuimos que el sistema educativo es inequitativo, y pretende aminorar la brecha con la aparente igualdad del proceso de selección y distribución de la oferta/demanda del CENEVAL. El sistema educativo y el CENEVAL pretenden medir igualdad donde no existe.

La gráfica 1 muestra de manera significativa los resultados obtenidos en la escala combinada de aptitud para la lectura, donde resalta que, en promedio el 10% de los estudiantes de los países miembros de la OCDE alcanza el nivel máximo.



Refiriéndose a los datos que arroja PISA en el mismo sentido de habilidades de alto rango, la OCDE indica que la diferencia entre las puntuaciones de los estudiantes en los percentiles 75° y 25° de la distribución del desempeño, una estadística que se utiliza a menudo como una medida de equidad en los resultados de aprendizaje, oscila en menos de 111 puntos en los cinco países de Asia, Hong Kong-China, Indonesia, Japón y Corea, y más de 150 puntos en México, Argentina e Israel. Las disparidades son claras y llevan a la necesidad de enfrentar la diversidad de las necesidades de los individuos (OCDE UNESCO, 2002:6).

Para concluir, enfrentar la diversidad de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y reducir las brechas en su desempeño, representa desafíos formidables para todos los países (OCDE UNESCO:6). Sin embargo, parece ser que en México apostamos más a atender los problemas de la oferta/demanda y su distribución en el nivel medio superior y superior público, que por la planeación y evaluación de las necesidades de aprendizaje en el diversificado e inequitativo sistema educativo.

## CONCLUSIONES

Las reflexiones finales se presentan sobre cada uno de los propósitos y cuestionamientos centrales de la investigación, expresados de la siguiente manera: la inequidad del sistema educativo nacional en el nivel medio superior (NMS) público; la aparente política de igualdad de oportunidades a través de la selección y distribución (como mecanismo de evaluación) de la oferta/demanda al NMS público que realiza el CENEVAL y la COMIPEMS con el examen único; y las reflexiones derivadas de la disertación en ambos campos, que abren nuevas líneas de investigación en el estudio y análisis de la equidad, igualdad y evaluación educativa.

### 1. Conclusiones y reflexiones finales sobre la inequidad del sistema educativo nacional en el nivel medio superior (NMS) público.

Con respecto a los cuestionamientos planteados sobre la aparente equidad e igualdad de oportunidades que implica la selección y distribución de la oferta/demanda, por parte del sistema educativo público y el CENEVAL, consideramos que no se puede medir ni ofrecer igualdad donde de forma definitiva no existe.

Porque de manera categórica el sistema educativo, tan diversificado en el nivel medio superior, resulta ser la razón por la que es inequitativo. Tal diversidad sólo ha logrado que la calidad en el servicio se pierda. Además, Martínez (1996:231) menciona que la expansión de la demanda influye en la diversificación de las fuentes de financiamiento, lo que genera competencia entre las instituciones por los recursos disponibles, de manera que no sólo es la diversidad de opciones entre las instituciones la que propician inequidad, sino la competencia por los recursos y el financiamiento.

De tal forma, consideramos que no se puede ofrecer lo mismo a todos, ni mucho menos ser equitativo, en un sistema educativo público tan diversificado en opciones técnicas y terminales, y cuya competencia por los recursos se agudiza.

La disertación establecida en el capítulo 1 nos permitió construir juicios y parámetros de coincidencia, tal y como sucedió con la propuesta del Banco Mundial de que al mejorar las

condiciones económicas de los grupos sociales marginales se está en posibilidad de aminorar las desigualdades de éstos, lo que significa a corto y mediano plazo una mayor equidad en el otorgamiento de servicios sociales como el educativo (Birdsall, 1997:108, Llamas, 1998:180, Winkler, 1990:49).

Esta argumentación nos permitió disentir de las políticas actuales que los tomadores de decisiones y funcionarios de la cúpula gubernamental, aparentemente no incorporan en el diseño y operación de estrategias para tratar de aminorar la brecha de inequidad social que representa el sistema educativo nacional, sobre todo en el diversificado nivel medio superior público metropolitano.

Las recientes recomendaciones y concepciones sobre la igualdad de oportunidades y equidad que reorientan las políticas sociales de muchas de las comunidades con características similares a la nuestra, donde se otorgan mayores recursos públicos a los grupos de individuos más desprotegidos (para que puedan competir en igualdad de condiciones con aquellos provenientes de grupos favorecidos y obtener éxito y movilidad social a corto, mediano y largo plazo), al parecer no se vislumbran como estratégicas en nuestras actuales políticas del sistema educativo (Birdsall:108, Llamas:180, Winkler:49).

En ese sentido, Ramos señala que:

La situación de desigualdad social impacta en los resultados; esto obliga a replantear la forma de atención y los resultados esperados, que no se verán en el corto plazo, pues la educación en sí misma está estructurada en tiempos prolongados, y la formación de las personas: adquisición de conocimientos, desarrollo de habilidades técnico-académicas e intelectuales, es un proceso largo y continuo (Ramos, 2003:165).

Las reflexiones que se fueron articulando durante el presente trabajo, nos permiten inferir que al parecer los tomadores de decisión y funcionarios sólo se concretan a fortalecer el tautológico esquema de selección y distribución de la oferta/demanda al NMS público metropolitano que realiza el sistema educativo y el CENEVAL en una aparente igualdad de oportunidades.

Esta investigación nos permite considerar relevante el argumento analítico de que si se desea ser justo o equitativo en el ámbito social y educativo, la igualdad tiene que ser tomada en cuenta.

En ese sentido (de que la equidad requiere igualdad) estamos en posibilidad de manifestar que no todos los alumnos son iguales, tienen diferentes *necesidades* y, que por tales razones, es injusto o inequitativo condicionar su acceso al sistema educativo público al considerar sólo su aparente habilidad para resolver un examen.

Pensamos que es necesario que los individuos deban ser tratados como si sus *necesidades* y propósitos concernieran a los demás, en otras palabras, requieren ser respetados y tratados como un fin en sí mismos y no como un medio (Miranda, 1989, Hausman y McPherson, 1996 en Llamas, 1998:177). El examen de selección se ha convertido en el fin, y los individuos en el medio a través del cual el sistema educativo justifica su política social de igualdad de oportunidades.

En el mismo sentido de reflexión, coincidimos con Llamas al ver que el principio de igualdad de oportunidades necesita un sistema educativo que influya en el sistema social de tal forma que se elimine la posible relación sistemática entre la procedencia social y su logro social, es decir:

El sistema educativo tendría que compensar a los individuos por las marcadas diferencias en la falta de riqueza, ingreso, cultura de los padres, poder político y sobre todo de educación, de tal forma que dichos factores no influyan en sus posibilidades de alcanzar un nivel particular de ingreso y educación en su vida adulta (Llamas, 1998:180).

Sin el afán de ser repetitivos, pensamos que el sistema educativo, por naturaleza inequitativo, no debe centrar su estrategia de igualdad y justicia al seleccionar y distribuir la oferta/demanda del NMS a través de un examen. En la investigación, evidenciamos que no existe en la literatura especializada alguna información que sustente el carácter y naturaleza del examen como la solución a la problemática social de *justicia e igualdad* en el sistema educativo.

Además, consideramos que las instituciones de enseñanza y el sistema educativo nacional, tomador de decisiones, deberían trabajar sobre las estrategias de política educativa que



garanticen el otorgamiento de un servicio de calidad equivalente entre instituciones de enseñanza universitaria y técnicas, de tal forma que ningún aspirante se encuentre desde el inicio en clara desventaja para continuar con sus estudios superiores.

La elección por una u otra institución representaría para el estudiante la misma oportunidad de aprendizaje y aprovechamiento, situación que en nuestro contexto actual aún es irreal.

Sabemos que es necesaria una justa uniformidad de criterios para determinar lo que se va a tomar como equivalente, aunque la igualdad de oportunidades es un ideal que debe orientarse por el progresivo aumento de la calidad educativa en las escuelas, labor que marcará la pauta de las instituciones en los próximos años:

Si un país tiene sectores de su población en situación de marginalidad y pobreza, y sus resultados educativos son bajos, será imposible que alcance en conjunto niveles elevados, aunque los alumnos de los sectores privilegiados alcancen resultados sobresalientes (INEE, 2003:84).

Además, estamos en posibilidad de manifestar que la equidad no debe utilizarse sólo para considerar la oferta de lugares en los centros educativos, sino como una política social que muestre las deficiencias sociales y económicas de los individuos, y del propio centro escolar, mismas que se convierten en un obstáculo para la educación de calidad.

Lo expresado en el párrafo anterior, nos lleva a pensar que la equidad sólo será posible si la educación en nuestro país tiene rasgos de calidad y si, además, que atiende las necesidades inmediatas de cada uno de los estudiantes para garantizar su estancia en los centros escolares.

Por otro lado, el análisis y disertación en este trabajo nos permitió tener la convicción de que las instituciones del NMS público, al establecer los criterios de selección, requieren que el acceso esté determinado de forma jurídica a través de un reglamento público y consultable. El instrumento deberá ser objetivo, equitativo e impersonal y con estricto apego al principio de igualdad de oportunidades, de tal forma que, con carácter de autonomía, sean las instituciones las que evalúen y seleccionen a sus estudiantes considerando habilidades, destrezas, competencias y necesidades de cada grupo social.

Para finalizar, consideramos que la equidad necesita ser aplicada no sólo como el logro *justo* de una mayor cobertura educativa, sino como la política que permita el otorgamiento

de mayores recursos a los grupos sociales marginales para garantizar que accedan y permanezcan en el sistema educativo público.

Bajo este precepto, la equidad sería la política idónea para otorgar y distribuir los recursos de manera *justa* y eficiente a los sectores sociales que así lo demanden. Sería la estrategia clara y precisa que permitiría acortar la brecha entre los más necesitados y los más favorecidos.

Sería la estrategia que rigiera el mecanismo de evaluación y selección al NMS público, considerando a los individuos como el elemento sustancial del fin educativo.

Con la política de equidad dejaríamos de lado la concepción de que los jóvenes de familias marginadas perpetúan su condición: la de ser analfabetas funcionales.

2. Conclusiones y reflexiones finales sobre la aparente política de igualdad de oportunidades, a través de la selección y distribución (como mecanismo de evaluación) de la oferta/demanda al NMS público que realiza el CENEVAL y la COMIPEMS con el examen único.

Nuestras reflexiones en este rubro surgen a partir del compromiso que el sistema educativo nacional tiene ante la sociedad: la de formar individuos críticos y analíticos, bajo una política de equidad e igualdad de oportunidades.

Las presiones que el sector empresarial ejerce sobre las instituciones educativas, van encaminadas a que necesitan trabajadores que sean capaces de innovar y de resolver problemas, donde el dominio de habilidades de expresión oral y escrita signifique la labor de éstos. Además, buscan individuos capaces de aprender en el centro de trabajo, es decir, que sepan cómo aprender (Bruer, 1997:18).

La realidad es que hasta ahora no existe ningún sistema educativo público que haya intentado educar a sus alumnos en habilidades de alto desempeño. En este trabajo vimos que investigadores como Aboites, Bruer y Comboni coincidían al manifestar que mientras sigamos repitiendo los estándares pasados como: aumentar los requisitos de graduación, aplicación de las mismas prácticas y métodos de enseñanza, pero sobre todo los mismos

mecanismos de control a través de la planeación y evaluación, es probable que sigamos perpetuando la inequidad y una educación sin calidad.

No obstante, a pesar de estos obstáculos, sabemos que en los centros educativos se forma alumnos con habilidades de alto desempeño; sin embargo, ellos representan un mínimo de la población estudiantil, lo que viene a evidenciar inequidad en el sistema educativo. Pues los centros escolares, en apariencia, no realizan una diferenciación de necesidades en los educandos (Bruer:19, Comboni,1998:279, Aboites, 2000:5).

A manera de ejemplificar tal reflexión, vemos que en el sistema educativo estadounidense, de acuerdo con los datos que proporciona el Departamento de Evaluación Nacional de la Educación y del Progreso Educativo de los EU (NAEP), referentes a los últimos 20 años, sólo un mínimo de la población adquiere habilidades consideradas de alto rango de acuerdo a los cinco niveles de competencia determinados por este Departamento de Evaluación<sup>59</sup> (Bruer:16, 19).

Esta información resulta relevante para nosotros, en el sentido de que nos permite evidenciar que los estudios de evaluación proporcionan datos retrospectivos del fenómeno educativo, de tal forma que se puede disertar y establecer estrategias operativas y equitativas para la mejor solución a la problemática educativa, como lo es su financiamiento, otorgamiento y calidad<sup>60</sup>.

Hemos cavilado, a lo largo de este trabajo, en la inequidad que representa el examen único del CENEVAL, de manera que estamos en posibilidad de manifestar que se trata de una herramienta de *distribución* de la oferta educativa en el NMS público, y por tal razón inequitativa. Porque un sistema educativo tan diversificado no puede otorgar lo mismo a todos.

Además, para que el examen pueda proporcionar datos relevantes de la situación educativa, necesitaría presentarse y ofrecerse bajo otra dimensión. Es decir, no como un instrumento calificador de saberes que distribuya aspirantes a un nivel educativo, sino como una

---

<sup>59</sup> En el capítulo 3 de esta investigación, página 101, hicimos referencia a que el NAEP estableció cinco niveles de competencia en su examen, siendo el Nivel 350 Solución de problemas multifases y álgebra, el de alto rendimiento (Bruer:16).

<sup>60</sup> Al respecto, Martínez Romo propone con atinencia que se requiere de mayor interacción entre las distintas instituciones para orientar la competencia que se genera entre las mismas, con el fin de mejorar la calidad de éstas (Martínez, 1996:233).

herramienta con un bagaje metodológico que permita al sistema escolar diagnosticar y evaluar en el espacio y el tiempo el desarrollo de la educación en todos sus niveles.

Pensamos que el sistema educativo nacional necesita ser evaluado en todas sus dimensiones, y que el examen por sí solo no puede realizar esa labor. El NAEP en los EU, con sus evaluaciones diagnósticas (a través de exámenes), ha permitido identificar problemas focales, pero son las propias instituciones educativas junto con su grupo de especialistas, comunidad académica y sociedad, los que planean y evalúan las nuevas estrategias para resolver a corto, mediano y largo plazo tales problemáticas.

Se ha manifestado en esta investigación que el CENEVAL, por su función aparente y específica de control y distribución de aspirantes, no debería ser considerado como un centro de diagnóstico para la multivariada y compleja tarea de evaluar procesos y resultados del sistema educativo nacional.

Por otro lado, sabemos que dentro de la inmensa gama de problemas de evaluación que se presentan en el sistema educativo, los sociales refieren de manera clara dicha problemática. Por ejemplo, resaltan para esta investigación los diferentes niveles culturales que influyen y condicionan el desempeño de los alumnos; entre ellos están las imágenes familiares y el capital cultural que poseen y asimilan del entorno en que se desenvuelven.

Las posibilidades que tiene el alumno de acceder a la información, dependen en buena parte de su nivel cultural, y de sus condiciones socio-económicas. Situación que el CENEVAL y la COMIPEMS aparentemente no consideran, pues consideramos que ven a todos los aspirantes en igualdad de circunstancias, siendo que no todos tienen el mismo capital social y cultural.

Esto puede evidenciarse en los resultados que la COMIPEMS y el CENEVAL publican del examen único para el NMS. Por ejemplo, en el concurso de 1997, los aspirantes provenientes de delegaciones donde hay colonias de clase media alta arrojan puntajes mayores respecto de los provenientes de zonas marginales con gran concentración poblacional, como es el caso de Iztapalapa y Nezahualcóyotl donde en promedio el puntaje oscila entre 990 y 1001. Mientras que, en las delegaciones Benito Juárez y Coyoacán, oscila entre 1030 y 1041 (anexo 5).

Pensamos que el examen de selección no considera todas estas cuestiones, y trata estas variables como simples problemas técnicos: "sabe o no un tema específico". Hemos insistido en que el examen es incapaz de identificar diferencias. Coincidimos con el argumento de que, ante el examen, todos deben rendir por igual. (Díaz Barriga:15, Casanova, 1998:21).

Estamos convencidos de que el examen se ha convertido en el instrumento de selección social. Es la herramienta que utiliza el sistema educativo nacional para simplificar, aparentemente, la realidad, y que, como constatamos, dificulta el aprendizaje.

Sabemos que el examen no es la solución a los problemas de índole social, sin embargo pensamos que abanderamos la política educativa de equidad e igualdad de oportunidades para acceder al nivel medio superior público universitario.

Estamos en posibilidad de argumentar que, en apariencia, el examen único no es capaz de diagnosticar y evaluar, quizás sólo califica y distribuye aspirantes a un nivel superior. Insistimos en que el sistema educativo requiere de un proceso de evaluación que transite de la retrospectiva hacia el futuro deseable, que le permita comparar información y datos a través del tiempo y entender así su situación actual para diseñar su plan estratégico de desarrollo.

Para concluir, consideramos que los aprendizajes y saberes no pueden ser sumados de manera cuantitativa, por el contrario se deben reorganizar unos a otros, de manera que reestructuren el conocimiento y la actitud crítica del educando. Si se reflexiona bajo este esquema, entonces consideramos que el sistema educativo no está en posibilidad real de evaluar y determinar el futuro de los jóvenes sólo a través del resultado que arroja un examen de admisión.

Un proceso, sugiere Casanova (1998:81), es un continuo dinámico que requiere la adecuación de la evaluación a sus características. Estamos convencidos que tal argumentación aún no logra concebir y consolidar el sistema educativo. El proceso de selección, que le confiere al CENEVAL, no ha recibido la adecuación social que se le demanda de acuerdo con las características y necesidades de la comunidad estudiantil

## Acrónimos y Siglas

ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior
CCECD	Comisión Ciudadana de Estudios Contra la Discriminación
CENEVAL	Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CNDH	Comisión Nacional de los Derechos Humanos en México
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
COMIPEMS	Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior
EFA	Educación para todos (siglas en inglés)
EXANI-I	Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior
IDE	Actividades de investigación y desarrollo (siglas en inglés)
IES	Instituciones de Enseñanza Superior
INEE	Instituto Nacional para la evaluación de la Educación
IPN	Instituto Politécnico Nacional
NAEP	Evaluación Nacional de la Educación y del Progreso Educativo (siglas en inglés)
NMS	Nivel Medio Superior
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
PEA	Población Económicamente Activa
PEF	Poder Ejecutivo Federal
PISA	Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (siglas en inglés)
PND	Plan Nacional de Desarrollo
SEP	Secretaría de Educación Pública
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (siglas en inglés)

## BIBLIOGRAFÍA

- Aboites, Hugo (1999), *Viento del Norte. TLC y Privatización de la Educación Superior en México*. México, Plaza y Valdés, pp. 429.
- (2000). "Por qué desvincular a la UNAM del CENEVAL". México, UAM, mimeo, pp. 36.
- Ausubel, David y Joseph Novak. (1990), *Psicología Educativa*, México, Trillas, 2ª edición, 4ª reimpresión, pp. 623.
- Banco Mundial (1995), "La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia", Publicación del Banco Mundial, Cap. 5, p. 74-88.
- Birdsall, Nancy and David Ross (1997), *Pathways to Growth: Comparing East Asia and Latin America*, Washington, D.C., Inter-American Development Bank, The Johns Hopkins University Press.
- Bloom, B. and Engelhard, M. (1979), *Taxonomía de los Objetivos y Metas Educativas*, México, UNAM, pp. 276
- Bruer, John. (1997), *Escuelas para pensar*, Barcelona, SEP-Cooperación Española, Fondo mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España, Ediciones Paidós, pp.319.
- Casanova, María A. (1998), *La evaluación Educativa*, México, SEP, Biblioteca para la Actualización del Maestro, pp. 262
- Casillas Muñoz, María. (1997), *Los procesos de planeación y evaluación*, México, ANUIES, No. 10, pp. 84
- CENEVAL (1998), *Acerca del CENEVAL y de los Exámenes Generales de Egreso de la Licenciatura*, México, CENEVAL-ANUIES, pp.159
- CENEVAL (2003), "EXANI I: Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior", <http://www.ceneval.org.mx>.
- CEPAL (1992), *Educación y Conocimiento: Eje de la transformación Productiva con Equidad*, Santiago de Chile, CEPAL - UNESCO, pp. 265.
- Clark, Burton (1983), *El sistema de educación superior*, México, Nueva Imagen - UAM, pp.78

- Comboni, Sonia. (1998), "La evaluación del aprendizaje o el aprendizaje de la evaluación", en *La Evaluación en el sistema modular*, Berruecos, Luis (Coord. y Editor). México, UAM-X, p.255-280.
- Comenio, Juan. (1971), *Didáctica Magna*, México, Porrúa, (Sepan Cuantos), pc. 98-101.
- Comisión Ciudadana de Estudios Contra la Discriminación (2001), *La discriminación en México: Por una Cultura de la Igualdad*, México, Informe General de la Comisión, pp.263
- COMIPEMS (1997), "Informe de resultados del concurso de ingreso a la Educación Media Superior de la zona metropolitana de la Ciudad de México 1997", *COMIPEMS*, pp.45.
- (2000), "Instructivo para el concurso de ingreso a la Educación Media Superior de la zona metropolitana de la Ciudad de México 2000", *COMIPEMS*, pp.106.
- CONACYT. (2000), "Indicadores de Actividades Científicas y Tecnológicas 1990-1999", <http://www.conacyt.org/>
- Devereux, G. (1981), *De la Ansiedad al Método en las Ciencias del Comportamiento*, México, Siglo XXI, 3ª ed.
- Diaz Barriga, Ángel. (1993), *El Examen: textos para su historia y debate*, México, UNAM. pp. 329
- (1986), "Los orígenes de la problemática curricular", *Cuadernos del CESU*, CESU - UNAM, No. 4.
- (1988), "Una polémica en relación al examen", *Revista Perfiles Educativos*, CISE - UNAM, N° 41-42, julio-diciembre, p. 65 - 76.
- Diccionario de las Ciencias de la Educación*. (1995), Madrid, Santillana.
- Diccionario de la Lengua Española*. (1980), Madrid, 20ª ed.
- Durkheim, Emilio (1986), *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*, México, Siglo XXI.
- Fayol, H. (1983), *Administración general e industrial*, México, Editorial Herrero, 18ª ed. pp. 264
- Foucault, Michael, (1977), *Vigilar y Castigar*, México, Siglo XXI.



- Gago, Antonio. (2000), "El CENEVAL y la Evaluación Externa de la Educación en México", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 2, No. 2, p. 106 – 114.
- Gimeno Sacristán, José, (1989), *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata, 2ª ed., pp. 421.
- Hernández, Ruiz S. (1978), *Didáctica General*, México, Fernández Editores, 3ª ed.
- Ibarra, Eduardo (coord.) (1998), *La universidad ante el espejo de la excelencia*, México, UAM-I, pp.479.
- INEE. (2003), *La Calidad de la Educación Básica en México*, México, INEE, pp.173.
- Juárez, José Manuel (1998), "La evaluación educativa: ¿hacia una cultura de la evaluación o hacia la imposición de la evaluación?", en *La Evaluación en el sistema modular*, Berruecos, Luis (Coord. y Editor), México, UAM-X, p. 295-320
- Kellaghan, Thomas (1982), "Los sistemas escolares como objeto de evaluación", en *Evaluación Sistemática* de Daniel Stufflebeam y Benjamín Álvarez (comp.), Madrid, Paidós.
- Kreitner, Robert y Angelo Kinicki (1997), *Comportamiento de las organizaciones*, México, Mc Graw Hill.
- Lächler, Ulrich (1998), *Education and Earnings Inequality in Mexico*. The World Bank, Mexico Country Department, July 1998, p.17
- Lafourcade, Pedro. (1986), *Planeamiento, Conducción y Evaluación en la Enseñanza Superior*, Buenos Aires, Kapelusz, pp. 285.
- Llamas, Ignacio y Nora Garro (1998), "Economía y Política Educativa: Igualdad de Oportunidades y Equidad en la Educación", en *Ética y Economía*, Estrada, José L. y Ángel Escobar H., (coord.), México, Plaza y Valdés, UAM.
- (1999). "La inversión en capital humano en México", *Revista Comercio Exterior*, Vol. 49, núm. 4, abril de 1999. p. 381-389.
- Lozano, Rafael y Julio Frenk (s/f), "Desigualdad, Pobreza y Salud en México". México, El Nacional, Consejo Consultivo del Programa Nacional de Solidaridad. Cap. I, p. 25-36.

- Madrazo, Jorge y Walter Beller (1995), "Consideraciones sobre el derecho a la educación y la educación superior en México, desde la perspectiva de los Derechos Humanos", *Gaceta CND*, núm. 61, agosto 1995, p. 19-31.
- Martínez, Sergio. (1992), "Political and Rational Models of Policy Making in Higher Education. The creation and establishment of the Nacional System for Permanent Planning of Higher Education in Mexico 1970-1986", tesis doctoral, London, University of London-Institute of Education.
- (1996), "La Planeación-evaluación de la educación superior", *Políticas Públicas y Sociedad*, UAM-x, número 7, 219-233 p.
- Moliner, María (1998), *Diccionario de la Lengua de María Moliner*, México, Gredos.
- OCDE. (2000), "Basic Science and Technology Indicators 2000", *OCDE Statistics*, Paris, 2000.
- (2002), *Conocimientos y Aptitudes para la Vida: Resultados de PISA 2000*, México, Santillana, pp. 347.
- OCDE UNESCO (2002), *Aptitudes básicas para el mundo de mañana. Otros resultados del proyecto PISA 2000: Resumen Ejecutivo*, Paris, OCDE - Instituto de Estadística de la UNESCO, pp. 26.
- Poder Ejecutivo Federal (2001 a), *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, SEP.
- Poder Ejecutivo Federal (2001 b), *Programa Nacional de Desarrollo 2001-2006*, México, PEF.
- Pratt, Henry. (1992), *Diccionario de Sociología*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Ramos, José A. (2003), "Oportunidades Educativas de los Pobres: El Caso de la Población Jornalera Agrícola Migrante", tesis de Maestría, México, División de Ciencias Sociales y Humanidades, UAM-x.
- Rivero, José. (2000), "Educación y Exclusión en América Latina: Reformas en Tiempos de Globalización", en *CIPAE-Tarea*, 2ª edición.
- Sen. Amartya. (1999), *Development as Freedom*, New York, Alfred A. Knopf.
- (1992). "Minimal liberty", en *Economica* 59, USA.
- Senge, Peter (1992), *La quinta disciplina*. Argentina, Editorial Granica.

Stenhouse, Lawrence (1987), *Investigación y desarrollo del curriculum*, Madrid, Morata, 2ª edición, pp.319.

Stufflebeam, Daniel y Anthony Shinkfield. (1987), *Evaluación Sistemática*, Barcelona, Paidós, Temas de Educación, pp. 373

Thordinke-Hagen (1976), *Test y Técnicas de medición en psicología y educación*, México, Trillas, pp. 198

UNESCO/OCDE (2003), "Financiando la educación –Inversiones y Rendimientos, Análisis de los Indicadores de Educación Mundiales. Edición 2002", <http://www.uis.unesco.org>.

UNESCO (2002), "Education for All Planning (EFA)", Paris, [www.unesco.org/education](http://www.unesco.org/education)

Weber, Max (1986), *Economía y Sociedad*, México, Fondo de Cultura Económica, 18ª ed.

Winkler, Donald R. (1990), "Higher Education in Latin America. Issues of Efficiency and Equity", in *World Bank Discussion Paper #77*, Washington D.C.

### Anexo 1

Matriz que concentra las acepciones a los términos de equidad e igualdad y las perspectivas más significativas sobre política social y económica al respecto.

Equidad	Igualdad	Análisis
<p><b>Concepto</b></p> <p>De acuerdo al Diccionario de Sociología (Henry Pratt: 1992), es un concepto jurídico, de fundamento ético, equivalente al de <i>justicia</i> natural, igual e imparcial. En el derecho angloamericano designa también un cuerpo o sistema de normas jurídicas, que asimismo se formó por oposición al derecho estricto, caracterizado por ser objeto de la competencia de una jurisdicción peculiar, por un procedimiento más rápido y flexible.</p>	<p><b>Concepto</b></p> <p>Según el Diccionario de Sociología (Henry Pratt: 1992), la igualdad es la semejanza de status social, de responsabilidades, de <i>derechos</i> y de oportunidades. Se le considera también como un principio ideal, realizable en cuanto afecta a la estructura social, pero en pugna con las consecuencias de los principios de libertad y <i>competencia</i> que conducen a la selección, gradación y desigualdad sociales.</p>	<p>Al considerar los aspectos más significativos de estos dos conceptos que empaten con las definiciones propuestas en este trabajo, se evidencia el sentido de <i>justicia</i> en la equidad. En la definición de igualdad se evidencia ambigüedad, imposibilitando alguna empatía con la definición propuesta. Quizás sólo concuerden en la semejanza de derechos en la competencia para acceder al sistema educativo.</p>
<p><b>Concepto</b></p> <p>De acuerdo a los Diccionarios de la lengua española (1980) y el de María Moliner (1998) la equidad es igualdad de ánimo. 2. Bondadosa templanza habitual; propensión a dejarse guiar, o a fallar, por el sentimiento del deber o de la conciencia, más bien que por las prescripciones rigurosas de la justicia o por el texto terminante de la ley. 3. Cualidad de un trato en que ninguna de las partes sale injustamente mejorada en perjuicio de otra.</p>	<p><b>Concepto</b></p> <p>De acuerdo a los Diccionarios de la lengua española (1980) y el de María Moliner (1998) la igualdad se refiere a: Cualidad de igual. 1. Circunstancia de ser iguales las cosas. 2. Equidad. Circunstancia de ser tratadas de la misma manera las personas de todas las categorías sociales.</p>	<p>En estas dos definiciones que se hacen respecto a los conceptos de equidad e igualdad, es notoria la inclinación a concebir a la equidad como igualdad, cuando menos en dos de las acepciones al término. De la acepción (3) sobre equidad es retomado el sentido de justicia que concuerda con el objetivo de la definición propuesta.</p>
<b>Igualdad de oportunidades</b>		
<p>La igualdad de oportunidades para el enfoque liberal, consiste en eliminar los obstáculos sociales que impiden la competencia justa entre los individuos. La definición de lo que se consideran obstáculos ha variado con el tiempo.</p> <p>-El enfoque radical (socialista) redefine la igualdad de oportunidades en términos de</p>		

igualdad de resultados y grupos: igualdad en las condiciones reales de vida para todos los grupos sociales.

-El concepto de igualdad de oportunidades educativas se ha enfocado también desde las dos concepciones señaladas, como se ve en los tres sentidos que, de uno mínimo a otro máximo, distingue C. Arnold Anderson:

1) Eliminar los obstáculos de acceso a la educación para cada individuo, por ejemplo, política de becas si el obstáculo es económico. Lo que ocurra después dependerá de la capacidad y motivación de cada uno.

2) Lograr que todos los alumnos consigan <<el mismo perfil en el total aprendido>>; es decir, igualdad de resultados en la educación.

-La investigación empírica sobre la igualdad de oportunidades educativas, se ha centrado en la incidencia de los factores sociales en las diferencias de acceso, medios disponibles y resultados en los centros educativos. El enfoque usual ha sido medir desigualdades específicas que afectan a distintos grupos o sectores sociales. Siguiendo a O. Banks, las principales pautas descubiertas por la investigación en los países occidentales pueden sintetizarse así: Desigualdades entre las clases sociales;

a) Si hay educación secundaria selectiva, los alumnos procedentes de la clase obrera tienen menos probabilidades de acceder a -y permanecer en- las secciones más valoradas (bachillerato, liceo).

b) Los alumnos procedentes de la clase obrera tienen menos probabilidades de acceder a la educación superior y, si lo logran, tienen más probabilidades de relegación, es decir, de ingresar en las escuelas o facultades de menor prestigio (Diccionario de las ciencias de la educación, 1995)

Análisis: De esta serie de reflexiones se retomaron varios elementos para la construcción del concepto sobre igualdad de oportunidades; elementos tales como los obstáculos sociales, los que de manera directa influyen en la *competición* entre los distintos individuos que buscan acceder al sistema educativo público. Evidentemente no puede ser equivalente el principio de equidad con el de igualdad de oportunidades; en el primero se patentiza el sentido de justicia a que tienen derecho las personas no sólo para acceder al sistema educativo público, sino de mantenerse dentro de él. Mientras que la igualdad de oportunidades se centra sólo en otorgar mecanismos que hagan menos injusta la competición entre las personas que sustentan un examen para acceder (únicamente) al sistema educativo público.

*Análisis: Equidad e igualdad de oportunidades.  
Perspectivas teóricas*

Perspectiva	Discusión (análisis)
-------------	----------------------

<p>“La equidad educativa: perspectiva de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos en México”.</p> <p>De acuerdo a Madrazo (Comisión Nacional de los Derechos Humanos -CNDH-), la educación forma parte del catálogo de los derechos y libertades fundamentales del individuo (Madrazo, 1995:19). Por esta razón la <i>equidad</i> para el otorgamiento de ésta, es considerada como:</p> <p style="padding-left: 40px;">un <i>derecho</i> que tiene cada uno de los individuos para acceder y mantenerse en el sistema educativo con igualdad de oportunidades (Madrazo:21, subrayado nuestro).</p> <p>Así, el principio de <i>igualdad de oportunidades</i> -de acuerdo a la CNDH- supone:</p> <p style="padding-left: 40px;">una situación en la cual varias personas compiten entre sí -de manera equitativa- para la consecución de un objetivo único e indivisible, en este caso, el ingreso a las instituciones de enseñanza superior (Madrazo, 1995:28).</p> <p>Este principio de igualdad no desconoce las diferencias sociales, familiares e individuales, sino que atiende a los factores que dependen de las políticas y procedimientos de admisión a las instituciones educativas. (Madrazo, 1995:28)</p>	<p>Para la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, considerar una política de equidad en la educación requiere necesariamente de la aplicación del principio de igualdad de oportunidades para acceder a dicho servicio. Se piensa que al otorgar igualdad de oportunidades se está siendo equitativo.</p> <p>Los fines de este trabajo coinciden con esta perspectiva en que la equidad es un derecho de los individuos no sólo para acceder a la educación pública, sino para que éstos se mantengan dentro del sistema. La discrepancia con esta perspectiva se centra en que para lograr lo anterior no dependa únicamente en el principio de otorgar igualdad de oportunidades a la hora de confrontar a los individuos en una injusta competición (examen único) por ganar un lugar en el sistema público de educación. Por esta razón, no se puede ser equitativo simplemente con otorgar igualdad de oportunidades.</p>
<p>“Equidad e igualdad: perspectiva de la Salud”.</p> <p>El término equidad frecuentemente es usado como sinónimo de igualdad. Sin embargo para Lozano y Campbell la igualdad y la equidad no son vistas en sentido estricto del concepto como lo mismo, aunque si los consideren muy relacionados.</p> <p>Así, igualdad es <i>la conformidad de una cosa con otra en naturaleza, forma, calidad o cantidad</i> (Lozano, s/f:35).</p>	<p>Tanto para Lozano como para Campbell y Musgrove, los conceptos de equidad e igualdad, denotan inequidad al tratar de ser justo o bien igualitario respecto al otorgamiento de un servicio, para este caso el educativo. Por ejemplo Campbell sugiere dar un trato igual a los que tienen las mismas necesidades, pero ello no significa dar a toda la gente lo mismo. Por tanto su sentido de equidad se sustenta mas en una postura de igualdad, donde se comparta beneficios de manera proporcional. Lo que implica</p>

<p>Mientras que para Campbell (en Lozano:35) la equidad es:</p> <p>la capacidad para compartir los beneficios y las responsabilidades de una sociedad en forma proporcional a las necesidades y capacidades de la población, dando un trato igual a los que tienen las mismas necesidades y capacidades.</p> <p>Las necesidades, de acuerdo a Lozano, son carencias concretas y objetivas de algo indispensable para la vida o para el funcionamiento en condiciones normales. Y aclara, <i>“dar a toda la gente lo que necesita no implica que a todos los individuos se les va a dar lo mismo”</i> (Lozano:35)</p> <p>Bajo esta misma perspectiva, Musgrove (en Lozano:36) considera además que la equidad debe medirse desde el nivel de la provisión de los servicios. Para él, la cantidad y calidad de dichos servicios ofrecidos para atender problemas específicos, ayuda a determinar el grado de equidad de un sistema de salud, pero para los fines de este trabajo sería el de un sistema educativo.</p> <p>Pero para proveer de servicios a un mayor número de individuos en la sociedad es necesario poner en practica políticas económicas que alivien el ingreso desigual de las masas.</p> <p>Así, para Birdsall (1997:108) esto significa que el ingreso debe ser más alto para los grupos sociales marginales, pues al incrementarlo el pobre tendrá la oportunidad viable de invertir en capital humano —educación y salud—, y por tanto el impacto que tendrá se verá reflejado en un mejor consumo de estos bienes.</p> <p>En cambio, con un ingreso pequeño se tendrá un impacto negativo en su porcentaje de inversión en el defectuoso mercado de capital que prohíbe prestar para financiar la inversión en educación o salud (Birdsall:108).</p>	<p>necesariamente inequidad.</p> <p>Así, es evidente una discrepancia entre Lozano-Musgrove y la propuesta de esta investigación respecto al carácter de justicia que implica el principio de equidad.</p> <p>Ahora bien, de acuerdo a Birdsall se pueden proporcionar mayores beneficios económicos a los grupos sociales desprotegidos, y por tanto ser más justo y equitativo, pues esto significaría mayor inversión en capital humano por parte de estos sectores marginados. Es decir, gastarían o destinarían mayores recursos a la educación con lo que se acortarian las desigualdades sociales y por ende la inequidad.</p> <p>En conclusión, se coincide con la propuesta de Birdsall en otorgar mayores beneficios económicos a los grupos marginados para así aminorar las desigualdades económicas. Pero para una sociedad como la mexicana esto sigue siendo una utopía. La estrategia es paradójicamente contraria, se apuesta a la política de “hacer más con menos”: reducir el presupuesto federal al sector educativo, para que cada vez más gente pague por el servicio educativo. Esto trae por consecuencia que se aplique una política restrictiva de acceso a los niveles superiores de educación pública, lo que significa una política de inequidad sustentada y maquillada en un principio de igualdad (aparente) de oportunidades para el acceso al sistema educativo público.</p>
<p>“Equidad e igualdad de oportunidades en la educación, perspectiva del Banco Mundial”</p> <p>De acuerdo con un organismo internacional</p>	<p>Las recomendaciones que propone el Banco Mundial para otorgar equidad en la educación a los grupos sociales más desprotegidos, se orientan hacia la igualdad de oportunidades</p>

<p>(Banco Mundial,1995:85), equidad en la educación es vista como igualdad de oportunidades para el acceso a la enseñanza superior. Por esta razón el Banco Mundial considera que la igualdad de oportunidades trae consigo una política de equidad educativa, entonces:</p> <p>un elemento importante de las políticas encaminadas a aumentar la integración nacional y la representación de los grupos tradicionalmente desfavorecidos en el liderazgo político y económico es la igualdad de oportunidades para acceder a la enseñanza superior (Banco Mundial:86).</p> <p>Es clara la estrategia que muestra el Banco Mundial respecto a la postura que deben seguir los países latinoamericanos para aminorar las desigualdades sociales, lo que de manera directa influye en el desarrollo productivo y estabilidad social de dichas naciones. Así, la equidad e igualdad de oportunidades para el acceso a la educación superior, es la política social y económica más viable para los países en vías de desarrollo.</p> <p>Entonces, <i>equidad</i> para el Banco Mundial es: una política educativa que significa igualdad de oportunidades para todos los grupos sociales que estén en posibilidad de acceder a la educación superior.</p>	<p>para el acceso de estos individuos a las instituciones de enseñanza pública.</p> <p>Entonces, equidad para el Banco Mundial es una política educativa que significa igualdad de oportunidades para todos los grupos sociales que integran una comunidad.</p> <p>Es evidente que la propuesta que hace el Banco Mundial no coincide con la que se plantea en esta investigación. Se ha venido manifestando que equidad no es equivalente a igualdad. Además se ha insistido en el derecho que tienen los individuos no sólo en el acceso al sistema educativo, sino en la permanencia dentro de este. Se ha aclarado que la igualdad de oportunidades es sólo un mecanismo de competición (con condiciones aparentemente semejantes) que permite el acceso de los individuos (algunos) al sistema educativo público.</p>
<p>“Equidad e igualdad de oportunidades para una educación de calidad, perspectiva del Banco Mundial”.</p> <p>De acuerdo al Banco Mundial, son elementos estratégicos para mejorar la educación postsecundaria, y por tanto a través de ellos poder medir el progreso, los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Mayor equidad.</li> <li>-Mayor adaptabilidad de la educación superior a las demandas del mercado laboral.</li> <li>-Y mejor calidad de la enseñanza.</li> </ul> <p>Para el Banco Mundial otorgar mayor equidad</p>	<p>Las recomendaciones que plantea el Banco Mundial para lograr estándares de calidad en las instituciones de enseñanza pública, son ligadas a los valores de equidad e igualdad de oportunidades, de tal forma que:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se pone de manifiesto que otorgar equidad significa dar igualdad de oportunidades para acceder a instituciones de educación pública.</li> <li>2. La calidad de la enseñanza se presenta como un ideal en la filosofía de las instituciones de enseñanza, este, aparentemente, no es visto solo como un valor económico, sino como parte de los beneficios de la política social</li> </ol>



<p>en la educación significa otorgar mayor igualdad de oportunidades para acceder a la enseñanza superior.</p> <p>Un elemento importante de las políticas encaminadas a aumentar la integración nacional y la representación de los grupos tradicionalmente desfavorecidos en el liderazgo político y económico es la igualdad de oportunidades para acceder a la enseñanza superior de manera equitativa (Banco Mundial:86)</p> <p>Y esto, apunta nuevamente el organismo, tendrá mayor posibilidad de éxito si se consideran además la calidad y adaptabilidad de la enseñanza a la productividad industrial y de los mercados en general.</p>	<p>de equidad en la educación pública.</p> <p>Finalmente, tal y como ya se había explicitado en el punto anterior, la propuesta en esta investigación es concebir a la equidad distinta a la igualdad de oportunidades. Además se vuelve hacer hincapié que es mucho más importante el derecho que tienen los individuos al acceso y permanencia al sistema educativo público, que la abstracta política de la calidad educativa. Dicha política se ha venido utilizando como estandarte para defender las estrategias de austeridad presupuestal de las instituciones públicas de enseñanza superior, más que como una filosofía necesaria en la educación.</p>
<p>“Equidad y acceso a una educación superior de calidad para América Latina: perspectiva de Donald R. Winkler”.</p> <p>Para Winkler (1990:49) la equidad en la educación superior:</p> <p style="padding-left: 40px;">se refiere al nivel de acceso a este nivel educativo para varios grupos en la sociedad, y el efecto que produce dicha educación superior en la distribución del ingreso y movilidad social en estos grupos.</p> <p>El fracaso de los jóvenes marginados en el acceso a las instituciones educativas bien calificadas, puede ser considerado como resultado de una política económica y educativa con rasgos de inequidad. Esto podría verse reflejado en un periodo corto de tiempo en la productividad económica de dicha nación, al tener mano de obra con ineficiente preparación, y por consiguiente con muy poca movilidad social (Winkler:xiii).</p> <p>Entre estas políticas se incluye la ayuda financiera para estos estudiantes marginados, siempre y cuando tengan una buena preparación académica en el nivel básico (primaria y secundaria). Otra política es la de adaptar el itinerario de los docentes a fin de facilitar la atención personalizada al trabajo de los estudiantes (Winkler:xiv). Con estas</p>	<p>Winkler hace más hincapié sobre la política social que permita el acceso a los servicios educativos de individuos provenientes de los grupos sociales marginados. El análisis de Winkler, para la esta investigación, se orienta la igualdad de oportunidades para el acceso a la educación superior por parte de grupos sociales marginados, considerando que esto redundará en beneficios económicos que aminoren la inequidad social y económica. Así entonces, se insiste en considerar a la equidad como equivalente a la igualdad de oportunidades para el acceso a la educación.</p> <p>Dentro de los aspectos relevantes del estudio de Winkler, están sus propuestas económicas para que las políticas públicas y educativas sean más igualitarias. Dentro de estas propuestas esta la del financiamiento educativo para aquellos grupos sociales más desprotegidos. Pues una mejor capacitación de estos grupos desprotegidos, permitirá a mediano plazo su movilidad social con mejores beneficios económicos.</p>

<p>estrategias se estaría aplicando políticas importantes de equidad educativa para el fortalecimiento económico del país.</p>	
<p>“Equidad educativa vista como igualdad de oportunidades desde el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000”.</p> <p>El Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 concibe a la equidad en educación como: la forma viable para disminuir las desigualdades sociales, ampliando la cobertura y permanencia de grupos marginados en el servicio educativo. (Poder Ejecutivo Federal, 1995:84).</p> <p>Al destinar mayor presupuesto de manera equitativa a la educación, se está en posibilidad de elevar la productividad de las personas y se abren las posibilidades de acceso a mejores empleos y salarios.</p>	<p>En el Plan Nacional de Desarrollo, se ve a la educación como el eje principal para la inversión en capital humano. Con esta política se estaría en posibilidad de incrementar la productiva económica, y por tanto se otorgarían mayores beneficios económicos y sociales a la población.</p> <p>En el PND se da énfasis a la cobertura y permanencia de los grupos marginados en el sistema educativo. Esto aparentemente coincidiría con la propuesta de esta investigación respecto a la equidad educativa, pero no es así, en realidad el PND intenta cumplir con los legados constitucionales de otorgar y garantizar educación <i>básica</i> a todos los mexicanos. Pero no existe compromiso o derecho constitucional alguno de otorgar de manera equitativa educación media superior y superior pública a quién así la demande con justicia.</p>
<p>“Equidad y eficiencia en la educación: perspectiva económica”.</p> <p>Para Llamas (1999:383), el término equidad significa: <i>la distribución igualitaria del gasto por alumno</i>.</p> <p>Entonces, el principio de equidad debe conciliarse necesariamente con el de eficiencia. Al respecto Llamas (1999:382, subrayado nuestro) argumenta que:</p> <p>    <i>existe eficiencia económica en la asignación de los recursos educativos cuando la valoración monetaria del mercado por cada peso gastado en cada grupo educativo es la misma.</i></p> <p>De acuerdo a este criterio de eficiencia, la inversión en educación debe orientarse a la capacitación en el trabajo y a la educación superior. La primera la realizan los empleadores, por esta razón el papel del gobierno radica sólo en formular políticas que</p>	<p>La postura de Llamas no está muy alejada de las propuestas antes descritas, pues coinciden en la política de la inversión en capital humano. Además este investigador enfatiza que la equidad no se contrapone a la eficiencia en el sistema educativo. Esto significa que una política educativa con equidad no necesariamente entra en conflicto con criterios de la política económica. Así entonces, es necesario invertir en educación superior y en capacitación para el trabajo, pues es lo que realmente se traduce en productividad y beneficios económicos tangibles. Estudiar para producir.</p> <p>El aporte de esta visión a la investigación se concentra en demandar una verdadera inversión de capital a los niveles educativos que no sean los básicos. Con esto se garantizaría no sólo mejor infraestructura en los centros universitarios y mayor presupuesto por alumno, sino mayor acceso de mayor número de estudiantes a la educación superior pública.</p>

la impulsen. En cuanto a que la inversión pública deba orientarse primero a la educación superior, después a la media superior y finalmente a la primaria, entra necesariamente en conflicto con el criterio de equidad. Esto es porque los alumnos de familias pobres representan una porción de la matrícula en primaria y secundaria mucho mayor que en educación superior (Llamas:388)

Ahora bien, al analizar una política —en este caso educativa— es necesario considerar, además de la equidad, los recursos eficientemente asignados para tal fin.

Parafraseando las ideas y conceptos esenciales de Llamas (1999:382) y Sen (1999:117), diré que la postura central para lograr la eficiencia y equidad en los recursos asignados a la educación, es que dados los precios de los factores productivos, y si estos se reasignaran ello no aumentaría el monto de producto y, dada la distribución inicial del ingreso, no es posible, mediante la reasignación de los productos finales que se da entre los individuos, establecer que una persona mejore sin hacer que otra empeore.

Esto implica que ambos autores ubican el término de eficiencia en un sentido del óptimo de Pareto, es decir, dada una situación de eficiencia productiva —con técnicas y recursos existentes— se dice que no es posible aumentar la producción de un bien sin reducir la producción de otro u otros.

## Anexo 2

### Acuerdos del Colegio Académico

#### Sesión 203

8, 9, 15 y 16 de diciembre de 1998

#### Acuerdo 203.3

Aprobación del Dictamen de la Comisión sobre el Examen General de Calidad Profesional previo a la Titulación encargada de: 1) Sistematizar la información existente, preparar una

síntesis de la misma y darla a conocer a la comunidad universitaria. 2) Organizar y realizar mecanismos a discusión pública y de consulta entre los diversos sectores universitarios. 3) Realizada la consulta, preparar un dictamen sobre la posición del Colegio Académico con respecto al Examen General de Calidad Profesional previo a la Titulación, en los siguientes términos:

UNICO. De acuerdo con el mandato recibido, la Comisión recomienda al Colegio Académico no incorporar en la reglamentación de la Universidad Autónoma Metropolitana, los exámenes Generales de Calidad Profesional (EGCP), ahora denominados Exámenes Generales para el Egreso de Licenciatura (EGEL), ni como requisito para la titulación, ni en cualquiera otra de sus modalidades de uso, por las siguientes razones:

2. La forma como los EGEL son concebidos y propuestos induce una tendencia a homogeneizar los procesos educativos, lo que lesiona las posibilidades de la diversidad, ya sea entre distintas propuestas formativas para una misma profesión, como en relación con las características peculiares de las regiones y entidades del país.

3. Estas evaluaciones pueden generar una tendencia a que la formación de los alumnos se oriente prioritariamente a prepararlos para aprobar dichos exámenes, en detrimento de la calidad de los currículos de las carreras y la formación integral de los alumnos.

5. Las evaluaciones planteadas por el CENEVAL a través de los EGEL, solamente toman en cuenta indicadores de desempeño para medir resultados mediante un examen único y no aportan elementos adicionales al proceso evaluatorio ya realizado por la institución. Así pues, como instrumento de evaluación terminal, los EGEL se ubican exclusivamente en la lógica de acreditación o supervisión.

6. Adicionalmente a las razones expuestas, se advierte que:

- En la fase de desarrollo experimental de los EGEL, se ha reconocido de manera pública que estos exámenes no son un instrumento confiable para la función de evaluación que se propone.

### Anexo 3

Programa de estudios de la Escuela Secundaria Wilfredo Massieu  
(Privada)

1er Año	Número de horas/semana	de Asignatura sello
Geografía Universal	3	
Cómputo (se toma como el taller)	3	
Matemáticas I	5	
Introducción a la Física y a la Química.	3	
Español	5	
Biología I	3	
Historia Universal I	3	
Formación Cívica y Ética I	3	
Grammar (Inglés)	3	
Reading and Writing (Inglés)	1	*
Vocabulary and Spelling (Inglés)	2	*
Science (Inglés)	2	*
Educación Física	2	
Danza	1	
Música	1	
Total de horas	40	5

2º Año	Número de horas/semana	de Asignatura sello
Geografía de México	3	
Cómputo (se cursa como el taller obligatorio)	3	
Matemáticas II	5	
Física I	3	
Química I	3	
Español	5	
Biología II	3	
Historia Universal II	3	
Formación Cívica y Ética II	3	
Grammar (Inglés)	3	
Reading and Writing (Inglés)	1	*
Vocabulary and Spelling (Inglés)	2	*
Science (en inglés)	2	*
Educación Física	2	
Danza	1	
Música	1	
Total de horas	43	5

3er Año	Numero de horas/semana	de Asignatura sello
Educación ambiental	3	

Cóputo (se cursa como el taller obligatorio)	3	
Matemáticas III	5	
Física II	3	
Química II	3	
Español	5	
Historia de México	3	
Formación Cívica y Ética III	3	
Grammar (Inglés)	3	
Reading and Writing (Inglés)	1	*
Vocabulary and Spelling (Inglés)	2	*
Science (en inglés)	2	*
Educación Física	2	
Música	2	
Total de horas	40	5

Plan de Secundaria Pública a partir de 1994  
Programa Básico

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
ESPAÑOL 5 hrs. Semanales	ESPAÑOL 5 hrs. Semanales	ESPAÑOL 5 hrs. Semanales
MATEMÁTICAS 5 hrs. Semanales	MATEMÁTICAS 5 hrs. Semanales	MATEMÁTICAS 5 hrs. Semanales
HISTORIA UNIVERSAL I 3 hrs. Semanales	HISTORIA UNIVERSAL II 3 hrs. Semanales	HISTORIA DE MEXICO 3 hrs. Semanales
GEOGRAFÍA GENERAL 3 hrs. Semanales	GEOGRAFÍA DE MÉXICO 2 hrs. Semanales	ORIENTACIÓN EDUCATIVA 3 hrs. Semanales
CIVISMO 3 hrs. Semanales	CIVISMO 2 hrs. Semanales	FÍSICA 3 hrs. Semanales
BIOLOGÍA 3 hrs. Semanales	BIOLOGÍA 2 hrs. Semanales	QUIMICA 3 hrs. Semanales
INTRODUCCIÓN A LA FISICA Y A LA QUIMICA  3 hrs. semanales	FÍSICA  3 hrs. semanales	LENGUA  EXTRANJERA  3 hrs. Semanales
	QUIMICA  3 hrs. semanales	
LENGUAEXTRANJERA  3 hrs. Semanales	LENGUA EXTRANJERA  3 hrs. Semanales	ASIGNATURA OPCIONAL Decidida en cada entidad 3 hrs

		semanales
EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN ARTÍSTICAS 2 hrs. Semanales	EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN ARTÍSTICAS 2 hrs. Semanales	EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN ARTÍSTICAS 2 hrs. Semanales
EDUCACIÓN FÍSICA 2 hrs. Semanales	EDUCACIÓN FÍSICA 2 hrs. Semanales	EDUCACIÓN FÍSICA 2 hrs. Semanales
EDUCACIÓN TECNOLÓGICA 3 hrs. Semanales	EDUCACIÓN TECNOLÓGICA 3 hrs. Semanales	EDUCACIÓN TECNOLÓGICA 3 hrs. Semanales
Total 35 horas	Total 35 horas semanales	Total 35 horas
Para su aplicación a partir del año escolar 1993-1994		Para su aplicación a partir del año escolar 1994-1995

Fuente: SEP, Dirección de Escuelas Secundarias. página electrónica [www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx).

#### Anexo 4

#### EXANI I

#### Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior

#### ¿QUÉ ES?

Los exámenes nacionales de ingreso que elabora el CENEVAL son pruebas de aptitud académica con fines exclusivamente de diagnóstico para los estudios de nivel medio superior y superior en México. Proveen información de la medida en que los sustentantes han desarrollado habilidades intelectuales básicas, así como habilidades y conocimientos disciplinarios específicos que contribuyen e incluso son imprescindibles para el éxito en los estudios académicos del nivel medio superior y superior.

El EXANI I está dirigido a egresados de educación secundaria que solicitan ingreso a las instituciones de educación media superior del país.

#### ¿QUIÉN LO ELABORA?

El Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI-I) se diseña y elabora con base en las normas, políticas y criterios que establece su Consejo Técnico, el cual está integrado por: a) académicos e investigadores de reconocido prestigio en los

ámbitos de la educación y la evaluación del aprendizaje escolar; b) representantes de instituciones de educación media superior de alcance nacional, como el IPN, el CONALEP, el COLBACH y la Dirección General del Bachillerato de la SEP; c) representantes de las subsecretarías de Coordinación y Planeación, de Educación Básica y de Servicios Educativos para el Distrito Federal de la SEP, así como d) representantes de los órganos gubernamentales encargados de los asuntos educativos de los estados de México, Aguascalientes y Tabasco.

---

## CARACTERÍSTICAS

- Son exámenes objetivos: tienen criterios de calificación unívocos y precisos, lo cual permite realizar procesos de calificación rápidos y confiables por medio de sistemas automatizados; ello es indispensable cuando se requiere evaluar a decenas de miles de sustentantes y ofrecer resultados rápidamente.
- Son exámenes estandarizados: cuentan con reglas fijas de diseño, elaboración, aplicación y calificación, lo que permite ubicar las puntuaciones de individuos y grupos con respecto a las normas de calificación establecidas estadísticamente a escala nacional y regional.
- Son exámenes de ejecución máxima (de poder): exigen del sustentante su máximo rendimiento en la tarea o tareas que se le piden que ejecute, contiene reactivos de diferentes grados de dificultad y tienen un tiempo límite suficiente para poder contestar el instrumento en su totalidad.
- Son exámenes que se califican con respecto a la norma: es decir, que genera una distribución de los puntajes totales del conjunto de sustentantes, en la que hay una acumulación de los sujetos en la media y una distribución gradual en las puntuaciones muy altas o muy bajas.
- Son exámenes de opción múltiple: cada pregunta se acompaña de cinco opciones de respuesta, de las cuales sólo una es la respuesta correcta.

---

## BENEFICIOS

### PARA EL SUSTENTANTE:

- El aspirante presenta un examen sensible, confiable y válido, probado a nivel nacional, lo cual garantiza que el resultado representa el nivel académico de cada sustentante.

### PARA LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS:

- Proporcionar a las instituciones de educación media superior elementos de juicio para realizar un proceso confiable, preciso y objetivo de selección de sus aspirantes.
- Informar a los principales agentes educativos (autoridades, instituciones, maestros, estudiantes y sociedad en general) acerca del estado que guardan individuos y



- poblaciones, respecto de las habilidades y conocimientos considerados esenciales para ingresar al nivel medio superior.
- Construir parámetros de comparación que permitan ubicar los desempeños individuales y colectivos, dentro de una norma de referencia regional y nacional.

En el caso de EXANI-I los exámenes únicos estatales y de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, el sustentante podrá ingresar a la opción educativa de su preferencia dependiendo del puntaje obtenido.

#### FICHA TÉCNICA

- **Áreas del Conocimiento:**  
Los reactivos del examen están organizadas en dos áreas: una, con 32 preguntas, en la que se miden habilidades cognoscitivas verbales y matemáticas básicas, y otra, con 96 preguntas organizadas en ocho campos temáticos (Español, Historia, Geografía, Formación Cívica y ética, Matemáticas, Física, Química, y Biología), en la que se miden habilidades y conocimientos específicos que se adquieren de manera regular en la escuela secundaria.

Incluye también un *módulo optativo de inglés*, con 16 reactivos, que puede ser solicitado y utilizado por las instituciones interesadas en contar con un diagnóstico en esta área de conocimiento.

- **Número de reactivos:**  
El examen consta de 128 preguntas.
- **Número de sesiones y duración:**  
El EXANI-I se realiza en una sola sesión de máximo tres horas; si se aplica con el módulo de Inglés, los sustentantes disponen de veinte minutos adicionales.
- **Fecha de inicio de operación:**  
La primera aplicación del examen fue en el año 1994.

El número de sustentantes evaluados con el EXANI-I durante 2002 fue de 503,626; los sustentantes evaluados de 1994 a 2002 hacen un total de 4,140,979

ESTRUCTURA DEL EXAMEN EXANI I					
ÁREAS	REACTIVOS POR ÁREA	%	SECCIONES	REACTIVOS POR SECCIÓN	
HABILIDADES INTELLECTUALES BÁSICAS	32	25	HABILIDAD VERBAL	Comprensión de lectura	7
				Sinónimos	3
				Antónimos	3
				Analogías	3
				Sucesiones	4
					16

			numéricas	
			Series espaciales	4
		MATEMÁTICA	Imaginación espacial	4
			Problemas de razonamiento	4
CONOCIMIENTOS DISCIPLINARIOS	96	75	ESPAÑOL	12
			HISTORIA	12
			GEOGRAFÍA	12
			FORMACIÓN CIVICA Y ETICA	12
			MATEMATICAS	12
			FISICA	12
			QUIMICA	12
		BIOLOGÍA	12	
TOTAL DE REACTIVOS	128	100		128

#### Anexo 5

Puntajes obtenidos por los sustentantes ubicados por la delegación o municipio donde se localiza su escuela secundaria de procedencia.

<u>Delegación</u>	<u>Puntaje</u>
Benito Juárez	1041
Coyoacán	1030
Tlapan	1014
Cuauhtémoc	1014
Azcapotzalco	1014
Gustavo A. Madero	1009
Miguel Hidalgo	1008
Iztacalco	1007
Venustiano Carranza	1007
Álvaro Obregón	1007
Xochimilco	1005
Milpa Alta	1005
Iztapalapa	1001
Magdalena Contreras	997
Cuajimalpa	991
Tláhuac	986
Coacalco	1018
Cuautitlán Izcalli	1011
Texcoco	1011

Cuautitlán	1005
Tlalnepantla	1003
Tecámac	1001
Atizapán de Z.	1001
Tultepec	1001
Ecatepec	998
Tepotzotlán	998
Naucalpan	997
Tultitlán	995
Acolman	993
<b>Netzahualcoyotl</b>	<b>990</b>
Chalco	988
Chicoloapan	986
La Paz	985
Huixquilucan	984
Ixtapaluca	978
Chimalhuacán	978
Nicolás Romero	977
Otros Municipios	969

---

Fuente: Abortes, H. *Por qué desvincular a la UNAM del CENEVAL*. Mimeo; CENEVAL. Informe de Resultados 1996-1997.

Responsable: Pérez Torres Hiram, UAM - X, 2004.