

Los desafíos al sistema escolar formal en los albores del siglo XXI

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (*México*), vol. XIX, núm. 3, pp. 13-52

Jorge Padua N.¹

RESUMEN

En este artículo se presentan algunos desafíos que confrontará el sistema educativo mexicano, en todos sus niveles, en el transcurso de la próxima década. Se analizan dos órdenes de desafíos: los sustantivos, relativos a los objetivos y propósitos de la educación; y los operativo-institucionales, en torno a cómo alcanzar dichos propósitos elevando la eficiencia interna y externa del sistema. El análisis toma como referencia el crecimiento demográfico de la población escolar y las severas restricciones financieras de nuestro país en los últimos años.

ABSTRACT

This article presents some of the challenges that the mexican educational system will face during the coming decade. Two types of challenges are analyzed: the substantive ones, related with the objectives and finalities of education, and the operational-institutional ones that have to do with the way in which these objectives can be reached improving internal and external efficiency of the system. The analysis makes reference to the demographic trends of school-age population and to the severe financial constraints present in Mexico during the past few years.

INTRODUCCIÓN

El objetivo del trabajo es presentar algunos desafíos que tendría que confrontar el sistema educativo escolarizado en la próxima década, a cuyo término se arriba al final no sólo de un siglo sino de un milenio. Tomando como referencias el crecimiento demográfi-

¹ Centro de Estudios Sociológicos, El Colegio de México.

co de la población en edad escolar y las limitaciones financieras a los ritmos de crecimiento del sistema escolar formal en cada uno de sus niveles, se analizan dos órdenes de desafíos: uno sustantivo, en torno a objetivos y propósitos de la educación; otro operativo, en torno a cómo alcanzar dichos propósitos elevando la eficiencia interna y externa del sistema.

El siglo xx —sobre todo su segunda mitad— podría tipificarse por el rasgo definitorio muy particular del papel activo del conocimiento científico y tecnológico en todas las actividades del hombre y del lugar que en su difusión y generación ocupan los sistemas escolares. Es un final de milenio y el albor de uno nuevo, caracterizado principalmente por la generalización y difusión de información, por la participación masiva de la población en instituciones escolares, por la transformación del mundo por la ciencia y la tecnología y, sobre todo, por cambios radicales sobre las intuiciones y conocimientos sobre el mundo natural, basadas en el conocimiento científico. Para el siglo XXI, estas tendencias continuarán en aumento.

Frente a estos gigantescos pasos (si se juzgan por los significados que adquieren la presencia en el espacio del hombre y sus instrumentos, el dominio del átomo, la manipulación genética, el manejo electrónico de la información, la dotación de sentidos a las máquinas, la creación de inteligencia artificial, etc.), coexiste la miseria, la desigualdad extrema, la explotación, la alienación, la depredación del ambiente, los sentimientos de pérdida de autenticidad y deshumanización.

Para la humanidad en su conjunto, parecería que el concepto de educación, que se hizo equivalente al de escolarización, tuvo sus éxitos relativos en la extensión del concepto que refiere a conocimiento y comprensión de la naturaleza, pero no así en lo que refiere a sus objetivos más amplios e intrínsecos de fortalecimiento del pensamiento crítico e incremento de la sensibilidad y valores éticos y estéticos y otras dimensiones de la racionalidad subjetiva.

A nivel mundial, los sistemas escolares se hacen más accesibles y los promedios escolares de la población son cada vez más altos. Los jóvenes ingresan a edades cada vez más tempranas y egresan a edades más tardías. Así, la institución escolar se transforma en el aparato organizacional de tamaño más poderoso, comprome-

tiendo en ella directamente a cerca de un tercio de la población. Las exigencias y expectativas que se plantean al sistema escolar en cuanto a sus propósitos y eficiencia para responder a los mismos se elevan y se hacen más complejas.

Al mismo tiempo que se constata esta enorme actividad, los niveles de satisfacción en cuanto a la naturaleza del esfuerzo, el sentido de propósito, su significación y alcance, son bajos. Esto es en general válido para la mayoría de las sociedades. Y es en las más desarrolladas donde mayor atención se presta a los problemas de la cantidad y calidad de la educación que la población recibe y a la correspondencia entre las demandas de la sociedad (especialmente la económica) y la oferta escolar.

En el caso de México el problema es más agudo. En medio de una inestabilidad económica prolongada y con severas restricciones financieras, las orientaciones hacia el sector educativo, no muy claras, se confunden más aún y afectan decisiones que pueden ser críticas y fundamentales para el futuro. Ya sea porque se pierde el sentido colectivo del esfuerzo en actividades atomizadas, en pequeños hechos y en estadísticas escolares; ya porque se juzgue que la actividad en su conjunto sirve sólo para el servicio de un grupo, de una actividad en particular, de una clase social; ya sea porque no se logran los aprendizajes esperados; los aspectos centrales de la educación se diluyen y oscurecen en tareas rutinarias y en debates académicos sobre ideologizaciones, adiestramientos y credencialismos y en ejercicios de planificación sectorial, desde oficinas de gobierno preocupadas en disminuir el gasto y en ejercitar presiones de tipo administrativo, para imponer una supuesta racionalidad objetiva a una operación cargada de subjetividades.

A. Efectos perversos del debate educacional

Para México, la etapa de una expansión del sistema escolar que parecía como ilimitada pero que correspondía a un conjunto de cambios estructurales en la sociedad² y a la aplicación efectiva de

² Especialmente demográficos, de urbanización y de composición del empleo por sectores de la economía. Véase mi trabajo sobre *Analfabetismo en América Latina*, Jornadas No. 84, El Colegio de México, México, 1979.

algunos principios de igualdad normativa para la población marginada, se ve amenazada por una severa disminución en los ritmos de crecimiento. Por efecto de una crisis económica iniciada en 1982, prolongada a nuestros días y con prospectiva de extenderse hasta bien entrada la década de los noventa, los gastos en el sector educativo se han reducido considerablemente.

En la medida que las consecuencias de la crisis no son absorbidas de la misma manera por los distintos grupos sociales, sus efectos sobre los ingresos y su distribución contribuye a polarizar aún más las diferencias entre grupos al interior del país. El deterioro en los niveles de vida es particularmente notable para los sectores obreros y populares así como para las nuevas clases medias. Todos estos grupos ven perder, en estos últimos años, algunos de los progresos hacia una mayor equidad en la distribución de recursos y derechos logrados en los periodos de crecimiento de la economía.³ La educación, uno de los bienes a los que la población venía teniendo mayor acceso (al menos si se le compara con otros recursos como poder, salud, vivienda, ingresos), se ve limitada por recortes financieros a lo largo de todo el sistema escolar y, en mayor medida que en el pasado, la cantidad y calidad de escolaridad que se pueda lograr, estará aún más fuertemente condicionada a la capacidad del grupo social de pertenencia para ejercer presión sobre el Estado.

De la misma forma en que la crisis afecta aspectos de financiamiento y crecimiento del sistema escolar, también se agudizará en

³ Véase especialmente Lustig, Nora, "Economic Crisis and Living Standards in Mexico: 1982-1984", trabajo preparado para UNU/WINDER, El Colegio de México, mayo de 1986. Lustig compara los estándares de vida antes de la crisis en las áreas de salud, educación, seguridad social e ingreso, con los efectos de la crisis para las áreas rurales y los sectores informales urbanos. Sus conclusiones son de interés. Por ejemplo: en términos de ingresos derivados de actividades económicas agrícolas, los productores con *surplus* y que no dependen de salarios como fuente necesaria de ingresos pudieron aislarse de la crisis. Los grandes productores que empleaban trabajadores salieron beneficiados tanto por la disminución en los salarios cuanto por el aumento en los precios de garantía. Los que sufrieron disminución en sus ingresos y en sus niveles de vida fueron los campesinos. En los sectores urbanos, los más afectados fueron las clases medias y los grupos asociados a la llamada economía informal, así como los sectores con salarios mínimos. Los grupos más ricos, no solamente se protegieron de la crisis sino que mejoraron su *status* económico.

la próxima década la naturaleza del debate sobre la educación, pudiendo incluso afectar la naturaleza del mismo.

El debate en los últimos años ha girado en torno a algunos temas centrales:

- El artículo 3o. constitucional y los aspectos de la enseñanza pública y privada en lo que se refiere a la socialización en la población de los valores, especialmente los religiosos;
- el uso y contenido de los libros de textos obligatorios en la enseñanza primaria;
- la extensión de la educación básica a nueve, diez u once grados escolares, especialmente en sus significados de control de clientelas por parte de las agrupaciones sindicales;
- la igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en el sistema escolar en todos sus niveles;
- la diversificación de la enseñanza media superior, manifiestamente en su correspondencia con lo que se denomina “necesidades del mercado” y latentemente con los problemas asociados a las presiones sobre los niveles superiores del sistema;
- el alcance de niveles aceptables de eficiencia interna y externa en todos los niveles del sistema, pero especialmente en universidades e institutos de educación superior.

Con la burocracia a la ofensiva —en alianza con los sectores más conservadores— y con los sectores radicales sin alternativas reales que ofrecer, la disminución del gasto público no sólo implicará una disminución de los recursos asignados al sector educativo, sino también afectará el tipo de orientación de los programas gubernamentales en términos de prioridades y de respuestas a las presiones frente a los cambios propuestos y/o impuestos.

La naturaleza del debate para la década que viene podría prolongarse, además de los aspectos mencionados antes, a los siguientes:

- privatización del sistema escolar (en el sentido de una disminución de la participación financiera y de control administrativo de tipo estatal);

- pago de colegiaturas y/o mayor participación en los costos en todos los niveles del sistema y especialmente en el nivel superior, con requerimientos crecientes de logro de niveles de excelencia;
- formalización de sistemas de control de la matrícula en los niveles medio superior y superior (*numerus clausus*);
- separación en las universidades estatales del nivel medio superior (que podrían pasar a otro sistema de control);
- incremento de los niveles de calificaciones del personal docente y de los contenidos de la educación;
- calidad de la educación (entendida de diversas maneras, pero centrada en los polos general-vocacional);
- participación de la comunidad en la administración escolar.

En resumen, debates acerca de la necesidad de redefinir concepciones y estructuras en cada nivel del sistema, de los tipos y maneras de control y monitoreo de procedimientos y resultados, al tiempo en que se opere con criterios de igualdad de oportunidades.

I. LOS DESAFÍOS AL SISTEMA ESCOLAR

Los desafíos que deberá confrontar el sistema en la próxima década los clasificamos en dos grandes conjuntos, según su orden de importancia: *los desafíos sustantivos*, de concepción y contenido de la educación; y *los desafíos operativo-organizacionales*, que conciernen a aspectos de eficiencia interna y externa de los sistemas.

Ambos conjuntos están interrelacionados. Para que los sistemas escolares se justifiquen como actividad importante, no trivial, destinada a la transmisión de destrezas, conocimientos y comprensiones, y sobre todo, para que forme al hombre y a la sociedad educada, será necesario hacer compatibles las metas más generales del ideal de educar, del aprender a aprender, y de formación del carácter, con las metas más pragmáticas del adiestramiento, la capacitación, la productividad y la participación. Y en este proceso hacerlas efectivas junto a las funciones sociales de distribución equitativa de conocimientos, de transmisión de la cultura, de fortalecimiento de la comunicación social.

El desafío es fuerte porque en el escenario de la crisis económica y de las movilizaciones sociales que ella genera, en la intensidad de los debates, existe la tendencia a percibir metas ideales y metas pragmáticas como exclusivas o excluyentes.

Los desafíos de tipo sustantivo se juzgan como críticos y serán analizados a nivel normativo ya que aquí se definen los espacios de significado, las regiones de deseabilidad, los compromisos éticos y los sentidos de deber y responsabilidad a niveles de acción, interacción y transacción. Estos son los que a nivel individual, grupal y social delimitan las esferas subjetivas de dominio de situaciones *versus* impotencia; de sentido de bienestar *versus* sensación de miseria y fracaso; las que definen estándares, solidaridades, antagonismos, singularidades, identidades. En fin, son las fuentes de evaluación de conductas, de vicios y virtudes, de cuestiones absurdas y cuestiones significativas.

Los desafíos de tipo operativo serán analizados según los niveles del sistema escolar (preprimario, primario, medio básico, medio superior y superior) y a la luz de las tendencias observadas para las características de evolución de la matrícula en los últimos años, así como de algunas de las presiones al cambio que se visualizan como sobresalientes a corto plazo: crecimiento demográfico de la población general y escolar; los cambios en la organización social y técnica del trabajo, tanto en México como los que se visualizan desde el exterior; y las financieras que resultan de las tendencias nuevas que emergen de la prolongada crisis de los últimos años.

Las características en la evolución de la matrícula son un elemento importante para evaluar un sistema escolar juzgado en sí mismo como atravesando por un profundo periodo de crisis ya que, a pesar del importante crecimiento de la matrícula en todos sus niveles que satisface muchas expectativas y cubre algunas necesidades económicas, sociales y culturales, tanto expertos como "clientelas" manifiestan insatisfacción por la calidad y por la cantidad de educación recibida. Los problemas no son de orden puramente subjetivo, no se trata de una población ansiosa de consumir más educación simplemente porque los sistemas se hacen más accesibles; hay un problema objetivo de calidades de aprendizaje en todos los niveles del sistema y de eficiencia organizacional. Los planes y programas en operación en los últimos años

parecen haber prestado más atención a los aspectos cuantitativos de la demanda y, especialmente, de la oferta. Sólo marginalmente se ha dado importancia a los problemas de retención de los estudiantes y calidad de la enseñanza, aunque abundan declaraciones de principio. La escolaridad promedio de la población crece, pero a costo de una calidad que se negocia según intereses inmediatos de maestros, estudiantes, administradores, autoridades y otros agentes, y de sus distintas organizaciones.

Las tendencias demográficas son útiles no sólo para anticipar algunos de los aspectos técnicos asociados a estimaciones de demanda potencial (como necesidades de maestros, de edificios escolares, de aulas, de materiales escolares, etc.), sino también a los más sutiles vinculados con cuestiones de financiamiento y con estrategias estatales destinadas a anticipar demanda y a canalizarla por mecanismos reguladores de ascenso en el sistema.

Finalmente, la Tercera Revolución Industrial representa un cambio no sólo de escalas de producción sino, fundamentalmente, de la forma misma de organización social y técnica del trabajo, cuyo potencial de disrupción a escala mundial merece una muy fuerte atención, a costo de que las reacomodaciones tardías a todos los niveles y, particularmente, los de afirmación cultural, producción y servicios, nos alejen aún más de las condiciones de progreso científico, técnico, social y político, aumentando a la vez una vulnerabilidad ya extremadamente elevada.

Pero uno de los problemas más agudos para México en los albores del siglo XXI, es que estos condicionamientos, balances, políticas y formas de participación tendrían que producirse dentro de un contexto de aguda crisis económica.

Crisis económica y financiamiento de la educación

Decíamos más arriba que la disminución del gasto público implica no solamente una disminución de los recursos asignados al sector educativo, sino que afecta sensiblemente el tipo de orientación de los programas gubernamentales, especialmente en lo que se refiere a la dirección del gasto en términos de prioridades y de respuestas a las presiones frente a los cambios propuestos.

Si bien las autoridades reclaman que sus programas dirigidos a

los sectores más desfavorecidos estén debidamente atendidos, varios autores, evaluando los resultados de las campañas, dudan seriamente de los logros alcanzados (véase especialmente, en este mismo número, el trabajo de S. Schmelkes). Sería importante, aunque no es objeto de esta presentación, examinar en detalle la evolución del gasto para programas de alfabetización, atención a grupos marginales, educación bilingüe, así como las diferencias relativas en los recursos asignados a los distintos niveles del sistema escolar. Lo que aparece claro, como se verá más adelante, es que se produce una serie de decisiones de orden financiero que afectan sensiblemente la operación de los sistemas escolares formales.

Basta decir, por ejemplo, que como porcentaje de gasto total de gobierno, la porción asignada a desarrollo social ya venía decreciendo en forma constante y sensible desde 1975, cuando representaba el 21.1% del mismo. Con la crisis, la situación se agudiza; en 1981 este rubro representaba el 16.6% del gasto total y en 1984 el 13.2%. Para este último año el gasto en educación representaba, en términos reales *per capita*, el 66% del gasto que se realizaba en 1982.⁴

El gasto federal en educación, como porcentaje del gasto total, se reduce de un 9.0% en 1982, a un 3.4% en 1987.

Más aún, tipificado el gasto educativo total por control administrativo, y a pesos constantes, los datos indican que entre 1981 y 1985 se producían las siguientes contracciones: a) gasto total, -19.3%; b) gasto federal, -17.4%; SEP, -9.7%; otras secretarías, -86.4%; c) gasto estatal, -30.7%; d) gasto municipal, 177.0%; e) gasto privado, -5.2%. Quizás las cifras que mejor sintetizan la contracción del gasto educativo en los últimos años sean las del gasto educativo total como parte del Producto Interno Bruto (PIB): disminuye del 5.5% en 1982, al 3.9% en 1986.

A mediano y largo plazo la contracción del gasto afectará no sólo

⁴ Los datos provienen de Lustig, N., *op. cit.*, y son calculados a partir de los informes de gobierno correspondientes a los periodos presidenciales de José López Portillo y de Miguel de la Madrid.

las tendencias observadas hasta 1982 hacia una mayor y mejor distribución de la escolaridad de la población, sino también necesariamente alterará las políticas de descentralización escolar (por ejemplo, afectando masas críticas establecidas en algunos sectores y regiones); impulsará la fuga de personal calificado hacia otros sectores y hacia el extranjero; generará directamente la privatización del gasto y orientará contenidos hacia temáticas e intereses que por lo general tienden a no coincidir con los intereses de la comunidad como un todo.

A. Los desafíos sustantivos

Para los albores del siglo XXI el sistema escolar tendrá que encontrar una solución satisfactoria y compartida a sus problemas centrales: justificación clara de sus propósitos, desarrollo de currícula pertinente y relevante, aplicación de procedimientos de enseñanza-aprendizaje apropiados. Estas son las metas que se engloban como socioculturales y definen los espacios de significación para la formación de la sociedad y del individuo. Se trata de un desafío importante porque el sistema escolar, en todos sus niveles, se ha ido orientando cada vez más hacia cuestiones instrumentales y, en el proceso, minimizando su carácter general, sustantivo.

Frente a las demandas por reformas conducentes a una mayor correspondencia entre educación formal y mercado de trabajo, las respuestas orientadas hacia un mayor contenido vocacional dirigieron la organización curricular en la dirección de aspectos prácticos y puntuales, debilitando en el proceso el sentido de la educación como incremento de la capacidad de poder de control y de ganancia de espacio de significación, en las experiencias y vivencias individuales y colectivas. En contra de las expectativas, la resultante fue una disminución en la calidad del desempeño y un incremento en los niveles de insatisfacción.

Definir los propósitos del sistema escolar, sus metas generales y específicas, siempre ha sido un asunto controversial. Sabemos que, como institución y proceso social que sirve a una multiplicidad de intereses individuales, grupales y sociales, la escuela y los sistemas escolares ocupan un lugar central en: a) la formación, participación y distribución de habilidades culturales; b) la distribu-

ción, difusión y generación de conocimientos; c) la preparación para el empleo y en general del conjunto de prácticas y creencias que configuran la producción, distribución y consumo de bienes y servicios; d) la dinámica de relaciones entre clases y el complejo tejido de derechos y responsabilidades individuales y grupales; e) en los sistemas de creencias que explican y dan cuenta de la naturaleza del universo y del lugar que ocupa el hombre en él, definiendo lo bueno y lo malo, lo deseable y lo indeseable.

Es decir, los sistemas escolares desempeñan un papel dominante (pero no determinante) en la modulación de los modos por los que los colectivos sociales definen tanto las dimensiones principales de la estratificación social (distribución de conocimientos, poderes, recompensas y derechos) como los procesos de integración, grado de efectividad y tipo de producción a los que se aboca la sociedad en su conjunto.

Aunque los resultados que se esperan del sistema escolar son múltiples, para propósitos analíticos pueden ser divididos en tres grandes categorías, que se expresarán de distinta forma en los diferentes niveles del sistema escolar: los propósitos o metas vinculados con los actores individuales; los que se vinculan con la organización escolar (desde los que tienen que ver con sistemas de interacciones al interior de escuelas concretas, hasta los que se vinculan con interacciones entre los diversos niveles del sistema escolar); y los que se vinculan con la comunidad (local, regional, nacional).

En términos de los actores individuales, los resultados vinculados con los alumnos son los más conocidos: aprendizaje de habilidades técnicas y académicas, de actitudes sociales, de conductas aprendidas y otras orientaciones hacia su comunidad y sociedad. Los resultados vinculados con las expectativas de otros actores individuales (profesores, administradores, autoridades escolares, estudiosos del sistema), son menos públicos y se relacionan con los tipos de recompensas materiales y no materiales asociadas a sus profesiones.

Los resultados que se vinculan con la escuela como organización, tienen que ver con la promoción, formación y moldeo de los estudiantes, de manera que se asegure el logro de actitudes y habilidades prescritas. La estructura organizacional de las escue-

las, se supone, provee los canales y crea los ambientes dentro de los cuales se obtienen resultados tales como formación de destrezas académicas, habilidades en la interacción social, desarrollo de compromisos sociales y de lealtades, producción de recursos humanos.

Los resultados en el nivel de comunidad son los más controversiales; por lo general tienen que ver en su sentido más amplio con socializaciones comunes básicas, a lo largo del espacio nacional, en cuestiones relativas a sistemas de valores (nacionalismo, democracia, etnocentrismo, etc.) pero que, cuanto más se descienda en la escala de lo local, se vinculan con cuestiones específicas como el favorecimiento del orden político y económico vigente. A más autoritario un sistema político y social, más se busca el consenso puntual acerca del tipo específico de orden político y económico que se promueve. En términos más operativos, la economía local, regional y nacional depende en buena medida del sistema escolar para producir resultados que eslabonen, en forma efectiva, los resultados de la organización escolar a los aparatos económicos y políticos más amplios: alfabetización funcional, habilidades y actitudes positivas hacia el trabajo, identificación con una carrera, participación ordenada en las prioridades de la comunidad, información sobre política y sistemas políticos, actitudes positivas hacia las formas de gobierno, aprendizaje de normas sociales amplias, conocimientos de historia, culturas locales, regionales, nacionales, etcétera.

La diferenciación de los propósitos del sistema entre niveles individuales, organizacionales y comunales es crucial, ya que está relacionada con la identificación de problemas, con las variables críticas que se estima son su causa y con los tipos de decisiones que se toman para solucionarlos.⁵ Por ejemplo, si estimamos que la variable crítica en el aprendizaje es el talento y la habilidad individual, entonces la responsabilidad para los resultados escolares se encuentra en aquellas situaciones genéticas o familiares que determinan el talento. Si creemos que la variable crítica es el

⁵ Chesler, M. y W. Cave. *Sociology of Education*, Nueva York, Macmillan Publ., 1981.

aprendizaje de motivaciones y trabajo duro, entonces la responsabilidad se encuentra en los estudiantes individuales y en su voluntad para aprender y trabajar. Si creemos que la variable crítica es la calidad de la instrucción y del currículo, la responsabilidad se encuentra en la organización escolar. Si creemos que la variable crítica en el aprendizaje es el tipo de recursos y apoyos que se ponen a disposición de la escuela, entonces la responsabilidad se encuentra en la comunidad.

Aunque abunda especulación, argumentación lógica e investigación empírica que prueba parcialmente la importancia relativa de cada una de las variables críticas arriba listadas, lo que parece claro es que en el aprendizaje y la socialización se conjugan estos factores, centrándose principalmente en la organización escolar concreta; sabemos que en el aprendizaje el factor individual es de importancia, al final de cuentas será en las personalidades individuales donde se canalizarán o realizarán los efectos de interacción y transacción. La calidad de la instrucción y del currículo es central, lo mismo que el apoyo que proporciona la comunidad a la escuela, apoyos en donde las calidades son más importantes que las cantidades.

Este último punto es importante, porque en las actuales condiciones de una organización burocrática nacional cada vez más compleja y con predominio de criterios ya de clientela, ya tecnocráticos; con organizaciones sindicales más poderosas y en conflicto; con los sectores conservadores a la ofensiva y con los sectores radicales sin alternativas claras que ofrecer, las consecuencias de la disminución del gasto público van más allá de la “racionalización del gasto”, para incluir un debate más amplio y profundo en el que se pone en juego la importancia, destino, valor y contenido de la educación. A esto hay que agregarle que es en los últimos tiempos y especialmente en nuestro medio (y paradójicamente cuando más se estudia el sistema por parte de una cantidad apreciable de especialistas), cuando hay mayor confusión en cuanto a para qué se educa y cómo se justifican los sistemas educativos.

En la teoría social de la educación, la crítica a lo que en bloque se ha dado en llamar “la educación liberal” (para identificarla algunos con la educación burguesa y otros con la educación socializante), ha reducido el espacio de discusiones, definiciones

y propósitos del sistema escolar a uno que se vincula en forma casi exclusiva con los aspectos de la división del trabajo y la diferenciación social. Ambas críticas, la radical y la conservadora, parecen coincidir en lo mismo: que la educación es función del mercado laboral. Para unos por que se ajusta demasiado bien en su función reproductora de las relaciones sociales de producción; para los otros, por que se ajusta demasiado mal con las satisfacciones de la demanda del mercado.

En un lenguaje desilusionante —sobre todo aquél asociado a la denuncia de la práctica escolar como una instancia de la ideología burguesa, que la utiliza en forma casi exclusiva como instrumento de dominación—, no sólo se ignora que en nuestro espacio sociocultural existen contradicciones internas, movimientos contrahegemónicos, movilidad estructural, sino se presenta el problema como un callejón sin otra salida que la transformación global y radical de la sociedad, sin recordar, por ejemplo, que en términos operativos los aparatos escolares de las sociedades de referencia ideológica comparten muchos de los problemas y están presionadas por los mismos dilemas.

Aun cuando una de las críticas más agudas señala los problemas asociados con las funciones de reproducción social cumplidas por la acción escolar, al investigar para el caso de Francia la contribución ideológica de la cultura escolar a la legitimación de las diferencias de rango en la jerarquía social, en nuestro medio las funciones de reproducción se interpretan como si el estudio francés funcionase como un hipermodelo ahistórico que incluye autorreproducción escolar y reproducción social válidos para cualquier sociedad y tiempo.⁶ Por otra parte, en el caso de los modelos de ejercicios de cálculo de recursos humanos, que buscaban aplicar principios generales de la economía al área de la educación y que, por efecto de las críticas precisas fue evolucionando en los países desarrollados hacia modelos más precisos y cualitativos, en nues-

⁶ Véase especialmente J. C. Passeron, "La teoría de la reproducción social como una teoría del cambio: una evaluación crítica del concepto de contradicción interna", *Estudios Sociológicos*, El Colegio de México, Vol. I, No. 3, septiembre-diciembre, 1983.

tro medio, las críticas, sobre las deformaciones del modelo son nulas o escasamente efectivas en propuestas de alternativas, dejando el terreno a cargo de agencias estatales, desarraigadas en buena medida de realidades locales y con viejos criterios economicistas de operación.

En medio de estas arbitrarias reducciones, no sólo se pierde el sentido de la educación general, amplia, no especializada, que sostenía la tradición humanista, sino que se reduce el espacio de la cultura a uno de instrumentalidad en metáforas biológicas de reproducción o aculturales de organización social. A veces los criterios desilusionantes del análisis llegan a proponer la desescolarización de la sociedad, confirmando la falta de alternativas ante una población que en efecto cree y sabe el valor de la educación.

Por esto último, y atentos a los esfuerzos que hacen otras sociedades para resolver de manera satisfactoria los problemas y significados del sistema escolar, nos parece que el desafío estará en los próximos años en recuperar y recrear para la sociedad mexicana las tradiciones del humanismo progresista, particularmente acercando los conocimientos que se dan en las instituciones escolares a los de la vida de la sociedad en general, generando así actividades más creativas, más significativas, que sirvan a la vez para enriquecer a los individuos y a las actividades de la sociedad. Esto es particularmente válido si la sociedad mexicana sigue afirmando sus procesos de modernización y la sofisticación tecnológica continúa introduciéndose no sólo en los aspectos relativos a las comunicaciones sociales, sino a los territorios de la economía.

La idea occidental de razón, que se realiza en un sistema de cultura material e intelectual ya identificada por M. Weber y K. Manheim, representará el especial desafío de aceptar los incrementos en la racionalidad funcional y al mismo tiempo los de la racionalidad sustancial. Y aquí la escuela deberá jugar un papel central, capaz de rescatar los aspectos que son su eje de referencia: afirmar en el individuo promedio el pensamiento crítico, la capacidad de discernimiento y el sentido de responsabilidad.⁷

⁷ Véase especialmente J. Padua, *Educación, industrialización y progreso técnico en México*, México, UNESCO/El Colegio de México, 1984.

Un aspecto especial al que deberá dedicarse mayor atención, investigación y análisis en los próximos años, ejemplo de lo señalado más arriba, está vinculado con la presencia cada vez más activa de los medios electrónicos de comunicación de masas en los hogares y de las computadoras en las escuelas. La influencia de ambos tenderá a ser cada vez más poderosa y hay que tener especial cuidado no sólo con los problemas especiales asociados a la socialización, dominación y alienación, sino además con sus influencias en los procesos específicos de la percepción y las objetivaciones de imágenes que se toman como reales, confundiendo mundos de esencias y existencias con mundos de apariencias, y acompañando este proceso de reificación con deformaciones en los caracteres visuales del pensamiento, con dificultades en la formación de conceptos y con confusiones en las percepciones.

Nuevamente, será función de la escuela contribuir a la posibilidad de desmitificar los contenidos de la TV, el cine y las computadoras, utilizándolos como instrumentos útiles en los procesos de incorporación de informaciones e instrucciones individuales y colectivas. El desafío para los maestros será entender la tarea pedagógica, no en su sentido técnico de capacidad de instrumentar un programa de aprendizaje, sino en su sentido más amplio y global de enriquecer a los estudiantes en su persona y en su ser social.⁸

El debate sobre metas y propósitos del sistema ha llevado a confundir las legítimas preocupaciones y los problemas de eficiencia interna y externa, con estadísticas de porcentajes de egresados, informaciones puntuales, cantidad de publicaciones, etc. Esto es, confundir indicadores con síndromes. De no controlar estas tendencias, se puede llegar incluso a que —como es el caso ya en algunos países— por la insistencia en la evaluación de datos e informaciones inconexas, toda la tarea de enseñanza-aprendizaje se destine a la satisfacción de las metas de resolver los exámenes y formularios estadísticos con los que se determina el éxito o fracaso de un programa, satisfaciendo a corto plazo la sensación

⁸ S. Aronowitz y H. Giroux, *Education under siege. The conservative, liberal, and radical debate over schooling*, Massachusetts, Bergin & Garvey Publ., 1985.

de éxito o eficiencia de las organizaciones escolares y de la burocracia, pero condenando a mediano plazo el proceso de formación de destrezas y esquemas conceptuales que llevan a esos conocimientos, por encima de datos inconexos, a la culminación de hombre y sociedad educada.

B. Los desafíos operativo-organizacionales

Planteados los problemas centrales, habrá que resolver cuestiones vinculadas con actividades tales como satisfacción de demanda, elevación de eficiencia interna y externa (entendida como un problema de cantidad y calidad en ámbitos organizacionales específicos), rearticulación de objetivos para adaptarse a nuevas circunstancias, como el cambio demográfico de la población general y escolar, y de la nueva división social y técnica del trabajo.

El sistema escolar deberá ordenar sus objetivos generales y específicos, sus actividades y conjuntos de actividades, sus tareas y sus metas (*targets*), sus prioridades y sus procedimientos de evaluación, de manera que los procesos de planeación culminen más satisfactoriamente en los objetivos centrales del sistema: *formar la persona y la sociedad educada al tiempo que se satisfacen las demandas de los distintos subsistemas del sistema social.*

1. Diagnóstico: crecimiento del sistema escolar y crisis

Los efectos de la crisis sobre una mayor equidad en la distribución de escolaridad, son ya evidentes. Los cuadros 1 y 2 (para éstos y los cuadros subsiguientes, véase Anexo estadístico) indican la composición de la matrícula escolar total y por nivel, así como las tasas de crecimiento para cada año. Destacamos de ambos cuadros lo siguiente:⁹

⁹ Para detalles véanse J. Padua, *Educación, industrialización y progreso técnico en México*, México, El Colegio de México/UNESCO, 1984; J. Padua, "Presiones y resistencias al cambio en la educación superior de México", *Estudios Sociológicos*, El Colegio de México, Vol. VI, No.16, enero-abril, 1988.

a) El sistema continúa creciendo, pero los efectos de la crisis se advierten directamente en una disminución severa en el ritmo de crecimiento en todos los niveles del sistema, a partir del periodo escolar 1982-1983. Para el caso del nivel primario, la tasa de crecimiento no llega a reflejar la tasa de crecimiento natural del grupo de edad, y pese a los notables progresos alcanzados en los últimos 15 años, persisten importantes problemas, particularmente de acceso y de permanencia en las áreas rurales y en los sectores menos privilegiados de las áreas urbanas.¹⁰ Lo más sobresaliente para los problemas del nivel son las altísimas tasas de deserción escolar —que se traducen en una eficiencia terminal para el nivel de aproximadamente el 50%, esto es, solamente egresan la mitad de los que ingresan— y los bajos niveles de conocimiento que logran los estudiantes egresados y no egresados.¹¹

Para el periodo escolar 1986-1987 se había alcanzado a nivel nacional un promedio de escolaridad de la población mayor de 15 años de 6.1, es decir de algo más de primaria completa.

Discriminados los datos por entidad federativa (véase cuadro 3)

¹⁰ Para una discusión sobre las características del sistema escolar, véase J. Padua, *Educación, Industrialización y Progreso Técnico en México*, México, El Colegio de México/UNESCO, 1984; J. Padua, *El Analfabetismo en América Latina*, México, Jornadas No.84, El Colegio de México, 1979.

¹¹ Se podría aventurar la hipótesis de que las bajas tasas de crecimiento muestran cómo la crisis afecta la asistencia de niños y jóvenes a la escuela, dada la caída de los ingresos en los grupos con menores recursos debido a los impactos de los costos directos e indirectos de enviar a los niños a la escuela o por estrategias de sobrevivencia que requerirían la necesidad de su incorporación al mercado de trabajo formal o informal. Aunque no se cuenta con datos suficientemente válidos y confiables, la plausibilidad de la hipótesis es alta, como también lo es la de que las clases medias con menores recursos se verán obligadas a apelar cada vez más al recurso de enviar a sus hijos a escuelas públicas o a racionalizar aún más el gasto familiar para poder costear los gastos de las escuelas privadas. En México, las clases medias y altas no confían en la calidad de la escuela primaria pública y en muchos de los casos envían a sus hijos a escuelas primarias y secundarias privadas, cuyos costos varían entre los 15 y los 60 dólares mensuales por escolar aproximadamente. Lo interesante del caso es que la tendencia por parte de esas mismas familias a enviar a los jóvenes a universidades estatales gratuitas, también parece estar cambiando, aunque a menor velocidad. Es decir, la pauta de las clases medias y altas de costear la educación primaria y media, y justificar educación de nivel superior gratuita podría estar cambiando y esto presenta alternativas y repercusiones importantes a todos los niveles, especialmente al primario.

- se observa que esta situación es válida solamente para aquéllas con mayor nivel de desarrollo socioeconómico. Los estados con menor nivel (especialmente Chiapas, Oaxaca, Zacatecas, Guerrero, Guanajuato y Querétaro) no habían alcanzado aún un promedio de 5 años de escolaridad, tenían un promedio elevado de escuelas incompletas y sus eficiencias terminales eran bajas.
- b) Coincidiendo casi exactamente con el *boom* petrolero, el nivel preescolar crece en forma espectacular, para desacelerar su crecimiento a partir de 1983, aunque a ritmos no tan agudos como los observados en los otros niveles del sistema. Existe aquí un importante esfuerzo de política de educación pública educativa, e importantes debates en los que se discute sobre la deseabilidad de extenderlo como parte de una educación básica, ya sea en una alternativa de un año de educación preescolar más seis años de escolaridad primaria y tres años de escolaridad secundaria, o de tres años de educación preescolar y seis años de escolaridad en el nivel primario.¹² En fin, este es un debate actualmente en curso, para el que posteriormente adelantaremos algunos comentarios.
- c) A nivel de educación media, se observan dos situaciones en los datos:
- En la educación media básica (los tres primeros años del ciclo medio, correspondientes a la secundaria) hay una reducción de la tasa de crecimiento en un tercio entre el periodo escolar 1981-1982 y 1984-1985 y aquí nuevamente está el problema de decidir si tal disminución es efecto de una concurrencia de menor proporción que en los años anteriores y, consecuentemente, que el nivel está absorbiendo una proporción menor de egresados de la primaria que en años anteriores; o se trata de que el sistema está llegando a un nivel normal de absorción. Para la prueba de esto se requeriría disponer de las tasas

¹² Aquí hay otro aspecto muy importante de la planeación educativa que implica estrategias muy distintas y costos muy diferentes de implementación. Pero también hay aspectos relativos a intereses de grupos (particularmente del SNTE) en cuanto que una u otra estrategia "beneficiaria" más o menos a uno u otro grupo.

de escolarización del grupo de edad, por un lado, y de las tasas de egreso de la escuela primaria y la proporción de alumnos inscritos en los primeros años del ciclo secundario, por el otro.

- La segunda situación ocurre en el nivel medio superior: las altas tasas de crecimiento en el periodo 1979-1982 son en buena medida resultado de las políticas de expansión de la oferta escolar en la modalidad tecnológica y de la creación de los CONALEP, así como del impulso complementario para orientar el egreso de la secundaria hacia modalidades tecnológicas de tipo terminal. Desde 1983, disminuye el ritmo de crecimiento tanto por efectos de la crisis como por una estabilización de la demanda, probablemente causada por un ajuste entre las aspiraciones y expectativas educativas y las demandas del mercado del empleo (a partir de 1982 el porcentaje de absorción de egresados de la secundaria se estabiliza para la modalidad en alrededor del 17%, en contraste con las expectativas de lograr porcentajes de absorción del orden del 20-25%). Hay que agregar, además, los vaivenes de la política educativa en el nivel, producto de presiones estudiantiles por un lado, y las pugnas interburocráticas (DGETI-CONALEP-Subsecretaría de Planeación-SPP) por el otro, que modifican la terminalidad de los planteles y por lo tanto la ubicación de la matrícula del sistema tecnológico, ya sea en la columna de "bachillerato" o en la de "profesional medio".

d) A la educación superior dedicamos algo más de atención:

- La matrícula crece para el periodo que va de 1970 a 1984 algo más de tres veces (316%), mientras que para el mismo periodo el grupo de edad 20-24 años crece en un 256%. La participación para el grupo de edad crece así, de 12.9% en 1970 a 15.2% en 1984; es decir, que aunque la tasa de crecimiento se desacelera, la caída más pronunciada se produce para el año escolar 1984-85 y se extiende hacia los siguientes periodos escolares (véase cuadro 4).
- El crecimiento no es idéntico en el periodo para todo el país,

hay un fuerte proceso de desconcentración de la matrícula en educación superior (véase cuadro 5), que se da en forma más pronunciada en la región Norte de las categorizaciones de la ANUIES y en menor grado, aunque no menos importante, para la región Noroeste primero y el resto de las regiones a continuación.

- Esta desconcentración da por resultante una disminución en el peso relativo de la matrícula universitaria en el Distrito Federal y un incremento en la participación tanto de las universidades estatales, cuanto de las universidades federales. Acompaña a este proceso la disminución del peso relativo de dos instituciones de la zona metropolitana, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN). Para el caso de la UNAM en 1970, la institución representaba el 27.1% de la matrícula total universitaria, tal cifra se reduce en 1984 al 13.7%. Para el IPN la reducción es más drástica, ya que en el mismo periodo disminuye del 15.8% al 5.0%.¹³ También hay un incremento en la matrícula de la educación universitaria de carácter privado (de 11.4% a 13.9%), cuyos impactos parecen notarse en los sistemas de reclutamiento de personal en el sector formal de la economía.¹⁴

¹³ Hay implicaciones importantes aquí, por ejemplo en relación con el reclutamiento y formación de las élites tanto a niveles de gobierno federal como estatales. Evidentemente por el simple efecto del factor volumen y proporcionalidad podría haber tendencia a diversificación, resultando entonces una mayor proporción de graduados de otras universidades que las dos mencionadas en los cuadros superiores, de un aparato estatal en el que el peso de los graduados universitarios es dominante. Sin embargo, este efecto podría ser corregido o “compensado” por la tendencia contraria de concentración de los estudios de posgrado en el centro del país.

¹⁴ Aquí parecen estar interviniendo factores asociados a la masificación de las universidades estatales y autónomas y a la caída de la capacidad profesional de sus egresados. Este podría ser el caso para la incorporación de los recién egresados, sin experiencia ocupacional, ya que los sistemas de reclutamiento de personal tienden a dar más peso a la experiencia y desempeño laboral que al lugar en donde se obtuvo el título.

- Discriminada por áreas de estudio, la matrícula total de educación superior mostraba que aún no se había logrado corregir problemas ya detectados por ANUIES en la década de los sesenta y que se relacionaban con una fuerte concentración de la matrícula en carreras tradicionales (ciencias sociales y ciencias médicas). De hecho, algunas de las tendencias se habían agravado hacia 1982, ya que la tasa de participación de ciencias médicas ascendía en un 2% con relación a la tasa que tenía en 1970 (es decir, la tasa de participación sube de 19.2% a 21.0%); y la tasa de participación de ciencias sociales y administrativas se sostenía en un 37%, mientras se daba una disminución del peso relativo de ciencias naturales y exactas del 7.5% al 5.8%.
- Las tasas de eficiencia terminal en las universidades no solamente se mostraron muy bajas, sino además, con una tendencia a la disminución.¹⁵
- Finalmente, si bien hay una desconcentración en el nivel de licenciatura, los posgrados se concentran primordialmente en el Distrito Federal (64.1% en 1981), mayormente en ciencias sociales (53% de la matrícula de las maestrías y 50% de los doctorados). En 1980, había en el país 30 627 estudiantes cursando estudios de posgrado, en 114 instituciones con oferta de maestría y 14 ofreciendo doctorados. La cantidad de estudiantes, candidatos a doctor y doctores en el país, continuaba siendo muy baja hacia finales de los ochenta.

2. Tendencias y perspectivas

En los últimos 15 años el sistema escolar formal y no formal continuó creciendo, tanto en términos absolutos como relativos. Desde 1982 se observa una disminución en el ritmo de las tasas

¹⁵ En un estudio de eficiencia terminal en el nivel superior realizado por la Dirección General de Coordinación Educativa de la SEP, se encontraron las siguientes tasas de eficiencia terminal: 1967-1968, 58.2%; 1968-1972, 51.4%; 1969-1973, 51.6%; 1970-1974, 49.1%; 1971-1975, 48.1%; 1972-1976, 45.9%; 1973-1977, 46.5%; 1974-1978, 39.7%.

de crecimiento en todos los niveles del sistema, disminución que en algunos casos se corresponde con un decremento de la demanda, por efecto de cambios en la estructura por edad de la población; en otros por políticas estatales de reducción de la oferta escolar; y en otros por estrategias de sobrevivencia que disminuyen la demanda a causa del aumento de los costos directos e indirectos de asistir a la escuela.

Las tendencias observadas de una potencial mejor distribución del conocimiento y de las oportunidades escolares, se interrumpen con las restricciones financieras hacia el sector y se inaugura una etapa que requiere de respuestas que, en la racionalización del gasto, no conlleven a una crisis interna aún más aguda del sector, traducida en la caída del *ethos*, de la identidad, del sentido de propósito y de la participación, que son una base más objetiva que la material y financiera, para una mejor y mayor productividad.

A partir de estimaciones realizadas por CELADE, CONAPO y la Dirección de Estadística de la Secretaría de Programación y Presupuesto (SPP), realizamos algunas estimaciones sobre la demanda por nivel escolar, por quinquenios, a partir de 1980 y hasta el año 2000. Presentamos los cuadros desagregando las edades con el fin de poder reagruparlos según la demanda potencial por grupos de edad, que se correspondan más de cerca con la estructura normativa de ingreso a cada uno de los diferentes niveles escolares (véanse cuadros 6 y 7).¹⁶

¹⁶ Trabajamos solamente con la hipótesis programática, esto es, la que toma en consideración metas y objetivos establecidos por la política demográfica nacional. La hipótesis alternativa, a la cual recurriremos en algunos casos, supone variaciones en las tasas de natalidad con valores mayores a los esperados, y con el consecuente cambio en las estimaciones de volúmenes totales de población. En general, y solamente como referencia, presentamos las variaciones entre los dos grupos de estimaciones: 1985. Hipótesis Programática (HP): 78 524 158; Hipótesis alternativa (HA): 78 995 602; Diferencia (D): 471 444. 1990. HP: 86 214 924; HA: 89 011 852; D: 2 796 928. 1995. HP: 92 996 295; HA: 99 165 033; D: 7 168 738. 2000. HP: 99 603 606; HA: 109 180 104; D: 9 576 498. Como bien puede observarse, los cálculos de demanda potencial pasan a depender del éxito de la política demográfica, ya que de darse la hipótesis alternativa, la demanda será bastante más elevada.

Las estimaciones sobre el crecimiento y estructura de la población indican que si bien en términos generales la población tiende a envejecer (los grupos en edades más jóvenes disminuyen en valores relativos y en valores absolutos en la medida del éxito de la política de población), la transición hacia la recomposición de la pirámide poblacional refleja disminuciones sucesivas en los quinquenios desde las edades más jóvenes hacia las más maduras. Y es obvio que estas modificaciones en la población tienen repercusiones muy importantes en términos de maestros necesarios, edificios escolares, materiales didácticos, etc. Y también tienen repercusiones menos obvias en términos de asignaciones de recursos, etcétera.

El total de la población en edad escolar crecerá en términos absolutos hasta 1995 y a partir de allí comenzará a disminuir. Las disminuciones en términos de proporciones relativas en relación con la población mayor de 25 años, continuará su descenso de un 48.7% registrado en 1980, hasta alcanzar el 40.7% para el año 2000.

La proporción de la población por nivel escolar con relación al total de la población en edad escolar, tenderá a cambiar también su estructura en la dirección de una disminución del peso relativo de las edades correspondientes al nivel primario y de un aumento del peso de los niveles medio superior y superior (véase cuadro 8). El escenario cambia en términos de pesos cuando el nivel preescolar se extiende a los grupos de edades 3-5 años.

En términos de tendencias y de demanda potencial, y con relación al tiempo, según niveles escolares tenemos lo siguiente:

a) *Nivel preprimario.* Los esfuerzos por incorporar a los niños pertenecientes a los sectores aún marginados deben prolongarse. Proporcionar uno o dos años de socialización y escolaridad en este nivel es una inversión que reditúa beneficios directos para las capacidades de aprendizaje en los otros niveles del sistema, *a condición de que se produzcan aprendizajes reales.* Es en este nivel y en el de primaria donde mayor sentido tiene una política inversa de distribución: hay que dar más cantidad y más calidad de educación, con los mejores maestros y escuelas, a los sectores más desfavorecidos.

En términos demográficos, la demanda potencial para un año

de educación preescolar (5 años de edad cronológica) comienza a descender en números absolutos a partir de 1985. En un comienzo, como en todos los grupos de edad, la disminución en el volumen es menor, pero se incrementa con el tiempo. En el periodo de 15 años que van de 1985 al año 2000, la población disminuiría en más de 414 000 niños. Ampliando la educación escolar a tres años (población 3-5 años), aunque naturalmente el volumen total de la demanda cambia, la tendencia es la misma, disminuyendo el grupo de edad en casi 1.3 millones de niños (de 6 691 930 niños en 1985 se pasaría a 5 400 283 en el año 2000).

Las implicaciones para la política aquí parecen claras. De extenderse el nivel a un año, los esfuerzos para la cobertura de la demanda deben dirigirse hacia los grupos de población ahora no cubiertos: poblaciones rurales y marginales urbanas. Garantizar el servicio para toda la población es importante en la medida en que el nivel ya atiende un volumen considerable de niños en la actualidad y si se desea evitar que los niños entren a la escuela primaria en condiciones de desigualdad aún mayor, es conveniente que se den los pasos en la dirección de garantizar el servicio al menos de un año de preescolar.

Las propuestas de extender el nivel preescolar no a uno, sino a tres años, es más compleja y costosa. Aunque con fundamento en investigaciones pedagógicas que vinculan socialización familiar con probabilidad de éxito escolar, y en el supuesto de que la escuela cubriría deficiencias en la socialización de las áreas cognitivas, implica la atención de niños muy pequeños que exigen atención y cuidados de maestras especiales, en edificios escolares especialmente diseñados, y con pedagogías que decididamente se ven difíciles de implementar, dadas las características actuales de organización escolar y de capacitación de los maestros. De todos modos, es una importante sugerencia que decididamente hay que estudiar objetiva y seriamente.

- b) *Nivel primario*. Resueltos los problemas de acceso, quedan los problemas más agudos a resolver que son los de retención (disminución de la tasa de deserción) y de calidad del aprendizaje. Aquí las soluciones dependerán mucho de políticas con-

gruentes y de programas de acción relevantes, pero sobre todo, de lo que ocurre dentro de escuelas y de aulas concretas.

El intelecto es perfectible. Las variaciones en los sistemas de comunicación interpersonal, en los métodos de socialización, etc., que resultan de los diferentes ambientes físicos, culturales, sociales, de poder, en y entre las distintas clases sociales, tienden a producir efectos diferenciales a nivel de procesos de pensamiento, de estructuración de experiencias y, en general de desarrollo de potenciales individuales. El sistema de clases y la estructura social determinan y enmarcan la distribución de conocimientos y de respuestas posibles que frente al ambiente se producen dentro de estas identidades subculturales. Los niños entran a la escuela con tales decantamientos diferenciales y por lo general el sistema escolar, tal como opera, inevitablemente tiende a reforzarlos.

Si bien la escuela como institución no podrá resolver los problemas de la estructura social, no hay duda que existe un espacio que no ha sido aprovechado para desarrollar tanto el intelecto como la formación de una autoimagen positiva, de habilidades, de maneras de hacer, pensar, valorar, creer y conocer de los estudiantes. El problema operativo de las escuelas será el de crear los espacios que permitan el desarrollo y aplicación de los procedimientos de enseñanza-aprendizaje por parte de maestros calificados.

Esto es porque a nivel de diferenciación social, en el nivel primario y en los otros niveles del sistema, las probabilidades de fracaso escolar son más elevadas en los primeros años de cada nivel. Al mismo tiempo, la proporción de los estudiantes que finalizan un nivel y se incorporan al inmediato posterior, es muy elevada. Los procesos de discriminación social, entonces, se producen no tanto entre niveles escolares, sino dentro de cada nivel.

En términos de prospectiva demográfica, los grupos de edad correspondientes al nivel primario (6-12 años) continuarán creciendo en volumen hasta el año 1990, y a partir de allí comenzarán a disminuir. Entre 1985 y 1990 se agregan al sistema escolar unos 250 000 niños, que se suman a los niños en edades de 13 y 14 años aún en el nivel (por retraso en el ingreso o por repeti-

- ciones) y a la población de mayor edad que cursa la primaria en los sistemas no formales. Entre 1985 y el año 2000, la demanda disminuirá al menos en unos 2.5 millones de niños en edad escolar, por lo que debería esperarse que hacia 1995 el nivel escolar primario no solamente cubra a toda la población en edad, con una educación cualitativamente superior en promedio a la que ahora se imparte (lo que implicaría por ejemplo la ampliación de la cobertura para educación especial de grupos con problemas severos de aprendizaje) sino que la demanda por educación no formal disminuya sensiblemente.
- c) *Nivel medio básico.* Es muy probable que, en la década que sigue, se oficialice un ciclo básico de escolaridad obligatoria que incluya este nivel escolar. De hecho, la población urbana en edad que ha logrado superar el nivel primario ya está incluida en el nivel, quedando por incorporar los núcleos que habitan localidades semiurbanas y rurales, así como resolver los problemas de retención y de calidad de los aprendizajes. En el futuro próximo, la población correspondiente a este grupo de edad continuará aumentando su volumen, para disminuir hacia el año 2000. Entre 1985 y 1995 la cantidad se incrementa en unos 650 000 jóvenes; y entre 1995 y el 2000 disminuye en unos 400 000. Suponiendo que las tasas de eficiencia en el nivel primario aumenten sustantivamente y que hacia 1990 se implemente efectivamente la educación básica de 10 años, éste será uno de los niveles a los que habrá que prestar mayor atención, dado que el volumen de la demanda potencial y real sería el que se presentaría con mayor necesidad de cobertura.
- d) *Nivel medio superior.* Junto con la población en edad de atender la enseñanza superior, este es el grupo que más crece en volumen. El grupo 16-19 años seguirá creciendo en tamaño y en números absolutos significará un incremento de 1 715 000 personas entre 1985 y 2000 (de 7 084 466 a 8 800 620). Anticipando la demanda que significan los graduados de este nivel para el nivel superior, las autoridades han diseñado sistemas arborescentes de canalización de la oferta escolar en modalidades terminales y no terminales.
- Las modalidades no terminales son las que permiten el acceso a los niveles superiores del sistema escolar, mientras que las

terminales significan que el graduado no tiene derecho a acceder a los mismos. Esta última modalidad, como criterio para controlar el crecimiento acelerado del nivel superior, en un principio parecería como razonable en la medida que las modalidades tecnológicas se asocian al mercado de trabajo, mediante calificaciones profesionales que facilitarían el ingreso en condiciones de capacitaciones deseables y necesarias, satisfaciendo así las aspiraciones y expectativas de un segmento de la población que no desea continuar estudiando y que aspira a ingresar al mercado ocupacional con calificaciones que faciliten el acceso inicial a niveles intermedios de remuneración.

Sin embargo, tal como opera, el sistema de terminales se asocia en forma muy estrecha tanto a los grupos de extracción de clase de los estudiantes, cuanto a las modalidades tecnológicas. Desde la primera de estas asociaciones se establece un sistema de discriminaciones basados en el origen social de los estudiantes y alejado de las aspiraciones de meritocracia con los que supuestamente opera el sistema.

Desde la perspectiva de formaciones, se articulan modalidades que se definen como terminales y que tendrán que ver con expectativas de progreso técnico; uno debería esperar que aquellos que se forman en las escuelas tecnológicas industriales, por ejemplo, deberían ser los candidatos idóneos para las escuelas de ingeniería, o de biología, o de administración. Y sin embargo, los candidatos para los cuales se define la escolaridad como terminal y los que tendrán preferencias a esas carreras serán los egresados de los bachilleratos generales.

En el fondo, lo que parecería estar sucediendo es que las modalidades están pensadas más como correspondiendo a posiciones ocupacionales y menos a formaciones en subculturas especiales y específicas. El desafío en las próximas décadas estará en configurar estructuras curriculares que se correspondan con modalidades en las que —a más de las formaciones de “culturas generales”— se forme a los graduados alrededor de “culturas específicas”, por ejemplo en las especialidades técnicas industriales y de servicios, con la física, la biología y la economía como centro de referencia de los conocimientos, de la misma forma en que los bachilleratos generales tienen como

centro de referencia la filosofía y las humanidades. Esto no está ocurriendo en la actualidad. Por un lado, los jóvenes que atienden las escuelas tecnológicas son de origen social humilde y, por el otro, las escuelas no enseñan subculturas de conocimientos, sino más bien “capacitan” para puestos ocupacionales.¹⁷

- e) *Nivel superior*. En otros trabajos¹⁸ apuntamos a las presiones y a los ajustes en concepciones y cambios organizacionales en la educación superior, atendiendo a las nuevas exigencias que se producirían por efecto de los cambios en la organización técnica y social del trabajo. Se señalaba allí la necesidad de integración de las funciones de adquisición, transmisión y aplicación del conocimiento. Estos serán de los desafíos más fuertes a confrontar.

También será un fuerte desafío satisfacer la demanda real y potencial, ya que en términos demográficos, el grupo de edad se corresponde al grupo para el que se produce la tasa más elevada de crecimiento en el volumen. Entre 1980 y 2000, la población se incrementa en 4.25 millones de personas. Es decir, que a corto y mediando plazo, se constituirá en el grupo de edad que ejercerá la mayor presión sobre el sistema. La demanda para los niveles medio y superior iría acompañada además de un incremento de la demanda real, en la medida que: a) se aumente la eficiencia terminal en los niveles inferiores; b) se implemente el plan de educación de 10 años; c) se incremente la demanda por cambios de expectativas en los umbrales educativos.

Los incrementos en las tasas de participación se producirían en forma mucho más acelerada en las regiones en donde éstas son

¹⁷ Para un examen de las políticas en las modalidades tecnológicas y especialmente los aspectos relativos a diferenciación social y diferenciación curricular, véase Bracho, Teresa, *Política de educación tecnológica en México (1970-1982)*, México, FLACSO/PNUD, 1984; T. Bracho, *Los estudios sociales en la enseñanza media: el nivel superior tecnológico en México*, Seminario Interamericano sobre la Enseñanza de los Estudios Sociales, Washington, OEA, 1986.

¹⁸ Véase J. Padua, “Presiones y resistencias al cambio en la educación superior de México”, *Estudios Sociológicos*, El Colegio de México, Vol. VI, No. 16, enero-abril, 1986; y “La Universidad y los posgrados a la luz de la Tercera Revolución Industrial”, *OMNIA*, Vol. II, No.4, septiembre, 1986.

extremadamente bajas, mientras que en el D.F. y en las entidades federativas como Nuevo León, Puebla, Sinaloa, Coahuila, Sonora, Jalisco, Baja California Norte y Tamaulipas, las tendencias serían hacia un crecimiento, pero con tasas más moderadas, con estabilizaciones en tasas de participación que podrían estar entre el 20 y el 25% del grupo de edad 20-24 años.

II. CONCLUSIONES

Las prospectivas de futuro del sistema escolar formal aparecen fuertemente condicionadas por presiones financieras que prometen prolongarse en un escenario general de escasez de recursos para el sector en la próxima década. Al mismo tiempo, las demandas por una mayor participación en todos los niveles del sistema, pero especialmente en los niveles medio superior y superior, podrían frustrarse, en un ambiente en que el éxito de la política demográfica se refleja solamente en los niveles más bajos del sistema. A esto habría que agregar las pobres perspectivas en el mercado del empleo, tanto para la población general como para graduados. El dilema aquí está en resolver la participación sin disminuir la calidad, mediante la satisfacción de la demanda por el simple expediente de expansión de las carreras de bajo costo, la disminución de remuneraciones del personal académico y la escasez general de recursos en instituciones de masas.

Se parte de la posición de que la política de planificación de la educación para las próximas décadas tiene que prestar mayor atención a los delicados balances entre las necesidades económicas de la producción, las éticas de distribución y las estéticas de atender a una mayor calidad de la vida, respetando las condiciones del medio (personal, cultural, físico). La subordinación de las necesidades éticas y estéticas a las económicas, sabemos que conduce a la deshumanización del hombre, a la depredación del ambiente, a la explotación de las mayorías por las minorías. La repartición anticipada de lo que no se produce, de lo que no se tiene, conduce a una profundización de la crisis. Asumir valores estéticos ajenos a la cultura y definir lo practicable o deseable mediante aspiraciones no compartidas, conduce por lo general a la alienación, al desencanto y la deslegitimación.

Maximizar la racionalidad de gastos e inversiones, anticipar tendencias y necesidades futuras, y también garantizar equidades e igualdades en la distribución de educación y de oportunidades educativas a todos los grupos sociales, es un delicado y complicado problema en el que intervienen intereses de grupos e inercias producidos por experiencias en el pasado.

Los desafíos principales del sistema escolar se encontrarán a corto y mediano plazo en rescatar primero y conservar después la concepción integral de la educación, rompiendo con ello las falsas divisiones entre lo vocacional y lo académico, entre lo práctico y lo abstracto, entre lo concreto y lo teórico. La educación no es la preparación exclusiva para un buen desempeño en un mercado ocupacional; la educación es la preparación para la vida activa en la sociedad, si se quiere, para la preparación de un ciudadano en una sociedad democrática. La educación es importante y relevante, este es un hecho crítico, porque las necesidades de conocimientos y aprendizajes de habilidades y participaciones serán fundamentales en el ajuste a las necesidades futuras. Este es un hecho que ha sido claramente establecido para las sociedades más desarrolladas y la crítica académica al sector debe tomar posiciones mucho menos especulativas y más pragmáticas, al tiempo que criterios de evaluación sobre sus propósitos básicos y objetivos.

Si, como creemos, el progreso científico y técnico condiciona la capacidad de crecimiento, la organización social y la independencia misma de los Estados, la respuesta dada al desafío de resolver satisfactoriamente el balance mencionado más arriba entre necesidades económicas, éticas, estéticas y morales, depende de una política educativa clara y compartida, de su articulación con el progreso técnico y organizacional, de su capacidad de dar respuestas a las cambiantes formas, procesos y estructuras de la producción y la distribución, y a las elasticidades mucho más profundas que refieren a las formas de participación en los sistemas de comprensiones mutuas que se constituyen en la cultura; todo esto en una realidad cambiante y cambiante.

CUADRO 1
Matrícula total del sistema educativos, según nivel.
Años escolares de 1970 a 1985

| <i>Ciclo</i> | <i>Preescolar</i> | <i>Primaria</i> | <i>Secundaria</i> | <i>Profesional medio</i> | <i>Bachillerato</i> | <i>Normal</i> | <i>Superior</i> | <i>Total</i> |
|--------------|-------------------|-----------------|-------------------|------------------------------|---------------------|---------------|-----------------|--------------|
| 70-71 | 400 138 | 9 248 190 | 1 102 217 | 33 861 | 279 495 | 55 943 | 271 275 | 11 391 119 |
| 71-72 | 422 435 | 9 700 444 | 1 225 468 | 41 766 | 329 030 | 55 534 | 316 077 | 12 092 754 |
| 72-73 | 440 086 | 10 113 159 | 1 347 566 | 48 604 | 394 974 | 70 492 | 355 226 | 12 770 087 |
| 73-74 | 465 760 | 10 509 968 | 1 498 442 | 58 678 | 458 667 | 79 631 | 403 897 | 13 474 773 |
| 74-75 | 497 788 | 10 999 713 | 1 643 881 | 68 622 | 546 531 | 90 747 | 471 717 | 14 318 999 |
| 75-76 | 537 090 | 11 461 415 | 1 898 053 | 78 382 | 607 961 | 111 502 | 543 202 | 15 237 605 |
| 76-77 | 607 946 | 12 026 174 | 2 109 693 | 81 061 | 670 129 | 35 981 | 569 236 | 16 200 220 |
| 77-78 | 655 334 | 12 628 793 | 2 301 617 | 82 184 | 748 498 | 157 012 | 609 070 | 17 182 508 |
| 78-79 | 699 231 | 13 536 265 | 2 505 240 | 86 694 | 869 298 | 192 474 | 740 073 | 18 629 275 |
| 79-80 | 853 988 | 14 126 414 | 2 818 549 | 97 270 | 942 926 | 202 157 | 848 875 | 19 890 179 |
| 80-81 | 1 071 619 | 14 666 257 | 3 033 856 | 122 391 | 1 057 744 | 207 997 | 935 789 | 21 095 653 |
| 81-82 | 1 376 248 | 14 301 156 | 3 348 802 | 220 800 | 1 142 895 | 201 157 | 1 007 123 | 22 278 181 |
| 82-83 | 1 690 964 | 15 222 916 | 3 583 317 | 301 553 | 1 233 881 | 190 167 | 1 052 782 | 23 275 580 |
| 83-84 | 1 893 650 | 15 376 153 | 3 841 673 | 316 600 | 1 310 899 | 159 140 | 1 121 252 | 24 019 367 |
| 84-85 | 2 147 495 | 15 219 245 | 3 969 114 | 317 061 | 1 427 822 | 106 886 | 1 141 531 | 24 329 154 |
| 85-86 | 2 407 500 | 15 850 793 | 4 147 833 | 344 748 | 1 572 211 | 62 900 | 1 193 281 | 25 579 266 |

Fuente: José López Portillo, Cuarto informe de gobierno, anexo Sector educativo Presidencia de la República, México, 1980.

Miguel de la Madrid Hurtado, Tercer informe de gobierno, anexo Sector educativo, Presidencia de la República, México, 1985.

* Estimaciones.

CUADRO 2
Tasas de crecimiento de la matrícula escolar,
según nivel educativo.
Años escolares de 1970 a 1985

| <i>Ciclo</i> | <i>Preescolar</i> | <i>Primaria</i> | <i>Secundaria</i> | <i>Profesional medio</i> | <i>Bachillerato</i> | <i>Normal</i> | <i>Superior</i> | <i>Total</i> |
|--------------|-------------------|-----------------|-------------------|------------------------------|---------------------|---------------|-----------------|--------------|
| 70-71 | | | | | | | | |
| 71-72 | 5.57 | 4.89 | 11.18 | 23.35 | 17.72 | 0.73 | 16.52 | 6.14 |
| 72-73 | 4.18 | 4.25 | 9.96 | 16.37 | 20.04 | 26.93 | 12.39 | 5.62 |
| 73-74 | 5.83 | 3.92 | 11.20 | 20.73 | 16.13 | 12.58 | 13.70 | 5.52 |
| 74-75 | 6.88 | 4.66 | 9.71 | 16.95 | 19.16 | 14.35 | 16.79 | 6.27 |
| 75-76 | 7.90 | 4.20 | 15.46 | 14.22 | 11.24 | 22.87 | 15.15 | 6.42 |
| 76-77 | 13.19 | 4.93 | 11.15 | 3.42 | 10.23 | 21.95 | 4.79 | 6.32 |
| 77-78 | 7.79 | 5.01 | 9.10 | 1.39 | 11.69 | 15.47 | 7.00 | 6.06 |
| 78-79 | 6.70 | 7.19 | 8.85 | 5.49 | 16.14 | 22.59 | 21.51 | 8.42 |
| 79-80 | 22.13 | 4.36 | 12.51 | 12.20 | 8.47 | 5.03 | 14.70 | 6.77 |
| 80-81 | 25.48 | 3.82 | 7.64 | 25.83 | 12.18 | 2.89 | 10.24 | 6.06 |
| 81-82 | 28.43 | 2.15 | 10.38 | 80.41 | 8.05 | -3.29 | 7.62 | 5.61 |
| 82-83 | 22.87 | 1.61 | 7.00 | 36.57 | 7.96 | -5.46 | 4.53 | 4.48 |
| 83-84 | 11.99 | 1.01 | 7.21 | 4.99 | 6.24 | -16.32 | 6.50 | 3.20 |
| 84-85 | 13.41 | -1.02 | 3.32 | 0.15 | 8.92 | -32.84 | 1.81 | 1.29 |
| 85-86 | 12.11 | 4.15 | 4.50 | 8.73 | 10.11 | -41.15 | 4.53 | 5.14 |

Fuente: Elaborado a partir de los datos del cuadro 1.

CUADRO 3
Grado promedio de escolaridad de 15 años y más para las diferentes entidades federativas, ordenadas según rango

| <i>Entidad federativas</i> | <i>Promedio</i> | <i>3</i> | <i>4</i> | <i>5</i> | <i>6</i> | <i>7</i> | <i>8</i> | <i>9</i> | <i>10</i> | <i>11</i> |
|----------------------------|-----------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|-----------|
| Distrito Federal | 8.4 | 61.5 | 78.9 | 3.2 | 0.1 | 110.0 | 68.4 | 23.4 | 91.8 | 96.2 |
| Nuevo León | 7.5 | 62.1 | 69.1 | 14.8 | 24.7 | 90.7 | 62.9 | 32.2 | 95.1 | 88.6 |
| Baja California | 7.2 | 76.2 | 69.8 | 6.8 | 6.7 | 95.7 | 65.5 | 21.5 | 87.0 | 64.8 |
| Coahuila | 6.7 | 61.4 | 66.0 | 17.1 | 19.7 | 87.7 | 59.3 | 16.2 | 75.5 | 84.3 |
| Baja California Sur | 6.7 | 71.8 | 63.1 | 15.1 | 13.0 | 95.1 | 70.6 | 11.4 | 82.0 | 27.5 |
| Sonora | 6.7 | 69.3 | 62.9 | 17.5 | 22.1 | 94.5 | 65.3 | 18.2 | 83.5 | 65.1 |
| México | 6.5 | 50.4 | 67.8 | 11.8 | 6.8 | 81.2 | 42.0 | 23.1 | 65.1 | 68.1 |
| Tamaulipas | 6.5 | 52.3 | 61.9 | 17.2 | 28.5 | 85.2 | 60.3 | 15.8 | 76.1 | 69.5 |
| Morelos | 6.4 | 57.8 | 72.1 | 9.3 | 7.4 | 92.6 | 53.9 | 15.2 | 69.1 | 42.9 |
| Chihuahua | 6.3 | 66.7 | 54.6 | 25.8 | 33.1 | 73.5 | 58.8 | 20.9 | 79.7 | 62.4 |
| Jalisco | 6.2 | 61.9 | 55.0 | 22.7 | 27.5 | 74.3 | 62.1 | 14.2 | 76.3 | 29.4 |
| Sinaloa | 6.0 | 53.7 | 54.8 | 21.4 | 30.4 | 86.7 | 85.0 | 28.2 | 113.2 | 64.5 |
| Colima | 6.0 | 77.8 | 55.3 | 21.8 | 17.8 | 88.2 | 56.5 | 18.4 | 74.9 | 93.2 |
| Tlaxcala | 5.9 | 64.5 | 70.9 | 10.6 | 9.2 | 87.7 | 58.3 | 25.1 | 83.4 | 76.0 |
| Aguascalientes | 5.9 | 66.2 | 65.3 | 13.5 | 11.9 | 80.3 | 61.4 | 14.3 | 75.7 | 47.1 |
| Durango | 5.8 | 59.8 | 53.9 | 27.9 | 36.8 | 76.9 | 58.2 | 16.3 | 74.5 | 38.5 |
| Campeche | 5.7 | 56.9 | 43.5 | 35.6 | 35.1 | 83.4 | 72.5 | 15.7 | 88.2 | 76.2 |
| Yucatán | 5.7 | 58.7 | 40.5 | 29.0 | 25.7 | 89.7 | 58.0 | 16.8 | 74.8 | 47.8 |
| Nayarit | 5.5 | 64.5 | 58.7 | 31.4 | 28.3 | 86.6 | 45.6 | 35.3 | 80.9 | 44.6 |
| Quintana Roo | 5.4 | 71.2 | 52.0 | 38.0 | 32.0 | 94.7 | 58.5 | 26.0 | 84.5 | 67.0 |
| Puebla | 5.2 | 59.0 | 50.9 | 19.4 | 17.9 | 75.9 | 61.0 | 23.9 | 84.9 | 42.7 |
| Veracruz | 5.2 | 45.5 | 42.9 | 22.0 | 23.3 | 78.4 | 68.5 | 7.9 | 76.4 | 55.4 |
| San Luis Potosí | 5.2 | 76.0 | 50.6 | 27.6 | 24.5 | 107.0 | 48.2 | 7.4 | 55.6 | 64.3 |

CUADRO 3
(continuación)

| <i>Entidad federativas</i> | <i>Promedio</i> | <i>3</i> | <i>4</i> | <i>5</i> | <i>6</i> | <i>7</i> | <i>8</i> | <i>9</i> | <i>10</i> | <i>11</i> |
|----------------------------|-----------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|-----------|
| Tabasco | 5.1 | 90.6 | 47.2 | 11.5 | 18.1 | 82.5 | 61.1 | 27.5 | 88.6 | 48.3 |
| Hidalgo | 5.0 | 56.2 | 52.4 | 22.8 | 24.7 | 79.3 | 53.2 | 8.5 | 63.7 | 35.0 |
| Michoacán | 5.0 | 51.7 | 39.9 | 24.1 | 25.3 | 73.9 | 54.9 | 15.9 | 70.8 | 81.8 |
| Querétaro | 4.9 | 60.3 | 62.0 | 10.5 | 16.7 | 72.4 | 51.6 | 28.2 | 79.8 | 75.7 |
| Guanajuato | 4.8 | 55.7 | 50.3 | 23.4 | 17.3 | 67.6 | 42.8 | 17.3 | 60.1 | 36.7 |
| Guerrero | 4.7 | 73.9 | 39.5 | 27.6 | 25.7 | 77.9 | 62.9 | 10.7 | 73.6 | 54.0 |
| Zacatecas | 4.6 | 70.1 | 56.2 | 24.8 | 30.3 | 67.8 | 50.4 | 6.1 | 56.5 | 41.2 |
| Oaxaca | 4.1 | 63.7 | 38.9 | 28.3 | 21.3 | 66.5 | 54.6 | 10.0 | 64.4 | 9.6 |
| Chiapas | 3.7 | 64.9 | 28.3 | 44.7 | 29.8 | 76.5 | 54.7 | 13.0 | 67.7 | 28.9 |
| Promedio México | 6.1 | 59.6 | 53.8 | 22.3 | 22.3 | 83.7 | 59.2 | 19.0 | | 63.7 |

Fuente: Secretaría de Educación Pública.

- 3: Porcentaje de atención a la población de 4 y 5 años en periodo escolar 1986-87.
- 4: Eficiencia terminal en primaria (estimada) para 1986-1987.
- 5: Porcentaje de Escuelas Incompletas 1986-1987.
- 6: Porcentaje de Escuelas Unitarias 1986-1987.
- 7: Absorción de la demanda real 1986-1987, nivel secundaria.
- 8: Absorción de la demanda real 1986-1987, nivel bachillerato.
- 9: Absorción de la demanda real 1986-1987, nivel profesional medio.
- 10: Absorción de la demanda real 1986-1987, total nivel medio superior.
- 11: Absorción de la demanda real 1986-1987, nivel superior.

CUADRO 4
Matrícula en educación superior, según tipo de control institucional (datos absolutos).
Años académicos de 1970 a 1985

| <i>Ciclo</i> | <i>Normal superior</i> | <i>Normal especial</i> | <i>Instituto federal</i> | <i>IPN</i> | <i>UNAM</i> | <i>UAM</i> | <i>Universidad estatal</i> | <i>Universidad particular</i> | <i>Total</i> |
|--------------|------------------------|------------------------|--------------------------|------------|-------------|------------|----------------------------|-------------------------------|--------------|
| 70-71 | 18 695 | 344 | 6 437 | 43 295 | 74 430 | 0 | 99 844 | 31 170 | 247 255 |
| 71-72 | 25 058 | 416 | 8 450 | 49 607 | 85 271 | 0 | 111 385 | 35 890 | 316 077 |
| 72-73 | 27 721 | 386 | 11 440 | 57 196 | 87 434 | 0 | 122 174 | 48 875 | 355 226 |
| 73-74 | 30 889 | 562 | 14 259 | 55 747 | 104 723 | 0 | 153 303 | 44 414 | 403 897 |
| 74-75 | 34 570 | 651 | 19 926 | 61 827 | 118 000 | 4 223 | 172 886 | 59 634 | 471 717 |
| 75-76 | 41 139 | 723 | 21 104 | 68 672 | 127 600 | 5 531 | 200 143 | 78 200 | 543 112 |
| 76-77 | 42 405 | 717 | 24 194 | 78 884 | 134 093 | 6 166 | 227 725 | 55 442 | 569 266 |
| 77-78 | 30 704 | 771 | 32 108 | 65 152 | 135 197 | 10 103 | 261 164 | 73 871 | 609 070 |
| 78-79 | 61 116 | 1 073 | 39 261 | 77 080 | 147 101 | 16 012 | 318 200 | 80 230 | 740 073 |
| 79-80 | 86 737 | 1 923 | 57 048 | 74 497 | 144 496 | 22 373 | 368 757 | 93 044 | 848 875 |
| 80-81 | 123 710 | 798 | 55 444 | 55 734 | 131 232 | 23 009 | 439 352 | 106 510 | 935 789 |
| 81-82 | 130 708 | 815 | 67 478 | 52 674 | 142 844 | 28 379 | 454 249 | 129 976 | 1 007 123 |
| 82-83 | 133 708 | 893 | 74 318 | 54 285 | 149 800 | 28 202 | 480 696 | 131 510 | 1 053 412 |
| 83-84 | 137 173 | 2 920 | 85 053 | 57 539 | 127 744 | 32 324 | 536 077 | 142 422 | 1 121 252 |
| 84-85 | 115 444 | 4 179 | 87 605 | 56 990 | 155 995 | 33 761 | 158 283 | 141 531 | 1 141 531 |
| 85-86 | 105 700 | 5 300 | 98 581 | 58 000 | 164 000 | 37 400 | 566 400 | 157 900 | 1 193 281 |

Fuente: José López Portillo, Cuarto informe de gobierno, anexo Sector educativo, Presidencia de la República, México, 1980.

Miguel de la Madrid Hurtado, Tercer informe de gobierno, anexo Sector educativo, Presidencia de la República, México, 1985.

* Estimaciones.

CUADRO 5
Distribución de la matrícula de educación superior por regiones (1959-1985).
Porcentaje de participación de cada región para diferentes años escolares

| Región | 1959 | | 1970 | | 1974 | | 1980 | | 1985 | |
|---------------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|-----------|-------|
| | Alumnos | % | Alumnos | % | Alumnos | % | Alumnos | % | Alumnos | % |
| I. Noroeste | 1 003 | 1.4 | 10 857 | 4.2 | 27 483 | 6.2 | 90 936 | 11.6 | 134 755 | 11.8 |
| II. Norte | 7 144 | 10.1 | 28 277 | 11.1 | 55 156 | 12.5 | 113 925 | 14.5 | 171 085 | 14.9 |
| III. Centro | 1 159 | 1.6 | 8 009 | 3.1 | 15 801 | 3.6 | 36 470 | 4.6 | 62 397 | 5.5 |
| IV. Occidente | 6 274 | 8.9 | 35 695 | 13.9 | 62 481 | 14.1 | 122 138 | 15.6 | 166 936 | 14.6 |
| V. Centro-Sur | 3 577 | 5.1 | 20 664 | 8.1 | 38 029 | 8.6 | 104 272 | 13.3 | 216 545 | 18.9 |
| VI. Sur | 2 090 | 3.0 | 13 168 | 5.1 | 16 238 | 3.7 | 81 039 | 10.3 | 101 492 | 8.9 |
| VII. Sureste | 621 | 0.9 | 2 024 | 0.8 | 5 852 | 1.3 | 10 266 | 1.3 | 18 794 | 1.6 |
| VIII. D.F. | 48 860 | 69.1 | 137 202 | 53.6 | 220 668 | 50.0 | 226 373 | 28.8 | 272 715 | 23.8 |
| Total | 70 728 | 100.0 | 255 896 | 100.0 | 441 708 | 100.0 | 785 419 | 100.0 | 1 144 719 | 100.0 |

Fuente: ANUIES, Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES), México, 1987.

CUADRO 6
Proyecciones de población por quinquenios (1980-2000) y por
grupo de edad.
Hipótesis programática

| <i>Población</i> | <i>1980</i> | <i>1985</i> | <i>1990</i> | <i>1995</i> | <i>2000</i> |
|------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Total | 69 392 835 | 78 524 158 | 86 214 924 | 92 996 295 | 99 603 606 |
| 0-4 | 11 260 140 | 11 280 453 | 9 986 927 | 9 240 087 | 9 261 885 |
| 5 | 2 217 715 | 2 223 930 | 2 180 217 | 1 872 126 | 1 803 283 |
| 6 | 2 179 595 | 2 217 109 | 2 208 867 | 1 912 602 | 1 805 512 |
| 7 | 2 132 987 | 2 209 495 | 2 226 369 | 1 960 855 | 1 814 715 |
| 8 | 2 079 365 | 2 199 860 | 2 234 070 | 2 013 820 | 1 830 393 |
| 9 | 2 020 205 | 2 186 971 | 2 233 315 | 2 068 435 | 1 852 050 |
| 10 | 1 955 673 | 2 172 500 | 2 223 055 | 2 126 173 | 1 876 742 |
| 11 | 1 885 937 | 2 158 120 | 2 202 241 | 2 188 505 | 1 901 524 |
| 12 | 1 819 006 | 2 128 086 | 2 184 200 | 2 229 690 | 1 938 133 |
| 13 | 1 758 966 | 2 075 364 | 2 175 074 | 2 237 593 | 1 990 624 |
| 14 | 1 703 371 | 2 007 429 | 2 169 017 | 2 222 757 | 2 052 180 |
| 15 | 1 645 653 | 1 939 067 | 2 155 820 | 2 206 924 | 2 111 110 |
| 16 | 1 587 082 | 1 867 649 | 2 139 649 | 2 184 618 | 2 171 764 |
| 17 | 1 530 149 | 1 798 934 | 2 107 744 | 2 164 832 | 2 211 108 |
| 18 | 1 475 430 | 1 737 390 | 2 053 409 | 2 153 863 | 2 217 182 |
| 19 | 1 422 482 | 1 680 493 | 1 984 060 | 2 145 948 | 2 200 566 |
| 20 | 1 370 113 | 1 621 161 | 1 914 020 | 2 130 738 | 2 182 812 |
| 21 | 1 318 356 | 1 560 699 | 1 840 681 | 2 112 354 | 2 158 434 |
| 22 | 1 268 059 | 1 502 610 | 1 770 781 | 2 079 033 | 2 137 209 |
| 23 | 1 219 458 | 1 477 903 | 1 709 206 | 2 024 544 | 2 125 791 |
| 24 | 1 172 109 | 1 395 750 | 1 653 055 | 1 955 888 | 2 118 109 |

Fuente: CONAPO, SPP, CELADE, México: Estimaciones y proyecciones de población, 1950-2000, México.

CUADRO 7
Demanda potencial de servicios educativos para diferentes
niveles del sistema escolar, 1980-2000.
Hipótesis programática

| <i>Grupos de edad</i> | <i>1980</i> | <i>1985</i> | <i>1990</i> | <i>1995</i> | <i>2000</i> |
|-----------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 5 | 2 217 715 | 2 223 930 | 2 180 217 | 1 872 126 | 1 803 283 |
| 6-12 | 14 072 768 | 15 272 141 | 15 512 117 | 14 500 080 | 13 019 069 |
| 13-15 | 5 107 990 | 6 021 860 | 6 499 911 | 6 667 274 | 6 153 914 |
| 16-19 | 6 015 143 | 7 084 466 | 8 284 862 | 8 649 261 | 8 800 620 |
| 20-24 | 6 348 095 | 7 558 123 | 8 887 743 | 10 302 557 | 10 722 355 |
| Total* | 33 761 711 | 38 160 520 | 41 364 850 | 41 991 298 | 40 999 241 |

Fuente: Elaborado a partir de los datos del cuadro 6.

* Total de la población en edad escolar.

CUADRO 8
Demanda potencial de servicios educativos para diferentes
niveles del sistema escolar, 1980-2000.
Valores relativos.
Hipótesis programática

| <i>Grupos de edad</i> | <i>1980</i> | <i>1985</i> | <i>1990</i> | <i>1995</i> | <i>2000</i> |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 5 | 6.57 | 5.83 | 5.27 | 4.46 | 4.45 |
| 6-12 | 41.68 | 40.02 | 37.50 | 34.53 | 32.15 |
| 13-15 | 15.13 | 15.78 | 15.71 | 15.88 | 15.20 |
| 16-19 | 17.82 | 18.56 | 20.03 | 20.60 | 21.73 |
| 20-24 | 18.80 | 19.81 | 21.49 | 24.53 | 26.48 |
| Total* | 100.00 | 100.00 | 100.00 | 100.00 | 100.00 |
| Proporción de población en edad escolar en la población total | 48.65 | 48.60 | 47.98 | 45.15 | 40.66 |

* Total de la población en edad escolar.

CUADRO 9
Alumnos por nivel educativo.
Total nacional, ciclo 1986-1987

| <i>Nivel educativo</i> | <i>Matrícula</i> |
|------------------------------|------------------|
| Preescolar | 2 547 358 |
| Primario | 14 994 642 |
| Capacitación para el trabajo | 444 949 |
| Medio básico | 4 294 596 |
| Medio superior | 1 963 187 |
| a) Bachillerato | 1 527 393 |
| b) Normal | 127 110 |
| c) Profesional medio | 408 684 |
| Superior | 1 191 997 |
| a) Licenciatura | 1 025 058 |
| b) Normal licenciatura | 124 434 |
| c) Posgrado | 42 505 |
| Total: | 25 436 729 |

CUADRO 10
Pronósticos de la SEP, por nivel escolar (1989)

| <i>Nivel educativo</i> | <i>Población</i> | <i>1990 Matrícula</i> | <i>% Absolutos</i> | <i>Población</i> | <i>1995 Matrícula</i> | <i>% Absoluto</i> | <i>% Población</i> | <i>2000 Matrícula</i> | <i>% Absolutos</i> |
|------------------------|------------------|-----------------------|--------------------|------------------|-----------------------|-------------------|--------------------|-----------------------|--------------------|
| Preescolar | | | | | | | | | |
| 3 años | 2 072 | | | 1 857 | | | 1 694 | | |
| 4 años | 2 105 | 1 347 | 0.64 | 1 886 | 1 358 | 0.72 | 1 827 | 1 462 | 0.80 |
| 5 años | 2 148 | 1 644 | 0.77 | 1 909 | 1 589 | 0.83 | 1 821 | 1 639 | 0.90 |
| 4-5 años | 4 253 | 2 991 | 0.70 | 3 795 | 2 947 | 0.78 | 3 648 | 3 101 | 0.85 |
| 3-5 años | 6 325 | 2 991 | 0.47 | 5 652 | 2 947 | 0.52 | 5 342 | 3 101 | 0.58 |
| Primaria | 14 941 | 14 541 | | 13 265 | 13 029 | | 11 431 | 11 218 | |
| Medio básico | | 4 454 | | | 4 561 | | | 4 269 | |
| Medio superior | | 1 047 | | | 1 111 | | | 1 160 | |
| Técnico | | 279 | | | 322 | | | 361 | |
| Bachillerato 2 años | | 105 | | | 97 | | | 90 | |
| Bachillerato 3 años | | 663 | | | 692 | | | 709 | |
| Superior | | 1 308 | | | 1 478 | | | 1 675 | |
| Licenciatura | | 1 139 | | | 1 306 | | | 1 472 | |
| Normal superior | | 113 | | | 96 | | | 103 | |
| Posgrado | | 56 | | | 76 | | | 100 | |