

UACM

Universidad Autónoma
de la Ciudad de México

Nada humano me es ajeno

COLEGIO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

LICENCIATURA EN COMUNICACIÓN Y CULTURA

**Exclusión educativa en la Ciudad de México:
El caso del ingreso a la UNAM**

TRABAJO RECEPCIONAL QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN COMUNICACIÓN Y CULTURA

PRESENTA

Cynthia Ana Karen Esquivel Hernández

Director del Trabajo recepcional

Mtra. Alma Rosa Erazo Ordaz

Ciudad de México, noviembre de 2021

SISTEMA BIBLIOTECARIO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO COORDINACIÓN ACADÉMICA

RESTRICCIONES DE USO PARA LAS TESIS DIGITALES

DERECHOS RESERVADOS ©

La presente obra y cada uno de sus elementos está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor; por la Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, así como lo dispuesto por el Estatuto General Orgánico de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México; del mismo modo por lo establecido en el Acuerdo por el cual se aprueba la Norma mediante la que se Modifican, Adicionan y Derogan Diversas Disposiciones del Estatuto Orgánico de la Universidad de la Ciudad de México, aprobado por el Consejo de Gobierno el 29 de enero de 2002, con el objeto de definir las atribuciones de las diferentes unidades que forman la estructura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México como organismo público autónomo y lo establecido en el Reglamento de Titulación de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Por lo que el uso de su contenido, así como cada una de las partes que lo integran y que están bajo la tutela de la Ley Federal de Derecho de Autor, obliga a quien haga uso de la presente obra a considerar que solo lo realizará si es para fines educativos, académicos, de investigación o informativos y se compromete a citar esta fuente, así como a su autor ó autores. Por lo tanto, queda prohibida su reproducción total o parcial y cualquier uso diferente a los ya mencionados, los cuales serán reclamados por el titular de los derechos y sancionados conforme a la legislación aplicable.

DEDICATORIA

Este trabajo de investigación está dedicado:

A mi madre Severiana por ser el pilar más grande e importante a lo largo de toda mi carrera y a lo largo de mi vida, ya que con su amor, paciencia y esfuerzo hoy puedo cumplir una meta más.

A mi tío Mauricio a quien quiero como aun padre, por compartir momentos significativos conmigo y por siempre estar dispuesto a ayudarme en cualquier momento y durante todo este proceso.

AGRADECIMIENTOS

Me parece increíble estar a un paso de lograr una meta que deje pasar por mucho tiempo, me emociona saber que con esfuerzo y voluntad las cosas se logran tarde o temprano. Sin embargo, no lo hubiera logrado sin las personas que estuvieron conmigo para apoyarme y motivarme de una u otra manera.

Gracias a ti mamá por estar siempre detrás de mí para realizar este proyecto por orientarme e inculcar en mí el ejemplo de esfuerzo responsabilidad y valentía, para no temer a las adversidades, eres la persona que siempre me motiva para ser mejor, gracias a tus oraciones y suplicas a Dios él siempre guiará mi camino. Gracias, tío por todo lo que me has dado incondicionalmente, gracias, Frida porque te amo mucho hermanita.

Agradezco a usted profesora Alma por la paciencia y las mil y un oportunidades que cada año me daba para concluir este proyecto y poder titularme, sin su apoyo y motivación aún estaría en proceso este proyecto.

Gracias a esta universidad que me dio la oportunidad de prepararme profesionalmente.

ÍNDICE

Contenido

DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTOS.....	iii
ÍNDICE	iv
INTRODUCCIÓN.....	vii
CAPÍTULO 1. CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	1
1.1 Preguntas de investigación	1
1.2 Objetivos	1
1.2.1 Objetivo General.....	1
1.2.2 Objetivos Específicos	1
1.3 Justificación.....	2
1.4 Planteamiento del problema.....	2
1.5 Antecedentes y contexto	4
1.6 Estado del Arte.....	5
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	11
2.1 Referente histórico de la exclusión social	11
2.1 Enfoques de estudio de la exclusión.....	14
2.2.1 Enfoque funcionalista	14
2.2.2 Enfoque multidimensional.....	15
2.2.3 Enfoque marxista.....	15
2.2.4 Enfoque contra la homogeneidad.....	16

2.2.5 Propuestas para aminorar la exclusión de acuerdo con los enfoques	16
2.3 Marco contextual de la exclusión social: el neoliberalismo	17
2.4 Definición de la exclusión social.....	24
2.5 Paradigmas de la exclusión social	24
2.5.1 Paradigma de solidaridad	25
2.5.2 Paradigma de especialización	26
2.5.3 Paradigma del monopolio	27
2.6 Diferentes formas de discriminación	28
2.7 La exclusión como una forma de discriminación	31
2.8 La cultura de erradicación de la desigualdad como una forma de hacer frente a la discriminación	33
2.9 La equidad como contrapeso de la exclusión social	37
2.9.1 Tracking o circuitos diferenciales.....	43
2.10 Generalidades de la UNAM.....	43
2.11 Exclusión a nivel mundial y la educación en México.....	49
2.12 El examen de ingreso a la UNAM y la exclusión del derecho a la educación	52
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA	55
3.1 Método de investigación	55
3.2 Técnica de investigación.....	55
3.3. Universo y muestra	55
3.4 Diseño del instrumento para la producción de la información.....	55
3.5 Análisis de Resultados.....	56
CONCLUSIONES	70

FUENTES DE CONSULTA 72

INTRODUCCIÓN

La presente investigación es un estudio cuantitativo que pretende analizar y documentar el tema de la exclusión social, la discriminación y la limitación de acceso al derecho a la educación superior mediante la aplicación del examen de selección de la UNAM.

La aplicación del examen de selección a la UNAM deja fuera al noventa por ciento de sus aspirantes, según datos del Heraldo de México (2019), lo cual resulta alarmante y desalentador, no solo se trata de las cifras de rechazo, sino hay que cuestionar ¿qué pasa con todas aquellas personas que no logran ingresar a la UNAM?

¿De qué sirven los derechos humanos? ¿De qué sirve que en México se haya adoptado un Estado garantista? ¿Para qué sirve que el artículo 3º. constitucional reconozca el derecho humano de acceso a la educación? Si al final del día las instituciones dotadas de autonomía como la UNAM crean sus propios criterios de ingreso a sus aulas, dejando fuera del ejercicio del derecho humano a la educación a 9 de cada 10 aspirantes.

Ante esta enorme problemática que no es desconocida ni es nueva es importante plantear nuevas tesis, aplicarlas y proponer nuevos enfoques de estudio, generar precedentes para establecer teoría que genere un cambio, porque el problema de acceso a la educación superior no debe ser ajeno a nosotros como sociedad, debe ser parte de nosotros mismos, ya que de ese misma Universidad Nacional y de la educación de sus habitantes depende en gran medida el desarrollo de México.

Ante ese panorama es que nace el presente estudio, como ya se ha señalado, es una investigación cuantitativa, que por medio de la aplicación de una encuesta pretende conocer la opinión, el sentir, la percepción y la realidad que viven las personas que se encuentran en el proceso de ingresar a la universidad, demandando un lugar en la universidad más importante del país, nos referimos a la UNAM.

Siguiendo la línea anterior es necesario señalar que la única manera de ingresar a la UNAM es por medio de un concurso de selección, ya sea a nivel bachillerato o a nivel licenciatura, lo cual resulta contradictorio con un Estado garantista, porque condiciona el ejercicio de un derecho humano, lo cual en el presente estudio se califica como una manera de excluir a los aspirantes, de discriminarlos, limitarlos en el ejercicio de un derecho, del cual devienen otros más, que terminan generando un estado de vulnerabilidad y pobreza en el país.

Esta investigación nace con el objeto de documentar el examen de ingreso a la UNAM como una forma de exclusión social educativa presente en la Ciudad de México, para lo cual se utilizará el método de investigación documental y la técnica de investigación de encuesta, aplicada a 80 aspirantes a la licenciatura de la UNAM que participaron en el proceso de selección de noviembre de 2019.

Para llevar a cabo la presente investigación se estudian en primer lugar sus generalidades, más tarde se hablan de las teorías más importantes de la exclusión social, la discriminación, se hace un breve recorrido de los antecedentes de la UNAM, se analiza la educación y la exclusión social a nivel mundial para terminar con la aplicación de la encuesta y su relación con las teorías referidas para dar lugar al objetivo de investigación aquí planteado.

CAPÍTULO 1. CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1 Preguntas de investigación

- ¿Qué es el fenómeno social de exclusión?
- ¿Cuál es la relación que tiene el examen de selección a la UNAM con el fenómeno social de la exclusión?
- ¿Cómo implicar la equidad e inclusión en los procesos de selección de la UNAM?
- ¿Qué se requiere para que las políticas públicas de México minimicen la exclusión?
- ¿Qué sucede a posteriori con los estudiantes que no logran ingresar a la UNAM?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo General

Documentar el examen de selección a la UNAM como una forma de exclusión social educativa presente en la Ciudad de México.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Estudiar en que consiste el fenómeno de la exclusión social.
- Conocer y analizar el lado opuesto de la exclusión social: la equidad y la inclusión.
- Indagar las políticas educativas en México.
- Analizar el contexto social, cultural, político y económico de la exclusión educativa.
- Relacionar el fenómeno de la exclusión social con la aplicación del examen de selección a la UNAM.
- Analizar el contexto social, cultural, político y económico de la exclusión educativa.
- Relacionar el fenómeno de la exclusión social con la aplicación del examen de selección a la UNAM.

1.3 Justificación

Ante los crecientes problemas que presenta la sociedad, sobre todo en el escenario de una crisis que al día de hoy se ha vuelto una constante, surge la necesidad de desarrollar la presente investigación, que indague en el conocimiento de las políticas educativas de educación superior en México, pues es bien sabido que la demanda de escuelas públicas de nivel superior es creciente, más no así la oferta, en virtud, de que la tendencia neoliberal es privatizadora, por lo que se va reduciendo la matrícula de las escuelas públicas, y en algunas se seleccionan mediante los exámenes de ingreso solo a los sectores de la población más favorecidos, excluyendo del derecho a recibir educación pública de calidad a un gran número de habitantes a nivel nacional, y las cifras son alarmantes, si podemos observar que año con año miles de personas son rechazadas de la educación superior, sobre todo de la UNAM.

El presente estudio busca conocer las políticas educativas de nivel superior en México, analizándose el fenómeno de exclusión social, para comprender las pautas que rigen el sistema social así como las aspiraciones sociales de la población, ya que de esta forma se conocerá de manera más detallada el por qué se dice que una sociedad, favorece a los ya favorecidos y perpetua la exclusión de los sectores más vulnerables; se prevé también analizar cómo es que el examen de ingreso a la UNAM excluye a miles de habitantes de la Ciudad de México, por eso mismo se aplicará una encuesta que nos permita conocer cómo es que los aspirantes a la educación superior se sienten excluidos con los exámenes de ingreso que aplica la institución.

También se pretende conocer mejor la realidad social en materia educativa en México, sobre todo, conocer la perspectiva y contexto de la población que presenta el examen de ingreso a la UNAM, pero que son rechazados como parte del reflejo de la exclusión social.

Se pretende mediante el desarrollo de la presente investigación ser un precedente teórico para la realización de futuras investigaciones en la materia, pero también se busca aportar una propuesta para la transformación de nuestra realidad, dando el primer paso a través de aportar la información de lo que realmente está pasando en nuestra realidad y contexto.

1.4 Planteamiento del problema

Ingresar a la universidad es uno de las metas educativas de los jóvenes mexicanos, la formación educativa está incompleta sino se llega al nivel superior, sin embargo, la oferta universitaria pública en México es muy limitada, los estudiantes que

demandan su ingreso superan los lugares disponibles hasta en un mil por ciento (La Jornada, 2013, p. 2), el caso de la UNAM, no es la excepción, es por antonomasia la universidad pública más demandada en México y sobre todo por los habitantes de la Ciudad de México, pero para poder ingresar a sus aulas es preciso realizar un examen, cuyos reactivos demandan una preparación ardua y conocimientos que van más allá de los adquiridos en el bachillerato público que ofrece el sistema educativo nacional.

Con base en lo antes señalado los estudiantes que desean y necesitan ingresar a estudiar una licenciatura en la UNAM deben prepararse para poder presentar el examen, pero muchos de los estudiantes no cuentan con la disciplina ni con los hábitos y habilidades de estudio para lograr aprobar con éxito el examen y cursar sus estudios en la UNAM, por lo que recurren a pagar costosos cursos de preparación, y a pesar de eso no logran ingresar a la UNAM, generando en ellos frustración, desesperanza y cansancio, por lo que recurren en el mejor de los casos a buscar un lugar en otras opciones de educación superior públicas, a pagar una universidad privada y en el peor de los casos dejan de estudiar, generando con ello un rezago educativo en México, mismo que debe ser atendido con urgencia.

El mayor problema que se visualiza en este fenómeno es la exclusión educativa que genera la aplicación de exámenes de selección, porque el artículo 3º. constitucional señala como derecho inalienable el acceso a la educación en México, por lo cual los estudiantes deberían poder ingresar a la UNAM sin someterse a un examen de selección, al hacerlo se les discrimina y excluye del ejercicio a su derecho a la educación.

La obligación del Estado para garantizar el derecho a la educación consagrado por el artículo 3 constitucional es crear los centros educativos para la formación de toda la demanda que presenta la población, aplicar un examen de ingreso a la UNAM es una manera de limitar el ejercicio de un derecho porque el Estado es incapaz de crear la infraestructura y generar los recursos humanos y materiales que cubran la demanda educativa que presenta la UNAM, por ello es que limita el ejercicio a la educación superior implementando la aplicación de exámenes de selección, excluyendo del derecho a la educación a las personas más pobres, a los sectores de la población más vulnerables, que no ingresan a la UNAM porque no cuentan con los recursos para pagarse un curso, ni una preparación de excelencia con el bachillerato público que cursaron, valga reiterar que la preparación en el nivel medio superior de carácter público (y muchas de las veces también privado) es decadente e insuficiente, por lo cual los conocimientos adquiridos no le permiten aprobar el examen de ingreso a la UNAM, lo cual es consecuencia del propio sistema educativo que excluye del ingreso a la UNAM a los jóvenes que ha “preparado”.

1.5 Antecedentes y contexto

La presente investigación se realizará mediante el apoyo de un análisis histórico y dialéctico de la realidad social en México, para que de esta manera se pueda conocer la relación entre la exclusión social y la educación superior, sobre todo desde una óptica más integral, tomando en cuenta que en realidad el fenómeno de la exclusión no se ve reducido solo a la educación, sino que su campo de estudio es muy amplio, nos remite a problemas de bienestar social, homogeneidad, pobreza, equidad, acceso, desigualdad, marginación, pauperización, negación de derechos sociales y baja calidad de vida, entre otros. La exclusión social que se estudia es la que se impone desde la visión dominante de la globalización neoliberal y de la sociedad del conocimiento a los estados, a sus instituciones, o a su población.

La exclusión social puede ser entendida de diferentes formas, por lo cual en este trabajo se circunscribe a las políticas educativas con equidad, desde una visión histórica que explica la forma en que las políticas educativas han producido exclusión social. La educación se analizará en el marco de la función social de la educación superior, de la importancia del proceso de investigación y para la formación del capital humano o formación profesional.

También se analizará a la exclusión social que se ejerce contra los estudiantes que buscan ingresar a la UNAM.

En este trabajo se desarrolla la categoría de que la exclusión social es parte de la visión de un modelo hegemónico que aparta y margina, trayendo consigo problemas de discriminación, sociales (pobreza, desempleo, desintegración social), políticos, económicos y culturales. Es decir, hay un proceso de inequidad. Las sociedades otorgan privilegios a unos mientras se los niegan a otros.

La vigencia del presente estudio reside en la explicación de la sociedad del conocimiento como generadora de la transformación del sector educativo y de sus funciones. Por tal motivo, la pertinencia social de la educación cambia, así como también la complejidad de la exclusión social.

La relevancia de la sociedad del conocimiento en la educación radica en que ahora el conocimiento es considerado como el valor determinante en el proceso de producción, lo cual lleva al control de las variables exógenas del proceso productivo y educativo, y a un cambio de valores de la sociedad. Es decir, anteriormente se consideraba que el conocimiento era una parte constitutiva del capital intangible, por lo tanto, difícil de controlar; ahora se pretende controlar la aplicación y generación del conocimiento mediante la aplicación de nuevas políticas

educativas, que a través de sus exámenes de selección buscan excluir, seleccionar, dividir y separar.

1.6 Estado del Arte

Se consideraron algunas investigaciones que fortalecen desde el análisis de sus hallazgos el marco teórico de esta investigación, las cuales se presentan a continuación :

La primera, titulada como “Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación”, elaborada en 2009 por Jiménez M., Luengo J. J. y Taberner J. de la Universidad de Granada y Universidad de Córdoba, centrada en el análisis de la exclusión social, la cual explica como “un concepto que trata de explicar teóricamente una serie de fenómenos fundamentalmente sociales y económicos, que se relacionan con la pérdida, o la negación, de derechos esenciales que definen la ciudadanía social” (p2)

Implican los referentes sociológicos del término exclusión; realizan una consideración en la importancia de que hay que comprender las causas, los factores y paradigmas que dan cuerpo a la exclusión; señala que los hallazgos teóricos y epistemológicos se centran en los contextos sociales y escolares son los mejores medios de cultivo para la exclusión educativa, entornos de vulnerabilidad o riesgo, desenganche, desafiliación, y propone que entre más pronto se detecten y se pongan los medios para el reenganche escolar, más fácil será evitar que se incidan en ellos. En esta indagación hacen acopio de los diferentes discursos y aproximaciones entre la educación, los procesos de escolarización y la exclusión social y en su último apartado señalan las implicaciones existentes entre la exclusión social y la exclusión escolar, aportando enfoques ecológicos y multidimensionales para el análisis.

Es de considerarse en este trabajo colaborativo que realizan la definición que Jiménez M., Luengo J. J. y Taberner J.(2009) establecen en relación al excluido, señalando que este es “quien abandona el sistema sin el título del grado obligatorio, ni las competencias que se le suponen. Con sólo el mencionado título se colocan los jóvenes en posición laboral vulnerable.”(p.31)

Se considero el artículo realizado por Guzmán Gómez C. titulado: “Quedar afuera: experiencias y vivencias de los jóvenes que no logran ingresar a la Universidad”(2012). En este se realiza una recopilación de testimonios de jóvenes que pasan por la transición de bachillerato a la licenciatura de Universidad Nacional Autónoma de México y que no fueron admitidos, causa por la que decidieron

participar en el Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior (MAES).

Realizó un estudio de corte interpretativo, basado en entrevistas a estudiantes egresados del bachillerato sobre cuáles eran sus expectativas para ingresar a la UNAM, cómo se sintieron en el examen, cómo vivieron los resultados y las estrategias que aplicaron para tal efecto.

Como se viven después de no haber logrado su cometido, como la falta de integración a las instituciones educativas los hace sentir vulnerables y cuál es el proceso por el que atraviesan desde la culpa, la percepción subjetiva que tienen a partir del conocimiento de las experiencias de otros jóvenes y en el mejor de los casos el nuevo intento ante los procesos de selectividad y de exclusión que llevan a cabo las instituciones de educación superior.

Ante el hecho de no ser aceptados, recopila como las estrategias de los jóvenes son múltiples, numerosos intentos por lograrlo: cuatro, cinco y hasta siete intentos. En este recorrido van cambiando las instituciones y las carreras, pero también los ánimos, y llegan momentos de hastío y desesperación, lo que se convierte en muchos una verdadera lucha por poder ingresar. Da aportes de cómo el proceso por intentar ingresar a la educación superior, ha quedado claro que los elementos estructurales, las grandes desigualdades sociales y educativas existentes entre los jóvenes, juegan un papel importante y que son el marco en el que se da la lucha por un espacio.

Clarifica que es el MAES desde su organización y como este reviste una gran importancia, ya que implica pasar al terreno de la acción política, aunque queda claro que su objetivo es obtener un lugar. Presenta como el MAES abre una nueva puerta en el campo de la enterevería las oportunidades que este puede presentar, se convierte en un espacio posible de integración y de pertenencia a un colectivo del que ellos carecen. El contacto y la sociabilidad que logran con jóvenes que se encuentran en una situación similar, los reconforta y les da fuerza para seguir adelante. El MAES también les aporta de recursos que les permiten verse a sí mismos y explicar su situación de manera distinta.

Pone de manifiesto como las grandes fallas del sistema educativo están detrás de todas estas historias, de un bachillerato deficiente que los deja completamente desamparados frente a los procesos de selección. Si bien, algunos de los jóvenes llegan a reconocer su bajo nivel de formación, sus críticas se circunscriben a algunas malas experiencias de su plantel, pero son muy pocos los que logran establecer alguna relación de este problema con la imposibilidad de ingresar a la universidad, no parece haber conciencia de sus limitaciones académicas y mucho menos de formular un juicio crítico a las instituciones educativas que los han formado.

Debido a que el número de aspirantes aumenta en cada convocatoria y el de lugares no, existe un gran número de rechazados. Esto sucede en especial en las carreras de alta demanda, de los que sólo aceptan a los que consiguen mayor puntaje en el examen de admisión. Hasta el día de hoy 02 de octubre del 2021 al seguir leyendo y buscando sobre el tema de la exclusión en la UNAM, percibo que el tema educativo se va haciendo más complejo, pues no solo se compite intelectualmente, sino ahora también el aumento poblacional, la demanda de carreras, los pocos lugares que se asignan, etc., son parte del complejo significado de exclusión o como los medios de comunicación lo llaman “rechazados”. Así lo narra el *Universal* en su nota “Recibe UNAM a 9 mil 817 en licenciatura” La cifra de aspirantes aumentó 3.5 % respecto al año pasado; la carrera de Medicina. Si bien, las cifras que describe esta nota son alarmantes pues de 149 mil 164 aspirantes que presentaron el examen en el año en curso solo se quedaron 9, 817, entonces ¿qué pasa con el resto? con esos 139, 347 aspirantes, ¿dejan de estudiar? ¿eligen otra opción? se dan por vencidos, porque tal vez no es la primera vez que participan

Dentro del Estado del Arte abordamos estudios dedicados a la exclusión como tópico que integrará el marco teórico, en ese sentido se puede precisar que a lo largo de la historia han existido diferentes analistas que abordan el tema de la exclusión social desde diferentes vertientes; mismas que se citan a continuación:

Bourdieu (1981) en 1960, explicó la sociedad desde un análisis de estratificación social y de estructuración de clase, tomando en cuenta la dimensión simbólica de la desigualdad y la reproducción. Para Passeron y Bourdieu (2011), la exclusión es resultado de la violencia simbólica, la cual se da cuando un grupo de poder impone sus valores culturales a los demás miembros de la sociedad, reproduciendo una estructura de poder.

Todo poder ejerce violencia simbólica, es decir, todo poder que logra imponer significados y hacerlos pasar por legítimos, ocultando las relaciones de poder que constituyen la base de su fuerza, añade su propia fuerza específicamente simbólica a esas mismas relaciones de poder (Bourdieu, P. y Passeron, J. (2011), p. 72).

No obstante, para Parkin (1979) la exclusión social es una estrategia de embolsamiento social, que, aunque retoma el capital productivo de Marx, se refiere principalmente a la distribución restrictiva de certificaciones: credencialismo, y al capital cultural de Bordieu (1981). En su explicación considera que “...en sociedades diferentes hay otras formas de embolsamiento aislante, similares pero características aparte del capital productivo y cultural, como por ejemplo la pertenencia a un partido, las características raciales, el linaje, etc.” (Bourdieu, P. y Passeron, J. (2011), p. 71).

Wright (1994) menciona que “...los excluidos no son explotados, sino oprimidos porque se les niega el acceso a diversas clases de recursos productivos

y, por encima de todo, los medios necesarios para adquirir las habilidades que necesitan para poner en venta su fuerza de trabajo” (Bourdieu, P. y Passeron, J. (2011), p. 37).

Para Wright (1994) el excluido es explicado desde el mercado laboral como una persona “...que no dispone de fuerza de trabajo que un capitalista pueda utilizar productivamente. Su situación es, en cierto sentido, similar a la de un capitalista que no posee nada más que máquinas desfasadas” (p. 37).

Para Marcuse (1996) los excluidos son:

Las víctimas del cambio económico, los muy pobres, forzados más y más a desgajarse de la corriente principal de la actividad económica, que presumiblemente ya no son necesarios, ni siquiera como ‘ejército de reserva de los desempleados’ sin perspectivas perceptibles de mejora a largo plazo a través de los canales económicos normales. (Bourdieu, P. y Passeron, J. (2011), pp. 205-207).

Para Litlewood, Herkommer y Koch (2005) la exclusión social es la infraclase: personas “...habitualmente urbanas, de pobreza extrema, de desempleo a largo plazo y de dependencia de los servicios de asistencia social” (p. 35).

La exclusión social para estos autores es cada día más evidente, debido a que cada vez mayor número de personas son excluidas:

...pero, paradójicamente, la exclusión se hace al mismo tiempo invisible para la mayoría de la gente. Ello se debe a que la infraclase queda oculta tras los muros de los ghettos modernos, las zonas prohibidas, desde los hiperghettos de Estados Unidos, hasta las favelas de América Latina y las menos espectaculares barriadas pobres de algunos países europeos (Herkommer, Koch y Litlewood, 2005, pp. 33-34).

Para Roche (1992) “...los miembros de la ‘infraclase’ no son en realidad ciudadanos de ‘segunda clase’, sino más bien ‘no ciudadanos’ o excluidos de la ciudadanía. La infraclase, incluso en mayor medida que la pobreza, en general, constituye un ‘caso límite’ teóricamente estratégico para la ciudadanía social” (p. 57).

Sin embargo, para Luhmann y Nassehi (2005) sucede, al contrario, argumentan “...que todos los individuos de una sociedad multifuncional están incluidos en los subsistemas legales, económicos, etc., incluso los pobres y aquellos que recurren a la delincuencia” (pp. 31-32).

Algunos autores creen que no existen fronteras determinadas para separar a los incluidos de los excluidos, debido a que constantemente los individuos se encuentran incluidos y excluidos de la sociedad. Ésta es una concepción de fronteras indefinidas. “En Alemania, tanto la escuela ‘dinámica’ de estudios sobre la pobreza, como los estudios del ‘curso vital’, exploraron el descubrimiento de que son muchas más las personas que han experimentado la pobreza de las que son realmente pobres” (Herkommer, Koch y Littlewood, 2005, p. 32).

1.7 El clasismo y exclusión en la educación en México

Además de hablar de la exclusión es en suma importante abordar un poco el tema del clasismo en México como fuente de la exclusión de la educación, esto entendido como un factor que determina el acceso o la exclusión a la educación superior, sobre todo el ingreso a una de las universidades públicas más importantes del país, nos referimos a la UNAM, en esta institución para poder ingresar a su matrícula es necesario realizar un examen de selección, mismo que se diseña con el objeto de limitar el acceso al derecho a la educación, siguiendo las políticas excluyentes y clasistas del sistema económico imperante.

Como una lectura fundamental para entender el clasismo, la lucha de clases y la exclusión encontramos “El Anti-Edipo” de Deleuze y Guattari (2015), texto en el que se refiere como se vive la locura al interior del sistema económico capitalista, excluyéndose del acceso a los derechos, principalmente a la educación y la salud, a todos aquellos que no poseen los medios de producción, limitando el cuidado de su bienestar y su formación a los elementos básicos que al sistema le conviene, para mantener al sujeto al borde de su dominación.

El poder es uno de los tópicos que más se refieren en la exclusión, la discriminación y el clasismo, razón por la cual, es imprescindible referirnos a Foucault (2012), en cuyo libro “Microfísica del poder” en donde se establece la mecánica y funcionamiento del poder, de donde podemos extraer el origen y razón de por qué limitan el acceso a la UNAM con un examen de ingreso dejando fuera a los jóvenes, excluyéndolos del derecho a acceder a la educación superior, porque a los potentados no les conviene tener una juventud preparada, toda vez que con eso peligran su estabilidad, su lugar privilegiado y su economía de sometimiento y explotación, ahí señala que la exclusión de la educación superior (en este caso acceder a la UNAM) es producto del clasismo.

Baudelot y Establet (2005), en “Escuela, lucha de clases recuperada” precisan que la educación solo es una caja de resonancia del sistema económico y social, que si hay división de clases, ésta también se verá reflejada en la escuela, en donde existen escuelas pobres para los pobres y escuelas ricas para los ricos, limitando el acceso a educación de calidad para los más pobres y los menos favorecidos, tal como pasa en la UNAM, en donde los pobres, quienes reciben una

preparación precaria no pueden acceder a una universidad pública de calidad, que se limita su acceso a quienes pueden pagar un curso de preparación para el examen de ingreso, dejando rezagados a quienes no tienen los recursos para ello.

En cuanto al derecho de acceso a la educación superior y su limitación por parte del clasismo que impera dentro del sistema económico capitalista podemos apoyarnos en Bourdieu (2011), en cuyo texto “Poder, Derecho y Clases Sociales” explica las razones de como las clases sociales dominantes determinan el rumbo de la educación, limitando el acceso a la misma de quienes pertenecen a las clases desposeídas.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

2.1 Referente histórico de la exclusión social

A lo largo de la historia han existido diferentes analistas que han abordado el tema de la exclusión social desde diferentes vertientes; con una serie de fenómenos específicamente sociales y económicos estos referidos con la pérdida o negación de derechos esenciales, motivos que logran definir al ser humano como un ente social en su rol dentro de la educación institucionalizada. Por ejemplo, Bourdieu (2011), explicó a la sociedad desde un análisis de estratificación social y de estructuración de clase, tomando en cuenta la dimensión simbólica de la desigualdad y la reproducción. Para Passeron y Bourdieu (2011), la exclusión es resultado de la violencia simbólica, la cual se da cuando un grupo de poder impone sus valores culturales a los demás miembros de la sociedad, reproduciendo una estructura de poder económico, es decir que el factor económico está tomando poder para excluir a un porcentaje del alumnado a una universidad considerada como una de las mejores en México, por lo que se debe considerar que:

Todo poder ejerce violencia simbólica, es decir, todo poder que logra imponer significados y hacerlos pasar por legítimos, ocultando las relaciones de poder que constituyen la base de su fuerza, añade su propia fuerza específicamente simbólica a esas mismas relaciones de poder (Bourdieu y Passeron, 2011, p. 72).

No obstante, la equidad y la formación deberían ser integrales para todos, tomar como base estos principios rectores dentro de una sociedad “plural y sociocultural” sin inmiscuir a la negación de los derechos como ciudadano, para Parkin (2011) la exclusión social es una estrategia de embolsamiento social, que, aunque retoma el capital productivo de Marx (1818), se refiere principalmente a la distribución restrictiva de certificaciones: credencialismo, y al capital cultural de Bordieu (2011). En su explicación considera que “...en sociedades diferentes hay otras formas de embolsamiento aislante, similares pero características aparte del capital productivo y cultural, como por ejemplo la pertenencia a un partido, las características raciales, el linaje, etc.” (Parkin, 1981, p. 71).

En México la vulnerabilidad educativa es definida como una de las carencias mucho más marcadas, Wright (2005) menciona que:

...los excluidos no son explotados, sino oprimidos porque se les niega el acceso a diversas clases de recursos productivos y, por encima de todo, los medios necesarios para adquirir las habilidades que necesitan para poner en venta su fuerza de trabajo (p. 37).

Pues no solo se ve afectada la educación, además el mundo laboral exige ciertos parámetros educativos y pedagógicos para promocionar el grado académico en una sociedad globalizada donde el abandono, el analfabetismo la participación, y las dificultades de accesos se complican para la población. Para Wright (2005) el excluido es explicado desde el mercado laboral como una persona "...que no dispone de fuerza de trabajo que un capitalista pueda utilizar productivamente. Su situación es, en cierto sentido, similar a la de un capitalista que no posee nada más que máquinas desfasadas" (p. 37), En este mismo párrafo hay que hacer énfasis que la exclusión social es la infraclase: personas "...habitualmente urbanas, de pobreza extrema, de desempleo a largo plazo y de dependencia de los servicios de asistencia social." (Littlewood, Herkommer y Koch citados por Migione, 2006, p. 35).

Las condiciones de vida de la mayoría de la población mexicana no han mejorado en los últimos años, ya que persiste la desigualdad y la falta de oportunidades. En el artículo de Economía y Sociedad publicado por *El economista* (2020) menciona que México pertenece al 25% de los países con mayor desigualdad en el mundo basta con ver las cifras cerca del 40% de la riqueza se concentra en el 1% de la población más ricas, Marcuse hace énfasis en que(2016) los excluidos son:

Las víctimas del cambio económico, los muy pobres, forzados más y más a desgajarse de la corriente principal de la actividad económica, que presumiblemente ya no son necesarios, ni siquiera como 'ejército de reserva de los desempleados' sin perspectivas perceptibles de mejora a largo plazo a través de los canales económicos normales (p. 205).

En una sociedad con un gran déficit de justicia social, limita el ejercicio pleno de los derechos y las libertades de la población, el acceso a las oportunidades está restringido de tal manera es muy difícil que sus integrantes se desarrollen de forma óptima.

Son procesos mediante los que las personas, o grupos de ellas, no tienen acceso, o sólo un acceso restringido, a determinados derechos considerados como vitales para vivir con un mínimo de bienestar y seguridad, tales como el trabajo estable, la vivienda digna, la atención sanitaria, la educación, etc., que definen lo que se conoce como ciudadanía social (Luengo, 2014, p. 7).

En el periódico la Jornada Ángeles Cruz manifiesta en su artículo que más del 50% de los menores de cinco años viven en extrema pobreza, un dato duro que esclarece una más de las desventajas que tienen los jóvenes y niños para hacer valer el derecho a la educación, pues este tipo de problemáticas dejan ver que el poder económico como lo hemos citado por diversos autores es determinado por la exclusión educativa en nuestro país.

Sin embargo, está la otra cara de la moneda algunos autores creen que no existen fronteras determinadas para separar a los incluidos de los excluidos, debido a que constantemente los individuos se encuentran incluidos y excluidos de la sociedad. Ésta es una concepción de fronteras indefinidas. “En Alemania, tanto la escuela ‘dinámica’ de estudios sobre la pobreza, como los estudios del ‘curso vital’, exploraron el descubrimiento de que son muchas más las personas que han experimentado la pobreza de las que son realmente pobres” (Herkommer, 2009, p. 32), pues, según Roche (2015, p. 57):

...los miembros de la ‘infraclase’ no son en realidad ciudadanos de ‘segunda clase’, sino más bien ‘no ciudadanos’ o excluidos de la ciudadanía. La infraclase, incluso en mayor medida que la pobreza, en general, constituye un ‘caso límite’ teóricamente estratégico para la ciudadanía social

Otros autores argumentan o justifican la exclusión como individuos de un estrato multifuncional que toman la opción de delinquir sino son aceptados, para Luhmann y Nassehi (citados por Herkommer, 2009) sucede, al contrario, argumentan “...que todos los individuos de una sociedad multifuncional están incluidos en los subsistemas legales, económicos, etc., incluso los pobres y aquellos que recurren a la delincuencia” (p. 31).

Finalizó este apartado con Kroauner (2017), quien aborda la exclusión de diferentes formas enumerándolas de la siguiente manera:

Primero, y la más común, es la exclusión del mercado laboral, el desempleo a largo plazo, sin perspectiva de encontrar un nuevo trabajo.

Segundo, la exclusión económica, en un sentido más general de pobreza, concebida en relación con los valores sociales y culturales sobre niveles de vida.

Tercero, la exclusión cultural, en que la naturaleza de las pautas dominantes de valores y compartimientos ejerce un efecto excluyente sobre aquellos que se adhieren a ellas y expresan pautas diferentes.

Cuarto, la exclusión por aislamiento, manifestada por la restricción y circunscripción del contacto social, de las relaciones sociales y de la identidad de grupo, mantenidas exclusivamente con respecto a los marginados y estigmatizados. Esta dimensión también se halla cercana a la quinta.

Quinta, la exclusión espacial, como el confinamiento de los excluidos dentro de barrios o zonas marginadas determinadas de una ciudad o región.

Sexta, la exclusión institucional, manifestada y consecuente con el abandono por parte de las instituciones públicas y privadas de los programas de asistencia social, las condiciones de inclusión impuestas en el acceso a las instituciones de asistencia social y la exclusión directa del acceso a los servicios públicos, como la escolarización (p. 32).

Se debe reconocer que el concepto de exclusión social ha sido abordado desde diferentes tiempos, sin embargo, en la actualidad sobresalen nuevas formas de exclusión (en la globalización, sociedad del conocimiento y de la información) debido a las transformaciones en la sociedad, a un reacomodo en la división del trabajo, así como a la pérdida de derechos sociales.

2.1 Enfoques de estudio de la exclusión

Como se ha descrito en apartados anteriores el concepto de exclusión social es un tema complejo, ya que influyen varios factores relacionados entre sí, como, la estructura social, económica, política y educativa. Sin embargo, hay una correlación para todos estos factores y es el individuo el principal protagonista, pues la exclusión se puede ver desde tres vertientes la autoexclusión, la discriminación activa y la desprotección e inadaptación (Pluma, A 2008, p. 111). En este caso la discriminación activa se ha investigado desde el enfoque estructuralista como resultado de la falta de oportunidades de los grupos estigmatizados y ha influido en el factor educativo, el cual no incluye a toda la población, sino que impone y crea ideologías de clase dominante dentro de la población.

También existe una diversidad de enfoques acerca de la exclusión social, a continuación, se señalan los más relevantes.

2.2.1 Enfoque funcionalista

Esta es la definición de enfoque funcionalista desarrollado por Silver (citado por Herkommer, 2009) vinculado con el término de exclusión, aunque posteriormente también se relacionará con el paradigma de solidaridad:

...la sociedad se concibe idealmente como un conjunto cohesionado e integrado, convertido, esencialmente, en una estructura funcionalista en la que la preocupación clave es una disfunción percibida: la exclusión aparente de ciertas categorías de individuos y la posibilidad de que el desorden social emane de su exclusión, mientras que el objeto clave de la investigación es moralmente prescriptivo: promover un mayor grado de integración y orden social” (p. 26).

Ejemplo de lo anterior sucedió en 1974 con Lenoir, secretario de estado de Acción Social en el gobierno de Chirac, incluyó en:

“...la categoría de los excluidos a ‘los minusválidos físicos y mentales, las personas con tendencia al suicidio, ancianos, inválidos, niños, víctimas de abusos, toxicómanos, delincuentes, familias monoparentales, miembros de hogares con problemas múltiples, personas marginales y asociales y, en general, todos los inadaptados sociales’” (Tezanos, 2009, p. 29).

En la tradición anglosajona se refería principalmente a variables étnicas y raciales, catalogadas como infraclases.

2.2.2 Enfoque multidimensional

Para Pérez (2018) el excluido:

...es el sujeto arrojado del sistema. Por tanto, cuando hablamos de exclusión nos referimos a los procesos que suponen la desafiliación, el desarraigo, la pobreza severa, la pérdida de vínculos etc. En definitiva, se trata de un proceso de expulsión social en el que actúan diversas fuerzas que el sujeto no controla ni domina. Supone la pérdida de oportunidades económicas y sociales de dichas personas” (p. 78).

En el Foro Regional de América Latina se determinó que “...el concepto de pobreza se refiere a una condición social; el de exclusión, en cambio, focaliza los mecanismos generadores de pérdida o de falta de acceso a los activos económicos, políticos y culturales” (ILO e IIEL, 1995, p. 78). Una diferenciación interesante, ya que constantemente se usan pobreza y exclusión como sinónimos. Por tal motivo, constantemente se enfatizó en el Foro Regional que:

...el concepto de ‘exclusión social’ incluye los problemas de pobreza, desempleo e integración social que afectan a un país. Pero, el mismo ofrece perspectivas más amplias que pueden facilitar la comprensión de las formas en que las sociedades otorgan privilegios a algunas personas, mientras se los niegan a otras” (ILO e IIEL, 1995, p. 244).

2.2.3 Enfoque marxista

En este enfoque, la exclusión social es vista desde la perspectiva de la alienación, que responde a la explotación de una clase social sobre otra. Esto se refleja en comportamientos sociales determinados por la pertenencia a una u otra clase social.

Para Marx (1811), la sociedad está dividida en clases sociales, a saber: burguesía y proletariado, además de las subclases pequeña burguesía y lumpen proletariado. En este sentido, el proletariado es visto como el excluido (desde su falta de posesión de los medios de producción), fuera de las oportunidades y privilegios de la burguesía (quien sí posee los medios de producción).

El proletario queda excluido del nivel de vida de la clase dominante “del otro” que goza de mejores oportunidades, riqueza, bienestar, “...incluso, estatutos jurídicos diferenciados” (Tezanos, 2009, p. 12).

La forma predominante de exclusión en el capitalismo es la alienación, la cual, según (Tezanos, 2009, p. 14), señala que:

...hace referencia a procesos históricos específicos (el carácter alienante del trabajo bajo el régimen capitalista de propiedad privada), que dan lugar a vivencias sociales que hacen que los hombres se sientan ajenos y extraños en una cuádruple dimensión: respecto al producto de su trabajo, respecto a sus propias capacidades productivas, respecto al ser genérico (o esencia social) del hombre (como consecuencia de lo anterior) y respecto de los demás hombres en su conjunto, es decir, de la sociedad establecida

2.2.4 Enfoque contra la homogeneidad

La homogeneización de un espacio, una cultura, un país, un mundo, implica tener una única visión del fenómeno y de la realidad, no permite la integración de diferentes visiones y busca imponer sus valores por medio de la coerción ideológica o física. Reprueba cualquier tipo de posición que no le cause algún beneficio y busca uniformar el pensamiento mediante el poder que ejerce en los individuos.

En el capitalismo, el eurocentrismo ha sido durante muchos años la visión de vida dominante, impuesta a la mayoría de los individuos, sin respeto a su forma de pensar y a su cultura. Solamente beneficia a la minoría y pasa por encima de quién sea.

2.2.5 Propuestas para aminorar la exclusión de acuerdo con los enfoques

La solución a la exclusión, en el enfoque estructural-funcionalista, es el desarrollo económico basado en el capitalismo, acompañado de una gama de compensaciones sociales que son otorgadas a los grupos socialmente más vulnerables.

Mendicoa y Venetranda (2009) dicen que la solución es alcanzar la igualdad de todos los seres humanos, es decir, la igualdad de condiciones y de derechos sociales.

Para Sen (2011) es la equidad en la distribución de bienes, de recursos y de garantías individuales lo que permitirá el desempeño de las personas bajo las mismas condiciones. Afirma que la libertad que tiene un individuo de manejar su vida depende de sus capacidades reales de ser o de hacer algo. La falta de capacidades se debe a la desigualdad de oportunidades, las cuales varían con cada persona.

Desde la visión contra la homogeneidad, la exclusión es retomada a partir de la historia, la cultura y la identidad del otro. La solución a ella es tomar en cuenta las diferencias del otro y no negarlas; es así como se puede construir una sociedad más justa.

En la concepción marxista, solamente puede haber una solución, que es el derrocamiento del sistema capitalista y la instauración de la dictadura del proletariado, y con ello dar paso al socialismo como fase previa para arribar al comunismo

En el Foro Regional antes mencionado se planteó que la solución a la exclusión es reintroducir lo social en la economía, reinstaurar la vigencia de los derechos sociales, los valores culturales, la participación política y la realización de las potencialidades de la población. Se pone el acento en el diálogo social para llevar a cabo transformaciones de largo alcance (ILO e IIEL, 1995, p. 236).

2.3 Marco contextual de la exclusión social: el neoliberalismo

En los últimos años se habla mucho de globalización en términos económicos; sin embargo, se comenzará afirmando que la globalización no se limita únicamente al capitalismo, puede ser cualquier proceso que se expanda mundialmente: la cultura, la tecnología, el intercambio de información y hasta los movimientos sociales.

Desde una concepción crítica, se dice que la globalización:

...se acerca a visiones emparentadas con categorías fundamentales para nosotros como las de totalidad y articulación, de estirpe claramente dialéctica, que podrían funcionar como puentes teóricos en nuestra intención de construir una interpretación crítica de la realidad (Ramos, 2012, p. 20).

La globalización capitalista responde a otro tipo de intereses, es un proceso de mundialización de un fenómeno que en las últimas décadas ha significado "...un

colonialismo cultural estadounidense manifestado en el predominio absoluto” (Ramos, 2012, p. 21) de sus propios valores. Es ésta la ideología dominante que ha trascendido a través de la historia.

La globalización capitalista no es reciente:

...comenzó a finales del siglo XV con la ascensión del capitalismo y su expansión hacia ultramar. La conquista y explotación de Asia, África y América Latina, y los asentamientos coloniales blancos en África del Norte y Australia, constituyen claros ejemplos de globalización, por lo cual...la integración internacional de las economías nacionales es tan antigua como la misma historia del capitalismo (Petras, 2009, p. 11).

La globalización, junto con el neoliberalismo, para Ianni (2013) representa:

...el alcance mundial del capitalismo que se esboza desde sus orígenes y se desenvuelve de manera particularmente abierta en el siglo XX. Adquiere nuevas características en la época iniciada con el triunfo de la segunda guerra mundial, cuando la emergencia de estructuras mundiales de poder, decisión e influencia anuncian la redefinición y el declive del estado-nación. Las características de la marcha de la globalización incluyen la internacionalización de la producción, la globalización de las finanzas y seguros comerciales, el cambio de la división internacional del trabajo, el vasto movimiento migratorio del Sur para el Norte y la competencia ambiental que acelera estos procesos (p. 40).

Se globalizan las instituciones, los principios jurídico-políticos, los patrones socioculturales y los ideales que constituyen las condiciones indispensables para la subsistencia del capitalismo.

En este contexto se da la metamorfosis de la “industrialización sustitutiva de importaciones” a la “industrialización orientada a la exportación”, de la misma forma en que se da la desestatización, la desregulación, la privatización de los servicios y empresas que antes pertenecían al estado, la apertura de mercados y la monetarización de las políticas económicas nacionales por las tecnocracias del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial, entre otras organizaciones multilaterales y transnacionales. (Ianni, 2018, p. 33).

La globalización debe estar acorde con las exigencias del mercado mundial, para el libre transcurrir del capital. En este contexto, el capital financiero cobra mayor importancia, lo cual significa la “...concentración de la producción, monopolios que se derivan de la misma, fusión o ensambladura de los bancos con la industria” (Lenin, 1989, p. 56).

En este tipo de capital están todas las formas de capital lucrativo: industrial, monetario y especulativo.

Del capital financiero se forma la oligarquía financiera, una élite conformada por el capital monetario e industrial. “El predominio del capital financiero sobre todas las demás formas del capital, implica la situación dominante del rentista y de la oligarquía financiera, la situación destacada de unos cuantos estados, dotados de potencia financiera, entre todos los demás” (Lenin, 1989, p. 73).

En el capital productivo, se da una lucha por los espacios dentro del mercado; los productores buscan innovar tecnologías y mercancías para poder competir. Para facilitar su camino, se requiere ablandar la soberanía del estado para poder regirse libremente y sin trabas en la búsqueda de ganancias económicas.

En la globalización neoliberal, el libre mercado determinará el presente y el futuro de las naciones apoyándose en la revolución tecnológica o de la información, la cual se caracteriza por la velocidad de las transferencias y traslados de capitales al igual que por las redes de comunicación.

El papel de los organismos internacionales y multinacionales es el de regular las formas en las que las distintas naciones entablan acuerdos económicos (principalmente), dependiendo de su papel económico en el mundo, con el fin de que no haya confrontaciones y que todos vayan por el mismo camino. Los estados más desarrollados, como Estados Unidos, Japón, Alemania, Inglaterra, Francia, Italia y Canadá (y tal vez Rusia y China), son los que tienen mayor influencia en la toma de decisiones, lo cual les facilita la conducción del mundo de acuerdo con sus intereses; por ejemplo, el manejo del comercio internacional. Las naciones menos desarrolladas dependen de estos organismos para el otorgamiento de préstamos financieros con intereses o de “prestación social”, a cambio de seguir ciertas directrices.

Las agendas de debate de los organismos internacionales para la “prestación social”, se establecen por medio de herramientas cuantitativas y otras formas: “Una de ellas es la existencia de equipos técnicos a los que muchos gobiernos no acceden por falta de recursos (Lenin, 1989, p. 76). La acumulación de información comparativa, la existencia de expertos en temas sumamente acotados y el desarrollo de tecnologías de evaluación, se concentran en estos organismos con una sistematicidad y recursos materiales y humanos con los que pocas veces cuentan los gobiernos nacionales.

La segunda influencia la constituyen las joint ventures (que se materializan con la participación de capital, técnicos locales y agencia). Esta última no sólo participa en el diseño de la reforma social, sino en su instrumentación y evaluación” (Filgueires, 2017, p. 80).

El capitalismo está sustentado por dos grandes corrientes: la del libre mercado, postulada por Adam Smith, que en Inglaterra se le llamó *laissez-faire* (dejar hacer, dejar pasar), y la corriente proteccionista, que le da un papel más importante al estado como regulador de la economía.

La etapa de bonanza económica del periodo comprendido entre el último tercio del siglo XIX y el final del primer tercio del siglo XX, estuvo caracterizada por el desarrollo económico basado en los principios del *laissez-faire*; sin embargo, tanta libertad de mercado terminó generando una gran crisis mundial, conocida como la Gran Depresión o crisis del veintinueve, que, si bien se inició con el crack en la bolsa de valores de Wall Street, en Estados Unidos, fue una crisis de nivel mundial.

Como mecanismo de solución a esta crisis, en Estados Unidos es lanzado el New Deal que a grandes rasgos es la planeación de la economía desde el estado, es decir, con esto se replantea el papel del estado en la economía para regular al libre mercado. Esta experiencia tuvo, de forma más o menos diferenciada, efectos y similares en todo el mundo, que permitieron que surgiera en los años cuarenta el estado de bienestar en Europa.

Éste se caracteriza por el otorgamiento de bienestar social a la sociedad, entendido en la definición de Ander-Egg (2010) como el:

...conjunto de leyes, por una parte, y los programas y beneficios y servicios que, por otra parte, se establecen para asegurar o robustecer la provisión de todo aquello que se considera las necesidades básicas para el bienestar humano y el mejoramiento social (p. 4).

El estado de bienestar tiene sus orígenes en 1941, cuando el arcipreste Temple utilizó el término en la segunda guerra mundial; la expresión quedó consagrada en 1942 al ser utilizada en el Informe Beverdgey, que constituyó una parte esencial del programa del gobierno laborista inglés. En Europa alcanza su etapa dorada en los años cincuenta y sesenta, período en el que, en algunos países industrializados, se da un incremento muy significativo del gasto público destinado a los servicios sociales.

Con el modelo de sustitución de importaciones, en el sexenio de Adolfo López Mateos (1958-1964) da comienzo el estado de bienestar en México, que se caracteriza en primera instancia, por el desarrollo nacional, la industrialización del país y el otorgamiento de servicios sociales a la población mexicana.

Se conquistan derechos en alimentación, salud, educación y laborales, como prestaciones, jubilaciones, guarderías, asistencia médica. En educación,

crece extraordinariamente la matrícula en todos los niveles educativos, proceso que se conoce como la masificación de la educación superior.

El modelo del estado de bienestar fue implementado en México como una necesidad económica y por la presión social de la población, que buscaba el progreso de acuerdo con los códigos de la modernidad o un bienestar social.

Fue precisamente durante el final de la década de los veinte y el principio de los treinta que las demandas populares, compartidas también por las élites modernizadoras, presionaron a las economías de América Latina a alcanzar una rápida industrialización y condiciones de vida similares a las de los países industrializados los diseñadores de las políticas públicas buscaban adoptar medidas que dieran como resultado la ‘industrialización’ de sus países. El modelo de la industrialización que siguió la mayor parte de los países de la región fue el denominado ‘industrialización por sustitución de importaciones’ (ISI), en el que se priorizaba el crecimiento hacia adentro, con base en la sustitución de importaciones necesarias, para proteger las economías nacionales. Dicho modelo consistía básicamente en ‘la expansión de la producción industrial con el objetivo de abastecer el mercado interno que previamente era abastecido con artículos importados. El mercado interno estaba protegido mediante la imposición de tarifas o controles a la importación y/o por el colapso del comercio exterior (Alcántara, 2018, p. 61).

El modelo de estado de bienestar entra en crisis mundial con la recesión económica que alrededor del año 1973 se produce en los países industrializados. Las causas fueron la crisis del petróleo y la disminución del crecimiento económico. Para solucionar esta crisis se cree que es mejor que la economía quede en manos del libre mercado, como aconteció durante el liberalismo, que en décadas pasadas en Inglaterra se le llamaba *laissez-faire*. Al retomarlo, se le llama *neolaissez-faire*, pero se le conoce más como neoliberalismo.

“La aguda recesión económica de mediados de los años setentas ha producido un renacimiento intelectual y políticamente poderoso del *neolaissez-faire* y las doctrinas económicas monetaristas. Esas doctrinas equivalen a una crítica fundamental del estado de bienestar, que se considera la enfermedad de aquello que pretende curar; en vez de armonizar los conflictos de una sociedad mercantil, los exacerba e impide que las fuerzas sociales de paz y progreso (a saber: las fuerzas del mercado) funcionen de modo apropiado y benéfico. Se dice que esto es así por dos razones principales. En primer lugar, el aparato del estado de bienestar impone una carga fiscal y normativa al capital que equivale a un desincentivo para la inversión. En segundo lugar, y al mismo tiempo el estado de bienestar garantiza pretensiones, títulos y posiciones de poder colectivo a trabajadores y sindicatos que equivalen a un desincentivo para el trabajo” (Offe, 2011, p. 137).

La primera ministra de Inglaterra, Margaret Thatcher (1979-1990) y el presidente de Estados Unidos, Ronald Reagan (1981-1989) son pioneros del impulso del estado neoliberal, que se caracteriza por: emisión monetaria, alza en las tasas de interés, abolición de los controles sobre flujos financieros, recorte del gasto social, privatización de la empresa pública en industrias básicas como el acero, la electricidad, el petróleo, el gas y el agua, entre otras cosas, y reducción de impuestos a sectores con ingresos altos.

El sistema capitalista, bajo el enfoque del modelo neoliberal, se ve hoy caracterizado, fundamentalmente, por la reducción de la intervención del estado en la economía y la privatización como una forma de sanear las finanzas.

La visión neoliberal asegura que no es responsabilidad del estado hacerse cargo de los servicios sociales; además de no poder garantizar un buen funcionamiento, produce burocratización y un gasto inmenso que lo llevan a no superar su estancamiento económico.

La democracia representativa es parte del pensamiento ideológico del neoliberalismo, ya que a través de ella se defiende el voto, la libertad, la propiedad individual, la seguridad jurídica y la participación de los ciudadanos.

El estado de bienestar impulsado en México limitaba a los grandes monopolios de capital internacional en su proceso de expansión y liberación del mercado, y presentaba restricciones para competir.

La apertura de mercados les permitiría ampliar sus monopolios económicos, pero afectaban a la economía local, debido a que las empresas nacionales estaban conformándose y en proceso de desarrollo, además de que dichas empresas eran demasiado vulnerables para enfrentarse al mercado mundial, pues no tenían ni experiencia, ni la trayectoria, ni el capital, ni la tecnología necesaria para competir en el mercado internacional.

El proceso de conformación de las empresas fue lento y con problemas de burocratización; las empresas nacionales más grandes obstaculizaban el crecimiento de la pequeña y mediana empresa. Lo anterior llevó al desencanto de este modelo, pues no existía un crecimiento económico verdadero y las economías latinoamericanas no podían competir en el exterior debido al poco avance tecnológico de la industria interna, además de que el modelo de crecimiento fue copiado del modelo occidental sin previo análisis de cómo implantarlo en México (las diferencias no se tomaron en cuenta).

Las razones anteriores sirvieron para justificar la instauración del estado neoliberal que, en el discurso institucional, prometía una mejora en la calidad de vida del grueso de la población.

Así, este modelo fue impulsado por el gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988) y, en mayor medida, por Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) quien fue el que prometió mayores mejoras al país y el que más reformas impulsó desde su gobierno. Ernesto Zedillo (1994-2000), Vicente Fox (2000-2006) y Felipe Calderón han sido sus continuadores.

Con Salinas se implanta la modernización del país, la cual se entiende por un realce del papel de la tecnología y de la economía, así como un estado menos proteccionista, que garantice el buen funcionamiento del mercado, con menos medidas arancelarias y mayor participación del capital en la toma de decisiones del país. Es con Vicente Fox que se da la empresarialización de la mayoría de las agencias y políticas públicas; incluso es el primer presidente de origen empresarial.

La aguda crisis de 1994 trae consigo el debilitamiento del mejoramiento social por medio de la modernización, idea que Carlos Salinas había hecho creer a la población mexicana. La aguda crisis económica fue ocasionada por la abrupta caída del peso frente al dólar, con lo que se incrementó la deuda externa y subieron las tasas de interés.

La entrada de México al Tratado de Libre Comercio (TLC) con América del Norte (Canadá y Estados Unidos), se caracteriza por abrir las puertas a la exportación-importación de productos y servicios como medida para consolidar la entrada de México al libre mercado. Esto significó el abandono de las protecciones económicas y arancelarias de nuestro país y el debilitamiento de la soberanía mexicana ante dos países mucho más consolidados económicamente.

Ante la incertidumbre provocada por los efectos negativos de la devaluación del peso, los capitales extranjeros emigraron a otros países con el objetivo de invertir más cómodamente y sin arriesgar mucho, lo cual provocó un estancamiento de la economía nacional, a la cual no se le daba impulso por parte del estado.

El presidente Ernesto Zedillo quiso aliviar la crisis por medio de préstamos externos que ayudaran a pagar los intereses generados por la deuda externa previa, lo cual fue ilógico, ya que con ello se adquirió deuda para pagar sólo los intereses de la deuda anterior. Fue préstamo sobre préstamo.

“Tan sólo entre 1999 y el año 2003, se deberán hacer transferencias al exterior por 69 mil 266.5 millones de dólares para cubrir el servicio de la deuda. Con la desaceleración de Estados Unidos y la caída de exportaciones mexicanas habrá de recurrirse al viejo expediente de endeudarse para pagar.

Pero cualquier procedimiento que se utilice significa que el país perderá cuantiosos recursos indispensables para atender las necesidades de su crecimiento

y la atención a los seculares rezagos en materia de bienestar social que afectan a la mayor parte de los mexicanos” (Ornelas, 2011, p. 99).

Con la instauración del neoliberalismo en México, la exclusión social no ha disminuido y, por ende, tampoco la pobreza. Ornelas (2011) enfatiza que

“En México, el gasto social per cápita bajó de 2 mil 180 pesos en 1994 (1994=100) a mil 787 pesos en 1996. Empezó a subir en 1997 hasta alcanzar 2 mil 52 pesos en 1999 y ser en el 2000 de 2 mil 113 pesos. Como se puede observar, en el último año del siglo XX el gasto social por persona aún no alcanzaba el nivel de 1994 . (pp. 115 y 116)

2.4 Definición de la exclusión social

Para efectos de la presente investigación, la exclusión social no se encasilla en ninguna corriente ideológica, por ello en este apartado se es muy breve.

No obstante, se retoma de los autores y diferentes enfoques, algunos planteamientos sobre la exclusión social, a nivel particular el presente análisis coincide más con el de Bourdieu y Passeron (2011). Y a nivel general se pretende abordar diferentes propuestas para analizar la exclusión social, por medio de una combinación de los diversos autores analizados en esta investigación a partir de la concepción marxista, la visión contra la homogeneidad y la visión multidimensional.

Con la revisión anterior se realiza una concepción de exclusión social híbrida que integra a diferentes autores:

La exclusión social parte de la visión de un modelo hegemónico, que aparta y margina al traer consigo problemas de discriminación en los diferentes ámbitos: sociales (pobreza, desempleo, desintegración social), políticos, económicos y culturales.

“Es decir hay un proceso de inequidad: Las sociedades otorgan privilegios a unos mientras se los niegan a otros” (ILO e IIEL, 1995).

2.5 Paradigmas de la exclusión social

El término exclusión social tiene diferentes vertientes y formas de abordarse. Silver (2014) identifica tres paradigmas dominantes: solidaridad, especialización y monopolio los cuales no son los únicos, pero si los más empleados “...cada uno de los cuales atribuye la exclusión a una causa diferente, fundamentada en una

filosofía política distinta: el republicanismo, el liberalismo y la socialdemocracia, respectivamente” (p. 22).

Los paradigmas tienen un sustento teórico y filosófico, explican un fenómeno social. Su aplicación determina ideologías políticas y discursos nacionales e internacionales. Sin embargo, la autora deja en claro en los paradigmas de exclusión que son tipos ideales, es decir pueden existir combinaciones entre ellos, y cada uno explora dimensiones diferentes de la realidad (Silver, 2014, p. 24).

2.5.1 Paradigma de solidaridad

El paradigma de solidaridad explica el funcionamiento de la sociedad desde su proceso normativo, moral y externo del individuo o clase social, las instituciones (jerárquicas) mantienen el orden social el cual no busca cambiarse.

...el enfoque de la solidaridad pone un fuerte énfasis en las formas en que los límites culturales o morales entre los grupos construyen socialmente categorías dualistas para ordenar el mundo. La exclusión, como la desviación o la anomia, amenaza y refuerza a un tiempo la cohesión social. Lo inverso de la exclusión es, por tanto, ‘integración’ y al proceso de alcanzarla se le llama ‘inserción’. Eso implica, en un sentido durkheimiano, asimilación de la cultura dominante. (Silver, 2014, pp. 52 y 53).

A continuación, se mencionan algunas características que maneja Silver Hilary del paradigma de solidaridad:

El término de exclusión es, en sí mismo, básico para el discurso del paradigma de solidaridad.

La integración se alcanza por asimilación en el seno de la cultura dominante y minoritaria entre sí.

La exclusión, por otro lado, es posmodernista, incorpora nociones multiculturales o pluralistas “...inherente a la solidaridad de la nación, la raza, la etnicidad, la localidad y otros lazos culturales o primordiales que delimitan las fronteras entre los grupos” (Herkommer, 2009, p. 23). “No obstante, las aplicaciones incluyen el análisis de las culturas de la pobreza y del desempleo de larga duración, así como de las tendencias hacia una ‘especialización flexible’ en la economía política” (Herkommer, 2009, p. 23).

Hay una multiplicidad de causas y formas de exclusión social, relacionadas fundamentalmente con la decisión y las iniciativas individuales, o con la ausencia de estas.

En términos de estrategia económica, se pone el énfasis en la adquisición de habilidades y en la elaboración de incentivos y desincentivos.

Este paradigma acepta las diferencias entre culturas, pero no busca respetarlas, su integración depende del grado de sumisión que tengan hacia la cultura dominante. La exclusión persiste debido a su desintegración de estas y del individuo en la sociedad.

2.5.2 Paradigma de especialización

En el paradigma de especialización mantiene una racionalidad económica y diferenciación social, "...la exclusión es el resultado de una separación inadecuada de las esferas sociales, de la aplicación de reglas inapropiadas a una esfera dada, de barreras que se oponen al movimiento libre y al intercambio entre las esferas" (Silver, 2014, p. 54).

En el liberalismo angloamericano: "...se considera la exclusión como una consecuencia de la especialización: diferenciación social, división económica del trabajo y separación de esferas. Asume que los individuos difieren, lo que da lugar a la especialización en el mercado y entre los grupos sociales. Es por tanto un método individualista, aunque la causa no se encuentra simplemente en la preferencia individual, sino también en las estructuras creadas por la cooperación y la competencia de los individuos, mercados, asociaciones y similares" (Silver, 2014, p. 53).

A continuación, se mencionan algunas características que plantea Silver (2014) del paradigma de la especialización:

- Concibe "...el orden social, al igual que la economía política, como redes de intercambio voluntario entre individuos autónomos, que tienen sus propios intereses y motivaciones" (p. 53).
- Se centra en la interdependencia de esferas separadas y especializadas.
- Se utilizan ampliamente términos como discriminación e infraclase.
- "Las estructuras sociales especializadas se componen de esferas separadas, en competencia, pero no necesariamente desiguales, ya que son interdependientes a través del intercambio" (Silver, 2014, p. 53).
- Los cambios de alianzas entre ellos reflejan los intereses y deseos individuales.
- Los modelos liberales resaltan el intercambio acordado de derechos y obligaciones y la separación de las esferas de la vida social.

El liberalismo individual se refleja a menudo en el individualismo metodológico, que trata las pertenencias grupales como atributos individuales.

Abarca dos corrientes de pensamiento: libertaria o “neoliberalismo” y el liberalismo “social” o “comunitario”.

Este paradigma busca la armonía entre las diferentes esferas sociales que convergen, no existen diferencias de “clase” entre ellas sino de intereses y deseos, lo cual es válido ya que teniendo esta claridad se puede dar el libre intercambio de esferas. La falta de claridad lleva a la exclusión social.

2.5.3 Paradigma del monopolio

El paradigma del monopolio se basa en un conjunto muy diferente de axiomas, en los que el orden social es esencialmente coactivo e impuesto de arriba hacia abajo, a través de un conjunto de relaciones jerárquicas de poder. Según este paradigma, ‘la exclusión surge de la interacción del poder de clase, de estatus y político y sirve a los intereses de los incluidos. (Herkommer, 2009, p. 24).

Los integrantes del monopolio mantienen una clase, un estatus y un poder político, “...que intentan preservar mediante procesos de encerramiento social, manteniendo fuera de ellos a los demás, aun en contra de su voluntad. Los excluidos, por su parte, tratan de conseguir el acceso mediante afirmaciones de ciudadanía y de igualdad de derechos” (Herkommer, 2009, p. 24).

A continuación, se menciona algunas características que maneja Silver (2014) del paradigma del monopolio:

Se basa en una concepción de encerramiento social, desde una concepción weberiana es “...un proceso de subordinación por el que un grupo monopoliza las ventajas, cerrando las oportunidades a los que se encuentran en el exterior, considerados como intrusos, a los que define como inferiores o inelegibles” (Silver, 2014, p. 55).

Este paradigma le da prioridad a la categoría de clase social como forma de explicar la realidad, aunque también existen autores que han incorporado la noción de infraclase en sus análisis.

La expresión de este paradigma procede del trabajo de Weber (1864). “Trata las fronteras grupales (el ‘estatus’) como una fuente de dominación potencialmente independiente de la clase social” (Silver, 2014, p. 54).

El marxismo ortodoxo privilegia la solidaridad de clase. Aspira al universalismo. “Este paradigma asume que el poder desigual que subyace en los monopolios de grupo más generales se puede mitigar mediante la ciudadanía

'socialdemócrata' incluyente, especialmente tal como fuera definida por T. H. Marshall" (Silver, 2014, p. 55).

El paradigma del monopolio es un tema abordado desde una visión más weberiana que marxista; la concepción predominante dentro de este paradigma es el encerramiento social, la cual no considera "...que una sociedad pueda incluir a todos y a todo, por muy abierta que sea" (Silver, 2014, p. 55).

En este paradigma la exclusión social es combatida desde principios ciudadanos, se parte de que se está dentro de un conflicto social en donde unos mantienen privilegios que otros no, y su inclusión dependerá del grado en el que se inserte en el grupo privilegiado o en términos marxistas con el ascenso de la clase mayoritaria al poder.

2.6 Diferentes formas de discriminación

Las propiedades y la comprensión de la discriminación, desde sus diversas dimensiones, están poco definidas por tratarse de un tema desprovisto de estudios y, por consiguiente, cuenta con una carencia de clasificaciones y organizaciones bajo una conformidad generalizada (CDHDF, 2004, p. 11).

Ahora bien, ante la revisión histórica de las sociedades que se realizó, es conveniente hacer una distinción de ciertos términos relacionados con la discriminación, como lo exponen la CDHDF (2004), Hartog (2011) y Salazar (2005); lo que evitará una difusión equívoca e imprecisión en su utilización dentro del lenguaje común, y auxiliará en la distinción del origen, desarrollo y consecuencias, de tales aspectos y procesos psicosociales:

Estereotipos. Están representados por aquellas imágenes y modelos de conducta, establecidos y simplificados, que, al ser aceptados por la mayoría, obtienen un carácter inalterable que no necesita de mayor raciocinio, dada la dimensión general y comercial, de forma social y cultural, con la que se forman. Esto indica que se trata de un modelo rígido que impone barreras simbólicas o reales, que es aplicable a todos los miembros de dicha categoría, que niega las cualidades individuales y las somete al modelo originario, y que por lo tanto rechaza lo diferente o lo que no se asimila al patrón común. El uso del término puede variar en su raíz e intensidad emocionales.

Prejuicios. Con la ayuda de las creencias ideológicas se ha posibilitado el crear y difundir estas ideas preconcebidas, que influyen en el trato social y se emplean para ciertas iniciativas o decisiones. Los prejuicios se llevan a cabo a través de una opinión o conjunto de opiniones, actitudes, e incluso a través de una doctrina aceptada sin discusión, los cuales imponen y reproducen las desigualdades

o discriminaciones, a favor o en contra de la persona o grupo de personas a las que se aplica, a través de juicios de valor, sin recapacitar antes sobre el poco conocimiento que se tiene de aquello que se juzga, dada su intención apresurada de deformar la realidad. Los prejuicios se protegen de toda crítica racional, y en caso de ser cuestionados, promueven reacciones agresivas y violentas cuando las justificaciones poco coherentes no son suficientes.

Estigmas. Solían referirse a una marca o señal en el cuerpo, que exhibían algo malo o poco habitual en el estatus moral de quien los presentaba, advirtiendo sobre su portador. En la actualidad, se ocupa el término para devaluar a la persona o grupo de personas a las que describe a través de la mala reputación, fama o prestigio que se les atribuye, una vez que son identificadas socialmente (marca social) sin darles posibilidad de evadir lo impuesto con carácter fijo. Los estigmas también comprenden deformaciones físicas, características del modo de ser, costumbres, mitos y creencias rígidas o falsas. Estos llegan a relacionarse con cuestiones de raza, color de piel, religión, género, orientación sexual, edad, entre otros.

Los términos y procesos antes definidos tienen como característica similar y principal su enseñanza y transmisión social, donde se fomentará la segregación y la exclusión de algunos grupos sociales y, en ocasiones, una falta de conformidad en la cognición social (Hartog, 2011, p. 15).

Ngozi (2009) para explicar esta práctica, destaca la sucesión de las historias incompletas que son dichas de generación en generación, aprovechando así la probabilidad de influir una y otra vez en la percepción de quien escucha.

Encuentra imposible omitir en esta descendencia, los intereses de los poderes económicos y políticos que definen las historias que serán contadas, para simplificar y omitir a aquellas historias que pudieran añadir las partes que hacen falta durante la construcción de una realidad, dificultando de esta manera el reconocimiento de la igualdad humana y enfatizando, por deducción, sus diferencias. Brown y Domínguez (2010) por su parte, ponen en claro el lugar que estos poderes tienen, tanto en fuerza como en dominio, en especial por la tendencia directa con la que gobiernan los procesos de producción, reproducción, distribución y consumo, de una sociedad (p. 71).

Con respecto a las formas más frecuentes de discriminación, de acuerdo a lo que Hartog (2011) expone, se combinan entre sí y se presentan, ya sea en un alcance sutil o a través de acciones deliberadas, mediante prejuicios, estereotipos y estigmas (lo que está relacionado con las clases, la segmentación y la segregación social) las cuales contemplan la violencia que describe a este concepto, y conservan el trato diferente que merecen las personas que no cuentan con los mismos derechos. Las modalidades que sugiere son las siguientes:

Discriminación simbólica. Se practica cuando se ofende a un grupo a través de ideas o imágenes, fomentando un juego de significados, sean éstos producto de ideas falsas o con la intención de desvalorar; también cuando se hace un juicio social y contradictorio para una misma realidad; o cuando hay una ausencia de sensibilidad ante las necesidades reducidas de ciertos grupos específicos, o de ciertas minorías, como sucede con la falta de tolerancia o de voluntad para la integración de otras personas, teniendo como finalidad el excluirlas o el realizar un reparto de responsabilidades no equilibrado. Un ejemplo de esto, para Brown y Domínguez (2010), Martín, Cano y De la Fuente (2007) son el uso de las normas tradicionales relativas al género (masculino o femenino) que, mediante el uso de estereotipos, segregan las responsabilidades ocupacionales en el trabajo y concentran a determinado tipo de personas en aquellos grupos que merecen una menor remuneración.

Discriminación psicológica. Se presenta en diversas proporciones dada la magnitud de sus implicaciones; en especial se distingue por aquellas actitudes hacia una persona con el propósito de controlar sus decisiones, limitando e intimidando su libertad personal, física, intelectual, sexual o íntima, lo cual puede ser a través del constante rechazo, o por medio de evasivas, que la conduzcan a restarle importancia a su persona. Recurre a bromas e insultos, humillaciones, abuso de poder y chantaje, entre otros.

Discriminación física. Las exclusiones por este tipo de daño pueden ser de modo directo o indirecto. En el primer caso se realizan a través de castigos, golpes, torturas, o inclusive llegan a atentar contra la vida de la víctima; en el segundo caso, son prácticas cercanas a la persona, que se utilizan para asustar; y en ambos casos, son elegidos para causar un efecto de miedo, denigración, impotencia y frustración, afectando la salud mental y emocional del receptor.

Discriminación económica. Este tipo de maltrato se destina a personas vulnerables en bienes, actividades y servicios, con el pretexto de mantenerlas en un estado de dependencia económica, lo que otorga un claro control sobre ellas. Son algunas opciones de esta forma el explotar la fuerza de trabajo de alguien, imponer condiciones que no respeten la dignidad de la víctima, el no proporcionar seguridad social, o el mantener a una población entera en un estado de miseria.

Discriminación legal. Se emplea a través del sistema de justicia, para aplicar simple coerción o para obtener ganancias. Como puede ser el conservar bajo amenaza de denuncia a una persona, arruinar el derecho de práctica de algún ejercicio profesional, abusar del conocimiento judicial en grupos minoritarios o vulnerables, dar un trato legal injusto, o aplicar multas excesivas o condenas más fuertes, en comparación con otras personas y conservando una diferencia significativa.

Discriminación estructural. En este caso el agresor no es fácil de localizar ya que se desarrolla de forma indirecta, lo que significa que son consecuencias secundarias de un conjunto de decisiones en la estructura de una organización, lo que producirá las injusticias sociales que marcarán el trato discriminatorio hacia ciertos grupos o sectores de la población, indicando lo indeseable de su situación. Casos que demuestran esta forma pueden ser algunas políticas económicas o de libre comercio que generen desigualdades sociales; el no presentar un libre acceso a las universidades públicas para las personas con discapacidad, dadas las limitaciones en las instalaciones que operan en la actualidad y que no cuentan con las adaptaciones necesarias; e ignorar las dimensiones y necesidades corporales distintas al no ofrecer ropa en varias medidas, difundiendo así un claro mensaje social.

Como resultado de algunas investigaciones sobre este tema, la CDHDF (2004) da a conocer las cualidades que sobresalen y aseguran la discriminación como fenómeno social, cuyas fases comprenden: el deterioro tanto de quien lo ejerce como de quien lo vive (es multidimensional), la causa y su efecto en todos los ámbitos del ser humano (es integral), presenta una modalidad progresiva (es acumulable) y, finalmente, da lugar a nuevos y mayores problemas, como también a una mayor vulnerabilidad o situación de desventaja relativa, generando y prolongando la condición deseada (es cíclica).

2.7 La exclusión como una forma de discriminación

El siglo pasado estuvo marcado por la extensión de oportunidades educativas a niños y niñas, así como jóvenes e incluso adultos de todos los sectores sociales en México, se promovió la educación pública como función sustancial del Estado, particularmente de 1950 a 1990. Se dedicaron recursos para ampliar el acceso, la cobertura y permanencia al menos de la educación básica para niños, jóvenes y adultos; los años de escolaridad obligatoria se incrementaron, los tramos de preescolar y media superior se volvieron obligatorios, en otros adelantos, apenas en esta segunda década del siglo XXI (Torres, 2011).

De acuerdo con la Organización de Estados Iberoamericanos (SITEAL, 2005), los niveles de escolaridad en el nivel primario para todas las edades aumentaron logrando casi la cobertura total, y aumentaron en los niveles de secundaria, media y superior. En la literatura economicista de la educación, este logro se asume como parte de la agenda de combate a la exclusión, se puede entonces identificar cobertura como equivalente de equidad.

La feminización del sistema es una muestra de esta postura. Mediante medidas compensatorias, las niñas y mujeres han llegado a ocupar la mayor parte

de la matrícula escolar, de acuerdo con la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2012), desde 1970, las tasas de matrícula han crecido en ambos sexos, pero las niñas lo han hecho con más rapidez que los niños, tanto en primaria como en secundaria.

Estos avances, al tiempo que muestran el combate a la inequidad (cobertura) y a la exclusión (género), abrieron la puerta para que los economistas de la educación advirtieran que otra cara de la exclusión e inequidad educativa era la mala calidad de la oferta. Es decir, no basta con tener a todos en la escuela, sino que lo que aprenden debe corresponder con el contexto económico y social para el que se forman, es decir, la globalización económica (De Alba, 2015, p. 104).

En este sentido, las dos décadas que lleva el siglo XXI, están abarrotadas de discursos sobre la calidad, en palabras de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2010), la UNESCO (2012), la Organización de Estados Iberoamericanos (2008), entre otros organismos internacionales, la calidad de los aprendizajes que reciben los alumnos, debe ser el centro de las preocupaciones de política educativa, ¿pero de dónde viene esta preocupación?

Entre otras discusiones, lo nodal es que el notable crecimiento de las tasas de escolaridad en todos los niveles del sistema educativo mexicano, así como la paridad de sexos en primaria o las políticas de educación intercultural bilingüe, no mejoran los resultados de aprendizaje y, sobre todo, no logran que la educación sea un factor de movilidad social (Latapí, 2009).

En este contexto, se afirma que los logros de la expansión, diversificación y mejoramiento del sistema educativo son opacados por los grandes problemas estructurales (Schmelkes, 2014; Bracho y Hernández, 2010; Torres, 2011), éstos aluden a la inequidad y exclusión como significantes que condensan diversas problemáticas: Cobertura.

La educación básica de 12 grados para el país sigue sin cubrirse, además de que reproduce las desigualdades sociales: las escuelas pobres son para los pobres y las de mayores recursos para las clases sociales medias y altas. Este fenómeno comprueba que el sistema educativo reproduce la inequidad social como subsidiario del modelo de desarrollo neoliberal en el que se desarrolla y por esa causa, este problema se vuelve una paradoja.

Al respecto, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2017) señala que el capital educativo mínimo, en términos de acceso al bienestar y al correspondiente ingreso laboral, demanda completar el ciclo secundario o cursar por lo menos 12 años de estudios. En México, alcanzar ese umbral educativo se traduce, en la percepción de un ingreso que permita situarse

fuera de la pobreza y con ello, reafirmar que el nivel de escolaridad es un factor de movilidad social.

En su análisis “La brecha de la equidad”, la CEPAL (2017) señala que cuando se ingresa al mercado laboral sin haber completado la secundaria, los pocos o nulos años de escolarización obtenidos, no influirán mayormente en la remuneración percibida, pues en la mayoría de los casos, de poco sirven para salir de la pobreza. En cambio, el ingreso puede aumentar considerablemente cuando los estudios cursados se suman al umbral de 12 años de escolaridad. Sin embargo, y ahí está la paradoja, también es cierto que obtener mayores grados de escolaridad no garantiza un mejor ingreso o mayor movilidad social, lo anterior, debido al lento crecimiento de las oportunidades ocupacionales respecto a los niveles educativos alcanzados por la mayoría (Urzúa, 2016). Esto es, la sobreoferta de capital humano aumenta los requisitos de acceso a muchas ocupaciones que antes no los requerían, por lo que las personas que no logran acceder a trabajos de acuerdo con su escolaridad tienen que subemplearse.

En México como en casi todos los países de América Latina, las tasas de desocupación se han incrementado en 20 años. Casos importantes los de Argentina en 2003, que, debido a la crisis económica, implicó que las personas con secundaria incompleta y completa alcanzaran tasas de desempleo de 17% en promedio. En contraparte, Costa Rica y El Salvador remontaron esta tendencia y lograron reducir en dos décadas la tasa de desempleo para las personas que terminan la enseñanza superior, lo anterior supondría una pequeña confirmación de que a mayor escolaridad mejor empleo, pero en el resto, se identifica lo contrario. El caso extremo es México, donde el porcentaje de la tasa de desempleo es prácticamente igual para el nivel secundario (4.2%), el nivel medio (4%) y el nivel superior (3.9%), ello quiere decir que en México conseguir un empleo no depende de tener mayor escolaridad (SITEAL, 2005a).

2.8 La cultura de erradicación de la desigualdad como una forma de hacer frente a la discriminación

La reducción de la desigualdad, según el documento Educación y conocimiento, eje de la transformación productiva con equidad (ECETPE) de la CEPAL-UNESCO, “...sólo puede lograrse mediante la activa participación del estado: que compense puntos de partida desiguales, que equipare oportunidades, que subvencione a los que lo necesitan, que refuerce capacidades educativas en las localidades y regiones más atrasadas y apartadas, etc.” (CEPAL y UNESCO, 1992, p. 130).

- De este modo, un sistema equitativo debe compensar gastos a las familias de bajos recursos, principalmente en las zonas rurales, con:

- Programas de asistencia: transporte gratuito, distribución de materiales, entre otros.
- Subsidios monetarios directos.
- Para combatir la deserción prematura, se propone prolongar la escolarización y aumentar la matrícula de los hijos de los campesinos o pobres.
- La desigualdad se reduciría con base en criterios de equidad selectiva:

El estado debe asegurar que la distribución de las oportunidades educacionales sea adecuada y equitativa. Esos objetivos sólo se lograrán si quienes pueden pagar el costo de su educación lo hacen, mientras que los estudiantes de escasos recursos deben tener acceso a un plan solidario de becas y préstamos del estado a fin de poder cubrir la diferencia entre los costos y el valor de los aranceles y la parte que pueden financiar con sus ingresos propios y familiares. (CEPAL y UNESCO, 1992, p. 193).

Este discurso responde a la visión estructural funcionalista; los recursos quedan racionalizados en la lógica de la discriminación positiva, que ya se explicó anteriormente.

Las becas se otorgarán a estudiantes que cumplan con requisitos de excelencia académica; su duración dependerá de su aprovechamiento académico y del número de becas disponibles.

Los préstamos para estudiar en cualquier establecimiento de enseñanza serán otorgados de manera individual; al final de su formación profesional, el beneficiario tendrá que pagar el dinero prestado, así como un cierto porcentaje de intereses.

La CEPAL (2001), en el documento Equidad, desarrollo y ciudadanía (EDC), pone énfasis en el concepto de igualdad y equidad, ya que:

...en sociedades altamente desiguales, como las nuestras, es necesario intervenir, en primer término, para garantizar una mayor igualdad de oportunidades, lo que de por sí resulta complejo. En efecto, las personas que están en situación de desventaja no han llegado a ella por obra de una sola carencia, sino de una combinación de ellas. Por lo tanto, un programa que busque remediar sólo alguna de esas insuficiencias (por ejemplo, dando educación pública gratuita) puede no cumplir ni siquiera su objetivo sectorial, porque las demás carencias impiden a los individuos aprovechar plenamente las oportunidades que se le ofrecen. De allí que igualar las oportunidades requiere integralidad y un tratamiento diferenciado para quienes son distintos o están en situaciones disímiles. Además, la equidad en cuanto a oportunidades no es algo que, logrado una vez, no requiera cuidados posteriores (p. 38).

La CEPAL (2001) también critica la movilidad de acuerdo con el mérito, porque no garantiza igualdad de oportunidades, debido al descenso y ascenso sociales a los cuales se ven sujetos los individuos.

Defiende el subsidio económico gubernamental desde una edad temprana de la vida, por considerarla la etapa más importante en el desarrollo del individuo para romper los canales de pobreza intergeneracional. Defiende, además, las políticas que compensen la desigualdad de trayectorias y no sólo de oportunidades que favorecen las políticas de discriminación positiva.

La equidad vista desde la diferenciación es la clave para la atención de los grupos más vulnerables; de acuerdo con la:

...segmentación social [...] niveles de ingreso, género, etnia u otro factor, debe ser vista como un objetivo en sí misma, como la verdadera expresión de los propósitos colectivos que animan a la sociedad, dentro de la cual los esquemas de organización económica (tanto la actividad privada y el mercado como la intervención estatal) son sólo instrumentos para lograr metas sociales más amplias. (CEPAL, 2001, p. 38).

La CEPAL (2001), al parecer, incluye dos formas de equidad que van ligadas entre sí: igualdad de oportunidades y de trayectorias, y políticas diferenciadas para los grupos paupérrimos de la sociedad. La primera pone su atención en dar ayuda universal a los grupos más necesitados y en la organización económica. Y la segunda favorece el ahorro de recursos del estado por no ser extensivas a toda la población sino sólo a ciertos sectores vulnerables (es necesario estar en condiciones de extrema pobreza para obtener “ayuda”).

La acción afirmativa en la educación terciaria (discriminación positiva), nos dice el Banco Mundial (2003) en el documento Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria (CSC: NDET), pueden ser determinada por la ley, estimulada en los debates públicos o practicada por los empleadores del sector público y las instituciones educativas considerando:

...un enfoque orientado a la ayuda financiera, por ejemplo, mediante becas, auxilios y créditos estudiantiles, puede ser una forma mucho más eficaz de intervención en el nivel terciario, a fin de propiciar la equidad para los aspirantes capaces pertenecientes a sectores minoritarios o sin privilegios. Por otra parte, es evidente que se deben realizar esfuerzos decididos a favor de la equidad desde una etapa anterior a la carrera especialmente en los niveles primario y secundario, para que todos gocen de la misma oportunidad de competir por su ingreso a la educación terciaria. (p. 66).

Esto abarca un amplio espectro de medidas, como:

- Un tratamiento preferente en la admisión a universidades o instituciones de educación superior.
- Ayuda financiera de destino específico.
- Cursos remediales.
- Búsqueda de talentos y programas de extensión especiales” (Banco Mundial, 2003, p. 65).

Los créditos educativos, para el Banco Mundial, son necesarios en la ayuda a sectores vulnerables y asegura que estos créditos han beneficiado en mayor medida a los sectores con mayor urgencia económica.

Son muy pocos los países en que estos programas nacionales llegan a más del 10% de la población estudiantil, y tales excepciones las constituyen países ricos como Australia, Canadá, Suecia, Reino Unido y Estados Unidos. De otra parte, los créditos educativos, cuando los hay, no siempre están disponibles para toda la gama de disciplinas y programas académicos” (Banco Mundial, 2003, p. xxii).

No obstante, los créditos no deberían ser una medida de ayuda, ya que implican factores complejos: institución o banco que otorga el préstamo, tasa de intereses, plazos, solvencia económica para pagar (no es seguro que él egresado adquieran un trabajo y un buen salario para pagar la deuda). Así, tales créditos pueden resultar un negocio y no una ayuda social, como se ha manejado.

Lo interesante es que el Banco Mundial reconoce que las medidas de acción afirmativa suelen ser controversiales y complejas; y que no hay estudios serios sobre su eficacia en la sociedad, ni su impacto preciso en los estudiantes e instituciones. Y, paradójicamente, las recomienda de modo exhaustivo en la mayoría de los países del mundo, por lo que es necesario hacer una crítica puntual sobre el hecho de que hacernos creer en un discurso sin saber siquiera las consecuencias que vaya a tener, refleja la falta de compromiso social con la humanidad.

En su estudio la CEPAL (2001) condiciona sus principios de equidad al plantear que los recursos destinados a educación deben estar de acuerdo con las posibilidades económicas de cada país, lo cual resulta contradictorio, porque quienes realizan mayor gasto en el sector social son los países más desarrollados, y quienes gastan menos, son los países con menor desarrollo y menores recursos.

La equidad la basa en criterios de selectividad, la cual:

No es una política social, sino una condición para hacer más eficaz la universalización, teniendo en cuenta la escasez de los recursos públicos. Es más importante cuando la pobreza está muy concentrada en grupos de población o en espacios geográficos; por el contrario, cuando la pobreza es más generalizada, las políticas de carácter global resultan más idóneas. (CEPAL, 2001, P. 43).

Las políticas sociales generalizadas, de acuerdo con el documento del Banco Mundial (2003), no son adecuadas en México, ya que no lo considera un país con pobreza extrema en su conjunto, sino con una mala distribución del ingreso. Les da prioridad a zonas de Asia y África para la aplicación de las políticas sociales universales, lo cual resulta grave, ya que en México sí existe pobreza en la mayoría de la población, y no es necesario esperar la pobreza extrema para contrarrestarla con políticas globales e integrales.

La pobreza en cualquiera de sus “niveles” es desgarradora, trae consigo en mayor o menor medida inestabilidad política, enfermedades, bajo nivel educativo, desnutrición, migración, discriminación, desempleo, desencanto y frustración colectiva, que llevan a una baja autoestima de los individuos. La pobreza también es sinónimo de exclusión social.

2.9 La equidad como contrapeso de la exclusión social

En este apartado se vierten diferentes concepciones sobre equidad que son utilizadas como base para definirla en la modernidad.

Desde la filosofía jurídica, Platón (427 a. C.), Aristóteles (384 a. C.), Santo Tomás (1224), Leibniz (1646) y Kant (1724), retoman la equidad en el marco del derecho; la abordan desde una forma particular de justicia. A continuación, se presentan diferentes concepciones:

La equidad, etimológicamente, desde “...su raíz griega como latina [sic], deriva de igualdad: Sin embargo, observaremos [...] cómo equidad se asocia más a justicia porque implica, esencialmente y en determinadas circunstancias, un trato desigual” (González, 2010, p. 17).

Aristóteles define el concepto clásico de equidad reconocido por las leyes romanas, el cual

“...se considera como una apelación a la justicia en cuanto se dirige a corregir la ley en la cual se expresa la justicia. ‘La naturaleza misma de la equidad es la rectificación de la Ley cuando se muestra insuficiente por su carácter universal’” (Aristóteles, 2012, p. 37).

En la Biblia, de acuerdo con Llano de la Hoz: “La equidad se ha definido, generalmente como el acto que consiste en dar a cada uno exactamente lo que le corresponde, ni más ni menos. Se dice que es la base de la justicia distributiva” (Llanos de la Hoz, 2010, p. 37).

Platón indica que el estado debe propiciar la justicia distributiva, la cual consiste en:

“...distribución de honores, de fortuna y de todas las ventajas que pueden alcanzar los miembros de un estado” (Llanos, 2010, p. 39).

La equidad, para Kant (1935) “...no garantiza una verdadera y precisa reivindicación jurídica y, por consiguiente, es más un problema de conciencia que un asunto de carácter legal” (p. 39).

De acuerdo con las definiciones anteriores, un trato equitativo responde a una ética social o moral, inspirada en un ideal de justicia. Es decir, a veces las leyes tratan por igual a todos los individuos y a veces es necesaria una diferenciación por las condiciones que los atañen. También se puede interpretar como una forma de hacer una diferenciación errónea, ya que las leyes del estado de derecho suelen ser injustas o cerradas y en ocasiones obsoletas para la situación histórica en la que se esté viviendo.

Hay concepciones de equidad que se refieren más a un proceso de selección o al grupo social al que se pertenece. Al respecto, el filósofo Perelman (2017) sostiene que la equidad consiste en un “...principio de acción según el cual, los seres de una misma categoría esencial deben ser tratados del mismo modo” (p. 40).

Roos (1977) hace una diferenciación al decir que “...la demanda de igualdad contenida en la idea de justicia no está dirigida en forma absoluta a todos y cada uno, sino a todos los miembros de una clase determinados por ciertos criterios relevantes” (p. 20).

Lo anterior, nos recuerda las palabras de González (2010):

...la antigua expresión que encarnaba a la justicia: ‘a cada uno lo suyo’; y cuyas consecuencias se han expresado en cuatro máximas que históricamente han tenido prevalencia como criterios diferenciadores de grupos y circunstancias, a saber: ‘a cada uno según su mérito’ (meritocracia); ‘a cada uno según su contribución’ (plutocracia); ‘a cada uno según sus necesidades’ (democracia); y ‘a cada uno según su rango o condición’ (aristocracia). (p. 20).

En esta investigación el principio de equidad se refiere a una concepción que va más allá de la igualdad; es decir, una sociedad donde todos tengan las mismas oportunidades reales de participar en la toma de decisiones (que no se limitan a las establecidas por el estado de derecho), acceso universal a todos los niveles de educación, a un buen servicio de salud, a un trabajo que tenga la función de dar satisfacción y realización personal. Es decir, un sistema económico que

garantice la repartición de la riqueza por igual a todos los individuos. El derecho a no ser excluido de tu concepción de vida, de tu cultura, de tu país y del mundo que habitas.

Desde la concepción que se plantea en esta tesis, se establece que la equidad parte de un proceso de inequidad y se relaciona con la exclusión cada vez que las sociedades otorgan privilegios a unos y se las niegan a otros.

Los conceptos de equidad expuestos son retomados actualmente, abordarlos nos permite a analizar por qué darles las mismas oportunidades a todos produce exclusión, ya que la equidad es otorgada de acuerdo con el grupo al que se pertenece. En la economía neoclásica se dice que es necesario hacer una diferenciación, lo cual nos lleva a:

“...la paradoja entre seguridad jurídica e igualdad, entendida como equidad, su concreción diferenciada se resuelve al aplicar un criterio diferenciador con igualdad, esto es, estableciendo un criterio: ingresos, posibilidades, estado, etc., debiendo ser aplicado uniformemente para cumplir el requisito de regularidad y racionalidad que exige la norma positiva” (González, 2010, p. 21).

Bajo esta óptica los derechos sociales quedan relegados a segundo término para dar paso a los derechos individuales. Lo importante no es resolver el problema de por qué hay pobres y ricos en el sistema capitalista, sino aplicar políticas compensatorias para los más pobres y los que tienen alguna limitación física o vulnerabilidad, ya sea étnica o racial. Aunque en la actualidad, dichas políticas tienden más a la caridad y al desarrollo económico.

El concepto de igualdad ante la ley revela rasgos sumamente complejos, porque “...la exigencia jurídica sólo puede ser cumplida mediante la positividad del derecho, sin embargo [...] al derecho se le escapan cosas para hacer cumplir la equidad, por lo tanto, es necesario hacer justicia ‘sobre el caso concreto y el hombre en concreto, recibe el nombre de equidad” (González, 2010, p. 19).

A partir de este apartado se abordarán de manera conjunta exclusión social y equidad, siendo ésta última elemento desde el Estado de Derecho, en la aplicación de políticas compensatorias y de igualdad.

Después de los procesos de independencia en América Latina, el discurso sobre la educación retoma los ideales republicanos del estado del mundo occidental al hacer referencia (aunque no propiamente con la palabra equidad) al acceso del pueblo a la educación, aunque en realidad servía para darle preparación a la clase burguesa que accedía al poder político del país.

Simón Rodríguez, Simón Bolívar y, más tarde, José Martí fueron, en América Latina, quienes principalmente impulsaron la idea de acceso universal a la educación. Pero en su tiempo estas ideas eran descabelladas, debido a que, a los indígenas, negros, zambos, cuarterones, mulatos, entre otros, se les consideraba inferiores a los españoles y criollos. Por su parte, a los mestizos se les toleraba más, por lo cual fueron integrados al proceso educativo, aunque con limitaciones.

Con la teoría del desarrollo, planteada en los cincuentas por la CEPAL (2001), se empieza a cuestionar el subdesarrollo de América Latina. Para romper con esto se busca un crecimiento “hacia adentro”, lo cual implica “...rebasar la etapa de producción de alimentos y de materias primas y pasar hacia la etapa de la industrialización, en base a [sic] la sustitución de importaciones de manera autosostenida” (Bertussi, 2014, p. 66). Sin embargo, no se logra el crecimiento económico esperado y se mantiene la inequidad entre países.

En este enfoque el impulso a la educación es prioritario para el proceso de industrialización y desarrollo, y se busca promover el ascenso social a partir de la instrucción educativa. No obstante, el cambio social no es equitativo a pesar del proceso de masificación de la educación.

En los sesentas y setentas, en América Latina empieza a cuestionarse el modelo de desarrollo capitalista. A partir de la teoría de la dependencia se considera que la vulnerabilidad política, financiera y comercial es ocasionada por la subordinación de los países dependientes a los países desarrollados. Si América Latina no se ha desarrollado, no es por un problema nacional de política macroeconómica, sino por un problema de inequidad entre las naciones.

La solución al subdesarrollo plantea la teoría de la dependencia, es la transformación radical de las relaciones económicas, sociales y políticas, que rompa con las relaciones capitalistas imperantes, ya que éstas fomentan la transferencia de valor y plusvalía de los países dependientes a los industrializados a través de la sobreexplotación del trabajo.

En cuanto a la educación, se plantea un marco teórico y metodológico basado en el materialismo histórico, que plantea una nueva concepción y forma de análisis, lo que se conoce como el origen de la educación crítica. Se buscaba eliminar la exclusión y fomentar la educación igualitaria.

En los años ochenta, hay un giro en la economía mundial y se empieza a criticar al estado de bienestar, por no haber reducido los niveles de desigualdad y aumentado el crecimiento económico. Se da paso, entonces, al estado neoliberal que rompe con la visión del estado protector, como también se llamó al estado de bienestar.

En términos educativos, el estado tenía la obligación de proveer igualdad de oportunidades a todos los ciudadanos. Con el estado neoliberal se cree que las políticas educativas son parte del problema, porque desincentivan a los estudiantes para superarse y buscar trabajo. Además, se argumenta, que existe adicción y dependencia de los incentivos estatales y se acrecienta el déficit fiscal. La distribución del financiamiento cambia, se destinan recursos por medio de filtros que toman en cuenta la eficiencia y la calidad en torno a las prioridades del mercado.

Dentro del neoliberalismo las aspiraciones materiales individuales se priorizan como la opción para la mejora de la calidad de vida. Debido a la crisis económica, se justifica:

...un ambiente 'de menores oportunidades relativas dominadas por la lógica de plazos más cortos, las aspiraciones se concentraron en las condiciones externas de estatus, y a través de la elevación de las expectativas de consumo'. Estas tendencias generaron un ambiente de incertidumbre que rompió la tradición de confianza en el futuro que había caracterizado la prolongada prosperidad de la segunda posguerra. La idea del progreso como principio organizador de la gestión pública fue remplazada por la imagen de un proceso de desarticulación de los componentes del colectivo social y pérdida de valores unificadores. (Ratinoff, 2014, p. 67).

En el estado docentista (otra forma en la que se referían al estado de bienestar, por su impulso a la educación igualitaria) las políticas educativas, se regían por la oferta. En cambio, en el estado neoliberal y de globalización económica, la equidad se basa en la demanda escolar: una educación de calidad que ofrezca servicios de acuerdo con la demanda del mercado.

Los padres y estudiantes se ven como clientes, que tendrán la libertad de escoger la institución educativa que prefieran.

La educación es reducida a mercancía y se justifican las desigualdades existentes en la formación educativa con base en la lógica de la libre elección, sin tomar en cuenta que las condiciones sociales son desiguales. La pobreza disminuye la igualdad de opciones, aunque haya igualdad de oportunidades.

De esta forma se legitima la democracia neoliberal, con el argumento de que:

...descansa sobre la igualdad de oportunidades de todas las personas. La igualdad de oportunidades requiere, a su vez, de la meritocracia como mecanismo de asignación de posiciones en la estructura social y de la igualdad de oportunidades educativas, para que la diferencia de méritos entre las personas refleje su propio esfuerzo y talento individual y no sus condiciones sociales de origen. (Raimers, 2010, p. 26).

Esta visión es impulsada por el modelo de choice, vouchers o bonos, lo cual Boron y Torres (2015, enfatizan que:

...implica que la educación debe ser librada al mecanismo del mercado, limitando las regulaciones establecidas por el Estado [al] desplazar los costos de estos hacia los usuarios, importar del sector privado el ethos de los mecanismos de administración y ejecución gerencial de dicho sector, y utilizar de manera más amplia los análisis de costo-beneficio y la administración por objetivos” p. 107).

Las diferencias entre la oferta y la demanda en la educación quedan resumidas de la siguiente manera: En el estado de bienestar, la oferta educativa plantea la masificación de la enseñanza, y la gradual acumulación y penetración de valores universales. En este modelo se concretan las normas integradoras de la nación.

Por su parte, en el estado neoliberal la demanda se basa en una educación de calidad, de acuerdo con normas de eficiencia que priorizan la formación para el trabajo flexible y polivalente.

El sector productivo tiene más injerencia en la toma de decisiones del sector educativo.

Para la visión neoliberal, la equidad es un proceso, una relación, entre educación-equidad, capital humano, que no se ha cumplido en el estado de bienestar porque éste no ha sido capaz de erradicar la pobreza. La población vulnerable, dicen, no recibe la “ayuda” directamente y se cuestiona la mala calidad de la educación porque incide en la mala formación del capital humano y en la baja remuneración del trabajador. Por tal motivo, se asegura, el ciclo de equidad no se cumple en el estado de bienestar, pero nunca se mencionan las formas de explotación capitalista que mantienen a las mayorías en la pobreza, sino que se responsabiliza de las condiciones laborales al sector educativo y al individuo.

En resumen, la visión neoliberal es una visión funcional-estructuralista que parte de la idea de una armonía social basada en la estratificación y la igualdad de oportunidades. La exclusión es reducida a un problema de adaptación y adecuación social al sistema económico.

La equidad desde la visión economicista es imprescindible en esta investigación para entender las políticas liberales-neoliberales que rigen en las políticas sociales que imperan en los estados capitalistas actuales, y aunque existen matices, si existen directrices a seguir en términos de equidad que buscan principalmente “disminuir” la pobreza. La concepción de tracking o circuitos diferenciales es desarrollada en mayor medida en Estados Unidos; su importancia radica en entender las bases que sustentan las políticas compensatorias.

2.9.1 Tracking o circuitos diferenciales

La eliminación de la pobreza requiere simplemente de ayudar a los niños que nacieron en familias pobres a escapar de dicha situación, suponiendo "...que no hay modo de recaer en la pobreza".

La razón principal por la cual los niños no escapan de la pobreza es porque no adquieren las capacidades y habilidades cognitivas básicas para ser exitosos en el mundo, debido a que biológicamente no las obtuvieron o porque el ambiente familiar no se las proporciona. De esta manera, toda la responsabilidad queda reducida al ámbito familiar.

El mecanismo más eficiente e idóneo para romper el círculo vicioso de la pobreza son las reformas educativas basadas en programas compensatorios para familias y vecindarios que lo necesiten, y así mantenerlos por encima de un nivel o umbral mínimo de ingresos. Es decir, la educación juega un papel fundamental para salir del círculo de pobreza; y la pobreza extrema se disimula con programas compensatorios, sin embargo, la pobreza persiste (Boron y Torres, 2015, p. 106).

Los puntos anteriores, aunque son similares, son graduales y constatan el nivel de complejidad en la elaboración de formas de "aminorar" la pobreza.

2.10 Generalidades de la UNAM

Analizar la Historia de la UNAM desde su función social nos lleva a comprender el rumbo que ha llevado la Universidad desde sus orígenes hasta la actualidad, dicha relación es comprendida en esta investigación de acuerdo con la conceptualización de Villaseñor (2004):

La función social la entendemos como la finalidad última y amplia para la cual se quiere que el sistema de educación superior y sus instituciones sirvan a la sociedad en su conjunto, y la cual les es asignada a las instituciones para instrumentar la relación que se establece entre la educación superior y el conjunto de los actores de la sociedad: es decir, que es el papel central y primordial que se espera que juegue la educación superior en la conformación de las relaciones sociales, y del cual deberá desprenderse el conjunto de acciones concretas que, de acuerdo con ese papel, se instrumentarán en las instituciones de educación superior y otras instancias de la sociedad cuando éstas se relacionen con la educación superior. (p. 97).

Si bien, el conjunto de actores de la sociedad debe establecer el papel de la educación superior que beneficie, sirva y conforme a la sociedad, resulta

contradictoria está función social, ya que en la práctica tal función en la UNAM ha respondido más a intereses de grupos de poder políticos, así como al desarrollo económico de la época, para tal análisis se realiza el siguiente recuento.

Los orígenes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se remontan a la Real y Pontificia Universidad de México, abierta en 1553 y clausurada por el vicepresidente Valentín Gómez Farías en 1833; su desaparición tiene lugar en 1867 bajo el mandato del emperador Maximiliano (Rangel, 2015, p. 68).

La vida de la primera Universidad en México fue muy inestable al iniciarse el México independiente debido a los enfrentamientos políticos de la época. La Universidad no se concebía como parte medular del desarrollo del país, por lo que su desaparición era bien vista por los liberales radicales; se consideraba en extremo elitista, ya que solamente podía acceder la clase más favorecida económicamente y la más poderosa políticamente. Se consideraba sumamente apegada a los preceptos de la iglesia católica.

La reaparición de la Universidad se logra después de un proceso de negociación de 30 a 40 años previos a 1910. Justo Sierra, siendo diputado en 1881, consideraba necesaria la creación de la universidad para la culminación del sistema nacional de educación (Marsiske, 2011, p. 117).

El proyecto universitario se reinicia el 22 de septiembre de 1910 con la Universidad de México, cuya inauguración estuvo a cargo del mismo Justo Sierra como ministro de Instrucción Pública (Rangel, 2015, p. 68).

Sin embargo, resurge la Universidad en medio de una crisis -social, económica y política nacional: el estallido de la Revolución Mexicana y el fin de la dictadura de Porfirio Díaz. Dos factores principales del desencadenamiento de la Revolución fueron la desigualdad social de los sectores más desfavorecidos y la llegada del capitalismo que defendía la modernización frente al feudalismo.

El carácter social de la Universidad en esta época fue el de "...una institución eminentemente elitista en un país donde más del 80% de la población era analfabeta" (Marsiske, 2011, p. 119).

La Universidad Nacional estuvo al margen del movimiento revolucionario en los primeros años. Autoridades, profesores y alumnos estuvieron en contra de los revolucionarios hasta la llegada de Victoriano Huerta al poder, con el derrocamiento de Madero (1911-1913).

La convergencia de las autoridades universitarias y de ciertos sectores académicos con el gobierno de Huerta se debió al interés del usurpador por perfilar una política educativa que respondiera a sus designios. Pero, por otra parte, la

oposición al régimen huertista se dio por parte de los alumnos que participaban o simpatizaban con las filas zapatistas. Huerta reprimió a los estudiantes con la militarización de la Escuela Nacional Preparatoria.

Con el gobierno de Venustiano Carranza (1917-1920) la Escuela Nacional Preparatoria queda separada de la Universidad, y ésta se vuelve absolutamente leal al presidente con el rector José Natividad Macías (1915-1916 y 1917-1920).

En 1920, ya siendo rector de la Universidad Nacional José Vasconcelos (1920-1921), éste impulsa un proyecto nacional de educación, poniendo su atención en dos puntos principales: la alfabetización del pueblo de México y la creación de una Secretaría de Educación Pública.

Dentro de dicho proyecto, la función social de la Universidad se orientó a la vinculación con los sectores pobres del país, aunque con algunas restricciones; por ejemplo, los alumnos tuvieron que pagar cuotas.

En 1923, se aplica en la Universidad, por iniciativa de José Vasconcelos “...la exención de pagos según la situación financiera de los estudiantes y sus padres” (Marsiske, 2011, p. 127). Asimismo, en su rectorado se modificaron los planes de estudio que se consideraban caducos o ineficaces para satisfacer las necesidades del país.

En 1933, Lázaro Cárdenas, siendo presidente de México (1934-1940), impulsa la educación socialista, pero tiene que enfrentar las discrepancias de algunos sectores universitarios, a pesar de que el rector Roberto Medellín (1932-1933) y el director de la Preparatoria Nacional, Lombardo Toledano, apoyan su propuesta de educación.

Es también en 1933 cuando el Congreso Universitario debate el tema de la educación socialista. Organizaciones estudiantiles y académicos como Antonio Caso se opusieron a que se impartiera el materialismo histórico en la Universidad, ya que lo consideraban una amenaza a la autonomía universitaria, así como una reducción del conocimiento. Medellín y Lombardo tuvieron que renunciar a sus cargos ante la presión de una huelga (Ramírez, 2011, p. 164).

Con la implantación del estado de bienestar, el desarrollo del país se fundamentó en el modelo de sustitución de importaciones, lo que implicó modernización urbana, crecimiento de las capas medias, y preparación y capacitación de recursos humanos para el desarrollo de la economía nacional, así como la industrialización del país. La educación superior jugó un papel muy importante en la modernización del proceso productivo de la sociedad.

En este marco, la función social de la educación fue la formación de capital humano para el mejor aprovechamiento de los recursos naturales y humanos, así como la formación cívica de los estudiantes. En esta etapa el capitalismo considera "...los gastos en educación como inversiones y los conocimientos y habilidades adquiridas a través de la educación como capital" (Domínguez, 2015, p. 234).

El estado benefactor le da prioridad al proceso de masificación de la educación, que significó mayor matriculación de estudiantes, mayor número de académicos e investigadores, mayor presupuesto y número de escuelas; el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) principalmente aumentaron su matrícula y apoyaron la creación de universidades, preparatorias, vocacionales, escuelas técnicas de nivel medio e institutos tecnológicos. Es la etapa de creación del mayor número de universidades públicas.

Con el presidente Manuel Ávila Camacho (1940-1946), se comienza la construcción de Ciudad Universitaria (CU), aunque es Miguel Alemán quien el 9 de agosto de 1952 la inaugura como símbolo de modernidad. Sin embargo, es hasta 1953, bajo el gobierno de Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958), que empieza a funcionar. La edificación de CU y el surgimiento de diversas IES impulsarán la formación de capital humano en el proceso de industrialización promovido por el estado benefactor.

El crecimiento de la UNAM en infraestructura, planta académica y administrativa, y matrícula estudiantil fue benéfico para la institución, pero tuvo restricciones económicas. El subsidio federal fue insuficiente, por lo cual se buscó en mayor medida la obtención de recursos extraordinarios. El incremento de cuotas como fuente alterna de financiamiento fue desechado desde 1948 debido a la política del estado de bienestar.

Las universidades suministraron diferentes modalidades de asistencia social a los estudiantes, reflejada en la anulación de cuotas y apoyo a los alumnos a través de recursos económicos: becas, gastos de manutención, subsidios a la alimentación, transporte e internado.

En 1965 el rector Ignacio Chávez se vio obligado a renunciar por un movimiento estudiantil, que logró imponer el pase automático del bachillerato a la licenciatura y la supresión del cuerpo de vigilancia.

Otras demandas, como la supresión de la Junta de Gobierno, la paridad en la representación estudiantil, la elección directa de autoridades, fueron mediatizadas por el sucesor de Chávez, el rector Javier Barros Sierra (1966-1970).

Sin embargo, a Barros Sierra le tocó enfrentar el movimiento estudiantil de 1968. Aunque trató de mediar entre los intereses del estudiantado y los grupos

universitarios de derecha, había divergencias irreconciliables: el ala conservadora no le perdonó al rector el participar en una marcha estudiantil, el 1 de agosto de 1968, en protesta contra la irrupción policial y militar en la Universidad y la represión y detención de estudiantes por parte del gobierno.

La llegada del rector Pablo González Casanova (1970-1972), el 6 de mayo de 1970, fue un aliciente para diferentes sectores universitarios, ya que representaba el ala democrática de la universidad, pero existía un clima de tensión y división dentro de la comunidad universitaria, debido a los acontecimientos de 1968, lo cual llevó a falta de consensos en la construcción de la reforma universitaria que buscaba la democratización de la enseñanza y el aumento de la matrícula estudiantil, principalmente.

González Casanova tuvo algunas diferencias con el gobierno de Luis Echeverría, el cual mantenía un discurso ambiguo y hasta contradictorio en su propuesta de una política modernizadora y reformista.

El rector González Casanova cambió la vinculación de la UNAM con el gobierno federal, con una menor subordinación hacia las prioridades económicas gubernamentales. Logró ampliar la matrícula con la creación del Sistema de Universidad Abierta (SUA) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) e impulsó en éste una educación más humanista y reflexiva.

La función social de la UNAM en su rectorado ya no se veía solamente como la formación de capital humano, sino también como la formación de seres humanos impulsados para realizarse individualmente sin olvidar la realidad social de su entorno.

No obstante, algunos sectores de izquierda radical consideraban que la acción de González Casanova estaba dirigida a mediatizar las perspectivas de un proyecto universitario socialista, que se traducía en experiencias como el régimen de autogobierno en la Facultad de Arquitectura, de cogobierno en la de Ciencias Políticas, los llamados preparatorias y grupos populares que anularon, en la práctica, el examen de ingreso al bachillerato.

Esta inquietud se vio agravada por la toma violenta del edificio de la Rectoría por parte de un grupo de alumnos de la Facultad de Derecho y por la huelga de los trabajadores de la UNAM, que pedían su reconocimiento como sindicato y la firma de un contrato colectivo de trabajo. Así, el 7 de diciembre de 1972 presentó su renuncia (Casanova, 2015, p. 265).

El rector Guillermo Soberón (1973-1977 y 1977-1981) volvería a vincularse, sin diferencias, con el gobierno federal y, de manera directa, con las políticas educativas planteadas por los organismos internacionales.

Su llegada a la rectoría implicó el endurecimiento de la política universitaria y la represión contra estudiantes, académicos y trabajadores administrativos inconformes con sus políticas educativas, ocasionando un clima de miedo dentro de la Universidad.

Favoreció la expansión de la burocracia para una mayor gestión de la planeación y un mayor control de las funciones de la Universidad.

El rector Octavio Rivera Serrano (1981-1984) siguió la política de Guillermo Soberón, en una época de transición económica que se caracterizó por el paso del estado de bienestar (con el auge petrolero) al estado neoliberal (con la llegada de la crisis económica nacional).

Rivera Serrano unió fuerzas con el gobierno federal, siendo presidente Miguel de la Madrid, para cambiar las funciones de la Universidad; el sistema educativo "...habría de ser un modelo de eficiencia y organización y congruencia, y de manera especial, las universidades deberían conciliar calidad con cantidad" (Casanova, 2015, p. 290).

El neoliberalismo afectó a la Universidad en su función social: menor vinculación social, reducción del financiamiento, disminución de la matrícula estudiantil, estancamiento del salario, mayor control en la admisión, mayor planeación en términos de eficiencia (rendición de cuentas) y mayor homogenización de la vida académica.

La función social de la universidad en el neoliberalismo es la obtención de productos rentables, tanto humanos como materiales; todo se basa en la oferta y la demanda. La evaluación toma un papel muy importante en la medición de estándares de calidad y rendición de cuentas a la sociedad.

El rector Jorge Carpizo (1985-1989) decía tener diferencias "...con su antecesor, al afirmar que él tenía una visión académica y no sólo administrativa, pero en la práctica seguía las recomendaciones del Plan Nacional de Educación" (Casanova, 2015, p. 301). Jorge Carpizo le da prioridad a la calidad y la diversificación del financiamiento.

El rector José Sarukhán Kermez (1989-1993 y 1993-1996) representó la modernización de la vida institucional de la Universidad, a la par de la modernización del país que impulsó el presidente Carlos Salinas de Gortari. La UNAM se adecuó a los planteamientos hegemónicos de las políticas educativas de educación superior, en el nivel nacional e internacional.

Durante su rectorado se dan los siguientes acuerdos del Congreso Universitario:

- Suspensión de alzas de cuotas y seguir con el pase automático.
- Aprobación del Estatuto General y del Estatuto del Personal Académico.
- La autonomía sigue limitada a las decisiones de la Junta de Gobierno y la Ley Orgánica.
- La búsqueda de mecanismos alternativos de financiamiento queda indefinida (Casanova, 2015, p. 313).

Su primer periodo de rectorado se caracterizó por el impulso de reformas educativas, como el aumento en el monto de las cuotas en 1992 que fue rechazado por el movimiento estudiantil de la época.

En el segundo periodo de su rectorado, se llevaron a la práctica reformas muy concretas:

Fortalecimiento integral de la vida académica, que incluía al personal académico y los cuerpos colegiados, alumnos e infraestructura; en este apartado se hacía referencia al proyecto del nuevo Estatuto de Personal Académico.

Reestructuración institucional, que abarcaba, entre otros temas, la puesta en marcha de los Consejos Académicos de Área.

Administración y financiamiento, referido principalmente a un intento de racionalización de las actividades de los trabajadores, así como la búsqueda de nuevas alternativas de financiamiento.

Relación de la Universidad con la sociedad, referido a la imagen institucional y al incremento de la presencia de la UNAM hacia el exterior (Casanova, 2015, p. 314).

2.11 Exclusión a nivel mundial y la educación en México

La exclusión no es un fenómeno exclusivo de una nación, mientras exista un sistema socioeconómico que se encarga de hacer una división entre pobres y ricos, siempre habrá exclusión, por eso mismo es que a nivel mundial la exclusión es alarmante, tanto que determina el grado de educación de las personas, por eso mismo, tan es así que en 1973 la OCDE señaló a la educación postsecundaria, con el carácter de terminal, porque al sistema económico le conviene una educación técnica dirigida a la producción de riquezas, es decir, integrarse al mercado laboral (OCDE, 1973).

En la actualidad la situación no se ha transformado en gran medida, pues el nivel educativo se ha estancado en el bachillerato como formación terminal, no ha evolucionado con el tiempo.

Esto es así porque la educación secundaria y nivel medio superior (técnico) suele estar dirigida a impartir conocimientos, habilidades y competencias profesionales. Se caracteriza por estar basada en un componente práctico, orientado a ocupaciones específicas y preparar al estudiante para el mercado laboral, lo que limita el derecho de acceso a la educación superior, excluyéndolos de la formación universitaria y lo mismo sucede en México, donde solo 1 de cada 100 personas obtiene el título de licenciado o equivalente (UNESCO, 2013).

De acuerdo con Villa y Flores (2012) la educación comienza a transformarse, elevar el nivel educativo después de la segunda Guerra Mundial, en un contexto de elevado desarrollo tecnológico, lo cual induce el intercambio de mercancías, tecnología e ideas entre los países, así como el crecimiento económico y la diversificación del empleo. En la escuela comienzan a surgir formaciones profesionales de nivel intermedio que se proponen promover los conocimientos y destrezas necesarios para incorporarse al mundo laboral.

En el caso de Japón desde 1880 el nivel educativo comenzó a incrementarse pero destacó la importancia de la educación técnica para elevar la producción de riquezas en el ámbito laboral, creando las universidades para los hijos de los capitalistas, quienes heredarían los lugares de sus padres, mientras que la mano de obra solo puede mandar a su descendencia a la educación media o técnica por mucho, excluyendo del derecho de acceso a la educación universitaria a los más vulnerables y los desposeídos (Flores, 2009).

En el caso de los Estados Unidos se crearon los Community College, modelo educativo creado en 1901 dirigido a la población en riesgo de exclusión de la universidad, pero que los limita a la formación técnica, excluyéndolos al final de la educación superior (OCDE, 1973).

En el caso de Francia se crearon los Instituts Universitaires de Technologie (IUT) en 1966, orientados a proporcionar educación superior de dos años, con el propósito de responder a las necesidades de la economía formando técnicos superiores, pero excluyendo a los más pobres del acceso a la educación universitaria, preparándolos para generar riquezas como mano de obra barata (Villa y Flores, 2012).

En lo que respecta al ámbito latinoamericano, se tiene conocimiento que en 1971 se crea en Venezuela el Instituto Universitario de Tecnología de la Región Capital adaptando el modelo de los IUT franceses a las características particulares de país (Canino, et al, 2009; y Ruiz y Martínez, 2019), con el objeto de dar educación para el mundo laboral a quienes son excluidos de la educación universitaria.

En el caso de México, de acuerdo con Kent (2016) en los años sesenta del siglo XIX la educación superior se caracterizaba por ser un sistema altamente

centralizado en términos geográficos, pues la mayor parte de la matrícula se concentraba en la Ciudad de México. Además, la oferta educativa estaba poco diversificada y atendía a un patrón de profesionalización.

A partir de los años setenta el panorama de la educación superior cambió notablemente a raíz del movimiento de 1968 (Kent, 2016), pues la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) dejó de ser el único modelo de educación superior, para dar paso a la variedad de modelos resultante de la diversificación y diferenciación institucional del sistema nacional de educación superior que se conformó durante esos años. Durante esta década las políticas que se operaron promovieron el crecimiento y la expansión de la matrícula en el país y el incremento y diversificación de sus instituciones, pero sobre todo para dar cabida a la demanda de educación universitaria, excluyendo de la misma a los menos favorecidos por el sistema económico de división de clases (Martínez, 2009; y Kent, 2016).

Al respecto es menester precisar que la referida diversificación de la educación podría describirse como de bajo nivel, pues se seguía apostando por los tradicionales títulos de licenciatura para quienes tenían un nivel económico más elevado, excluyendo del acceso a la Universidad Nacional a los hijos de trabajadores, por eso mismo se crearon otros modelos educativos como el de la Universidad Autónoma Metropolitana y las universidades estatales (Martínez, 2009; y Kent, 2016).

Además, el sector de la educación superior tecnológica se benefició de las políticas de expansión y se privilegió la fundación de Institutos Tecnológicos (IT) en distintas entidades federativas, aunado a esto, este subsistema comenzó a experimentar un proceso de diversificación interna. De este modo surgieron los IT agropecuarios y en 1973 surgen los IT en ciencia y tecnología del mar (Ruiz, 2010).

Para la década de los ochenta, específicamente en 1986 el país ingresa al Acuerdo General sobre Comercio y Aranceles (GATT por sus siglas en inglés), con este suceso se inicia un proceso gradual de apertura comercial y desregularización de la economía, lo que obligó a las empresas nacionales industriales a reorganizar sus esquemas y líneas de producción e incorporar nuevas formas de organización del trabajo (Ruiz, 2010) y con ello diferentes modelos educativos.

En ese sentido “Bajo los efectos del cambio tecnológico en la productividad y la organización del trabajo se plantea un nuevo paradigma de la educación técnica superior, donde el tema de la tecnología se convierte en una disciplina intelectual” (Ruiz, 2010; 42).

Es importante decir que, esta década se caracterizó por una profunda crisis económica que condujo a restricciones presupuestales de las instituciones públicas de inversión estatal, dando cabida y facilitando el crecimiento de las instituciones

privadas (Kent, 2016; y De Garay, 2013). Las políticas promovieron y toleraron la multiplicación de instituciones privadas que acompañó al aumento de su participación en la atención a estudiantes (Martínez, 2009; De Garay, 2013).

Ante este panorama, en la primera mitad de los años 90 inicia una etapa de cambios para la educación superior y específicamente la tecnológica, favorecida por políticas que apuntaron hacia la diversificación, descentralización y vinculación, cuyos ejes de acción comprendían: creación de nuevas instituciones descentralizadas con esquemas de financiamiento compartido y de organización flexibles; diversificación de opciones de estudios superiores a través de modalidades educativas innovadoras y oferta de grados y diplomas novedosos como alternativa a las tradicionales licenciaturas; orientación del currículum con mayor pertinencia a los perfiles ocupacionales que formulan las empresas y basados en la formación de competencias; e implantación de estrategias de vinculación escuela-industria (Ruiz, 2010), todo ello para dar acceso a la educación superior a todos aquellos que han quedado excluidos de la matrícula de la UNAM.

2.12 El examen de ingreso a la UNAM y la exclusión del derecho a la educación

De acuerdo con la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) en México la proporción de personas con mayores niveles de escolaridad ha aumentado en los últimos años, en específico entre el año 2000 y 2011 las tasas de graduación del nivel medio superior crecieron 3.6% en forma anual y en ese mismo lapso de tiempo el porcentaje de la población de 25 a 64 años de edad que alcanzó la educación media superior incrementó de 14 a 19% (OCDE, 2013), a lo que hay que agregar que se estima que 49% de los jóvenes mexicanos en 2020 concluirán la educación media superior a lo largo de sus vidas (OCDE, 2014).

La mejora en los indicadores educativos del nivel medio superior ha supuesto un incremento natural en la demanda de educación superior, a lo que ha correspondido una mayor cobertura a nivel nacional. El número de instituciones de educación superior (IES) incrementó en los últimos años, pasando de 3,815 en el ciclo escolar 1999-2000 a 6,922 en el ciclo escolar 2013-2014 (SEP, 2014).

No obstante, este crecimiento, la demanda de educación superior sigue siendo mayor a la oferta educativa, lo que se ha convertido en una razón para que las universidades e instituciones de educación superior utilicen instrumentos para seleccionar a aquellos estudiantes con mayores probabilidades de éxito académico.

Uno de los recursos de selección más utilizados, junto con el promedio de calificaciones que obtienen los estudiantes en el bachillerato, ha sido el examen de

admisión, que es una prueba estandarizada que mide en los estudiantes los conocimientos y habilidades necesarios para incorporarse a un programa académico.

Entre los propósitos de los exámenes de admisión está el de predecir el éxito académico de los estudiantes, aunque no existe evidencia contundente que confirme su efectividad, al contrario, genera disgusto, descontento, depresión, frustración y sentimiento de fracaso, contrario a todo lo que se espera de él.

En la UNAM la mayor parte de la matrícula de nivel licenciatura se integra por estudiantes que provienen de su sistema de bachillerato y que acceden por la vía del pase reglamentario, siempre y cuando cumplan con los requisitos establecidos para ello: cursar el bachillerato en tres años y egresar del mismo con un promedio de calificaciones mayor a siete. Otra parte de la matrícula se integra de estudiantes que provienen de otras escuelas de nivel medio superior y de aquellos de su propio sistema de bachillerato que no cumplieron con los requisitos del pase reglamentario, a los que la UNAM aplica un examen de admisión por medio del llamado Concurso de Selección (UNAM, 2019).

La demanda para ingresar a las licenciaturas de la UNAM a través del examen del Concurso de Selección es tan alta que sólo uno de cada diez aspirantes lo consigue por esta vía (FORBES, 2019).

Para lograr el objetivo de ingresar a la UNAM los estudiantes que presentan el examen del Concurso de Selección, estudian por su cuenta un considerable número de horas al día, o asisten a costosos cursos, porque de otra manera no podrían ingresar a la UNAM, dado que el examen de ingreso es complejo, y sus contenidos superan los conocimientos que los estudiantes adquieren en el nivel bachillerato, dada su pobre preparación se ven en la necesidad de tomar un curso, aun así, 87 por ciento de los postulados a un lugar quedarán fuera (La Jornada, 2013, p. 13).

Como ya ha quedado señalado con antelación, 87 por ciento de los aspirantes a un lugar en la UNAM se quedan fuera cada año, según cifras de la Jornada (2013), la UNAM selecciona a sólo 7 mil 923 alumnos de los 61 mil 840 candidatos, y por medio del sistema de pase reglamentado ingresan cada año 25 mil aspirantes a la multicitada institución universitaria, aquí surge la interrogante ¿qué sucede con los estudiantes que no logran conquistar un lugar en la Máxima Casa de Estudios? Probablemente dejen de estudiar, otros más volverán a presentarse al concurso de selección, algunos más intenten hacer el examen en otras instituciones privadas y solo un pequeño porcentaje podrá costear una educación superior en las instituciones de educación privada que proliferan en México, cuya calidad, procedencia, preparación y contenidos son dudosos y aún no ha sido aprobada su efectividad, al menos no con un reconocimiento científico.

En el año 2019, de los 153 mil 183 aspirantes que desean cursar una licenciatura en la UNAM, solo 15 mil 449 estudiantes obtuvieron un lugar, mientras que el resto se quedó fuera (El Heraldo de México, 2019).

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

3.1 Método de investigación

La presente investigación tiene un enfoque cuantitativo, porque se corroborará y contrastará a través de un procedimiento estadístico para analizar la información recabada por medio de datos numéricos que se obtendrán de la población.

Se trata de un estudio con un alcance correlacional, porque se analizará el grado de relación que existe entre las dos variables, las cuales serán cuantificadas para conocer dicha vinculación.

La investigación se trata de un diseño no experimental debido a que no se busca manipular de forma intencional alguna de las variables; los participantes serán tomados tal cual se presentan en la realidad, con sus características intactas.

Se trata de un estudio transversal porque los datos se recopilaron en un solo momento, es decir, en noviembre del año 2019, para posteriormente analizar las variables y describir la relación entre ellas.

3.2 Técnica de investigación

La técnica de estudio que se aplicó debido a su carácter académico y metodológico es una encuesta, por su objetivo se trata de una técnica de ejecución típica, por su material es digital y su aplicación puede ser por grupos.

3.3. Universo y muestra

Universo está constituido por los aspirantes que buscan un lugar en la UNAM, constituido por los 153,183 aspirantes.

La muestra se encuentra integrada por los 80 aspirantes que aceptaron participar en la aplicación de la encuesta.

3.4 Diseño del instrumento para la producción de la información

En virtud de que no existen instrumentos de estudio ni de medición de la relación que guarda la exclusión social con la aplicación del examen de ingreso a la UNAM, ni que vislumbren la existencia de una problemática en el tema, se diseñó una

encuesta de 27 preguntas que serán aplicadas a un total de 100 sujetos que acepten participar en la ejecución de esta.

Es importante mencionar que el instrumento de estudio fue diseñado a efecto de corroborar y comprobar la problemática planteada, por lo cual se diseñó una encuesta cuyo objetivo es hacer énfasis en la existencia del examen de ingreso a la UNAM como un medio de exclusión social.

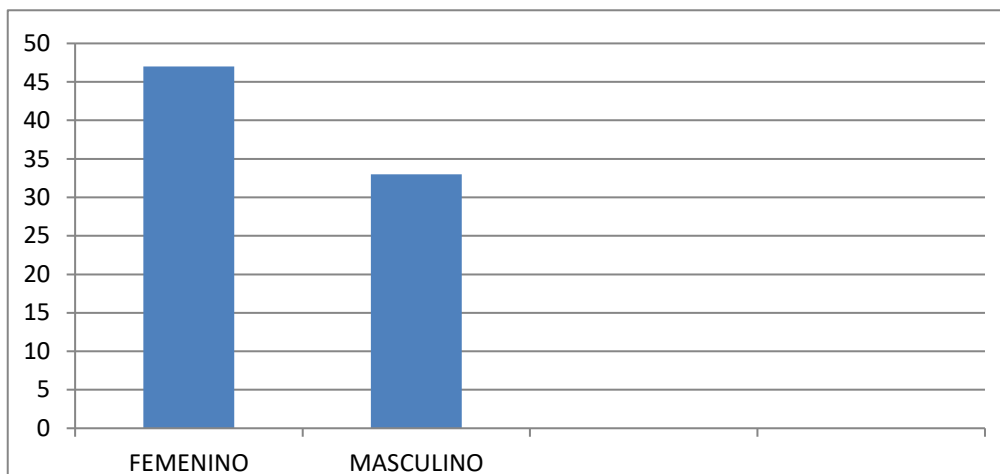
3.5 Análisis de Resultados

Como ya se ha señalado, el instrumento de estudio que se aplicó para la realización de la presente investigación fue una encuesta, misma que se aplicó a 80 sujetos, mismos que conforman nuestra población muestra, seleccionada del universo de estudio que se integra por los 153 mil 183 aspirantes que presentaron el examen de ingreso a la UNAM en noviembre de 2019.

En el primer reactivo a contestar se les preguntó el género, del cual 47 personas resultaron ser mujeres y 33 hombres, lo cual coincide con De Alba (2015), quien señala que se han hecho avances para combatir la inequidad y exclusión en la educación, para que la escuela no solo sea tener a hombres y mujeres en ella, sino que sea de calidad, que los conocimientos sean acordes con la realidad contemporánea. Por eso mismo es que podemos observar que en las estadísticas de quienes ingresan actualmente a la Universidad, o quienes presentan el examen de ingreso suelen ser mayormente mujeres; en el caso de aplicación del presente instrumento 58.75 por ciento de los participantes son mujeres, lo que confirma el postulado de Alba (2015), que se han hecho esfuerzos para combatir la exclusión de la educación por cuestiones de género.

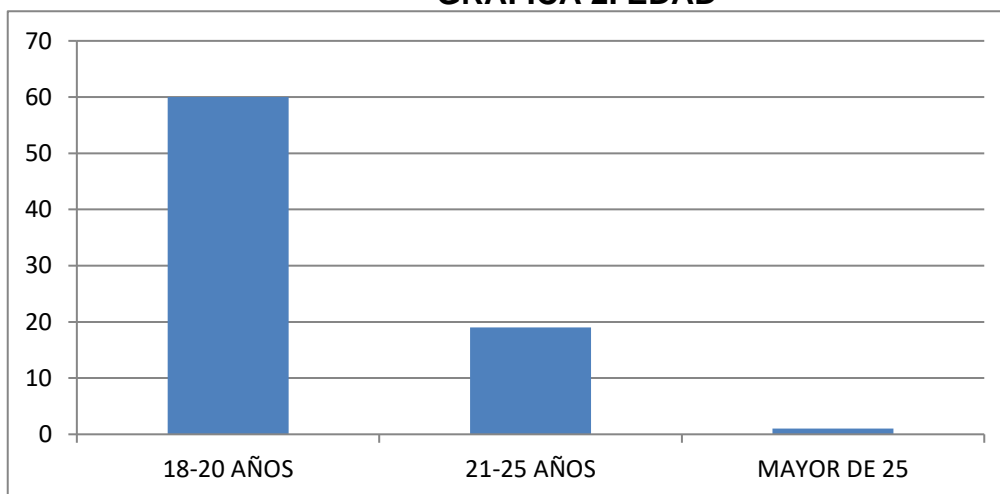
Los resultados del primer reactivo se encuentran establecidos en la siguiente gráfica.

GRÁFICA 1. GÉNERO



En la segunda pregunta se cuestiona la edad de los participantes, para ello se agrupó por rango de años, la primera respuesta es 18 a 20 años, siendo 60 participantes quienes se encuentran en este rango de edad, el siguiente grupo es el que abarca de los 21 a los 25 años, donde se encuentran 19 personas, y el último grupo que es mayor de 25 años solo lo ocupó un participante, tal como se observa en la gráfica número 2.

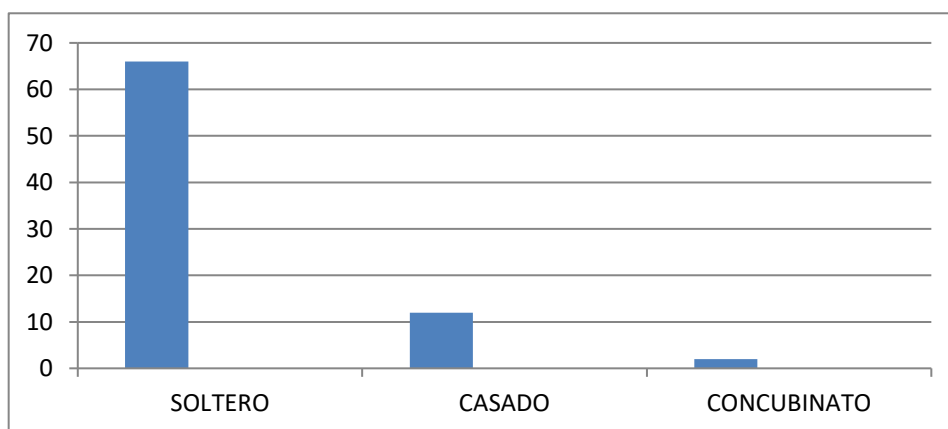
GRÁFICA 2. EDAD



Dentro de la tercera pregunta se cuestiona sobre el estado civil de los participantes, en donde 66 sujetos señalaron ser solteros, 12 son casados y 2 viven en concubinato, o lo que la gente conoce como “unión libre”.

Estos resultados confirman la tesis de Passeron y Bourdieu (2011) en la cual señalan que todo poder ejercer violencia simbólica, por eso mismo, es que el matrimonio y el concubinato al ser relaciones de poder, de cierta manera se traducen como un tipo de violencia, por eso es que las personas solteras que pretenden ingresar a la UNAM son un número mayor, que las casadas o las que viven en concubinato, lo cual, va formando un modelo de exclusión de acceso a la educación superior por parte de quienes ya viven casados o en concubinato. Lo anterior se puede vislumbrar de manera más cercana en la gráfica tres:

GRÁFICA 3. ESTADO CIVIL



Los siguientes tres reactivos son muy interesantes, porque a los alumnos se les cuestiona sobre el tipo de bachillerato que cursaron, el financiamiento de este y los años que duraron cursando el nivel medio superior, lo cual nos arrojó los siguientes resultados.

En el caso del tipo de bachillerato, 69 estudiantes proceden de un bachillerato general, mientras que sólo 11 vienen de un bachillerato técnico; en lo que hace al tipo de financiamiento, 77 sujetos egresaron de un bachillerato público frente a tres personas que provienen de un bachillerato privado; en lo relacionado con los años de bachillerato cursados mayor parte de los participantes respondió que curso el nivel medio superior en tres años, en total 77 jóvenes, mientras que solo tres cursaron el bachillerato en cuatro años.

Estos resultados son el reflejo de que la realidad social siempre supera y superará a las expectativas del sistema económico, pues como señala la OCDE

(2013), se crea un sistema de bachillerato tecnológico en México para cumplir con la demanda educativa de la población pero siempre cercana a los intereses de la producción, pese a ese tipo de exclusión, discriminación y limitación del derecho de acceso a la Universidad, los estudiantes desafiando este pronóstico han optado por cursar un bachillerato general con la idea de poder ingresar al nivel superior, este argumento encuentra sustento en los resultados, pues 69 estudiantes provienen de un bachillerato general, mientras que solo 11 cursaron un bachillerato tecnológico; porque su idea es seguir preparándose y no limitarse a solo servir de manera laboral.

Los resultados de las preguntas relacionadas con el tipo de financiamiento del bachillerato de procedencia y los años cursados en el nivel medio superior son preguntas de carácter económico, los estudiantes provienen de un bachillerato público porque no pueden solventar los gastos de una educación privada y algunos cursan el nivel medio superior en 4 años por cuestiones económicas, lo que es igual a ser consecuencia de un sistema económico que discrimina y excluye a la población por ser producto de una división de clases, como lo aseveran Baudelot y Establet (2005), quienes afirman que al interior del aula, de la escuela también se gesta una lucha de clases. Los resultados de los reactivos antes analizados se encuentran dentro de las gráficas número 4, 5 y 6.

En la pregunta número 7 se les ha cuestionado sobre su dedicación, si estudian de manera exclusiva o también laboran, para lo cual los resultados arrojados señalan que existe un total de 59 participantes con dedicación exclusiva a los estudios, frente a 20 encuestados que también laboran mientras estudian y una participante se dedica a ser ama de casa. En estos resultados se puede advertir que se vive un fenómeno de credencialismo, como afirma Parkin, porque se busca la certificación per se, siendo apoyados económicamente por los padres, pero hay 20 participantes que pueden valorar más sus estudios porque ellos mismos son quienes sostienen los gastos de su preparación económica, para muestra esta pregunta se relaciona con el reactivo número 25, cuya intención es conocer de donde provienen los recursos que mantienen su preparación económica, 59 son apoyados por los padres, 1 por la pareja y 20 sostienen sus estudios por sí mismos. En ese mismo sentido se encuentran la cuestión totalmente económica del conocimiento de los ingresos familiares, donde podemos vislumbrar, de acuerdo con el reactivo 26 que 54 participantes señalan que sus ingresos netos oscilan entre los 2,701 y los 5 mil pesos, lo cual equivale a una percepción tan solo un poco más alta al salario mínimo vigente en México. Los resultados analizados con antelación pueden ser observados con mayor detalle en las gráficas número 7, 25 y 26.

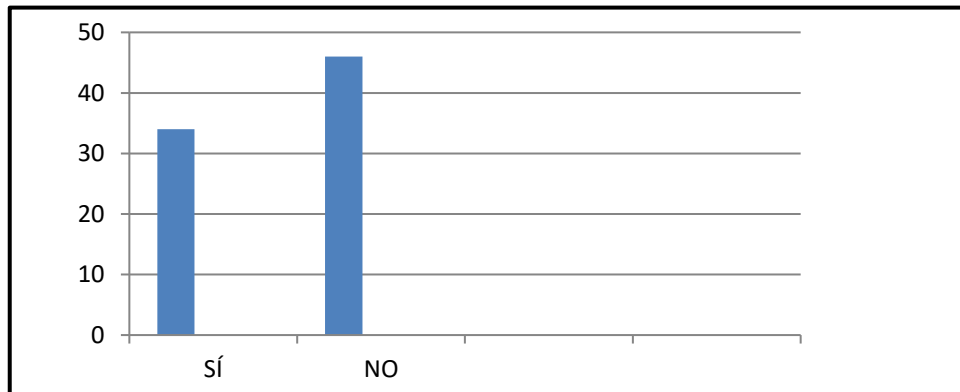
En la pregunta número ocho buscamos saber si es la primera vez que presentan el examen de ingreso, de los 80 participantes 34 señalaron que sí, mientras 46 sujetos lo negaron, de esta manera podemos advertir que 46 personas han presentado el examen de ingreso a la UNAM más de una vez, lo que denota

una evidente exclusión del derecho a la educación, aquí se puede vislumbrar, coincidiendo con Wright (2005) que "...los excluidos no son explotados, sino oprimidos porque se les niega el acceso a diversas clases de recursos productivos y, por encima de todo, los medios necesarios para adquirir las habilidades que necesitan para poner en venta su fuerza de trabajo" (p. 37), es decir, los aspirantes a ingresar a la UNAM han sido excluidos, es decir, se les ha oprimido, se les ha negado el acceso al derecho a la educación superior con la aplicación de un examen de ingreso y se les ha limitado en la adquisición de conocimientos para poder vender su fuerza de trabajo, limitándolos a la educación media superior, técnica y tecnológica para engrosar las filas de la mano de obra barata en México.

Los resultados de esta pregunta se pueden analizar de manera detallada y visual en la gráfica número 8, acompañada de la siguiente pregunta y su respectiva gráfica de resultados, en donde se les pregunta a los 46 aspirantes que no presentan por primera vez el examen ¿cuántas veces lo han hecho? La respuesta es 33 participantes en dos ocasiones, 12 lo han presentado 3 ocasiones y uno solo lo ha presentado más de una vez.

Dadas las limitadas oportunidades de acceso a la educación pública y la deficiente preparación para enfrentar el examen de ingreso a la UNAM, los aspirantes buscan otras opciones de institución universitaria pública, constituyendo el tema central de la pregunta número 10 a la cual 57 aspirantes señalaron que si presentaran el examen a otra universidad pública, de los cuales 27 lo harán el examen al IPN, 24 a la UAM y solo 6 al Tecnológico Nacional de México, lo que refleja una vez más el rechazo de los jóvenes por la educación tecnológica que no les ofrece otra realidad posible más que la de perpetuar el destino de mano de obra barata, por eso, a pesar de que el IPN es un instituto tecnológico, se caracteriza por dar importancia también a la preparación científica, por eso es la segunda institución de educación superior más demandada a nivel nacional. La pregunta número 21 con su respectiva gráfica de esta encuesta también les pregunta a los participantes que en caso de ser rechazados en este examen volverán a presentarse en la siguiente convocatoria, a lo cual 56 lo afirmaron y 24 lo negaron, que también está estrechamente relacionada con la pregunta 22 y su respectiva gráfica que cuestiona si intentarán presentar el examen en alguna otra institución a lo cual respondieron que sí 39 participantes y 41 se dan por vencidos con este examen, o quizá más adelante alguna circunstancia de la vida los lleve a intentar ingresar a alguna otra universidad pública.

GRÁFICA 8. APLICACIÓN DEL EXAMEN

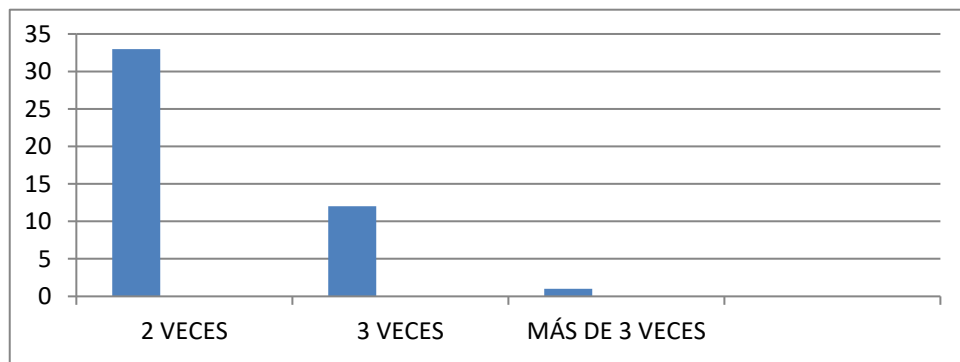


GRÁFICA 9. NÚMERO DE VECES DE APLICACIÓN DEL EXAMEN

En los párrafos anteriores se analizan preguntas que buscan obtener información acerca del grado de exclusión o limitación que existe en los jóvenes que desean ingresar a la UNAM, institución de educación superior que selecciona a sus alumnos por medio de un “concurso” de “selección”, lo que denota y destaca una vez más el clasismo que se reproduce en la sociedad, del cual la UNAM no se excluye, sino que lo confirma, tal como afirma Pérez (2018) el excluido:

“...es el sujeto arrojado del sistema. Por tanto, cuando hablamos de exclusión nos referimos a los procesos que suponen la desafiliación, el desarraigo, la pobreza severa, la pérdida de vínculos etc. En definitiva, se trata de un proceso de expulsión social en el que actúan diversas fuerzas que el sujeto no controla ni domina. Supone la pérdida de oportunidades económicas y sociales de dichas personas” (p. 78)

Justo así se vislumbra la realidad de todos los aspirantes que son rechazados del examen de “selección”. Los reactivos anteriores se pueden vislumbrar para su mayor y mejor análisis en las gráficas número 10 y 11.

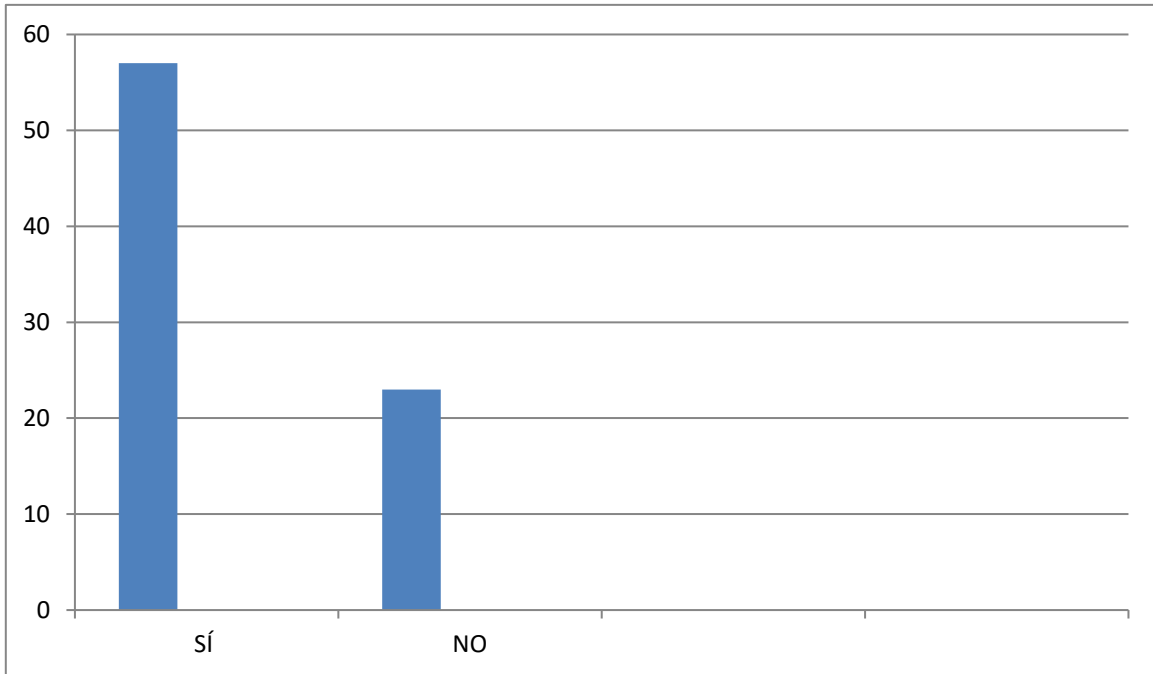


Los reactivos anteriores van relacionados con las preguntas que a continuación se analizan.

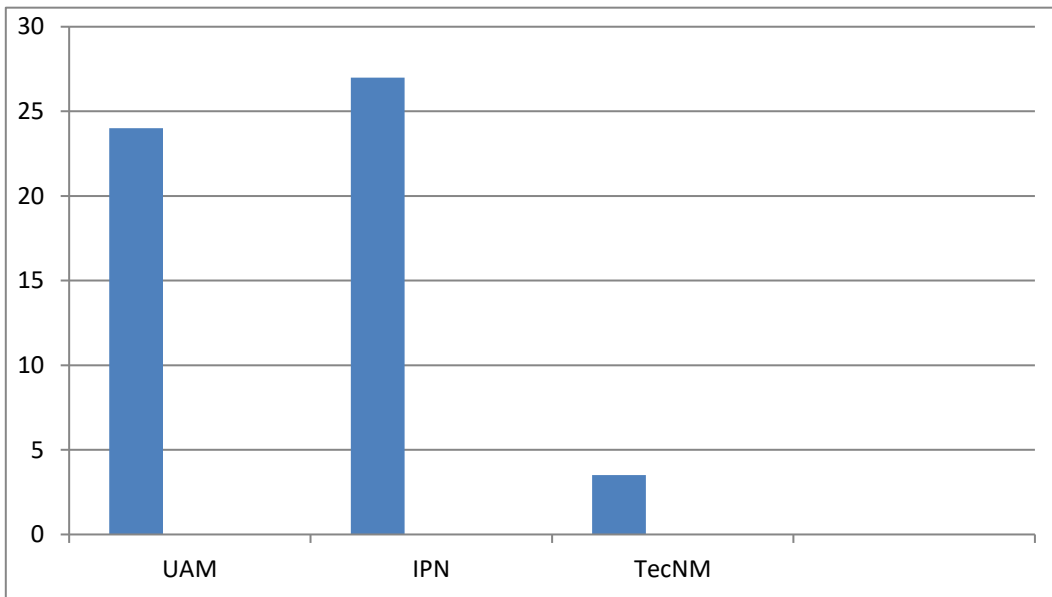
En la pregunta 20 se les cuestiona a los participantes si son los primeros en su familia que intentan ingresar a la Universidad, la respuesta es contundente 47 sujetos afirmaron en este reactivo, lo cual indica que aún existe en México un rezago educativo enorme, porque jóvenes de menos de 25 años serán los primeros universitarios en su familia, esto en caso de que logren obtener un lugar en el examen que presentan ante la UNAM. Este resultado se puede analizar en la gráfica número 20.

Con un carácter preponderantemente económico la pregunta número 23 cuestiona a los aspirantes si podrían costear una universidad privada, a lo cual respondieron que no 78 sujetos, frente a dos que lo afirmaron. Los resultados de esta pregunta se advierten en la gráfica número 23. Relacionada con esta pregunta el reactivo siguiente pregunta a los participantes si seguirán estudiando, a lo que responden que sí 76 individuos frente a 24 que lo niegan. Esto responde a una cuestión de clases sociales, los pobres son pobres y están condenados a una educación limitada, son excluidos de todos los derechos, mismos que se plasman en la letra pero que en la vía de los hechos se niegan, condenándolos a la exclusión y la discriminación, como señalan el ILO e IIEL (1995), la exclusión responde a elementos políticos, económicos y sociales, tal como sucede en México, el Estado niega el acceso al derecho a la educación, pero se permite que los capitalistas sigan creando escuelas privadas a costa de la explotación de la propia población.

GRÁFICA 10. OTRA UNIVERSIDAD PÚBLICA



GRÁFICA 11. ¿CUÁL UNIVERSIDAD?



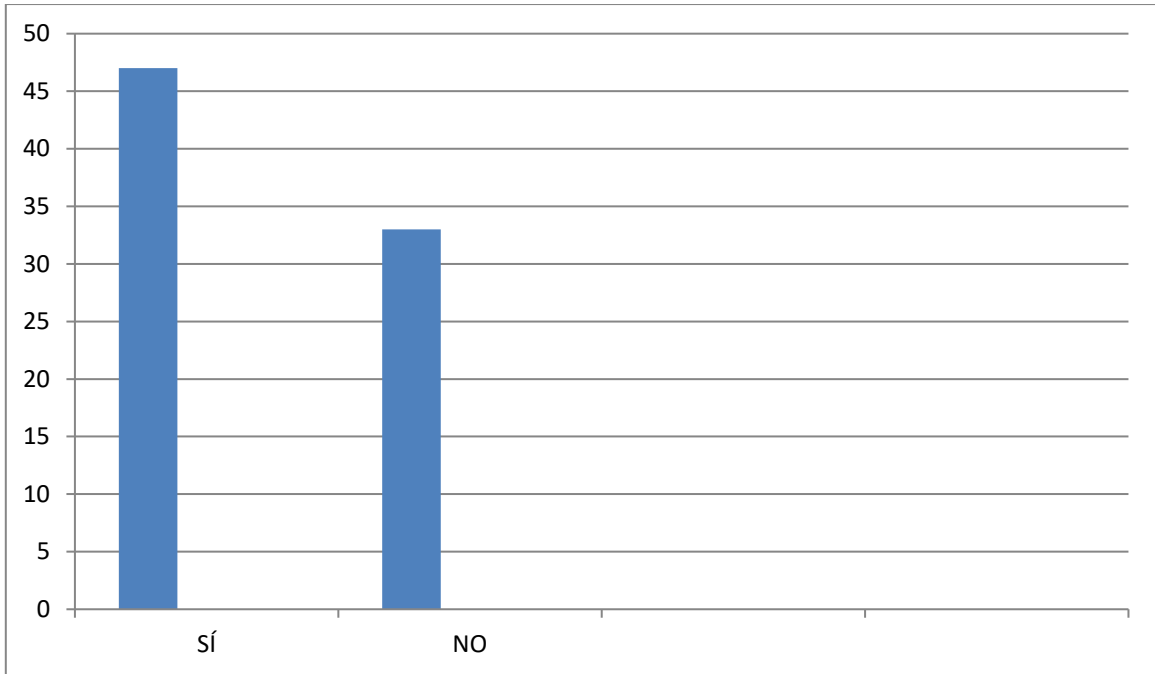
En la siguiente sección de análisis se aborda el tema de la preparación académica para poder presentarse al concurso de selección de ingreso a la UNAM, en primera instancia, en el reactivo número 12 se cuestiona a los participantes para saber si se sienten preparados, a lo cual 69 aspirantes señalaron que sí, frente a 11 sujetos que no se sienten preparados, en esa misma tesitura se les cuestiona en la pregunta 13 si consideran como óptima y eficaz su preparación de bachillerato, sorprendentemente 76 participantes negaron este tipo de preparación, mientras que 4 sujetos afirmaron que su preparación fue adecuada.

En el mismo sentido de las preguntas anteriores, el reactivo 14 busca saber si los participantes realmente estudiaron, en lo que pudimos vislumbrar que 79 estudiantes si lo hicieron, mientras que uno solo no estudió, no se preparó. Para saber el compromiso de estudio de los aspirantes los cuestionamos en la pregunta número 15 ¿cuántas horas estudiaron al día? Respondiendo la mayor parte de los participantes que estudiaron dos horas diarias, el mayor número de horas de estudio fueron más 5, con solo un participante que afirmó estudiar más de 5 horas al día.

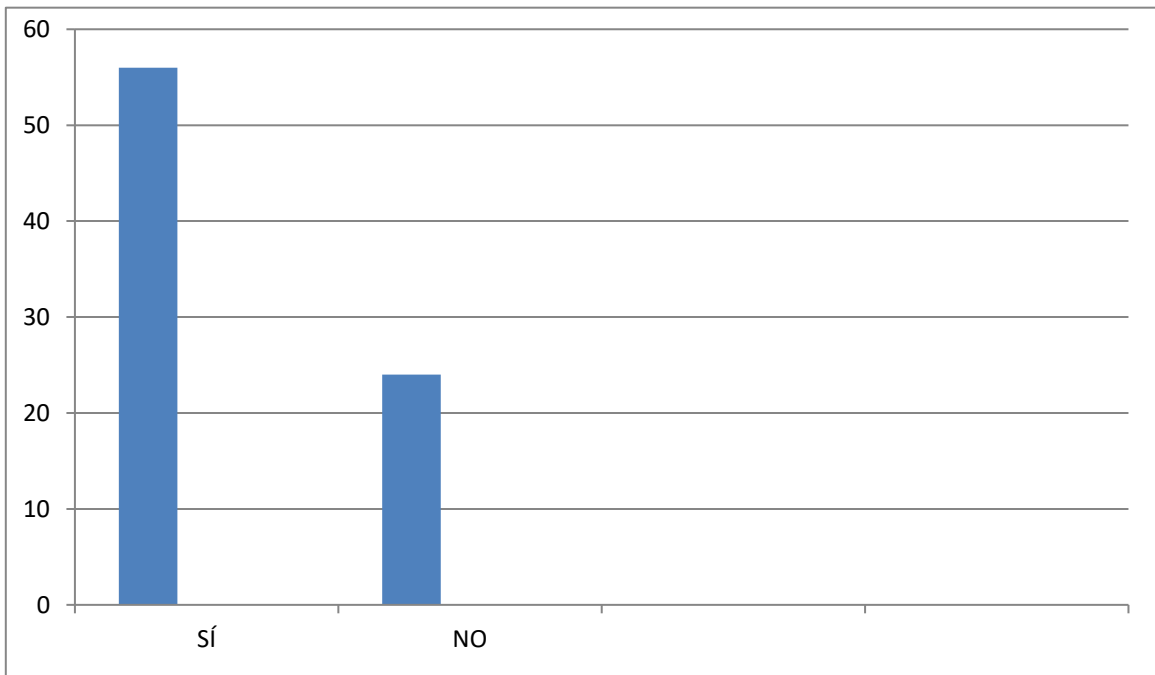
En el reactivo número 16 se les cuestionó si estudiaron por cuenta propia, 69 participantes señalaron que sí, mientras que 11 sujetos lo negaron. En ese mismo aspecto, sobre la preparación para su ingreso a la UNAM se les cuestionó si pagaron algún curso privado, a lo cual se obtuvo una respuesta afirmativa absoluta, donde los participantes en su totalidad pagaron un curso de preparación para poder ingresar a la UNAM. Evidentemente el curso que pagaron fue costoso, no gratuito, por lo cual se les preguntó a cuánto ascendió la inversión para su preparación en este concurso de selección, a lo que respondió el total de los aspirantes haber pagado más de 5 mil pesos.

La última interrogante del rubro de ingreso y preparación al concurso de selección se les preguntó sobre la carrera a la que pretenden ingresar, siendo la más repetida Derecho, con 34 respuestas, seguida de medicina con 12 afirmaciones, nueve en ingenierías, igualando a psicología con nueve aspirantes y 4 más de odontología, siendo estas carreras las que también figuran como las más demandadas de la Máxima Casa de Estudios. Las respuestas antes analizadas se pueden observar en las gráficas 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 y 19, para mayor detalle, entendimiento y constatación de los resultados obtenidos.

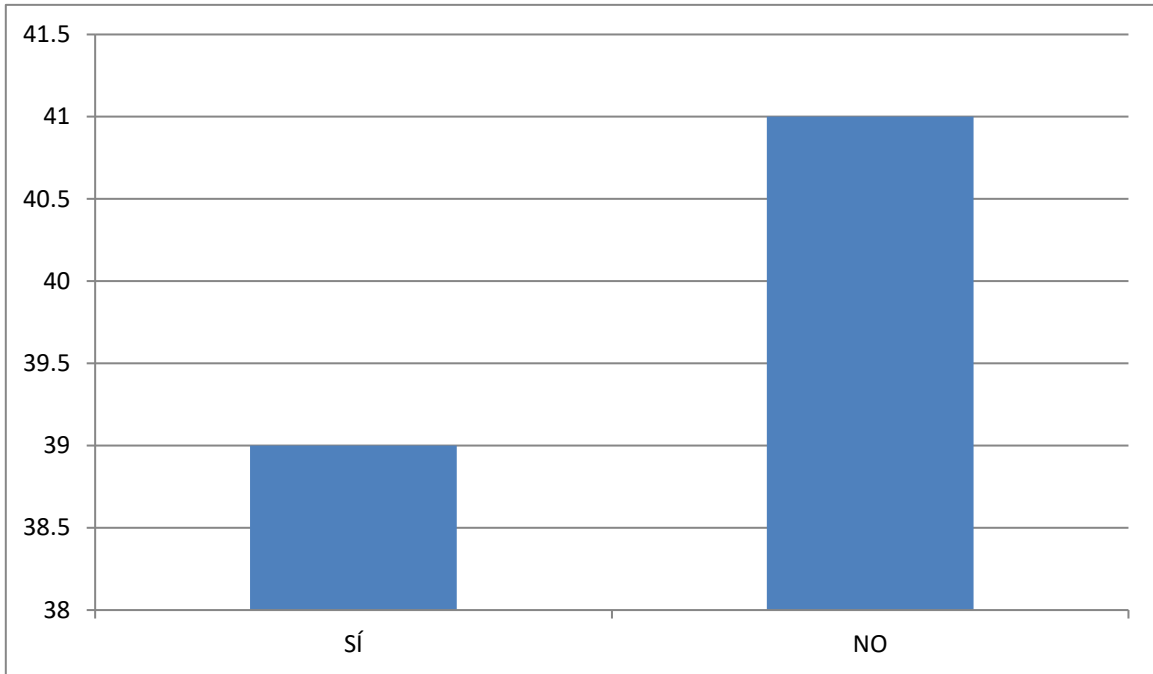
GRÁFICA 20. ¿ERES EL PRIMERO EN TU FAMILIA QUE INGRESARÁ A LA UNIVERSIDAD?



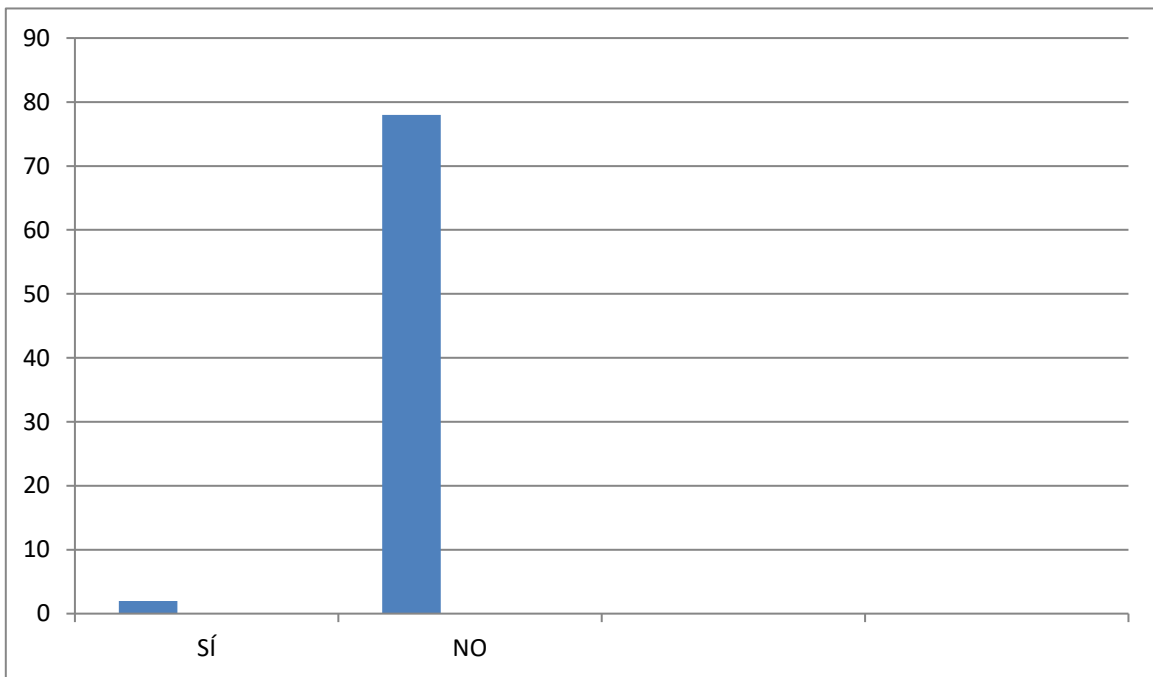
GRÁFICA 21. ¿VOLVERÁS A PRESENTAR EL EXAMEN?



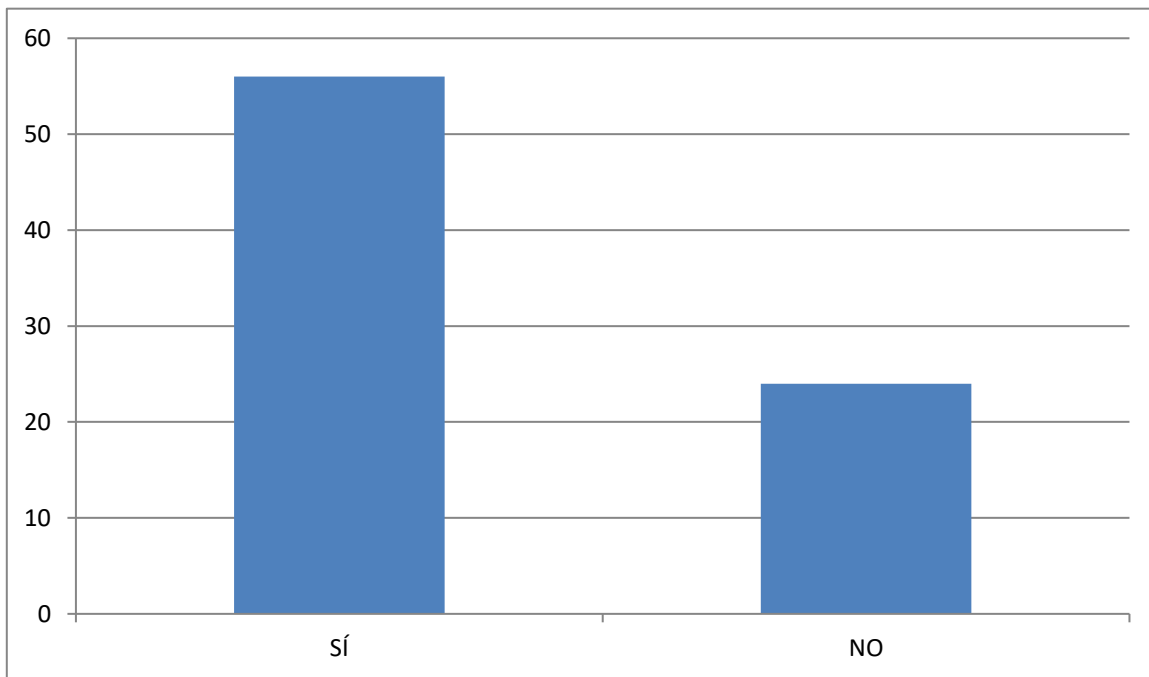
GRÁFICA 22. ¿PRESENTARÁS EL EXAMEN EN OTRA INSTITUCIÓN?



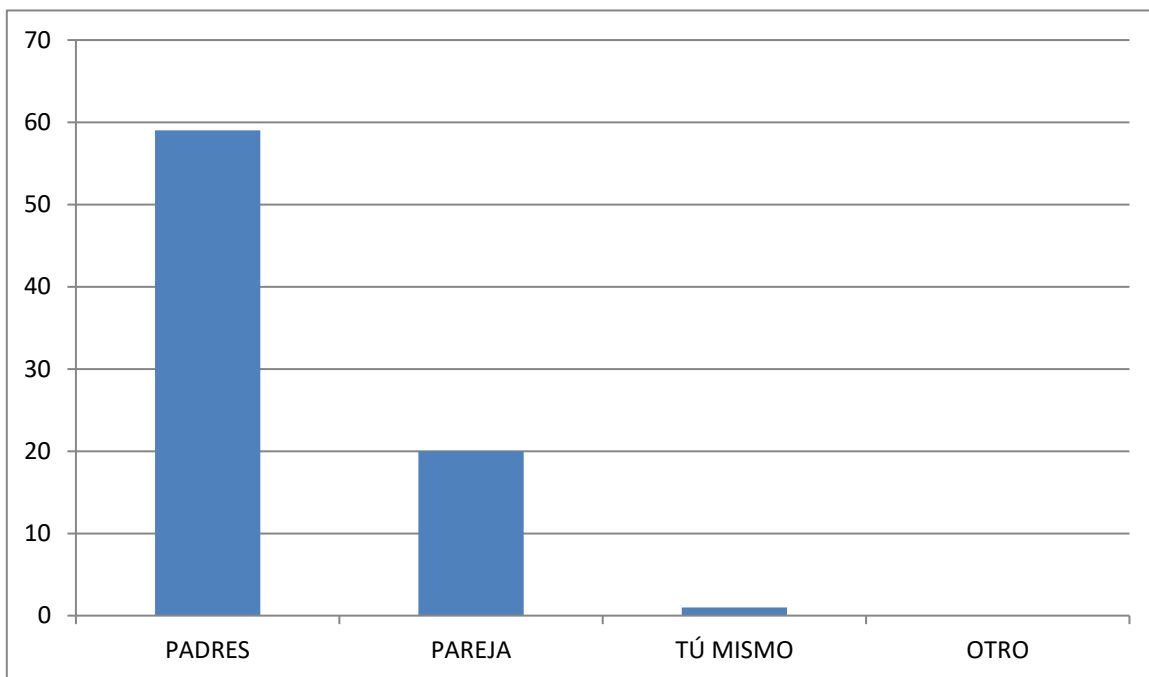
GRÁFICA 23. ¿PODRÍAS COSTEAR UNA UNIVERSIDAD PRIVADA?



GRÁFICA 24. ¿CONTINUARÁS ESTUDIANDO?

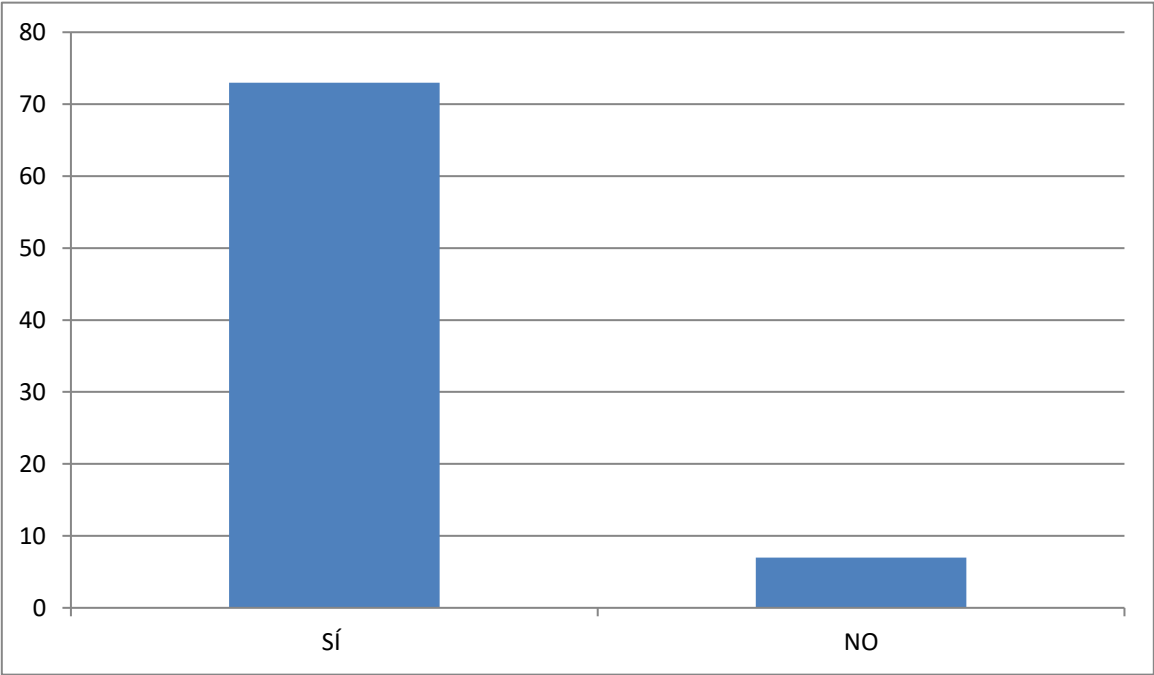


GRÁFICA 25. ¿QUIÉN SOSTIENE TUS ESTUDIOS?



El último reactivo les pregunta a los participantes si piensan que el examen de ingreso a la UNAM los excluye del ejercicio del derecho a la educación, a lo cual 73 participantes lo afirmaron, frente a 7 sujetos que lo negaron. Este resultado puede ser visto en la gráfica número 27.

GRÁFICA 27. EXCLUSIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN



De acuerdo al análisis descrito a partir de lo que hemos visto en la Parte II, en estas líneas se ofrecen al lector pautas para aprehender el modo en que el entramado existente de políticas, dispositivos institucionales, programas e intervenciones en materia de educación, así como de políticas, servicios y programas públicos relacionados con otros aspectos de la vida ajenos a la enseñanza, pueden tener efectos previstos o imprevistos en términos de exclusión educativa, y para reflexionar al respecto a partir de ahí ¿Qué políticas, programas e intervenciones de educación existen para hacer frente a la exclusión? Las desigualdades sociales y la exclusión tienen que ver con temas de una importancia capital para la mayoría de los países.

Muchos países han instaurado medidas legislativas y normativas para garantizar la igualdad de oportunidades y establecido políticas, programas e intervenciones que tienen por finalidad combatir y corregir las desigualdades y la

exclusión. Con todo, el análisis descrito en la Parte II deja patente que todavía hay muchos niños, jóvenes y adultos que experimentan diversas formas de exclusión en la educación. Para luchar más eficazmente contra la exclusión es necesario evaluar los resultados de las medidas e intervenciones ya instauradas y aplicadas para hacer balance de la cuestión.

El estudio de las medidas e intervenciones existentes ayudará a detectar eventuales carencias y a determinar los problemas que subsistan y/o los efectos imprevistos de dichas medidas e intervenciones en relación con los fenómenos de exclusión analizados en la Parte II.

Por ejemplo: Si en la Parte II se observa que muchos alumnos hablantes de una lengua minoritaria y de familia pobre abandonan la enseñanza primaria antes de llegar al quinto grado, cabría preguntarse si en relación con este fenómeno ya existen programas y medidas del siguiente tenor: garantía constitucional de la igualdad de oportunidades para todos los alumnos de enseñanza primaria; • políticas para ofrecer enseñanza primaria universal sin cobro de derechos de matrícula; • programas para proporcionar gratuitamente libros de texto a los niños de familias pobres; programas de almuerzo escolar gratuito para los niños de familias pobres. La lista demuestra que las medidas existentes tienen generalmente por objetivo eliminar las barreras económicas que dificultan la participación en la enseñanza primaria. Si a pesar de tales medidas y programas de apoyo sigue habiendo elevados índices de abandono escolar entre los niños de familias pobres que son hablantes de lenguas minoritarias, conviene plantearse no sólo más medidas para vencer esas dificultades ligadas a los costos, sino también intervenciones que incidan en facetas distintas de la económica para combatir este fenómeno de exclusión en particular.

Una medida complementaria para solventar el problema económico sería, por ejemplo, la de ofrecer becas a los niños de familias pobres hablantes de lenguas minoritarias. Para incidir en otros aspectos de la educación cabría instituir una reforma de carácter más holístico para responder a la heterogeneidad de las necesidades de aprendizaje, que contemplara, por ejemplo, contratar a profesores originarios de la comunidad de los educandos, ofrecer instrucción bilingüe y material didáctico en la lengua de los alumnos, recabar la participación de la comunidad en los procesos de aprendizaje y la confección de programas de estudios pertinentes y adaptados a la comunidad e institucionalizar medidas de formación de los docentes que les ayuden a responder a necesidades de aprendizaje heterogéneas.

CONCLUSIONES

Se ha considerado de gran importancia para esta investigación, analizar las diferentes perspectivas teóricas de los paradigmas filosóficos, sociales, administrativos y constitutivos vinculados con la exclusión social en dos niveles: mundial y posteriormente nacional, en lo que concierne al proceso de ingreso de egresados de nivel medio superior a la UNAM en México.

Fue fundamental plantear que es y cómo se concibe este fenómeno social de exclusión, el cual a partir de las distintas definiciones que se indagaron, finalmente se concluye que la exclusión social se define como un proceso de carencia multidimensional concepto por el cual muchas personas o grupos tienen mermadas sus capacidades de forma estructural o coyuntural y que tienden a permear dentro del individuo. Las dificultades de adaptación de los individuos y las debilidades de las redes de protección formales e informales de la estructura generan un profundo desarraigo social del ciudadano con respecto a su entorno educativo.

También se determinó quien es el excluido, comprendiendo que este, a quien se le perpetúa en una condición de continua desventaja social, incluyendo las oportunidades de preparación y por consiguiente laborales, se convierte en aquel que abandona el sistema sin el título del grado obligatorio, y no adquiere las competencias que se considera debe poseer al culminar un grado universitario, y que por consiguiente no es merecedor de oportunidades sociales y laborales, que o sólo le signifiquen una mejor calidad de vida, sino que permanecerá en posición laboral vulnerable, este discurso, dislumbra que al final, para el estado y las Instituciones educativas como la UNAM, quienes cargan totalmente el resultado de procesos inadecuados a los alumnos y justifican el no administrar los recursos y espacios de tal forma que los alumnos egresados de nivel medio superior tengan mayores posibilidades de acceso a su formación universitaria, al contrario, derivan responsabilidades realizando concursos de selección que lesionan de diversas formas al estudiantado.

A través de la investigación y centrándonos en los diversos testimonios de los alumnos que han decidido ingresar a la UNAM se denotó que el examen para integrarse, ya no es más un examen de ingreso, sino uno de selección y que los mecanismos de este tienen un gran dejo de clasismo y exclusión a la educación, toda vez que este se diseña con el objeto de limitar el acceso al derecho a la educación, más no de crear apertura a la formación de ellos jóvenes mexicanos, quienes de no aprobarlo pasan por procesos muy desgastantes, desde presentarse a nuevas oportunidades de acceso, cambiar carreras, matricularse en otras

instituciones, en su mayoría privadas, siguiendo las políticas excluyentes y clasistas del sistema económico imperante, aun así el porcentaje de estudiantes que egresan de nivel medio superior y no se matriculan en ninguna universidad y se integran a las filas laborales sin estudios universitarios es muy alta en nuestro país. Por otro lado, en México, la educación presenta el problema, la población de estudiantes que alcanza la educación media llega a ser menor del 50% de los que inicialmente se inscribieron al nivel básico y en la educación superior el problema suele ser mayor, lo cual no sólo disminuye las oportunidades educativas, sino que se convierte en fuente de problemas sociales, desigualdad y exclusión.

La educación superior tiene una tarea pendiente no sólo con la educación profesional, sino como señala la ONU con el desarrollo de la identidad personal, la formación ciudadana y la justicia social a través de la difusión del conocimiento, la ampliación de oportunidades para aquellos grupos que viven en condiciones desfavorables o de vulnerabilidad y la socialización de habilidades para el mejoramiento de los niveles de vida.

Los procesos de selección de la UNAM, como en muchas otras Instituciones Universitarias requiere sin duda cambios sustanciales, y se podría considerar que sería un proceso a largo plazo, ya que si se pretende que la equidad e inclusión sean características que nos hablen de mejoras en estos procesos, entonces en el tendrán que converger varios factores como la estructura social, económica, política y educativa desde las políticas públicas del país y considerarse desde propuestas del estado como el Plan Nacional de Desarrollo en búsqueda de la calidad educativa y la calidad laboral, que se relacionen entre sí de forma transversal. Sin embargo, hay una correlación para todos estos factores y es el individuo, el estudiante, el joven mexicano, quien debiera ser el principal protagonista.

Finalmente, elaborar esta investigación ha ampliado nuestros horizontes, ya que nos permite señalar con una perspectiva crítica y sustantiva el cómo y a qué obedece que el nivel educativo y formativo en nuestro país no ha sido una propuesta acabada y si que requiere de la participación de muchos que levanten la voz desde el análisis y las propuestas de mejora que fortalezcan la inclusión social y la culminación formativa de los jóvenes de México.

FUENTES DE CONSULTA

Alcántara, A. (2018). Las políticas de ciencia y tecnología de Argentina y México ante la crisis de la educación superior en América Latina. México: Siglo XXI.

Ander-Egg, E. (2010). América Latina y los desafíos de la política social. Buenos Aires: Humanitas.

Aristóteles. (2012). Ética Nicomaquea. México: Porrúa.

Banco Mundial. (2003). Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria. Washington: Banco Mundial.

Bertussi, G. (2014). La teoría crítica de la educación: dos aproximaciones. México: El Caballito.

Boron, A. y Torres, C. (2015). Educación, pobreza y ciudadanía en América Latina. México: UNICEF.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (2011), Reproduction in education, society and culture. Londres: Sage.

Bracho, T. y Hernández, J. (2010). Equidad educativa. México: X Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Brown, F. y Domínguez, L. (2010). México: desigualdad económica y género. México: UNAM.

Canino, M. et al. (2009). Mercado de trabajo del TSU en Química del IUT. Región Capital, Venezuela. México: IISUE.

Casanova, H. (2015). La UNAM entre 1970 y 2000. Crecimiento y complejidad. México: UNAM.

Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (2004). Manual de sensibilización para la no-discriminación, respeto a la diversidad y ejercicio de la tolerancia. México: CDHDF.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2017). La brecha de la equidad. México: CEPAL.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2001). Equidad, desarrollo y ciudadanía. México: CEPAL.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe y UNESCO. (1992). Educación y conocimiento, eje de la transformación productiva con equidad. Chile: CEPAL-UNESCO.

De Alba, A. (2015). Curricular-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación. México: IISUE-UNAM.

De Garay, A. (2013). La expansión y diversificación de la educación superior privada en México, en los primeros diez años del siglo XXI. Venezuela: Cuaderno Venezolano de Sociología.

Domínguez, R. (2015). Historia de la UNAM 1945-1970. México: UNAM.

El Heraldo de México. (2019). ¿Cuántos estudiantes fueron rechazados por la UNAM en 2019? México: El Heraldo de México.

Filgueiras, F. (2017). Las nuevas áreas de las políticas sociales: vectores internacionales y mediación doméstica con la reforma del sector social en América Latina. Venezuela: Nueva Sociedad.

Flores, P. (2009). Trayectoria del modelo de Universidades Tecnológicas en México (1991-2009). México: UNAM.

FORBES. (2019). UNAM rechaza a 9 de cada 10 aspirantes a licenciatura. México: FORBES.

González, A. (2010). Precisiones conceptuales al principio de equidad, en Pensamiento Educativo. Chile: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Hartog, G. (2011). Discriminación y violencia. Formas, procesos y alternativas. México: Trillas.

Herkommer, S. (2009). El discurso de la exclusión social: un análisis crítico sobre conceptos y modelos de interpretación. Barcelona: Pomares.

Ianni, O. (2013). Laberinto latinoamericano. Río de Janeiro: Petrópolis y Vozes.

Ianni, O. (2018). Teorías de la globalización. México: Siglo XXI.

Instituto Internacional de Estudios Laborales (IIEL) e International Labour Organization (ILO). (1995). Foro Regional. La exclusión social en América Latina. México: UNAM.

Jiménez M., Luengo J. y Taberner J.(2009)Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación, Universidad de Granada. Universidad de Córdoba. Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado.Universidad de Granada, España, vol. 13, núm. 3

Kant, E. (1935). Antropología en sentido pragmático. Madrid: Gredos.

Kent, R. (2016). Ciclos y avatares de la educación superior en México. México: ANUIES.

Kroauner, M. (2017). Soziale Ausgrenzung und Underclass.Uber neue Formen der gesellschaftlichen Spaltung. Alemania: Opladen.

La Jornada. (2013). Sin lugar en la UNAM 87% de los aspirantes. México: La jornada.

Latapí, P. (2009). La moral regresa a la escuela. México: CESU-UNAM.

Lenin, V. (1989). El imperialismo, fase superior del capitalismo. República Popular China: Ediciones en Lenguas Extranjeras.

Llanos, S. (2010). Equidad y pertinencia en la educación superior. Venezuela: Universitas.

Luego, J. (2014). Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea. Barcelona: Pomares.

Marcuse, P. (2016). Space and Race in the Post-Fordist City. Oxford: Blackwell.

Marsiske, R. (2011). La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente. México: Plaza Valdés.

Martínez, S. (2009). La Educación Superior en México. Una generación de políticas públicas en la conformación del Sistema de Educación Superior. Buenos Aires: UNTREF.

Martín, M., Cano, M. y De la Fuente, Y. (2007). Aspectos psicosociales de la conciliación entre la vida familiar y laboral. Jaén: Universidad de Jaén.

Mendicoa, G. y Venetranda, L. (2009). Exclusión y marginación social. México: Espacio.

Migione, E. (2006). Urban Poverty and the Underclass. Oxford: Blackwell.

Ngozi, Ch. (2009). The danger of a single story. USA: TED.

OCDE, (2014). Panorama de la educación. México: OCDE.

OCDE. (2013). Panorama de la educación 2013. México: OCDE.

OCDE. (2010). Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México. Establecimiento de un marco para la evaluación de la educación. Consideraciones para México. México: OCDE.

OCDE. (1973). Higher Education. A Search for Identity. París: OCDE.

Offe, C. (2011). Contradicciones en el estado de bienestar. México: CONACULTA Alianza.

Organización de Estados Iberoamericanos. (2008). Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Madrid: OEI.

Ornelas, J. (2011). El neoliberalismo realmente existente. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Parkin, F. (2011). Marxismo y teoría de clases: una crítica burguesa. Madrid: Espasa.

Perelman, C. (2017). Diccionario de filosofía. Bogotá: Panamericana.

Petras, J. (2009). Una crítica epistemológica. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH)-UNAM.

Pérez, D. (2018). Sensibilización social frente a la exclusión social. Madrid: Universidad Pontificia.

Ramírez, C. (2011). La Universidad Autónoma de México (1933-1944). México: UNAM.

Ramos, A. (2012). Globalización y neoliberalismo. Ejes de reestructuración del capitalismo mundial y del estado en el fin del siglo XX. México: Plaza y Valdés.

Rangel, A. (2015). La educación superior en México en el siglo XX. México: Universidad Autónoma de Baja California.

Reimers, F. (2010). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina. Madrid: Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura.

Ratinoff, L. (2014). La crisis de la educación: el papel de las retóricas y el papel de las reformas. México: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.

Roche, M. (2015). Rethinking Citizenship: Welfare, ideology and Change in Modern Society. Cambridge: Polity Press.

Ross, A. (1977). Sobre el derecho y la justicia. Buenos Aires: Universitaria.

Ruiz, E. (2010). La educación tecnológica en México. Historia, situación y perspectivas. México: Revista Iberoamericana de Educación Superior.

Ruiz, E. y Martínez, Y. (2019). La Educación Superior de Ciclo Corto en México, un sistema en expansión y diversificación. México: UNAM.

Salazar, L. (2005). Democracia y discriminación. México: CONAPRED.

Schmelkes, S. (2014). Características Clave y retos del sistema educativo mexicano. México: Universidad Iberoamericana.

Sen, A. (2011). La desigualdad económica. México: Fondo de Cultura Económica.

SEP. (2014). Estadísticas Históricas por Escuelas. Alumnos y Maestros, según el nivel educativo desde 1893 a 2013 (Nacional). México: SEP.

Silver, H. (2014). Social exclusión and social solidarity: three paradigms. Ginebra: Internacional Labour Review.

SITEAL. (2005). Equidad en el acceso y la permanencia en el Sistema Educativo. Buenos Aires: UNESCO.

SITEAL. (2005a). Tendencias en la relación entre educación y desempleo en América Latina. Buenos Aires: UNESCO.

Tezanos, J. (2009). Tendencias en desigualdad y exclusión social. Tercer Foro sobre tendencias sociales. Madrid: Sistema.

Torres, J. (2011). La justicia curricular. El caballo de troya de la cultura escolar, Madrid: Morata.

UNAM. (2019). Concurso de selección 2019. México: UNAM.

UNESCO. (2012). Atlas mundial de la igualdad de género en la educación. París: UNESCO.

UNESCO. (2013). Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. Québec: UNESCO.

Villa, L. y Flores, P. (2012). Las Universidades Tecnológicas mexicanas en el espejo de los Institutos Universitarios de Tecnología franceses. México: Investigación Educativa.

Wright, E. (2005). Interrogating Inequality. Essays on Class Analysis, Socialisms and Marxism. Barcelona: Pomares.

Urzúa, R. (2016). Educación y movilidad social, en Formas y Reformas de la Educación. Chile: PREAL.

Villaseñor, G. (2004). La función social de la educación superior en México. La que es y la que queremos que sea. México: UAM-X.

REFERENCIAS DIGITALES

García A. (2020) 5 Gráficos sobre la desigualdad en México, El economista, recuperado en junio del 2020 de:

<https://www.eleconomista.com.mx/economia/5-graficos-sobre-la-desigualdad-en-Mexico-20200223-0001.html>

Guzmán C.(2012) Quedar afuera: experiencias y vivencias de los jóvenes que no logran ingresar a la universidad, Revista electrónica de Ciencias Sociales, Vol. 6, Núm. 12 . Recuperado el 8 de octubre 2021 de:

<http://www.culturayrs.unam.mx/index.php/CRS/article/view/418/418>

ANEXOS

ENCUESTA SOBRE EL EXAMEN DE INGRESO A LA LICENCIATURA DE LA UNAM

CIUDAD DE MÉXICO A 5 DE DICIEMBRE DE 2019

No. de Cuestionario: _____

Instrucciones: Favor de ser lo más honesto posible y solo contesta lo que específicamente se te ha preguntado, tus respuestas son confidenciales, con fines estadísticos y académicos.

1. Género:
a) Femenino b) Masculino
2. Edad:
a) 18-20 años b) 21-25 años c) Mayor de 25 años
3. Estado civil
a) Soltero c) Casado d) Vivo en concubinato (unión libre)
4. Tipo de bachillerato:
a) General b) Técnico
5. Financiamiento del bachillerato:
a) Público b) Privado
6. ¿En cuántos años estudiaste el bachillerato?
a) 3 años b) 4 años c) Más de 4 años
7. ¿Te dedicas solo a estudiar?
a) Sí b) No, también trabajo c) No, también soy ama de casa
8. ¿Es la primera vez que presentas el examen de ingreso?
a) Sí (pasa a la pregunta 10) b) No (pasa a la siguiente pregunta)
9. ¿Contando esta ocasión cuántas veces has presentado el examen?
a) 2 b) 3 c) Más de 3
10. ¿Presentaste el examen a otra universidad pública?
a) Sí (pasa a la siguiente pregunta) b) No (pasa a la pregunta 12)
11. ¿Cuál universidad?
a) Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) b) Instituto Politécnico Nacional (IPN) c) Tecnológico Nacional de México (TecNM) d) Otro, específica _____
12. ¿Te sientes preparado para este examen?

- a) Sí b) No
13. ¿Consideras que recibiste una preparación óptima y eficaz en el bachillerato?
a) Sí b) No
14. ¿Estudiaste para este examen?
a) Sí b) No (pasar a la pregunta 16)
15. ¿Cuántas horas al día estudiaste?
a) 1 hora b) 2 horas c) 3 horas d) 4 horas d) 5 horas e) Más de 5 horas
16. ¿Estudiaste por tu cuenta?
a) Sí b) No
17. ¿Pagaste algún curso para estudiar?
a) Sí b) No (pasa a la pregunta 19)
18. ¿Cuánto invertiste en el curso?
a) Menos de 3 mil pesos b) 4 mil pesos c) 5 mil pesos d) Más de 5 mil pesos
19. ¿A cuál carrera deseas ingresar?
a) Medicina b) Derecho c) QFB d) Ingenierías e) Filosofía y letras f) Odontología g) Psicología h) Otra
20. ¿Eres el primer miembro de tu familia que ingresará a la Universidad?
a) Sí b) No
21. ¿Si no lograras ingresar en esta ocasión, volverías a presentar el examen?
a) Sí b) No
22. ¿Si no lograras ingresar en esta ocasión, intentarás presentar el examen en otra institución?
a) Sí b) No
23. ¿Si no lograras ingresar en esta ocasión, podrías costear una universidad privada?
a) Sí b) No
24. ¿Si no lograras ingresar en esta ocasión, continuarás estudiando?
a) Sí b) No
25. ¿Quién sostiene tus estudios?
a) Padres b) Pareja c) Tú mismo d) Otro
26. ¿Cuál es el ingreso mensual que percibe tu familia (o tú, en el caso de vivir solo o ser tu propio sostén)?
a) Igual o menor a 2,700 pesos b) de 2,701 a 5,000 pesos
c) De 5,001 a 10,000 pesos d) de 10,001 a 15,000 pesos
e) Mayor a 15,001 pesos
27. ¿Consideras que el examen de ingreso a la UNAM te excluye en el ejercicio de tu derecho a la educación?
a) Sí b) No