

**Jorge Bartolucci**

**Demanda de los sectores medios de población urbana  
hacia las alternativas de la educación superior:  
El caso de la UNAM**

Elegir una profesión en México, donde sólo cuatro de cada cien individuos que ingresan a la primaria llegan a estudios superiores, resulta un acto individual y social sumamente difícil. Muchos estudiantes llegan a esta etapa decisiva enterados de un número limitado de posibilidades en virtud del prestigio que tienen ciertas profesiones llamadas tradicionales en detrimento de otras tan interesantes desde el interés personal como para el país.<sup>1</sup>

Así por ejemplo, en 1976, el 22.7% de la población estudiantil de nivel licenciatura correspondía al área de Ciencias Médicas; el 20% al área administrativa y el 25.6% al de ingeniería, mientras sólo el 4.7% se preparaba en el área agropecuaria, el 2.4% en educación y apenas el 1.1% estudiaba programas relativos al área químico-biológica.

El crecimiento espectacular que ha tenido el sistema educativo nacional no ha estado asociado en la misma proporción, a cambios significativos en la demanda hacia las diversas oportunidades educativas existentes a partir del nivel medio superior de enseñanza. Nos resulta tan familiar el aumento de estudiantes en todos los niveles como que entre los mismos la idea más compartida es la de llegar a ser médicos o abogados. Sin embargo, es oportuno preguntarse acerca de esta inercia a cursar ciertas carreras sobre todo cuando el número de alumnos matriculados en el nivel superior tienen proporciones diecisiete veces mayores que hace cuarenta años.

Una revisión superficial de las cifras registradas por la Universidad Nacional de su población de primer ingreso a lo largo de su historial

<sup>1</sup> Ver: Domínguez Ramírez, Jorge Efrén, *La demanda social de Educación Superior y los requerimientos para el desarrollo*, Biblioteca del Colegio de México, mimeo., México, 1975.

más próximo, así como la simple extracción de porcentajes relativos a la distribución de dicho ingreso en torno a las carreras seleccionadas, bastan para ver con claridad este fenómeno. Mientras las cifras de primer ingreso aumentan de 3.325 a 37.511 entre los años 1940 y 1980 más del 50 por ciento de la matrícula se halla inscrita en siete carreras universitarias.

*Primer ingreso a Facultades*

	1940	1950	1960	1970	1978
Arquitecto	129	183	782	830	1 844
Lic. en Administración	—	—	258	1 620	2 438
Lic. en Contaduría	435	328	959	1 239	1 456
Lic. en Derecho	470	619	1 669	1 668	4 584
Médico Cirujano	933	1 124	1 713	2 810	3 458
Cirujano Dentista	113	100	306	559	3 428
Lic. en Economía	106	66	616	616	1 693
Suma:	2 186	2 420	6 303	9 342	18 901
Total UNAM 1er. ingreso					
Esc. y Fac.	3 325	4 216	11 009	18 137	37 511
Porcentaje respecto del total	65.74	57.40	57.25	51.50	50.40

FUENTE: Anuario Estadístico. Secretaría General Administrativa; Dirección General de Servicios Auxiliares; Departamento de Estadística. UNAM. Diversas fechas.

En el nivel medio superior sucede algo similar. Históricamente dicho nivel se ha caracterizado por soportar una marcada inclinación por parte de sus beneficiarios hacia los estudios de carácter propedéutico. Esta tendencia, si bien se ha corregido con el correr de los años en virtud de la diversificación de la oferta educativa, no ha llegado a cambiar su sentido. Para comprobar esta afirmación basta remitirse a estadísticas recientes para ver que por ejemplo, en el ciclo lectivo 1976-1977, el setenta y dos por ciento de los alumnos de ese nivel cursaban un bachillerato general. Obviamente el significado prospectivo de este fenómeno no es otro que la demanda futura sobre las carreras universitarias ya mencionadas.

Respecto a quiénes son estos demandantes, sociológicamente hablando, los datos recabados sobre la población inscrita en los niveles superiores parecen indicar que su pertenencia a los estratos medios<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Ver: Acosta Mariclaire, Bartolucci; Jorge Rodríguez, Roberto, *Perfil del alumno de 1er. ingreso al CCH, UNAM, México, 1981.*

es preponderante e innegable. Muñoz Izquierdo<sup>3</sup> coincide con esta afirmación al escribir en uno de sus trabajos lo siguiente:

“...la expansión educativa pretendió ofrecer un número creciente de oportunidades educacionales a las clases trabajadoras del país. Sin embargo, diversas investigaciones han comprobado que la educación se distribuyó en forma asimétrica. De hecho, las observaciones que hicimos en el capítulo II de este estudio en relación con la educación primaria, son también aplicables, *mutatis mutandis*, a la educación media y superior, pues estos niveles educativos son canalizados, fundamentalmente, a las clases medias y a otras mejor acomodadas.<sup>4</sup> Así por ejemplo, una investigación realizada por Jesús Puente Leyva (Cfr. Puente Leyva, 1969) permite analizar la distribución porcentual de las oportunidades educativas entre los distintos estratos sociales localizadas en una área metropolitana determinada. En los datos de Puente Leyva se puede apreciar que la “moda” (es decir, la máxima frecuente) de cada una de las distribuciones educativas corresponde a un estado social más alto, en la medida en que se avanza de un nivel escolar al subsecuente. En efecto, la “moda” de la distribución de oportunidades de recibir educación primaria corresponde al estrato que Puente Leyva define como “pobres en transición”; la moda de las distribuciones de las distintas ramas de la enseñanza media corresponde a lo que dicho autor denomina “clase media solvente” y la moda de distribución de enseñanza superior corresponde a la “clase privilegiada”. (Hay que hacer notar que Puente Leyva sólo analiza la distribución de educación gratuita y/o subsidiada.)

Otro dato a tener en consideración es el relativo a la concentración de los servicios educativos en las grandes ciudades. Es así como la

<sup>3</sup> Muñoz Izquierdo, Carlos, “Educación, estado y sociedad en México (1930-1976)”, en *Revista de la Educación Superior*, vol. 12, núm. 2 (34) abril-junio, México, A.N.U.I.E.S., 1980, p. 205.

<sup>4</sup> A su vez, este fenómeno es tratado por María de Ibarrola desde otra perspectiva en la que aísla los efectos siguientes:

“a) se da una expansión inicial de las oportunidades de escolaridad ... de las que se aprovechan los grupos sociales con mayor fuerza y capacidad de presión (relativas) que hasta entonces se habían beneficiado con las oportunidades escolares; b) la disminución de las oportunidades de empleo para los jóvenes que alcanzaron una relativa escolaridad lleva a un crecimiento de la demanda social todavía mayor empleo, nada más que entre límites más altos; c) esta demanda social provoca la expansión de la oferta de oportunidades escolares en los niveles superiores del sistema, en detrimento de los básicos, por varias razones:

— porque es mayor la capacidad de presión política de los grupos que demandan ese tipo de escolaridad y hay necesidad de canalizar sus presiones y aspiraciones dentro de los cauces del sistema escolar...”

María de Ibarrola, *Sociología de la Educación*, Colegio de Bachilleres, Dirección Académica, Centro de Actuación y Formación de Profesores, México, 1979, p. 28.

capital de la República dispone del 24% de las inscripciones correspondientes al nivel medio y del 35% de las correspondientes al nivel superior, el segundo lugar corresponde, en la enseñanza media, al Estado de México y en educación superior, al estado de Jalisco.

En síntesis, de la lectura de estos datos se infiere rápidamente que la interacción entre demanda social y necesidades educativas<sup>5</sup> tienden a favorecer el crecimiento del sector terciario, primordialmente localizado en los centros urbanos y con el concurso de las capas medias de la sociedad. Sin embargo tales resultados se hallan insertos en un contexto histórico cuyos rasgos más destacados hablan del esfuerzo político del Estado Mexicano (como en tantos otros países latinoamericanos) por realizar modificaciones importantes en la estructura social del país. Tres cuestiones hemos de destacar a este respecto. Una se refiere al proceso de desarrollo vivido por el país a partir de 1940 y su correlato en materia de diversificación de la economía nacional. La otra es la extensión de la educación universitaria a un número mayor de individuos que representan expectativas y valores correspondientes a la expansión de los sectores sociales que tradicionalmente han llegado a las aulas de nivel superior, lo que repercute en la composición estudiantil en términos de una mayor heterogeneidad social que conlleva diferentes experiencias y perspectivas sociales. La tercera y última cuestión remite a los esfuerzos institucionales por promover orientaciones educativas que den cuenta de las necesidades del país, por ejemplo la formación de técnicos y de profesionistas especializados, o también la promoción de sectores sociales en clara desventaja para acceder a estudios profesionales.

Ahora bien, la pregunta se hace imprescindible. ¿Cómo es posible que instituciones como en este caso la Universidad Nacional Autónoma de México, que han demostrado un propósito claro por diversificar las posibilidades profesionales y una población estudiantil tan vasta que acude a sus aulas, se encuentren en el espacio demarcado por las carreras más tradicionales?

Probablemente, adoptar un punto de vista histórico resulte adecuado al propósito de aproximar esta interrogante.

<sup>5</sup> En términos de Édgar Faure la demanda objetiva de educación es equivalente a la necesidad que tiene una sociedad de disponer de una cantidad dada de ciudadanos instruidos o más instruidos, más o menos específicamente cualificados, a estos o a aquellos niveles, y en tal o cual perspectiva, incluida a la perspectiva de cambios estructurales. Esta necesidad emana generalmente en primer lugar de la economía; pero también puede ser el hecho de otras múltiples formaciones sociales y del propio Estado, que debe proveer al reclutamiento de sus aparatos y que puede tener también múltiples motivos políticos para desarrollar la educación.

Faure, Édgar, *ct. al. Aprender a ser*, Alianza Universidad-UNESCO, Madrid, 1977.

A partir de la organización del Estado Nacional en América Latina, en su relación económica —la orientación hacia las metrópolis de las actividades productivas—, se revaloriza el papel de ciertas ciudades en todos los planos. Del modo anterior se hereda un sistema y pautas urbanas relativamente importantes,<sup>6</sup> sin embargo es a partir de fines del siglo XIX, cuando tiene efecto la integración nacional y la creación del estado moderno, cuando se abren nuevas perspectivas a los nacientes sectores sociales. Ante el carácter limitativo del sistema latifundista que opera en la región, los grupos urbanos —dice Marcos Kaplan<sup>7</sup>— se abren más hacia el campo internacional y se especializan en las actividades comerciales y financieras y en la promoción de nuevas líneas productivas, mercantiles y de servicios. La urbanización avanza, no como concomitante o consecuencia de un desarrollo autónomo e industrializante, sino como resultante y parte de un crecimiento independiente, determinado por el comercio internacional y la financiación foránea.

Uno de los rasgos más importantes de este proceso —según palabras del autor citado—, es el crecimiento de por lo menos una gran ciudad en cada país, que va concentrando cada vez más una serie de funciones y recursos que la convierten en el centro de decisiones políticas y de las estructuras administrativas fundamentales. Su función es, por lo tanto operar como intermediaria entre el mundo desarrollado y el interior, a la vez que multiplica las actividades comerciales, financieras, profesionales, de servicios y de cultura.

Tomás Vasconi<sup>8</sup> agrega lo siguiente:

“... la concentración de las actividades político-administrativas, financieras y comerciales provocó un crecimiento urbano cada vez más acentuado. La multiplicación de los roles correspondientes a aquellas actividades, desencadenó la incorporación de sujetos provenientes de grupos sociales distintos de la clase dominante: hijos de inmigrantes, de artesanos, de pequeños y medianos comerciantes, etcétera. Médicos, abogados o diplomados en otras profesiones liberales, profesores de enseñanza media-superior y miembros del clero secular de la iglesia católica, y de los cuadros medios de las fuerzas armadas que constituían en general la delgada “capa media” de las sociedades latinoamericanas hasta 1900, vieron engrosadas sus filas con la incor-

<sup>6</sup> Valga recordar el papel protagónico de los intereses urbanos en la independencia nacional en varios países latinoamericanos.

<sup>7</sup> Kaplan, Marcos, *La formación del Estado Nacional en América Latina*, Amorrortu, Buenos Aires.

<sup>8</sup> Vasconi A., Tomás, “La educación y el desarrollo económico en América Latina”, en *Referencias. Educación y cambio social*, vol. 2, núm. 4, s/f, Universidad de La Habana, Cuba.

poración sostenida de nuevas categorías: burócratas estatales y privados, técnicos, etcétera".<sup>9</sup>

#### AMÉRICA LATINA

##### *Número y porcentaje de población urbana y rural*

(en miles)

	1925	1950	1955	1960	1962
Total	98 869	156 146	178 880	205 941	271 826
1. Población rural	65 443	94 721	102 531	111 042	114 662
% sobre el total	70.5	60.7	57.3	53.9	52.6
2. Población urbana	27 426	61 425	76 349	49 899	107 167
% sobre el total	29.5	39.3	42.7	46.1	47.4

Fuente: Slawinsky, Sygumunt. *Los cambios estructurales del empleo en el contexto del desarrollo económico latinoamericano*, Boletín Económico de América Latina, Vol. X, núm. 2, octubre de 1965, pp. 163-187.

Vale decir que, además de la concentración en las ciudades, se establece una correlación entre el aumento numérico del grupo social y el crecimiento desproporcionado del sector terciario. Las profesiones liberales, ocupan en tales condiciones una posición destacada y se difunden en la misma extensión en que la educación tiende a convertirse en un bien social de cobertura muy amplia.

La presencia creciente de la clase media en la sociedad moderna tuvo mucho que ver en la gestación de movimientos sociales muy significativos en la historia contemporánea y no por casualidad, acaso el más característico sea el de reforma universitaria que en la primera postguerra se difunde por Latinoamérica desde Argentina. Es precisamente en relación con demandas de apertura del sistema de educación superior donde este sector llega a cobrar posiciones destacadas.

Posteriormente, la aparición de movimientos políticos que desde el gobierno promovieron la participación política y la justicia social, hicieron posible la ampliación de los servicios educativos y el fortalecimiento de la enseñanza pública, constituyendo objetivos primordiales de su política social. Así se manifestó claramente en países como Argentina, Brasil, Chile, Uruguay y México. Este tipo de movimiento impulsó la instrucción popular de manera mucho más intensa de

<sup>9</sup> En concordancia con ello, la distribución de la población urbana rural se dio de la siguiente manera:

cuanto lo había hecho hasta ese momento ningún otro grupo gobernante generando condiciones propicias para que grandes masas de población participaran del horizonte cultural que, hasta entonces, había estado reservado en gran medida para los estratos más altos de la sociedad. Este crecimiento redundó en una demanda notable sobre las carreras que desde el principio habían impuesto las pautas de prestigio e importancia social; es decir, las llamadas profesiones liberales.

Desde esta perspectiva no resulta difícil comprender la compleja relación que se establece entre los sectores medio y la demanda educativa, en medio de un proceso de acelerada urbanización. En efecto, desde el punto de vista adoptado, las clases medias se hallan históricamente comprometidas con la sociedad en la cual surgieron y sus demandas —en este caso hacia la educación—, se hallan insertas en las posibilidades concretas que tales sociedades ofrecen. Según Kaplan,<sup>10</sup> dichas capas se identifican con las actitudes conservadoras de los grupos oligárquicos de los cuales dependen o que les sirven de imagen y ejemplo, lo que reproduce en el seno de la clase media patrones de comportamiento propios de la sociedad tradicional.<sup>11</sup> Por lo que el comportamiento de estos sectores medios urbanos muestra una actitud persistente hacia ciertas pautas culturales como son, por ejemplo, el rechazo de las ocupaciones de carácter manual. Este rechazo no es sino una consciente respuesta a las posibilidades que presenta la estructura de la demanda ocupacional provocada por procesos económico-sociales, que estos sectores no están en condiciones de reorientar. Todo ello influye en la adopción de una actitud general de aceptación del orden establecido y de búsqueda de oportunidades dentro del mismo, por lo cual la presión de estos sectores se dirige en el sentido de aumentar su participación dentro de lo que la sociedad le ofrece y, por consiguiente, aceptar como propios los valores vigentes.<sup>12</sup>

Por otra parte, las pautas culturales extrapoladas desde Europa al nuevo continente, hicieron sentir su peso cuando se trató de levantar

<sup>10</sup> *Op. cit.*

<sup>11</sup> Johnson, J., John, *The Political Role of the American Middle Sectors*, en *The Dynamics of Change in Latin American Politics*, Edited by Martz, John, D., University of North Carolina, Prentice Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.Y., 1965.

<sup>12</sup> Véase más ampliamente sobre este punto Solari, Aldo E., *Algunas paradojas del desarrollo de la Educación en América Latina y su influencia en la Universidad*, Estudios sobre Educación y Empleo, *op. cit.*, CEPAL/ILPES. "Enseñanza Media, estructura social y desarrollo en América Latina", *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 1972, 3, México; "Educación y cambio social", *Educación y desarrollo económico en América Latina*, Montevideo, Cuadernos FDCE, núm. 11.

en cada país el edificio educativo. Puede afirmarse que en todos los países latinoamericanos el signo característico a este respecto fue la adopción de los modelos educativos preponderantes en Europa. Tales modelos que obedecían a necesidades de la Europa del momento, como a formas de transmisión de una cultura tanto milenaria como triunfante, sentaron los precedentes de la expansión educativa. En sus líneas generales, los sistemas educacionales en América Latina fueron la consecuencia del trasplante de las instituciones escolares europeas a países cuyas estructuras sociales eran distintas, como para que no se desvirtuara el sentido original de aquéllas.

El trabajo de Luis Ratinoff<sup>13</sup> sobre algunos problemas de la formación y utilización del capital humano en el desarrollo de América Latina, nos brinda un punto de vista muy acertado. Dicho autor afirma que los modelos de instituciones escolares europeas que nuestros países intentaron incorporar, establecían una distinción fundamental entre la educación básica y la educación de clases o académica. La filosofía de esos modelos "socialmente especializados"<sup>14</sup> establecía una diferencia esencial entre la educación para el ocio y el tiempo libre, y la educación para el trabajo correspondiendo ésta a las clases populares y aquélla sólo a los grupos de élite. En los países latinoamericanos, dada la naturaleza diferente de sus estructuras económico-sociales, la adopción del modelo como consecuencia de un cambio en el significado original. El efecto más claro fue el de restringir el acceso a la escuela de los sectores populares, y la educación básica pasó a atender las demandas de escolarización de capas medias de la sociedad.

Por esta razón, las necesidades educativas de los países latinoamericanos encontraron su demanda natural en los sectores medios de población, iniciándose la construcción del sistema piramidal que en el futuro se vería sujeto a la presión de vastos sectores sociales promovidos por los procesos de desarrollo económico y social que en cada país tuvieron lugar. En poco tiempo, la educación se constituyó en un bien social demandado por una clase media<sup>15</sup> en constante cre-

<sup>13</sup> Ratinoff, Luis. *Algunos problemas de la formación y utilización del capital humano en el desarrollo reciente de América Latina: una interpretación*, Revista Mexicana de Sociología, vol. XXIX, núm. 1, UNAM-IIS, México, 1967.

<sup>14</sup> Subrayado del autor.

<sup>15</sup> Respecto a sus demandas educativas dice Wolfe que "... presentan una irresistible presión por educación secundaria para sus hijos, y por la clase de educación que puede conducirlos, si es posible a la Universidad y a una carrera profesional, si no a un certificado que dé acceso a un empleo *white-collar*", Wolfe, Marshal, "Education, Social Structure and Development in Latin America", en: Vasconi A., Tomás, *op. cit.*

cimiento, presionando ante las únicas alternativas escolares que existían. No es de extrañar, pues, que aquellos países latinoamericanos que, en forma posterior, enfrentan su expansión educativa, tuvieron que hacerlo sobre la base de ampliar lo existente, aún cuando su voluntad fuese la de diversificar el sistema.

Ratinoff,<sup>16</sup> se refiere a ello con la idea que sigue: “quienquiera que examine las tasas de crecimiento de la matrícula a partir del segundo cuarto del siglo xx, comprenderá la magnitud que muy pronto tomó el fenómeno, y quizás se admirará de la aparente flexibilidad del sistema tradicional para ajustarse a los nuevos requerimientos. Lo que de hecho ocurrió es que, dada la rigidez de éste, fue imposible expandir la enseñanza creando más alternativas, o intentando una redefinición de los objetivos que debían llenar estas instituciones considerando la naturaleza y tendencia del cambio social, finalmente, no hubo más salida que expandir aquella educación académica que había sido proyectada originalmente para la formación de una élite”.

El impacto del crecimiento económico y los resultados de los procesos de organización nacional, experimentados entre fines del siglo xix y principios del siglo xx, tuvieron a nivel de las sociedades latinoamericanas amplias repercusiones. A la vez que los sectores dominantes triunfaban en su propósito de organizar los países en torno a sus intereses y valores, la sociedad se iba haciendo más compleja y, con ello, el crecimiento y/o surgimiento de sectores sociales que demandaban mayor participación en los privilegios sociales. En materia educativa este fenómeno significó que las demandas educativas dirigieran sus miradas hacia el tipo de preparación construido y sustentado por y para los sectores dirigentes de la sociedad. Cultura, educación y ascenso social fueron percibidos desde entonces como sinónimos, lo que equivale a decir: llegar a ser profesionalista liberal.

El prestigio que envolvía a las casas de estudio, la tradición cultural y social que giraba en torno a ellas convertía a un bien social apetecido por todo aquel que se sintiera “gente decente”. En función de este valor la educación se constituyó en requisito indispensable. Como consecuencia de ello, los ciclos educativos son percibidos como peldaños de escalera que conduce a sus beneficiarios, a nuevas y superiores capas sociales.

El proceso de industrialización, o sustitutivo de importaciones, crea ciertamente, nuevas necesidades educativas. Sin embargo, los esfuerzos por orientar la demanda hacia la educación técnica y científica, sufrieron las consecuencias del *status* que se les otorga a las profe-

<sup>16</sup> *Op. cit.*

siones tradicionales. La tradición y fortaleza institucional de éstas hacían sentir su peso. Por consiguiente, el crecimiento de la educación en América Latina tuvo que realizarse sobre estas bases porque, de hecho, y para cualquier propósito práctico, no existían otras.

Otra vez, el punto de vista de Ratinoff resulta muy ajustado a esta problemática:<sup>17</sup> “No hay que ir muy lejos, ni se requiere profundizar demasiado en el análisis para entender que el capital humano con que contaron las sociedades latinoamericanas que entraron en la fase de sustitución de importaciones eran el producto de esta situación. De distintas formas reflejaban en sus aptitudes el desfase entre los valores culturales, y las necesidades que creaba el desarrollo; de modo que su utilización productiva no era sólo función del estado de la economía, sino, además, de la naturaleza de ese recurso.”

Para los fines de esta observación, señala un hecho de absoluta vigencia. Efectivamente, a varias décadas de haberse impuesto la industrialización de la economía en los principales países latinoamericanos y aunado a la voluntad política estatal por reorientar la formación de recursos humanos, la demanda hacia las carreras tradicionales persiste con toda su fuerza. Todo parece indicar que el valor que históricamente han tenido las profesiones aludidas han dejado su marca en la sociedad en la forma de un rasgo cultural típico de sectores medios urbanos. En la medida en que se extienden las oportunidades educativas se transmite y extiende proporcionalmente dicho valor, alimentando las condiciones originales y acrecentando el fenómeno.

<sup>17</sup> *Op. cit.*