

## NOTAS PARA UN DEBATE SOBRE “CALIDAD DE LA EDUCACIÓN”

Juan Carlos Yáñez Velazco\*

*A diferencia de un bien de consumo  
que simplemente se reemplaza por  
otro cuando es superado por el  
desarrollo tecnológico, la educación  
es un proceso irreversible*

Emilio Tenti Fanfani

### La introducción del concepto

En 1968 cuando Philip Coombs, prestigiado experto de la UNESCO, escribe el libro *La crisis mundial de la educación*, introduce el concepto que ahora, en buena medida, estelariza los debates educativos. Coombs no es el primero que usa el término. En 1966 un economista, Charles Beeby, escribió *The quality of education in developing countries* (La calidad de la educación en los países en desarrollo). Sin embargo, Coombs afirma que los economistas no son los responsables de la noción: “ellos asumen que si se gastaba más en el sistema algo podría salir. Nunca vieron dentro del sistema; nunca se preguntaban sobre el curriculum”.<sup>1</sup>

Coombs, utilizando el concepto “calidad”, analiza los sistemas educativos con base en el enfoque de la economía clásica, según la siguiente lógica: “la educación tiene un costo y debe reeditar en desarrollo; si esto no se logra, se puede hablar de una crisis educativa”.<sup>2</sup>

Este tipo de análisis fue clave en América Latina a principios de los setenta porque “constituyó el eje ideológico a partir del cual organismos internacionales influyeron sobre los gobiernos locales [...] para impulsar programas de reforma educativa”.<sup>3</sup> Algo similar está ocurriendo en la década de los noventa, ya que la calidad de la educación, como discurso, aparece cada vez más ligado a la instauración de un estado evaluador, a la evaluación como forma de control y, por tanto, al problema del financiamiento, aspecto medular en la universidad latinoamericana. La calidad de la educación, ligada a la evaluación, aparece entonces como un “estado de salud” de las universidades a partir del cual se

---

\* Director de la Facultad de Pedagogía, Universidad de Colima.

legítima la distribución del presupuesto.

La expresión “calidad de la educación” “no tiene tradición en el lenguaje pedagógico. Los clásicos no abordan los problemas educativos desde ella”.<sup>4</sup> Su origen —como buena parte de las concepciones pedagógicas que inundan a Latinoamérica en las décadas de los setenta y ochenta— se ubican en Estados Unidos, en el contexto de la industrialización, que lleva las concepciones de la administración de la fábrica a la escuela, que introduce conceptos como control y calidad de la educación para administrar una escuela de la forma que se administraba una fábrica; lo que Ángel Díaz Barriga llama “la pedagogía industrial”.

Pero ¿qué significa calidad de la educación? Es necesario reconocer, para sentar las bases del debate, que el término es polisémico, que admite distintas formas de definirlo. Coombs, por ejemplo, en su más reciente libro *La crisis mundial de la educación: perspectivas futuras*, reconociendo la complejidad de la cuestión explica: “la educación se puede volver un dinosaurio, una pieza de museo, de ayer, a menos que aprenda cómo mantenerse al paso de los cambios alrededor de ella”.<sup>5</sup> Esto significa que, desde esa posición, un sistema educativo de calidad es aquel que es capaz de incorporarse a los acelerados cambios que se suscitan en el mundo<sup>6</sup>.

Junto a ésta, se pueden encontrar múltiples formas de definirla<sup>7</sup>, muchas veces antagónicas, por lo que es necesario reconocer y aceptar que la noción de calidad remite a un campo valorativo<sup>8</sup>, determinado históricamente, en tanto los ideales educativos son también configurados históricamente, lo que es muy claro en las obras de Aníbal Ponce y Emilio Durkheim. Esta precisión invita a “escapar de las definiciones ‘personales’ para considerar las definiciones sociales, las cuales constituyen los fenómenos sociales como realidades subjetivas”<sup>9</sup>. Esto significa, siguiendo al mismo autor, “que el problema de la calidad de la enseñanza no puede ser abordado correctamente a partir de las definiciones ‘subjetivas’ de los términos ‘educación’ y ‘calidad’, sino que debe optarse por el uso de un lenguaje teórico que aclare el fenómeno educativo y sus relaciones con la sociedad”<sup>10</sup> en un momento histórico determinado.

### **La calidad: un problema de formación escolar**

No obstante esta gran diversidad de campos valorativos que remiten a distintas concepciones, se puede encontrar un referente último a partir del cual se define la calidad de la educación: la formación escolar que adquieren los estudiantes en su paso por las aulas. Si entendemos la calidad de la educación como un problema de formación de los estudiantes, nos encontramos ante un problema tan antiguo como la reflexión pedagógica más sistemática.

La alusión a lo que ahora sería el problema de la calidad de la educación, aunque no con ese término, aparece con muchos de los grandes pedagogos. Sólo cito a algunos, a manera de ejemplo. Durante el siglo XVI, François Rabelais (1483), médico francés egresado de Montpellier, escribe dos libros *Gargantúa* (1536) y *Pantagruel* (1534), donde cuestiona la educación escolástica que priva en las escuelas de la época<sup>11</sup>. Junto a Rabelais destaca también Guarino de Verona (1374), quien en 1452, en una carta enviada a su hijo Nicolás, similar a la que envía Gargantúa a su hijo Pantagruel, evoca las

tinieblas de la educación medieval.

Mención especial merece Juan Amós Comenio (1592), educador checo que construye una monumental obra donde se sientan las bases de muchos de los principios educativos vigentes<sup>12</sup>. En su obra más conocida, la *Didáctica Magna* o *Tratado de cómo enseñar todo a todos* titula el capítulo XI “Hasta ahora hemos carecido de escuelas que respondan perfectamente a su fin”, en donde hace una feroz crítica a la escuela: asisten pocos alumnos, los ricos, y se les enseña mal, no se enseña lo elemental, se castiga, se enfada y se usan métodos violentos. Pregunta Comenio: “¿habrá aún quien defienda el estado actual de las escuelas?”

John Locke (1632), en su libro *Pensamientos sobre la educación*, cuestiona a la escuela pública, a la que abiertamente desprecia. Partiendo de una crítica a la educación imperante, Locke cambia el sentido de la educación orientándola hacia la vida práctica, a la vida terrena, lo que todavía no ocurre en Comenio, para quien el fin del hombre no está en esta vida, sino en otra, ultraterrena y eterna. Juan Jacobo Rousseau (1712), en *Emilio o de la educación* propone un modelo educativo distinto, a partir de la crítica a los modelos imperantes.<sup>13</sup> El propio Kant, sin ser pedagogo, criticó las escuelas de esa época por la formación que brindaban.

Con lo anterior es posible suponer que el problema de la formación escolar aparece ligado a la conformación de la teoría pedagógica, desde la configuración de la pedagogía de la modernidad (siglo XVI), y que a partir de 1970 el mismo problema es abordado desde la noción de “calidad de la educación”.

## La formación escolar en México

En México, durante los últimos años se han venido realizando investigaciones acerca de los saberes que los estudiantes logran adquirir en su tránsito por las aulas.

Sin ser una investigación, el primer gran impacto causado a nivel nacional lo provocó el discurso *Fortaleza y debilidad en la Universidad Nacional Autónoma de México*, que pronunció el rector Jorge Carpizo en el Consejo Universitario de la UNAM el 16 de abril de 1986.<sup>14</sup> Los datos apuntados en el discurso son reveladores: los estudiantes que ingresaron al bachillerato universitario durante el decenio 1976–1985 tenían un promedio de 3.58, en una escala de 10<sup>15</sup>. Esto significa que 92% de los alumnos que ingresaron al bachillerato no alcanzó calificación de seis, cuando por azar se calcula que los alumnos deben lograr calificación de 2. A nivel superior las calificaciones no fueron distintas; el promedio obtenido por los alumnos que ingresan por concurso a las facultades fue de 4.56 en la escala de 10.<sup>16</sup>

En el Colegio de Pedagogía, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, se realizó una investigación en donde se analiza la formación teórica y práctica, así como las posibilidades de producción y utilización del conocimiento por parte de los estudiantes de la carrera de pedagogía.<sup>17</sup> Los resultados señalan que la enseñanza no trasciende lo memorístico, es ahistórica y parcelada, aislada del contexto del plan de estudios, con un escaso dominio de conocimientos teóricos, que se limita al aprendizaje de ciertos conceptos y escasas técnicas, sin estructuración ni organización, que aparecen

ante los estudiantes como carentes de significado.

Hay un conjunto de estudios que, partiendo de ciertos saberes presuntamente necesarios y válidos, elaboran cuestionarios y los aplican a estratos poblacionales claramente delimitados. El primer estudio registrado, que data de 1986, en el que se aplica un cuestionario de 25 preguntas del nivel de educación primaria a 381 sujetos, de todos los niveles de escolaridad.<sup>18</sup> El porcentaje de aciertos fue de 49%, es decir, que en promedio los encuestados habrían reprobado. Restando a este 49% el factor de respuestas correctas contestadas al azar, el promedio descendería a 38%. Paralelamente se investigó el resultado si las respuestas no estuvieran dadas en el instrumento; por esta vía se encontró que si los reactivos no fueran de opción múltiple, los puntajes obtenidos serían 10% menores.

En una investigación similar a la anterior se introduce como variable central el tipo de educación (pública-privada) cursado por los estudiantes en los niveles precedentes, buscando explorar las diferencias en los niveles de dominio entre los estudiantes que asisten a las escuelas privadas y los que acuden a las públicas.<sup>19</sup> Esta investigación se realizó en 21 instituciones educativas, 13 públicas y ocho privadas, 11 de las cuales se ubican en el área metropolitana del Distrito Federal. El promedio de aciertos en las 30 preguntas, de las áreas básicas de educación primaria, fue de 18.87, lo que representa 62.8%. Respecto al tipo de institución, los estudiantes que asisten a escuelas privadas exclusivamente tienen un promedio de 20.8 aciertos (69.4%); los que han estudiado en ambos tipos tienen una media de 19.2 aciertos (63.9%), y los que asistieron sólo a escuelas públicas tienen un promedio de 18.4 aciertos (61.2%).

En un artículo titulado "México: ¿un país de reprobados?", Gilberto Guevara Niebla expuso los resultados de dos "exámenes nacionales", uno en primarias y el otro en secundarias, con los que se pretendía estimar el aprovechamiento de los alumnos.<sup>20</sup> El instrumento de primaria, con 64 preguntas sobre contenidos centrales de los programas de quinto grado, fue aplicado a tres mil 248 niños de sexto grado de primaria, de 175 grupos escolares en 161 escuelas del país. El promedio global en el examen fue de 4.83 sobre diez; por tipo de institución, las escuelas particulares tienen un promedio más alto con 6.55, seguido de las estatales con 4.90 y las federales con 4.72. El examen de secundaria, con 85 preguntas, se aplicó a cuatro mil 745 estudiantes de tercer año, en 174 escuelas del país. El promedio general fue de 3.97 en una escala de 10. También se aplicó un examen de conocimientos a mil 192 profesores de primaria con los siguientes resultados: el promedio fue de 81.15% con variaciones por áreas, en donde ciencias sociales tiene el puntaje más alto (83.54%), español (82.89), matemáticas (82.42) y ciencias naturales (75.75); sólo 7% de los encuestados reprobó el examen; sin embargo, en matemáticas la reprobación alcanzó 13%.

El último estudio recogido explora los niveles de aprehensión de los conocimientos de educación básica en posgraduados, partiendo del siguiente planteamiento:<sup>21</sup> "si los que han tenido probado éxito logrando los niveles más altos de escolaridad ignoran conocimientos fundamentales que se imparten en la primaria y secundaria, esto lleva a reconsiderar cuál es el sentido de exigir su aprendizaje a la niñez y juventud si pronto se olvidan y parecen no ser necesarios".<sup>22</sup> El promedio de aciertos en el estudio es de 60.3%, con diferencias notorias, pues en las cuestiones sobre la primaria el promedio fue

de 70% y en secundaria el 52.7 por ciento.

Los resultados de los diversos estudios permiten obtener las conclusiones siguientes:

- Los niveles de dominio de conocimientos están determinados por la escolaridad: a mayor escolaridad, mayor dominio de saberes.
- Sin ser estadísticamente significativo, la tendencia es que las personas de escasos recursos obtengan puntajes más bajos.
- La educación en el campo es aún más deficiente que en las zonas urbanas.
- Por áreas de conocimiento, los resultados son relativamente semejantes, aunque las situaciones más críticas se observan en historia, matemáticas y comprensión de lectura.
- Por tipo de institución, los estudiantes de las escuelas privadas obtienen puntajes más elevados que los de las públicas; sin embargo, no escapan a una situación crítica.

Si bien las anteriores investigaciones pueden ser cuestionadas por las metodologías, por la representatividad de las muestras, por la validez y la confiabilidad de los instrumentos o el rigor estadístico, ilustran la crítica situación de la formación que se imparte en las escuelas, especialmente de educación básica.

Sin embargo, no toda la responsabilidad es de la escuela, habría que reconocer al menos dos hechos que permiten valorar mejor los límites y las posibilidades reales de la escuela:

- La institución educativa no puede resolver los problemas que surgen de una estructura social desigual, en la que pocos tienen acceso a privilegios imposibles para la mayoría.<sup>23</sup> En este sentido, la escuela no puede hacer iguales a quienes son desiguales, por lo que habría que entender el problema en una doble dimensión: como un problema de capital cultural, pero también como un problema de capital económico.
- Por otro lado, la escuela se ha convertido en tierra de nadie a la cual cada vez se asignan más funciones: se le responsabiliza de la formación moral, de la educación sexual, de la educación política, ahora de la “educación ecológica” y de la modernización del país, funciones que corresponden en buena medida a otras instituciones sociales.

### **Los mitos de la educación**

Los estudios e investigaciones como los reseñados sirven para desmitificar algunos planteamientos que al menos deben ser cuestionados. Entre ellos destaca especialmente la noción de uso corriente que afirma que la educación privada es mejor que la pública. Los resultados encontrados por Felipe Tirado y Víctor Serrano, y por el grupo de Gilberto Guevara demuestran que, en efecto,

los estudiantes que cursaron o cursan estudios en una institución privada tienen mejores puntajes, pero esta situación debe ponderarse si se reconoce que las ventajas de un estudiante del sistema privado son superiores, en promedio, a las condiciones del estudiante que asiste a la escuela pública. Esto ha planteado, cada vez con mayor fuerza, la hipótesis de que muchas de las diferencias entre los estudiantes de ambos tipos de sistemas están dadas menos por la escuela y más por las condiciones socioeconómicas y las ventajas que éstas entrañan.<sup>24</sup>

También se ha cuestionado la idea que antepone calidad a cantidad: calidad vs. cantidad es un falso problema. Las escuelas privadas tienen grupos reducidos, que podrían ser considerados ideales pedagógicamente; sin embargo, los resultados que arrojan las distintas investigaciones no dan cuenta de la formación extraordinariamente favorable para la escuela privada. En este aspecto, es relevante el fenómeno de la llamada masificación experimentada por la universidad pública, en la década de los setenta, y a partir de lo cual se empieza a hablar de una crisis en los niveles educativos. La universidad se masificó sólo en relación con una estructura económica subdesarrollada, y con una ineficiente estructura educativa, pero no en relación con las necesidades de desarrollo y las condiciones de pobreza y extrema pobreza en que vive sumida la gran mayoría de la población mexicana. Esto es algo que ha reconocido el Estado y que se ha expuesto en foros internacionales y en organismos importantes, como recientemente lo hizo la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en Europa.<sup>25</sup>

### ¿Discurso o práctica?

Lo más desagradable es constatar, a fin de cuentas, que la calidad de la educación es más un discurso, o como dice Ángel Díaz Barriga, un adjetivo del discurso. No se ha convertido todavía en una práctica consistente, o bien sus resultados no se han traducido en hechos, por una razón: no se ha encarado el problema en su cabal naturaleza, como un problema estructural, y el Estado mexicano ha creído, o quiere hacer creer, que aplicando programas emergentes o remediales van a encarar sus causas primeras y determinantes. Programa tras programa educativo se ha insistido en la importancia que la educación tiene para el desarrollo económico del país, el progreso y la justicia social, y se dice depositar en cada uno de ellos las expectativas para evitar los rezagos, como sucedió en el Programa para la Modernización Educativa presentado el 9 de octubre de 1989. En él se afirma que el nuevo modelo educativo ahí contenido es la esperanza de la nación; sin embargo, ya se introdujeron modificaciones de otra naturaleza con el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica,<sup>26</sup> y ahora “la esperanza de la nación” está en otro discurso.

La calidad de la educación como discurso, la modernización educativa como programa y los fracasados libros de texto como instrumento, revelan la naturaleza de los cambios emprendidos en el sistema educativo. Los problemas graves de la educación no se han resuelto. Por ejemplo, con el último Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica, los problemas ni siquiera se encararon de manera plena: es lamentable que mientras los estudiantes no saben leer ni escribir,<sup>27</sup> la supuesta reforma empieza por la

historia; la federalización no es una reforma pedagógica, sino administrativa, porque las decisiones que pesan sobre lo pedagógico, las toman en el centro del país; problemas graves son la deficiente preparación de los maestros en las normales y la formación de los maestros en ejercicio, y no se han planteado estrategias radicales en ese campo.

No voy a ser tan tajante como Paco Ignacio Taibo II, quien dijo en pocas palabras: “los libros de texto nuevos son una porquería”, pero sí comparto la afirmación de que una propuesta como el Acuerdo para la Modernización, que se sustenta en el maestro, será un rotundo fracaso porque el eje promotor de las reformas, el maestro, sigue siendo el mismo, es decir, no se le ha preparado en las nuevas concepciones y estrategias.

Sin resolver los problemas anteriores —las deficiencias en la lecto-escritura, la formación de los profesores y el centralismo educativo— la discusión suscitada sobre los libros de historia nos desvió de medidas realmente revolucionarias, como las de Valentín Gómez Farías a mediados del siglo pasado, que eliminaron *de jure* a las iglesias de la función educativa; o las reformas prorevolucionarias de Vasconcelos a Lázaro Cárdenas, que estructuraron un sistema nacional de instrucción pública, ampliando como nunca la cobertura educativa conforme las ideas y los valores derivados del nacionalismo revolucionario.

No generar ningún impacto en los elementos sustanciales de la estructura educativa en México obliga a pensar en la educación como una forma de conciliar intereses políticos e impone una visión del mundo. Sin embargo, la magnitud que alcanzó el debate sobre los libros de texto, y que obligó a detener su utilización, es un indicio claro de una sociedad civil que, naciendo en 1968 con el movimiento estudiantil, está madurando, pasando de una fase de resistencia pasiva a una de resistencia activa, más sólida y propositiva.

Como estudiosos de la educación, la actual coyuntura nos da la oportunidad de insertarnos en el debate como protagonistas y hacer escuchar nuestra voz: de opinar, cuestionar, indagar, interrogar o proponer, pero nunca silenciarnos.

## Notas

1. Álvarez Tostado, Carlos. “La educación está pasando de ser la cabeza a ser el sombrero. Entrevista de Carlos Álvarez Tostado con Philip H. Coombs” en *Mundo, culturas y gente*, núm.45, México, mayo de 1992, p.28.
2. Díaz Barriga, Ángel. “Calidad de la educación: ¿un adjetivo mas en la política educativa 1982-1988”, en *Cero en conducta*, núm. 11-12, México, marzo-junio de 1988, p.23. La misma concepción orientada por la economía clásica, y especialmente por la Teoría de Capital Humano, fundamenta el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, donde se establece: “la correlación entre una educación básica de calidad y la posibilidad de desarrollo es muy fuerte [...] una buena educación básica genera niveles más altos de empleo bien remunerado, una mayor productividad agrícola industrial, y mejores condiciones generales de alimentación y salud, y actitudes más cívicas y solidarias”.
3. *Ibidem*, p.24. Desde ese enfoque económico, dominante en esas décadas, la noción de calidad, junto a otras, sirvió para encubrir un

discurso ideológico: al analizar los sistemas educativos latinoamericanos, se soslayaba el peso de otras variables fundamentales en el desarrollo de la economía, y los obvios resultados negativos para los estados latinoamericanos servían para introducir y legitimar, vía procesos de evaluación de Estados Americanos (OEA), programas educativos para la región con efectos como el reducir el quehacer pedagógico a la didáctica. Así es como llegaron a Latinoamérica planteamientos como la tecnología educativa.

4. *Ibid.*, p.18.
5. Álvarez Tostado, Carlos. *Op. cit.*, p.28.
6. Junto a esta desvinculación entre la escuela y la “sociedad” también existe, al interior de la universidad pública, una desvinculación entre lo que Juan Carlos Tedesco llama los “circuitos de producción” y los circuitos de difusión del conocimiento, es decir, entre las funciones universitarias de investigación y docencia. Cfr. Tedesco, Juan Carlos. “Calidad y democracia en la enseñanza superior: un objetivo posible y necesario”, en *Educación Superior*. Boletín Informativo del CRESALC/UNESCO, Caracas, CRESALC, 1989.
7. Una recopilación de diversas formas de definir a la calidad de la educación se puede observar en Yáñez, Juan Carlos. “Conceptos contra realidades: calidad vs. Crisis educativa”, en *Barro Nuevo*, año 2, núm.7, Colima, INAH/CNCA, octubre-diciembre de 1991.
8. Un campo valorativo es un conjunto de concepciones y criterios desde los cuales se enjuicia un fenómeno o proceso. Esta noción es usada por Emilio Tenti para analizar la calidad de la educación. Cfr. Tenti Fanfani, Emilio. *Consideraciones sociológicas sobre calidad de la educación*, México, UPN/SEP, 2ª ed., 1987, (Colección: Cuadernos de Cultura Pedagógica. Serie Investigación Educativa 1).
9. Tenti Fanfani, Emilio. *Op. cit.*
10. *Ibidem*, p. 7.
11. Esta educación se caracteriza por su carácter enciclopédico, memorístico, centrado en la lectura de textos clásicos en la materia distante de la enseñanza de los objetos de la realidad, con una disciplina rígida y un autoritarismo marcado.
12. Se habla de que escribió alrededor de 300 libros, de los cuales muchos se perdieron en los constantes exilios y persecuciones del autor.
13. Habría que decir que Rousseau también fue criticado. Kant, seguidor de Rousseau, cuestiona: “sería de desear que Rousseau mostrase cómo podrían surgir de ahí —de su concepción educativa— escuelas”. Kant, Immanuel. *Pedagogía*, México, Hispánicas, 1987, p. 112.
14. Carpizo, Jorge. “Fortaleza y debilidad en la Universidad Nacional Autónoma de México”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. xv, núm. 2, México, CEE, 1985, p.107.
15. Para ingresar al bachillerato en la UNAM se efectúa en concurso de selección a través de un examen general de conocimientos con 120 reactivos de opción múltiple, con cinco opciones de respuesta, correspondientes a los programas de secundaria de las áreas de español, literatura, historia, geografía, matemáticas, física, química y biología.
16. De los que ingresaron a la UNAM en el periodo de 1976–1985, 34.2%.



- Anualmente ingresaron en promedio 32 mil 876, por lo que 34.2% representa alrededor de los 10 mil estudiantes por año.
17. Cfr. Ducoing, Patricia y otros. *Un análisis metodológico sobre la formación teórico-práctica del pedagogo*, México, UNAM/Facultad de Filosofía y Letras, 1989.
  18. Tirado Segura, Felipe. "La crítica situación de la educación básica en México", en *Ciencia y Desarrollo*, núm.71, año XII, México, Conacyt, noviembre-diciembre, 1986.
  19. Tirado Segura, Felipe y Víctor Serrano Carrillo. "En torno a la calidad de la educación pública y privada en México", en *Ciencia y Desarrollo*, núm.85, vol. xv, marzo-abril de 1989.
  20. Guevara Niebla, Gilberto. "México: ¿un país de reprobados?" en *Nexos*, núm. 162, año 14, vol. XIV, México, junio de 1991.
  21. Tirado Segura, Felipe. "Evaluación de la educación básica con posgraduados", en *Ciencia y Desarrollo*, núm.104, vol. XVIII, México, mayo-junio de 1992.
  22. *Ibidem*. p.40.
  23. En el caso de la educación escolarizada, la eficiencia terminal muestra que excepto en la secundaria, en los otros niveles educativos sólo la mitad de los que ingresan logran concluir sus estudios. Esto ha definido al sistema educativo con tres niveles que sirven a destinatarios distintos: Primaria universal, secundaria para las capas medias, y enseñanza superior para grupos privilegiados. Cfr. Tedesco, Juan Carlos. "Elementos para un diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina", en Nassif, Ricardo y otros. *El sistema educativo en América Latina*, Buenos Aires, Kapelusz/UNESCO/CEPAL/PNUD, 1984 (Biblioteca de Cultura Pedagógica), p.17.
  24. Jorge Bartolucci afirma que la familia o la clase social no le da un sentido a los contenidos de la escuela, es más bien la experiencia escolar lo que da sentido a lo que ha sido transmitido por la familia y la clase social. Cfr. Bartolucci, Jorge. Posición social, trayectoria escolar y selección de carrera (seguimiento de una generación de estudiantes de la UNAM, (1975-1985)", en Luna, Lorenzo y otros. *Los estudiantes. Trabajos de historia y sociología*. México, CESU/UNAM, 1989.
  25. Si bien la OCDE aseguró que México está entre los países más industrializados del mundo, señaló que: "los niveles de pobreza en México son un problema crítico que necesita ser atacado" con mayor agresividad. Tomado de: *El Nacional*, año LXIV, tomo V, octubre 1 de 1992, México, p.23.
  26. Éste es uno de los puntos más críticos en el sector educativo, y recientemente lo expuso Pablo Latapí: El constante cambio de planes y programas educativos, de acuerdo con los vaivenes de la política. Por lo anterior, Latapí propuesto la necesidad de establecer mecanismos que regulen el control del Ejecutivo sobre la educación.
  27. Este grave problema no es exclusivo de los estudiantes. Paulo Freire, en un seminario con intelectuales de la UNAM, afirmó: "Mao Tse Tung decía una cosa maravillosa: 'temo mucho a un intelectual que sólo ha leído un libro en el año'". Cfr. Escobar, Miguel y otros. *La crítica de la pedagogía domesticante. Un diálogo con Paulo Freire*, México (en prensa Siglo XXI), p.25.