

**ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y REPRODUCCIÓN DE LA
DESIGUALDAD SOCIAL**

Dr. Enrique E. Mancera Cardós

Email: enri_59@yahoo.com

Departamento de Sociología, UAM-A
Av. San Pablo 180, Col. Reynosa Tamaulipas, Del. Azcapotzalco, Méx. D.F.
5318 9139 Ext. 148.

ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y REPRODUCCIÓN DE LA DESIGUALDAD SOCIAL

Resumen: Desde una perspectiva que destaca aspectos de la condición social de los jóvenes (nivel socioeconómico, edad, sexo), se aborda el problema de su acceso a la educación superior y de sus expectativas en relación con el empleo, la obtención de conocimientos, el establecimiento de relaciones sociales, y ganar dinero; en referencia a un contexto marcado por las exigencias de la sociedad del conocimiento y por procesos de exclusión social que hacen de la educación un medio insoslayable de creación de capacidades y un requisito para la inserción en el mundo del trabajo, al tiempo que un dispositivo que reproduce las formas tradicionales y nuevas que asume la desigualdad social.

Utilizamos la Encuesta Nacional de la Juventud 2005 (INJ, 2006) en lo que respecta al ámbito nacional y a la Zona Metropolitana de la Ciudad de México; lo cual implicó el manejo de esa fuente de información de un modo aún no realizado en torno a la educación. Esta información, referida a diferentes espacios, nos permitió efectuar un ejercicio relacional y de contrastación en el cual se visualiza la especificidad de jóvenes matriculados en la educación superior, considerando su pertenencia a determinado nivel socioeconómico, grupo de edad y sexo, en donde se destacan continuidades y diferencias entre diversas escalas territoriales.

Palabras clave: jóvenes, niveles socioeconómicos, expectativas educativas, códigos de la modernidad, fragmentación de la educación superior.

Presentación

Hablar de jóvenes es referirse a una multiplicidad de expresiones, experiencias y situaciones que se configuran desde ámbitos relacionales específicos, que dan sentido y un marco de posibilidades a las trayectorias biográficas. Por ello, desde una perspectiva que reconoce la pluralidad de los mundos de vida juveniles, nos planteamos realizar una aproximación a esa realidad compleja, sin pretender con ello agotar su diversidad, a partir del reconocimiento de la estratificación social, destacando niveles socioeconómicos, el factor edad, y el sexo, para analizar su experiencia educativa. Pretendimos identificar la problemática referida al acceso a la educación de tercer ciclo y el valor conferido a la escolarización terciaria, desde una perspectiva que contrasta las situaciones juveniles, teniendo como referente a aquellos jóvenes ubicados entre los 20 y los 24 años de edad y que han realizado estudios universitarios.

Nos propusimos responder cómo se representa desde los jóvenes la experiencia educativa en relación con el empleo, la obtención de conocimientos, el establecimiento de relaciones sociales, y ganar dinero; en un contexto marcado por las exigencias de la sociedad del conocimiento y por procesos de exclusión social; que hacen de la educación un medio insoslayable de creación de capacidades y un requisito para la inserción en el mundo del trabajo.

Consideramos en principio, de modo descriptivo, su dedicación al estudio, para ubicar los desniveles presentes entre estratos socioeconómicos, sexos y edades. En segundo término, identificamos las expectativas y valoraciones en torno a la educación de tercer nivel. Finalmente, analizamos formas específicas de consumo cultural (internet, computadoras), concibiendo a éstas como ramificaciones de su experiencia formativa y de socialización.

La fragmentación de la experiencia escolar

Al hablar de jóvenes ha sido un referente sistemático la temática de los excluidos y estigmatizados, de la contracultura, de las “tribus urbanas”, de las formas que asume el consumo cultural, de aquellas manifestaciones de las culturas juveniles y sus expresiones altisonantes, tales como pelos coloreados, tatuajes, perforaciones, indumentarias, etc. Ante

esa tendencia, adscribimos estas notas en la perspectiva que visualiza a jóvenes “normópatas” e “integrados”, y que ubica a los jóvenes matriculados en la educación superior en una situación que se presenta como deseable y que, cuando menos en el discurso (SEP, 2001)¹, se pretende generalizar para abatir la desigualdad de oportunidades educativas y sociales.

De ese modo, consideramos a jóvenes que han emprendido la ruta de la escolarización terciaria, y que tienen una valoración tradicional de la educación, vinculada con una noción de movilidad social, asociada a la obtención de un empleo e ingresos, a la adquisición de conocimientos y desarrollo de una socialidad; y que contravienen una imagen estigmatizada (Feixa, 1999 y Reguillo, 2000) construida en torno a la idea de indolencia, desinterés, peligrosidad y de un narcisismo juvenil correspondiente a la pérdida de sentido de la sociedad de consumo, del desvanecimiento (o “liquidez”) de los roles institucionalizados, del tiempo definido en presente en detrimento de la idea de proyecto (Lipovetsky, 2003).

La intención de estas líneas no es caracterizar la inequidad en términos del logro educativo, no obstante que una vertiente analítica de ese tipo puede mostrar el carácter estructural de la desigualdad y las formas de autodeterminación individual, o dicho de otro modo, las relaciones entre estructura social e individuo. Se pretende poner de relieve, anteponiendo el tamiz definido por el nivel socioeconómico, el sexo, la edad y la ubicación geográfica, que la igualdad de oportunidades de acceso es insuficiente para garantizar la equidad educativa y que al interior del sistema de educación superior se reproducen pautas tradicionales de exclusión y se generan nuevas formas de inequidad determinadas por las desigualdades sociales.

Reconocemos que el tema del acceso al SES ha sido reiteradamente asociado con los antecedentes familiares y escolares y con las desigualdades regionales, económicas y sociales². Asimismo, consideramos que la orientación de diversas políticas de educación superior ha incorporado la preocupación de hacer llegar las opciones de formación a un

¹ Se establece “que la gran política que atraviesa todas las demás, la de procurar la equidad en el servicio educativo público, deberá ser preocupación presente en todo programa y acción de manera prioritaria”. SEP (2001). Programa Sectorial de Educación 2001-2006, p. 21.

² Al respecto se puede consultar, entre la amplia bibliografía existente, el número 16, volumen VII, del 2002, de la RMIE dedicado a la desigualdad educativa (ver: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC01&sub=SBA&criterio=N016>)

mayor número de demandantes de una formación profesional, claro, con ritmos y resultados heterogéneos; asociándose con la ampliación de la cobertura, proporcionando oportunidades de estudio a segmentos sociales que tradicionalmente no venían incorporándose al nivel superior (sobre todo mujeres y jóvenes urbanos de recursos escasos), por medio de una mayor tasa de absorción de las instituciones de educación superior, de la descentralización y diversificación de la oferta, y a través de nuevas modalidades de formación y a partir de apoyos a los estudiantes.

No obstante, esto no ha implicado abatir el rezago histórico ni satisfacer la demanda social por ese tipo de formación (como lo evidencia el significativo número de aspirantes rechazados por los establecimientos de educación superior) por medio de una igualdad de oportunidades de acceso a las instituciones de tercer nivel ni, mucho menos, una situación de equidad con relación a la capacidad para permanecer, egresar, extender la escolaridad, garantizar un aprendizaje efectivo y para disminuir la persistencia de una calidad diferenciada al interior del sistema de educación superior; prescindiendo del origen social, económico o geográfico de los estudiantes. Incluso, se ha considerado (Flores Crespo, 2002) que si bien hay instituciones que contribuyen de manera sustancial a la reducción de la desigualdad de capacidades, se hace necesario considerar el contexto socioeconómico en que se inscribe tal logro educativo, en tanto marco existencial de posibilidades laborales, profesionales y personales al alcance de los egresados.

El problema que se enfrenta es el de una estrategia de transformación del SES pensada para superar problemas de déficits y disfuncionalidades estructurales, que avaló la adopción en México y en Latinoamérica de un amplio proceso de reorganización a través de acciones de descentralización, diversificación, privatización, racionalización del gasto, rendición de cuentas, evaluación, etc., que ha significado la fragmentación del sistema educativo (Ch Aparicio, 2002).

Esta fragmentación se finca en la construcción de circuitos diferenciados en el SES, a través de diversas pistas, en tanto modalidades de formación tecnológica, de educación privada, o representadas, por una parte, por instituciones de gran calidad y altamente consolidadas y, por otra, por establecimientos que han mercantilizado el servicio educativo sin responder a las exigencias de una educación de calidad o que tienen diferentes grados de consolidación; las cuales se han añadido “a la tradicional diferenciación por

inclusión/exclusión, generando mecanismos agregados y yuxtapuestos de selección y diferenciación social” (Tiramonti y Ziegler, 2008).

En correspondencia con el planteamiento de Tiramonti (2004) se considera que esta fragmentación sistémica (la ausencia de unidad) ya no persigue la instauración de una experiencia igualitaria (como se ha concebido a través del concepto de segmentación educativa, en donde el Estado puede procurar la homogeneización de las diversas instituciones educativas evitando “el cierre social que realizan los sectores dominantes sobre los saberes socialmente relevantes”), en la medida en que la brecha entre los fragmentos no está dada sólo por elementos socioeconómicos, sino también culturales, en tanto proyección de la formación y el desempeño profesional a partir de una matriz escolar que posibilita el acceso a un capital cultural y social específicos, por ejemplo, en relación al bilingüismo, la informática, a modalidades terminales o profesionalizantes o a formas de socialidad diferenciadas.

Resulta así, que la cuestión de la equidad educativa concierne más a la “imaginación plebeya” y a las representaciones generadas por el discurso de las políticas de educación superior, que han difundido la creencia en la igualdad de derechos, entre los que se ubican la escuela, la universidad gratuita y, con ello, el trabajo, la movilidad social, los ingresos y después las vacaciones pagadas y la seguridad social a cargo del Estado (Ferrer Cristian, 2003).

Las evidencias empíricas

a. Quiénes son los que estudian

Los datos³ de la ENJ 2005 con relación al tipo de actividad desempeñada por los jóvenes ubicados entre los 12 y los 29 años, a nivel nacional, indican que 47% se dedicaba en exclusiva al estudio, mientras que una cuarta parte sólo trabajaba (24%) y otra no realizaba ninguna de estas actividades (23%). Fueron minoría los que simultáneamente estudiaban y trabajaban.

Esta distribución por tipo de actividad cobra una fisonomía diferente si se considera de modo desagregado, es decir, atendiendo características que especifican a los jóvenes.

³ Se utilizó un factor de expansión igual al del diseño muestral, en donde las 12 796 encuestas “expandidas” representan 34 119 352 casos (ponderación 1).

Por nivel socioeconómico y sexo la dedicación al estudio de los jóvenes comprendidos entre los 12 y los 29 años de edad registra variaciones respecto al promedio nacional (47%). En principio destaca que son los estratos medio y, medio alto/alto, los que se ubican por arriba de ese indicador, de modo destacado el último de éstos. El estrato medio emula al dato nacional, mientras que los niveles bajo y muy bajo resultan inferiores a éste.

Asimismo, el sexo conlleva una dedicación al estudio diferenciada al interior de cada estrato y entre éstos. Para las mujeres, pertenecer a los estratos medio alto/alto y, medio, implica una dedicación superior o igual a la de los hombres de esos niveles socioeconómicos, y mayor a la de todos los integrantes de los otros estratos. No obstante, del estrato medio hacia abajo la dedicación al estudio de las mujeres declina de modo fehaciente situándose por debajo de la dedicación masculina.

Esto puede precisarse con mayor detalle considerando la edad de los jóvenes por niveles socioeconómicos. A mayor edad se registra una menor dedicación en exclusiva al estudio en todos los estratos socioeconómicos. No obstante, la desincorporación de la escuela para realizar alguna otra actividad se presenta de modo muy significativo a partir de los 20 años. Es decir, menos de la mitad (43%) de los jóvenes del estrato medio alto/alto asisten a la universidad, presuponiendo una correspondencia entre la edad cronológica y la edad para cursar estudios profesionales y, únicamente el 18%, el 12% y el 1% de los estratos medio bajo, bajo y muy bajo lo hacen; lo que muestra un reducido nivel de escolarización terciaria de este grupo etéreo que se presenta en mayor medida en los estratos inferiores, de modo que son los jóvenes de esos niveles socioeconómicos los que menos cursan estudios universitarios.

Se infiere de estos datos, si se consideran los estándares internacionales, que el esfuerzo por realizarse para ampliar las oportunidades aún es mayúsculo, ya que el nivel máximo de escolarización promedio de los jóvenes comprendidos entre los 12 y los 29 años se corresponde fundamentalmente (75%) con la educación básica.

b. Expectativas y valoraciones

Los estudios universitarios de los jóvenes de entre 20 y 24 años se emprenden principalmente en todos los niveles socioeconómicos por considerarse una actividad que

gusta o se quiere realizar. En los extremos superior e inferior de estos niveles la segunda razón es la tradición o la influencia de amigos y familiares, resultando marginal, en el primer caso, o inexistente en el segundo, el motivo laboral o monetario. También en el estrato bajo este elemento ocupa un tercer lugar. Sólo en los niveles medio y medio bajo es la segunda razón que incentiva la realización de estudios universitarios, quedando como tercer motivo la tradición o la influencia de amigos y familiares.

Además, los jóvenes esperan que la formación escolar desemboque, principalmente, en la obtención de un buen empleo y en la posibilidad de ganar dinero y, en un segundo lugar, esperan que se traduzca en una ampliación de su experiencia social y en una fuente de conocimientos.

Estas expectativas se ven refrendadas por la valoración que hacen de la utilidad de la formación recibida, ya que más de tres cuartas partes de los hombres, tanto a nivel nacional como en la ZMCM, piensan que les ha sido de mucha utilidad (52% y 53%) o algo útil (25% y 26%) para conseguir trabajo. El caso de las mujeres se sitúa en esa misma tesitura, en los dos ámbitos mencionados.

Si bien por sexo se registra de modo generalizado una valoración positiva de la utilidad de la formación en relación con los beneficios de la escolarización para obtener un buen empleo y para ganar dinero, por nivel socioeconómico no se tiene el mismo consenso. Los jóvenes de los diferentes niveles socioeconómicos discrepan de modo significativo. Entre más alto es el nivel socioeconómico la utilidad de la formación es mayor y, de modo inverso, entre más bajo es el nivel, se incrementa la ineficacia de la formación para conseguir trabajo y dinero. Es decir, las expectativas puestas en la escolarización tienen recompensas diferentes en función de la situación socioeconómica de las familias a las que pertenecen los jóvenes de entre 20 y 24 años de edad.

c. Familiaridad con los códigos de la modernidad

El contexto definido por la sociedad del conocimiento conlleva una exigencia educativa mayor, en constante transformación. El desarrollo de la ciencia y de la tecnología ha revolucionado la organización de los procesos productivos (conocimiento como valor agregado), lo cual, junto a los procesos de innovación tecnológica, de manera notable del modo de producción y acceso a la cultura y a la información, genera retos educativos en

términos del acceso a los códigos de la modernidad, en tanto competencias y conocimientos de los que dependen las formas específicas de inserción al mundo del trabajo y los procesos de socialización modernos. Una cuestión crucial se define, por tanto, en términos de la posibilidad de acceder a los enormes acervos de conocimientos científicos y tecnológicos y a las nuevas tecnologías de la información (transmisión) y comunicación (codificación), ya que éstos se han constituido en una frontera o mecanismo de diferenciación social.

El acceso a los códigos de la modernidad pasa, entonces, entre otras cuestiones, por la familiarización con medios informáticos tales como la computadora y con el uso de internet. Sin duda, la escuela viene desempeñando un papel crucial en la difusión de las nuevas capacidades acordes con los requerimientos de la sociedad de la información, en la medida en que la experiencia escolar de los jóvenes se asocia actualmente, de modo creciente, con el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Destaca, por ejemplo, que el 56% de las mujeres y el 70% de los hombres de la ZMCM, entre 20 y 24 años de edad, usaran computadora en sus actividades de aprendizaje, y que a nivel nacional esos porcentajes fueran de 44% y de 60% respectivamente.

Asimismo, es notable el uso de Internet en el medio escolar por los jóvenes de entre 20 y 24 años de edad, ya que 46% de las mujeres y 59% de los hombres la utilizaban en la ZMCM, y en el ámbito nacional 32% y 48% lo hacían.

No obstante, ya que aún no se ha logrado universalizar la adopción de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en los procesos de aprendizaje de aquellos jóvenes que por su edad deberían estar cursando el nivel terciario, a pesar del esfuerzo realizado en la adopción de esas tecnologías, el reto se define en términos de equidad en las oportunidades de formación. Es decir, además de hacerse patente la existencia de asimetrías entre hombres y mujeres y, entre la ZMCM y el ámbito nacional, la condición socioeconómica familiar es un factor que condiciona significativamente la posibilidad de acceder a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, aún en aquellos jóvenes que han podido ingresar y permanecer en el sistema escolar. El acceder y permanecer en el sistema educativo, presumiblemente en el nivel terciario, no garantiza necesariamente el uso de ordenadores y de Internet. El hecho es que a medida que decrece el nivel socioeconómico también disminuye la utilización de computadoras y de

Internet en los procesos de aprendizaje; lo cual aporta un matiz importante al supuesto poder democratizador de esas tecnologías⁴.

La situación socioeconómica conlleva, por tanto, posibilidades diferentes de acceso y utilización de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en los procesos de formación escolarizados, e implica, también, que los jóvenes mexicanos de entre 20 y 24 años de edad, de los niveles socioeconómicos más bajos, sean los que menos saben utilizar esas tecnologías (en el nivel muy bajo sólo 35% tienen algún grado de destreza en el uso de computadoras, mientras que en el nivel medio alto / alto 93% poseen esa habilitación. Con relación a la capacidad para usar Internet, 21% en el nivel muy bajo y, 89% en el nivel medio alto / alto, la poseen respectivamente.

Exclusión, acceso y fragmentación educativas

Si bien, la expansión del sistema educativo ha permitido la incorporación plena de los sectores que tradicionalmente asistían a la universidad, el acceso de los sectores medios urbanos y el acceso de franjas de población usualmente excluidas de los procesos escolares, todavía el problema de la equidad educativa dista de haberse solucionado. La posibilidad de dedicarse al estudio aún se define por la pertenencia a un cierto nivel socioeconómico. El abandono del sistema educativo, de modo pronunciado a partir de los 20 años, incide sobre todo en una baja incorporación a la educación terciaria de los jóvenes de los estratos más bajos, en particular, de sus mujeres. La cuestión se define, por tanto, en términos del compromiso y función sociales de la educación, como democratización no segregativa (Duru-Bellat, 2002) de los procesos de formación, ante los retos que plantea un entorno signado por las implicaciones de la sociedad del conocimiento, por un lado, y por el

⁴ en tanto oportunidad (S. Gvirtz, citada por J.C. Tedesco, 2008b) de:

- acceder a materiales de alta calidad desde sitios remotos
- aprender independientemente de la localización física de los sujetos
- acceder a un aprendizaje interactivo y a propuestas de aprendizaje flexibles
- reducir la presencia física para acceder a situaciones de aprendizaje
- desarrollar servicios para el aprendizaje que permitan superar la situación de acceso limitado a la información que tienen principalmente los países pobres
- generar mejor información sobre los progresos, preferencias y capacidad de los aprendizajes, posibilidad de evaluar y certificar los aprendizajes on-line y la posibilidad de usar las Nuevas Tecnologías para incrementar la eficiencia, el mejoramiento del servicio y la reducción de costos.
-

crecimiento de las actividades informales, el desempleo y el subempleo que afectan a la población con menor nivel de escolarización.

En contra de la hipótesis de la “pérdida de sentido” de la sociedad contemporánea, en donde se produciría una fuerte concentración en el presente como producto de la falta de horizontes a futuro, por un lado, y la ruptura con el pasado, por el otro (Tedesco, J.C., 2008a), en donde la experiencia educativa carecería de significado, la evidencia empírica muestra que la moratoria social inherente a una escolarización dilatada, que posterga la inserción a la vida adulta (laboral y social), si bien no constituye una generalidad, no es ajena a una perspectiva de futuro. El argumento se centra, por tanto, en las posibilidades de acceder y transitar por el sistema escolar, en satisfacer necesidades de formación y las demandas educativas de la población con menos capacidad de gasto educativo y consumo cultural.

En efecto, la realización de estudios profesionales por parte de los jóvenes, hombres y mujeres, ubicados entre los 20 y los 24 años de edad, en todos los niveles socioeconómicos, principalmente se lleva a cabo por gusto, por considerarse una actividad atractiva; en tanto forma de realización subjetiva, en un tiempo presente, que no se ha escindido de una visión a futuro relacionada principalmente con la obtención de un empleo e ingresos; lo que denota también la presencia de una cuota de pragmatismo en la orientación de la acción.

De hecho, los jóvenes entre los 20 y los 24 años de edad y, que no estudian, consideran que una formación profesional les brindaría la oportunidad de obtener un buen trabajo, ganar dinero y adquirir conocimientos. No obstante, el “tenerse que ganar la vida” les impide realizar estudios, definir un proyecto de vida, generando su exclusión de la sociedad del conocimiento, negando su capacidad de decidir sobre su futuro, “su derecho a la subjetividad” (Tedesco, J.C., 2008a).

Obviamente, el problema de la equidad no se limita a la generación de más oportunidades para acceder y permanecer en el sistema educativo. Si el estudiar conlleva una visión a futuro, la adopción de expectativas depositadas en el logro educativo, ello no significa necesariamente su realización ni que las experiencias de formación estén signadas por una calidad homogénea. De hecho, el que la posibilidad diferente de escolarización entre grupos sociales se constituya en desigualdad implica, en su base, la existencia de un

saber legítimo “con un grado de deseabilidad colectiva” (Lahire, 2008) que se traduce, por un lado, en falta de acceso o en acceso limitado a opciones de baja o mediana calidad y, por otra parte, en un acceso altamente restrictivo a las mejores opciones, en un contexto histórico en el cual factor que más pesa en la distribución de las posiciones sociales es la escolaridad.

En los jóvenes que hemos venido analizando, la cristalización de sus expectativas ha dependido de la situación familiar, siendo desigual entre los diferentes niveles socioeconómicos. Asimismo, la utilidad de la escolarización para conseguir un buen trabajo y para obtener dinero ha sido mayor en los niveles socioeconómicos más altos, de modo que la formación, por sí misma, no se ha constituido en garante en términos del tipo de empleo y del nivel de ingresos. El capital social y el capital económico parecen tener la posibilidad de condicionar esos resultados profesionales y salariales, en función de las correspondencias entre el tipo de institución y profesión y las características básicas de la población que típicamente puede acceder a ellas, reproduciendo las asimetrías sociales.

En la base de este proceso encontramos una fragmentación del sistema de educación superior, resultante de las políticas que para el nivel se han instrumentado en las dos últimas décadas, que lejos de unificar el sistema lo han fraccionado en múltiples modalidades, niveles de consolidación y de calidad. La cuestión es que la brecha entre fragmentos no sólo se define a partir de las condiciones socioeconómicas que posibilitan el acceso, sino también, por elementos inherentes a la formación, en tanto formas de socialidad y acceso a un capital cultural específico o a formas que asumen los códigos de la modernidad.

De hecho, la experiencia escolar de los jóvenes que se encuentran entre los 20 y los 24 años de edad se asocia, de modo creciente, con el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. No obstante, se aprecian desniveles en su utilización según regiones, sexo y niveles socioeconómicos. Su manejo en los procesos de aprendizaje se encuentra más generalizado en la ZMCM que en el país, entre los hombres que entre las mujeres y en los niveles socioeconómicos más elevados. Además, todos los jóvenes de estos niveles poseen algún grado de habilitación en el manejo de estas tecnologías, a diferencia de los jóvenes de los niveles más bajos, en donde esa capacidad dista mucho de estar generalizada. Por tanto, las potencialidades democráticas de las nuevas tecnologías de

la información y de la comunicación pueden no ser tales, incrementándose la brecha (digital) entre quienes tienen acceso a ellas y quienes resultan excluidos de las mismas. En palabras de Tedesco (2008b: 1):

“Incorporar a la discusión sobre las nuevas tecnologías de la información la dimensión de la desigualdad social y educativa implica asumir una serie de supuestos, el primero de los cuales es que una de las tendencias más fuertes de la sociedad del conocimiento, de la nueva economía o del nuevo capitalismo, es el aumento de las desigualdades, acompañado por tendencias igualmente fuertes a la segmentación espacial y a la fragmentación cultural de la población.”

La posibilidad de la igualdad y la inclusión tienen como fundamento la democracia, la redistribución de los recursos económicos, sociales y culturales en un proyecto en donde la educación, sus políticas, vayan de la mano con el desarrollo económico, político y social; deslindándose de la primacía del mercado y de representaciones que tienden a responsabilizar al individuo, a partir de sus méritos, por su propia suerte, independientemente de las determinaciones socioeconómicas. De ahí que disminuir las formas de exclusión social en el orden de la educación, así como abatir los déficits de socialización y la carencia de capital cultural, se asocie con la demanda por un orden social más justo, en el contexto de las “nuevas desigualdades” (J. J. Brunner, 1997). Cuestión que podría traducirse como la posibilidad de tener un proyecto, de labrarse a través de la autorreflexión un camino que defina la identidad individual, teniendo como un aspecto central la apropiación de los códigos emergentes (internet, software, hipertextualidad, celulares, iPods) específicos de la sociedad del conocimiento.

A fin de cuentas, la exclusión, la desigualdad y la fragmentación constituyen aspectos clave del conflicto en torno a la educación superior, que pueden llegar a negar el potencial transformador que históricamente se ha adjudicado a ese tipo de formación, en tanto estrategia de desarrollo económico y social.

Bibliografía

- Aboites, Hugo (2003). La educación y el futuro de México; consultado el 03 de noviembre del 2008 en: <http://ierd.prd.org.mx/coy117-118/ha1.htm>
- ANUIES (2000). La Educación Superior en el siglo XXI. Méx.
- Bracho, Teresa (2002). Desigualdad Educativa. Un Tema Recurrente. Revista Mexicana de Investigación Educativa, noviembre-diciembre 2002, vol. 7, núm. 16, Méx.
- Bravo Rojas, Mauricio y Sergio Verdugo Ramírez (2007). Gestión Escolar y Éxito Académico en Condición de Pobreza. Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad Eficacia y Cambio en Educación, 2007, Vol. 5, No. 1
- Brunner, José Joaquín (1997). Los Cambios en la Cultura y la Civilización Emergente. Revista Universum, año 12-1997, Universidad de Talca, Arg.; consulta realizada el 13 de enero del 2009 en: <http://universum.otalca.cl/contenido/index-97/brunner.html>
- CEPAL y OIJ (2008). Juventud y Cohesión Social en Iberoamérica. Un Modelo para Armar. Santiago de Chile
- Ch Aparicio, Pablo (2002). Críticas, Reflexiones y Aportes para una Contextualización Adecuada del Universo Educativo, Social y Laboral de los Jóvenes; consultado el 15 de octubre del 2008 en: http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/doc/not/libro282/282_iv.pdf
- Duru-Bellat, M. (2002). Les Inégalités Sociales à l'École. Genèse et Mythes, PUF, París.
- Feixa, C. (1999). *De Jóvenes, Bandas y Tribus*, Madrid: Ariel. Méx.
- Ferrer, Cristian (2003) "Modernización, Técnica y Política en el Gatica de Leonardo Fabio"; en Birgin Alejandra y Trimboli Javier: Imágenes de los 90. Ed del Zorzal. Buenos Aires, Arg.
- Flores-Crespo, Pedro (2002). En Busca de Nuevas Explicaciones sobre la Relación entre Educación y Desigualdad. El Caso de la Universidad Tecnológica de Netzahualcóyotl. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Septiembre-diciembre 2002, vol. 7, núm. 16. Méx.
- Instituto Nacional de la Juventud (2006). Jóvenes Mexicanos. Encuesta Nacional de Juventud 2005. Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud/INJ, México.
- Lahire, Bernard (2008). Cultura Escolar, Desigualdades Culturales y Reproducción Social; en: Tenti Fanfani, Emilio (2008). Nuevos Temas en la Agenda de Política Educativa. UNESCO/IPE/S. XXI Editores, Buenos Aires, Arg.
- Lipovetsky, Gilles (2003). La Era del Vacío: Ensayos sobre el Individualismo Contemporáneo. Anagrama, Barcelona.
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de Culturas Juveniles. Estrategias del Desencanto*. Grupo Editorial Norma. Buenos Aires. Arg.
- S. Gvirtz. y L. Manolakis (s/f). Algunas Propuestas para Mejorar la Calidad y Equidad en el Sistema Educativo de América Latina a Partir del Uso de las NTICs. (Inédito).
- SEP (2001). Programa Sectorial de Educación 2001-2006. Méx.
- Tedesco, Juan Carlos (2008a). "¿Son Posibles las Políticas de Subjetividad?"; en: Tenti Fanfani, Emilio (2008). Nuevos Temas en la Agenda de Política Educativa. UNESCO/IPE/S. XXI Editores, Buenos Aires, Arg.
- (2008b) Las TICs y la Desigualdad Educativa en América Latina; consulta realizada el 15 de diciembre del 2008 en: http://www.google.com.mx/search?sourceid=navclient&hl=es&ie=UTF-8&rlz=1T4DAMX_esMX300MX312&q=JJ+BRUNNER+tics+y+las+nuevas+formas+de+la+desigualdad
- Tiramonti, Guillermina (2004) La Configuración Fragmentada del Sistema Educativo Argentino; consultado el 13 de noviembre del 2008 en: <http://www.flacso.org.ar/educacion/imagenes/tiramonti.pdf>
- Tiramonti, Guillermina y Ziegler, Sandra. (2008). *La Educación de las Elites. Aspiraciones, Estrategias y Oportunidades*. Paidós. Buenos Aires, Arg.