

Los exámenes de admisión y la selección a la universidad pública

¿razón pedagógica o racionalidad técnica?

Felipe Garduño Madrigal

Doctorante Dirección de Posgrado e Investigación, Universidad La Salle.

RESUMEN

El debate actual sobre la admisión y selección a las universidades públicas se ha centrado en el análisis de las políticas derivadas de los procesos modernizadores de la educación, pero escasamente se plantean preguntas acerca del rol que el profesor juega en ese proceso. En este artículo se hace el intento de revisar cómo es que el profesor ve reducida su intervención pedagógica por otros actores que desde la lógica de la burocracia lo desplazan, tomando en el análisis al examen como el punto de partida. *Palabras clave:* exámenes, admisión universidades, procesos políticos, profesor.

ABSTRACT

Current discussion on the admission and selection to public universities has been centered in the analysis of the policies derived from modern processes of education, but questions about teacher's role in that process are scarcely outlined. In this paper an attempt is made to check how teachers see reduced their pedagogical intervention by other actors that, from the logic of bureaucracy, have taken admission exam as the starting point of the analysis.

Keywords: exams, admission, universities, political process, professor.

INTRODUCCIÓN

El abordaje de este tema se sustenta en una perspectiva que coloca al examen como eje central de una análisis enfocado teóricamente, con escasos referentes empíricos, e incluyendo algunos antecedentes históricos que nos permitan comprender el modo en que los exámenes se han convertido en una estrategia instrumental estrechamente ligada a los procesos de desarrollo social, dentro de los modelos propios de una determinada política educativa que, a su vez, responde a una cierta *racionalidad técnica*. En ese sentido, centraremos la atención en el *examen* al que habremos de considerar, en principio, como elemento estructural cuyos cambios funcionales son demarcados por variables políticas y sociales; asimismo, veremos al examen a la luz de dos perspectivas teóricas: como instrumento de evaluación que permite la certificación de los aprendizajes dentro de una orga-

nización escolar -"burocrática" dicen algunos teóricos- y, en otra dimensión, el examen como parámetro de inclusión/exclusión en el contexto de las políticas de modernización. El cruce de estos dos ejes de análisis nos coloca en el punto muy debatido actualmente por los profesores que observan, con justa razón, cómo sus espacios de acción están siendo paulatinamente limitados por la creación de nuevos roles externos a su ámbito de acción pedagógica.

Primera Parte: ANTECEDENTES

Suele pensarse que el examen tal y como hoy lo conocemos es propio de toda acción educativa desde la historia remota, pero no es así. El examen como instrumento de selección de talentos era comúnmente aplicado en la antigua China a los jóvenes que demostraban públicamente poseer las cualidades necesarias para ocupar puestos en la administración pública, y que eran capaces de sostener constantes pruebas de su

erudición para mantener el puesto. Este milenar sistema de selección, abandonado a principios de este siglo con la Revolución Maoísta, cumplía el propósito de estabilizar el poder jerárquico porque servía de motor para un ascenso social exento de favoritismos. La formación de los mandarines era cuidadosamente vigilada por respetados funcionarios que no tenían el menor inconveniente en ver a sus aprendices sometidos a la acreditación pública, ya que su éxito, casi seguro, significaba un galardón más para su propio prestigio.

Refiere Judges (en Díaz Barriga, 1993:32-48) -un autor obligado para el estudio de la historia del examen- que en el mundo antiguo occidental la competitividad influía **determinantemente** las actividades espirituales a partir de la emulación que de la pericia física se hacía alarde en las contiendas atléticas griegas. Puede suponerse que del mismo modo en que públicamente se daba fe del nivel alcanzado en las artes gimnásticas, así el ejercicio de la retórica como expresión del desarrollo intelectual se convertía en evidencia socialmente aceptada. La capacidad para sostener debates y controversias heredada de la tradición griega, transcurría conservando su papel central en la Edad Media, durante la cual el cultivo de las resurgidas siete ciencias liberales (trivium y cuadrivium) conducían al ejercicio constante de la persuasión y la elegancia de estilo. No eran pues los exámenes una sola prueba sino constantes ejercicios de erudición con propósitos de discriminación de estudiantes. En la universidad medieval la palabra *examen* -dice Rashdall (1936)- incluyó cierto proceso de investigación sobre la idoneidad de los candidatos, así como una prueba directa de sus "realizaciones escolásticas". Este proceso de investigación al que se refiere este autor era llevado a cabo constante y minuciosamente por una fraternidad profesional bajo cuyos inquisidores ojos transcurría la formación de los jóvenes -hasta la eventual consecución de un doctorado-. En la medida en que más se elevaban los estudios más crecía la red de sociedades académicas interesadas en el estudiante.

Podemos observar que las celosas prácticas de los profesores no abarcaban a masas o grupos sino a individuos. La prueba escrita bajo una reglamentación, aunque fue una innovación incorporada por los jesuitas en 1599, carecía de

un sentido de estandarización. El concepto de evaluación del grupo surge en la Universidad de Cambridge, a mediados del siglo dieciocho, cambiando la mecánica de la educación por otros nuevos objetivos para los exámenes: obtener información y estandarizar el rendimiento escolar.

La Universidad de Oxford instituyó por primera ocasión el Estatuto de Exámenes (Examination Statute) que introduce, en 1800, nuevas exigencias y normas para, bajo acuerdos generales, permitir el ascenso académico sólo a una minoría privilegiada. ¿Podemos sospechar que el examen se empieza a convertir en instrumento para el ejercicio del poder?, ¿Se configura el examen como instrumento estructural de la política?

Los exámenes se constituyen en una suerte de concepto estelar en el ámbito educativo al ser separado de su articulación metodológica de la enseñanza, como lo concibe por ejemplo Comenio, para quien los exámenes y la didáctica constituían una unidad indisoluble. Tal vez este sea el rasgo que divide los sistemas pedagógicos medievales con la edad moderna, pues mientras el examen no asumía en su naturaleza una calificación o número, ni significaba por sí mismo la patente de promoción, desde el siglo dieciocho examen es sinónimo de legitimación para el ascenso educativo. En este punto existe una coincidencia con un poco conocido texto de Emilio Durkheim *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*, en el que afirma que el sistema de exámenes, establecido en la época medieval, difería sustancialmente del actual, debido a que por su naturaleza, los exámenes eran determinantes para la obtención de un título porque sólo los presentaban quienes tenían asegurado el éxito. Los profesores desarrollaban un esquema de motivación selectiva en relación directa con el grado de avance de los estudiantes.

Si bien el examen favorece la aplicación del poder, éste se mantiene en el sistema medieval restringido en la medida propiciatoria de los progresos educativos del estudiante. Posteriormente, al estandarizarse los exámenes ocurre también una "estandarización del poder" de los profesores, ya que, como veremos más adelante, la participación de los profesores pasa de ser directa y sin restricciones a la sujeción de nuevos roles.

No podemos dejar de mencionar la perspectiva de Michel Foucault cuando de poder y exámenes estamos hablando. Para este distinguido intelectual francés del siglo veinte, el examen es un espacio con significaciones antagónicas propias de una realidad que oculta una *microfísica del poder*, dado que dentro de las relaciones entre el profesor y el alumno no sólo existe un contenido, sino junto con éste, se transmiten múltiples acciones de normalización y vigilancia que la cotidianeidad vuelve invisibles. El poder, que a pesar de ser algo que se ve por quienes se ejerce, apenas lo conocen por su reflejo tan instantáneo como constante quienes lo sufren. Sobre el examen señala Foucault que "combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza", abriendo para el profesor la posibilidad de calificar una admisión, clasificar las aspiraciones, e incluso ejercer sanciones o castigos. Para esto el profesor se vale de recursos que también a fuerza de verlos se asumen incuestionables, tales como la excesiva *ritualización* y la ceremonia que acompaña un examen. De esta manera, el alumno queda ubicado en una posición mínima, ya que su profesor reúne en sí mismo el poder de activar con su experiencia y sabiduría una *super elaborada* solemnidad pedagógica. "En el corazón de los procedimientos de disciplina, (se) manifiesta (...) el sometimiento de aquellos que se persiguen como objetos y la objetivación de aquellos que están sometidos. La superposición de las relaciones de poder y las relaciones de saber adquieren en el examen toda su notoriedad visible". (Díaz Barriga, op. cit: 64)

Es comprensible entonces que en esa linealidad lógica en que el profesor ocupa el centro dinámico por su experiencia, por su saber, por su capacidad de hacer preguntas difíciles y contestarlas con facilidad, asume un poder capaz de sancionar, y además, por ése solo hecho, obtener más saberes no limitados a un contenido cualquiera, sino conocimiento más profundo sobre sus alumnos.

Con la práctica del examen, el profesor evalúa los aprendizajes, transmite el mensaje de la superioridad del que sabe, establece los límites de los objetos convirtiendo en uno más a los alumnos, que participan en esa ceremonia de la objetivación, como un pálido reflejo del poder.

Frente a todo esto, valdría la pena preguntarse cuál es el grado de participación de las técnicas pedagógicas modernas en el desplazamiento del centro de esta *microfísica de poder* del profesor tradicional, ya que el espacio este-lar después lo ocupa el contenido validado por la ciencia y legitimado por la escuela.

Hasta hace poco, conservando algunas reminiscencias rituales, el profesor asume nuevos roles. Surgidas de las experiencias en el mundo laboral, la escuela se organiza de modo en que el profesor forma parte de un entramado lógico que favorece la productividad. Ocupan su lugar tanto los estudiantes como los profesores en una estructura donde las tareas se especializan bajo una supervisión técnica que los abarca a todos. Los ojos del profesor dejan de ver procesos para enfocar resultados. El oído deja su lugar a la escritura cuando, desde 1845, Horace Mann promueve el reemplazo de los exámenes orales por los escritos, debido a la masificación de las escuelas primarias norteamericanas. El discurso científico de la psicología desplaza la pedagogía a disciplina subsidiaria desde que, en 1890, James Mc Catell establece las mediciones de las facultades mentales básicas como requisito de inscripción y Thorndike, Binet y Stone estandarizan las mediciones mentales, incluso para disciplinas en particular (en este caso las matemáticas) en la primera década de este siglo. Se abre la educación a nuevas perspectivas, la educación se convierte en dato, la capacidad ya no es intelectual sino mental, los exámenes cambian de función pedagógica por la de comprobación (Ebel, R. en Díaz Barriga, op.cit: 82-110), y la medición educacional pasa habitualmente frente al profesor para convertirlo, también, en subsidiario e instrumento de la diferenciación, participe de la legitimación de saberes dentro de un contexto en que gana terreno la organización burocrática. El poder del profesor se diluye en una estructura compuesta jerárquicamente.

Segunda parte: EL PROFESOR: SÍSIFO EN LA JAULA DE HIERRO.

Parece ser que si en algo están de acuerdo los teóricos sociales y los filósofos de la historia es en estas dos afirmaciones: a) la modernidad es un proyecto inconcluso porque la disolución de las formas de vida tradicionales no han sido aceptadas o adoptadas universalmente y b) la

racionalización cultural y social del mundo devino en múltiples procesos de carácter práctico que se denominan procesos de modernización. Me referiré en este apartado a éstos últimos, sin entrar a discutir lo que por ahora no corresponde: la modernidad.

Los procesos de modernización tales como la formación del capital y la movilización de recursos; el desarrollo de fuerzas productivas y el incremento de la productividad en el trabajo; la implantación de poderes políticos centralizados y el desarrollo de identidades nacionales; la difusión de los derechos de participación política, de las normas de vida urbana y de la educación formal; la secularización de valores y normas, etc., son procesos que para Habermas (1989:12) constituyen el concepto de *modernización*, mismo que se introduce como término técnico en los años cincuenta.

Con ese sustento me referiré a la modernización como vocablo de naturaleza técnica en oposición al de modernidad que es o debe ser analizado desde el discurso filosófico. Muy relacionado a lo anterior propongo partir de Weber para considerar que la aplicación de la razón con arreglo a fines determinados se encarna en un proceso denominado *racionalización*. El estudio de la razón como detonante de la modernidad y su correspondiente crítica a la ilustración (o iluminismo para la escuela francesa) corresponde también, con mucho, a la reflexión filosófica.

En la otra parte, se sustenta en el primer concepto sociológico propuesto por Weber (1983), es decir, el de los tipos ideales de la acción social construidos mediante la comprensión racional con arreglo a fines (los otros tres son la comprensión racional con arreglo a valores, la afectiva y la tradicional determinada por las costumbres). Esta acción social que responde a los fines está determinada, dice Weber, por expectativas en el comportamiento tanto de objetos del mundo como de otros hombres, y utilizando esas expectativas como condiciones o medios para el logro de fines propios racionalmente sopesados o perseguidos.

Esta acción racional forma tipos ideales de dominación que permite el sometimiento o aceptación de la autoridad legitimada por su carácter racional, tradicional o carismática. Por

supuesto que nos referimos en este trabajo a la dominación de carácter racional, que constituye la base de legitimación para la creación y permanencia de una estructura burocrática, cuyo sostén económico estará preferentemente bajo los auspicios del Estado. Esta organización burocrática es moderna si se basa en supuestos económicos y sociales que Ana Hirsh (1996: 28-29) expone así:

1. Evolución de la economía por la necesidad de compensar pecuniariamente a los funcionarios.
2. El aumento cuantitativo y cualitativo de las tareas administrativas del Estado moderno. (La burocratización es provocada más por el aumento intensivo y cualitativo y el desarrollo interno de las tareas administrativas que por su extensión. Hay -dice la autora- una gran variación en la dirección tomada por la burocratización y los motivos que la provocan.
3. La superioridad técnica del grupo burocrático. "Precisión, velocidad, certidumbre, conocimiento de los archivos, continuidad, discreción, subordinación estricta, reducción de desacuerdos y de costos materiales y personales son cualidades que, en la administración burocrática pura (...) alcanzan su nivel óptimo".
4. Alto grado de especialización.
5. Principios de jerarquía administrativa.
6. Reglas técnicas (basadas en la competencia técnica - funcionarios - y el pensamiento racional - profesionistas -) y normas.
7. Separación del cuadro administrativo y los medios de administración y producción. Los funcionarios, empleados y trabajadores al servicio de una administración no son propietarios de los medios materiales de administración y producción. Hay pues separación entre el patrimonio público y el privado
8. En el caso más racional no existe apropiación de los cargos por quienes los ejercen.
9. Rige el principio administrativo de atenerse al expediente. La oficina constituye la médula de toda forma moderna de la actividad en las organizaciones.
10. En la mayor parte de los casos la estructura pura de dominación del cuadro administrativo es la burocracia. La estructura burocrática tanto de las grandes empresas capitalistas como de las organizaciones públicas implica la concentración de los recursos materiales de administración en manos del jefe.

Para Weber el tipo de administración legítima y racional influye en la vida cotidiana para la cual dominación es primeramente administración.

Vemos cómo en el Estado moderno la racionalidad técnica legítima es una dominación bajo la creencia de que el derecho de mando es completamente legal y éste sólo puede administrarse dentro de las formas de la organización burocrática, una de ellas es *la organización escolar*. Insistimos en que la racionalidad de la acción para la obtención de fines es el basamento de las organizaciones burocráticas, pero ¿Cuál es la forma idónea para alcanzarlos? Nuevamente hemos de recurrir al concepto de racionalidad sintetizada en las leyes o normas que, según Weber, son de aplicación indiscriminada para toda la sociedad. Con este procedimiento se legitiman las acciones escolares, se legitima el examen con el que habrán de ser evaluadas las determinantes de admisión/rechazo, selección/estratificación, pero siempre bajo la condición de equidad, imparcialidad, neutralidad, en la que solamente el nivel de logro que haya sido alcanzado por los alumnos, dentro de iguales oportunidades, indica las diferencias. La racionalidad aplicada sin mayor sometimiento -dice Weber- que a la presión del deber estricto y formalmente igual para todos.

No es nuestro propósito traer al debate cuestiones de marginación, estratificación económica o segmentación social. Acerca de esto hay mucho escrito y por escribir. (Una lectura interesante sobre el tema nos la proporciona Eduardo Peña de la Mora en un artículo de la revista *Foro Universitario*). A pesar de ser una consecuencia real del proceso de examinación o evaluación, el rechazo y la reprobación estudiantil, tampoco lo trataremos aquí. Nuestra intención es colocar al examen en el centro del debate en su carácter instrumental político y revisar el rol del profesor dentro de las estrategias modernizadoras de la educación. Propongo entonces tratar someramente tres puntos más, necesarios para cruzar los ejes de análisis y permitir la delimitación del problema: ¿Cuáles acciones escolares definen los procesos modernizadores?, ¿Cuál es el papel del examen dentro de las estrategias políticas modernizadoras y, ¿Cuál es el rol del profesor frente al nuevo desplazamiento de sus acciones pedagógicas?

La organización burocrática, legitimada por la racionalidad técnica, provoca el desplazamiento del centro gravitacional del poder *microfísico* del profesor al administrador. La normatividad construida sobre la base de los fines modernizadores de la burocracia abarca las más íntimas aspiraciones de los académicos y penetra eficazmente en la ruptura sistemática de cánones y procedimientos, calificados por esa misma racionalidad de tradicionales. La burocracia -sin sentido peyorativo- liderea los proyectos a largo plazo porque asume una racionalidad del tiempo frente a las metas, del recurso frente a la inversión, la competencia ante los resultados, el éxito ante la posibilidad de fracaso.

En este orden de ideas, es necesario, aunque brevemente, definir los propósitos de la modernización, en virtud de que hemos estado haciendo referencia a ellos. Todo ideal de modernidad está acompañado de acciones modernizadoras. Habermas considera que el proyecto evangelizador cristiano tenía como meta la universalización del cristianismo en el mundo del siglo quinto. Aparece el primer mundo moderno como alternativa contraria a una tradición idólatra y politeísta. Se suceden otros hitos modernizadores en la historia a los que no podemos atender por consideración de espacio, aunque no puedo dejar de recomendar el estudio de Hegel, considerado el padre de los estudios sobre la modernidad, quien afirma que la aplicación racional en las acciones humanas constituye un parteaguas entre el mundo antiguo y el moderno.

Más recientemente otros autores se han preocupado por estudiar la modernización a través de los procesos sociales, pero encuentro que el punto de coincidencia en todos ellos es, también, que modernización es contrario a tradición. Sin embargo, ¿Qué alienta los procesos modernizadores? En la literatura consultada he encontrado algunos rasgos como son:

1. Una concepción de Estado sostenido en la racionalidad con arreglo a fines sociales; (de esto hablamos líneas antes)
2. Una sociedad alimentada por la inconformidad económica debido a la carencia de satisfactores y oportunidades. (Una sociedad en *movilización* - dicen Apter (1971: 113-155) y Eisenstadt (1992) para quienes los países "modernos" son en ese sentido, más "inmóviles".

3. Un acelerado cambio de roles y desplazamiento hacia mayores coberturas ocupacionales, profesionales y de carreras.

Atraigo la atención a los dos últimos puntos que están más relacionados con nuestro tema. En primer lugar, habremos de aceptar que los procesos modernizadores no encuentran eco en sociedades polarizadas por extremos en su desarrollo: sociedades muy industrializadas o sociedades primitivas tradicionales. En las primeras, las acciones de modernización toman el camino de la consolidación del desarrollo industrial, la superespecialización funcional y su meta es la competitividad mundial. En algunas de ellas coexiste la tradición convertida en valor ético y cultural (Medel, s/d). El examen aquí regresa a su papel didáctico como retroalimentador de logros. El profesor toma el rol de reforzador de la conducta de autoaprendizaje.

En la segundas, la modernización -como sugiere Eisenstadt- se encarna en el proyecto de cambio social por la vía de la protesta organizada y la educación se convierte en un punto de partida para el análisis de la oferta-demanda de fuerza de trabajo. Las preocupaciones educativas provienen de sectores opuestos, pues mientras uno de ellos demanda programas de alfabetización, otro se inclina por la capacitación para desempeñar tareas específicas para la producción. Aquí aparecen las élites que se integran, por un lado, por las personas más instruidas al servicio del capital que crean los proyectos de desarrollo y por otro lado, quienes buscan influir en los objetivos desde un específico estatus social (los políticos). En el centro de ambas organizaciones está como fin el proceso de industrialización.

El profesor deja de ser considerado un profesionalista en el sentido más riguroso, porque ve limitado su ámbito a una ocupación rebasada por la organización burocrática. No enfrenta el reto de desarrollar una carrera (entendida como sugiere Apter, de ser capaz de desempeñar los roles impuestos por el proceso modernizador y mucho se debe -según opina Medel- a las dificultades de incorporación del "gremio" a los procesos modernizadores).

En este sentido, podemos ver al examen como un instrumento de promoción social al

mismo tiempo que opera para la selección de los más aptos para que puedan articularse "naturalmente" a los programas de desarrollo. Observemos cómo el rol del profesor, entonces se concentra en la promoción "*ad intra*", es decir, dentro del contexto áulico, en la evaluación parcial de los aprendizajes. Sin embargo, en la evaluación "*ad extra*", en referencia a la evaluación sumatoria que se constituye en el criterio de certificación de los estudios para optar por una promoción social, el rol se desplaza del profesor hacia otras personas con roles diferenciados técnicamente.

El tercer punto: acelerado cambio de roles y desplazamiento hacia coberturas profesionales más amplias es el de mayor debate en universidades públicas en cuanto al papel del examen dentro de las estrategias políticas modernizadoras. De acuerdo con Apter, consideramos rol a una situación funcionalmente definida dentro de un sistema social. En los sistemas sociales tradicionales, por ejemplo, existen roles que los procesos modernizadores tienden a transformar, desplazar e incluso desaparecer porque impiden la constitución de esquemas cambiantes de estratificación social. Una sociedad empeñada en modernizarse tiene que clasificar sus roles desde un punto de vista funcional y sobre nuevas bases de poder y de prestigio.

De este modo, la constitución de roles establece una jerarquía fundamentada en la disposición para cambiar y en la capacidad de cambio. Ambas son condiciones necesarias para activar la movilización social hacia la modernización. Otro rasgo importante se refiere al encadenamiento de roles. Por ejemplo, tal y como lo hemos visto, el profesor transforma su rol mediante el cambio de acciones que desempeña antes, durante y después de aplicar el examen "parcial". Los resultados "globales" del examen dejan de ser su "patrimonio" y pasan a formar parte del "patrimonio" de la administración, y como hemos sugerido antes; el profesor, dueño de un espacio político determinante y autónomo se desplaza hacia otro funcionalmente dirigido y del que generalmente desconoce la lógica de funcionamiento.

Atrás queda el profesor que *ritualiza* el examen aparentando un control absoluto del proceso y el resultado de la acción educativa. Sería

interesante preguntar a los alumnos su opinión sobre las actitudes ceremoniosas del profesor frente a la admisión o selección de estudiantes.

Tal vez intuyan que en los resultados globales, poco tiene que decidir respecto a los proyectos centrados en fines estratégicos, en que la calificación otorgada se relativiza (o encadena) mediante un corte técnico de tijera de los listados generales por la capacidad de oferta institucional, misma que es normada y determinada por los criterios de racionalidad técnica. Con este ejemplo vemos cómo se cumple el concepto propuesto por Apter en cuanto que los roles representan un orden estructural cuya suma constituye las organizaciones, y los aspectos normativos constituyen las instituciones, éstas a su vez, son el soporte de las políticas de modernización. Quien tiene la información tiene el poder: la información (datos generales, estadísticas, metodologías de proyección, información estratégica fresca, etc.) es patrimonio de la racionalidad técnica no del ejercicio pedagógico.

CONCLUSIONES

¿Por qué el profesor es Sísifo en la jaula de hierro? A partir de los grandes logros de la humanidad con los aportes de Galileo al campo de la ciencia, la Reforma Luterana y la Contrarreforma en el campo del espíritu, la razón, como la luz que ilumina la existencia humana, creó también el germen de lo racional sin razón, de la dominación de la racionalidad que ha producido, siguiendo un estudio crítico de Pérez Gay, (en Hirsh, op. cit.) un "mundo desencantado", "pérdida de sentido" y "pérdida de la libertad". Tal vez en donde mejor ha sentido sus reales el sentido de la racionalidad es en la constitución de un saber técnico que sabe, o cree saber, hacia dónde dirigir los destinos de la sociedad. Esa modernización que ya no puede dar marcha atrás, que se ha convertido en una "Jaula de Hierro" en la que Weber mira atrapado al hombre cultivado y cuya llave para salir es propiedad del técnico.

El profesor como el mítico Sísifo cuya tarea es elevar empujando una pesada roca hasta la cima de la montaña, que vuelve a caer y a comenzar una y otra vez, empeñosa y alegremente, tal y como lo dibuja Camus en una de sus novelas. La pesada roca es el examen cuya caída la determina no una razón pedagógica, sino la racionalidad técnica.

BIBLIOGRAFÍA

Apter, D. E. *Política de la Modernización*. Bs. As. Paidós, 1971, pp. 113-155.

Durkheim, E. "Los Grados." En: Judges..., op., cit., pp. 49-55.

Ebel, R. "La medición educacional: perspectiva histórica." En: Judges..., op., cit., pp. 82-110.

Eisenstadt, S. N. *Modernización. Movimientos de protesta y cambio social*. Bs. As. Amorrortu, 1992.

Foucault, M. "El Examen". En: Judges ..., op., cit., pp. 62-71

Habermas, J. *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid, Taurus, 1989, p. 12.

Hirsh A., A. *Educación y Burocracia: la organización universitaria en México*. México, Gernika, 1996, pp. 28-29.

Judges, V. A. "La Evolución de los Exámenes." En: *El Examen: textos para su historia y debate*. Angel Díaz Barriga. Compilador. ANUIES/UNAM, México, 1993. pp. 32-48.

Medel B., José O. *Origen y caracterización del Estado moderno*. Mecanograma inédito.

Perez Gay, J. Notas del Curso. "Max Weber. Una revisión crítica. FCPS/UNAM. Citado por: Hirsch, A. op. cit.

Rashdall, H. *The Universities in Europe in the Middle Ages*. Powicke y Emden Edit. Vols i y iii, 1936. En: Judges, V A. op cit.

Weber, M. *Economía y Sociedad. Esbozo de Sociología Comprensiva*. México, FCE, 1983.



Figura 1. Aerofoto con las equidistancias encontradas y algunos otros elementos urbanos dependientes de las mismas.