



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA  
DE MEXICO**

---

Escuela Nacional de Estudios Profesionales  
ACATLAN

**“ La Reproducción de las Diferencias Sociales  
Dentro del Aparato Escolar ”**

M-00349219

**TESIS PROFESIONAL**

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:  
LICENCIADO EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A:

*Fanny Cielak Pagovich*

ACATLAN. EDO. DE MEX.

AGOSTO DE 1981



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A MIS PADRES

A OSCAR

Con especial agradecimiento  
a la Mtra. Beatriz Uralde G.  
por su incondicional y valiosa  
dirección.

T-03

I. INTRODUCCION

II. LOS SUJETOS INTERVINIENTES EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE QUE SE DA AL INTERIOR DEL APARATO ESCOLAR.

A. LOS MAESTROS DE PRIMARIA

1. FORMACION PROFESIONAL DEL MAESTRO DEL NIVEL PRIMARIO
2. DESEMPEÑO PROFESIONAL DEL MAESTRO DEL NIVEL PRIMARIO

B. LOS ALUMNOS DE PRIMARIA

1. FORMACION DEL ESTUDIANTE DEL NIVEL ELEMENTAL
2. DESEMPEÑO DEL ESTUDIANTE DEL NIVEL ELEMENTAL

III. LOS CONTENIDOS TRANSMITIDOS A TRAVES DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE QUE SE DA AL INTERIOR DEL APARATO ESCOLAR

IV. CONCLUSION

M-00349219

V. APENDICE

VI. NOTAS BIBLIOGRAFICAS

VII. BIBLIOGRAFIA.

## I. INTRODUCCION

Nuestro Aparato Escolar está inmerso en un todo. Es tá contenido dentro de un país dependiente cuyo modo de producción dominante es el capitalista, mismo que lo va a condicionar de diferentes formas, de ahí la necesidad de analizar ciertos elementos que caracterizan dicha situación a fin de comprender posteriormente, algunas de sus implicaciones en la educación - organizada en México.

Si entendemos la dependencia, "como una relación de subordinación entre naciones formalmente independientes, en cuyo marco las relaciones de producción de las naciones subordinadas son modificadas o recreadas para asegurar la reproducción ampliada de la dependencia" (1), podemos ver como dicha

condición no es un estado pasajero ni mucho menos una antesala del desarrollo capitalista, es más bien un producto de éste. La configuración de nuestra dependencia se remonta hasta la Colonia, época en que América Latina se vincula al capitalismo -naciente.

México, como colonia productora de metales preciosos "en un principio contribuyó al aumento del flujo de mercancías y a la expansión de los medios de pago que, al tiempo que permitían el desarrollo del capital comercial y bancario en Europa, apuntalaron el sistema manufacturero europeo y allanaron - el camino a la creación de la gran industria. La revolución - industrial, que dará inicio a ésta, corresponde en América La- tina a la independencia política que, conquistada en las prime- ras décadas del siglo XIX, hará surgir con base en la nervadu- ra demográfica y administrativa tejida durante la colonia, a - un conjunto de países que entrar a gravitar en torno a: Inglaterra" (2). Es decir, los países antes controlados por España, - empezaron a articularse con Inglaterra y a funcionar conforme a sus requerimientos, insertándose así en la división interna- cional del trabajo, misma que determinará su posterior desarro- llo. Mauro Marini marca esta etapa como el inicio de la depen- dencia.

Sin embargo, las bases sólidas de la división inter- nacional del trabajo van a establecerse con el surgimiento de

la gran industria, misma que para desarrollarse necesitó de una gran cantidad de bienes y medios de origen agropecuario que obtuvo de los países dependientes. Es así como unos países van a especializarse en la producción mundial de manufacturas, mientras que otros serán los encargados de surtirlos de bienes agrícolas y posteriormente, también de materias -- primas industriales.

El proceso económico de América Latina empieza entonces a estar en función de las exigencias de la circulación capitalista y su producción, por lo tanto, no dependerá para su realización de la capacidad interna de consumo sino de su circulación hacia el exterior, ocasionándose así un fuerte -- desajuste en la economía de aquellos países cuya producción está destinada a satisfacer los requerimientos del extranjero (sin haber cubierto anteriormente los locales) bajo las condiciones desventajosas que a ellos se impongan.

Para compensar el desequilibrio producido por este intercambio desigual, las naciones desfavorecidas van a recurrir, entre otras medidas, a una mayor explotación del trabajador, tanto en intensidad como en el aumento de las jornadas de trabajo. Así, manteniendo y/o aumentando un determinado nivel de productividad, se logra cubrir, aunque sea en una mínima parte, las alteraciones que dicha relación ocasiona -- en la economía nacional.

Es de notar que dicha relación de dependencia se reproduce no sólo por la vía del comercio desigual, sino también a través de la inversión extranjera: las grandes corporaciones imperialistas se han hecho de abundantes recursos que necesitan buscar aplicación en el exterior, siendo el sector industrial de los países débiles el más recurrido gracias a las atractivas posibilidades de ganancias que ofrece. Paulatinamente y a medida que el mercado mundial se desarrolla y se vuelve más complejo, el uso de la violencia física propiamente dicha, es decir, la coerción política y militar se vuelve menos visible, aunque no por ello deje de ser palpable su existencia. Sin embargo, aunque se busquen nuevos y eficaces caminos que logren la reproducción, perpetuación y ampliación de dichas relaciones económicas y de sus consiguientes desequilibrios, el fenómeno es el mismo dado que no se pueden dar estos mecanismos de corte más pacífico sin que por detrás de ellos exista una fuerza física que los sustente. De igual manera, dentro de las economías de los países industriales el uso de la fuerza para someter a los trabajadores pasa a un segundo plano a medida que otros aparatos se encargan de mantener y acrecentar su subordinación.

Como puede verse, nuestro atraso es consecuencia del adelanto de otros países: resulta de la manera peculiar en que México se ha relacionado con el capitalismo internacional, primero mercantil y después industrial, financiero y -

técnico, originándose y consolidándose así profundas alteraciones sociales y económicas. Ha sido a partir de la época Colonial en que se han reproducido en América Latina sus patrones de producción y distribución y su consiguiente diferenciación social. Son estas relaciones desiguales entre -- los países fuertes y los débiles los que han configurado de cierta manera a las clases sociales que los componen, lográndose así una reproducción del vínculo metrópoli-colonia al interior de las mismas naciones dependientes. "Existe un proceso y una estructura de capitalismo dependiente al interior de cada país, donde un grupo social (el más extenso) depende de su existencia material y desarrollo cultural, del poder político y económico de otro grupo social (el grupo dominante)" (3), de la misma manera en que la totalidad del país dependiente "depende" de la dominación política, cultural y económica de los países llamados desarrollados.

Es la élite nacional, dominada a su vez por una extranjera, la que controla la economía y busca ante todo, "la reproducción del capital y la maximización de sus ganancias, y sus mecanismos de autosubsistencia, la propiedad privada de los medios de producción, la división del trabajo, el control, expansión y diversificación de la producción, y el control de la distribución y el consumo" (4). En otras palabras, mientras muchos viven subordinados y explotados por pocos, -- éstos se adueñan de los medios de producción y de la cultura.

Sin embargo, esta situación no es aceptada ni llevada a cabo fácilmente. Se requiere de una legitimación y racionalización por parte de la élite y en general, por el sistema en su conjunto. Para ello, los primeros se valen de diversos mecanismos como aquellos a los que Althusser denomina "Aparatos Ideológicos del Estado", entendiendo por éstos a un cierto número de mecanismos encargados de la dominación ideológica y cultural de una sociedad y de su consiguiente reproducción. Los Aparatos Ideológicos del Estado van a ser así instrumentos que posee el Estado para difundir la ideología dominante y hacerla aparecer como universal y única. El éxito de dichos aparatos aumenta en cuanto que logra dominar y reprimir otras ideologías, imponiéndose sobre ellas.

Algunos de estos Aparatos Ideológicos son los religiosos (las distintas Iglesias), familiares, jurídicos, políticos (el sistema político y sus partidos), sindicales, de información (radio, prensa, etc.), culturales (literatura, artes, etc.), escolares (el sistema de las distintas "escuelas" públicas y privadas), etc. Dichos aparatos a diferencia del Aparato (represivo) del Estado, son diversos organismos que pertenecen en su mayoría al dominio privado y funcionan en mayor grado a nivel ideológico que con el uso de la violencia (sin implicar esto que no lo hagan de la segunda manera: las escuelas, por ejemplo, a la vez que "educan" a nivel ideológico, lo hacen también mediante sanciones, expulsiones, etc.). Es precisamente su funcionamiento lo que los centra y permite

catalogarlos como "Aparatos Ideológicos de Estado". Lo que unifica su diversidad es su mismo funcionamiento, en la medida en que la ideología según la cual funcionan está siempre, de hecho, unificada - a pesar de sus contradicciones y diversidad-- bajo la ideología dominante, que es la de la "clase dominante" (5). Si reparamos en que es esta "clase dominante" la que "detenta el poder del Estado (en forma franca o más a menudo, mediante alianzas de clase o de fracciones de clase) y dispone, por tanto, del aparato (represivo) del Estado, podemos admitir que la misma clase dominante está activa en los Aparatos Ideológicos del Estado en la medida en que, a través de sus mismas contradicciones, la ideología dominante se realiza en los Aparatos Ideológicos del Estado" (6). Así, ambos aparatos se encargan de reproducir determinado tipo de sociedad: el aparato represivo del Estado asegura por la fuerza (ya sea física o no) las condiciones de explotación prevalecientes en el sistema de producción y su reproducción, a la vez que la perpetuación de las condiciones políticas adecuadas para el ejercicio de -- los Aparatos Ideológicos del Estado, cuya acción, aparentemente será menos violenta. Así, bajo la armonía de la ideología dominante, ambos tipos de mecanismos aseguran su existencia y -- eficacia, guardándose entre ellos un vínculo muy estrecho que permite su acción simultánea.

 Dentro de los Aparatos Ideológicos del Estado, en-- contramos al Escolar como el más poderoso (tanto que, como lo

menciona L. Althusser, ha pasado a reemplazar a la Iglesia como Aparato Ideológico dominante) si bien cada uno de dichos mecanismos coadyuva al logro de la reproducción de las relaciones de producción (aunque cada uno lo haga en un terreno específico), la escuela posee ciertas características particulares que aumentan su eficacia y que el mencionado autor ha enumerado (7).

- a. La escuela recibe a los niños de todas las clases sociales, aunque en proporciones distintas.
- b. La escuela recibe a los niños, por lo menos en un principio, en una edad en la que son muy vulnerables a cualquier tipo de influencia, y que en ese período están inmersos casi exclusivamente en el Aparato Familiar y Escolar (al adoptar la caracterización que hace L. Althusser, es necesario hacerle modificaciones y ajustes que la hagan acorde a nuestra realidad. Caso concreto sería el recordar que gran parte de los niños mexicanos, particular aunque no exclusivamente los de los sectores rurales, no sólo se mueven entre un marco familiar y uno escolar, las más de las veces participan de los trabajos del campo en igual o mayor proporción que en las labores escolares, y eso, en los casos en que realmente tienen la oportunidad de asistir a una escuela).
- c. La escuela es el único Aparato que mantiene, por lo menos

durante algunos años, una clientela "segura", puesto que -  
bajo el principio de obligatoriedad (y a veces incluso gra-  
tuidad) se provee de niños de las diversas formaciones so-  
ciales.]

Además de estas características señaladas como ventajosas para la eficiencia del Aparato Escolar como Aparato Ideológico, considero importante hacer notar que el autor olvida -- que la influencia de la escuela como Aparato es tan grande, que llega también a los que no asisten a ella. Todos aquellos que quedan marginados del proceso de escolarización, adjudicarán - este hecho a su propia inferioridad, quedando así marcados para siempre, tanto a nivel personal como social (en su condición de clase, en sus posibilidades y tipo de empleo, en sus oportunidades de actuación política y en cuanto sus relaciones de poder principalmente). Las relaciones de producción capitalistas se van a reproducir, en gran parte, gracias a los conocimientos y a las prácticas realizadas en la escuela, a la inculcación de la ideología dominante. De esta manera, la escuela va a ser uno de los Aparatos encargados de la "reproducción -- cultural y de legitimación del sistema de dominación social -- existente. Puesto que el sistema es desigual y el producto de una estructura de dominación que requiere legitimarse, no sólo a los ojos de los dominantes, sino también de los dominados, - la escuela, al ser un sistema de reproducción y de legitimación es uno de los instrumentos más importantes para perpetuar las -

desigualdades existentes" (8). Aunque dicho Aparato puede no concordar, como lo afirma T. Vasconi, con el ideal del país - (la Nación tal y como debe de ser), sí corresponde en cambio a los intereses de sus clases dominantes. "De este modo los Aparatos Educativos en América Latina aparecen en su forma - más pura de Aparatos Ideológicos de Estado, es decir, de aparatos cuya contribución esencial al sistema es el logro de su reproducción por una acción de nivel superestructural más -- que como aparato cuyo funcionamiento se halla más o menos estrechamente ligado al desarrollo de las fuerzas productivas" (9).

En resumen, los países dependientes como lo es el = nuestro, cuentan con aparatos encargados de reproducir las re relaciones sociales de producción que se dan en su interior. Entre ellos, se hallan los mecanismos que mantienen ese estado de cosas mediante el uso de la fuerza principalmente y - - otros que lo hacen sobre todo a nivel ideológico, es decir, - imponiendo la ideología propia del sector poderoso de la socie dad y haciéndola que domine a las demás. Dentro de esta segun da categoría se halla, entre otras instituciones, el Aparato - Escolar, mismo que va a tener una función esencial dentro del proceso de reproducción de las diferencias sociales.

Teniendo en cuenta las pautas anteriores, considero que el proceso de reproducción de las relaciones sociales de

producción que se da al interior del Aparato Escolar es un tema de gran importancia a la vez que muy complejo, necesario de ser profundizado. La repartición de los individuos en los distintos sectores de la sociedad que se da según sea el lugar -- que ocupan dentro del proceso productivo, va a tener fuertes implicaciones dentro de la escuela, ya que a la vez que se transmite una misma ideología dominante a todos los alumnos, dicha inculcación se realiza a través de formas, grupos, espacios y prácticas diferenciadas, según sea el grupo social al que se dirija. Probablemente dichas prácticas varíen conforme las distintas instituciones y dentro de ellas mismas, en los diferentes turnos y aulas, lo que no quiere decir que se inculquen diferentes ideologías. Por otro lado, hay que mencionar que esta función de inculcación de ideología no es la única -- que se cumple en la escuela, ya que también realiza la función, aunque en una sociedad de nuestro tipo sea secundaria en relación con la primera, de capacitar a la fuerza de trabajo, capacitación que no implica que el Aparato Escolar sea un mero proveedor de recursos humanos o de fuerza de trabajo capacitada, -- ya que si bien este conserva una relación de dependencia con respecto al Aparato productivo (y no viceversa como se pretende muchas veces) aunque mediatizada por la instancia política, simultáneamente mantiene una cierta autonomía en relación a él, manifestándose así diversas y particulares contradicciones internas dentro de la escuela. Puesto que considero que la forma en que se da el funcionamiento interno de la escuela, es --

fundamental para el logro de la reproducción ideológica, y en última instancia económico-social del sistema, deseo centrar mi trabajo a este nivel, es decir, pretenderé analizar algunos elementos del proceso que se da DENTRO de la escuela cuyo objetivo es contribuir a la reproducción de un sistema social diferenciado, sin olvidar, por supuesto, la existencia de las condiciones externas a ésta pero que determinan su funcionamiento.

Me propongo centrar mi análisis en la escuela primaria, puesto que como han mostrado Ch. Baudelot y R. Establet, es en ella donde se realiza en sí misma y desde un principio la clasificación escolar. "La escuela primaria divide, y divide para toda la vida" (1). "Por una parte, asegura la distribución material, una repartición de individuos en los dos polos de la sociedad; por otra parte, asegura una función política e ideológica de inculcación de la ideología burguesa" (11). Aunque su conclusión se basa en el análisis de la situación escolar francesa, considero que es válida para nuestra realidad, aunque obviamente aquí adquiere características propias, las cuales pretenderé estudiar.

Así, trataré de mostrar a lo largo de mi trabajo, que la escuela no sólo no funciona en forma compensatoria hacia los grupos más desfavorecidos, sino que además agrava su situación, es decir que dicha institución va a reproducir mediante diversos mecanismos las diferencias sociales, acentúan

dolas y distanciando aun más a los distintos grupos que integran el sistema. Sin embargo, con ésto no quiero decir que - la escuela sea la causa última de la división de la sociedad en clases, en la medida en que las clases sociales son anteriores a ella. El hecho de que, según los cálculos presentados - para nuestro país por Pablo Tapapien 1978 (12), por cada 100 - niños que entren a la primaria, 33 ingresen a la secundaria, - 13 terminen el bachillerato y sólo 4 logren entrar a la Universidad, no es un resultado sólo atribuible a la escuela. Las - distintas posibilidades que tiene un niño de acceder y concluir cada uno de estos ciclos no son producto esencialmente del Aparato Escolar, aunque sea éste uno de los encargados de reproducir y perpetuar estas diferencias. En otras palabras, aunque dentro de la escuela no se encuentre la raíz de las diferencias sociales, va a ser en su interior donde se manifiesten, mediante la traducción de las desigualdades sociales en escolares - pero haciendo aparecer a éstas últimas como individuales.

Si profundizamos más en la distribución de la pirámide escolar con respecto al origen social en nuestro país, - nos encontramos con que: -Entre 1.5 y 2 millones de niños no llegan a entrar a la escuela y el 35% de quienes sí lo hacen no llegan al 4to. año de primaria. Son los niños provenientes de economías campesinas pauperizadas dispersas, zonas urbanas marginadas, minifundios muy poblados, etc. que van a continuar en esa misma situación.

- Además, 57 de cada 100 niños no terminan la segunda mitad de la primaria y sólo 45 de ellos la van a acabar pero finalizando ahí sus estudios. Su origen se remonta al proletariado en la manufactura tradicional, subproletariado con empleo inestable y algún sector rural minoritario. Su pronóstico serán las ocupaciones más bajas del trabajo asalariado.
  
- 30 de cada 100 niños alcanzarán la enseñanza media y 13 la terminarán finalizando ahí sus estudios. Sus futuros puestos serán los empleos de comercio, oficina, mediana burguesía agraria y pequeña burocracia pública.
  
- Finalmente, de cada 100 niños que entran al sistema educativo formal, sólo 10 sujetos ingresarán a la Universidad y poco más de la mitad de ellos terminarán su licenciatura. Serán los grupos provenientes de la alta burguesía, clase obrera más calificada o hijos de profesionales. Su pronóstico es reingresar a esos mismos grupos, aunque es más probable que a causa de la devaluación educativa, caigan en el subempleo o en puestos medios (13).

\* Si analizamos todos estos datos podemos ver como la eficacia de la escuela para reproducir las relaciones sociales de producción, no viene de una incapacidad de los grupos marginados y/o dominados para autoeducarse, sino de la manera en la que se distribuyen las oportunidades escolares y de las carac-

terísticas que posee la escuela y su funcionamiento como forma única de educación legítima.

Por un lado, se le atribuyen a la escuela cualidades (cientificidad, neutralidad, democratización, igualdad de oportunidades y de trato para todos) que contribuyen a crear y acrecentar su valor ante la sociedad, a aumentar las aspiraciones escolares de la población, a fomentar la construcción de aulas, pero sobre todo, a hacer aparecer a la escuela como una institución natural (siendo difundido que es en ella, únicamente, donde se puede lograr una formación educativa), neutral (es decir, ajena a todo cuanto acontece en la sociedad, funcionando así como ente aislado sin relación ni culpa alguna de lo que acontece a su alrededor) y necesaria (se llega a creer en ella como única manera de ascender social y económicamente, como vía de desarrollo del país, como camino para lograr la redistribución de la riqueza y la disminución de las desigualdades sociales, Es decir, la escuela va a ser vista como única esperanza de "progreso y cambio"). Contrariamente a esta visión mistificada, - en el fondo la escuela va a ser uno de los agentes más importantes encargados de la reproducción económica, social y cultural de los grupos dominantes de la sociedad.

Mostrar la forma en que el proceso de inculcación pedagógica -como forma de inculcación ideológica- se realiza, a través de todas y cada una de sus prácticas escolares, me parece de suma importancia. Considero que es a partir de la desmitificación de las funciones atribuidas a la escuela y del des

cubrimiento del verdadero papel que juega en la reproducción de las relaciones sociales de producción, que dicha situación será susceptible de ser modificada. Los procesos que se verifican en el seno de la escuela y cuyo objetivo central es contribuir a la reproducción y legitimación de un sistema social diferenciado, no se dan en una forma lineal y neutral. Las contradicciones y las luchas que se dan dentro del Aparato Escolar son manifestaciones de la resistencia de ciertos grupos a la explotación, a la dominación política e ideológica, al proceso de inculcación y escolarización, que impiden todos -- ellos, la salida, afluencia y desarrollo de su propia ideología.

En otras palabras, si algunos de los muchos aspectos del verdadero papel que juega la escuela y de los procesos que dentro de ella se dan, se analizan junto con lo que hay detrás de algunas de sus prácticas, habrá un arma más, de suma importancia, para entender el verdadero carácter y función del Aparato Escolar. Si bien la escuela, por su misma condición de Aparato Ideológico de Estado, no será por sí misma un instrumento de cambio social, su participación dentro del mismo desempeñará un papel fundamental.

Además, creo importante centrar mi análisis en el proceso que se da DENTRO de la escuela, puesto que considero que muchas veces se ha olvidado o bien, se ha analizado como un ente aislado de todo aquello que acontece en la sociedad.

Por un lado, veo que existen muchos estudios que tienden a centrarse en el fenómeno que se da al interior de la institución, olvidando aquellos elementos externos a ésta pero que en última instancia determinan su funcionamiento. Algunos manuales de programación por objetivos, ciertos textos de metodologías de la enseñanza (particularmente personalizadas) o bien, algunas Didácticas Generales podrían incluirse en este caso (14). Por otro lado, he hallado que también existe la tendencia a concluir que los diferentes grupos que integran la sociedad, después de pasar y salir (en cualquiera de sus ciclos) de la escuela, reingresan a su mismo núcleo social (15). Sin embargo, rara vez se estudia el proceso que se verifica dentro de ella y que contribuye a dicho resultado. Resumiendo, mediante el estudio de numerosos artículos se ha visto que se tiende a analizar el ANTES y el A CAUSA DE la escuela, pero pocas veces he hallado que se examina lo que se da DENTRO de su seno bajo una perspectiva que le asigne a la institución escolar, un papel esencial en la reproducción de las diferencias sociales. Es por lo anterior por lo que propongo centrar mi trabajo en algunos aspectos de dicho momento de la educación.

Sin embargo, los elementos educativos presentes dentro del Aparato Escolar susceptibles de ser analizados bajo el punto de vista propuesto, son muchos y muy diversos. Así, tanto las formas de inculcación o los métodos utilizados constituyen, ya sea aislada o conjuntamente, fuentes importantes de es

tudio. No obstante, y dada su diversidad y complejidad, considero necesario y conveniente centrarme únicamente en algunos de ellos: los Sujetos y los Contenidos del proceso enseñanza-aprendizaje que se da al interior del Aparato Escolar. Si bien las características de la escuela como institución, el método que ésta siga en particular, las relaciones entre su personal y de éste hacia su público, etc. guardan una estrecha relación entre sí, creo que es la relación maestro-alumno la que en última instancia constituirá la relación pedagógica. Considero -- que va a ser el vínculo que se establezca entre los sujetos mediados a su vez por los contenidos oficiales y por su ubicación político-social, la esencia propiamente dicha del proceso enseñanza-aprendizaje que se verifica al interior del Aparato Escolar.

Primeramente, si entendemos por sujetos intervinientes en dicho proceso, por un lado a los maestros y por otro a los estudiantes, podríamos analizar a los primeros como portavoces y transmisores, a menudo inconscientes, de ciertos contenidos determinados socialmente y presentados oficialmente, y a los segundos, como receptores de los mismos.

Por un lado, considero que los maestros de primaria contribuyen a reproducir a nivel ideológico el tipo de sociedad en la que están insertos, y al hacerlo, favorecen y coadyuvan al mantenimiento y perpetuación de la estructura econó-

mica de la misma y de sus consiguientes diferencias sociales. Considero que el sector social del que provienen y sus consecuentes implicaciones económicas, ideológicas y sociales son fundamentales en la configuración de dicho proceso, en cuanto que tanto los profesores como los alumnos, y en general, "todo el elemento humano de la educación, recoge las diferencias, los conflictos sociales activos o latentes, las influencias ideológicas, etc. del sector social en el que vive: de sus familiares, de la formación que ha tenido, del medio social donde desarrolla sus relaciones de amistad, de diversión, de comercio y trabajo, y lo vierte, lo hace confluir en su labor educativa" (15). A su vez, la formación profesional de los maestros de primaria es otro aspecto que considero esencial en cuanto mecanismo de reclutamiento y preparación de agentes inculcadores de la ideología dominante, aunque dicha función, como ya he señalado, sea a menudo inconsciente o desconocida por los mismos docentes. Pienso que es importante detenerme en el análisis de la formación magisterial, misma que a mi juicio coadyuva, junto con otros elementos, a hacer del profesor de primaria, un instrumento de los grupos poderosos de la sociedad, desempeñando así un papel fundamental en la configuración y reproducción de ciertos valores, ideales, normas y expectativas propios de dichos sectores. Quizás sean por una parte, el origen de clase y las posteriores presiones (manifiestas o latentes) que sobre el docente se ejercen durante su desempeño profesional, y por otra, su preparación como una fuerza de trabajo especializada, los elementos que

contribuyan a subordinar al maestro a un conjunto de concepciones y representaciones propias de la ideología dominante. Además, hay que recordar que los maestros se formaron, al menos formalmente, en el mismo sitio en que hoy trabajan, es decir, han estado sujetos a los procesos de inculcación escolar desde pequeños. En un tiempo fueron receptores, productos de la escolaridad, y más tarde se han vuelto transmisores, agentes de la misma.

Por todo lo anterior, creo que es interesante analizar y ejemplificar la manera en que dicho proceso se realiza, a través de un breve estudio de la formación y desempeño del docente y su interrelación con un grupo de alumnos.

A su vez, pretendo también poder aportar algunos elementos que clarifiquen la situación del estudiante en la realidad escolar. Me parece que su papel esencial receptivo de todo un conjunto de conocimientos, hábitos y normas es fundamental en el proceso de reproducción ideológica y por lo tanto económica de una sociedad. Creo que lo que introyectan en la escuela, no sólo de sus maestros sino también de los administradores y funcionarios de la misma, y la manera como lo hacen, los prepara a "adaptarse" a su situación social, por justa o injusta que ésta sea. El que hoy recibe y acepta (consciente o no) ciertos moldes de comportamiento y es acostumbrado a obedecer a un profesor, tal vez sea mañana el que repita esas conductas en una empresa y ante un patrón. Por

ello creo que el origen social, la preparación y actuación -- profesional del docente son elementos tan importantes de analizar como lo son las mismas variables en relación con los -- alumnos que con él se relacionan.

Por otra parte, los contenidos oficiales cristalizados en los libros de texto, son muy importantes de analizar en cuanto que tienen varias funciones dentro del proceso enseñanza-aprendizaje y especialmente frente al alumnos. "Le enseña a leer, a ser gramaticalmente correcto, a conocer una serie de temas, etc. Pero existe otra función que cumple el libro : - los mensajes que se transmiten tienen características específicas que corresponden a una determinada manera de percibir la - realidad, no sólo la realidad total, sino la realidad social-- mente definida". (17). Al ser un grupo social el que controla la estructura económica y la instancia superestructural, sería probable esperar que fuese este mismo el que transmita su propia concepción del mundo al resto de la sociedad, tratándola - de hacer aparecer como universal, única, propia del sentido común, del ciudadano "normal". De esta manera, los contenidos manejados dentro de la educación formal así como aquellos transmitidos a través de los aparatos ideológicos del Estado van a contribuir a reproducir la ideología dominante, lográndose así un mayor "consenso" entre los miembros de la sociedad.

En síntesis, creo que los contenidos del proceso enseñanza-aprendizaje dentro del ámbito escolar, sean sistematizados y cristalizados en los libros de texto o no, van a ser -

fundamentales en la creación, y conservación de una serie de valores, actitudes y expectativas que en última instancia perpetuarán lo manejado a nivel superestructural. Por ello, trataré de aportar algunos elementos que clarifiquen tanto los -- mensajes visibles como los latentes que a través de ellos se -- transmiten.

Una vez enfatizada la importancia de un estudio como el que propongo, quisiera retomar su objetivo general que consistiría en analizar algunos de los elementos que intervienen en el proceso de reproducción de las diferencias sociales dentro del Aparato Escolar, particularmente en la escuela primaria. Para ello, considero conveniente tratar de caracterizar primeramente a los sujetos intervinientes en el proceso enseñanza-aprendizaje, centrándome por un lado en los maestros y por otro en sus alumnos. Así, una vez justificada la importancia del origen social, formación y actuación profesional del maestro, procederé a realizar un breve estudio de dichos aspectos, para después retomarlos en relación con el alumno.

En una segunda parte del trabajo, creo conveniente tratar algunas características de los contenidos que se transmiten dentro del Aparato Escolar, tanto a un nivel general -- como particularizando posteriormente en los libros de texto, -- por tratarse éstos del medio reconocido oficialmente para difundir educación organizada.

Para cubrir la primera parte del trabajo, los sujetos intervinientes en el proceso enseñanza-aprendizaje, creo necesario auxiliarme tanto de libros y artículos como de estadísticas nacionales que sustenten dicho análisis. En la última sección y en base a los libros de texto de Ciencias Sociales del primer año, agregaré a ello un breve análisis de los contenidos que se transmiten a través de los libros de texto de la escuela primaria mexicana, a fin de concretizar algunos aspectos de lo abordado.

De esta manera y en base al análisis, por una parte de los sujetos intervinientes en el proceso enseñanza-aprendizaje que se da dentro del Aparato Escolar, y por otra, de algunos aspectos de los contenidos que se transmiten en dicho proceso, me propongo tratar de demostrar que dichos elementos juegan un papel muy importante en la reproducción de las diferencias sociales, que aunque externas a la escuela, se perpetúan dentro de ésta.

## II. LOS SUJETOS INTERVINIENTES EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APREN- DIZAJE QUE SE DA AL INTERIOR DEL APARATO ESCOLAR.

### 2. LOS MAESTROS DE PRIMARIA

#### I. Formación Profesional.

El papel que desempeñan los maestros en la escuela primaria es muy importante de analizar en cuanto que al actuar como portavoces y transmisores de la ideología dominante, aunque a menudo sin percatarse de ello, contribuyen a reproducir un estado de cosas. En otras palabras considero muy interesante el tratar de demostrar que los docentes coadyuvan al logro de la reproducción a nivel ideológico del tipo de sociedad en la que están insertos, y al hacerlo, contribuyen al mantenimiento y perpetuación de la estructura económica con sus consiguientes diferencias sociales. Así, aunque materialmente no sean ellos los que produzcan plusvalía, su trabajo contribuye a que ésta se produzca y se reproduzca.

Para lograr un mayor acercamiento a dicho fenómeno, estimo necesario detenerme en la formación del magisterio en México en cuanto proceso de reclutamiento y preparación de agentes inculcadores de la ideología dominante. Para ello quisiera partir del hecho que "todo sistema de enseñanza institucionalizada debe las características de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y

reproducir las condiciones institucionales, cuya existencia y persistencia son necesarias, tanto al ejercicio de su función propia de inculcación cuanto al cumplimiento de su función de reproducción de un arbitrario cultural que él no ha producido" (18). Así, "el sistema escolar tiende a garantizar un cuerpo de agentes, reclutados y formados para asegurar la inculcación de las condiciones institucionales capaces a la vez de dispensarlos de ejercer trabajos escolares heterogéneos y heterodoxos. Estos agentes, reciben para tal fin una formación homogénea e instrumentos homogéneos y homogeneizantes. El sistema escolar tiende a dar a la información y a la formación que inculca un tratamiento cuyo origen reside a la vez en las exigencias del trabajo escolar y en las tendencias inherentes a un cuerpo de agentes en las condiciones institucionales" (19).

Al preparar al magisterio a actuar y desarrollarse conforme los criterios y valores institucionales, se logra, junto con otros elementos, reproducir los mismos. Y así, al hacerlo, se contribuye a perpetuar un determinado tipo de sociedad en la que están insertas dichas instituciones. Es por ello, por lo que considero necesario detenerme a analizar la formación del magisterio en México enfocada como proceso de reclutamiento y preparación de agentes inculcadores de la ideología dominante, contribuyendo con ello a reproducir nuestra sociedad. Quiero aclarar que aunque dicha formación profesional, junto con otros mecanismos, coadyuva a hacer del maes

tro de primaria un instrumento del sector dominante de la sociedad, este fenómeno rara vez es conocido por los mismos docentes. Lo que intento decir es que la mayor parte de los -- profesores no están conscientes del proceso que los hace desempeñar un papel fundamental en la configuración y reproducción de ciertos valores, ideales y expectativas y por lo tanto, son ellos solamente instrumentos, más no la causa final de tales condiciones. Por otro lado, lo anterior no implica que no -- existan maestros conscientes de esta situación y que no luchan porque la educación formal en México cumpla otras funciones.

Partiendo de lo anterior y a fin de acercarme al objetivo de este capítulo, considero necesario detenerme y abarcar el análisis de cuando menos dos épocas distintas, para poder constatar que la reproducción de las relaciones sociales de producción dentro del Aparato Escolar, específicamente en cuanto la formación del magisterio en México, no es un hecho casual ni propio de un momento dado, sino que es un proceso - constante que se verifica permanentemente aunque, claro está, adquiriendo características propias de las circunstancias histórico-sociales particulares.

Así pues, al analizar primeramente los datos proporcionados por J.G. Castellón y J. B. Muñoz (20) se puede observar la marcada diferencia que existía en 1966 a nivel de matrícula, personal docente y presupuesto, entre las escuelas norma-

les particulares, oficiales, estatales y mixtas, tanto a nivel urbano como rural. Por ello considero conveniente subdividir los datos en dos grandes categorías; primeramente la relacionada con la formación del magisterio, misma que abarcaría, por un lado, a los docentes que trabajen en las distintas escuelas Normales y la respectiva correlación con sus alumnos (los futuros maestros) y por otro, la eficiencia de dichas instituciones.

En la segunda categoría analizaré aquellos aspectos relacionados con los servicios que prestan los docentes de primaria, vinculando tanto al magisterio como a sus respectivos alumnos. Esquemáticamente, mi plan de trabajo con respecto a esta unidad, quedaría expresado de la siguiente manera:

VARIABLES QUE PRETENDO ANALIZAR DENTRO DEL  
CAPITULO RELACIONADO CON LA FORMACION  
DE LOS MAESTROS DE PRIMARIA.

<u>FORMACION PROFESIONAL</u>	<u>SERVICIOS DESEMPEÑADOS</u>
1. Matrícula de las distintas Normales	1. Matrícula de las distintas Primarias
2. Correlación con sus respectivos docentes	2. Correlación con sus respectivos docentes
3. Eficiencia.	

Partiendo del esquema anterior y con objeto de tener un panorama más amplio, creo interesante mostrar las grandes diferencias que existían en 1966 en las escuelas Normales en México, tomando como variable su tipo de control administrativo. Además, considero necesario abarcar por separado el análisis del medio urbano y el estudio de las zonas rurales, tratando de no perder de vista el vínculo que las uné y los contrastes que las separan.

Primeramente y centrándome en el área urbana, creo conveniente anexar el siguiente cuadro en el que he agrupado algunos de los datos que a mi juicio son más significativos. (aunque J. G. Castillón y J. B. Muñoz los hayan presentado - bajo otro punto de vista). Así he estimado conveniente relacionar la cantidad de Instituciones Normales Urbanas existentes, su matrícula y el porcentaje de matriculados que a cada una de ellas asisten, con las cuatro distintas categorías de Normales conforme su fuente de sostenimiento y su tipo de control administrativo (Federal, Estatal, Particular y Mixto).

INSTITUCIONES Y MATRICULA DE LAS ESCUELAS  
 NORMALES URBANAS DE MEXICO POR CONTROL ADMINISTRATIVO  
 PARA EL AÑO DE 1966 (21)

INDICADORES	BAJO CONTROL FEDERAL	BAJO CONTROL ESTATAL	BAJO CONTROL PARTICULAR	BAJO CONTROL MIXTO
CANTIDAD DE INSTITUCIONES		24	77	14
MATRICULA POR ALUMNOS	5686	7635	9637	3559
PORCENTAJE DE MATRICULADOS	21.44%	28.79%	36.34%	13.42%

Al revisar las cifras concernientes al medio urbano para el año 1966, se encuentra que las diferencias en cuanto a matrícula total entre las escuelas nacionales para instrucción primaria son enormes, según sea su tipo de sostenimiento y control administrativo. Por un lado, y mientras las escuelas de sostenimiento federal tenían aproximadamente 5686 estudiantes, las Normales de sostenimiento estatal abarcaban 7635 alumnos repartidos en 24 instituciones. Sin embargo, es más marcada la diferencia entre ambos con respecto a la matrícula total de las Normales Particulares que hacía el mismo período era de 9637 estudiantes repartidos en 77 escuelas. Si agregamos a estos datos, la matrícula de las 14 escuelas Normales Urbanas de sostenimiento Mixto que era de aproximadamente 3559 alumnos, podemos sacar la siguiente conclusión: las Normales Particulares para Instrucción Primaria son tanto en cantidad de instituciones como de alumnos, las que mayores porcentajes representan. De ello puede desprenderse que los futuros transmisores de la ideología dominante, habrán sido en un mayoría, estudiantes de una institución particular, lo que ya de por sí implica una cierta capacidad de tener determinada posición económica y un conjunto especial de valores y expectativas. Si se toma en cuenta que hacia ese año, el número total de matriculados en Escuelas Normales Urbanas era de 26 517, podemos notar que las instituciones particulares abarcaban al 36.34% de la población, mientras que las estatales cubrían el 28.79%, las federales el 21.44% y las de sostenimiento mixto el 13.42% o sea que más de

un tercio de los que ingresaron en ese año a escuelas Normales Urbanas, lo hicieron a Instituciones Particulares, implicando el tener que pagar determinadas cuotas, una cierta posición en la sociedad.

A su vez, los contrastes dentro del medio rural -- son aun más marcados, como se observa en el cuadro siguiente, en el que he tomado como indicadores, por un lado, a la cantidad de Normales Rurales que existían en 1966, su matrícula y el respectivo porcentaje que cada una de ellas abarcaba, y por otro, a las instituciones de sostenimiento y bajo control federal y estatal (dado que, al parecer, la iniciativa privada no se interesa en ese medio).

INSTITUCIONES Y MATRICULA DE LAS  
 ESCUELAS NORMALES RURALES DE MEXICO POR CONTRL ADMINISTRATIVO  
 PARA EL AÑO DE 1966 (22).

INDICADORES	FEDERALES	ESTATALES	TOTAL
NUMERO DE INSTITUCIONES	28	2	30
MATRICULA POR ALUMNOS	5281	223	5504
PORCENTAJE DE MATRI CULADOS	95.94%	4.05%	100%

En el cuadro anterior, se encuentra un panorama mucho más desalentador, tanto en cantidad como en calidad. Puesto que la iniciativa privada no está interesada tanto en ese medio, la Federación tiene a su cargo casi todo el financiamiento y control de dichas instituciones, aunque con un mínimo de intervención estatal. Así, las 28 escuelas Normales Rurales sostenidas por la Federación tuvieron en 1966, 5281 alumnos mientras que las dos escuelas Estatales abarcaron a 223 estudiantes. En otras palabras, de los 5504 que ingresaron a las escuelas Normales Rurales, el 4.05% lo hizo en instituciones Estatales y el 95.9% en Federales.

Al comparar estas cifras con las anteriores puede inferirse que el total de matriculados en el medio urbano sobrepasa casi por 5 veces a los que lo hicieron en el medio rural, los cuales no igualan siquiera al número de alumnos asistentes a las escuelas Federales del área urbana. Así, existiendo un mayor número de escuelas y de estudiantes en el sector urbano, va a ser éste el que posea y brinde mayores posibilidades (independientemente de si se realicen) de cubrir en un futuro las demandas en las escuelas del nivel elemental. Además, es interesante hacer notar que mientras en dicho sector, el 68.41% de los ingresados era del sexo femenino, en las Normales Rurales el 65.51% pertenecía al sexo opuesto. Probablemente esto pueda deberse por un lado, al hecho de que las mujeres del campo tienden a tener un menor grado de probabilidades de escolariza

ción por lo que les es más difícil terminar dichos estudios, y por otro, debido a la creencia al parecer muy difundida entre los varones del área rural de la viabilidad de movilidad social a través de la profesión docente, misma que los hace integrarse a ella. En otras palabras, parece ser una variable muy importante en su elección, la creencia que tiene el sector masculino del campo, entre otros, en la escolarización como factor que opera de tal manera que una o más personas pueden pasar, por su voluntad o contra ella, de una clase social a otra, ya sea en sentido ascendente como descendente. Así, bajo la creencia en ese mito, los futuros maestros ingresan a estudiar dicha área y cuando empiezan a ejercerla, comienzan a percibir que ascender a algún sector social "superior" es mucho más difícil, casi imposible, que descender a otro "inferior". Las oportunidades de empleo, el monto de los salarios y muchas veces su postergación, los seguros y escalafones a menudo dogmáticos, pocas veces coadyuvan a un ascenso económico y social, aunque esto no niegue la existencia de unos cuantos casos de movilidad social ascendente, especialmente en sujetos provenientes de los sectores más pobres. "Aunque cuando es innegable que los procesos de movilidad social individual, por vía de la escuela, son procesos reales, resultado en gran parte de aperturas en el sistema establecido a partir de luchas reivindicativas constantes y de alianzas de clase específicas, consideramos que su peso real ha sido exagerado en el discurso público, originándose lo que podría llamarse el mito de la movilidad social, un elemento muy utilizado en los intentos de reforzar las imágenes de una sociedad que se

Otro aspecto interesante de estudiar a partir de la fuente antes citada, es el relacionado con el personal docente que trabaja en las Normales Primarias Urbanas y Rurales, - tanto de sostenimiento Federal y Estatal como de Particular y Mixto. Para ello, anexo a continuación cuatro cuadros en los que se analiza la cantidad de profesores de ambos sexos que - trabajaban en 1966 con o sin título profesional, en las Norma les Primarias Federales, Estatales, Particulares y Mixtas del medio urbano a través de las distintas entidades.

PERSONAL DOCENTE FEMENINO Y MASCULINO QUE PRESTO SUS SERVICIOS, CON  
Y SIN TITULO PROFESIONAL, EN LAS NORMALES PRIMARIAS FEDERALES UR  
BANAS MEXICANAS EN 1966 (24)

Entidades	Maestros con título		Maestros sin título		Total
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
Baja California	13	9	5	0	27
D. F.	256	179	43	15	493
Guerrero	26	8	18	5	57
Hidalgo	18	11	18	7	54
Jalisco	32	12	30	7	81
Michoacán	15	9	13	3	40
<b>T O T A L</b>	<b>360</b>	<b>228</b>	<b>127</b>	<b>37</b>	<b>752</b>

PERSONAL DOCENTE FEMENINO Y MASCULINO QUE PRESTO SUS SERVICIOS, CON Y SIN  
TITULO PROFESIONAL, EN LAS NORMALES PRIMARIAS ESTATALES URBANAS MEXI-  
CANAS EN 1966 (25)

ENTIDADES	Maestros con título		Maestros sin título		Total
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
Campeche	4	11	4	2	21
Colima	15	0	0	0	15
Chiapas	35	21	29	3	88
Durango	3	29	6	6	44
Edo. de México	27	57	6	13	103
Guanajuato	7	12	12	3	34
Guerrero	9	10	8	0	27
Jalisco	22	12	16	10	60
Nayarit	19	5	4	1	29
Nuevo León	17	9	0	0	26
Puebla	31	34	29	7	101
Sonora	8	5	7	1	21
Veracruz	49	65	29	11	154
Yucatán	12	22	10	2	46
Zacatecas	11	7	2	0	20
<b>T O T A L</b>	<b>269</b>	<b>299</b>	<b>162</b>	<b>59</b>	<b>789</b>

PERSONAL DOCENTE FEMENINO Y MASCULINO QUE PRESTO SUS SERVICIOS, CON Y  
SIN TITULO PROFESIONAL, EN LAS NORMALES PRIMARIAS PARTICULARES  
URBANAS MEXICANAS EN 1966 . (26).

ENTIDADES	Maestros con título		Maestros sin título		Total
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
Aguascalientes	2	12	1	1	16
Coahuila	21	29	8	3	61
Chiapas	7	1	5	1	14
Chihuahua	12	14	6	3	35
Distrito Federal	180	180	34	31	425
Edo. de México	14	7	1	2	24
Guanajuato	26	22	30	12	90
Guerrero	11	5	1	1	18
Jalisco	30	38	8	4	80
Michoacán	10	25	4	2	41
Morelos	12	8	2	0	22
Nuevo León	26	23	14	4	67
Puebla	35	85	20	15	155
San Luis Potosí	17	11	9	3	40
Tamaulipas	27	12	2	1	42
Veracruz	29	14	4	1	48
Yucatán	1	21	0	0	22
Zacatecas	0	3	2	0	5
<b>T O T A L</b>	<b>460</b>	<b>510</b>	<b>151</b>	<b>84</b>	<b>1205</b>

PERSONAL DOCENTE FEMENINO Y MASCULINO QUE PRESTO SUS SERVICIOS, CON Y  
SIN TITULO PROFESIONAL, EN LAS NORMALES PRIMARIAS MIXTAS URBANAS  
MEXICANAS EN 1966 (27)

ENTIDADES	Maestros con título		Maestros sin título		Total
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
Aguascalientes	4	18	0	0	22
Baja California Norte	19	3	3	0	25
Campeche	6	8	4	2	20
Coahuila	15	19	4	3	41
Chihuahua	9	5	2	0	16
Edo. de México	41	41	0	0	82
Guanajuato	2	17	10	4	33
Oaxaca	8	8	10	0	26
San Luis Potosí	20	17	11	1	49
Sinaloa	5	4	7	2	18
Tamaulipas	43	17	17	3	80
T O T A L	191	167	71	16	445

La información anterior parece revelar grandes contrastes en cuanto al personal docente que presta sus servicios en las Normales de tipo Urbano que preparan a los maestros de instrucción primaria "Sobre un total de 3191 maestros, de los que 1791 (56.13%) son hombres y 1400 (43.87%) mujeres, 2484 (77.84%) poseían título en 1966 y 707 (22.16%) carecían del mismo. Sobre un total de 1791 maestros varones, 1280 ejercieron con título y 511 (28.53%) sin él. Por lo que hace al personal docente femenino, sobre un total de 1400 maestras, 1204 (86.9%) ejercieron con título, y 196 (14.0%) sin él" (28).

Además conforme los Estados, las diferencias son -- también muy marcadas, pues por ejemplo mientras las Normales Estatales Urbanas de Veracruz y el Estado de México tienen un total de 154 y 103 maestros respectivamente (19.5%) y 13.05% total), otras como las de Colima y Zacatecas tienen a su vez 15 y 20 docentes abarcando así el 1.9% y 2% de todo el personal que trabaja en ese tipo de instituciones (789 maestros). Lo mismo sucede en el resto de las Normales Urbanas. En las Federales se observa al Distrito Federal con 493 maestros -- (65.55%) contrastando con Baja California Norte con 27 (3.59%). En las Normales Particulares está nuevamente el Distrito Federal con 425 (35.26%) profesores y Chiapas con 14 (1.16%). A su vez, las Normales Mixtas cuentan con 445 docentes, de los cuales 80 trabajan en Tamaulipas (17.97%) y 16 en Chihuahua (3.59%).

Al profundizar en ésta información y al contrastarla con la matrícula a la que éstos maestros prestan sus servicios, me encontré con diferencias muy marcadas conforme los Estados, como lo muestra el siguiente cuadro en el que analizo la correlación entre la cantidad de alumnos y maestros que asisten a las Normales Estatales Urbanas de las diversas entidades del país. Quiero aclarar que aunque algunos de estos datos fueron extraídos del estudio de J. G. Castellón y J. B. Muñoz, la correlación de los mismos no aparecía en el mismo. Sin embargo y dada su importancia, decidí efectuar dichas correlaciones que se presentan en la tabla siguiente.

RELACION DE ALUMNOS Y MAESTROS EN LAS ESCUELAS  
NORMALES ESTATALES URBANAS MEXICANAS EN 1966 (29)

ENTIDADES	ALUMNOS	MAESTROS	ALUMNOS/MAESTRO
Jalisco	1635	60	27.3
Nayarit	478	29	16.5
Edo. de México	514	103	5
Guanajuato	149	34	4.4

Los datos anteriores manifiestan nuevamente grandes contrastes conforme los estados analizados, pues mientras las Normales Estatales Urbanas de Jalisco y Nayarit cuentan con 27.3 y 16.5 alumnos por docente, otras como las del Estado de México y Guanajuato cuentan con 5 y 4.4 estudiantes por maes-

tro. De estos datos puede deducirse que, lo más probable, -- sean las zonas más desarrolladas económica y socialmente (en este caso Guanajuato y el Estado de México) donde se cuente -- con una cantidad inferior de niños a cargo de un profesor, te -- niendo así una mayor posibilidad en cuanto a la calidad de la enseñanza, en la que son fundamentales los vínculos persona-- les. En otras palabras, dudo que para un maestro con 27 alum -- nos sea posible mantener el mismo nivel académico y semejan-- tes relaciones interpersonales con sus estudiantes que para -- un docente que únicamente trabaja con 4 ó 5 de ellos.

Semejantes contrastes pueden observarse en el cua-- dro siguiente, donde nuevamente agrego a los datos extraídos del citado estudio, la correlación que encuentro entre los -- mismos. Así, presento la cantidad de alumnos y maestros (y -- su respectiva relación) que asistían en 1966 a instituciones estatales rurales, que en éste caso, únicamente se hallan en Puebla y el Estado de México.

RELACION DE ALUMNOS Y MAESTROS EN LAS ESCUELAS  
NORMALES ESTATALES RURALES MEXICANAS EN 1966 (30)

ENTIDADES	ALUMNOS	MAESTROS	ALUMNOS/MAESTRO
Puebla	135	13	10.5
Edo. de México	88	17	5.2

Como puede observarse en las Normales Estatales Rurales del Estado de México existen 5.2 alumnos a cargo de cada maestro mientras que en las de Puebla son prácticamente el doble (10.5). Nuevamente, parece ser que el primero, entidad con más desarrollo económico que Puebla, cuenta con más posibilidades de mantener un cierto nivel académico y de establecer mayores relaciones personales que ésta última.

Lo mismo parece suceder en las Normales Particulares Urbanas como lo muestra el cuadro siguiente en el que se vincula la cantidad de alumnos y docentes (y su respectiva correlación) que asisten a las Normales Particulares Urbanas de Yucatán, Veracruz, Guanajuato y el Estado de México.

RELACION DE ALUMNOS Y MAESTROS EN LAS ESCUELAS  
NORMALES PARTICULARES URBANAS MEXICANAS EN 1966 (31)

ENTIDADES	ALUMNOS	MAESTROS	ALUMNOS/MAESTRO
Yucatán	382	22	17.4
Veracruz	539	48	11.2
Edo. de México	104	24	4.3
Guanajuato	288	90	3.2

Semejantes conclusiones pueden inferirse de las -- Instituciones Particulares Urbanas ya que por un lado Yucatán y Veracruz cuentan con 17.4 y 11.2 estudiantes por docente y

por otro, en el Estado de México y Guanajuato hay 4.3 y 3.2 respectivamente.

De lo anterior puede inferirse la marcada diferencia que existe en los distintos estados de la República en cuanto la media de alumnos por docente. Parece ser que son los lugares más desarrollados económica y socialmente, los que cuentan proporcionalmente con más maestros, pudiéndose suponer que serán los estudiantes que asistan a éstas instituciones los que mayores posibilidades tengan de recibir una formación cualitativa y cuantitativamente superior. A su vez, son los Estados más pobres los que cuentan con un número menor de docentes, pudiéndose suponer consecuencias opuestas.

Puesto que la situación del Distrito Federal es muy importante de visualizar dados sus contrastes económicos y sociales, decidí dedicarle un espacio aparte. Para ello, elaboré el siguiente cuadro en base a la fuente antes citada, donde relaciono por un lado, los promedios más altos y más bajos en cuanto a la cantidad de alumnos por maestro que se dan en las diversas Normales conforme su control administrativo y por otro, compagino éstos con la media hallada en esta entidad.

CORRELACION ENTRE LOS PROMEDIOS MAYORES Y MENORES DE  
ALUMNOS POR DOCENTE EN LAS DIFERENTES NORMALES URBA-  
NAS CON LA MEDIA DE ALUMNOS POR DOCENTE EN EL DIS-  
TRITO FEDERAL EN 1966

TIPO DE INSTITUCION CONFORME SU CONTROL ADMINISTRATIVO	PROMEDIO MAYOR DE ALUMNOS POR DOCENTE	PROMEDIO MENOR DE ALUMNOS POR DOCENTE	PROMEDIO DE ALUM- NOS POR DOCENTE EN EL D.F.
NORMAL FEDERAL URBANA	15.4	4.9	6.6.
NORMAL PARTICULAR URBANA	17.4	3.2	9.8
NORMAL MIXTA URBANA	13.3	1.7	No apare el el da to

Es interesante hacer notar que el Distrito Federal cuenta con un número promedio de alumnos por docente con respecto a las medias mayores y menores de cada tipo de institución conforme su control administrativo. Probablemente esto se deba a los grandes contrastes económicos y sociales que dentro del Distrito Federal existen, es decir, considero que las escuelas de nivel socioeconómico alto del D. F. poseen -- un pequeño número de alumnos por docente y que a la inversa, a las escuelas de nivel socioeconómico bajo del D. F. asiste una cantidad mucho mayor de estudiantes, por lo que al extraer la media total de alumnos/docente, ésta tiene una posición intermedia.

Como se desprende de los cuadros analizados, son el Distrito Federal, Guanajuato y el Estado de México los más beneficiados, siendo que desde antes lo eran económicamente. -- Nuevamente, las oportunidades vuelven a concentrarse en unos cuantos estados siendo éstos ya favorecidos. También y dentro de éstos, son las escuelas particulares donde la cantidad de personal docente es mucho mayor.

Por otro lado, es interesante hacer notar la gran cantidad de maestros que ejercen sin tener su título profesional. Mienras el 13.39% de los docentes de las Normales del Distrito Federal no tienen título, el estado de Guerrero, a pesar de tener mucho menos docentes, posee un 32.35% de pro-

fesores no titulados. Me parece importante comparar estos datos con los proporcionados por M. Figueros y J. Lafarga (32) donde se habla de un 83.5% de maestros de secundaria no titulados y de ellos, un 40% sin Bachillerato.

En cuanto a las Normales Rurales, volvemos a notar la falta de escuelas de sostenimiento y control particular y mixto, por lo que únicamente anexo los dos cuadros siguientes en los que relaciono a los maestros de ambos sexos que ejercen en las Normales Primarias Federales y Estatales y que poseen o no su título profesional con su labor en las distintas entidades del país.

PERSONAL DOCENTE FEMENINO Y MASCULINO QUE PRESTO SUS SERVICIOS, CON Y SIN  
TITULO PROFESIONAL, EN LAS NORMALES PRIMARIAS FEDERALES RURALES MEXI-  
CANAS EN 1966 (33)

ENTIDADES	Maestros con título		Maestros sin título		Total
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
Aguascalientes	4	1	3	0	8
Campeche	11	2	7	0	20
Coahuila	10	3	9	1	23
Chiapas	7	1	1	0	9
Chihuahua	19	5	1	0	25
Durango	3	1	8	1	13
Edo. de México	18	1	0	0	19
Guanajuato	5	3	13	0	21
Guerrero	46	0	0	0	46
Hidalgo	5	2	11	0	18
Jalisco	44	41	0	0	85
Michoacán	11	3	7	1	22
Morelos	6	5	6	2	19
Nayarit	27	4	0	0	31
Nuevo León	18	6	0	0	24
Oaxaca	12	6	10	0	28
Puebla	15	13	10	3	41
Sonora	24	3	1	2	30
Tamaulipas	8	9	0	0	17
Tlaxcala	17	5	6	0	28
Veracruz	6	1	4	0	11
Yucatán	19	3	0	0	22
Zacatecas	19	1	0	0	20
T O T A L	207	68	134	11	420

PERSONAL DOCENTE FEMENINO Y MASCULINO QUE PRESTO SUS SERVICIOS,  
 CON Y SIN TITULO PROFESIONAL, EN LAS NORMALES PRIMARIAS ES-  
 TATALES RURALES MEXICANAS EN 1966 (34).

ENTIDADES	Maestros con título		Maestros sin título		TOTAL
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
Edo. de México	7	8	2	0	17
Puebla	4	1	6	2	13
T O T A L	11	9	8	2	30

En síntesis y como se desprende de los cuadros anteriores, parece ser que los maestros que trabajaron en 1966 en Normales Rurales para Instrucción Primaria fueron 450, de los cuales 360 eran hombres (es decir, el 80% del total) y únicamente 90 mujeres (20%). De ellos, el 60.56% de los varones - trabajó contando ya con su título profesional a la vez que un 85.56% de las mujeres lo poseían. El resto de los 155 docentes trabajó sin haberse titulado.

Nuevamente las diferencias saltan a la vista. Mientras las Escuelas Federales de Jalisco tenían 85 profesores - (20.23%), las de Aguascalientes tenían 8 (1.90%) y a la vez - que las Estatales del Estado de México tenían 17 (56.66%), -- las de Puebla contaban con 13 (43.33%). También los contrastes entre los docentes de las escuelas urbanas eran mucho más grandes, puesto que en ellas trabajaron 3191 maestros a cambio de 450 en el medio rural.

Y aun más, si tratamos de visualizar un poco la eficiencia de dichas instituciones conforme el número de estudiantes aprobados, encontramos que en 1966 las escuelas urbanas - del Distrito Federal tuvieron 5094 alumnos con nota superior a seis, mientras que las de Campeche tuvieron 177 y las rurales de Guanajuato 100. Una vez más observamos que la cantidad y calidad de las escuelas Normales y sus docentes son mayores en el Distrito Federal y algunos otros estados ya "favo

recidos", siendo muchísimo más desfavorable las condiciones -- de dichas instituciones en los estados con menos recursos. -- Así, se vuelve a hacer presente el hecho de "ayudar" al que -- proporcionalmente lo necesita menos y viceversa, contribuyendo de ésta manera a agravar las diferencias entre las regiones y dentro de ellas, en las distintas escuelas y público que -- asiste a ellas.

Finalmente es interesante analizar algunos elementos que configuran el área de servicios que prestan los maestros en las escuelas primarias, en base, nuevamente, a los datos proporcionados por J. Castellón y J. Muñoz. Así me encuentro con que en 1966 existían altas desproporciones entre la matrícula de enseñanza primaria y la preparación de profesores para dicho nivel, como lo muestra el cuadro siguiente donde relaciono el porcentaje de alumnos matriculados en escuelas primarias y Normales de los sectores rural y urbano.

MATRICULA EN PRIMARIAS Y NORMALES DE LOS SECTORES  
URBANO Y RURAL (35)

MATRICULA	INSTITUCIONES DEL SECTOR URBANO	INSTITUCIONES DEL SECTOR RURAL
Matriculados en Primaria	57.18%	42.82%
Matriculados en Escuelas Normales	82.81%	17.19%

De esta manera, mientras que el 57.18% de la matrícula de enseñanza primaria la absorvieron las escuelas urbanas, el 42.82% estuvo a cargo de las rurales. Sin embargo, las Normales Urbanas tuvieron una matrícula del 82.81% del total y las rurales sólo abarcaron al 17.19% de los futuros docentes. Así, teniendo las escuelas primarias urbanas únicamente un 14.36% más alumnos que las instituciones rurales, contaban a la vez con 4 veces más maestros que ellos, teniendo así más posibilidades de acceder y permanecer en la escuela, al igual que una mayor oportunidad de contactos, vínculos personales y en términos generales, una mayor cantidad y calidad de docentes. Con ello, entre otras cosas, se tienen más oportunidades y beneficios en las áreas urbanas, que en última instancia son ya las que cuentan con mayores posibilidades de servicios, incluso antes e independientemente de asistir a la escuela.

Así, ofreciendo más escuelas Normales y un mayor número de personal docente a las áreas urbanas, que por el sólo hecho de serlo gozan ya de ciertos servicios ventajosos, se contribuye a reproducir nuestra sociedad diferenciada, especialmente a nivel rural-urbano. Y dentro de la ciudad, la perpetuación de las diferencias estará coadyuvada por la alta proporción de Instituciones Particulares y su correspondiente elevada cantidad de alumnos y maestros en relación con las existentes en el campo. En otras palabras, son los Estados y las escuelas con menos recursos y en peores condiciones socioeconómicas los

que debieran tener más facilidades que actuasen compensatoriamente a su situación, y son ellos, sin embargo, los que menos oportunidades escolares tienen, cualitativa y cuantitativamente.

Si volvemos al mito de la educación formal como medio de movilidad social, notamos que estos grupos ni siquiera tienen la vía de acceder a una mejor situación socioeconómica, o por lo menos, no la tienen similar ni en mayor grado que en -- otras regiones o que en escuelas de distinto tipo de control -- administrativo. Así, las diferencias externas vuelven a reproducirse dentro del Aparato Escolar, favoreciendo al favorecido y desfavorecido al que ya lo estaba.

Sin embargo, considero que dicha situación no ha cambiado sino que se ha venido manteniendo desde 1966 aunque, claro está, adquiriendo características propias de las circunstancias histórico-sociales actuales. Creo que a pesar de existir ahora un número mayor de escuelas Normales y Primarias y una -- cantidad más grande de inscritos a ellas, el fenómeno es proporcionalmente el mismo. Es por ello, por lo que consideré interesante compaginar los datos antes citados con cifras más actuales, para lo cual me auxilié del anexo estadístico incluido al 4to. Informe de Gobierno correspondiente al sector educativo del Lic. José López Portillo (36). En vista de que la aparición de dicho documento es todavía muy reciente, y por consi

guiente ha sido aún poco interpretada por otros autores, me decidí a desglosar la información por mí misma. Quiero aclarar que aunque hubiese deseado analizarla conforme a los mismos pa  
rámetros que el documento anterior, las variables tratadas en el anexo estadístico eran diferentes, por lo que me fue imposi  
ble realizar un cuadro comparativo entre ambos.

Así, ateniéndome a la veracidad de dichas cifras, y enfatizando que no son éstas producto de hechos dados sino es  
timaciones que se tienen en base al proceso y desarrollo histórico de las estadísticas concernientes al Sistema Educativo Mexicano, pretenderé demostrar que las circunstancias antes --  
descritas no fueron producto del azar o de una mera casualidad, sino que año con año se repiten, adquiriendo por supuesto sus diferentes modalidades propias del momento. Para ello y a fin de que la información aparezca más sistemática y clara, la sub  
dividiré nuevamente en dos grandes categorías: la concerniente a la formación del maestro propiamente dicha y la vinculada a sus posteriores servicios dentro de la Escuela Primaria. Den  
tro de la primera, me centraré en las variantes que se presentan en las distintas Normales de acuerdo a su tipo de control administrativo, es decir, las diferencias en cuanto sus matríc  
ulas, grupos, escuelas y la respectiva correlación entre ellas. A su vez y dentro de los servicios que presta el maestro en la primaria, englobaré las mismas variables (Matrícula, grupos, -  
escuelas y la relación entre ellas) a fin de contrastar la in-

información. De ésta manera y pasando a la comparación de algunos elementos que se dan en la Educación Normal en la que se circunscribe la formación del magisterio propiamente dicha, me encontré con que las estimaciones para el año 1980-1 son como sigue:

MATRICULA, GRUPOS Y ESCUELAS QUE COMPONIAN LA  
EDUCACION NORMAL EN MEXICO HACIA 1980-1 (37)

INDICADORES	CANTIDAD
Matrícula	175,500
Grupos	2 994
Escuelas	338

A partir de estos datos puede deducirse que para ese año, se espera que la Escuela Normal promedio albergará a 519.23 alumnos, siendo que por cada 58.61 de ellos habrá un aula. Sin embargo y nuevamente, los hechos parecen que serán desiguales en las distintas escuelas Normales, como lo mostrarán los siguientes cuadros. En el primero de ellos, además de transcribir las cifras estimadas en cuanto la matrícula, cantidad de grupos y escuelas Normales bajo control Federal, he querido realizar un cálculo sobre el número aproximado de alumnos que se albergarán en estos últimos, para así tener una visión más específica de los contrastes.

MATRICULA, GRUPOS Y ESCUELAS QUE COMPONIAN LA  
 EDUCACION NORMAL BAJO CONTROL FEDERAL EN ME  
 XICO HACIA 1980-1 (38)

INDICADORES	CANTIDAD
Matrícula	43 800
Grupos	872 (50.22 alumnos por grupo)
Escuelas	56 (782.14 alumnos por escuela)
Porcentaje	25%

Así, en las Escuelas Federales se estiman 782.14 -- alumnos por escuela, distribuidos en grupos de 50.22 estudiantes cada uno, es decir que a este tipo de instituciones asistirán 262.91 más sujetos que el promedio esperado pero serán distribuidos en un mayor número de grupos. De éstos, como lo muestra el cuadro siguiente, los individuos que asistan a una Normal Primaria, serán aproximadamente 34 700 (79.22%), albergados en 47 escuelas y 698 grupos, o sea, 738.29 por institución y 49.71 por aula.

MATRICULA, GRUPOS Y ESCUELAS QUE COMPONIAN LA  
 EDUCACION NORMAL PRIMARIA BAJO CONTROL FEDERAL  
 EN MEXICO HACIA 1980-1 (39)

INDICADORES	CANTIDAD
Matrícula	34 700
Grupos	698 (49.71 alumnos por grupo)
Escuelas	47 (738.29 alumnos por escuela)

Nuevamente los sujetos que ingresen a adquirir dicha formación sobrepasarán por 219.06 el número promedio total. Una razón para ello sería la alta demanda calculada para ese nivel con respecto a los otros (17 759 026 niños), aunque desde ya se estima que ésta no será atendida en su totalidad (se espera abarcar a 15 443 574 alumnos).

Con respecto a la Educación Normal bajo Control Estatal y Autónomo, se estiman datos que nuevamente contrastarán con los anteriores, como parece indicarlo el cuadro siguiente en el que además de analizar su matrícula, cantidad de grupos y escuelas, he considerado interesante calcular la relación entre ellos.

MATRICULA, GRUPOS Y ESCUELAS QUE COMPONIAN LA  
EDUCACION NORMAL BAJO CONTROL ESTATAL Y AUTO-  
NOMO EN MEXICO HACIA 1980 - 1 (40)

INDICADORES	CANTIDAD
Matrícula	52 300
Grupos	817 (64.11 alumnos por grupo)
Escuelas	90 (581.11 alumnos por escuela)

Aquí, con respecto a las Escuelas Normales bajo control Estatal y Autónomo, se presagia una matrícula total de 52 300 alumnos distribuidos en 90 escuelas y 817 grupos, es decir, 581.11 sujetos por institución y 64.11 por aula. Es de notar que aunque se esperan solamente 61.98 más alumnos por escuela, los grupos estimados a atenderlos albergarán a un porcentaje mayor de alumnos, cosa que no sucedió en el caso ya estudiado. Dentro de estas instituciones, las dedicadas a preparar al maestro de primaria albergarán, como se observa a continuación, a 44 200 estudiantes, distribuidos en 67 escuelas y 693 grupos, es decir, 659.7 por institución y 63.78 por aula.

MATRICULA, GRUPOS Y ESCUELAS QUE COMPONIAN LA  
 EDUCACION NORMAL BAJO CONTROL PARTICULAR EN -  
 MEXICO HACIA 1980 - 1 (42).

INDICADORES	CANTIDAD
Matrícula	79 400
Grupos	1 305 (60.84 alumnos por grupo)
Escuelas	192 (413.54 alumnos por escuela)

Finalmente, las escuelas Normales Particulares esperan 79 400 niños distribuidos en 192 escuelas y 1 305 grupos, es decir, 413.54 sujetos por escuela y 60.84 por grupo. Es de notar que aunque el 45.2% del público total asiste a estas escuelas, el número promedio de sujetos que asistirá a ellas es inferior por 105.69 a la total prevista por Institución. En su nivel primaria parece que contará, como lo muestra el cuadro siguiente, con 65 600 alumnos distribuidos en 153 escuelas y 1 060 grupos (428.75 por Institución y 61.88 por aula), -- siendo nuevamente menos estudiantes por escuela.

MATRICULA, GRUPOS Y ESCUELAS QUE COMPONIAN LA  
 EDUCACION NORMAL PRIMARIA BAJO CONTROL PARTI-  
 CULAR EN MEXICO HACIA 1980 - 1 (43)

INDICADORES	CANTIDAD
Matrícula	65 600
Grupos	1 060 (61.88 alumnos por grupo)
Escuelas	153 (428.75 alumnos por escuela)

Otro dato interesante parece ser el que calcula que mientras la Normal Federal tendrá 56 escuelas y la Estatal 90, las escuelas Particulares serán 192, es decir, que estas instituciones (a las que asiste un público que por el hecho de serlo, se puede permitir el pago de determinadas cuotas, manteniendo así una cierta posición social) serán las que tengan en sus manos más de la mitad de las Instituciones y una fuerte proporción de alumnos. Esto se ve más claramente en el cuadro siguiente, donde se presentan las grandes diferencias en cuanto la matrícula, cantidad de grupos y escuelas Normales Federales, Particulares, Estatales y Autónomas.

MATRICULA, GRUPOS, ESCUELAS Y PORCENTAJE DE ALUMNOS  
 QUE ASISTIAN EN 1980 - 1 A LAS DIFERENTES ESCUELAS  
 NORMALES SEGUN SU CONTROL ADMINISTRATIVO (44)

INDICADORES	FEDERAL	ESTATAL Y AUTONOMA	PARTICULAR	TOTAL
Matrícula	43 800	52 300	79 400	175 500
Grupos	872	817	1 305	2 994
Escuelas	56	90	192	338
% de alumnos	25	29.8	45.2	100

Semejantes contrastes se observan en las escuelas Normales Primarias, como lo muestra el cuadro siguiente, donde se relaciona la matrícula, cantidad de grupos y escuelas según sea su tipo de sostenimiento y control administrativo.

MATRICULA, GRUPOS, ESCUELAS Y PORCENTAJE DE ALUMNOS  
 QUE ASISTIRAN EN 1980-1 A LAS DIFERENTES ESCUELAS -  
 NORMALES PRIMARIAS SEGUN SU CONTROL ADMINISTRATIVO (45)

INDICADORES	FEDERAL	ESTATAL Y AUTONOMA	PARTICULAR	TOTAL
Matrícula	34 700	44 200	65 600	144 500
Grupos	698	693	1 060	2 451
Escuelas	47	67	153	267
% de alumnos	24.01	30.58	45.39	100

En pocas palabras, son las instituciones particulares a las que asiste casi la mitad del público total, tanto a nivel global como en su primaria. Si suponemos que la cuota de dichas escuelas supone una cierta capacidad socioeconómica de parte de sus integrantes y con ello, un conjunto de valores, ideales y expectativas específicos, podemos imaginar un poco las implicaciones que ésto tendrá en su futuro desempeño e interacción con sus alumnos, tema que desarrollaré posteriormente.

Por otro lado, es interesante hacer notar que dentro del Anexo Estadístico del 4to. Informe de Gobierno correspondiente al sector educativo se estiman para el ciclo 1980-1 cifras inferiores a los años anteriores, como si se previese una notable disminución en la "popularidad" de la escolarización a Nivel Normal. Así, en el cuadro siguiente incluye los datos y estimaciones esperados en cuanto la matrícula, cantidad de grupos y escuelas bajo diferente tipo de control administrativo - que se han previsto para 1978-9, 1979-80 y 1980-1.

DEMANDA DE MATRICULADOS, GRUPOS Y ESCUELAS DEL NIVEL  
NORMAL ESPERADA PARA EL CICLO 1980-1 COMPARADA CON LA  
DE AÑOS ANTERIORES (46)

	1978-9	1979-89	1980-1
Matrícula total	177 238	180 200	175 500
de Educación Normal			
Grupos	3 094	3 095	2 994
Escuelas	349	347	338
Matrícula de la			
Educación Normal	47 602	45 800	43 800
Federal			
Grupos	929	912	872
Escuelas	63	59	56
Matrícula de la			
Educación Normal	51 410	53 800	52 300
Estatal y Autónoma			
Grupos	839	845	817
Escuelas	91	93	90
Matrícula de la			
Educación Normal	78 226	80 600	79 400
Particular			
Grupos	1 326	1 338	1 305
Escuelas	195	195	192

Si el cuadro anterior estima para 1980-1 esas cifras y tomando en cuenta el alto índice de crecimiento demográfico de nuestro país y su consecuente aumento en la demanda de escolarización, es importante hacer notar la fuerte crisis que se avecina. Aunque no me manifiesto partidaria de tal acción, pienso que si al gobierno le interesara evitarla y a fin de que su estabilidad no se cuestione, debería propagar y difundir la -- educación Normal, como se ha hecho en otros sexenios y a otros niveles, a fin de renovar y aumentar su público. De otra manera se contribuirá a disminuir la posibilidad de acceso y permanencia en la escuela, ocasionando y agravando así el descontento que manifiesta un gran sector de la población nacional que permanece fuera de ese "servicio", que no tiene acceso a él. En otras palabras, si por un lado se difunde que la escolarización es un medio de movilidad social y de desarrollo del país, y por otro se restringen las oportunidades de entrada, las -- tensiones y contradicciones económicas y sociales podrán desembocar en un gran conflicto, mismo que dudo interese promover al gobierno.

Al pasar a la segunda categoría de análisis, es decir, la relacionada con los servicios que presta el maestro - en la Primaria, me encuentro nuevamente con marcadas diferencias. Cuando se calcula que para el ciclo 1980-1, se encontrarán cursando la enseñanza primaria un total de 15 596 800 alumnos distribuidos en 511 384 grupos (incluyendo grupos de

cursos comunitarios), se da por entendido que por cada 30.5 -  
 estudiantes habrá un salón de clases, cosa que como se verá -  
 posteriormente, es un mero promedio que en la realidad es más  
 una suposición que un hecho verídico. Aun más ilusorio es el  
 considerar para el mismo año un total de 385 352 maestros, ci  
fra que confrontada con las anteriores equivaldría a tener un  
 docente por cada 40.47 alumnos.

Si empezamos por desglosar estos datos, podemos ob-  
 servar una marcada diferencia en cuanto a la distribución de  
 las escuelas primarias de acuerdo a su tipo de control (Fede-  
 ral, Particular y Estatal), como lo muestra el cuadro que pre-  
 sento a continuación, donde se presenta la cantidad estimada  
 de alumnos y maestros de las distintas escuelas Primarias y -  
 su respectiva interrelación.

CANTIDAD DE ALUMNOS Y MAESTROS ESPERADOS EN LAS  
 DISTINTAS ESCUELAS PRIMARIAS PARA EL CICLO 1980-1 (47)

INDICADORES	FEDERAL	ESTATALES	PARTICULARES
Alumnos	10 788 700	3 686 200	671 600
Maestros	264 261	82 613	19 614
Promedio	40.82	44.62	34.24
de alumnos			
por maestro			

	PRIMARIA FORMAL	PRIMARIA INDIGENA
Alumnos	10 389 500	399 200
Maestros	249 328	14 923
Promedio de alumnos por maestro	41.67	26.75

Del cuadro anterior puede inferirse que mientras la Primaria bajo control Federal abarca a un total de 10 788 700 alumnos a cargo de 264 261 profesores (40.82 niños por docente), de los cuales 10 389 500 estudiantes a cargo de 249 328 maestros (41.67 niños por docente) asisten a la primaria formal y 399 200 niños con sus respectivos 14 923 profesores -- (26.75 por maestro) están en primarias indígenas, las escuelas bajo control Estatal tienen un total de 3 686 200 alumnos a cargo de 82 613 maestros (44.62 estudiantes por docente) y las particulares abarcan 671 600 niños y 19 614 maestros -- (34.24 alumnos por maestro).

Analizando estos datos se observa que el docente que trabaja en una escuela particular tiene a su cargo 10.38 menos estudiantes que un profesor de institución Estatal y 6.58 menos que un maestro de primaria Federal, si los primeros tienen a su cargo grupos compuestos por un número menor de alumnos, - puede suponerse que la calidad académica de dichas instituciones sea mayor, y a la inversa, a mayor cantidad de estudiantes

puede esperarse una menor calidad. Esta deducción podría ser válida no sólo en cuanto calidad académica, sino en los múltiples aspectos susceptibles de hallarse en toda relación maestro-alumno (mayor posibilidad de conocimientos y contactos personales, estimulaciones, evaluaciones "objetivas", etc.)-- e institución público asistente (recursos de la primera distribuidos en un número menor de sujetos).

Si recordamos que el público que asiste a las instituciones particulares tiene una cierta posibilidad y capacidad económica, volvemos a encontrarnos con más estímulos y ventajas a grupos que ya las tienen desde antes de entrar a la escuela, y mayores desventajas hacia los sectores menos favorecidos social y económicamente. El panorama es más claro cuando se recuerda que aproximadamente el 4.3% de los alumnos que cursan la primaria asisten a una escuela particular, conservando así una minoría la posibilidad de una mayor calidad escolar.

Y volviendo a la hipótesis de que las diferencias sociales se reproducen dentro del Aparato Escolar, los datos realizados nuevamente aumentan su posible certeza. Si por un lado, la formación del maestro mexicano, incluyendo al del nivel primario, está a cargo en gran proporción de instituciones particulares que por el sólo hecho de serlo traen consigo una serie de implicaciones (cuotas más elevadas cubiertas por un público de cierto nivel que "puede darse el lujo" de asistir a -

una escuela, permitiéndose el no trabajar, o por lo menos, no hacerlo por un tiempo completo durante algunos años), las consecuencias que esto traerá en un futuro, serán entre otras, - la creación y perpetuación de ciertos valores que a ese nivel se manejan y su consiguiente actuación por parte de los alumnos.

Sin embargo, lo anterior no implica que únicamente sean los docentes que se forman en instituciones particulares los que desempeñen un papel importante dentro de tal proceso. Como ampliaré posteriormente, aunque las prácticas escolares se desarrollen de distinta manera en las diferentes escuelas, - la ideología que se transmite a través de ellas es una sola: la ideología dominante.

Iguales resultados se pueden esperar, por otro lado, cuando se recuerda que es en estas instituciones particulares donde parece existir un número menor de alumnos a cargo de los docentes, implicando así una mayor posibilidad en cuanto a la calidad y cantidad de la enseñanza, en cuanto a las relaciones interpersonales, motivaciones, etc. Más aun, éste fenómeno se observa no sólo en las diferentes instituciones conforme su tipo de control administrativo, sino también a través de los distintos estados de la República. Como traté de demostrar, son los estados más "desarrollados", más "ricos" los que cuentan - con un mayor número de escuelas y docentes en relación a su público, por lo que nuevamente, al contarse con mayores oportunidades de acceso en los lugares que tienen ya más oportunidades

y más posibilidades de servicios, se reproduce su situación -ventajosa.

De esta manera, la población que cuenta con una cierta posición económica que le permite asistir a una institución particular al igual que aquella que habita en zonas con mayo--res posibilidades económicas y sociales, cuenta con más posibilidades escolares y viceversa. Así es en las zonas urbanas donde se concentran las oportunidades escolares y dentro de éstas, en las instituciones particulares a las que asiste aproximadamente el 4,3% del público total. De lo anterior podemos inferir que va a ser un sector mínimo de la población el que tenga mayores posibilidades de adquirir una educación formal, misma que en sociedades como la nuestra, tiene mucho valor ante el individuo y ante la comunidad.

Finalmente y en base a algunos aspectos de los que he tratado de desarrollar, relacionados con la formación y servicios profesionales del maestro, creo haberme acercado a la - posible confirmación de la hipótesis general de este trabajo. Al estar las oportunidades escolares directamente relacionadas con la situación socioeconómica de los estudiantes y no veci-versa, y al concentrarse éstas en los sujetos y Estados ya favorecidos, se coadyuva al logro de la reproducción de las di-ferencias sociales y a su transformación en desigualdades escolares.

Dentro de este proceso, el papel que va a desempeñar el maestro va a ser fundamental. Por ello, es muy importante de analizarlo, a fin de determinar su grado de participación - en la reproducción de las relaciones sociales de producción -- dentro de la escuela. En eso, precisamente, trataré de centrar el próximo inciso.

## 2. Desempeño Profesional del Maestro del Nivel Primario.

A lo largo del inciso anterior, he enfatizado la importancia que tiene el analizar el papel que juega el maestro de primaria en el proceso de reproducción de las diferencias sociales. Así, en base a algunos elementos que intervienen en tal fenómeno, trataré de mostrar que el docente de primaria va a operar como portavoz y transmisor de la ideología dominante, contribuyendo de esta manera, a reproducir un estado de cosas.

Sin embargo, lo anterior no quiere decir que el maestro realice esta función de manera consciente sino que más -- bien, es un mero instrumento de la clase dominante y no un creador o un generador de toda esta situación. Así, las normas de conducta y los valores que transmite no son creaciones propias sino que junto con otros elementos, forman parte de la ideología dominante, mismo que a lo largo de toda su vida han introyectado y manejado. En base a lo anterior, cabe recordar que los que ahora son maestros y transmisores, ayer fueron alumnos y receptores de ese mismo cuerpo de conocimientos, es decir, han tenido una doble formación, una "inculcación perfecta". Esta condición previa será uno de los factores que les permitirá realizar "con éxito" su trabajo, que aunque materialmente no produce plusvalía, sí contribuye a que otros la produzcan y reproduzcan en beneficio de una minoría.

De esta manera, la actuación profesional del maestro de primaria va a tener una fuerte influencia en la personalidad del niño: en base a la formación que él mismo ha tenido - desde pequeño, el docente va a desarrollarle o no ciertas habilidades, hábitos, destrezas, valores e ideales que compaginen con la concepción del mundo que al propio docente se le ha creado y reforzado. Asimismo, va a legitimarlos como únicos, y si no como únicos, por lo menos como mejores, como dignos de ser adquiridos. Si recordamos que es en la escuela primaria en la que por la edad promedio que tienen los niños, son éstos más vulnerables a cualquier tipo de estímulos, sobre todo porque muchas veces se hallan circunscritos únicamente en el medio escolar y familiar, es de imaginarse la gran influencia que un profesor puede y logra tener sobre ellos.

Además, creo necesario recalcar que aunque me centro en el desempeño del maestro promedio, no se puede dejar de lado la influencia que la institución y la sociedad toda ejercen sobre ellos, Hay que tener presente que en el comportamiento del docente influyen también los aspectos administrativos, reglas, objetivos, programas de la escuela, así como su tamaño, composición social, cantidad de éstos, su clase social de origen, van a modificar su conducta de la misma manera que las presiones y expectativas que de ellos tenga la sociedad en la que están insertos.

Y precisamente en éstas se encuentra la primer contradicción. Por un lado se espera que los maestros "exhiban virtudes religiosas y morales en su propia persona (el maestro como un modelo de valores) y se espera que transmita estas virtudes a sus alumnos (el maestro como el portador de valores)" (48). Se les demanda actuar y transmitir la honestidad, la iniciativa, la creación, la responsabilidad, el deseo de superación y éxito, la ambición, y en general, se espera que enfatizen la importancia de lo "espiritual" por sobre lo "material". Además, se exige la transmisión de programas impregnados de la ideología oficial y el control y castigo a la llamada "desobediencia". En otras palabras, la sociedad espera ver al profesor como al padre, al misionero, al protector e incluso al juez. Sin embargo, en la realidad escolar se da el otro aspecto de la contradicción: el maestro no satisface todo aquello que se le pide, bien sea porque no quiere o porque le es imposible. Es difícil mantener un elevado nivel de calidad en la enseñanza, sobre todo cuando ésta apunta a 50 ó 60 alumnos, o cuando no se cuentan con facilidades materiales indispensables (materiales didácticos, recursos, etc.) o cuando se necesita trabajar varios turnos para poder recibir un sueldo "decoroso".

Así, en una mezcla entre la presión de las expectativas sociales y de su propia realidad, el profesor va a actuar en el salón de clases como un representante de la sociedad (al inculcar preceptos morales, ideológicos, y en general,

todas aquellas normas que guían y caracterizan a una sociedad determinada), como juez (al castigar, evaluar), como árbitro (al dictaminar sobre riñas entre los alumnos, al decidir quien es el "bueno" y quién el "malo"), como detective (al buscar y descubrir a los "infractores") etc. El maestro, por lo tanto, por su posición "privilegiada" va a ser un líder y un objeto de identificación, que al manejar ciertos valores, normas e ideales, va a exigirlos y legitimarlos, ya sea conscientemente o no.

"El profesor encuentra en las particularidades del espacio que le proporciona la institución tradicional (el estrado, el púlpito y su situación en el centro de convergencia de las miradas) las condiciones materiales y simbólicas que le permiten mantener a los estudiantes a distancia y en respeto y que le coaccionan a hacerlo incluso si él se negara" (49)

Las relaciones que se establezcan entre un maestro y uno o más alumnos, estarán marcadas, desde un principio, por diferentes elementos destinados a que éstas se ejerzan dentro de ciertos límites, uno de los cuales es la distancia, la lejanía entre sus integrantes. Las tarimas y escritorios del maestro al frente del grupo, contribuyen a tal efecto, a la vez que reafirman la autoridad del docente por sobre el conjunto de sus alumnos.

Si como definen G. Mendel y Ch. Vogt, la autoridad

es el poder que se ejerce sin el uso manifiesto y directo de la fuerza, podemos imaginar el manejo que de ella hace el docente y sus manifestaciones dentro del aula, como reflejo de una situación externa a ella. En otras palabras, el poder - que se ejerce en el salón de clase es consecuencia por una parte, de la autoridad entre un niño y un adulto, y por otra, de una sociedad diferenciada en la que una minoría tiene el poder sobre el resto de los individuos y cuyo encubrimiento está a cargo de la ideología dominante y de los Aparatos Ideológicos de Estado. "El fenómeno autoridad, la ideología autoritaria, consiste en fomentar, explotar y perpetuar esa culpabilidad y ese temor al abandono, en principio por los adultos respecto de los niños y luego por los que poseen el poder social -una minoría- sobre la mayoría de los adultos" (50). Así, la autoridad que se ejerce dentro del Aparato Escolar -- tiene algunas de sus raíces en el seno familiar y desembocará más tarde en el sistema productivo y por ello, es a la vez, - un poder biológico y social. Y es esa una de las razones de su gran fuerza.

Otro elemento que fortalece la autoridad del maestro son las expectativas y presiones de los padres de familia como representantes de la sociedad en su conjunto, quienes envían a sus hijos a la escuela con la condición de que ésta siga siendo tradicional. Son ellos quienes parecen exigir una autoridad patriarcal que permita continúen transmitiéndose sus pro--

pios ideales y los de sus antecesores: al no cambiar la escuela, tampoco se modifica la sociedad ni su posición dentro de ella. De ahí que se exija a las instituciones escolares que continúen con el ejercicio de una autoridad tradicional, patriarcal y verticalista que permita que la sociedad no experimente modificaciones profundas.

Es así como la relación que se establece entre un maestro y sus alumnos es generalmente un vínculo fijo y este reotipado: el primero tiene toda la aprobación social para imponer y controlar, para ejercer su autoridad y transmitir ciertos contenidos (aunque éstos no sean creación suya) a la vez que los segundos son preparados para obedecer, recibir e interiorizar. De esta manera, "la relación de comunicación pedagógica tiene sus características propias debido a que se encuentra totalmente dispensada de producir las condiciones de su instauración y perpetuación: los emisores pedagógicos son autorizados a transmitir, a imponer la recepción, y a controlar la inculcación de su mensaje por sanciones socialmente aprobadas. Los receptores pedagógicos, están dispuestos por oficio, a reconocer la legitimidad de la información transmitida y a recibir y a interiorizar el mensaje. Finalmente, la fuerza simbólica de las sanciones físicas o simbólicas es tanto más grande cuanto que ésta se aplica a los grupos más dispuestos a reconocer la autoridad pedagógica"

De lo anterior se desprende que la autoridad del -- maestro es impuesta, es un poder arbitrario encargado a su vez de reforzar el poder arbitrario que la fundamenta y que ella disimula. Es decir, aunque la autoridad del docente sea impuesta y a pesar de que su poder sobre los educandos sea muy grande, no hay que olvidar que todo ello le viene dado desde fuera. El maestro detenta por delegación el derecho de violencia simbólica, es un "enviado de la clase dominante misma que le impone a su vez cierta arbitrariedad cultural, una manera determinada de inculcarla y un conjunto de límites dentro de los cuales hay que hacerlo. De esta forma, la relación pedagógica se manifiesta como una imposición de la autoridad, -- más que como un vínculo de comunicación.

Así, el maestro, agente a menudo inconsciente de -- una institución y en última instancia de un sector dominante de la sociedad, va a llevar consigo una cierta autoridad reconocida por aquellos a los que representa y por sus alumnos -- que la sufren, de tal manera que puede, ya sea por consenso, convencimiento o por la fuerza de una nota o de una expulsión, imponer sus normas (que a la vez le han sido impuestas desde fuera). Si como hemos estado viendo son los valores y las normas del maestro, un reflejo de las manejadas y establecidas por el sector, dominante de la sociedad, podemos irnos -- acercando a la hipótesis que plantea que el docente de primaria es un transmisor y un legitimador inconsciente de la --

ideología dominante y por lo tanto, es un contribuyente a la reproducción de las relaciones sociales de producción.

Pero de donde adquiere tanta fuerza el maestro? -- Porqué son sus alumnos meros receptores de lo que él transmite? De donde proviene su autoridad? "Productos del sistema, el estudiante y el profesor son expresión de su lógica; el estudiante no contribuye a la orientación de la producción o transmisión del saber, por su parte el profesor muy raras ocasiones consulta al estudiante sobre sus necesidades y si acaso llega a hacerlo choca con la pasividad del estudiante -- quien espera del profesor le indique lo más importante y que él mismo decida como se satisfecerán las necesidades" (52).

Así el maestro es "inflado" dentro del aula y de la institución, señalándosele como una fuente inagotable de sabiduría y como un ser humilde y espléndido, capaz de obrar y juzgar con justicia. Paulatinamente, se va haciendo así una división tajante y clara entre el que formula las preguntas y el que debe preocuparse en encontrar las respuestas. Dicho de otro modo, el maestro recibe un determinado conjunto de contenidos a transmitir, pero la implementación de dicho arbitrario cultural corre a cargo suyo. El docente aplica, -- transmite aquello que se le ha impuesto, pero a su vez tiene una cierta autonomía en cuanto a los instrumentos y recursos que utilizará, algunas normas y criterios sobre los que va a evaluar el rendimiento de sus alumnos, etc. Al estudiante -

sólo le queda actuar y aceptar lo establecido. El primero -- ocupa una posición de poder ante el alumno y a éste, sólo le queda actuar la sumisión, el cumplimiento de las órdenes y el conformismo. Sin embargo no hay que olvidar que semejante relación se da entre la administración escolar y el docente, es decir, aunque el maestro ocupa una posición de autoridad frente al niño, también mantiene una relación de sumisión y obediencia con respecto a los administradores, tanto de su escuela en particular como del aparato escolar en general. -- Es a la vez agente y receptor de la autoridad, impone lo que a él mismo le ha sido impuesto.

Resumiendo, "por el hecho de que toda acción pedagógica en ejercicio dispone por definición de una autoridad pedagógica, los emisores pedagógicos aparecen automáticamente como dignos de transmitir lo que transmiten, y por tanto, quedan autorizados para imponer su recepción y para controlar su inculcación mediante sanciones legalmente aprobadas o garantizadas" (53), aunque a su vez, ellos mismos sufran otra imposición y obedezcan a otras autoridades, particularmente, las escolares.

De igual manera, "por el hecho de que toda acción pedagógica en ejercicio dispone por definición de una autoridad pedagógica, los receptores pedagógicos que están dispuestos de entrada a reconocer la legitimidad de la información transmitida y la autoridad pedagógica de los emisores pedagó-

gicos, y por lo tanto a recibir e interiorizar el mensaje" (54).

Un ejemplo del manejo, imposición y legitimación de valores, normas y criterios por parte del maestro y su consiguiente interiorización por parte de sus alumnos, la encontramos en lo que C.R. Rist, entre otros, llama "la profecía autoconfirmada" (55).

Este concepto es utilizado para explicar el mecanismo por el cual, las predicciones que se forman los maestros con respecto al éxito o fracaso escolar de sus alumnos al iniciar el año, se cumplen cuando éste finaliza, gracias a la propia actuación de los docentes y sus consiguientes interrelaciones con éstos últimos. Parece ser que el papel que juegan los criterios de clase del maestro y/o de la institución en la configuración de dichas expectativas es un elemento fundamental, en cuanto que si el maestro (que es el que supuestamente sabe) juzga y "etiqueta" a un estudiante en base a ciertos valores, les da un carácter positivo, legítimo, único. Con ello y con los resultados que el mismo docente provoca inconscientemente, el alumno acaba por interiorizar dichas pautas y el maestro confirma sus predicciones.

Primeramente, y aunque numerosos autores han analizado este proceso desde diversos puntos de vista, es C.R. Rist quien a mi juicio, lo ha hecho de manera más clara y --

sistemática, extrayendo así significativas conclusiones. Mediante un estudio de seguimiento a lo largo de varios años, el autor investiga como y en base a que aspectos, el maestro se forma ciertas expectativas sobre el futuro desempeño de sus alumnos y posteriormente, analiza las implicaciones que dichas expectativas ocasionan en su actuación profesional y en la de sus estudiantes.

Parece ser que al iniciar el año y en base a los datos que las maestras tenían acerca de sus futuros alumnos, se conformaban una imagen de cada uno de ellos y prácticamente predecían su futuro desempeño. Empezaban por delimitar su tipo "ideal" de estudiante, basadas generalmente en criterios de clase media. El primer día de clases confrontaban su tipo "ideal" con cada uno de los niños y los separaban en grupos de "lento" y "rápido" aprendizaje. A partir de ahí, el trato diferencial se hacía cada vez más patente hasta ensanchar las desigualdades. Al correr de los años, los maestros ya no se atenían a interpretaciones subjetivas propias solamente, sino que se guiaban por el desempeño que hubiese tenido cada niño a lo largo de su trayecto escolar.

En resumen, Rist parece considerar válida la frase "lo que tú piensas de un hombre lo enciendes en él", y al aplicarla al proceso escolar, muestra como el maestro se forma una imagen del alumno conforme criterios de clase como se

ría la vestimenta, las maneras, el olor, la apariencia física, el grado y calidad de su lenguaje, etc.. Y "auxiliada" por - las formas de inscripción escritas por las madres (donde se - incluyen datos como el nombre, domicilio, edad, teléfono, ex- periencia familiar y escolar anterior, becas pasadas y/o actua- les, etc.) y por el conocimiento sobre el desempeño que hubie- sen tenido sus hermanos mayores, redondea su imagen sobre cada niño. Una vez conformada una imagen y presagiada su actuación, el maestro procede a comportarse de tal forma que coadyuva a - la confirmación de sus expectativas. Por ejemplo, el estudio nos habla de la maestra que sentaba a su lado al grupo que en más alto concepto tenía, escribía los conceptos difíciles de ese mismo lado del pizarrón, estimulaba y premiaba más a esos niños, les preguntaba un mayor número de veces, etc. Y al con- trario, a los grupos a los que no auguraba "éxito", los colo- caba lejos de ella, los castigaba, no los estimulaba para "no perder el tiempo", y como nunca les preguntaba, asumía que -- ellos desconocían el tema tratado. Así, prestando más aten- ción y presentando más estímulos positivos a un grupo, logra- ba fuera precisamente ese sector el que tuviese "éxito esco- lar" e imitase las conductas que a la maestra le "agradaban". Lo mismo sucedió en el caso contrario. La maestra, en base a su expectativa del modelo típico de fracaso, y ajustando a - ciertos niños a él, empieza a tratarlos más desinteresadamen- te, con pocos estímulos y una limitada interacción hacia ellos a la vez que un mayor control. Este grupo acaba por desintere- sarse y no participar, confirmando el presagio de la profesora.

Más aun, el grupo privilegiado acaba por internalizar los valores de la docente y empieza a tratar despectivamente a sus compañeros de los otros grupos. Es así como a cada niño se le marca desde los primeros días y para toda la vida, pues - al parecer, los maestros de años posteriores se guiaron por el informe del desempeño que habían mostrado en el curso anterior.

Aunque el citado estudio no fue resultado de una experiencia en nuestro país, multitud de investigaciones tienden a llegar a semejantes conclusiones, no obstante su distinto marco referencial.

Así también J. Garner y otros, concluyen que "el -- punto de vista que tiene el maestro sobre los niños, determina cuanto interactúa con éste y viceversa" (56). En base a las características que posee el alumno y que atraen o disgustan al profesor, éste va a mantener con aquel una cierta relación diferencial: habrá niños catalogados como "alegres", "cariñosos", "trabajadores", "brillantes", "divertidos", "imaginativos", etc. que recibirán más alicientes y contactos personales y habrá aquellos a los que el maestro etiquetará como -- "deficientes", "flojos" "aburridos" etc. a los que no se les enviarán muchos incentivos ni contactos. Tratando más "amablemente" al niño supuestamente más agradable, se consigue repetir y reforzar las conductas de ambas partes. Lo contrario sucede con el alumno con características "negativas". Nueva-

mente, en base a la valoración que hace el docente con el alumno y su posterior interrelación, marca prácticamente el destino escolar de éste.

Otros estudios acerca de la manera en que las expectativas del maestro en base a criterios de clase, los llevan a actuar de tal modo y en tal dinámica que éstas acaban por cumplirse, sería el de Rosenthal & Lawson & Fode (1968), donde - se muestra que "los maestros de un nivel socioeconómico alto esperan que los alumnos de los niveles socioeconómicos bajos fracasen" (57) y tienden a actuar con ellos desinteresadamente hasta verificarse su presagio.

De ésta manera, las variables que más influyen en estos maestros son la apariencia física (belleza, limpieza, - pulcritud, olor del cuerpo, vestimenta), el sexo, la raza, - el factor socioeconómico, la actuación previa, el conocimiento del coeficiente intelectual del niño, el desempeño de sus hermanos mayores, etc. Incluso el nombre del alumno parece haber sido una variable importante (aunque algunos autores, particularmente Harari, han sugerido que los maestros tienden a ver como fracasados a los niños con nombres raros o poco -- usuales, personalmente creo que en nuestro país se da el caso opuesto: siento que son los estudiantes cuyos nombres tienen un origen extranjero, los que parecen gustar más al docente y viceversa. Así, creo que los "Pedros" o los "Juanes" tienen menos posibilidades que los "Charlies" o los "Jackies"). -

También el sexo del docente parece hacerlo conformar su "tipo ideal" con características de los miembros de su mismo sexo.

En pocas palabras, la cantidad y calidad de los prejuicios que tenga el maestro, va a llevarlo a esperar un cierto rendimiento de cada uno de sus alumnos y a actuar conforme a ellos, cumpliéndose así éstos. "Lo que percibimos y retenemos de las situaciones vitales de los problemas depende de -- los filtros que nosotros mismos interponemos en la situación pertinente. Al percibir, seleccionamos. Al igual que al recordar, el percibir es selectivo, los prejuicios son filtros selectivos" (58).

Además y como ya lo mencioné anteriormente, el proceso dentro del cual se verifica la "profecía autoconfirmada" y los estudios que de éste se han realizado no son únicamente percibidos y analizados en los países llamados desarrollados. Así, Beatriz Ramírez entre otras (59), se ha detenido a investigar en nuestro país, la formación de las expectativas que sobre el alumno se crea un profesor y sus posteriores consecuencias en el proceso enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura. Llega a la conclusión que hay algunas variables - que aisladas y/o en conjunto, intervienen en la formación de la característica del alumno desde los primeros días:

- la cantidad y calidad de su vestimenta (entre más bonita y/o adecuada al clima fuera la ropa del niño, mayores --

eransus posibilidades de pasar al frente del salón a realizar tal o cual tarea. Lo mismo sucedía con el aseo personal: uñas limpias, dientes lavados, etc.)

- la ocupación de los padres era muy importante en cuanto - las maestras pedían explícitamente, tener un mayor número de miembros de familias de clase media en su salón, y a - la vez, se quejaban de la "cultura" de las madres sirvien - tas, mismas que según sus palabras no era "muy recomenda - ble para hacérsela transmitir a los niños" (60).
- la posesión de todos los útiles escolares parece ser una variable muy importante, tanto así que al niño que le fal - taba alguno de ellos no se le dejaba trabajar en clase, - ni mucho menos, pedirlo prestado a algún compañero "porque se perturbaba la labor de los demás".
- el que las madres asistan a la escuela cuando se les soli - cita, parece mostrarle a las maestras la atención que - - prestan a sus hijos. Si no acuden por motivos de trabajo u otra razón es casi como asegurar que las tareas de los niños no les interesan y si la propia familia no lo hace, no hay porqué tengan que hacerlo las profesoras.
- las maestras parecen muy sensibles a los "buenos modales" a las fórmulas de cortesía, etc.

"Aquellos alumnos que van limpios y arregladitos, que llevan ropa buena y bonita, que tienen sus útiles completos, que forran sus libros y no tienen las orillas de las hojas de sus cuadernos dobladas; que son educaditos, es decir, que saludan al llegar, y se despiden de ella cuando salen de la escuela, aquellos cuyas madres están al pendiente de sus tareas y asisten a las juntas de padres de familia, son atendidos preferencialmente por la maestra: son elegidos para pasar al pizarrón, para leer en voz alta, para mostrar su trabajo al grupo como ejemplo de limpieza y aplicación para recitar un poema en las fiestas escolares. En cambio, de los alumnos que no cuentan con éstas características las maestras esperan poco por considerar que no tienen muchas posibilidades de "poder con la escuela", dedicándoles menos atención y exigiéndoles menos, lo cual redundará en perjuicio de su aprendizaje, pues sabemos por los resultados de las últimas experiencias docentes que toda exigencia que no es hecha a los alumnos detiene su desarrollo" (61).

En otras palabras, son los niños de las capas medias de la población los que componen el primer caso, y a los que se les sienta en las filas más cercanas al escritorio de la maestra, recibiendo más atención. En general, son ellos los que marcan el ritmo de la clase pues es en base a ellos, y no a todo el grupo, en que se guía la profesora para detenerse o continuar con el programa. Caso contrario su

cede con los alumnos clasificados como "retrasados".

Con respecto a la asignación de los niños a los distintos turnos, el estudio concluye que el criterio en que se basan para dicha clasificación, tiene también sus raíces socioeconómicas. Son los niños de 6 años, con antecedentes de preescolar y con una "buena presentación" a los que se manda al turno matutino. Los niños mayores de 6 años y con las características opuestas, asistirán al vespertino, siendo considerados incluso por sus propias maestras como "las sobras de la mañana". Por lo tanto, la asignación de los recursos que se les otorguen, el número de aulas y material didáctico e incluso la calidad de la enseñanza será mucho menor. El citado estudio muestra como mientras para lograr el aprendizaje de la lecto-escritura en el turno matutino, se utilizan dictados, planas, copias, ejercicios corporales y de canto, en el vespertino se motiva únicamente usando planas de una u otra letra, logrando así una mera mecanización de las mismas. Además, la autora menciona que el tiempo dedicado a dicha actividad es tres veces menor en el segundo turno que en el primero, mientras que el empleado en la preparación de festivales es 4 veces mayor, disminuyéndose considerablemente las horas efectivas de clase. Así, las docentes consideran y tratan como inferiores a sus alumnos de la tarde que a los de la mañana. El "mi amor", pasa al pizarrón" o el "hijo, te equivocaste" son sustituidos por el "gordo, pasa al frente", "hueles a puros ori

nes" o "no permito que me besen, andan tan mugrosos". Es importante preguntarse porque los niños van creyendo y adoptando esa imagen desvalorizada que el maestro les transmite de sí mismos, porque goza de tanta credulidad su juicio. Probablemente se deba a la creencia de que si el profesor ocupa ese puesto, es porque sabe, y si éste dice que tales niños pueden y tales no, seguramente es cierto. Además, la conducta y posterior desempeño de los alumnos lo "confirma".

Resumiendo y como Brophy y Good lo sugieren, una posible secuencia del como las expectativas del maestro son transmitidas al alumno, y más tarde, actuadas por éste, sería expresado así:

- 1.- El maestro se forma distintas expectativas para la actuación del estudiante;
- 2.- El empieza a tratar de una manera diferente a los niños según sus distintas expectativas;
- 3.- Los niños responden de una manera diferente al maestro -- porque son tratados de una forma distinta por él;
- 4.- Al responder al maestro, cada niño tiende a exhibir un -- comportamiento que complementa y refuerza la expectativa particular que tiene el maestro hacia él;
- 5.- Como resultado, el desempeño general de ciertos niños se verá realizado mientras que el de otros se verá abatido, -- con cambios realizados en la dirección de las expectati--

vas del maestro;

6.- Estos efectos se verán en las pruebas de rendimiento dadas al finalizar el año, dando apoyo a la "Profecía autoconfirmada" (62).

Como puede notarse, todo este proceso tiene raíces socioeconómicas. El niño que posee un cierto nivel económico tiene consigo multitud de características y valores que los maestros, y en general, la escuela aceptan, estimulan y exigen. Por lo tanto sus posibilidades de éxito serán mayores. Caso contrario con el alumno procedente de familias con escasos recursos.

Además, si recordamos los valores que manejan y consiguientemente exigen los docentes, los cuales forman parte de la ideología dominante, encontraremos la relación entre éstos y la dinámica de la sociedad. Si en vez de organizar y fomentar el trabajo colectivo, se propicia la competencia individual, el camino a atribuir las diferencias sociales a las potencialidades de cada sujeto es muy corto. "Aceptando como cierta la afirmación de que la escuela reproduce en su seno las características del sistema social en el que se inscribe y al que sirve; estando las relaciones entre los hombres determinadas por el sistema de producción en el que actúan, puede inferirse que los modelos de relación propuestos por la escuela, han sido de dependencia, verticalismo y su autoritarismo, anulación de la creatividad, carencia de espíritu crítico. El

exponente más claro de ello ha sido el tipo de relación docente-alumno que se ha verificado" (63), misma que a mi juicio, - prepara el terreno para la relación patrón-obrero, gobernante-gobernados. En otras palabras, las relaciones verticalistas y autoritarias (entre otras) que se dan dentro del Aparato Escolar predisponen al alumno a obedecer y a someterse a la autoridad, de tal manera que al salir de éste e incorporarse al sistema productivo como empleado (de cualquier tipo) o a la sociedad como ciudadano formal (mayor de 18 años), dichas actitudes serán repetidas. Creo que el alumno que antes estaba convencido de que el docente era el que sabía y al que había que obedecer, ahora traspasará dicha creencia a otra autoridad, a otro hombre o grupo que es poderoso "porque sabe". Una vez más, la escuela habrá contribuido a reproducir a nivel micro un estado de cosas, habrá sido un refuerzo más de una sociedad diferenciada.

Nuevamente creo necesario enfatizar que el maestro, - cuyo papel es fundamental en todo este proceso de reproducción y legitimación de una sociedad dividida en clases, no es consciente de su función ni mucho menos es generador de la misma. Así, por encima de sus propósitos individuales, el docente opera como agente ideológico de las clases dominantes y al hacerlo, contribuye a reproducir el orden social y cultural vigente, y con ello, la estructura económica que los determina.

Sin embargo, el proceso mediante el cual un maestro se conforma una imagen del alumno ideal (sobre la base de criterios de clase) y en base a ésta actúa con cada uno de los niños, logrando al finalizar el año que ésta se cumpla, no es el único fenómeno cuyo análisis me acerca a confirmar la hipótesis general de este trabajo.

Para describir el papel que juega el maestro de primaria en la reproducción de una sociedad diferenciada no basta únicamente analizar el proceso mediante el cual sus "profecías" se cumplen ni tampoco el manejo que hace de su autoridad y sus futuras implicaciones.

Otro aspecto que considero importante dentro del análisis del papel que juega el maestro de primaria en la reproducción de una sociedad dividida en clases, es el tipo de conocimientos que éste transmite y la manera en como lo hace. Quiero recalcar que éstos últimos no son creación del propio docente sino que en conjunto conforman la visión del mundo de la clase dominante, es decir que el maestro no es generador de los mismos sino que actúa como un mero transmisor, como un instrumento de dicho sector de la sociedad. El maestro no decide que enseñará y que no, y mucho menos, participa en la elaboración de los programas escolares que se implementan en toda la República. Sin embargo, y aunque éste sea único, la manera en como se aplica es distinta conforme las regiones, escuelas (y aun dentro de ellas). A pesar de que la ideología dominante -

sea una, su inculcación se da bajo formas distintas, con el propósito de preparar ideológicamente una sociedad diferenciada a la vez que reproduciendo las relaciones sociales de producción.

Como ampliaré posteriormente, el capital cultural que se transmite en la escuela se distribuye diferencialmente entre las clases sociales. Las prácticas escolares difieren entre las distintas regiones, escuelas, turnos y aulas. Algunos ejemplos de tal fenómeno podrían ser los siguientes:

- Mientras en algunas instituciones es un sólo profesor el que imparte todas las materias, en otras existe un docente para cada especialidad, implicando esto una mayor posibilidad de preparación y motivación en dicha área.
- también las prácticas varían conforme sean las facilidades materiales con que se cuenta, es decir, el tipo y la calidad de la enseñanza son muy diferentes cuando se tienen por ejemplo aulas amplias e iluminadas, laboratorios, bibliotecas y/o recursos didácticos, etc. que cuando no se poseen.
- otra variable importante se encuentra en escuelas en las que se utiliza el libro de texto como medio único de enseñanza o aquellas en las que éste es uno más de los recursos utilizados, posibilitando así al alumno el adquirir una imagen más amplia de las cosas y a la vez, el encontrarse con

una diversidad de criterios y la selección de uno de ellos conforme bases lógicas.

- El culto a la individualidad, a la creatividad y a la imaginación, son sustituidos en algunas instituciones por el trato impersonal y la estandarización de ciertas conductas y -comportamientos. Cuando se tiene un público bien alimentado, descansado e integrado en pequeños grupos es más fácil propiciar las primeras conductas que si se trabaja con muchos individuos que asisten irregularmente, que están desnutridos o fatigados.
- el método y las técnicas implementadas son posiblemente superiores, cualitativa y cuantitativamente, en instituciones con cierta posición socioeconómica que les permite acceder al conocimiento y manejo de los mismos además de contar con los medios necesarios para utilizarlos. Así, sería interesante enumerar las características de las instituciones en que se practican los métodos activos, personalizados y/o -- las dinámicas de grupo.
- la cantidad y calidad de los ejercicios, tareas y lecciones varían también conforme sea el adiestramiento y formación - que se pretenda lograr, a la vez que cambiarán según sean - las características del público al que se atiende. De esta manera, más y mejores trabajos pueden exigirse a individuos que, además de otras facilidades, tienen tiempo de hacerlos.
- el uso de la memoria en contraposición con la tendencia a - razonar parecen ser también implementadas de distinta forma según,

sea el grado de desarrollo de la región, la escuela, el turno o el aula. Es más fácil para un docente exigir la primera que fomentar la segunda, para la cual él mismo debe, exponer más clara y lógicamente su clase.

En resumen, pienso que aunque el contenido escolar sea semejante, las formas en las que éste se transmite varían según sea el sector de la población que acceda al mismo. En otras palabras, las prácticas escolares son y se dan bajo una manera diferenciada según sea la clase social de los individuos que las realicen, a pesar de que sea únicamente la ideología dominante la que a través de ellas se difunda. Así, implementando una misma concepción del mundo con su consiguiente esquema de valores a todos los sujetos que ingresan al Aparato Escolar, pero realizando éstas prácticas de distinta manera según sea el grupo social al que se dirija, pienso que se contribuye a reproducir las diferencias sociales externas a la escuela.

Concluyendo, no creo que la escuela sea una institución neutral o que actúe compensatoriamente hacia los grupos más desfavorecidos económicamente, sino al contrario, considero tener algunos índices que me acercan a la posible veracidad de la hipótesis que asegura que la escuela no es una "caja negra" que permanece ajena a todo cuanto acontece en la socie-

dad en la que está inscrita, sino que tiene una función definida que sería la de reproducir las diferencias externas dentro de su seno. En otras palabras, creo que el mito del aparato escolar como vía de movilidad social es sólo eso, un mito, ya que ni es éste neutral ni mucho menos actúa compensatoriamente hacia los grupos desposeídos sino al contrario. El Aparato Escolar favorece en diferentes medios y formas al que desde antes de ingresar a éste ya tenía ciertas ventajas sociales y viceversa, legitimando además esas diferencias y atribuyéndolas a las características de los individuos que a ella concurren.

Y si dentro de dicha institución se reproducen las diferencias sociales externas a ella, sería contradictorio - creer en la escuela como un medio de movilidad social, ya que en esta ni se dan iguales oportunidades a los niños procedentes de diversos sectores sociales ni mucho menos se actúa en forma compensatoria hacia los grupos más desfavorecidos económica y socialmente, de tal manera que se les permitiese ascender en la escala social.

Resumiendo, si la escuela y los que en ella prestan sus servicios manejan y exigen un conjunto determinado de normas, valores e ideales y en general, transmiten una concepción del mundo propia de la ideología dominante, contribuyen a reproducirla y hacerla parecer como única. Más aun, considero

que a un niño al que se le hace creer que la escuela es la institución educativa por excelencia y que es el maestro el que tiene su puesto porque "todo lo sabe", seguramente ha de pensar que lo que ambos transmiten es la "cultura", la "verdad", lo "universal". De esta manera, los estudiantes no sólo han de sentir que deben ajustarse a ciertos valores porque son esos los que se exigen en la escuela y porque de ello depende su éxito o fracaso en ella, sino que además han de creer que necesitan hacerlo porque son esos los criterios "normales", "buenos", "legítimos", dada la imagen que tiene el docente y de la institución.

Es así como se tiende a "transmitir los valores del modo de producción capitalista como los únicos capaces de ofrecer libertad individual, movilidad social y progreso en lo personal; creando de este modo expectativas y aspiraciones orientadas por una ideología de consumo y acumulación" (64).

Más aun, si recordamos que estos valores, normas e ideales que en conjunto integran la ideología dominante son transmitidos a los educandos no sólo por el Aparato Escolar sino por el resto de los Aparatos Ideológicos de Estado, es decir, mediante las dos instancias de la educación (sistemática y asistemática), podemos comprender en cierto modo la manera en que se logra envolver a los individuos bajo una concepción del mundo y hacerlos creer que es ésta "la cultura", "el saber". Si bien no siempre se puede reprimir a las otras ideologías, el éxito de dichos aparatos se mide en cuanto se logra

dominarlas e imponerse sobre ellas. De esta manera, al tener un cierto control ideológico y cultural sobre la sociedad, se consigue reproducir su instancia superestructural y al hacerlo, se logra perpetuar la estructura económica que la determina - y sus consiguientes desigualdades sociales. Concluyendo, aunque la escuela y el resto de los Aparatos Ideológicos de Estado no sean los responsables últimos de las diferencias sociales, - su papel en la reproducción de las mismas es fundamental, en - tanto que aseguran una función política e ideológica de inculcación de la ideología burguesa.

## B. LOS ALUMNOS DE PRIMARIA

### 1. Formación del estudiante del nivel elemental.

Así como la clase social del maestro, su formación y desempeño profesional, son fundamentales en el proceso de reproducción de las diferencias sociales dentro del Aparato Escolar, en cuanto que influyen por no decir determinan, en la configuración de sus valores, expectativas, ideales, modos de vida y en general, en su concepción de sí mismo, del proceso educativo y de todo aquello que lo rodea, de igual manera, pero con matices distintos, el medio económico y social del que provienen sus alumnos es un elemento central dentro de dicho proceso, particularmente, a través de la escolarización formal. "El origen social define las posibilidades de escolarización, determina modos de vida y de trabajo completamente diferentes es, entre los factores que intervienen en la configuración de la vida escolar, el único cuya influencia irradia en todas direcciones y alcanza todos los aspectos de la vida estudiantil" (65). El aprendizaje, sistemático o no, se realiza de diferentes maneras según sea el grupo social y su dinámica: sus patrones culturales, su posición en la estructura productiva, acceso y permanencia en el Aparato Escolar, etc.

En otras palabras, el que un niño sea concebido vo-

luntariamente, el que su alimentación y la de su madre sean - las adecuadas antes y después de su nacimiento, el que el medio en el que se desenvuelve sea amplio, cómodo, estimulante, el que pueda cursar o no un nivel preescolar, el que asista - a determinado tipo de escuelas, el que pueda permitirse no -- trabajar en el período de edad correspondiente a la educación elemental, el que reciba o no ayuda familiar en sus trabajos escolares, el que maneje o no el mismo lenguaje que utiliza - la escuela, va a ser, entre otras, variables fundamentales en el logro de su éxito escolar. Y es justamente n éstas y otras tantas variables donde la clase social del estudiante se manifestará de distinta manera.

Una de las formas más comunes de ubicar el nivel socioeconómico de un sujeto, especialmente en investigaciones - centradas en el Aparato Escolar, ha sido la de considerar los siguientes indicadores:

- a) Los ingresos familiares: entendiendo por éstos la cantidad mensual y/o anual que una familia percibe, misma que se verá reflejada en las condiciones del hogar y en los hábitos de consumo de la misma. Es decir, la cantidad y calidad - de servicios públicos al alcance, las posibilidades de vivir en zonas urbanas o rurales, la buena o inadecuada nutrición, la asistencia a instituciones particulare o no, - la posesión o carencia de artículos necesarios y/o de consumo, y en general, el acceso a ciertas experiencias vitales

M-003419219

para el aprovechamiento escolar, están directamente vinculadas al salario y a otros ingresos. Esto es más claro en el caso de los niños con cualquier tipo de problemas de -- aprendizaje, donde los ingresos de los padres influirán -- fuertemente en su posibilidad de tratamiento o ayuda. Serán pocos los que puedan asistir a escuelas especializadas o recibir terapias o ayudas de maestros capacitados.

Otro de los aspectos directamente relacionados con los ingresos familiares reside en las oportunidades que un niño proveniente de familias de escasos recursos tiene de asistir a la escuela. Sus posibilidades de hacerlo son ínfimas ya que se necesita que el padre y/o la madre reciban un determinado ingreso que permita compensar lo que el niño que está estudiando y que no trabaja, no aporta al gasto familiar. "Esto es lo que en economía recibe el nombre de -- "costo de oportunidad", ya que, para ir a la escuela, aun cuando la gente no pague una colegiatura, tiene que dedicar un tiempo determinado, y éste tiene un precio, pues se renuncia a un salario por dejar de trabajar" (66). Así, paulatinamente, el niño proveniente de sectores de bajos recursos asiste irregularmente al colegio o deserta pronto.

- b) La ocupación y escolaridad de los padres: parece ser una categoría utilizada en numerosos estudios en los que por alguna razón se busca establecer el origen social de la fa

milia, y más aun, en muchos de ellos se ha demostrado que dicha variable es fundamental en relación a las posibilidades que tienen los hijos de acceder a la Universidad u otros niveles superiores de educación formal.

El tipo de trabajo y el puesto que en él se ocupa, parecen ser muy importantes no sólo en cuanto sus ingresos y prestigio social, sino también en cuanto motivación para el niño, ayuda o no en sus quehaceres escolares, etc. Especialmente cuando es la escuela la que se cree que ha sido fundamental para el logro de cierto status en el trabajo, la creencia en ésta como medio de ascenso social va a ser marcada, estimulando los padres a sus hijos a tener éxito en ella. Así, la creencia en la escolarización como un escalón que promete el éxito en una economía competitiva orientada al triunfo, es fuertemente transmitida por la familia, reforzándose así el mito de la movilidad social a través de la escuela y aumentando su valor ante los ojos de los ciudadanos. Considero que aunque esto se da a nivel general, su influencia es particularmente fuerte en los niños procedentes de medios poco favorecidos, quienes respetan a la escuela no sólo porque creen que es un medio de ascenso social, sino además porque piensan que es el único.

Si recordamos la visión semejante que los maestros de primaria tienen al respecto, es comprensible su introyec--

ción por parte del niño. Es en los dos medios fundamentales en los que éste se mueve (familia y escuela) en los que se les repite constantemente que a mayor escolaridad, mejores posibilidades de éxito económica y social (y no a la inversa como sucede en la realidad).

Además, la difusión que de este mito se hace a nivel público y las malas condiciones en las que se hallan aquellos sujetos con una vida escolar de 6 años o menos, acaban por hacerles creer en su veracidad. En otras palabras, es creencia común que aquel que se encuentra en una mejor situación socio-económica la debe a su mayor escolaridad, caso contrario con el que no la tiene. Más aun, estos efectos van a ser extendidos a la sociedad en su conjunto llegándose a creer que la población de determinado país es ignorante, poco educada o subdesarrollada si su promedio de escolarización es bajo. De este supuesto derivan gran parte de las creencias, no sólo individuales sino también institucionales, de la escolaridad como fuente de cultura, movilidad, progreso y desarrollo.

Sin embargo, pocas veces se clarifica lo opuesto, y a mi juicio lo real: es la situación económica y social en la que se halla un sujeto, la que define sus mayores o menores posibilidades de escolarización y no viceversa. Así, el siguiente cuadro extraído de una conferencia sustentada por -- Pablo Latapí (67) en la que se relacionan los distintos nive-

les de escolaridad con el ingreso mensual promedio de quienes los poseían en 1970, puede ejemplificar lo anterior.

ESCOLARIDAD E INGRESO MENSUAL EN 1970

<u>Nivel de Escolaridad</u>	<u>Ingreso Medio Mensual</u>
Nula	762 pesos
Primaria	1 071 pesos
Secundaria	1 769 pesos
Superior	4 366 pesos

En el cuadro anterior se observa que la diferencia de ingresos que reciben aquellos sujetos que adquirieron una educación superior es muy significativa en comparación con los individuos que únicamente completaron los ciclos precedentes, mismo que recibieron ingresos mensuales mucho muy inferiores. En otras palabras, los ingresos de los primeros superaron el total de todos los anteriores. Si bien muchos autores deducirían de estos datos que a medida que se avanza dentro de la educación formal, aumenta la posibilidad de recibir mayores ingresos, yo más bien propondría ir un poco más allá e investigar de que sector de la población provenían aquellos que no entraron a la escuela y aquellos otros que lograron concluir la Universidad, es decir, trataría de demostrar que el nivel de escolaridad de los individuos está directamente relacionado con los ingresos de su familia y no viceversa.

- c. El lugar de residencia y la cantidad y calidad de los servicios públicos: parecen ser variables fundamentales para ubicar el nivel socioeconómico de una familia. El habitar en la ciudad o en el campo marca profundas diferencias económicas y sociales que posteriormente se volcarán sobre el desempeño escolar. Más aun, las diferencias en cuanto grado de desarrollo o posibilidades de -- servicios varían en cuanto las regiones de tal manera -- que un mismo Estado o una misma ciudad pueden englobar -- grandes contrastes hallándose en ellas áreas muy ricas y otras que no cuentan con los servicios más elementales, -- tales como agua, luz y/o sanidad. Las consecuencias de estas carencias saldrán a relucir, posteriormente, en el aprovechamiento del niño en la escuela.

Por ejemplo, en un estudio realizado en el Distrito Federal, Morelos y Chiapas (68), se mostró que el tiempo que tomaba a los niños llegar a su escuela era variable muy importante para explicar el casi 41% de la deserción urbana y 33% rural. Las diferencias no son sólo en cuanto servicios de ese tipo, sino también en lo que se refiere a los requisitos para los trabajos disponibles, el grado de desarrollo de la comunidad, la cantidad y calidad de las escuelas de la zona, etc. Al respecto cabe recordar que la expansión educativa es generalmente urbana y que posteriormente y en mucho menor grado ha ido expandiéndose a las zonas rurales, como lo --

muestra el cuadro siguiente donde se relaciona por un lado el total de escuelas primarias existentes en distintos años con la localización de las mismas en las diferentes entidades federativas.

ESCUELAS PRIMARIAS POR ENTIDADES FEDERATIVAS  
EXISTENTES DURANTE EL PERIODO 1970-77 (69).

ENTIDAD FEDERATIVA	1970-1	1972-3	1974-5	1976-7
Colima	235	239	245	297
Campeche	247	282	307	342
Baja California Sur	184	189	209	226
Quintana Roo	145	154	218	202
Distrito Federal	2 187	2 249	2 322	2 444
Guanajuato	1 816	1 895	2 081	2 336
México	2 237	2 561	2 705	3 144
Veracruz	5 075	5 283	5 454	5 426

En el cuadro anterior se hace patente la manera desproporcionada en la que aumentan las escalas primarias en las zonas más desarrolladas del país y el índice tan pequeño en que lo hacen en las áreas desfavorecidas, que en la mayor parte de los casos se ubican en el campo. Lo anterior, como ya he mencionado no implica que sean las primeras siempre las favorecidas y viceversa, dado que dentro de cada una de las regiones se dan numerosos contrastes económicos y sociales.

Además de la cantidad de escuelas existentes en las zonas rurales, existe otro problema que es el de las llamadas escuelas incompletas en donde los niños acaban sólo hasta el tercer grado (en muchas ocasiones) simplemente porque los colegios cubren solamente hasta ese grado. Así, el problema de las escuelas incompletas, en las que sólo se abarca hasta un determinado grado del nivel elemental, parece situarse más en las áreas rurales, por lo que su población tiene escasas probabilidades de terminar dicho ciclo (suponiendo que su situación socioeconómica se lo permitiese). Creo que esta idea se puede ver más claramente en el siguiente cuadro, donde se relaciona por un lado la cantidad y el porcentaje de las escuelas primarias por el grado máximo que impartían desde 1969 hasta 1972 y por otro, la ubicación de dichas instituciones.

ESCUELAS PRIMARIAS POR GRADO MAXIMO IMPARTIDO

EXISTENTES DURANTE EL CICLO 1969-72 (70)

AÑO ESCOLAR	<u>ESCUELAS DE 1 a 4 GRADOS.</u>			
	URBANAS	PORCENTAJE CON RESPECTO AL TOTAL DE ESCUELAS	RURALES	PORCENTAJE CON RESPECTO AL TOTAL DE ESCUELAS
1969	736	1.7%	24 158	56.4%
1970	808	1.9%	24 270	55.1%
1971	780	1.7%	23 82	53.1%
1972	751	1.5%	25 262	52.9%

AÑO ESCOLAR	<u>ESCUELAS DE 5 y 6 GRADOS</u>			
	URBANAS	PORCENTAJE CON RESPECTO AL TOTAL DE ESCUELAS	RURALES	PORCENTAJE CON RESPECTO AL TOTAL DE ESCUELAS
1969	10 066	23.5%	7 855	18.4%
1970	10 354	23.5%	8 585	19.5%
1971	10 714	23.7%	9 688	21.5%
1972	10 625	22.2%	11 174	23.4%

Del cuadro anterior se desprende que más de la mitad de las escuelas rurales existentes durante el período 1969-72 no llegaban a cubrir el 5o. y 6o. grado de primaria, por lo que al público que a ellas asistía, probablemente le resultaba imposible terminar ese ciclo. A su vez, las instituciones urbanas cada vez se expandían más, siendo las escuelas que cubrían únicamente hasta el 4to. grado un porcentaje mínimo del total, teniendo así sus integrantes, más posibilidades de asistir o concluir la educación elemental.

Sin embargo, y aunque a mi juicio el medio socioeconómico del que proviene cada niño, es uno de los elementos centrales para su futuro desempeño escolar, algunos autores, han tomado como variables independientes al sexo, la edad, habilidades y aspiraciones personales, nivel de información individual y familiar, variaciones regionales, grupo étnico o religioso de procedencia, etc. Si bien dichos elementos ejercen cierta influencia sobre el rendimiento escolar, creo que el problema radica en haberlos analizado aisladamente y en otorgarles un papel fundamental. A mi forma de ver, las variables antes mencionadas deben estudiarse en conjunto, interrelacionándolas con la clase social del estudiante y fundamentalmente con la función de reproducción del Aparato Escolar. En otras palabras, si bien la clase social de procedencia es un elemento central en el éxito o fracaso escolar, no lo es en forma aislada. Los elementos antes señalados actúan interrelacionadamente y en forma conjun

ta al Aparato Escolar. La escuela es uno de los elementos, que aunado al origen social primordialmente y secundariamente a los factores étnico, religioso, etc. reproducen intencionadamente un sistema social diferenciado. Es en la escuela donde las desigualdades sociales se traducen en escolares pero a la vez, donde se atribuyen éstas últimas a diferencias individuales.

No obstante la información que he señalado, a nivel oficial se asume y aun se legisla que todos los ciudadanos son iguales ante la Ley y que por lo tanto, tienen las mismas oportunidades económicas, sociales, políticas y en este caso, educativas. De esta manera, el artículo 3ero. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley Federal de Educa--ción (publicada en el Diario Oficial de la Nación el 29 de no--viembre de 1973), ambos documentos directrices de la política --educativa nacional, encierran contradicciones graves, una de las cuales se refiere más al deber ser que a la realidad. (71).

Mientras por un lado la realidad escolar es netamente desigual y diferenciada de la misma manera en que lo es la sociedad en la que ésta se circunscribe, en las disposiciones jurídico-legales que rigen la educación formal en México, se han plasmado postulados democráticos, igualitarios, como si fueran éstas las características de nuestra realidad social. Así, se encuentra en la Ley Federal de Educación que la educación (confundida con escolaridad) buscará entre otras...

"promover las condiciones sociales que lleven ,  
a la distribución equitativa de los bienes --  
materiales y culturales" (72).

o bien se argumenta que la educación infundirá...

"el conocimiento de la democracia como la  
forma de gobierno y convivencia que permite  
a todos participar en la toma de decisiones  
orientadas al mejoramiento de la sociedad" (73).

e incluso se afirma que dicho servicio constituye un medio de  
promoción de ...

"las actitudes solidarias para el logro de  
una vida social más justa" (74).

Es así como a la escuela se le atribuyen diferentes -  
cualidades que acrecentan su valor ante los ojos de los ciudada  
nos: "El sistema escolar asegura para todos aquellos que están  
en contacto con él, un tratamiento semejante e igualdad de opor  
tunidades. Igualdad manifestada en un programa único para to  
dos sus alumnos, en la objetividad con que deben ser evaluados  
sus comportamientos y la adquisición de conocimientos, en la -  
correspondencia entre el nivel alcanzado en el sistema escolar  
y la responsabilidad social y status económico, en la posibili  
dad hipotética para todos los individuos de progresar en el sis  
tema escolar independientemente de su origen de clase o grupo,  
en la preocupación de otorgar una base científica a las ciencias  
pedagógicas, en la modernización de los planes de estudio, faci

litando así la comprensión e incorporación en el mundo moderno" (75). Así, al hablar de igualdad de oportunidades o de resultados de la educación formal, me parece que se da por supuesto -- que el Aparato Escolar puede dar a todos los ciudadanos (independientemente de su religión, raza y/o clase social) idénticas probabilidades de acceso y permanencia dentro de éste, a la vez que es capaz de engendrar un producto igual (respecto a la cantidad y calidad de los conocimientos, a los ingresos futuros, etc.). En otras palabras, en los discursos oficiales y en las disposiciones legales que rigen la educación formal en México parece - argumentarse que no obstante la división de la sociedad en distintos subgrupos, el Aparato Escolar nacional tiene la meta y - la capacidad de lograr la igualdad entre todos los miembros que la integran.

Sin embargo, y como se ha visto, dicha igualdad es un mero supuesto destinado a encubrir la función real de la escuela. En un sistema social diferenciado como lo es el nuestro, - hay fuertes desigualdades en cuanto a oportunidades de acceso a la escuela, permanencia dentro de la misma obtención de semejantes resultados en ella e incluso fuera del Aparato Escolar pero gracias a éste.

Así, para analizar la supuesta igualdad escolar hay -- que analizar cuatro aspectos: "Igualdad de acceso-las probabilidades de que niños de diferentes grupos sociales entren al sis-

tema escolar; 2) Igualdad de sobrevivencia-las probabilidades de que niños de varios grupos permanezcan en la escuela hasta algún nivel determinado; 3) Igualdad de producto (out put) - - las probabilidades de que niños de varios grupos sociales -- aprendan las mismas cosas, al mismo nivel en un punto definido del sistema escolar; 4) Igualdad de resultados (Out come)- la medida en que niños de varios grupos sociales logran un nivel relativamente similar entre ellos como resultado de la escolaridad" (76).

Sin embargo y ante la imposibilidad de estudiar todos y cada uno de estos aspectos, me centraré en el análisis de la supuesta igualdad en la enseñanza elemental, por ser ésta donde ingresa y deserta la mayor parte de la población que logra acceder al sistema escolarizado.

Si la escuela tiene como objetivo el adaptar a los individuos al sistema social existente, el producir y reproducir las relaciones sociales y materiales de producción, los patrones y normas culturales "desarrollando las características individuales que hacen posible producir nuevos conocimientos, reafirmar los valores tradicionales, mejorar la eficiencia de la economía, alimentar el mercado de trabajo, y mantener la necesaria estabilidad interna y orden entre las fuerzas sociales (77), se des- - prende que su manejo hacia los estudiantes de los distintos sectores será diferencial, conforme sea el lugar que ocupen en la -

estructura social, mismo que tenderá a reforzarse dentro del -- Aparato Escolar. Así, la escuela redistribuye a sus asisten-- tes de acuerdo a la posición económica de la que provenga, es decir que aunque la selección ya esté dada desde fuera, será en ella en la que ésta se manifieste y reproduzca. Para ello, aunque el capital cultural que se transmita dentro del Aparato Escolar sea el mismo, las prácticas escolares serán distintas según sea el sector social al cual se esté formando. Así, el - tipo de conocimientos, la manera en que éstos se transmitan y - reciban, las habilidades que se pretenda desarrollar, son algu- nos de los elementos que se implementarán de forma diferente den- tro de la escuela, según sea la posición de los individuos y sus familias dentro del proceso de producción.

Al respecto M. Carnoy y M. Carter han propuesto una - clasificación que considero útil, sobre los diferentes tipos de empleos existentes (cada uno con criterios de selección, contra- tación, condiciones de trabajo, salario y especialmente, con po- blación de diferentes capas de la sociedad) y la preparación -- que para cada uno de ellos se da dentro de la escuela.

1.- "El Primario Independiente" que incluye trabajos que requie- ren cierta creatividad, la toma de decisiones e iniciativa por parte del empleado. Este debe asumir ciertas normas de comportamiento. El entrenamiento formal para el razonamien- to educativo a partir de principios abstractos es el pre--

requisito para la productividad en este segmento.

- 2.- "El segmento" primario rutinario" está caracterizado por - trabajos con cierta estabilidad y algunas ventajas de tipo económico. Las cualidades necesarias para tener este tipo de trabajo son la responsabilidad, destreza para el obedecer órdenes o metas delimitadas por los superiores.... para tener acceso a este tipo de trabajo es necesario tener un nivel superior de educación".
- 3.- "Los trabajos u ocupaciones "Secundarios" representan el - tercer segmento. Estos requieren bajos niveles de entrenamiento y habilidades. Los empleos en este sector no son - conducentes a promociones; ofrecen bajos salarios y condiciones malas de trabajo" (78).

Como se puede deducir, la posición que ocupan los sujetos en el proceso de producción es una de las variables fundamentales que determinan el tipo de educación formal que ellos mismos tendrán. Será ésta misma posición la que se reforzará - en la escuela, mediante el desarrollo o no de ciertas habilidades, hábitos y destrezas necesarias para los diversos empleos, - a la vez que se le dará una legitimación a dicha situación. De ésta manera, la escuela desde sus inicios se encargará de canalizar a los individuos a los distintos empleos en base a la posición que ocupen sus familias dentro del proceso productivo, -

realizando para ello un proceso de selección constante que se inicia con aquellos que logran entrar a la primaria y aquellos otros que no lo hacen.

Así por ejemplo, en 1975 1.7 millones de niños entre los 6 y los 14 años de edad se encontraban fuera del Aparato Escolar. Además, 11.9 millones de ciudadanos mayores de 14 años no habían terminado la primaria y de ellos, 6.2 millones carecían de instrucción alguna. " Es decir, alrededor de un 35% de la población mexicana mayor de 6 años permanecía aun al margen de los beneficios educativos que la ley establece como obligatorios" (79).

Recordando brevemente la pirámide escolar mencionada al iniciarse este trabajo, donde se hablaba de 2 millones de niños en edad escolar que no entrarn a la escuela, de un 35% de - quienes sí lo hacen que no termina la primaria, de un 45% que - finaliza ahí sus estudios, de un 13% que los termina en la enseñanza media y de poco más de 1.5% que culmina alguna Licenciatura, se puede analizar que porcentaje de la población ocupara - que empleos y de donde provienen dichos individuos. Así por -- ejemplo, si son los niños provenientes de economías campesinas pauperizadas o de zonas urbanas marginadas los que no ingresan a la primaria o si lo hacen, no la terminan, se puede inferir el lugar que ellos ocuparán en un futuro dentro del proceso productivo; lo más probable es que continuen en la misma situación que sus familias, dado los niveles superiores de escolarización que

se requieren para empleos más remunerativos. Lo mismo puede deducirse de aquellos que finalizarán sus estudios en el 6to. año de primaria, mismos que generalmente provienen de sectores rurales minoritarios, proletariados en manufacturas tradicionales o con empleos inestables. Dados los requerimientos para trabajos superiores, lo más seguro es que los niños que únicamente terminen la educación elemental ocupen las posiciones más bajas del trabajo asalariado.

La misma suposición podría ser aplicable para los hijos de empleados en el comercio, oficinas, media burguesía agraria y pequeña burocracia pública, quienes al lograr terminar la educación media, seguramente ocuparán los mismos puestos que sus padres. Finalmente, si son los niños provenientes de la alta burguesía, clase obrera más calificada o hijos de profesionales los que logren terminar alguna carrera universitaria, su pronóstico será reingresar a esos mismos grupos, o más probablemente, y a causa de la devaluación educativa, ocupar puestos medios. Lo anterior no quiere decir que sea el grado de escolarización el que determine la posición de un individuo dentro del proceso productivo, sino que es el contexto socioeconómico familiar el que lo ubica en el mismo.

Para profundizar un poco en esto, deseo basarme nuevamente en el 4to. Informe de Gobierno del Lic. José López Portillo, recordando que los datos concernientes al ciclo escolar -- 1980-1 son estimados y los de los dos ciclos anteriores aun son preliminares. Para ello anexo el siguiente cuadro que --

analiza estadísticamente la relación entre la demanda de educación primaria que fue satisfecha e insatisfecha durante el período 1977-81, donde se utiliza como unidad de medida a la población de 6 a 14 años que asistió o no a la escuela elemental y a aquella que teniendo de 12 a 14 años, ya la había concluido.

DEMANDA DE EDUCACION PRIMARIA QUE FUE SATISFECHA E INSATISFECHA  
DURANTE EL PERIODO 1977-81 (80).

UNIDAD DE MEDIDA		1977-8	1978-9	1979-80	1980-1
POBLACION DE 6 A 14 AÑOS	Habitantes	15 831 499	16 224 078	16 679 795	17 759 026
POBLACION DE 6 A 14 AÑOS ATENDIDA EN PRIMARIA	Alumnos	12 418 310	13 398 083	14 469 185	15 443 574
POBLACION DE 12 A 14 AÑOS CON PRIMARIA TERMINADA	Personas	1 715 356	1 834 046	1 952 485	2 084 826
DEMANDA CUBIERTA	Porcentaje	89.3%	93.9%	98.4%	98.7%
DEMANDA NO CUBIERTA	Personas	1 697 833	991 949	258 125	230 926

Suponiendo una cierta veracidad en los datos, estos parecen decirnos que la población en edad escolar aumentó de 1977 a 1980 en un 12.2% a la vez que la atención a dicha demanda creció en un 24.4%. En otras palabras, el panorama es aparentemente alentador: el crecimiento de la población es inferior en un 50% en un 50% al de la atención a la demanda escolar. de lo cual podría deducirse que en un futuro la oportunidad -- (numérica) de todos los habitantes de entrar a la escuela será un hecho. El problema es que dichas cifras se refieren únicamente a la posibilidad de captación del Aparato Escolar y no a otros elementos que favorecen o coartan las oportunidades escolares, tales como la clase social del niño o su grupo étnico o religioso de procedencia.

Contrariamente y al recordar que tan importante como el acceso lo es la permanencia en la escuela, se encuentran alarmantes las siguientes cifras, en las que se relaciona la matrícula de los 6 grados que integran la educación primaria durante el período 1977-81.

POBLACION ATENDIDA EN LOS 6 GRADOS DEL NIVEL PRIMARIO  
MEXICANO DURANTE EL PERIODO 1977-81 (81).

GRADO DE <u>LA PRIMARIA</u>	1977-8	1978-9	1979-80	1980-1
Primero	3 301 138	3 661 700	3 902 200	3 980 200
Segundo	2 449 734	2 614 700	2 906 400	3 106 200
Tercero	2 149 604	2 272 000	2 401 600	2 673 900
Cuarto	1 828 300	1 969 700	2 096 100	2 216 700
Quinto	1 553 923	1 670 900	1 815 800	1 949 300
Sexto	1 315 611	1 415 500	1 529 900	1 670 500

En el cuadro anterior se puede notar que aunque de 1977 a 1980 hubo un aumento considerable en términos cuantitativos, en el número de niños que ingresaron a la primaria, la deserción que en ella se dió fue también muy fuerte. Si bien por un lado se encuentra un aumento del 20.6%, 24.3%, 24.4%, 21.2%, 25.4% y 27% en cada uno de los niveles primarios respectivamente, también se encuentra una tremenda disminución en el número de estudiantes conforme avanzan dentro del Aparato Escolar. Así, en 1977 se presentan grandes pérdidas en cada uno de los grados (de los que ingresaron a primer año, el 75.7% pasó a 2do., el 65% a 3ero. el 55.4% a 4to., el 47.1% a 5to. y el 39.9% a 6to.). Lo mismo sucedió 3 años después, (de los que entraron a 1ero. 78% pasó a 2do., 67.2% a 3ero., 55.7% a 4to., 49% a 5to., y 42% a 6to.). Así, aunque se nota una ligera mejoría en cuanto la retención de los estudiantes, en el fondo ésta no es significativa.

Por otro lado, según cálculos realizados por la Secretaría de Programación y Presupuesto (82) por cada 100 niños que ingresaron a primero de primaria en 1970, 71 entraron a segundo, 63 a tercero, 55 a cuarto, 47 a quinto y 43 a sexto. Es decir, que entre el primer y el último año de ese ciclo, se perdió un 57% de la población estudiantil y la mitad de ellos lo hizo entre el primer y el segundo grados, o sea, en su base, realizándose así una segunda selección.

Si bien un gran porcentaje de la población (aunque -

no toda ella) accedió a la primaria, fue mucho menor el porcentaje de permanencia en ella, lo que nos recuerda la escolaridad de 3.6 ó 3.9 años promedio (conforme distintos autores) de los habitantes del país.

El panorama es aun más desolador cuando recordamos - la gran cantidad de pobladores que no tuvieron ni tendrán (lo - más probable) acceso a la escuela, es decir, la población adulta analfabeta.

Otro factor importante de mencionar es el del analfabetismo funcional, o sea, la situación de todos aquellos individuos que sí aprendieron a leer y escribir en el pasado, pero que por falta de uso o de práctica lo han olvidado. El problema - radica en que estos individuos aparecen en los análisis estadísticos como alfabetos, es decir, que si se les considerara como - personas que no saben leer y escribir (cosa que sucede en realidad), el índice de analfabetismo nacional sería mucho más grande. Además, otro elemento que hay que tomar en cuenta es la situación de todos aquellos sujetos que han repetido uno o más años y que no están abarcados dentro del término "edad escolar".

Con respecto al fenómeno de la deserción escolar y - continuando con el análisis estadístico, es importante analizar la cantidad de egresados de la primaria conforme las escuelas de distinto control administrativo. Como se había tratado anterior

mente, el tipo de institución a la que se asiste es una variable que influye, entre otras, en la implementación de las prácticas escolares y en el tipo de reprobaciones y deserciones que en ella se den.

Así, en el siguiente cuadro se relaciona la cantidad de alumnos que terminaron la primaria en el período 1977-81, con alumnos que terminaron la primaria en el período 1977-81, con la escuela a la que asistieron según su control administrativo.

EGRESADOS DE SEXTO AÑO DE PRIMARIA CONFORME A LAS  
DIFERENTES ESCUELAS SEGUN SU CONTROL ADMINISTRATIVO (83)

CONTROL ADMINISTRATIVO	1977-8	1978-9	1979-80	1980-1
Federal	847 353	922 059	1 004 620	1 104 547
Estatad	342 494	359 765	386 661	419 921
Particular	81 776	83 912	87 039	89 310
Total	1 271 623	1 365 736	1 478 320	1 613 778

En el cuadro anterior se observa una marcada desigualdad regional manifestada en un contraste a nivel de egresados de las diversas escuelas. Así se vé que en las instituciones federales acabaron 847 353 alumnos en 1977-8 (el 66.6% de todos los que terminaron ese nivel) y 1 104 547 en 1980-1 (68.4% del total). En cambio, en las primarias estatales hubieron en 1977-8 342 494

egresados y 3 años más tarde 419 921 terminaron ese ciclo, no llegando en todos esos años ni siquiera a alcanzar la media de aquellos que lo hicieron en las escuelas federales. Finalmente, parecen ser las instituciones particulares las que menos egresados tuvieron ya que en 1977-8 únicamente salieron 81 776 y en el período 1980-1 acabaron ese nivel 89 310 alumnos (6.4% y 5.5% del total). Sin embargo, creo que la razón de ésta cifra tan pequeña es que solamente un sector mínimo de la población puede permitirse el ingresar a ellas y por lo tanto, el número de egresados de las mismas es mucho menor. Con respecto al contraste entre las escuelas federales y estatales, creo que la diferencia entre ellas se debe, entre otras a la cantidad menor de las segundas y a sus malas condiciones (tanto a nivel de institución como de personal y público que a ellas concurre).

Con el objeto de profundizar en las diferencias escolares y cuestionar nuevamente la supuesta igualdad de oportunidades, es interesante descomponer algunos de los elementos que se manifiestan en las escuelas con distinto control administrativo. De esta manera, presento a continuación tres cuadros estadísticos donde se relaciona la matrícula global de las instituciones federales, estatales y particulares durante el ciclo 1977-81. Asimismo incluyo la cantidad de grupos y escuelas donde sus alumnos se distribuyeron a la vez que el porcentaje de participación de sus estudiantes dentro del total. Creo que

la matrícula y el porcentaje de participación de alumnos son importantes de estudiar en cuanto que revelan la demanda que cada institución cubre y la parte de la población que a ellas concurre. A su vez, la cantidad de grupos y escuelas pueden manifestar el promedio de estudiantes circunscritos en cada una de ellas y sus consiguientes diferencias en cuanto las instituciones federales, estatales y particulares.

MATRICULA, GRUPOS, PORCENTAJE DE ALUMNOS Y CANTIDAD  
DE ESCUELAS PRIMARIAS BAJO CONTROL FEDERAL EXISTENTES DURANTE EL PERIODO 1977-81 (84).

INDICADORES	1977-8	1978-9	1979-80	1980-1
MATRICULA	8 781 112	9 420 700	10 208 500	10 788 700
GRUPOS	262 780	281 327	321 612	359 913
% DE PARTICIPACION DE ALUMNOS	69.4%	69.3%	69.7%	69.2%
ESCUELAS	41 196	44 193	47 418	49 682

MATRICULA, GRUPOS, PORCENTAJE DE ALUMNOS Y CANTIDAD DE ESCUELAS  
 PRIMARIAS BAJO CONTROL ESTATAL EXISTENTES DURANTE  
 EL PERIODO 1977-81 (85).

INDICADORES	1977-8	1978-9	1979-80	1980-1
MATRICULA	3 154 191	3 298 200	3 492 400	3 686 200
GRUPOS	84 022	90 621	95 527	100 828
% DE PARTICIPACION DE ALUMNOS	24.9%	24.2%	23.8%	23.6%
ESCUELAS	10 857	11 353	12 022	12 061

MATRICULA, GRUPOS, PORCENTAJE DE ALUMNOS Y CANTIDAD DE ESCUELAS  
 PRIMARIAS BAJO CONTROL PARTICULAR EXISTENTES DURANTE  
 EL PERIODO 1977-81 (86).

INDICADORES	1977-8	1978-9	1979-80	1980-1
MATRICULA	624 732	637 700	654 400	671 600
GRUPOS	18 861	20 550	21 255	22 761
% DE PARTI CIPACION DE	5%	4.7%	4.5%	4.3%
ALUMNOS				
ESCUELAS	2 589	2 607	2 673	2 804

En los cuadros anteriores se ponen de manifiesto algunos contrastes, por ejemplo, en cuanto matrícula total y porcentaje de participación de alumnos de las instituciones con -- distinto control administrativo. Así se vé que desde 1977 a las primarias federales ha asistido más del 69% de la población escolar total, mientras que a las estatales han concurrido aproximadamente el 24% y a las particulares, únicamente el 4.5%, o -- sea, que a las primeras asistió más del doble de los que estudiaron en escuelas estatales y particulares.

Esto puede deberse a la cantidad inferior de grupos y escuelas con que éstos cuentan, ya que mientras las instituciones federales tienen aproximadamente 300 000 grupos incluidos en 45 000 escuelas, las primarias estatales cuentan con -- 93 000 grupos aproximadamente que componen 11 500 escuelas, y las 2 650 escuelas particulares engloban aproximadamente 20 500 grupos únicamente. En base a los datos anteriores, considero -- conveniente recordar que es un sector mínimo del país el que -- asiste a éstas últimas, de la misma manera en que es una minoría la que dirige la economía y la que ocupa los puestos dirigentes dentro de la nación. A mi forma de ver, no es esto una casualidad sino más bien un resultado lógico, ya que es una pequeña -- porción de la población la que cuenta con la mayor parte de las riquezas del país y consiguientemente, es esta misma la que puede costearles a sus hijos el asistir a una institución particular. Nuevamente se pone de manifiesto que es la situación económica y social de una familia la que determina el tipo de ense

ñanza que reciban sus hijos y no a la inversa, traspasándose - así la desigualdad social al marco escolar.

Es importante retomar que dicha desigualdad escolar puede manifestarse a través de numerosas variables, de las cuales yo únicamente extraje algunos ejemplos. Probablemente en otro tipo de análisis saldrían a relucir otros indicadores tales como la localización de la escuela a nivel tanto urbano como rural e internamente a cada una de éstos, la naturaleza de la escuela y el status que el Estado dé a cada una de ellas, las - facilidades con que se cuenta (bibliotecas, maestros especiali-zados, material didáctico, cantidad y calidad de las activida-des escolares y extraescolares, turno en el que se trabaja, etc.

Además al volver sobre los datos analizados en el capítulo anterior, donde se preveía una disminución constante en la cantidad de maestros y al contrastarlos con el aumento real y estimado de alumnos para los mismos años, es de imaginarse la gran crisis que se avecina en una sociedad donde la escolaridad es uno de los valores más importantes.

Así, a medida que se avanza en los grados y niveles escolares, más patente se hacen las diferencias en cuanto opor-tunidades de acceso y permanencia dentro de ellos. Primeramen- te, la escuela buscará socializar a sus miembros, mismos que -- provienen de diversos ambientes socioeconómicos. "Sin embargo, a cierto nivel, la función de la escuela cambia y concentra -- sus esfuerzos en la formación de la élite. Empiezan entonces los mecanismos de selección, operando de tal manera que única-

mente pasan a niveles educativos superiores aquellos estudiantes nacidos en los estratos más altos de la sociedad o aquellos que han adquirido las características propias de la élite. Este -- grupo, obtiene el tipo de educación que le dará las habilidades y los valores para obtener los trabajos con mayores ingresos"

(87). En cambio, los demás grupos que lograron cierta escolarización se canalizan a escuelas técnicas que los preparan para - empleos manuales y/o de menor prestigio social y por lo tanto, - de menores ingresos (y eso en el caso de que dichos individuos hayan ingresado al sistema productivo y que además lo hayan hecho en el sector para el cual supuestamente hayan sido preparados).

Finalmente y puesto que "los objetivos , el funcionamiento y los valores del sistema escolar, propios de la clase - dominante, están diseñados ideológicamente para reproducir las condiciones y relaciones de producción (relaciones de explotación), los individuos de las clases socioeconómicas bajas (clases dominadas) necesariamente "fracasarán" en ese sistema, aparentemente abierto para el cambio social" (88).

Entonces y aunque se aumente el número de escuelas, aulas, profesores y otros servicios, las funciones reproductoras del Aparato Escolar no se eliminarán. A lo mucho, variarán y se darán en distintas formas, tiempos y circunstancias. No porque haya un crecimiento o un desarrollo educacional, ha-

brá una mayor participación de todas las clases sociales. "No basta con ofrecer la "posibilidad" de educación para toda la población para que aquella la aproveche, sino que es necesario -- e insoslayable contar con los recursos económicos suficientes -- y tener cubiertas las necesidades esenciales, para que esa posibilidad se transforme en una realidad, en un hecho" (89).

A medida que una sociedad crece, sus mecanismos de selección se vuelven más diferenciados y complejos, pero no necesariamente desaparecen, dado que de la misma manera en que -- las distintas oportunidades de acceso a la escuela reflejan patrones de desigualdad existentes también contribuyen a engendrar otros tantos. Resulta entonces ridículo que a nivel del discurso oficial se pregonen supuestos democráticos y de igualdad social, tratando éstos de encubrir y falsear la realidad escolar y aquella que la enmarca. Sin embargo, no se puede olvidar que "los sistemas educativos son instituciones que se modelan en la pugna de intereses de clases sociales. La escuela -- no opera como una estructura unificada, sino diferenciada internamente, y con funciones también diferenciadas según las clases a las cuales se dirige y las que debe contribuir a reproducir" (90). De esta manera, interna y externamente, el Aparato Escolar cumple con su función reproductora de las diferencias sociales, pero encubriéndolas y dándole una cubierta de "igualdad", -- de "justicia", cuando en la realidad su labor como Aparato Ideológico de Estado es indiscutible.

Así, una vez que he analizado algunos aspectos que considero interesantes dentro del proceso de formación escolar de los educandos, me gustaría relacionarlos a su vez con el desempeño de los mismos. Con objeto de acercarme un poco a la visualización del alumno en la realidad escolar, creo importante contrastar por un lado, las distintas oportunidades que tiene dicha población con respecto al acceso y formación dentro de la escuela, y por otro, la actuación que tienen dentro de ella los que sí lograron acceder al Aparato Escolar. Es por ello, por lo que en el siguiente inciso trataré de abordar algunos de los aspectos que caracterizan dicha relación.

## 2. Desempeño del Estudiante del Nivel Elemental.

En los capítulos anteriores he tratado de abordar - algunos de los elementos que caracterizan la posición estructural de los principales sujetos intervinientes en el proceso -- enseñanza-aprendizaje que se da al interior del Aparato Escolar, particularmente en la primaria mexicana. Así como creo que es interesante estudiar la manera en la que cada uno de ellos contribuye a la reproducción de las relaciones sociales de producción y a la de sus consiguientes . diferencias sociales, considero que el análisis quedaría incompleto si se dejase de lado el desempeño que tienen los estudiantes inmersos en el proceso de escolarización. El que éstos hayan "triunfado" en la primer - selección (acceso a la primaria) no implica que vayan a permanecer y/o tener éxito en la escuela, dado que será ésta la que utilizará diversos mecanismos de selección conforme sea la posición socioeconómica de sus integrantes. En otras palabras, en las prácticas escolares se canalizará a los individuos según - el lugar que ocupen sus familias en la estructura social, logrando así que los niños provenientes de los sectores medios y altos tengan éxito en la escuela (y posteriormente en la sociedad) y el resto no.

Es en este desempeño diferencial precisamente, en - el que me interesa detenerme, sobre todo porque éste no se debe a cualidades individuales de los educandos sino a mecanismos

particulares propios de la escuela y de su función como Aparato Ideológico de Estado, destinado a reproducir una sociedad diferenciada. Por todo ello, considero que es fundamental el analizar el desempeño que tienen los alumnos dentro de la escuela y las características de los mismos y de la institución que interviene en su éxito y supervivencia o en su fracaso y deserción.

"Uno de los supuestos más importantes y, a la vez, - más cuestionables contenidos en la conceptualización difundida - de la escuela, es el que conduce a pensar que en ella y para -- ella lo único que realmente cuenta y contará, son las habilidades del individuo y su capacidad para ejercerlas adecuadamente" (91). No se menciona el hecho de que un niño que asiste a una escuela, está influenciado por factores fisiológicos (nutrición preescolar y actual), económico-sociales (si está empleado o no, si llega tarde a la escuela o se ausenta de ella por motivos de trabajo o por tener que prestar ayuda en los quehaceres domésticos, etc.), familiares (integridad de la familia, motivación y ayuda que ésta presta al niño en sus tareas. Según un estudio de Muñoz Izquierdo y otros autores, (92) parece ser que las familias urbanas ayudan a sus hijos a realizar sus tareas, mientras que las familias rurales o con niños repitientes se las - hacen, supliendo así el esfuerzo de los hijos) y otras tantas variables que como he estado viendo, responden a características de la escuela como institución y a la función de reproducción social a la que ésta contribuye.

El monopolio que ejerce la escuela en la difusión - de conocimientos escolares marca la vida social: no sólo en - la división del trabajo y en los propietarios del excedente si no también en la determinación de normas de conducta que impone la escuela al alumno, a su familia, a la sociedad. Así se -- distribuye a los individuos en las distintas tareas producti-- vas, se les da un lugar en la estructura social, una justifica-- ción de dicha estructura y una aceptación de dicha justifica-- ción.

"La escolaridad es un determinante importante de - los roles sociales futuros, aunque lo enseñado sea poco aplica-- ble al futuro trabajo" (93). La enseñanza se da a un nivel -- abstracto, sobre todo en la primaria, a cuyos egresados se les da un valor mercantil: el más bajo de todos. Los contenidos aprendidos en la escuela sólo les han servido para pasar exá-- menes, por lo que al salir de ella y al no tener en que apli-- carlos, los olvidarán. Además, la familia va a aceptar la ló-- gica del sistema: castigará los comportamientos que el colegio considere negativos y aspirará, sin cuestionar las pautas de - evaluación, que su hijo sea el primero en la escuela.

A los niños de grupos marginados, "el período pasa-- do en la escuela no les ha servido para aprender algo, sino -- más bien para transformarse en mercadería y encontrar así un - lugar en la escala social. Pero, no sólo no se aprende en la - escuela a hacer algo, sino por medio de ella los individuos se

integran a la cultura y a la ideología de una forma de organización social" (94). Estos niños tendrán las mayores posibilidades de fracasar en un sistema preparado para hacerlos continuar en su misma situación.

Son los alumnos que no tendrán éxito en los ejercicios y actividades escolares, en las relaciones con los profesores, en los exámenes, etc. "La escuela debe ayudar a convencer o reforzar en los niños la creencia de que el sistema es básicamente bueno y que el papel asignado es el apropiado para cada uno de ellos" (95).

A medida que el alumno va fracasando, su autoestima y su autoimagen se van desvalorizando, y con ello sus resultados escolares decaen aun más. Se vuelve entonces una cadena de atrasos en la escuela que culmina con la reprobación y/o de serción: primero porque ese atraso le impide aprender conocimientos y destrezas posteriores, segundo porque se va aumentando su sentimiento de inferioridad, incapacidad e impotencia y tercero, porque el no culminar sus estudios a la "edad normal", le hace sentirse inepto o bien, sus padres (especialmente si son de familias de escasos recursos) terminan por mandarlos a trabajar a cierta edad en que normalmente hubieran terminado el sexto año.

De igual manera, los que inician la primaria en edades superiores a los 6 años o los que han reprobado cuando me-

nos una vez, tienen más probabilidades de desertar que los que no han pasado por ello, como parece indicarlo el estudio dirigido por C. Muñoz Izquierdo (96), en el que se analiza la relación existente entre el atraso escolar y el abandono del sistema educativo en distintos estados de la República (Distrito Federal, Morelos y Chiapas). La hipótesis general que guió dicho estudio fue que la deserción escolar estaba determinada, en la mayoría de los casos, por el atraso educativo, y para demostrarla, se tomaron como muestra a distintas escuelas ubicadas en zonas ricas y pobres. Dentro de ellas, se realizaron varias observaciones y entrevistas a supervisores, directores, maestros y alumnos regulares e irregulares. Respecto a éstos últimos, la muestra estaba compuesta por 1840 niños, de los cuales la mitad estaba en un grado superior al que cursaba el año anterior y el resto, se hallaba repitiendo el mismo grado o había abandonado la escuela. En dicha investigación, se llegaron a diversas conclusiones algunas de las cuales me parecieron muy importantes:

- Parece ser que aquellos alumnos que entran al Aparato Escolar con otro tipo de conocimientos, lenguaje, valores, que los manejados en éste, están condenados a fracasar en él, iniciándose así un proceso que culminará con su deserción.
- Además, los maestros, que deberían estar preparados para ello, atendiendo con mucho mayor énfasis a los rezagados, -

no sólo no lo hacen sino que refuerzan dicha situación. Ya explicamos anteriormente el proceso por el cual la profecía del maestro se autoconfirma y la enseñanza diferencial hacia los alumnos de los diferentes medios y características y que asisten a los distintos turnos.

- Hechos manifestados en el citado estudio parecen indicar -- que las exposiciones, los ejercicios, las tareas y su corrección, la evaluación, la premiación de ciertas conductas y el castigo de otras, distaba mucho de retroalimentar a los estudiantes. Por un lado, hay que recalcar que "los ejercicios son fundamentales para que el alumno se afiance y avance en la comprensión de los contenidos y en el manejo de técnicas, logrando superar obstáculos y dificultades (que se identifican al hacer los ejercicios), para obtener el dominio de los contenidos y la capacidad de llegar a ellos por su propia -- acción. Por ello, los ejercicios suponen por parte del maestro no sólo el indicar con precisión su objetivo, métodos y técnicas, sino también el interactuar con los alumnos para -- ayudarlos a mejorar sus logros y superar sus deficiencias" -- (97). Sin embargo, parece ser que los maestros observados -- únicamente lo utilizaban como rutina, para tener a los niños ocupados y "tranquilos" a los padres, para tener un medio -- de calificar y castigar, y especialmente para llenar el tiempo de clase. Asimismo, dedicaron menos de la mitad de la -- misma para exposiciones, ejercicios y educación física. El

resto lo utilizaron arreglando asuntos de la cooperativa, limpiando el salón, platicando con los padres de familia, llegando tarde o saliendo temprano. Pocos fueron los estímulos hacia el grupo y mucho menos hacia los alumnos rezagados. Por otro lado, se vió que el bajo rendimiento académico era castigado como indisciplina (es más fácil reprender ésta que mejorar el nivel académico). "Los maestros tienen a identificar atraso académico con indisciplina, o al menos, a utilizar el mismo recurso-hacer preguntas de comprensión- a los atrasados académicamente y a los indisciplinados" (98).

Como lo manifiestan todos estos hechos, el éxito o fracaso escolar no depende ni única ni primordialmente de las características del individuo, sino que más bien es consecuencia de la acción de diversos elementos que conforman nuestro Aparato Escolar y cuyo propósito, a menudo encubierto, es seleccionar a los sujetos conforme su situación socioeconómica. Otro de los aspectos que considero importantes en tal proceso, es la evaluación, entendida como otra de las formas de selección que ayudan a creer en la supuesta igualdad del sistema, legitimando el rol de cada uno en la estructura social e inculcando que el fracaso escolar y social es un problema individual y no del sistema.

Así, el manejo que se hace a nivel institucional de los exámenes, sirve para realizar un continuo proceso de selección de sujetos pero bajo una base supuestamente objetiva y neutral. "No hay mejor cosa que el examen para inspirar a todos el reconocimiento de la legitimidad de los veredictos esco

lares y de las jerarquías sociales que éstos legitiman, desde el momento en que el examen conduce a asimilar a aquellos que se eliminan con quienes fracasan, permitiendo a quienes son -- elegidos entre un pequeño número de elegibles a ver en su elección el testimonio de un mérito o de un don que les ha hecho los preferidos en todas las hipótesis entre todos los demás" (99). Incluso la autoelevación, a la que últimamente se ha recurrido como salida, ha venido a reforzar este mecanismo en cuanto que los alumnos al usarla, lo hacen en base a los mismos criterios y normas que hubiese utilizado el docente. A mi juicio, la principal diferencia entre un examen tradicional y una autoevaluación, es que en ésta última ya no se requiere que el docente actúe como juez, dado que el alumno introyecta su propia escala de valores, en la cual se hubiese basado el primero para calificarlo en una prueba común.

Como todo lo anterior, confirma, la pretendida igualdad interna al Aparato Escolar es un mito únicamente. Los niños de los diferentes sectores no tienen iguales posibilidades de alcanzar determinados niveles cognitivos ni mucho menos obtendrán los mismos resultados en la escuela y fuera de ella. En otras palabras, no son iguales antes de entrar a ella, ni dentro de ella ni a causa de ella. Así, con los alumnos provenientes de los sectores medios y altos de la sociedad, los que tienen éxito en la escuela y posteriormente en la sociedad. - Son su lenguaje, valores, conocimientos, normas, los mismos que

se manejan en el colegio y por lo mismo no hay una ruptura entre los que utiliza en casa y lo que se requiere en éste. La concepción del mundo que se maneja y transmite en la escuela - está más cerca de la élite que de los niños de las clases medias bajas y bajas y por lo mismo, la probabilidad de que éstos fracasen es mucho mayor. "En principio una clase compuesta heterogéneamente podría fomentar la múltiple socialización - si por el comportamiento del profesor y a través de los contenidos y formas de enseñanza, no fueran promovidos únicamente - alumnos con características muy determinadas, es decir, predominantemente aquellas que encontramos en la clase media" (100). Resumiendo, los que antes de entrar al Aparato Escolar estaban incluidos en ciertos sectores de la sociedad, no van a modificar su situación gracias a la escuela. Serán pocos los que -- verdaderamente logren ascender social y económicamente, y será un grupo mucho mayor el que persista en su situación aunque -- ahora con una legitimación de la misma. La escuela no ha sido neutral ni mucho menos ha actuado en forma compensatoria hacia los grupos desfavorecidos sino que ha mantenido o empeorado su situación.

También hay que recordar la devaluación de la escolarización en relación al mercado de trabajo, gracias a la cual más conocimientos y grados son requeridos conforme pasa el -- tiempo y por lo tanto, los profesionistas pasan a ejecutar tareas más "bajas" desplazando así a los que antes las ocupaban

y así sucesivamente. Si hace algunos años, por ejemplo, no se pedía ningún nivel de educación formal para trabajar como obrero, actualmente y ante la gran demanda de trabajo, entre otras razones, un empresario puede permitirse el exigir a los candidatos cuando menos algunos años de escolarización, independientemente de que el tipo de trabajo que demande necesite de los supuestos conocimientos adquiridos en esos años de escolaridad. De esta manera, los que no la poseen, se canalizan hacia trabajos aun más bajos, desplazando a los que antes los ejecutaban y estos a su vez, tienen que buscar otro empleo y así sucesivamente.

Es así como mientras algunos manejan una cultura distinta a la escolar, teniendo así menores probabilidades de triunfar en ella, otros, "quienes tienen las cualidades más deseables para la economía y la sociedad (habilidad verbal, conocimiento del tiempo, y la simpatía internalizada más a premios extrínsecos que a los intrínsecos) se les forma mejor en la escuela" (101).

De esta manera, a medida que se avanza en los grados de escolarización, crecen las posibilidades de encontrar una masa más o menos homogénea de estudiantes, que manejan un mismo conjunto de valores, creencias y expectativas que harán más fácil su control por parte del Estado y en el caso de una minoría, será más sencillo su dominio sobre el resto. Es así como

a mayor desigualdad en cuanto acceso, "mayor es la igualdad respecto al nivel cognitivo de los que egresan, por la obvia razón de que tanto los que ingresaron como los que egresaron son un grupo muy homogéneo" (102).

Sin embargo, esta homogeneidad va adquiriendo características peculiares conforme se avanza en el Aparato Escolar. Al respecto, creo necesario retomar que aunque sea una sola -- concepción del mundo la que se maneje en la escuela, las formas en las que ésta se transmite son distintas según sea el grupo social al que se dirija. Así, en ciertos sectores se formarán a los futuros dirigentes, fomentándoles entre otros, el don de mando, la creatividad, la iniciativa, el liderazgo y la imaginación, mientras que al resto de la población se le enseñarán comportamientos y aptitudes opuestas. Un ejemplo del segundo caso me parece hallarlo en algunos de los estudios que sobre la conciencia política del mexicano, ha realizado Segovia (103), en donde se pone de manifiesto que el individualismo, el autoritarismo y la ineficacia dominan en la mayor parte de los alumnos. Parece ser que éstos desconfían de los demás, aceptan el poder de un sólo hombre y admiran sus virtudes de antemano, ven el sistema político como un sistema jerárquico y con poca movilidad (y cuando ésta se da, piensan que se debe a virtudes y -- esfuerzos personales), ven pocas posibilidades de participación en el proceso de elaboración de las leyes, ignoran como son las elecciones que sustentan al Ejecutivo y consideran a éste como -- un mero impartidor de orden y no como a un representante de los

ciudadanos o a un legislador. Por lo mismo, la mayoría parece preferir el desobedecimiento de las leyes que su modificación e incluso, a mayor escolaridad, se mostraron menores deseos de participación política.

De esta manera y con la formación de éste tipo de actitudes, el paso al sistema productivo y a la sociedad en que vivimos es muy corto para estos individuos, mismos que -- no constituirán, lo más probable, un problema individual ni social.

Como he tratado de mostrar, la escuela prepara a los individuos para el sistema productivo, dotándolos de ciertas habilidades y destrezas necesarias para ser eficientes y satisfacer los requerimientos del modernismo. A la vez, se les categoriza y se les da un cierto tipo de conocimientos según sea la posición que ocupan en la estructura de clases, a fin de reproducir ésta misma. "Los estudiantes en la sala de clases -- son clasificados siguiendo los modelos jerárquicos que norman la realidad fuera de la escuela. Los estudiantes tienen así -- un acceso controlado al conocimiento manejado por los profesores, se encuentran limitados en la participación de su propio proceso de aprendizaje, son movilizados a través del sistema escolar y dentro de la pirámide social siguiendo criterios de optimización y eficiencia; son evaluados sobre la base de criterios competitivos y cuando fracasan, la escuela y el sistema

social crean mecanismos para asistirlos en cuanto fracasados. La escuela llega a ser así el medio por el cual la sociedad - recrea al nivel de la sala de clases, las condiciones de competitividad, comportamiento, logro y recompensa que norman la empresas dentro del sistema productivo" (104).

De tal manera, la escuela prepara a un grupo mínimo para decidir y gobernar la sociedad, mientras que a la mayoría se le capacita para obedecer y hacer, a la vez que se les crea (y posteriormente el resto de las instituciones sociales re- fuerzan) una autoimagen de incompetencia e ignorancia.

Es así como se reproducen las diferencias sociales a la vez que se les da una justificación y una legitimación, tanto por parte de la futura minoría dirigente como por parte de todos aquellos que no tuvieron éxito dentro del Aparato Escolar.

En resumen, al traducirse las diferencias sociales en escolares y al atribuirse estas últimas a características individuales, se contribuye a reproducir una sociedad diferenciada y a dotar a ésta de una base legítima. Se hace creer a los su jetos que las diferencias sociales son "naturales", ocasionadas por las diversas características de los individuos y ajenas a - la voluntad del Estado, quien por lo tanto, "nada" puede hacer para eliminarlas. De esta manera, el éxito escolar (y consi- - guientemente económico y social) se llega a asociar con indivi

duos que poseen determinadas capacidades y cualidades personales y al contrario, el fracaso en la escuela va a parecer propio de los jóvenes cuyo defecto y carencias obstaculizan su -- rendimiento. Unos y otros estarán convencidos de que han sido ellos mismos los responsables de su situación y así, mientras una minoría cree en sus grandes capacidades, al resto se le ha ce sentir lo contrario. Una vez que se canaliza y selecciona a los individuos y a medida que estos se atribuyen su propio - éxito o fracaso, la escuela logra contribuir a la reproducción y legitimación de un estado de cosas, que aunque exterior al - Aparato Escolar, se perpetúa a través de éste.

### III. LOS CONTENIDOS TRANSMITIDOS A TRAVES DEL PROCESO ENSE- ÑANZA-APRENDIZAJE QUE SE DA AL INTERIOR DEL APARATO -- ESCOLAR

A lo largo del presente trabajo, he intentado abordar algunos aspectos de la relación maestro-alumno que considero importantes en el proceso de reproducción de las diferencias sociales dentro del Aparato Escolar. Sin embargo, creo que el análisis quedaría incompleto si dejara yo de lado a los contenidos que se transmiten y adquieren a través de dicha relación. Si bien los estudiantes introyectan, de manera inconsciente, ciertos valores, normas e ideales que el docente les transmite de igual forma, existe otro cuerpo de conocimientos destinados explícitamente, a inculcarse y a recibirse: los contenidos de los programas escolares, cristalizados primordialmente en los libros de texto oficiales. Así, me gustaría detenerme un poco en el estudio de los mismos, dado que son estos contenidos, -- los reconocidos oficialmente y dentro de los cuales, creo poder vislumbrar un poco el papel que juega la clase dominante -- en ellos.

Es conveniente retomar que aunque las prácticas escolares sean muchas y muy variadas, la concepción del mundo que se transmite a través de ellas es solamente una. Sin embargo, ésta dista mucho de ser universal y propia de todas las clases sociales, es más bien la concepción del mundo de un solo grupo:

el sector dominante de la sociedad, mismo que se va a encar-  
gar de difundir sus ideas a todas las capas sociales, impo-  
niéndose sobre la cultura particular de las mismas.

"En nuestro contexto social actual, pertenecer a -  
una clase es pertenecer a una cultura. Las aspiraciones y -  
las relaciones, la movilidad y la estabilidad, el lenguaje y  
las creencias, la cantidad de objetos disponibles, las actitu-  
des frente a la vida y la muerte, todo, todo eso tiene en --  
nuestro mundo mucho más que ven con el sector económico social  
al que se pertenece, con la situación de cada uno de nosotros  
dentro de las relaciones de producción, que con el hecho de -  
haber nacido dentro de una determinada comunidad cultural o -  
de pertenecer a un determinado grupo nacional" (105).

Sin embargo y aunque existan distintas concepciones  
del mundo, es una sola la que se logra desarrollar, dado que -  
en una sociedad diferenciada como lo es la nuestra, el grupo -  
que dirige y domina la economía, tiene también el poder casi -  
exclusivo de la elaboración, producción y disfrute de la cultu-  
ra. La cultura de este sector va a ser la cultura dominante,-  
que servirá como elemento de integración de la sociedad a tra-  
vés de dos vías principales: la exclusión y la imposición. Pri-  
meramente, porque se excluye a las masas de la participación -  
de la cultura, manteniéndose así un dominio sobre los conoci-  
mientos y la forma de adquirirlos, lográndose así un mayor con

trol y manipulación social. De igual forma, se imponen ciertos elementos de su concepción del mundo a las mayorías a fin de integrarlas a la sociedad y lograr un consenso general.

Esto no quiere decir que la cultura y/o la ideología se transmite de manera homogénea en todos los niveles. Así, - por ejemplo. A. Gramsci afirma que "la ideología difundida entre las capas sociales dirigentes es evidentemente mucho más elaborada que los trozos sueltos de ideología que es posible reconocer en la cultura popular" (106) y posteriormente ubica a la filosofía en el nivel superior de elaboración y al folklore en el inferior, distinguiendo entre ambos extremos al "sentido común" y a la religión.

Así, el citado autor analiza la manera en la que la clase dominante difunde su ideología a todas las capas sociales y califica como "Estructura Ideológica" de dicha clase, a la "organización material destinada a mantener, difundir y desarrollar el frente teórico o ideológico" (107), incluyendo dentro de ésta a la Iglesia, los medios de comunicación y la escuela. Es en ésta idea donde se puede hallar un posible acuerdo entre la concepción gramsciana y la de L. Althusser (tratada anteriormente) y sus llamados Aparatos Ideológicos de Estado, los cuales en esencia van a encargarse de convertir la cultura dominante en cultura oficial, legítima, única.

Retomando lo tratado al iniciarse este trabajo, se puede desprender que si la élite nacional está a su vez dominada por una extranjera, los conocimientos y el capital cultural manejados por ella, estarán fuertemente influenciados por la segunda, contribuyendo así a agudizar nuestra dependencia. Y si este capital cultural propio de la clase dominante se difunde a las demás capas sociales a través de los diversos Aparatos Ideológicos de Estado, se puede inferir que el cuerpo de conocimientos que transmite el Aparato Escolar es igualmente influenciado por las concepciones del mundo de las élites de otros países. Así, "el conocimiento educacional que la mayoría de los sistemas educativos de América Latina transmite a sus estudiantes, tiene un carácter culturalmente dependiente, por cuanto expone al educando a valores, identidades y formas de conciencia propias de los países más avanzados, lo cual permite afirmar que el sistema educativo no sólo frena el desarrollo, sino que lo conduce por caminos ajenos a la realidad del continente" (108).

Sin embargo, la difusión que se hace de la ideología dominante, no implica que ésta logre acabar con las diversas conciencias y concepciones del mundo de las distintas capas sociales. Así, simultáneamente, aunque con matices distintos, existe otra cultura que no llega a alcanzar un alto grado de elaboración formal. Es ésta la cultura dominada, que por el hecho de serlo no implica que no exista o que desaparezca, simplemente coexiste paralelamente a la primera.

En resumen, el hecho es que la "cultura" transmitida por el Aparato Escolar, es la dominante, misma que define "cuáles son los bienes culturales más valiosos y a los que es más importante acceder" (109). En otras palabras, si en la escuela se transmite un capital cultural propio de ciertos sectores van a ser éstos los que tengan un vínculo más estrecho con ella y por lo tanto, mayores facilidades y oportunidades que los demás.

Al distribuir desigualmente entre las clases sociales dicho capital cultural y al transmitirse éste diferencialmente y a través de las generaciones se logra la reproducción cultural. "Los agentes de la transmisión del capital cultural son la familia y la escuela. Hay una diferencia esencial entre ellas. La escuela transmite la cultura pero no los medios básicos para adquirirla; en cambio, la familia también hace esto último. Si la familia es incapaz de transmitir los medios necesarios para acceder a la cultura escolar, la transmisión de ésta se vuelve imposible. En otras palabras, la escuela sanciona con el éxito o fracaso una distribución desigual al capital cultural que es independiente de ella pero que ella reproduce" (110).

Es así como toda práctica realizada dentro del Aparato Escolar va a ser impuesta: mediante cada una de estas prácticas se reconocen como válidas y se utilizan como únicas, - -

ciertas maneras, valores, contenidos y mensajes propios de un sector dominante de la sociedad toda. Y así como su poder es meramente arbitrario, de igual manera lo es la "cultura" que transmite y los procedimientos por los cuales la impone.

De esta manera, la fuerza y el poder que un grupo tiene a nivel económico, político y social, se transfiere al Aparato Escolar, consolidándose por lo tanto su monopolio en cuanto la dirección y el manejo de la población. Así, la reproducción cultural conduce a la reproducción social y viceversa, dado que son los intereses de los grupos que dominan la economía, los que van a cristalizarse en los contenidos escolares. Es así como los programas escolares presentan una selección arbitraria de contenidos de acuerdo con los intereses y necesidades del grupo dominante y simultáneamente, se delimita la manera en que éstos deben de ser transmitidos por los docentes e introyectados por sus alumnos. "La selección de significados que define objetivamente la cultura de un grupo o de una clase como sistema simbólico es arbitraria en tanto que la estructura y las funciones de ésta cultura no pueden deducirse de ningún principio universal, físico, biológico y espiritual" (111). Al delimitarse e imponerse los mensajes que deben ser transmitidos y las formas en que ello debe hacerse, por un sector de la sociedad, se reproduce la selección de

dichos contenidos y la manera en la que éstos deben de ser comunicados, de igual manera que a los agentes encargados de tal acto y a sus respectivos receptores. El sector dominante de la sociedad va entonces a dar legitimidad a lo que transmite - "designando lo transmitido como digno de ser transmitido por - el solo hecho de transmitirlo legítimamente, contrariamente a lo que ocurre con todo aquello que no transmite" (112).

"Tanto en su modo de imposición como en la delimitación de lo que impone, de quienes están en condiciones de imponerlo (educadores legítimos) y de aquellos a quienes se impone (destinatarios legítimos), reproduce los principios fundamentales de la arbitrariedad cultural que un grupo o una clase produce como digno de ser reproducido, tanto por su existencia misma como por el hecho de delegar en una instancia la autoridad indispensable para reproducirlo" (113).

Cabe recordar que dicha delegación de la autoridad - es limitada en cuanto que carece del poder para elegir los mensajes, su propio modo de imposición y mucho menos, el público al que se dirige. Nuevamente se hace patente el hecho de que el docente es un instrumento de la clase dominante, dado que - transmite a sujetos (que él no selecciona), un cuerpo de conocimientos elegidos arbitrariamente que le son "entregados" y - en cuya elaboración él rara vez participa. Además, carece del poder necesario para elegir la manera en que los comunicará o la forma en la que evaluará la adquisición de los mismos. Sin

embargo, tiene la autoridad suficiente como para legitimar lo que transmite, la manera en como lo hace y sus pautas de evaluación, por el sólo hecho de utilizarlas. Al respecto, me parece conveniente retomar el hecho de que aunque los contenidos que un profesor inculca forman parte de una misma concepción del mundo, la forma en que éste los transmita y en que los educando los introyecten, variará en las diversas regiones, escuelas, turnos e incluso aulas, dependiendo en gran parte, tanto de las condiciones socioeconómicas de las mismas como en la situación del propio docente y sus educandos.

La relación entre el sistema de enseñanza y dicha cultura dominante transmitida como única, es más clara si se analiza su vínculo con el lenguaje y sus consiguientes implicaciones.

"Bordieu y Passeron afirman que la lengua no es sólo un instrumento de comunicación que aporta consigo todo un sistema de categorías más o menos complejas que se traduce en una forma peculiar de pensamiento, de suerte que la manipulación de estructuras complejas, ya sea lógicas o estéticas, depende en gran parte de la complejidad de la lengua transmitida por la familia" (114). Así, a la vez que existe la "lengua Modelo", la digna de ser adquirida y utilizada, coexiste el lenguaje popular, las formas consideradas "incorrectas". Por un lado se encuentra un lenguaje sentido como elaborado en cuanto que tien

de a la sintaxis y al vocabulario complejo que la escuela utiliza y exige. Los libros de lectura, los textos que el niño -- utiliza en la escuela--pensados y elaborados por y para la clase dominante--fomentan el sentido de anticipación a largo plazo, relacionando la actividad presente con un porvenir más lejano"

115). Por el otro lado, se halla un código particular, concreto, descriptivo y narrativo. No es que uno sea mejor cualitativa o cuantitativamente que el otro, sencillamente son diferentes. Y es el primero el que se utiliza y reclama en la escuela.

Si como he tratado anteriormente, la cultura y el lenguaje, son algunos de los elementos que difieren a través de los distintos sectores que componen la sociedad y si en el Aparato Escolar se maneja únicamente el propio de sólo uno de ellos, es posible inferir que aquellos sujetos que no pertenecen a este grupo, tendrán menores posibilidades comunicativas y consiguientemente, de éxito en la escuela. Aunque teóricamente no debería de haber una ruptura lingüística entre ésta y el hogar, en la realidad se desvaloriza justamente el lenguaje considerado "popular", el que sirva al niño como vehículo de sus emociones, instintos y conocimientos. El maestro siente -- una mayor autoridad en cuanto más elevado y "culto" es su lenguaje. Además, la institución misma le exige su uso.

En resumen, parece ser que no sólo se distribuye di-

ferencialmente el conocimiento sino también los medios para adquirirlo y las habilidades requeridas para hacer uso del mismo

Al imponer una cultura como legítima, al comunicar ésta en el lenguaje propio de una minoría, al distribuir desigualmente las oportunidades de adquirir la primera y/o de manejar el segundo, se contribuye nuevamente y por vías distintas a reproducir las diferencias sociales, pero ahora con una legitimación, con una delegación de las verdaderas causas de tal proceso en los méritos y habilidades individuales. Aún más, incluso a nivel oficial se afirma una constante búsqueda que "remedie" tal situación. Pareciera ser posible que el Estado fuese neutral, o más que eso, compensador de tales hechos.

De esta manera se han venido realizando numerosas pequeñas o profundas reformas educativas, de las cuales la realizada durante el sexenio 70-76 en México, parece haber sido una de las más importantes. Fué en ésta en que se propuso renovar todos los niveles, tanto escolar como extraescolarmente.

Al igual que otras reformas educativas que han tenido lugar en América Latina, se halla en sus postulados, una serie de puntos y contradicciones comunes al continente. Probablemente eso se deba a la similar situación política y económica de algunos de sus países. Así, por ejemplo, se encuentra una fuerte "transmisión de conocimientos relacionada con objetivos nacionalistas, a pesar de la naturaleza dependiente de los modelos de desarrollo. La escuela en este sentido ha llegado a ser

un canal sistemático a través del cual la élite de poder intenta revivir hechos históricos, personajes y tradiciones que reflejan intereses de clase, buscando con ello lograr la unidad nacional y apoyo masivo" (116). Un segundo aspecto "que ha jugado un rol determinante en las innovaciones curriculares - ha sido el transmitir los valores del modo de producción capitalista como los únicos capaces de ofrecer libertad individual, movilidad social y progreso en lo personal; creando, de este modo, expectativas y aspiraciones orientadas por una ideología de consumo y acumulación" (117).

También se percibe en las reformas educativas, un énfasis puesto en la eficiencia del sistema, para lo cual continuamente se modifican e implantan nuevos métodos y técnicas de enseñanza. Aclaro que éstos muy pocas veces son locales y la mayoría de las veces son importados de los países llamados desarrollados, lográndose nuevamente reproducir las relaciones sociales internas y la dependencia externa, a la vez que se modernizan ciertos sectores del sistema independientemente de las necesidades de la situación global.

"La introducción de tecnología en educación, la creación de complejos sistemas de comunicación aplicados a la educación, tales como radio y televisión, la aplicación de mecanismos pedagógicos y administrativos es una consecuencia, primero de un proceso permanente de transferencia de tecnología respal

dato por una tecnocracia nacional, quien vé la tecnología como un medio para satisfacer sus aspiraciones de modernización y, segundo, es una consecuencia de las necesidades del Estado de mejorar la eficiencia y efectividad de sus aparatos ideológicos y represivos" (118).

Contrariamente, se encuentra que los temas de igualdad de oportunidades, expansión del Aparato Escolar como vía de movilidad individual y de progreso y de desarrollo nacional, la educación permanente obligatoria como medio de aumentar la participación, etc., han sido cada vez más difundidos a nivel público. Sin embargo, son pocas las ocasiones en que alguno de ello se cuestiona. No se vislumbra que aumentar la participación o promover la educación permanente asegura que se acrecentarán los conocimientos y las habilidades necesarias para los cambios tecnológicos y consiguientemente, para el sistema productivo del país. De igual manera, se expande la difusión de ciertos valores que convienen y coadyuvan al sostenimiento del status quo, como lo son el individualismo, la competencia, las aspiraciones de consumo, riqueza y acumulación. Nunca se muestra ni se explica en la enseñanza el por qué de las diferencias sociales ni su agudizamiento, la pobreza cada vez más difundida entre los habitantes a pesar del crecimiento de la economía nacional, el ascenso de una minoría al poder, la función real de la escuela, las contribuciones de la ciencia a los grupos poderosos, etc.

Como puede observarse, la concepción del mundo que se transmite dentro del Aparato Escolar coadyuva, en gran parte, al sostenimiento de una realidad diferenciada, de una división social exterior a él. "Tal como en el mundo externo - los individuos están estratificados según la acumulación de su riqueza, dentro de la escuela los estudiantes son estratificados según la acumulación de conocimientos" (119). Sin embargo, dicha acumulación es solamente un elemento parcial que se fomenta simultáneamente a la transmisión de una imagen falsa de la sociedad, es decir, por un lado se transfigura la -- realidad y por el otro se transmiten conocimientos parciales de la misma. Todo ello a fin de producir y reproducir las condiciones del aula, de la institución y en última instancia de la sociedad, con objeto de continuar la inculcación y -- reproducción de un arbitrario cultural que aunque no se genera dentro de la escuela, contribuye a perpetuar y legitimar una -- situación externa a ella pero que en su seno se reproduce. Así se disimula que las jerarquías escolares son fruto y conducen -- a las sociales. Y aunque las instituciones escolares conserven y pregonen una cierta autonomía, les basta "con obedecer a sus propias reglas para obedecer al mismo tiempo y casi automáticamente a los imperativos externos que definen su función de legitimación del orden establecido, es decir, para realizar simultáneamente su función social de reproducción de las relaciones de clase asegurando la transmisión hereditaria del capital cultural, y su función ideológica de enmascaramiento de esta función" (120).

Puesto que en nuestro país, la transmisión del conocimiento escolar se realiza fundamental, aunque no únicamente, a través del libro de texto oficial, considero interesante abordar algunos aspectos del mismo, a fin de tener ciertos índices que me acerquen al conocimiento de sus objetivos informáticos, normativos y/o ideológicos.

Cabe recordar que el libro de texto no es el único instrumento en donde se hace patente la ideología escolar, aunque definitivamente es un medio importante, sobre todo por el apoyo oficial del que goza. Si bien el uso que a éste se dé - varía conforme la preparación del docente y de sus alumnos, los requerimientos de la institución y del aula, la situación socio económica de la escuela y de sus asistentes, y otros factores, en general, el libro de texto es utilizado en la primaria de - manera exclusiva o simultáneamente con otros libros, pero rara vez es la que se prescinde por completo de éste. Aún más, - aunque constantemente se hacen nuevas propuestas y reformas - educativas, pocas son las ocasiones en las que se analizan y - cuestionan los libros de texto. A pesar de ser el medio univer - sal y estandarizado de transmitir los conocimientos escolares de nuestro país, pocas veces se clarifican sus intenciones in - formativas, normativas y/o ideológicas.

Es por estas razones, por las que considero interesan - te analizar algunos de los elementos que se encuentran en di - chos libros tomándolos como un medio útil para acercarme al uni

verso cultural de la sociedad, dada su condensación y sistematización. Si se recuerda que es un sector de la población el que los realiza, será consiguientemente su propia visión del mundo la que se transmita a través de éstos. Considero conveniente aclarar, que solamente pretendo dar una pequeña imagen de los contenidos que se transmiten a través de los libros de texto oficiales utilizados en la primaria mexicana. Reconozco que al respecto existen numerosos y más profundos análisis de contenidos, pero mi intención en este trabajo, es llegar a tener una imagen aproximada de los mismos.

"El libro de texto, por necesidades de su instrumentación, uso y función en la institución escolar y en la sociedad toda debe ofrecer una cubierta simbólica válida para toda la sociedad, debe ordenar la historia, ubicar los acontecimientos individuales y colectivos dentro de una unidad coherente - que explique y legitimize el presente, el pasado y el futuro de las instituciones de todo tipo (políticas, jurídicas, sociales, culturales, económicas, religiosas, etc.). Es decir que cada texto escolar presentará un sistema de codificaciones ideológicas de la realidad y, en consecuencia, un sistema de relaciones sociales connotadas positiva o negativamente según las conveniencias del orden social de clase que interesa mantener, justificar y transmitir" (121).

A la vez que los textos, también es importante el -

análisis de las ilustraciones que los acompañan y les sirven - de soporte, ya que éstas también tienen una gran función ideológica. De igual manera, sería muy interesante el realizar - un análisis externo de los libros de texto, incluyendo sus costos, tirada, editorial, etc. Sin embargo y puesto que en el - presente trabajo he pretendido abordar únicamente algunos de - los elementos que considero centrales dentro del proceso de reproducción de las diferencias sociales y su consiguiente legitimación dentro del Aparato Escolar, dejaré este último aspecto como propuesta para un futuro análisis y me centraré exclusivamente en el análisis de algunas de las características generales de los libros.

Primeramente se puede abordar el autoritarismo con - que éstos se presentan, desde el momento en que los libros de texto son obligatorios. En ellos se comunica una "verdad" y - se hace ésta obligatoria a todos los estudiantes y en general, a todos los miembros de la sociedad, ya que dichos libros no - sólo van a ejercer una fuerte influencia sobre el alumno, sino también sobre su familia y el docente. Su lógica, impuesta por la clase dominante, es aceptada por todos. Si bien constantemente se dan nuevos pasos teóricos y metodológicos en educación, pocas veces se logra desplazar al libro de texto del pedestal que hoy ocupa. Y eso por dos razones primordialmente: tanto por su casi total exclusividad como por el hecho de estar aprobados por la Secretaría de Educación Pública, gozando así de validez y cre

dibilidad. Como mencioné anteriormente, no es que el libro de texto oficial se utilice en forma única y exclusiva (aunque es esto lo que sucede en la mayor parte de las escuelas) pero su manejo está asegurado, en parte, por la necesidad y obligación que tiene el docente de concluir los programas ahí fijados. Un segundo factor podría deberse a la creencia en la supuesta autoridad y competencia de la Secretaría de Educación Pública, - es decir, que si dicho organismo se encarga de su realización, seguramente ha de vigilar tanto su nivel académico como el conjunto de conocimientos que en ellos se manejen. Además, el hecho de que éstos sean gratuitos (por lo menos a nivel formal) y distribuidos por la propia Secretaría de Educación, facilita su acceso a la mayoría de los estudiantes.

A partir de lo anterior, se pueden hallar algunas - de las razones que explican la gran difusión de dichos textos, misma que los hace llegar a muchas y diferentes regiones de la República Mexicana.

A su vez, los contenidos que en ellos se transmiten presentan diversos lineamientos, que a mi juicio, contribuyen a mantener, justificar y perpetuar el status quo. Así, tanto los textos como las ilustraciones de los libros oficiales, siguen varias directrices que considero centrales:

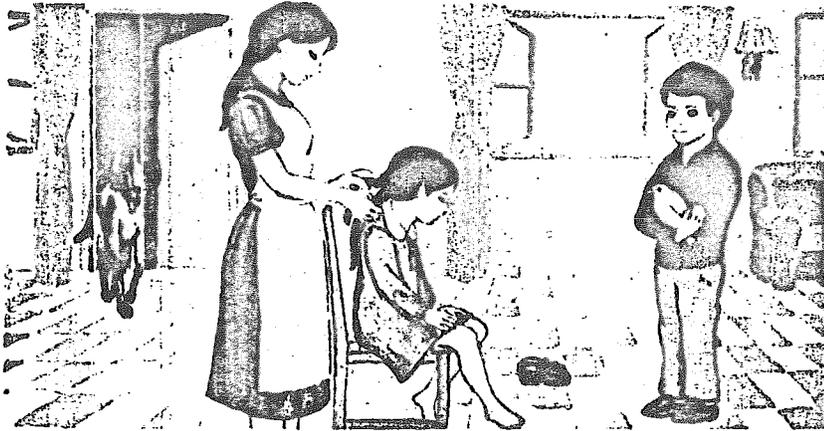
1. Una clara división de funciones, es decir, que existen pues

tos, oficios y/o tareas que cada individuo debe cumplir o tener, según sea su sexo, edad, profesión, etc. Así, los niños deben de obedecer a sus padres y maestros a la vez que los primeros deben velar por ellos y mantenerlos económicamente y los segundos enseñarles. Los ciudadanos necesitan acatar las órdenes de las autoridades, mismas que a cambio mantendrán el orden y vigilarán el cumplimiento de la Ley. Cada persona tiene siempre un rol que cumplir, una función fija y estereotipada conforme diferentes modelos. Se tiene un modelo de Hombre (blanco, cristiano, bien presentado, ordenado, adaptado, justo), de familia (compuesta por un padre que trabaja, una madre que se queda en casa a realizar las labores domésticas y dos o más hijos que generalmente estudian. Esta familia tiene determinada posición económica y residencia en la ciudad), de sociedad (pacífica, democrática, progresista, con autoridades justas y ciudadanos que las obedecen) de país (rico, tecnológico, desarrollado, etc.)

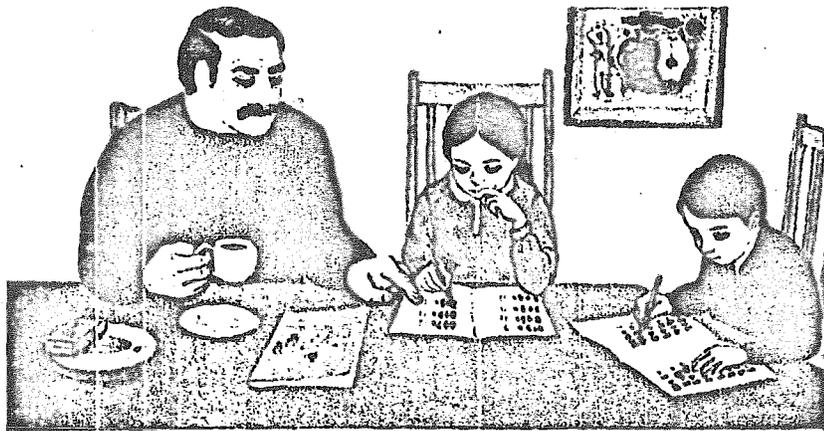
Para clarificar algunas de estas ideas, recurrí a los libros de Ciencias Sociales de primer año de primaria, puesto que considero que es en ellos en donde, además de ser más patentes estos lineamientos, es en ese grado escolar donde más público -- asiste y por lo tanto, en el que se tiene una mayor relación -- con los textos. Puesto que los libros de texto han venido sufriendo algunas modificaciones, deseo aclarar que en este tra-

bajo me he basado en la 7a. edición (1978), de la cual he extraído algunas páginas que a mi juicio, ejemplifiquen de una manera muy general lo expuesto. Así, presento a continuación el análisis de algunos de los contenidos manifiestos y latentes que encierran algunas unidades, en primer lugar la que ha bia sobre la familia.

## La familia



La mamá ayuda a los niños.



El papá ayuda a sus hijos.

Concepto: La familia

Título: La familia

Enunciados: La mamá ayuda a los niños

El papá ayuda a sus hijos.

Pág.: 78.

A. Contenido manifiesto: Se presenta una familia compuesta por los dos padres y los dos hijos. En la primera imagen, la niña es ayudada por la madre en su arreglo personal, en la segunda su padre lo hace con sus tareas escolares. Hay 3 ventanas, cortinas, cuadros y piso con mosaicos. Aparece una paloma en brazos del niño y un perro.

B. Contenido Latente: Nuevamente, la diferenciación de roles y la jerarquización de la familia. La madre está vestida y actuando como servienta. Parece que su obligación es servir. Está callada, su cabeza está hacia abajo, en actitud de sumisión, de obediencia, de abnegación. Además trae puesto un delantal. Aunque el enunciado menciona la ayuda hacia ambos hijos, en ambas imágenes, es la niña la que es --

ayudada, como si por ser mujer y menor, no pudiese hacer las cosas por sí misma. Siempre aparece junto al que presta la ayuda, depende de éste. El niño parece más independiente pues hace las tareas por sí mismo. Es interesante - notar que la ayuda que la madre presta es en asunto domésticos, mientras que el padre lo hace con las tareas (Como si solo él supiese lo que se enseña - en la escuela). Es él el saber, la - autoridad (Incluso su gesto así lo -- muestra), el educador, cuando en la - realidad, es la madre la verdadera -- educadora pues pasa más tiempo con los niños que el padre. Incluso los enunciados parecen otorgar al papá la "pro- piedad" de sus hijos, mientras que a - la madre se le vincula con los niños, - como si no fuesen suyos y ella solamen- tē les sirviese.

Ella aparece con gestos finos, dulces y es blanca, mientras que el papá tie- ne gesto duro, de autoridad.

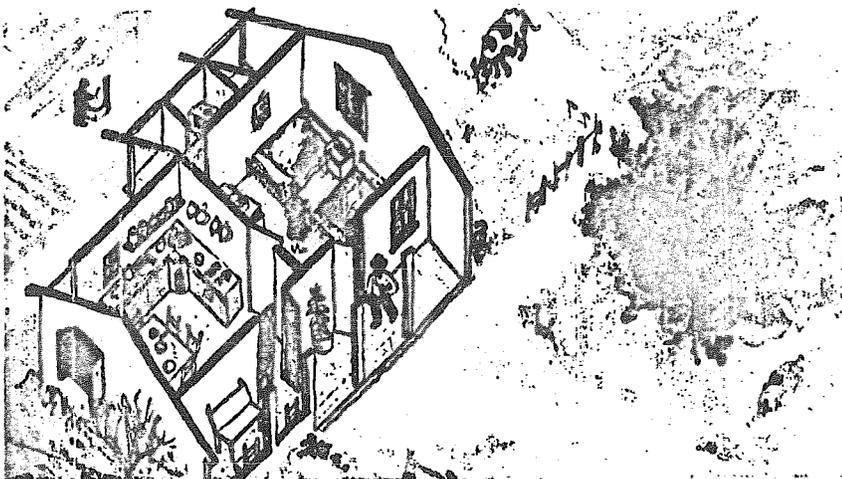
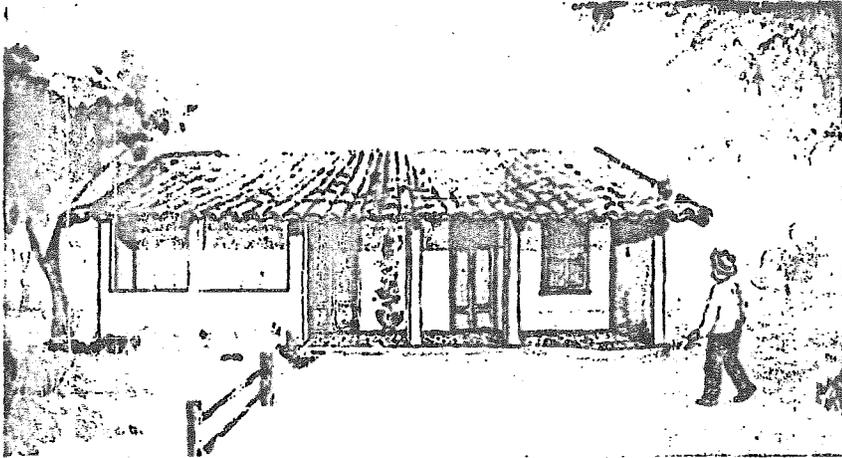
El hogar nuevamente pertenece a un -- nivel desahogado, puesto que es espa-

cioso y cuenta con mosaicos, cuadros, cortinas, muebles y animales. El orden, limpieza, armonía y responsabilidad son claros.

2. Un segundo lineamiento interesante (aunque esté muy vinculado con el primero) es el de tratar las formas jerárquicas y patriarcales como un elemento central dentro de los libros. Aunque continuamente se habla de derechos y obligaciones en la familia, en la escuela, en las fábricas, en la sociedad, son mucho más las veces en que se habla de las segundas que de los primeros. En la imagen anterior se pone de manifiesto esta idea, al aludirse a la autoridad paterna y a la subordinación de toda la familia, especialmente las mujeres. También se observa que los niños deben estudiar, la mamá debe ayudarlos en su arreglo y el padre con sus estudios. Estas y otras conclusiones similares pueden, a mi juicio, deducirse de ésta página y en general de todo el libro, pero quiero recordar que únicamente trato de ejemplificar algunos de los elementos y de las páginas características.
3. Un tercer elemento que caracteriza la cristalización de los programas escolares en los libros oficiales es la perfección de las normas establecidas y la importancia de la adaptación del individuo a la sociedad tratadas como cuestiones centrales. Inversamente, aquel que no lo hace es visto como anormal, delincuente o loco.

4. También es muy marcada la aceptación de uno de los extremos de cada aspecto de la realidad. El hombre, la ciudad y las autoridades parecen ser más importantes que la mujer, el campo o los ciudadanos. Además de hacerse patente esta idea en la primer imagen, sucede lo mismo en la unidad que habla sobre el Hogar (entre otras).

# El hogar



Ésta es la casa de Juan.

Concepto: El Hogar.

Título: El Hogar

Enunciado: Esta es la casa de Juan.

Pág.: 74.

A. Contenido Manifiesto: Se presentan dos imágenes que parecen ser el exterior y el interior de una - misma casa. Esta se halla en el campo, tiene varios cuartos amueblados, un ba - ño, un patio, una pequeña granja con - animales. Por dentro, se encuentran - distintos muebles y aparatos eléctri--cos, plantas, cuadros. La limpieza, - orden y armonía son patentes.

Juan parece llegar del trabajo, mientras que su mujer permaneció en ella. Atrás se vé un niño (hijo) jugando.

B. Contenido Latente: Si bien la casa parece hallarse en una - zona rural, su tamaño y la calidad de sus interiores más bien se asemejan a los de la ciudad. Parece pertenecer a un sector medio, puesto que aparecen - baños (lo que implica tener el servicio de agua), cuartos distintos, muebles, - trastes, cuadros. Además de que es una

casa para una sola familia. Incluso - la posesión de animales muestra una -- cierta posición económica. La división de roles se hace evidente: el hombre - (sale al trabajo), la mujer (vestida - con falda, se queda en el hogar) y el niño (es uno solo y es hombre) compo-- nen la familia. También se refuerza - la imagen de ésta compuesta por todos sus integrantes: el papá, la mamá (es curioso que su cara no se vé) y el hi-- jo.

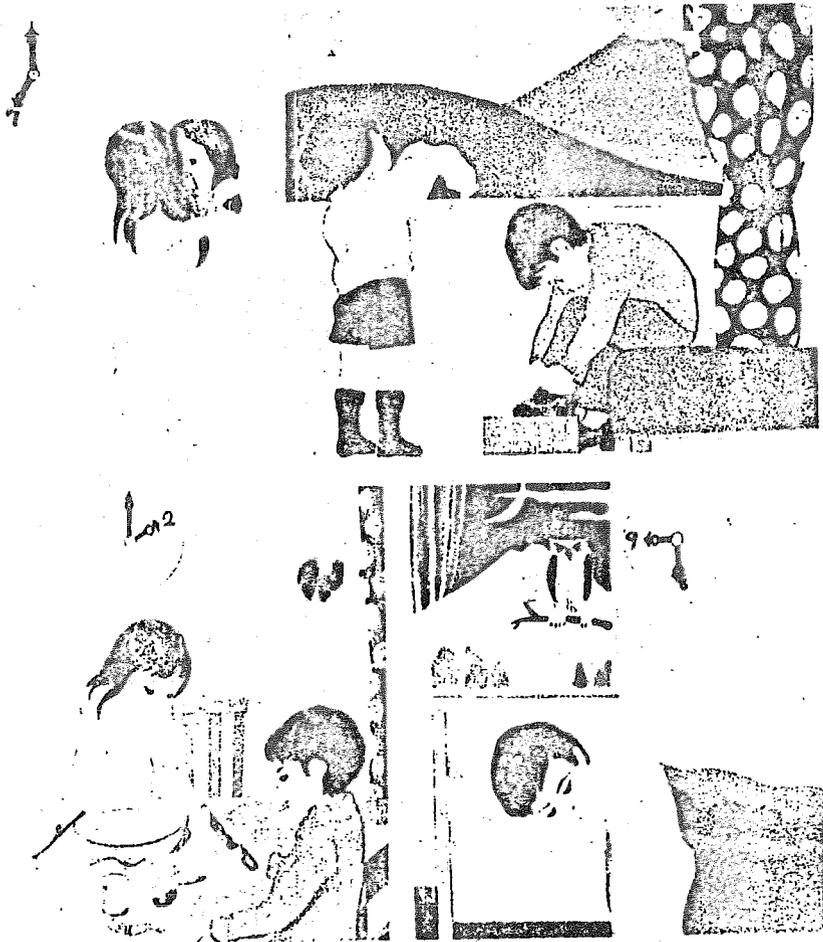
El enunciado habla de la pertenencia, - del poseer y nuevamente la casa es del Hombre, del Padre, como si la mujer o el hijo no vivieran en ella y sólo le sirvieran.

5. Una quinta característica de los libros oficiales es la de manejar como valores fundamentales el orden, la responsabi-- lidad, el respeto, la obediencia, la limpieza, la armonía. En otras palabras, si bien a nivel oficial se habla de lo-- grar una educación que logre la comprensión y solución de los problemas del país, estos rara vez se mencionan. Todo parece estar en una armonía cuasi perfecta: la familia, la

escuela, la sociedad.

Esta idea se clarifica, además de en las imágenes anteriores en la unidad que estudia los hábitos y las reglas que se siguen en los hogares. También el mismo punto es muy claro en la unidad que habla sobre la escuela, en donde enfatizan el orden, la limpieza, la disciplina, etc.

¿Qué reglas se siguen en tu casa?



¿Por qué?

Concepto: Valores

Título: Normas de Conducta

Enunciados: ¿Qué reglas se siguen en tu casa? Porqué?

Pág.: 99.

A. Contenido Manifiesto: Se presentan 3 imágenes de niños que realizan hábitos diarios. En la primera realizan su arreglo personal, en la 2a. se preparan a comer y finalmente, uno de ellos duerme.

B. Contenido Latente: El hogar que se presenta es de clase media: Tiene relojes, cortinas, varios muebles, vajilla de loza, cubiertos, -cobija, etc. Además parece ser que la recámara la ocupa un sólo niño, cosa - muy poco frecuente en la realidad.

Los niños blancos, limpios, ordenados, tienen ropas de ciudad, cuando a través de las ventanas se vislumbra un paisaje rural. En otras palabras, otra vez se presenta al niño una imagen -- distorsionada de la realidad.

La diferenciación de roles se hace otra

vez obvia. La niña, con la cabeza ba  
ja, pone la mesa y sirve de comer al  
niño. Ella usa un vestido mientras  
que ellos traen pantalones.

Además, los relojes, presentes en to-  
das las imágenes, implican un orden,  
una disciplina que se debe seguir en  
todos los hogares (Esto se concluye  
del enunciado).

## Una visita a nuestra escuela



¿Qué hay en tu escuela?

Concepto: La Escuela  
Título: Una Visita a Nuestra Escuela  
Enunciado: ¿Qué hay en tu Escuela?  
Pág.: 67.

A. Contenido Manifiesto: Se presenta un dibujo (no fotografía) de una escuela con las siguientes características: grande: tiene una oficina para el director, salones, (se encuentra un lo. "B" lo que implica que cuando menos hay otro lo.), baños, patio.

Limpia: no hay basura en el patio, un encargado de hacer la limpieza barre, un niño se halla tirando un papel al cesto.

Patriótica: al centro del patio se encuentra una bandera en un pedestal y - además en el periódico mural se puede leer "Viva México".

B. Contenido Latente: Una marcada división de roles a asumir, enfatizada por diferentes vestimentas.  
El Director con traje, la Maestra con

falda, el barrendero con un uniforme gris. Hay una clara distancia entre los maestros y los niños. Dentro de los primeros, la maestra es más baja y no tan bien vestida como el Director. Con los niños sucede lo mismo: todas las mujeres tienen falda o vestido y pelo largo. Los niños usan pantalones. Es importante recalcar que el Director pertenece al sexo masculino. Además, de los 32 personajes que aparecen en la imagen, 25 son hombres (como si la escuela y por lo tanto el éxito, fuese solamente derecho masculino).

- La escuela parece pertenecer a un nivel medio. Esto se manifiesta tanto en la calidad de su construcción y sus recursos (bandera, baños, oficinas, -- periódico mural, jardines arbolados, -- bebederos) como en el medio del que -- parecen provenir maestros y alumnos (bien vestidos, limpios, blancos, arreglados, poseedores de varios juguetes, etc.).

Como puede verse, la escuela que se presenta dista mucho de ser real. Y si es ésta la que se toma como modelo, quiere decir que las que carecen de alguno(s) de sus elementos no son dignas de ser un ejemplo. Si recordamos que son pocas las que sí "cumplen" todos estos requisitos, es comprensible que el niño se frustre. Es como si él no asistiese a LA Escuela.

- Parece haber una gran armonía entre los personajes. Nadie discute o se pelea. Todos juegan, comen o conversan.

Como puede notarse, aunque el título se refiere únicamente a la escuela, en dicha página se manejan roles a asumir (que deberán traspasarse a la familia), valores nacionalistas y morales (cooperación, competencia, individualismo, limpieza, orden, etc.)

6. Un sexto lineamiento que presentan los libros es el de usar como marco tradicional, un esquema compuesto por tres elementos: la familia (entendida como un refugio de amor y felicidad), la escuela (vista como un segundo hogar que mediante el estudio y la transmisión de la -- cultura y las normas que permitirán al niño desenvolverse en sociedad, prepara para el éxito y el triunfo) y -- la patria (concebida como algo ajeno a los hombres y -- por lo tanto superior, armónico. Algo tan hermoso que merece que todos cumplan con su deber, con su trabajo, y por supuesto, que es digno del sacrificio de todos aquellos que la integran). De tal manera, aquél que quiere y respeta a sus padres y maestros, que estudia y trabaja, triunfará en la vida. Así, las unidades anteriores extraídas de los textos de Ciencias Sociales de primer año, parecen ejemplificar dicha situación, al igual que la -- unidad que trata sobre la Patria, misma que a continuación presento.

**Nue** nuestro país.  
xicanos.



Concepto: La Patria  
 Título: Nuestra gran familia  
 Enunciados: Vivimos en México  
 México es nuestro país.  
 Somos mexicanos.

Págs. 80-81

A. Contenido Manifiesto: En ambas páginas aparece un mapa de nuestro país, dentro del cual se encuentran esbozos que levantan sus manos.

B. Contenido Latente: Aunque no se dice, se trata de reforzar lo asimilado a nivel de Familia y extenderlo a la sociedad. Si México es una gran familia, se desprende que también en él, y en mayor escala, se da una diferenciación de roles, una jerarquización de tareas, una delegación de la autoridad.

Así como en la familia se requiere de unión, así en la Patria se necesita de Patriotismo.

7. Otro elemento importante es el hecho, al parecer muy difícil y riesgoso, de criticar a ciertos personajes o símbolos. "Una tradición patriótica, con sus símbolos y personalidades que por sanción oficial la representan mejor que nadie, es la base valórica del sistema" (122). De esta manera y especialmente en las Ciencias Sociales, los héroes son presentados como superhombres (como si fuesen individuos superdotados los que hicieran la historia) y sus cualidades parecen únicas y extraordinarias. Caso concreto el de Benito Juárez (quien gracias a "sus" virtudes y esfuerzos, logró llegar a ser Presidente) o el del Miguel Hidalgo (que tuvo el valor de luchar contra sus compatriotas con el fin de lograr la independencia del país y el mejoramiento de su población). La historia, en pocas palabras, se vé de manera idílica, irreal y acrítica.
8. En octavo lugar considero que a nivel de ciencia, se difunde que ésta es pura, objetiva, neutral, ajena a todo cuanto acontece en la sociedad y por lo mismo, al servicio y al alcance de todos.
9. Los libros presentan un trasfondo individualista, que aspira a la realización de ciertas reformas sociales más nunca revoluciones a fondo.
10. Finalmente, es interesante hacer notar que en los libros de

texto, parecen predominar los dibujos por sobre las fotografías. No es que éstas no posean una carga ideológica pero su posibilidad de acercarse y conocer la realidad - tal cual es, es mayor que en los dibujos.

En pocas palabras, en los textos oficiales, cuyo uso es prácticamente obligatorio, se encuentran como directrices principales, el individualismo, el amor y la obediencia a las distintas autoridades (familiares, escolares y de la patria), la disciplina, el orden y el cumplimiento de las propias obligaciones por encima del disfrute de los derechos de cada uno. Sin embargo, pocas veces se presentan - textos e imágenes que descubran y presenten el verdadero - panorama nacional global. Resumiendo, dado que el análisis anterior constituyó únicamente una aproximación al conocimiento de los contenidos transmitidos a través del proceso enseñanza-aprendizaje que se verifica dentro del Aparato - Escolar, en los libros de texto utilizados en las primarias mexicanas, se presenta una imagen falseada de la realidad y se cristaliza un capital cultural determinado que procede de la concepción del mundo de la clase dominante del país. En este, se ha elegido arbitrariamente un cuerpo de conocimientos y un conjunto de valores que responden a sus propias necesidades y que contribuyen a crear un consenso general - entre el resto de los ciudadanos. Al ser la concepción del mundo de un pequeño grupo la que se difunde a todos los ha-

bitantes, se le trata de hacer aparecer como única y universal, siendo que es ésta meramente arbitraria y particular. Así, al tener este grupo minoritario el control de la economía, la política y en este caso, la educación, logra consolidarse y reproducirse como grupo dominante, a la vez que perpetúa la situación socioeconómica del resto de los individuos y le da una justificación. Aún más, -- si agregamos a este cuerpo de conocimientos destinados explícitamente a ser inculcados por los docentes, todos los valores, normas e ideales que los estudiantes introyectan de manera inconsciente de un profesor que las transmite -- de igual manera, podemos llegar a tener una aproximación del proceso mediante el cual la concepción del mundo de un grupo minoritario se difunde, se adquiere y se maneja como única.

De esta manera, mediante la introyección de ciertos valores, normas y expectativas, los sujetos acaban por creer que su mejor o peor ubicación en la estructura de clases, únicamente se debe a ellos mismos y al conjunto de habilidades o carencias que poseen, haciéndose patente una vez más, que los contenidos transmitidos a través del proceso enseñanza-aprendizaje en México, coadyuvan a la reproducción de las diferencias sociales, en cuanto que a través de éstos se difunde e introyecta el marco referencial propio de la clase en el poder y el cuerpo de conocimientos necesarios para la legitimación de tal situación.

## IV. CONCLUSION.

A lo largo de este trabajo y en base al análisis de algunos de los elementos que caracterizan el proceso enseñanza-aprendizaje y los sujetos intervinientes dentro del Aparato Escolar, he intentado acercarme a la confirmación de la hipótesis inicial que afirmaba que en los países dependientes como el nuestro, caracterizado por un modo de producción dominante capitalista, la escuela no es ni un medio de movilidad social ni un canal para lograr el desarrollo del país. Es más bien uno de los mecanismos con los que cuenta la clase dominante para lograr la reproducción de las relaciones sociales de producción y sus consiguientes diferencias sociales, su justificación por parte de todos los ciudadanos y sobre todo, la perpetuación de las mismas.

Dado que la teoría de la reproducción es de origen europeo y de que el concepto de dependencia procede de países latinoamericanos, intenté retomar ambas formulaciones con objeto de analizar algunas de las particularidades que se manifiestan en la realidad mexicana actual, específicamente en su Aparato Escolar.

A raíz de la Colonia y de la vinculación de nuestro mercado al capitalismo internacional, se han venido entablando una serie de procesos que han culminado con la subordinación - de nuestro país a las exigencias de la circulación capitalista.

Las continuas relaciones desiguales establecidas entre las naciones fuertes (España, Inglaterra y Estados Unidos particular aunque no exclusivamente) y nuestro país han logrado establecer y ampliar no sólo la dependencia nacional para con ellas, sino además, han reproducido semejante vínculo al interior de la estructura económica mexicana.

Así, es la clase dominante nacional, dominada a su vez por una extranjera, la que controla la estructura económica del país y la que se vale de diversos mecanismos, tanto represivos como ideológicos, para perpetuar el status quo. Mientras los primeros aseguran el poder de dicha élite por la fuerza, fundamental aunque no únicamente, los segundos lo hacen mediante la dominación ideológica y cultural de la Sociedad, es decir, a nivel más ideológico que coercitivo. Así, a diferencia de los aparatos represivos, los mecanismos ideológicos no utilizan la coerción física abierta sino que recurren a una violencia de tipo simbólico, representada por la imposición de contenidos, normas y sanciones, que aunque no sean físicas ni violentas, sí se implantan de manera coercitiva y arbitraria. En otras palabras, mientras los aparatos represivos se valen abiertamente de mecanismos coercitivos para cumplir sus funciones, los ideológicos persiguen, entre otras cosas, producir una autocensura en los sujetos de tal manera que asuman como propias las normas y valores de la clase dominante. Considero que este argumento ha sido tratado especial aunque no únicamente, en la ú

tima unidad de este trabajo, donde se ponen de manifiesto algunas de las formas de imposición de la cultura del sector dominante de la sociedad al resto de la misma. Ejemplo de ello sería el proceso de difusión e interiorización de la concepción del mundo cristalizada en los libros de texto oficiales, misma que se realiza esencialmente de una manera "pacífica", es decir, se debe más a su constante manejo (reforzado durante diferentes momentos escolares y con el contacto con el resto de los Aparatos Ideológicos de Estado) que al uso de mecanismos coercitivos. Así, considero que los niños interiorizan una determinada imagen de hombre ideal (blanco, cristiano, responsable, trabajador, justo) mayor, aunque no exclusivamente, por el contacto que tienen con los libros de texto, con sus profesores y padres, con las imágenes publicitarias, con la religión, etc., que por el uso de mecanismos coercitivos abiertos de cualquiera de los anteriores. Teniendo en cuenta las pautas anteriores y partiendo de que la familia, la religión, la cultura, los medios de comunicación, los mecanismo jurídico-políticos y la escuela son algunos de los Aparatos Ideológicos de Estado, he considerado interesante detenerme en el estudio de algunos de los aspectos que caracterizan el proceso enseñanza-aprendizaje dentro de la última y que a mi juicio, contribuyen a reproducir las diferencias sociales externas a ésta.

Sin embargo, la reproducción de las mismas no es la única función que cumple el Aparato Escolar, si bien a mi juicio, es una de las más importantes dado que engloba a varias -

otras. Así por ejemplo, a nivel oficial se habla de un fin educativo, uno económico-social y uno político de la educación formal. Al detenerse en la magnitud de cada uno de ellos, se encuentra que la educación organizada en México es escolarizante más que educativa: en ella se persigue fundamentalmente la transmisión y reproducción de la concepción del mundo de la clase dominante (sus valores, normas, actitudes, ideales) y no la formación integral del individuo libre y transformador, que sería, a mi juicio, el fin último de la educación.

Por otro lado, la función económica del Aparato Escolar, que consiste en formar una fuerza de trabajo en función de la acumulación de capital, es más real que la anterior. Sin embargo, las grandes cantidades invertidas en la educación formal y el alto índice de desempleo y subempleo de personal capacitado parecen ser un índice de la ineficiencia económica de tal actividad.

Con respecto a la función política de la educación organizada en México, que consistiría en la reproducción del status quo mediante una acción esencialmente superestructural, se encuentra que es ésta la que predomina y en la que reside primordialmente la llamada "eficiencia del Aparato Escolar". En otras palabras, si bien se dice que éste último es ineficaz porque no satisface los requerimientos del sistema económico,-

la realidad es que el Aparato Escolar Mexicano es eficiente en cuanto que ayuda a mantener el status quo, comprobándose así que la educación formal es ante todo un proyecto político.

Sin embargo, lo anterior no quiere decir que a -- través de ella no se realicen simultáneamente funciones económicas, educativas y otras no formuladas explícitamente a nivel oficial. De hecho, existe todo un cuerpo de conocimientos y un conjunto de experiencias que los niños adquieren sin que el Estado lo persiga formalmente, y son éstas, entre otras realidades, las que permiten aseverar que si bien en la actualidad la escuela funciona, esencial aunque no únicamente, como Aparato Ideológico de Estado destinado a reproducir cultural e ideológicamente una sociedad diferenciada, su potencialidad para cumplir con otras funciones es también muy grande.

En base a las pautas anteriores, considero que aunque las funciones del Aparato Escolar ya citadas se cumplen en proporciones distintas, todas ellas coadyuvan en determinadas áreas y momentos a reproducir el status quo y sus consiguientes diferencias sociales. Cada uno de los elementos que intervienen dentro de la educación formal, desempeña un papel importante en el cumplimiento de tal acción. Sin embargo, a mi juicio, las características estructurales de los sujetos participantes en el proceso enseñanza-aprendizaje (maestro-alumno), su inter-

acción en el seno del Aparato Escolar y los contenidos que a través de dicha interacción se manifiestan son los elementos centrales en el proceso de reproducción de las diferencias sociales dentro de la escuela. Además de que no puede existir una relación pedagógica cuando falta cualquiera de ellos, el papel que juega cada uno de estos elementos, es fundamental en la reproducción del status quo.

Por un lado, es importante estudiar el sector social del que provienen ambos sujetos, su formación dentro del Aparato Escolar y su posterior desempeño dentro del aula, y por otro, es necesario analizar los contenidos que a través de la interacción de ambos individuos se transmiten y adquieren.

Primeramente, se ha pretendido aportar algunos índices que clarifiquen la situación del magisterio en México, a nivel de formación y desempeño profesional, mismos que han revelado que existen diferentes oportunidades para adquirir una educación Normal en las diversas regiones y escuelas que lá ofrecen. Se ha demostrado que existen grandes contrastes en las instituciones rurales y urbanas, y aun dentro de ellas, en las escuelas de sostenimiento y control estatal, federal, particular y mixto. Dichos contrastes se manifiestan en las distintas oportunidades de acceso y permanencia dentro de ellas, en su eficiencia interna, en la cantidad de sus docentes y en el número y calidad de sus recursos disponibles. -

Son los Estados de la República y las Normales con menos recursos o en peores condiciones socioeconómicas, los que deberían contar con más facilidades que actuasen compensatoriamente a su situación y son éstos precisamente, los que menos oportunidades tienen (cualitativa y cuantitativamente) de acceder a una Educación Normal, misma que entendida como proceso de reclutamiento y preparación de agentes inculcadores de la ideología dominante, contribuye, junto con otros elementos, a hacer del maestro un instrumento de la clase poderosa de la sociedad. (tales elementos, entre otros, están vinculados con su origen de clase y el de sus alumnos, su preparación como fuerza de trabajo especializada, las presiones manifiestas o latentes que sobre él se ejercen, etc.).

En cuanto al desempeño profesional de los maestros de primaria, se ha tratado de aportar algunos elementos que lo caracterizan y muestran la manera en la que el docente actúa como portavoz y agente inconsciente de la clase dominante. Es decir, el proceso mediante el cual el maestro le desarrolla o no al niño ciertas habilidades, hábitos, destrezas, valores e ideales que concuerdan con la concepción del mundo del sector dominante que desde pequeño se le ha creado y reforzado a él mismo. De esta manera, si bien el docente está consciente de que existen normas que cumplir dentro de la institución escolar (tales como la figura con autoridad que se le demanda y represente o la necesidad y los criterios de evaluación) no -

conoce las implicaciones sociales de las mismas, es decir, el maestro está consciente en términos escolares, no sociales. Así por ejemplo, al calificar el docente determinada tarea, - lo hace en función del conocimiento escolar y está consciente de que tal acción contribuirá a una selección, sin embargo, - no se percata de que dicha selección será social, más que escolar (como él cree). Por otro lado, se ha visto que aunque al maestro se le ha otorgado la autoridad necesaria para realizar su labor de inculcación y para reforzar el poder arbitrario que está por detrás de él mismo pero que su autoridad disimula, dicho poder es limitado: al profesor de primaria se le impone un conjunto de contenidos a transmitir, una manera peculiar de hacerlo, un grupo de alumnos a quien dirigirse, etc. Además, al transmitir un contenido diferenciado, al haber intro-yectado ciertos valores establecidos por un grupo social determinado y al exigirlos posteriormente en el aula, el maestro actúa, a mi juicio, como un transmisor y un legitimador inconsciente de la ideología dominante y por lo tanto, contribuye a la reproducción de las relaciones sociales de producción y sus consiguientes diferencias sociales.

En un segundo término se han estudiado algunos elementos que ayudan a clarificar la situación del estudiante en la realidad escolar. Se han analizado las distintas oportunidades que los niños de 6 años tienen de ingresar a la primaria y de tener dentro de ésta una formación similar. Nuevamente se ha visto que las desigualdades sociales se trasladan al

marco escolar (los niños que vienen de zonas urbanas con un - cierto grado de desarrollo o de niveles socioeconómicos medios y altos, tienen mayores posibilidades de éxito en la escuela - y viceversa) pero que éstas se justifican atribuyéndose a ca-- racterísticas individuales. Si bien ésta diferencia de oportu-- nidades de acceso, permanencia y formación en el Aparato Esco-- lar refleja patrones de desigualdad social externa a ésta, tam-- bién contribuye a engendrar y reproducir otros tantos. Así, - al distribuir diferencialmente las oportunidades escolares con-- forme las diversas clases sociales, se contribuye a reproducir éstas mismas.

Sin embargo, las distintas posibilidades que tienen los individuos no sólo radican en el acceso y permanencia en - el Aparato Escolar, sino también en cuanto su desempeño dentro del aula. El haber logrado acceder a la primaria no implica el éxito en ella, dado que a través de las diversas prácticas escolares se realizan continuos procesos selectivos que canali-- zan a los individuos según sea la posición que ocupan sus fami-- lias en la estructura social. De esta manera, se les distribu-- ye en las diversas tareas productivas, se les ubica en la estruc-- tura social y se justifica, tanto dicha estructura social como su posición en ella. En los primeros grados se logra la socia-- lización de los alumnos, su integración a la cultura y a la -- ideología dominante y en los niveles superiores, una vez que se han realizado numerosas selecciones y deserciones, se tiende a

estimular la creatividad, el liderazgo, la iniciativa individual y otras tantas habilidades requeridas para dirigir. Por otro lado, los que ingresan al Aparato Escolar con otro tipo de conocimientos, lenguaje, valores, que los que ahí se manejan, están prácticamente condenados a fracasar y a desertar. Dado que la concepción del mundo utilizada y difundida a través de éste dista mucho de parecerse a la de los sectores medios-bajos, necesariamente son éstos los que cuentan con menores posibilidades de éxito escolar. De esta manera, la situación socioeconómica de la mayoría de los alumnos no va a presentar modificaciones debido a su paso por la escuela, como se pretende hacer creer a nivel oficial. Esta no va a ser un medio de movilidad social para la mayoría de los ciudadanos, sin embargo, sí va a dar una legitimación a la situación social de los mismos. Así, al trasladarse las diferencias sociales a escolares y al atribuirse éstas a características individuales, se contribuye a reproducir y legitimar una sociedad diferenciada.

Finalmente, se intentó analizar algunas características de los contenidos que se transmiten a través del proceso enseñanza-aprendizaje dentro del Aparato Escolar, enfocándolos como un conjunto de conocimientos que integran la ideología dominante y que se imponen arbitrariamente dentro del marco escolar con objeto de hacerlos aparecer como universales, únicos y legítimos, y lograr con ello, un mayor consenso e integración social. A través de los libros de texto oficiales, par

ticular aunque no exclusivamente, se difunde una imagen falseada de la realidad y una concepción del mundo integrada por normas, valores, imágenes e ideales que contribuyen a legitimar la posición de los individuos escolar y socialmente. Si a esto se agrega la introyección inconsciente que realizan -- los alumnos de todo el cuerpo de conocimientos, valores e ideas que el profesor les transmite de igual forma, se llega a tener una aproximación del proceso mediante el cual la clase dominante impone su visión del mundo al resto de la sociedad. Así, al delimitarse arbitrariamente los mensajes que deben ser inculcados dentro de la escuela, las formas específicas en las que esto debe hacerse, los agentes y los destinatarios de tal acción, se contribuye a reproducir dicha situación, es decir, se logra transmitir y distribuir desigualmente entre las clases sociales el capital cultural que se maneja en la escuela, obteniéndose así la reproducción cultural de la sociedad. Finalmente, al trasladarse el poder y el control que un cierto sector de la sociedad ejerce sobre la economía a todos los mecanismos ideológicos (como la educación formal), se logra consolidar su monopolio en cuanto la dirección y el control de la población, es decir, se vuelve un proceso en el cual la reproducción social conduce a la reproducción cultural y viceversa.

Finalmente y a manera de resumen, quiero recordar que a lo largo de este trabajo, se ha pretendido justificar la hipótesis inicial en la que se afirmó que en los países depen-

dientes como lo es el nuestro, la escuela primaria es uno de los elementos fundamentales que contribuyen a la reproducción de una sociedad dividida en clases. Considero haber abordado algunos aspectos que caracterizan el proceso enseñanza-aprendizaje que se da dentro del Aparato Escolar, mismos que a mi juicio, son índices importantes que ayudan a demostrar que - las diferencias sociales aunque originadas fuera del marco - escolar, se reproducen, legitiman y perpetúan dentro de éste. Sin embargo, me parece necesario retomar que no deseo que mis conclusiones sean tomadas en una forma pesimista, es decir, - no pretendo caer en un determinismo fatalista en el que se -- crea que no hay solución al problema o que no existe ninguna posibilidad de presentar alternativas. Son las mismas características del Aparato Escolar las que les dan fuerza y simultáneamente las que lo debilitan. Como se mencionó anterior-- mente, aunque el Estado asigne explícitamente determinadas funciones a la educación organizada (política, económico-social, educativa, etc.), dentro de ésta se llevan a cabo procesos no perseguidos formalmente. Así por ejemplo, el que la escuela reciba a niños de todas las clases sociales (aunque en proporciones distintas) es un hecho utilizado por el gobierno para reafirmar a nivel público sus principios democráticos, pero a la vez, es un medio que tienen los niños de acercarse al conocimiento de nuestra realidad social. Además, al tener una amplia clientela segura, se posibilita la inculcación de un conjunto determinado de valores a una gran parte de la población, pero simultáneamente puede constituir un marco importante (tan

to por la cantidad de sujetos que a ella concurren como por la "confianza" que los padres de familia depositan en la institución) para el desarrollo y transmisión de ideas nuevas. De hecho, todos los críticos y estudiosos del proceso educativo formal han salido del mismo y a pesar de ello, han podido desarrollar concepciones contrarias y análisis progresistas.

Si bien dudo que dicha institución sea el arma esencial para el cambio (dado su control por parte de la clase dominante y su función como Aparato Ideológico de Estado), considero que su participación dentro de los procesos de concientización es fundamental. De ahí la importancia de realizar análisis externos e internos de la escuela como institución y de los procesos y contradicciones que dentro de la misma se dan. El conocimiento real y objetivo de las características y funciones que cumple el Aparato Escolar dentro de la realidad nacional, posibilitará la elaboración de una crítica constructiva que permita presentar alternativas político-pedagógicas más viables y más justas.

## V. APENDICE

1. Instituciones y Matrícula de las Escuelas Normales Urbanas de México por Control Administrativo para el año de 1966.
2. Instituciones y Matrícula de las Escuelas Normales Rurales de México por Control Administrativo para el año de 1966.
3. Personal Docente Femenino y Masculino que prestó sus servicios con y sin título profesional, en las Normales Primarias Federales Urbanas Mexicanas en 1966.
4. Personal Docente Femenino y Masculino que prestó sus servicios con y sin título profesional, en las Normales Primarias Estatales Urbanas Mexicanas en 1966.
5. Personal Docente Femenino y Masculino que prestó sus servicios, con y sin título profesional, en las Normales Primarias Particulares Urbanas Mexicanas en 1966.
6. Personal Docente Femenino y Masculino que prestó sus servicios, con y sin título profesional, en las Normales Primarias Mixtas Urbanas Mexicanas en 1966,
7. Relación de alumnos y maestros en las Escuelas Normales Estatales Urbanas Mexicanas en 1966.
8. Relación de alumnos y maestros en las escuelas Normales Estatales Rurales Mexicanas en 1966.
9. Relación de alumnos y maestros en las escuelas Normales -- Particulares Urbanas Mexicanas en 1966.
10. Correlación entre los promedios mayores y menores de alumnos por docente en las diferentes Normales Urbanas con la media

de alumnos por docente en el Distrito Federal.

11. Personal Docente Femenino y Masculino que prestó sus servicios, con y sin título profesional, en las Normales -- Primarias Federales Rurales Mexicanas en 1966.
12. Personal Docente Femenino y Masculino que prestó sus servicios, con y sin título profesional, en las Normales Primarias Estatales Rurales Mexicanas en 1966,
13. Matrícula en Primarias y Normales de los sectores Urbano y Rural.
14. Matrícula, Grupos y Escuelas que componían la Educación Normal en México hacia 1980-1.
15. Matrícula, Grupos y Escuelas que componían la Educación Normal bajo control Federal en México hacia 1980-1
16. Matrícula, Grupos y Escuelas que componían la Educación Normal Primaria bajo control Federal en México hacia 1980-1.
17. Matrícula, Grupos y Escuelas que componían la Educación Normal bajo control Estatal y Autónomo en México hacia 1980-1.
18. Matrícula, Grupos y Escuelas que componían la Educación Normal Primaria bajo control Estatal y Autónomo en México hacia 1980-1.
19. Matrícula, Grupos y Escuelas que componían la Educación Normal bajo control Particular en México hacia 1980-1.
20. Matrícula, Grupos y Escuelas que componían la Educación Normal Primaria bajo control Particular en México hacia 1980-1.
21. Matrícula, Grupos, Escuelas y Porcentaje de Alumnos que -- asistían en 1980-1 a las diferentes escuelas Normales según su control administrativo.

22. Matrícula, Grupos, Escuelas y Porcentaje de Alumnos que - asistían en 1980-1 a las diferentes escuelas Normales Primarias según su control Administrativo.
23. Demanda de Matriculados, Grupos y Escuelas del Nivel Normal Esperada para el ciclo 80-81 comparada con la de años anteriores.
24. Cantidad de alumnos y maestros esperados en las distintas escuelas Primarias para el ciclo 1980-1.
25. Escuelas Primarias por Entidades Federativas existentes - durante el período 1970-77.
26. Escuelas Primarias por grado máximo impartido existentes - durante el ciclo 1969-72.
27. Demanda de Educación Primaria que fue satisfecha e insatisfecha durante el período 1977-81.
28. Población atendida en los 6 grados del nivel Primario Mexicano durante el período 1977-81.
29. Egresados de sexto año de primaria conforme a las diferentes escuelas según su control administrativo.
30. Matrícula, Grupos, Porcentaje de Alumnos y Cantidad de Escuelas Primarias bajo control Federal existentes durante el período 1977-81.
31. Matrícula, Grupos, Porcentaje de Alumnos y Cantidad de Escuelas Primarias bajo control Estatal existentes durante el período 1977-81.
32. Matrícula, Grupos, Porcentaje de Alumnos y Cantidad de Escuelas Primarias bajo control Particular existentes durante el período 1977-81.

VI. NOTAS BIBLIOGRAFICAS.

1. Marini, R.M. DIALECTICA DE LA DEPENDENCIA, Ed. Era. 3a. ed. México, 1977, 101 pp. Pág. 18.
2. Ibid. Pág. 17
3. Morales Gómez, D. A. y otros. LA EDUCACION Y DESARROLLO -- DEPENDIENTE EN AMERICA LATINA. CEE. Ed. Gernika, - México. 1979, 334 pp. Pág. 21
4. Ibid. Pág. 21
5. Althusser, L. LA FILOSOFIA COMO ARMA DE LA REVOLUCION. Cuadernos de Pasado y Presente No. 4. Ed. Siglo XXI. México 1980, 146, pp. Pág. 109.
6. Ibid, Pág. 111-112.
7. Cfr. Althusser, L. Ibid. Pág. 117
8. Solari, A.E. "LA DESIGUALDAD EDUCACIONAL EN AMERICA LATINA" (En: REVISTA LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS EDUCATIVOS" CEE. Vol. X. No. 1. México, 1980, pp. 1-56)Pág. 4.
9. Vasconi, T. y otros. LA EDUCACION BURGUESA, Ed. Nueva Imagen México 1977, 342 pp. Pág. 176.
10. Baudelot, Ch. y Establet, R. LA ESCUELA CAPITALISTA, Ed. Siglo XXI. 5a. ed. México 1978, 310 pp. Pág. 250.
11. Ibid. Pág. 239.
12. Latapí, P. "Marginación Educativa". (En: PROCESO Abril 10 de 1978) Citado por: Covo, M. LA UNIVERSIDAD: REPRODUCCION O DEMOCRATIZACION Ponencia expuesta en el Coloquio de Primavera. E.N.E.P. ACATLAN, UNAM México. 1980. Pág. 8.

13. Cfr, Fuentes Molinar, O. "Educación Pública y Sociedad"

(En: González Casanova, P. y Florescano, E.

MEXICO HOY Ed. Siglo XXI. 3a. ed. pp. 230-265)

Pág. 235.

14. Por ejemplo: Ferrini, M. R. BASES DIDACTICAS Ed. Progre-

so. 6a. ed. México, 1979

- López Millán, R. TECNICA DE LA ENSEÑANZA ELEMENTAL Ed.  
Herrero.

- Correa, E. E. y Sobrino, M. UN PROGRAMA BASICO PARA OB-  
SERVAR Y ORIENTAR AL EDUCANDO. Ed. Ateneo, Buenos  
Aires.

- Kemp, J. PLANEAMIENTO DIDACTICO Ed. Diana, México.

- Bloom, B. TAXONOMIA DE LOS OBJETIVOS EDUCACIONALES, Ed.  
Ateneo, Buenos Aires.

- García González E. EL MAESTRO Y LOS METODOS DE ENSEÑANZA

- Nérici, I. G. HACIA UNA DIDACTICA GENERAL DINAMICA. Ed.  
Kapelusz

- Muth, J. "Educador y Alumno en la Realidad Escolar"

(En: Revista EDUCACION Vol. IV Ed. Instituto de Co-  
laboración Científica.

República Federal de Alemania, 1971 pp. 27-31)

15. Por ejemplo: Coleman J.S. EQUALITY OF EDUCATION OPPORTUNITY

U.S. Government printing office, Washington D.C. 1966

- Duncan O.T. et al. SOCIOECONOMIC BACKGROOUND AND  
ACHIEVEMENTS Academis Press New York, 1975.

- Parsons, T. "The School as a Social System; Some of its Functions in American Society"  
(En: HARVARD EDUCATIONAL REVIEW No. 29. Fall. 1959. pp. 297-318)
- Schultz, T.W. "Investment in Human Capital"  
(En: AMERICAN ECONOMIC REVIEW No. 51. March. 1961 pp. 1-17)
16. Bedoy, G. "Crítica al Pensamiento de José Medina Echavarría sobre el Papel Social de la Educación en América Latina"  
(En: REVISTA LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS EDUCATIVOS Vol. IX No. 1. México. 1979, pp. 83-95) Pág. 88.
17. Bini, G. y otros. LOS LIBROS DE TEXTO EN AMERICA LATINA, Ed. Nueva Imagen. México. 1977, 181 pp. Pág. 56.
18. Favela Rodríguez J. "Las Relaciones Entre el Medio Cultural y el Sistema de Enseñanza: el Pensamiento de Pierre - Bordieu y Jean-Claude Passeron"  
(En: REVISTA DEL CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS Vol. 1. No. 2. México. 1971 pp. 49-61) Pág. 60.
19. Ibid. Pág. 60
20. Castillón, J. y Muñoz, J. LA PREPARACION DEL MAGISTERIO EN MEXICO. CEE. México, 1966, 132 pp.
21. Ibid. Pág. 32, 34, 35 y 37.
22. Ibid. Pág. 42 y 43.
23. Covo, M. LA UNIVERSIDAD: REPRODUCCION O DEMOCRATIZACION. Ponencia expuesta en el Coloquio de Primavera. ENEP Acatlán, UNAM. México. 1980, Pág. 5.

24. Castellón, J. y Muñoz, J. Op. Cit. Pág. 46
25. Ibid. Pág. 47
26. Ibid. Pág. 47 y 48.
27. Ibid. Pág. 48.
28. Ibid. Pág. 48
29. Ibid. Pág. 51
30. Ibid. Pág. 50
31. Ibid. Pág. 51
32. Figueroa, M. Gallardo, L. y Lafarga, J. DATOS BASICOS Y DIRECTIVAS PARA LA ELABORACION DE UN PROGRAMA DE INVESTIGACION EDUCATIVA, Universidad Latinoamericana, Julio 1977. México. 43 pp.
33. Castellón, J. y Muñoz, J. op Cit. Pág. 49.
34. Ibid. Pág. 50
35. Ibid. Pág. 31 a 45
36. López Portillo, J. L. Presidente de México. CUARTO INFORME DE GOBIERNO, Anexo Estadístico correspondiente al sector educativo. México. 1980.
37. Ibid. Pág. 48
38. Ibid. Pág. 48
39. Ibid. Pág. 49
40. Ibid. Pág. 50
41. Ibid. Pág. 51
42. Ibid. Pág. 52
43. Ibid. Pág. 52
44. Ibid. Pág. 48, 50 y 52
45. Ibid. Pág. 49, 50 y 52
46. Ibid. Pág. 48, 50 y 52.

47. Ibid. Pág. 28 y 29
48. Grace, R. G. "Role Conflict and The Teacher:  
(En: INTERNATIONAL LIBRARY OF SOCIOLOGY, Routledge  
and Regan Paul. London and Boston. 1972, 149 pp) -  
Pág. 24.
49. Bordier, P. y Passeron, J. C. LA REPRODUCCION Ed. Laia.  
Barcelona. España. 1977, Pág. 159.
50. Mendel, G. y Vogt Ch. EL MANIFIESTO DE LA EDUCACION Ed. Si  
glo XXI España. 1975, 323 pp. Pág. 42.
51. Favela Rodríguez, J. Op. Cit. Pág. 58
52. Bordier, P. LOS ESTUDIANTES Y LA CULTURA Nueva Colección -  
Labor 49 Barcelona, 1976, 169 pp. Pág. 71
53. Bordier, P. LA REPRODUCCION Pág. 61
54. Ibid. Pág. 62
55. Rist, R.C. "Student Social Class and Teacher Expectations:  
the Self-Fulfilling Prophecy in Ghetto Education"  
(En: HARVARD EDUCATIONAL REVIEW No. 40. August. --  
1980. pp. 411-450).
56. Garner, J. y Bing, M. "Inequalities of Teacher-Pupils - -  
Contacts" (En: THE BRITISH JOURNAL OF EDUCATIONAL  
PSYCHOLOGY Vol. 43, No. 3 London. 1973. pp. 234-243)  
Pág. 241.
57. Braun C. "Teacher Expectation: Sociopsychological Dinamics"  
(En: REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH. American  
Educational Research Association, ed. Spring. 1976,  
Vol. 46 No. 2 pp. 185-213 ( Pág. 186.

58. Werner Sacher, E. "El Dictamen del Maestro y el Comportamiento del Alumno"  
(En: Revista EDUCACION Vol. 17. Ed. Instituto de Colaboración Científica. República Federal de Alemania. 1978. pp. 23-27) Pág. 25.
59. Ramírez Camacho, B. LA ENSEÑANZA DIFERENCIAL DE LA LECTO-ESCRITURA Y SU RELACION CON FACTORES SOCIOECONOMICOS Centro de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Mimeo.
60. Ibid. Pág. 3
61. Ibid. Pág. 3 y 4
62. Braun, C. Op. Cit. Pág. 202.
63. Barco de Surghi, S. "Antididáctica o Nueva Didáctica"  
(En: CRISIS EN LA DIDACTICA Revista de Ciencias de la Educación. Ed. Axis. Argentina. 1975, pp. 95-125) Pág. 102.
64. Morales Gómez, D. A. y otros. Op. Cit. Pág. 40.
65. Bordier, P. LOS ESTUDIANTES Y LA CULTURA. Pág. 32.
66. Muñoz Izquierdo, C. "Hacia una Redefinición del Papel de la Educación en el Cambio Social"  
(En: REVISTA LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS EDUCATIVOS Vol. IX. No. 2. México 1979, pp. 131-150) Pág. 136.
67. Citado por Figueroa, M. Gallardo, L. y Lafarga, J. Op. Cit. Pág. 12
68. Muñoz Izquierdo, C., Rodríguez, P. G., Restrepo, M.P. y - Borrani, C. "El Síndrome del Atraso Escolar y el Abandono del Sistema Educativo"  
(En: REVISTA LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS EDUCATIVOS

Vol. IX No. 3 México 1979. pp. 1-60).

69. Secretaría de Programación y Presupuesto. México. MANUAL DE ESTADISTICAS BASICAS SOCIODEMOGRAFICAS IV Sector Educación. S.P.P. México. 1979, 366 pp. Pág. - 196 a 203.
70. Ibid. Pág. 205.
71. Cfr. Uralde, B. EL SUPUESTO DE LA IGUALDAD EDUCATIVA EN LA DESIGUALDAD SOCIAL Ponencia expuesta en el Coloquio de Primavera. ENEP Acatlán. UNAM. Abril 1980. Pág. 4.
72. Secretaría de Educación Pública. México. DOCUMENTOS SOBRE LA LEY FEDERAL DE EDUCACION SEP. México, 1974. 76 - pp. Pág. 68.
73. Ibid. Pág. 68
74. Ibid. Pág. 68.
75. Labarca, G. "El Sistema Educativo: Ideología y Super-Estructura" (En: Vasconi, T. y otros Op. Cit.) Pág.70.
76. Schiefelbein, E. y Farrell, L.P. CLASES SOCIALES Y EDUCACION PRIMARIA EN CHILE Toronto, 1977. Citado por: Morales Gómez, D.A. y otros, Op. Cit. Pág. 24.
77. Morales Gómez, D. A. y otros. Op. Cit. Pág. 25 y 26.
78. Carnoy, M. y Carter, M. THEORIES OF LABOR MARKET AND INCOME DISTRIBUTION, Bélgica, Cahiers de C.R.I.P.E.S. 1974, Citado por: Rebeil, M.A. "Educación No Formal en - - Areas Rurales Mexicanas" (En: Morales Gómez, D.A. y otros. Op. Cit.) Pág. 239

79. Espinoza, D.B.I. PROBLEMATICA DE LA EDUCACION PARA ADULTOS:  
EL CASO DE MEXICO. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación. Mimeo. 1978.
80. López Portillo, J. Op. Cit, Pág. 31
81. Ibid. Pág. 30
82. Secretaría de Programación y Presupuesto. México. LA POBLACION DE MEXICO, SU OCUPACION Y SUS NIVELES DE BIENESTAR Cuadro IV. B.30 pp. 251.
83. López Portillo, J. Op. Cit, Pág. 28.
84. Ibid. Pág. 28 y 29
85. Ibid. Pág. 29
86. Ibid. Pág. 29
87. Rebeil, M. A. Op. Cit. Pág. 238.
88. Ibarrola de Solís, Ma. DESIGUALDADES SOCIALES Y ESCOLARIDAD  
(Versión Preliminar) Pág. 18
89. México, UNAM. ENEP Acatlán. Grupo de Problemas Nacionales.  
COMENTARIOS DEL GRUPO DE PROBLEMAS EDUCATIVOS NACIONALES AL IV INFORME DE GOBIERNO DE JOSE LOPEZ PORTILLO EN SU PARTE RELATIVA A LA EDUCACION. ENEP Acatlán.  
México. Sep. 1980, 10 pp. Pág. 2.
90. Vasconi, T. Citado por : Gerson, B. "Observación Participante y Diario de Campo en el Trabajo Docente"  
(En: Revista PERFILES EDUCATIVOS Num. 5. Publicado por el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM. Julio-Sept. 1979 pp. 3-22) Pág. 14

91. Covo, M. Op. cit. Pág. 4.
92. Muñoz Izquierdo, C. y Otros. "El Síndrome del Atraso Escolar y el Abandono del Sistema Educativo" Op. cit.
93. Carnoy, M. EDUCATION AS CULTURAL IMPERIALISM David Mc.Kay Company, Inc New York 378 pp. Pág. 9.
94. Labarca, G. Op. cit. Pág. 78.
95. Carnoy, M. op. cit. Pág. 13
96. Muñoz Izquierdo, C. y otros. "El Síndrome del Atraso Escolar y el Abandono del Sistema Educativo" O. cit.
97. Ibid. Pág. 48.
98. Ibid. Pág. 42.
99. Favela Rodríguez J. Op. Cit. Pág. 56.
- 100 Ulich, K. "Socialización a base de Interacción en la Clase Escolar" (En: Revista EDUCACION. Vol. 15. República Federal de Alemania, 1977) Pág. 40
101. Carnoy, M. Op. Cit. Pág. 8
102. Solari, A.E. Op. cit. Pág. 28.
103. Citado por: Muñoz Izquierdo, C., Schmelkes, S. y Guzmán - J.T. "Diagnóstico y Marco Conceptual para la Planeación Integral de la Educación en México" (En: Morales Gómez, D.A. y otros. Op. cit. Pág. 171-201).
104. Ibid. Pág. 28.
105. LENGUAJE Y CLASE SOCIAL Cuadernos de Educación # 45. Vol. 47. No. 4 Caracas, Venezuela, Julio-Agosto 1977 Pág. 5.

106. Portelli, H. GRAMSCI Y EL BLOQUE HISTORICO. Ed. SigloXXI  
7a. Ed. México. 1980. 162 pp. Pág. 20
107. Ibid. Pág. 23.
108. Figueroa, M., Gallardo, L. y Lafarga, J. Op. Cit. Pág.17
109. Solari, A.E. Op. cit. Pág. 46.
110. Ibid. Pág. 46
111. Bordieu, P. y Passeron, J.C. LA REPRODUCCION Pág. 48.
112. Ibid. Pág. 63.
113. Ibid. Pág. 66 y 67.
114. Favela Rodríguez, J. Op. Cit. Pág. 19
115. LENGUAJE Y CLASE SOCIAL Op. Cit. Pág. 19
116. Morales Gómez, D. A. y otros. Op. cit. Pág. 40.
117. Ibid. Pág. 40.
118. Ibid. Pág. 32
119. Ibid. Pág. 39
120. Bordieu, P. y Passeron, J.C. LA REPRODUCCION, Op. Cit.  
Pág. 254.
121. Bini, G. y otros. Op. cit. Pág. 18
122. Solari, A.E. Op. cit. Pág. 44.

## VII. BIBLIOGRAFIA.

Althusser, L. LA FILOSOFIA COMO ARMA DE LA REVOLUCION

Serie Cuadernos de Pasado y Presente. No. 4. México, 1980. 146 pp.

Avilés, R. EDUCACION Y REVOLUCION

Manual del Maestro Mexicano. Costa-Amic, ed. México. 1971.

Barco de Surghi, S. "Antididáctica o Nueva Didáctica"

(En: CRISIS EN LA DIDACTICA Revista de Ciencias de la Educación, E. Axis, Argentina. 1975, pp. 95-125)

Baudelot, Ch. y Establet, R. LA ESCUELA CAPITALISTA

Ed. Siglo XXI. 5a. ed. México. 1978. 301 pp.

Bedoy, H. G. "Crítica al Pensamiento de José Medina Echavarría sobre el Papel Social de la Educación en América --

Latina" (En: REVISTA LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS EDUCATIVOS Vo. IX. No. 1. México. 1979. pp. 83-95).

Benson, R. "Defining Equality in Education"

(En: EDUCATIONAL STUDIES. A Journal in the foundation of Educ. by the American Educational Studies Association. Vol. 8 No. 2 IOWA State University. Summer 1977, U.S.A. 220 pp).

Bini, G. y otros. LOS LIBROS DE TEXTO EN AMERICA LATINA.

Ed. Nueva Imagen. México, 1977. 181 pp.

Bohoslavsky, R. H. "Psicopatología del vínculo Profesor-Alumno: el Profesor como Agente Socializante"

- (En: REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION. No. 6, 1971)
- Bonfil, R. G. "El Cambio de Actitud en el Maestro ha sido el Mayor Logro de la Reforma Educativa"  
(En: REVISTA SEP No. 28. Año V. México. Junio 1976. pp. 14-19).
- Bordieu, P. y Passeron, J. C. LA REPRODUCCION  
Ed. Laia. España. 1977.
- Bordieu, P. y Passeron, J.C. LOS ESTUDIANTES Y LA CULTURA  
Nueva Colección Labor 49. España. 1976. 169 pp.
- Bordieu, P. "La Escuela como una Fuerza Conservadora de las Desigualdades Escolares y Culturales"  
(En: CONTEMPORARY RESEARCH IN SOCIOLOGY OF EDUCATION  
Ed. Eggleston, J. London. 1974. pp. 32-46).
- Braun, C. "Teacher Expectation: Sociopsychological Dynamics"  
(En: REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH. American Educational Research Association. ed. vol. 46 No. 2 U.S.A. Spring 1976 pp. 185-213).
- Bravo Ahuja, M. "Los Estudios de Seguimiento: una Alternativa para Retroalimentar la Enseñanza"  
(En: REVISTA PERFILES EDUCATIVOS Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM. No. 7 - México. 1er. semestre de 1980, pp. 3-18).
- Bravo Valdivieso, L. y Salas de Bodini, S. "Características Psicopedagógicas de Escolares Básicos Repitientes"  
(En: REVISTA DEL CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS Vol.V. No. 4. México, 1975, pp. 23-26).

- Brocoli, A. ANTONIO GRAMSCI Y LA EDUCACION COMO HEGEMONIA  
Ed. Nueva Imagen, México. 1977. 319 pp.
- Bruner, J. POBREZA Y NIÑEZ Mimeo.
- Camacho, J. C. "El Maestro: Eje Fundamental de los Cambios Educativos" (En: REVISTA SEP Dirección General de Información y Difusión No. 4. Año lll. Abril 75,- pp. 9-13).
- Campbell, W.J. "The Teacher View of Teaching Behavior"  
(En: INTERNATIONAL REVIEW OF EDUCATION. UNESCO Institute for Education. XVIII. Vol. 4=Special Number. República Federal de Alemania. 1972. pp. 540-546.).
- Cantrell, P.R., Katzenmeyer, W.G. y Stenner, J.A. "Conocimientos del Maestro, Actitudes y Enseñanza en el Aula, - en Relación al Aprovechamiento Estudiantil"  
(En: JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY. American Psychological Association. Vol. 69. No. 2. Washington, April 1977. pp. 172-179).
- Carmen, L. SITUACION DEL PERSONAL DOCENTE EN AMERICA LATINA.  
Ed. Universitaria. UNESCO. Santiago de Chile. 1969.  
322 pp.
- Carnoy, M. EDUCATION AS CULTURAL IMPERIALISM.  
David Mc Kay Company, inc. New York 378 pp.
- Castillón, J. y Muñoz, J. LA PREPARACION DEL MAGISTERIO EN MEXICO. Centro de Estudios Educativos, México, 1966.  
132 pp.
- Centro de Estudios Interdisciplinarios de Problemas Nacionales,  
México UNAM. ENEP Acatlán. COMENTARIOS DEL GRUPO DE

PROBLEMAS EDUCATIVOS NACIONALES AL IV INFORME DE GOBIERNO DE JOSE LOPEZ PORTILLO EN SU PARTE RELATIVA A LA EDUCACION. ENEP Acatlán. 1980. 10 pp. - Mimeo.

Chignet, R. LIBERTY AND EQUALITY IN THE EDUCATIONAL PROCESS.  
John Wiley and Sons, New York. 1974.

Consejo Nacional Técnico de la Educación. México. "Medio Social y Aprendizaje"  
(En: Revista EDUCACION C.N.T.E. Vol. 4. No. 22. 3a. época Nov.- Dic, 1976. pp. 48-55)

Covo, M. LA UNIVERSIDAD; REPRODUCCION O DEMOCRATIZACION  
Ponencia presentada en el Coloquio de Primavera ENEP Acatlán, UNAM. México. 1980, 21 pp.

Duplá, F.J. "Actitudes Sociopolíticas de los Maestros de Primaria del D.F. (México)"  
(En: REVISTA DEL CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS. - Vol. V. No. 4 México, 1975, pp. 9-21).

Espinoza, D.B.I PROBLEMATICA DE LA EDUCACION PARA ADULTOS: EL CASO DE MEXICO.  
Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación. Mimeo, México. 1978.

Favela Rodríguez, J. "Las Relaciones entre el Medio Cultural y el Sistema de Enseñanza: el Pensamiento de Pierre Bordieu y Jean-Claude Passeron"  
(En: REVISTA DEL CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS. - Vol. 1 No. 2, CEE. México. 1971. pp. 49-61)

- Figuerola, M.; Gallardo, L. y Lafarga, J. DATOS BASICOS Y DIRECTIVAS PARA LA ELABORACION DE UN PROGRAMA DE INVESTIGACION EDUCATIVA.  
Universidad Iberoamericana, México. 1977, 43 pp.
- Foster, P., "Education and Social Differentiation in Less - Developed Countries"  
(En: COMPARATIVE EDUCATION REVIEW. Vol. 21. No. 2 -3 U.S.A. Junio-Octubre 1977).
- Fuentes Molinar, O. "Educación Pública y Sociedad"  
(En: González Casanova, P. y Florescano, E. y -- otros. MEXICO HOY, Siglo XXI. 3a. ed. México. - 1980. pp. 230-265).
- Garner, J. y Bing, M. "Inequalities of Teacher-Pupils Contacts"  
(En: THE BRITISH JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY Vol. 43 No. 3. London. 1973. pp. 234-243).
- Gerson, B. "Observación Participante y Diario de Campo en el Trabajo Docente"  
(En: Revista PERFILES EDUCATIVOS Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM, julio-sept. 1979. No. 5, México. 1979, pp. 3-22).
- Grace, R. "Role Conflict and the Teacher"  
(En: INTERNATIONAL LIBRARY OF SOCIOLOGY. Routledge and Regan, Paul London. and Boston, 1972. 149 pp. Cap. 1 y 2).
- Hóyle, E. "The Rol of the Teacher"  
(En: STUDENTS LIBRARY OF EDUCATION. Routledge and

Regan Paul. Humanities Press. New York. 1969. pp. 103).

Ibarrola de Solís, Ma. DESIGUALDADES SOCIALES Y ESCOLARIDAD.  
(Versión preliminar).

Jansen, M. Jensen, P. E. y Mylov, P. "Teacher Characteristics and other Factors Affecting Classroom Interaction and Teaching Behaviour"

(En: INTERNATIONAL REVIEW OF EDUCATION. UNESCO - Institute for Education. Special Number. Vol. -- XVIII. No. 4 República Federal de Alemania. 1972. pp. 529-545).

Jules H. ESSAYS ON EDUCATION

Penguin Education Specials. U.S.A. 1971. 183 pp.

Karabel, J. Y. y Halsey, A.H. POWER AND IDEOLOGY IN EDUCATION  
Oxford University Press. New York. 1977, 670 pp.

Klafki, W. "Problemas del Principio de Rendimiento en la Educación" (En: Revista EDUCACION Vol. 15. Alemania. 1977. pp. 19-35).

Kob, J. "Problemática del Rol. en la Profesión Docente"

(En: Revista EDUCACION Vol. 14 Alemania. 1976. - pp. 38-48).

Leach, D. "Teacher's Perceptions and "Problem Pupils"

(En: EDUCATIONAL REVIEW Vol. 29 No. 3. June 1977. pp. 188-203).

López Portillo, J. Presidente de México. CUARTO INFORME DE GOBIERNO. Anexo Estadístico correspondiente al Sector Educativo. México. 80

Marini, R.M. DIALECTICA DE LA DEPENDENCIA. Ed. Era. 3a. ed. - México, 1977, 101 pp.

Mendel, G. y Vogt, Ch. EL MANIFIESTO DE LA EDUCACION. Ed. -- Siglo XXI. España, 1975. 323 pp.

México, UNAM. ENEP Acatlán, Grupo de problemas Educativos Nacionales. COMENTARIOS DEL GRUPO DE PROBLEMAS EDUCATIVOS NACIONALES AL IV INFORME DE GOBIERNO DE JOSE LOPEZ PORTILLO EN SU PARTE RELATIVA A LA EDUCACION

ENEP Acatlán. México, Sept. 80. 10 pp. Mimeo.

México, Secretaría de Programación y Presupuesto. MANUAL DE ESTADISTICAS BASICAS SOCIODEMOGRAFICAS.

IV. Sector Educación, S.P.P. México. 1979. 366 pp.

México, Secretaría de Programación y Presupuesto. LA POBLACION DE MEXICO, SU OCUPACION Y SUS NIVELES DE BIENESTAR.

México, Secretaría de Educación Pública. DOCUMENTOS SOBRE LA LEY FEDERAL DE EDUCACION

S.E.P. México. 1974. 76 pp.

Mir, A. "Orígenes Socioeconómicos, Status de la Escuela y Aspiraciones y Expectativas Educativas y Ocupacionales de Estudiantes de Secundaria"

(En: REVISTA MEXICANA DE SOCIOLOGIA Instituto de Investigaciones Sociales. Año 34 (No. 2) U.N.A.M.-

Abril-junio. 1972.

Morales, Gómez, D. A. y otros. EDUCACION Y CAPITALISMO DEPENDIENTE EN AMERICA LATINA.

Ed. Gernika. México, 1979, 334 pp.

Muñoz Izquierdo, C. "Hacia una Redefinición del Papel de la Educación en el Cambio Social"

(REVISTA LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS EDUCATIVOS.

Centro de Estudios Educativos. Vol. IX. No. 2. México. 1979. pp. 131-150).

Muñoz Izquierdo, C. y Guzmán, J. T. "Una Exploración de los Factores determinantes del Rendimiento Escolar en la Educación Primaria"

(En: REVISTA DEL CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS. -

Centro de Estudios Educativos. Vol. 1 No. 2. México. 1971. pp. 7-27).

Muñoz Izquierdo, C., Rodríguez, P.C., Restrepo, M.C. y Borrani, C. "El Síndrome del Atraso Escolar y el Abandono del Sistema Educativo".

(En: REVISTA LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS EDUCATI-

VOS. Centro de Estudios Educativos. Vol. IX. No. 3 México. 1979, pp. 1-60)

Muth, J. "Educador y Alumno en la Realidad Escolar"

(En: Revista EDUCACION Vol. 4. Instituto de Colaboración Científica, República Federal de Alemania. 1971. pp. 27-31).

Portelli, H. GRAMSCI Y EL BLOQUE HISTORICO. Ed. Siglo XXI.

7a. ed. México, 1980, 162 pp.

- Quiroz González, J. T. "El Maestro y la Escuela Mexicana".  
(En: REVISTA SEP. No. 29, Año V. México. Julio 1976  
pp. 25-30).
- Ramírez Camacho, B. LA ENSEÑANZA DIFERENCIAL DE LA LECTO-ESCRITURA Y SU RELACION CON FACTORES SOCIOECONOMICOS.  
Centro de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Mimeo.
- Rist, R.C. "Student Social Class and Teacher Expectations: the Self-fulfilling Prophecy in Ghetto Education"  
(HARVARD EDUCATIONAL REVIEW No. 40 U.S.A. Aug. 1970. pp. 411-450).
- Rivas Casado, E. "El Educador y su Responsabilidad en el Cambio Social" (En: REVISTA SEP S.E.P. No. 28. Año. V. Junio 76. pp. 8-13).
- Rodríguez, P.G. y Ramos, L. "El Presupuesto Educativo y Pirámide de Escolar en México. (1976-1977)"  
(En: REVISTA DEL CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS. Vol. VIII No. 4. CEE. México. 1978. pp. 175-202).
- Solari, A.E. "La Desigualdad Educacional en América Latina"  
(En: REVISTA LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS EDUCATIVOS. Vol. X. No. 1. CEE. 1980. pp. 1-56).
- Sotelo Marbán, A. "La Enseñanza Primaria en México"  
(En: REVISTA DEL CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS. Vol. VIII No. 1. CEE. México. 1978. pp. 161-188).
- Ulich, K. "Socialización a base de Interacción en la Clase Escolar" (En: Revista EDUCACION Vol. 15. Instituto de Colaboración Científica. República Federal de Alemania

nia. 1977).

Uralde, B. EL SUPUESTO DE LA IGUALDAD EDUCATIVA EN LA DESIGUALDAD SOCIAL. Ponencia presentada en el Coloquio de Primavera. ENEP Acatlán. UNAM. Abril 1980.

Uralde, B. EDUCACION Y ESTRUCTURA SOCIAL. Tesis Profesional. México. 1978. 268 pp.

Vasconi, T. y otros. LA EDUCACION BURGUESA. Ed. Nueva Imagen. México. 1977. 342 pp.

Velloso, J. R. "Antecedentes Socio-económicos y Rendimiento Escolar en Argentina"

(En: REVISTA LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS EDUCATIVOS. Vol. IX. No. 2. CEE. México. 1979. pp. 39-75).

Werner Sacher, E. "El Dictamen del Maestro y el Comportamiento del Alumno" (En: Revista EDUCACION Vol. 17. Instituto de Colaboración Científica. República Federal de Alemania. 1978. pp. 23-27)

LENGUAJE Y CLASE SOCIAL

Cuadernos de Educación. Vol. 47. No. 4. Lab. Educ. Caracas Venezuela. 1977.