

00464

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

Innovación y racionalidad educativa:
el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades
de la Universidad Nacional Autónoma de México

Tesis para optar por el título
de Maestro en Sociología

JUAN FIDEL ZORRILLA ALCALA

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

División de Estudios de Posgrado

México, D.F.

Febrero 1989

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



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 está 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.

INTRODUCCION

Presentación

El propósito de esta tesis se define en torno al análisis sociológico del funcionamiento educativo en el nivel de bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México. El Colegio de Ciencias y Humanidades, CCH, fue creado por la UNAM en 1971 en medio de grandes expectativas sobre los alcances sociales y políticos de los cambios posibles y deseables en la educación superior y media superior. En los documentos oficiales y semioficiales con que se avaló la erección del CCH encontraron cabida múltiples aspiraciones. A partir de ese momento, y hasta la fecha, maestros, autoridades, estudiosos y comentaristas insisten en referirse a tales fuentes cuando desean hablar del CCH. Lo que es aún más, en muchas ocasiones, se llega a vislumbrar, por parte de algunos observadores, un supuesto "modelo" educativo. La aceptación de las fuentes como el referente fundamental para la comprensión del CCH encamina, necesariamente, la discusión sobre el colegio hacia la distancia que media entre el supuesto modelo y la realidad. Este procedimiento dicotómico tiende a dejar a salvo el prestigio de los elementos ideales mediante racionalizaciones que inculpan a las condiciones de funcionamiento de las fallas o problemas evidentes de la institución.

En esta tesis se sostiene que en el diseño del sistema educativo del bachillerato del CCH se echó mano de un sinnúmero de ideas dispares y contrapuestas que lejos de esbozar "un modelo" se apoyan

en el prestigio de quienes las sostenían o las difundían. Por otra parte, en el diseño del sistema no se utilizaron ni estudios ni diagnósticos de lo que acontecía en la educación prevaleciente o de la viabilidad de lo que se proponía el CCH. La ausencia de conocimientos sobre la educación que se pretendió innovar exageró el carácter improvisado de todo el proyecto.

Entre 1971, año de creación del CCH, y nuestros días se ha llegado a conocer mejor la educación mexicana, sin embargo el área de conocimientos relativos a los procesos que se desarrollan en la escuela, en general, y en el aula en particular continúa siendo un tema prácticamente inexplorado. En este sentido, a pesar de los avances de la sociología de la educación, la interacción en el salón de clase continúa siendo motivo de tanta especulación como lo fue hace cerca de veinte años cuando se creó el CCH. Se sigue presuponiendo que las declaraciones oficiales o las intenciones programáticas son válidas como únicos referentes para conocer lo que sucede efectivamente en las aulas, a la vez que se ha mostrado poco interés por observar directamente los procesos educativos en la escuela.

Podría pensarse que el interés para observar el aula no trasciende el gusto o la inclinación del investigador por situarse en un ámbito poco estudiado. Resulta innegable que la elección de un tema de investigación es un asunto cargado de subjetividad. A pesar de ello la inclinación por estudiar el aula se reviste de un significado social considerable. En el sistema escolar mexicano la acreditación que logra un alumno con el maestro responsable no se encuentra subordinada casi a ninguna rectificación o filtro escolar,

si se hace excepción del examen de admisión entre la conclusión de la educación media y el ingreso al ciclo medio superior. La acreditación, la reprobación y la formación de los alumnos se realiza en situaciones sumamente discretas cuyo ámbito institucional es la relación maestro-alumno que se obtiene en el aula. En este sentido el trabajo de los alumnos está sujeto, en un grado altísimo, a la voluntad del profesor. Como se verá a lo largo de este trabajo, en el CCH este rasgo se reviste, aún más, de importancia, lo cual propone problemas sociológicos de un peso considerable. La meta de analizar la educación en el bachillerato del CCH con base también en la información obtenida mediante un trabajo de campo en un aula, durante un semestre, se cumple en la medida en que se abra la discusión sobre la educación media superior y superior en México con datos como los que aquí se proporcionan.

El procedimiento analítico

Plantear la necesidad de investigar un área prácticamente desconocida, diseñar los instrumentos de observación, realizar las investigaciones relevantes y proporcionar una generalización empírica que sirva de referente para otras investigaciones así como para discutir las aseveraciones y los conceptos teóricos vigentes es un compromiso considerable en extensión y en complejidad. En obsequio a tal empeño resulta pertinente esbozar el procedimiento analítico aquí empleado.

En primer lugar, asumir que las ideas contenidas en las declaraciones oficiales o en la exposición formal de motivos actúan como

estímulos para que los maestros se comporten justamente en el sentido deseado presupone un área de problemas sociológicos tan vasta que es prácticamente coextensiva con el campo mismo de la sociología. El asunto resulta doblemente complejo, ya que tampoco se puede ignorar la insistencia con que la UNAM, a nivel oficial, y los maestros reiteran, de diferentes formas, que el bachillerato del CCH es diferente de los otros sistemas mexicanos de educación media superior. Si bien las declaraciones de esta índole no pueden tomarse como descripciones fácticas, podría pensarse que la especificidad del CCH radicaría en los efectos educativos, básicamente inesperados, de que los actores considerasen a la institución como diferente. De hecho, yo tomé esta intuición como hipótesis de trabajo inicial en una investigación sobre los maestros del colegio terminada en 1982. Los datos consignados en el capítulo II de esta tesis son producto de ese trabajo.

Posteriormente, entre noviembre de 1985 y agosto de 1986 empecé un trabajo de campo con un grupo de alumnos que cursó el tercer y cuarto semestres en uno de los planteles del CCH. El material aportado en los capítulos III y IV de esta tesis es parte de ese esfuerzo. A partir del momento en que comencé las observaciones en el aula, la intuición no se pudo sostener más. Por una parte, en el CCH existe un gran consenso respecto a su carácter educativo diferente. A pesar de la universalidad de dicha opinión, los comportamientos de los maestros no podrían ser más divergentes. Cualquier investigador se topa de inmediato con una variedad enorme de maneras de llevar al cabo las tareas educativas que incumben a los

maestros. Dicha variación no parece poder reducirse a las diferencias entre materias, tal y como se argumenta en la tesis. El problema de conocer los procesos educativos, que se dan efectivamente en la escuela, se tiene que plantear en términos de la necesidad de contar con esquemas que den cuenta de las muy diversas situaciones a que se enfrentan los alumnos. El esfuerzo de la investigación se dirige entonces a documentar empíricamente las variaciones observadas y a contextualizarlas en referencia al desempeño docente y a las expectativas e interpretaciones generadas por los planes y programas de estudio de las materias que cursaba el grupo objeto del trabajo de campo. En este sentido, lo educativo adquiere en este trabajo una connotación eminentemente operativa, ya que al evitarse una definición formal del concepto, la atención se centra en dar cuenta de los tipos de procesos que ocurren en la escuela en torno a la acreditación y al desempeño docente desde la perspectiva del aula.

Con el afán de presentar una visión de la educación que describa los procesos propios a la escuela y asequibles a la observación de un investigador me aboco, primeramente, a considerar los antecedentes en la sociología de la educación para el estudio de unidades escolares específicas. A lo largo de dicha revisión se procuró entablar referencias entre los recursos analíticos disponibles en las ciencias sociales y su posible incidencia en los planteamientos que aparecen en las fuentes del "modelo" CCH.

Posteriormente se examina el contexto de la creación del CCH como institución a finales de los años sesenta y principios de años setenta. Este tipo de análisis busca inteligir o comprender la de-

cisión de crear una institución educativa de las características del CCH dentro de la UNAM en un momento político muy particular, los primeros días de gobierno del presidente Echeverría. En dicho contexto se inquiere acerca del papel que asumen los maestros, por lo que el análisis se concentra en identificarlos socialmente y en relacionar sus atributos sociológicos a la situación de la creación del colegio. Finalmente el tercer aspecto involucra observar algunos de los procesos escolares presentes en el salón de clase en relación con los problemas planteados en los dos primeros capítulos.

El título original de la tesis es "Innovación y racionalidad educativas". Sin embargo estos términos nunca se manejan directamente como conceptos. Se toma al CCH como un caso en el que se pretende una innovación a nivel educativo en el sentido de crear una institución nueva con planes y programas de estudio que incorporasen y asumiesen principios basados en actitudes y visiones críticas de los sistemas existentes. A lo largo de esta tesis se da por un hecho la voluntad innovadora que se manifiesta a nivel formal en las declaraciones de principios. Además, tanto las autoridades como los propios maestros han venido identificando al CCH como una institución innovadora. En este sentido este trabajo se propone documentar y analizar un esfuerzo de innovación educativa, tomando en consideración los tres aspectos a que me referí con anterioridad. Debido justamente a la falta de estudios que describan lo que acontece de manera efectiva en el salón de clases, resulta prematuro adelantar juicios acerca de la naturaleza diferente o innovadora de la educación del CCH en contraposición a otros sistemas de bachille

rato como son el antiguo plan de estudios de la preparatoria de dos años, el actual de la Escuela Nacional Preparatoria o el del Colegio de Bachilleres.

Respecto a la noción de racionalidad cabe aclarar que aunque no se maneja de manera explícita a lo largo del análisis, siempre est presente la inquietud, alimentada por la lectura de Weber, de acceder a la formulación de un tipo ideal de racionalidad que iluminara las particularidades de la educación en el CCH. Sin embargo, tanto la información disponible como la orientación que fue llevando el trabajo apuntan a la presencia, en todo caso, de una variedad de racionalidades en el contexto educativo del CCH.

En el último capítulo se retoman los argumentos manejados en los otros cuatro y se discuten diversas implicaciones posibles del análisis de una situación educativa con las características del CCH bachillerato para la sociología de la educación.

I. La sociología de la educación y el Colegio de Ciencias y Humanidades

El propósito de esta tesis es el de describir y analizar sociológicamente la educación en el nivel de bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México. Constituye un estudio de caso sobre uno de los dos subsistemas de bachillerato con que cuenta la UNAM. Los problemas a que se aboca la discusión son los relativos a la manera como surge el CCH, a la naturaleza de los factores que intervinieron en su creación, al papel de los maestros en su construcción como institución educativa y finalmente al tipo de situaciones educativas a que se enfrentan los alumnos.

El Colegio de Ciencias y Humanidades, o CCH como es conocido en el medio universitario, fue creado por la UNAM en 1971 y permitió un aumento muy considerable en la oferta educativa en el nivel medio superior. Así, de 1970 a 1974 la población estudiantil atendida en el bachillerato por la UNAM crece de 40 mil a 106 mil estudiantes merced a los cinco planteles con que llega a contar el CCH. Tal expansión forma parte de un fenómeno mucho mayor, el enorme crecimiento numérico de los servicios educativos escolarizados en México. La matrícula escolar mexicana en el nivel medio superior que en 1958 hubo llegado a 95 mil estudiantes saltó a 772 mil en 1978. Las cifras equivalentes para las mismas fechas en el nivel superior fueron de 63 mil a 651 mil respectivamente.¹

En el lapso transcurrido entre estas dos fechas se observa a la par del crecimiento en la oferta educativa, una mayor complejidad en el ámbito de la educación media superior y superior. Durante los veinte años creció el número de tecnológicos y universidades en todo el país. La UNAM por su parte, cambió en 1963 el currículo de su bachillerato añadiéndole, además, un año a la duración de sus estudios, mientras que en el resto del país y en las instituciones públicas continuaron por algún tiempo los planes de estudios de dos años. Luego, en 1966, la UNAM implantó dos modos diferentes de ingresar al nivel profesional cuando abolió el examen de admisión sólo para los egresados de su bachillerato. En 1971 la misma Universidad Nacional Autónoma creó, como ya se dijo, el CCH con una orientación diferente a la de su propia Escuela Nacional Preparatoria.

La Universidad Autónoma Metropolitana inició sus labores en 1974 con un esquema de organización académica diferente al de la UNAM e incluso dio cabida a que una de sus tres unidades asumiera la forma *sui generis* de su funcionamiento por módulos. Las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales de la UNAM se crearon ese mismo año fuera del campus de Ciudad Universitaria y bajo principios de organización administrativa y curricular diferentes de los imperantes en las escuelas y facultades existentes. Un año más tarde la Secretaría de Educación Pública inauguró el Colegio de Bachilleres, se añadió así una cuarta versión de los estudios de bachillerato a nivel nacional, amén del sistema equivalente del Instituto Politécnico Nacional.² La formación técnica posterior al ciclo

medio se enriquece a su vez, cuando aparece en 1979 el Colegio Nacional de Estudios Profesionales Técnicos, CONALEP.

El proceso de crecimiento y diferenciación de los sistemas de educación media superior y superior mexicanos constituye un tema su mamente complejo si se atiende a la gran variedad de situaciones en que se crearon y se insertaron socialmente cada una de las insti tuciones a que me he referido. Sin embargo, en los últimos dieciocho años las disciplinas sociológicas que toman a la educación como objeto de conocimiento abordaron de manera poco sistemática el tema de los cambios ocurridos en el sistema educativo a consecuencia del crecimiento y diferenciación del mismo, particularmente en lo que toca a la naturaleza de los procesos a que se enfrentan en su queh acer cotidiano maestros y alumnos.³

De hecho las instituciones que surgieron en el lapso transcurri do entre 1958 y 1978 no han merecido la suficiente atención y el co nocimiento que se tiene sobre su funcionamiento educativo es de índole formal, ya que la atención de las investigaciones existentes se centra en la peculiaridad de los planteamientos oficiales contenidos en exposiciones de motivos, notas periodísticas, discursos, esquemas organizativos o planes de estudio. La falta de conocimien tos referidos específicamente a las instituciones que conformaron el proceso de crecimiento y diferenciación del aparato educativo di ficulta el establecimiento de un juicio adecuado sobre el tipo y na turaleza de los cambios que se han dado en el ámbito educativo. Por ejemplo, las ideas expuestas en el documento formal con que la UNAM creó el CCH, atrajeron desde un principio el interés de numero

Los comentaristas y estudiosos de la educación y la universidad quienes creyeron advertir en el proyecto del CCH una nueva dirección que tomaba la educación media superior y superior.⁴

En tal tipo de trabajos se ignora el funcionamiento educativo efectivamente observable ya que se considera que las intenciones son equivalentes a lo que sucede. Esta orientación tiende a centrarse en la discusión de las implicaciones de la innovación formalmente explícita respecto al ámbito social, económico o político. Si bien es cierto que la discusión sociológica sobre la institución universitaria no puede ignorar las estructuras formales, igualmente deben analizarse la naturaleza social del currículo, lo que acontece en el aula y las carreras académicas y políticas que se desarrollan dentro de la universidad. Todos estos elementos conforman una realidad compleja, tal y como ha sido advertido recientemente por Kent⁵ y otros autores.⁶

Cabe recordar que el CCH fue anunciado por la propia UNAM como un órgano deliberadamente innovador. De acuerdo con la exposición de motivos del "Proyecto para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, y de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato" se declara que "el colegio sería precisamente resultado de la iniciativa coincidente de varios planteles con el fin de impulsar por nuevos caminos la enseñanza y la investigación científica". Por esta razón, "...una de las características esenciales del Colegio debería de ser su flexibilidad y fácil adecuación a las necesidades e iniciativas futuras de cooperación entre universitarios, y el generar y auspiciar constantemente iniciativas de cooperación e innovación".⁷

Aun cuando el colegio fue estructurado para tener la capacidad de impartir enseñanza en los niveles de bachillerato, licenciatura y posgrado, el proyecto "se refiere específicamente a la creación de nuevas unidades académicas en el ciclo de bachillerato". Esta prioridad otorgada al bachillerato es reconocida ampliamente en el multicitado documento y se explica en términos de "...la creciente demanda de enseñanza a nivel medio superior y la necesidad de nuestra casa de estudios de satisfacerla lo más amplia y eficazmente". A su vez, la razón aducida para implantar una nueva modalidad de bachillerato que no reprodujera "...la estructura organizativa y académica" de la Escuela Nacional Preparatoria es que la universidad tiene la obligación de cumplir "...sus objetivos académicos de acuerdo con las nuevas exigencias del desarrollo social y científico". La novedad, según el documento, radica en "una enseñanza interdisciplinaria... que contribuiría a la formación polivalente del estudiante", lo cual posibilitaría que éste siguiese diferentes opciones como "estudios profesionales, investigación o inclusive su incorporación rápida al mercado de trabajo, en salidas laterales que son indispensables en un país moderno".⁸

En el mismo documento se declara que "uno de los objetivos esenciales de la universidad en el futuro inmediato es el de intensificar la cooperación interdisciplinaria y disciplinaria entre especialistas, escuelas, facultades e institutos de investigación". Tal cooperación permitiría "la movilización de los recursos universitarios para su mejor aprovechamiento sobre las bases de una vinculación más estrecha e imaginativa". La utilización de los recursos

así movilizados, contribuiría a ponerla en armonía con el actual desarrollo del conocimiento científico y humanista, y sus requisitos concomitantes de un dominio de diversos lenguajes y métodos que contienen especialidades separadas por la estructura tradicional de la educación media superior y superior.

De esta manera la nueva educación del CCH, al promover la interdisciplina trascendería las fronteras artificiales entre los campos del saber moderno. En consonancia, la nueva educación postulada para el CCH se diferenciaría de la educación tradicional en términos de la búsqueda por un mayor aprendizaje y con estudiantes inquisitivos que aprendiesen a formularse preguntas significativas. Los ejes de este proceso de enseñanza-aprendizaje serían el manejo de dos métodos, "el de las ciencias sociales y el de las ciencias naturales, y dos lenguajes, las matemáticas y el español".⁹

El trabajo en el que mejor y más sistemáticamente se desarrolla el tipo de enfoque abocado a la interpretación sociológica de la intencionalidad de la estructura formal del CCH es el estudio que Bartolucci y Rodríguez presentaron como tesis conjunta de licenciatura en la UNAM en 1980.¹⁰ En él se da por supuesto que la universidad, al igual que el resto del sistema educativo, es muy sensible a los cambios que ocurren en el aparato productivo, la fisonomía del mercado de trabajo y el tamaño de la población económicamente activa. En el ámbito mexicano esos cambios son particularmente notables entre 1944, año en que se adopta la Ley Orgánica que rige aún hoy en día a la UNAM, y 1970. A estos factores económicos y demográficos había que añadir el acelerado crecimiento cuantitativo y cualitati-

vos en la producción científica mundial. Finalmente estos autores se refieren a los cambios sociales y políticos que se manifiestan en la presencia de nuevos grupos y la confirmación de otros, así como en la consolidación política del poder central. A la luz de las modificaciones sufridas en todos y cada uno de estos factores se van inteligiendo los cambios que se explicitan en las declaraciones oficiales y formales que amparan los cambios o innovaciones institucionales.

Bartolucci y Rodríguez consideran que la universidad crea el CCH al aprovechar "la oportunidad histórica de poner en marcha un proyecto... encaminado a forjar una estrategia académica e institucional con capacidad suficiente para manipular eficazmente la nueva realidad".¹¹ Sin embargo, el espacio que se abre de esta manera dentro de la universidad se ve desbordado en una primera instancia por las fuerzas que en él se llegan a vincular. Esta situación da pie a una política universitaria que promueve la reglamentación jurídica y la conformación de un estilo de administración basado en un "estado permanente de negociación" con las fuerzas políticas presentes, que conlleva a una estabilización de la vida institucional. Ese estudio propone que una vez establecida la funcionalidad sociológica de la propuesta educativa innovadora, la realidad educativa es el resultado del accionar de dos polos de atracción: por un lado el impulso que generan las ideas originales del CCH y por otro la presión de los hechos. Con esta distinción se reconoce que en la situación educativa se hacen presentes fuerzas sociales independientes de la intencionalidad expresa del CCH, y que lo educativo

no debe entenderse prescindiendo de ellas.

Pero también se presupone que existe una continuidad y una cierta coherencia entre declaraciones formales, planes y programas de estudio, objetivos de las materias, actividades que realizan los maestros, y aprendizajes de los alumnos. Se presupone así, que al hablar de las intenciones e ideas expresadas en las declaraciones formales se está discutiendo lo educativo a todo lo largo del sistema escolar prevaleciente en el CCH. En primer lugar, la educación no se puede reducir, como ya se mencionó más arriba, únicamente a lo planteado en términos formales. Se debe de cubrir lo que efectivamente ocurre. En segundo lugar, si interesa investigar sociológicamente el peso de las ideas en la conformación de una institución, la referencia obligada es Max Weber.

Ideas e intereses en Weber

Tal y como ha sido apuntado por Gerth y Mills¹² el concepto decisivo para la comprensión de la relación entre ideas e intereses en Weber es el de afinidad electiva. De acuerdo con su argumento durante el proceso de rutinización de una creencia, los seguidores eligen aquellos rasgos de una idea con los que tienen una afinidad, una coincidencia o con los que convergen. De esta manera Weber considera que no hay una correspondencia preestablecida entre el contenido de una idea y aquellos que la siguen desde un principio ya que los individuos eligen ciertos aspectos y no otros de las ideas, amén de todos aquellos que no escogen rasgo alguno. Además, con el tiempo las ideas en sí mismas se desacreditan, a menos que apunten

en la dirección de una conducta promovida por varios intereses. Las ideas seleccionadas y reinterpretadas a partir de una fuente original pueden ganar una cierta afinidad con los intereses de ciertos miembros de estratos especiales, pero si no se gana esta afinidad, las ideas son abandonadas. Tal distinción aparece en las discusiones de Weber sobre el impacto social de las creencias religiosas. En la obra La ética protestante y el espíritu del capitalismo Weber habla de estados interiores, impulsos o inducciones (Antriebe) cuando quiere denominar las motivaciones que movilizaron a los nuevos capitalistas protestantes. De esta manera él se pregunta a lo largo de dicha obra cuáles fueron los impulsos psicológicos creados por la fe religiosa y la práctica de la religiosidad, que marcaron orientaciones para la vida y mantuvieron dentro de ella al individuo.¹³ La importancia de plantearse este problema radica, sobre todo, en que a partir de un mismo referente, religioso en ese caso, como son los evangelios para todos los cristianos, cada credo da énfasis y reinterpreta diferentes aspectos de los mismos. Así se conforman diferentes doctrinas que dan pie a diversas afinidades electivas. O sea, que si bien las ideas de los evangelios son valoradas por todos los cristianos, no todas ellas son significadas de la misma manera. Además, a pesar de que una idea sea apreciada y reconocida como importante no por ello se convierte en un impulso psicológico que marca orientaciones para la vida y mantiene dentro de ellas al individuo.

Cuando Weber discute con Sombart acerca de la importancia del protestantismo para el desarrollo del capitalismo, surge de nuevo y

mucha claridad esta distinción entre ideas e impulsos. Sombart, para criticar a Weber, cita a varios autores italianos del siglo XV como Alberti, quien propone recomendaciones financieras referentes a equilibrar el ingreso con el gasto, la planeación cuidadosa y la utilización rentable del tiempo. Weber responde "no hay duda de que hay una especie de racionalidad económica altamente desarrollada en los escritos de Alberti... (o aún) de la época antigua como Catón, Varrón y Columela... ¿Pero cómo podría creer nadie que tal teoría... pudiese llegar a convertirse en una fuerza revolucionaria comparable con la forma en que una creencia religiosa lo hizo en el caso de la ética protestante?"¹⁴

Todavía de manera más enfática en el artículo "La psicología social de las religiones universales" Weber afirma "no son las ideas, sino los intereses materiales e ideales, los que gobiernan directamente la conducta de los hombres. Sin embargo, las 'concepciones del mundo' creadas por las 'ideas' han determinado con frecuencia las vías por las que ha sido impulsada la acción por la dinámica del interés"¹⁵

A la luz de las precisiones anteriores se advierten las dificultades implícitas en el análisis sociológico del peso de las ideas en el funcionamiento institucional y en el comportamiento social. Dicho sea en otras palabras, existe una perspectiva sociológica, planteada y desarrollada por Weber, que posibilita la indagación de las afinidades electivas entre ciertas ideas y ciertos intereses. Estas afinidades electivas tienen un peso considerable para la comprensión de ciertos tipos de comportamiento, como en el caso

de la ética protestante. Sin embargo, este tipo de conexión de ninguna manera implica que las ideas en sí mismas son necesariamente importantes para la comprensión del comportamiento social. La contundencia con que el propio Weber hace explícita tal posición en los dos últimos párrafos de La Etica Protestante y el Espíritu del Capitalismo no deja lugar a dudas, cuando dice que él reconoce la enorme influencia de algunas ideas religiosas sobre la civilización y el comportamiento social su "intención no es tampoco sustituir una concepción unilateralmente 'materialista' de la cultura y de la historia por una concepción contraria de unilateral causalismo espiritualista. Materialismo y espiritualismo son interpretaciones igualmente posibles sólo como trabajo preliminar; si por el contrario pretenden constituir el término de la investigación, ambas son igualmente inadecuadas para servir a la verdad histórica".¹⁶

La recurrencia de trabajos en que se toma a las ideas del CCH es tan grande, que el hecho en sí no se puede ignorar. Todos los trabajos citados a lo largo de esta tesis y que tratan sobre el CCH toman este punto de referencia. Además, en algunos estudios sobre formación de profesores y planeación educativa¹⁷ aparece la misma tendencia a focalizar la atención en las ideas de los documentos oficiales tomándolas como el indicador por excelencia de la realidad educativa. Tal pareciera como si los estudiosos del CCH y otras instituciones educativas se interesaran en las ideas que aparecen en documentos oficiales e ignorasen las posibilidades analíticas que ofrece a este respecto la sociología en general y muy particularmen

te el modelo weberiano. Conviene, en este sentido, indagar acerca de las vías que la sociología ha ofrecido para investigar lo educativo en la medida que esto incide en el caso que nos ocupa.

El contexto histórico de la creación del CCH
y la sociología de la educación

En términos del tema que guía esta tesis, la perspectiva weberiana sobre las afinidades electivas resulta relevante para problematizar la educación en el CCH. En él existe, efectivamente, un mismo cuerpo de referentes constituido por los que se podrían llamar documentos originales, mismos que de manera oficial se encuentran compilados y editados por la propia coordinación del colegio desde 1980 en dos pequeños volúmenes que llevan como título Documenta.¹⁸ La presencia de un gran consenso sobre la importancia de los documentos originales para el colegio no implica que sociológicamente no se puedan distinguir diferentes tipos de problemas en la relación ideas-acción educativa. En primer lugar, cabe hacer referencia al contexto en que las ideas se articulan y toman forma en conexión al surgimiento de la institución. En segundo lugar, la aceptación de dichas ideas por parte de los maestros constituye un área de interés distinta de la anterior, y merece un tratamiento en el que se privilegie la condición social de quienes las toman como suyas.

En ese mismo orden, se puede diferenciar un tercer tipo de problema definido por la preocupación de conocer los quehaceres, recursos, rutinas, estrategias y procedimientos que utilizan los maestros y los alumnos para emprender, desarrollar, administrar y modi-

ficar su trabajo escolar. Considero que sólo si se conocen los procesos efectivos que se dan en la escuela puede, entonces, inquirirse acerca del papel que algunas ideas puedan haber tenido en la conformación de los impulsos que llevan a los maestros y alumnos a actuar en la manera que lo hiciesen. Dicho sea en otras palabras, la investigación del efecto de las ideas contenidas en los documentos originales se justifica si, y sólo si anteriormente se conoce el funcionamiento efectivo de la escuela y se intuye que en dicho funcionamiento aparecen rasgos que pudiesen relacionarse con las ideas en cuestión. Finalmente, siguiendo esta misma lógica, el papel que tiene la institución educativa en particular o la educación de un cierto ciclo en general es un tema que puede ser tratado con precisión después de contar con información confiable sobre el funcionamiento efectivo de las escuelas.

Desde hace algún tiempo la sociología y la antropología social han ofrecido posibilidades analíticas que permiten conocer los procesos efectivos en las escuelas, u otros ámbitos sociológicamente relevantes, por medio de estudios empíricos. Primeramente, en el terreno educativo al igual que en el religioso, el peso de diferentes valores e intereses permite distinguir entre varias situaciones, grupos, actores y corrientes educativas. La diversidad valorativa o de intereses que es manejada por los propios actores crea la posibilidad de que se presenten conflictos al interior de una institución o entre ésta y otras instituciones sociales. En el caso de la UNAM uno y otro tipo de conflicto se ha presentado en repetidas ocasiones desde 1929, con el logro de la autonomía, hasta el movimien-

to del CEU en 1986 y 1987, sin olvidar claro está el de 1968. Hablar de conflictos relacionados con diferencias de interés o de valoración equivale a mencionar un problema central de la sociología. Sin embargo tal y como señalaba Dahrendorf en 1958, "Tras un intervalo de cincuenta años (apenas) hace su reaparición en sociología un tema que determinó más que ningún otro el origen de esta disciplina".¹⁹ "Desde Marx y Comte hasta Simmel y Sorel, el conflicto social, en particular la revolución fue uno de los temas centrales de la investigación social". Además, dicha reaparición tenía un carácter muy mesurado, ya que el mismo Dahrendorf consideraba que el intento de reducir toda la dinámica social y todos los conflictos sociales a uno solo, como por ejemplo la lucha de clases resultaba un esfuerzo infructuoso. De ahí se derivaba para este autor la necesidad de distinguir entre diferentes tipos de conflictos.

Las posibilidades sociológicas de utilizar el conflicto como objeto de análisis empírico en situaciones sociales concretas aparece muy tempranamente en los trabajos de un antropólogo social británico en la década de los treinta. Evans Pritchard en Los Nuer describe la presencia de valores, todos ellos legítimos para este pueblo pastoralista, que entraban en conflicto entre sí. El significado de estos hallazgos se veía aumentado toda vez que los nuer son una etnia con un nivel de tecnología sumamente primitivo.²⁰ Posteriormente otro antropólogo social británico, Max Gluckman emprende estudios en los que se analiza el conflicto en el seno de las sociedades tribales partiendo de que los valores que impulsan diferentes instituciones crean conflictos y posiciones cuando los actores so-

ciales los invocan para promover y justificar sus posiciones e intereses. "Las dificultades surgen no sobre la regla moral o legal apropiada sino sobre la manera como una regla debe aplicarse en circunstancias particulares. Esto es cierto en la mayoría de las disputas aún en nuestro sistema legal altamente desarrollado".²¹ Sin embargo, estos conflictos no necesariamente llevan a situaciones de cambio, ya que pueden ser manejados y procesados al interior de una sociedad. Este mismo autor acuña el término cambio repetitivo para distinguirlos justamente de los cambios producto de conflictos que implican contradicciones que sólo se pueden resolver si cambia la estructura social, como por ejemplo, los conflictos que produce el régimen del apartheid.

Inclusive Parsons, quien pasa por ser el arquetipo de los sociólogos interesados en explorar las preguntas relativas a lo que mantiene unida a la sociedad, formula en un artículo aparecido en 1961 el esquema de una teoría funcional del cambio. Para él, los cambios estructurales se producen cuando se dan procesos opuestos a la estabilidad y a los procesos que producen equilibrio. De esta manera distingue por una parte proceso y cambio, de estructura y estabilidad. Reconoce asimismo que habría de distinguir los procesos que mantienen y conservan la estructura de aquellos que llevan a modificaciones de la misma.²²

La evidencia y los señalamientos sociológicos que de esta manera se fueron acumulando no obstaron para que el interés sociológico por la educación tomara con algunas excepciones otras direcciones. Una de ellas es el señalamiento hecho por Gross en 1959.²³ Gross

concebía a la escuela como el espacio social donde aparecen ciertos conflictos de intereses o valorativos lo cual permite considerar que los incumbentes de las diferentes posiciones dentro de una institución educativa están sujetos a tensiones y presiones que deberán ser conocidas y tomadas en cuenta en los estudios sociológicos sobre la escuela.

Además, esta perspectiva ya se había esbozado con cierta claridad en 1932 cuando Willard Waller en su The Sociology of Teaching afirmaba que la escuela, en tanto organismo social comprendía dos sistemas normativos frecuentemente en conflicto, el del estudiante y el del profesor. Las relaciones entre unos y otros se mantenían con un equilibrio precario y frágil gracias a la autoridad con que cuenta el maestro.²⁴ La presencia de dos sistemas valorativos distintos en el salón de clases no escapó a la percepción de un científico del calibre de Parsons. En su famoso artículo The class as a social system²⁵ da cuenta de la existencia de una diferencia capital entre aquellos alumnos que se identifican fundamentalmente con el maestro, o la maestra en el caso de la escuela primaria, y los que se identifican con sus pares. Para Parsons esta diferencia, lejos de representar básicamente una fuente de conflicto, implicaba una dicotomía selectiva que coincide con la bifurcación que se va dando en la escuela entre quienes van a la universidad, o sea los que se identifican con el maestro, y los otros quienes se erigen en modelos de sí mismos y se identifican con sus compañeros.

El interés por la escuela corría por caminos muy diferentes, a pesar de que los enfoques planteados tanto por Gross como por

Parsons llevan a que uno se pregunte sobre lo que ocurre efectivamente en el salón de clases, ya sea en términos de conflictos o de bifurcaciones. De acuerdo con el mismo Gross el desarrollo de la sociología de la educación en general, encontraba a finales de los años cincuenta numerosos obstáculos para su consolidación en Norteamérica. Entre los factores a los que les atribuye este atraso incluye a la baja calidad de literatura sobre el tema; a la creencia de que las exhortaciones, sugerencias o intuiciones acerca de lo que se debe y pueda hacer en materia educativa constituye sociología de la educación; y al hecho de que los sociólogos de la educación frecuentemente trabajan en ambientes en los que la presión para lograr aplicabilidad es muy grande.²⁶

La aplicabilidad corría de la mano con la preocupación por estimular y fomentar el crecimiento del producto *per capita*. Efectivamente, durante este período se percibe en las ciencias sociales un interés muy grande por investigar las causas del desarrollo económico y cuantificar el peso de los diversos factores intervinientes. A finales de los años cincuenta, algunos estudios sobre el crecimiento del ingreso en Estados Unidos llegaron a la conclusión de que gran parte del desarrollo económico se debía atribuir a la educación, a los cambios en los conocimientos y la tecnología y a la creciente eficiencia del capital físico debida a los cambios en la tecnología y en la organización económica. Estos trabajos vinieron a confirmar desde un punto de vista más objetivo la importancia de la inversión no material. En algunos se llegó a afirmar que la contribución al crecimiento económico de la educación y de los progre-

sos en el conocimiento era mayor que la contribución debida al aumento en los insumos de capital físico. Se subrayó así, el peso de las personas como agentes productivos, con lo cual la educación apareció como factor técnico, en las discusiones sobre el desarrollo económico.²⁷

A principios de la década de los años sesenta se seguía dando énfasis al papel instrumental de la educación en la economía. Así en Estados Unidos, un autor como Burton Clark dedica un libro al valor de la educación en la modernización del mundo contemporáneo en su Educating the Expert Society afirmaba que la tecnología moderna necesita de una amplia gama de expertos que van desde gerentes hasta los supervisores técnicos que deben de ser adiestrados. Simultáneamente planteaba que la escuela debería ser la agencia social que coadyuvara a distribuir a los individuos a los diferentes puestos técnicos y académicos requeridos por las demandas impuestas por los avances tecnológicos.²⁸

Por su parte, en el ámbito de nuestro país, después de la segunda Guerra Mundial, el tema del desarrollo económico ha revestido una importancia política especial dada la condición "subdesarrollada" de nuestra sociedad y el afán de las administraciones federales por impulsar el crecimiento económico.²⁹ Para un teórico como Weber las líneas de interés que siguen las investigaciones y pesquisas de acuerdo con ciertas predilecciones no científicas es una de las características que definen a la sociología:

"Hemos designado 'ciencia de la cultura' a las disciplinas que procuran conocer los fenómenos de la vida en su signifi-

cación cultural... El concepto de cultura es un concepto de valor. La realidad empírica es para nosotros 'cultura' en cuanto la relacionamos con ideas de valor; abarca aquellos elementos de la realidad que mediante esa relación se vuelven significativos para nosotros, y sólo esos. Únicamente una pequeña parte de la realidad individual considerada en cada caso está coloreada por nuestro interés, condicionada por nuestras ideas de valor; ella sólo tiene significación para nosotros, y la tiene porque exhibe relaciones para nosotros importantes a causa de su ligazón con ideas de valor ... sólo mediante el supuesto de que únicamente una parte finita entre una multitud infinita de fenómenos individuales. El número y la índole de las causas que determinaron cualquier evento individual son siempre infinitos, y nada hay en las cosas mismas que indique qué parte de ellas debe de ser considerada. '...' lo único que introduce orden en el caos es la circunstancia de que en cada caso, sólo una parte de la realidad individual reviste para nosotros interés y significación, porque únicamente ella muestra relación con las ideas de valor culturales con las cuales abordamos la realidad".³⁰

El enorme significado cultural del desarrollo económico en el área de la sociología de la educación se puede percibir de manera paradigmática en el caso de un sociólogo como Medina Echavarría. Autores como Germani³¹ y Solari³² reconocen en él al autor del primer intento serio de renovar y poner al día la sociología en América Latina. El gran maestro de Medina Echavarría fue Weber, cuya

obra Economía y sociedad tradujo a mediados de los años cuarenta y en quien se inspiró claramente.³³ El desarrollo económico fue la preocupación central de la obra sociológica de Medina Echavarría. Consecuentemente al abordar la educación no pudo menos que tratarla en relación a dicho tema, tal y como queda plasmado en el título mismo de su libro Filosofía, educación y desarrollo de 1964. En dicho trabajo reconoce ampliamente el peso del significado cultural en la fijación del interés por un tema cuando afirma que "siempre y en todas partes el avance de la ciencia social -y de la sociología muy en particular- se ha realizado en torno de algunos temas, que distintos, según los momentos, polarizaban la atención no sólo de científicos y políticos, sino del público en general".³⁴ Para Medina Echavarría la preocupación por el desarrollo explicaba, la creciente preocupación por discutir y plantear la relación entre educación, economía y estructura social.

Esta importancia cultural y política de la relación mencionada aparece con toda claridad también en los países desarrollados. Es por ello que si el desarrollo constituye el horizonte al que aspiran los países subdesarrollados, entonces se deben conocer los elementos que subyacen a dicha preocupación. Según Medina Echavarría estos factores eran en primer lugar la presión igualitaria existente en la estructura de las sociedades avanzadas, la cual repercute en la ampliación de las necesidades de enseñanza en todos los niveles, sobre todo en el de educación media y superior. En segundo lugar, en dichas sociedades la posibilidad de expandir su capacidad productiva reside precisamente en la mayor preparación de sus habi-

tantes. La diferencia entre naciones comprende también las de carácter cuantitativo y cualitativo de la educación. Otro factor es la tecnificación general de la existencia que conlleva la formación de técnicos especializados y de personas con una orientación tecnológica general de gran flexibilidad.

Para Medina Echavarría, esta toma de conciencia es más aguda e intensa en los países en vías de desarrollo, en los cuales aparece no sólo como medio de mantener sin disminución logros conseguidos sino como factor de desarrollo y aparece así no como un gasto social sino como una inversión. Esto no implicaba que no hubiese problemas, ya que en muchos casos no todo lo que se invierte en educación se relaciona con lo que se busca. De cualquier manera cabe destacar que el peso de la atención se desplazaba en la sociología misma de Medina Echavarría hacia afuera de la disciplina, o sea de la política social hacia la política económica. Esta perspectiva dio pie a que la educación pudiera ser considerada como una inversión semejante a todas las demás, en las apreciaciones de los economistas, políticos, educadores y planificadores latinoamericanos. Además, el valor otorgado a la educación como factor de desarrollo se vio exagerado debido a la falta de un medio académico sólido que relativizara esta perspectiva.

Entre 1959 y 1979 apenas se comenzó a configurar un ámbito de especialistas que habrían de investigar profesionalmente la educación desde un enfoque sociológico. Sin embargo, estos comienzos se vieron rodeados y marcados por una gran confusión respecto a lo que se consideraba como sociológico. Así en un artículo aparecido en

1962 en la Revista Mexicana de Sociología y firmado por M. Bueno y cuyo título es "Aspectos Sociológicos de la Educación"³⁵ se afirma lo siguiente:

"la educación es el problema más importante, el de más urgente solución entre todos los que aquejan a la sociedad, y que se agudiza en los países que por su comparativo atraso han merecido el calificativo de 'subdesarrollados'".

Mas adelante el autor dice,

"El desarrollo intensificado es la única solución ... (para) que (se) obtenga cuando menos la culturación elemental de las masas que permanecen ahora alejadas de su beneficio, y por consiguiente, desasimiladas a la marcha sociológica de la nación".

Luego continúa afirmando,

"La sociología educativa reviste ... la parte netamente técnica del desarrollo sociológico, que supone una organización material eficiente, actuando a manera de ducto formal por el que debe fluir el contenido formativo, mientras el segundo (aspecto que reviste la sociología educativa) es precisamente dicho contenido, o sea, la orientación de la actividad educativa".

De esta manera pueden existir,

"una doctrina educativa de altos merecimientos teóricos y sin embargo de ello, el sistema sociológico en que es promovida no corresponde a la bondad de sus intenciones, sino al contrario, puede ser deficiente como sucede precisamente en

nuestros países, que tienen doctrinas pedagógicas de alto nivel pero deplorablemente bloqueadas por graves deficiencias de recursos, inexperiencia sociológica y falta de coordinación administrativa... Así tenemos cuatro casos posibles que se originan por la interrelación del valor en las doctrinas educativas y la eficiencia de los sistemas sociológicos".³⁶

El significado de esta cita in extenso radica sobre todo en que el uso tan anárquico que hace del término sociológico sea precisamente en un artículo titulado "Aspectos sociológicos de la educación" y que dicho artículo apareciera en la Revista Mexicana de Sociología. Aún más, este es uno de los muy pocos artículos que aparecieron sobre educación en dicha publicación y que además hiciera referencia directa a la situación mexicana a finales de los años cincuenta y comienzos de los sesenta.

Se podría muy bien argüir que un solo ejemplo no comprueba una tendencia, sin embargo, una confusión de otra índole, pero aún más significativa aparece en un libro publicado en 1965 y que marca un hito en sociología mexicana, La democracia en México de Pablo González Casanova.

El autor trata de resaltar el valor de una obra del tipo de la suya diciendo:

"En el diseño de una política a seguir se mezclan el sentido utópico y las ideas morales con el realismo técnico o vulgar. Estas mezclas no siempre son felices. No dan idea de que la política sea la consecuencia lógica y científica

del análisis de la estructura social, de las tendencias históricas, de los recursos humanos".³⁷

Con esta afirmación González Casanova da a entender que la política es, o puede ser, la consecuencia lógica y científica del análisis de la estructura social. Es por ello que al comienzo del libro define el propósito del mismo en términos de:

"alentar la investigación científica de los problemas nacionales, pues mientras no tengamos una idea clara, bien informada de la vida política de México, ni las ciencias sociales habrán cumplido con una de sus principales misiones, ni la acción política podrá impedir serios e inútiles tropiezos".³⁸

No obstante lo anterior,

"La retórica y la demagogia, el oportunismo y el sectarismo, los prejuicios y la decisión final de tomar partido y no caer en la neurosis de los contemplativos, de someterse a una línea, a una táctica, todos estos hechos parecen conducir inevitablemente a la idea de que la política no es la conclusión lógica de un análisis científico, sino una forma de acción que surge de las circunstancias de cada individuo, de cada clase".³⁹

Por tanto,

"...La verdad política aceptada* siempre se queda dentro de una escuela, se constriñe a un partido, se limita a una co-

* Todos los subrayados son míos en esta cita.

rriente, sobre todo si se trata de la verdad sobre el camino más adecuado para una nación".⁴⁰

Más adelante prosigue,

"Y cuando alguien intenta salir de la polémica y proponer caminos neutros, éstos quedan en fantasías ... en recetas ridículas que nadie atiende y con razón porque la solución se encuentra ya, necesariamente, en el ambiente político mismo ... Por todo ello, al considerar las posibilidades de la democracia en México vamos a tomar como algo ineludible la existencia de la polémica, y vamos a analizar las posibilidades de la democracia a la luz de las dos ideologías en pugna -el marxismo y el liberalismo- que hoy están en el sustrato de toda discusión sobre los problemas internacionales ... ¿Qué piensa el marxismo? ... ¿Qué piensa el liberalismo o la sociología liberal sobre estas mismas posibilidades? Quizá en nuestro tiempo todas las comunicaciones científicas deberían presentar el mismo problema con ambos análisis -el marxista y el sociológico- a modo de controlar esta esquizofrenia de las ciencias sociales que padece el hombre contemporáneo ... Nuestro intento al esbozar los dos análisis, al presentar una especie de diálogo científico no es una ironía ni un acto irrespetuoso frente a las ciencias sociales. Se basa en un hecho innegable... En México las dos filosofías más opuestas de nuestro tiempo señalan hoy un único y mismo camino: el desarrollo de la democracia y el capitalismo, hecho alentador en el terreno teórico..."⁴¹

Llama la atención la serie de equivalencias que se establecen en esta obra entre ideologías y marxismo y liberalismo por una parte y luego entre liberalismo y sociología liberal por otra. Luego, a estas 'ideologías' se les llama 'ambos análisis' estableciendo así una nueva equivalencia. Posteriormente habla de que ambos análisis presentan 'una especie de diálogo científico' y finalmente habla de que ambos son "filosofías".

A la falta de claridad y de solidez, no se diga de la sociología de la educación sino de la sociología simple y llanamente, tal y como aparece en los escritos de Bueno y sobre todo de González Casanova, deben de añadirse ciertos valores intelectuales acerca de cómo debería de ser la educación que aparece en personajes tan relevantes al mundo académico como Alfonso Reyes y Javier Barros Sierra y que luego encuentran eco en la creación del CCH. Ambos explicitan una visión de la universidad que se oponía a la cultura de la especialización en nombre de ideales más o menos pomposos. Así Alfonso Reyes escribió en 1945 la "conciliación entre la Economía (dicho sea en otras palabras, las disciplinas prácticas) y las Humanidades contenta ciertamente nuestros viejos anhelos platónicos, acariciados desde la infancia, y hasta nos convida a soñar en un mundo mejor, donde llegue a resolverse la antinomia occidental entre vida práctica y la vida del espíritu... Todo empeño por partir artificialmente la unidad fundamental del ser humano tiene consecuencias funestas". En un momento más cercano a la creación del CCH, el rector Barros Sierra, consideró "que una educación fundada en el solo ejercicio de una actividad técnica conducía, también, al desequilibrio moral"; para estas posiciones Barros Sierra se inspiró y coin-

cedió con Alfonso Reyes.⁴²

La urgencia de impulsar un proyecto universitario acorde a estas ideas fue ratificada por Barrios Sierra en un discurso pronunciado en 1967: "...no sólo pensamos en integrar la personalidad de los educandos, sino también a la Universidad en sí misma: las humanidades con las ciencias; las facultades, escuelas e institutos entre sí; la investigación con la docencia. Es obligado, además hacer coexistir armónicamente la enseñanza de masas con las más altas manifestaciones de la cultura".⁴³ La coincidencia entre estas aseveraciones del rector Barros Sierra y algunos de los elementos que aparecen en la exposición de motivos para la creación del CCH es tan alto como para que resulten prácticamente idénticos.⁴⁴ En dicha exposición se afirma "...uno de los objetivos esenciales de la Universidad en el futuro inmediato es el de intensificar la cooperación interdisciplinaria y disciplinaria entre especialistas, escuelas, facultades e institutos de investigación". Más adelante el mismo documento propone "...la movilización de los recursos universitarios para su mejor aprovechamiento sobre las bases de una vinculación más estrecha e imaginativa".⁴⁵

Estas ideas se vieron reforzadas por las reflexiones planteadas por prestigiosos foros internacionales. Así en el informe de Sucho doloski a la Asamblea Mundial de Educadores de Berlín en 1970, se afirmó que la división de la vida en un período en el que se aprendía y no se trabajaba y otro en que se trabajaba y no se aprendía era cosa del pasado.⁴⁶ En 1970 la Conferencia General de la UNESCO encargó a Faure, Herrera y Razaak entre otros, revisar la educación

en el mundo y los resultados de sus pesquisas se publicaron en un volumen titulado Aprender a ser.⁴⁷ En él se afirma que, por primera vez en la historia de la educación, a ésta se le adjudican tareas cada vez más vastas y se le emplea conscientemente para forjar hombres para un tipo de sociedad que aún no existe. En este sentido la educación debe dirigir sus esfuerzos a la formación no de técnicos sino ante todo de hombres completos y comprometidos con las transformaciones sociales, a condición de que se tenga una visión clara de la sociedad que se quiere.⁴⁸

Respecto a la idea que con tanta insistencia se maneja en la exposición de motivos sobre el carácter formativo y no únicamente informativo de la educación del CCH, Miguel Bueno escribió en 1960 en la Revista Mexicana de Sociología, año XXII, vol. XXII, núm. 3, pp. 870-871, en un artículo intitulado "Finalidad y Orientación Socio-educativa del Bachillerato":

"La primera consulta en la situación del bachillerato nos lo revela como un residuo del viejo positivismo imperante en el tránsito del siglo XIX al XX ... con un tinte de cientificismo que encaja en la trayectoria liberal ... Participa de la reacción antidogmática propia del liberalismo ... el bachillerato positivista ... se erige como una constatación de la experiencia mediante la recapitulación de los datos empíricos, renunciando a cualquier metafísica ... Resultado directo es que la educación se concibiera como una tarea meramente informativa en la que ha de ofrecerse, al modo enciclopédico, el acervo cultural ... que proporciona las bases de lo que suele llamarse "cultura general", fundam

da en el tipo de generalidad que comprendió el positivismo, (y no) en la 'cultura universal', que es cultura de principios y fundamentos ideales ... con otro sistema que poseyera una unidad definida (durante más de medio siglo que ha durado la educación positivista) se hubiera llega a imbuir el contenido ideológico del cual carece nuestra juventud. A ello se debe que aún los profesionales se limiten a una práctica utilitaria, desnuda de ideales humanos y carente del sentido social que debiera otorgar la educación en el bachillerato".

A partir de la utilización de los textos anteriormente citados es posible percibir que muchos de los rasgos distintivos del sistema CCH, tal y como aparecen en la declaración oficial de su creación, se encuentran consignados en varias fuentes, una de cuyas características en común es el enorme grado de abstracción con que se formulan las aseveraciones educativas. Llama la atención que entre el nivel de abstracción y generalidad presente en las fuentes y el que se observa en la "Exposición de Motivos del CCH" no medien consideraciones propias a estudios empíricos que pudiesen introducir sobriedad en el tratamiento explícito de estos asuntos.

Efectivamente en las páginas anteriores, se hizo referencia a que la sociología en México muestra confusiones considerables en puntos clave como lo son la Revista Mexicana de Sociología y la obra sociológica de un personaje tan fundamental para la creación del CCH como lo es Pablo González Casanova. La sociología producida en otras latitudes, aunque haya estudiado la situación educativa

mexicana, como por ejemplo los excelentes estudios de Myers y sobre todo el de Adolfo Mir⁴⁹ tampoco trataron, debido a la perspectiva macrosocial asumida y al interés por el desarrollo económico y social, los procesos observables en el aula y la escuela. Cabe advertir que el panorama analizado por Mir sobre la muy desigual distribución de los recursos y las oportunidades educativas en la ciudad y el campo, o entre diferentes estados y regiones plantea para un lector atento muchos problemas e inquietudes sobre lo que ocurre en el salón de clases.

Otra característica de las ideas que pueden considerarse como antecedentes del proyecto CCH lo es el prestigio intelectual que rodea a cada una de las fuentes consignadas: Alfonso Reyes, Barros Sierra, la UNESCO, la Revista Mexicana de Sociología y Suchodolski. Pareciera como si la falta de evidencia específica, producto de estudios concretos, pudiese ser compensada por la autoridad de las opiniones a que se pueden remitir las ideas oficiales sobre el CCH. El sugerente peso del prestigio se incrementa cuando se recuerda que el asunto central del proyecto CCH es explícitamente la innovación en muchos terrenos. Así, en un pronunciamiento oficioso aparecido en la Gaceta de la UNAM en 1971, el cual fue citado en 1978 para ilustrar y acentuar la pedagogía del colegio, se afirma que en el CCH "el énfasis se pone en el aprendizaje más que en la enseñanza, en la formación más que en la información... El Colegio pretende una síntesis de los enfoques metodológicos existentes. Aspira a convertir en realidad práctica y fecunda las experiencias y ensayos de la Pedagogía Nueva, así como los principios que la sustentan:

libertad, responsabilidad, actividad creativa, participación democrática. Hasta ahora los métodos de la Pedagogía Nueva sólo se habían aplicado a nivel elemental, el Colegio es el primer intento con tan amplias dimensiones en la enseñanza media superior".⁵⁰

Resulta difícil ignorar que en el corto espacio de unas cuantas líneas se condensan tantas palabras que representan valores tan universales para justificar la apertura de tres planteles nuevos de bachillerato, a los cuales se le añadieron posteriormente dos más. Sin embargo, esta tónica grandielocuente se prolongó y se prolonga hasta la fecha. En un documento de trabajo elaborado en 1978 como material de un curso de objetivos de aprendizaje para los maestros del CCH se afirmaba "Como toda institución que nace (el CCH carece) de una carga institucional capaz de imponer procedimientos y formas de acción sólidas que canalizaran orgánicamente las diferentes lecturas e interpretaciones que se hacía de la filosofía sobre la cual se había creado, el Colegio hubo de debatirse heroicamente en un terreno que le obligaba a realizarse como institución y como modelo educativo paralelamente".⁵¹

Por otra parte, la aceptación continua de las ideas originales del CCH se refleja en la serie inagotable de referencias al "modelo educativo del colegio" en publicaciones del CCH tales como Cuadernos del Colegio, o las Memorias del Primer, Segundo, Tercer y Cuarto Foro de Investigaciones en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje organizadas por el CCH.⁵² Además, tal y como se vio, muchas personas veían y aún ven en la fundación del CCH un proyecto importante en materia de creación y búsqueda de alternativas tanto como la pre

sencia de un espacio que permitiría fomentar o apoyar cambios importantes en la sociedad mexicana. Estas expectativas se vieron, en el caso de los maestros, acompañadas de manifestaciones positivas de identificación subjetiva con el proyecto del colegio tales como la elaboración de material y organización de seminarios o actividades académicas en tiempo por fuera del pagado, lo cual fue un fenómeno muy común en los inicios del colegio.

Al principio de este capítulo se mencionó que la creación del CCH se inscribe dentro de una tendencia, ampliamente documentada, de franca expansión en el sistema educativo nacional, sobre todo en lo que concierne a los niveles medio superior y superior. Resalta que se tenga que justificar inicialmente, el proyecto CCH de manera tan grandilocuente y tan abstracta. Además, no deja de inquietar que el prestigio de las supuestas bondades innovadoras, universitarias, pedagógicas y humanas de ideas cuyos antecedentes se muestran tan vagos como heterogéneos sean reconocidos tan ampliamente por muchos de los maestros del CCH que además, conformaron los contingentes y la generación universitaria del movimiento de 1968 que manifestó críticas agudas a la actuación del gobierno federal.

Este último, por su parte, apoyó, bajo Echeverría, el proyecto CCH. Dicho apoyo resultó indispensable para una universidad como la UNAM, cuyo presupuesto se deriva casi en su totalidad de los subsidios del gobierno. En el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades, el aval financiero del Estado fue aún más importante ya que se trató de la apertura de una nueva institución que quedó a partir de este momento incluida en el presupuesto general de la UNAM. Es un

tanto paradójico, que en este proyecto educativo se conjuntaran entusiastamente grupos sociales que tres años antes se habían vinculado sangrientamente. Las preguntas surgen de inmediato. ¿De qué manera se logra esta convergencia entre gobierno federal, autoridades universitarias y maestros desde la perspectiva de estos últimos? ¿Qué papel desempeña en esta vinculación la situación en que se encontraba el contingente que llegaría a formar la planta de maestros?

NOTAS BIBLIOGRAFICAS

1. Para las cifras relativas a la UNAM ver los anuarios estadísticos de UNAM. Las cifras para la matrícula nacional están consignadas en SEP, Sistema educativo nacional, prontuario estadístico 1970- 1979, México, SEP, 1978.

2. Miguel A. Casillas. "Notas sobre el proceso de transición de la universidad tradicional a la moderna. Los casos de la expansión institucional", en: Sociológica, otoño 1987, año 2, número 5, UNAM, Unidad Azcapotzalco, Depto. de Sociología, 1987.

3. De hecho son muy pocos los estudios educativos que basaron sus argumentos en trabajos de campo. Se han localizado:

Alejandro Cornejo O. La escuela secundaria de Xoco. Un estudio de caso sobre rituales, relaciones sociales, procedencias socioeconómicas e interacciones educativas en un salón de clase. Tesis de licenciatura en Sociología. México, FCP y S, UNAM, 1988.

Patricia Greaves. La escuela de San Bruno. Tesis de licenciatura en Antropología Social. México, UIA, 1976.

Ruth Paradise. Socialización para el trabajo: la interacción maestro-alumno en la escuela primaria. México, CINESTAV-IPN, DIE, cuaderno núm.5, abril 1979.

Patricia Scanlon. Un enclave cultural. Etnicidad y poder en el contexto de una escuela norteamericana en la ciudad de México. México, CIESAS, Ediciones de la Casa Chata, núm.18, 1981.

4. Francisco X. Palencia. La universidad latinoamericana como conciencia. México, CESU, UNAM, 1981.

Fernando Pérez C. y Hanns-Albert Steger. La universidad del futuro. México, CESU, UNAM, 1981.

- Manuel Pérez R. Educación y desarrollo. La ideología del estado. UAZ y UAG, México, Edit. Línea 1983.
- Alfonso Bernal S. CCH. Un sistema educativo diferente. México, ANUIES, 1979.
- Pablo Latapí. Comentarios a la reforma educativa. México, Ed. Prospectiva Universitaria, 1976.
- Jean P. Vielle. "Planeación y reforma de la educación superior en México, 1970-1976", en: Revista del CEE, vol.IV, núm.4, México, 1976.
- Fernando Jiménez M. El autoritarismo en el gobierno de la UNAM. México, 2a. ed. Ediciones de Cultura Popular, 1987.
- Jaime Castrejón D. La educación superior en México. México, SEP, 1976.
- Leonel Pereznieto. Algunas consideraciones acerca de la reforma universitaria en la Universidad Nacional Autónoma de México. México, UNAM, 1980.
- Pablo González Casanova. "La réforme de l'Université au Mexique", Bulletin de l'Association Internationale des Universités, 1971, citado en Pereznieto, L. op. cit. supra.
5. Rollin Kent. "La organización universitaria y la masificación: la UNAM en los años setenta", en: Sociología, México, UAM Azcapotzalco, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Departamento de Sociología, año 2, núm.5, otoño 1987.
6. Véanse las diferentes contribuciones contenidas en:
Juan F. Zorrilla (compilador) "Los universitarios: La élite y la masa". Cuadernos del CESU, núm.1, México, UNAM, 1986.
7. Gaceta UNAM, Tercera época, vol.II, número extraordinario, 10. de febrero de 1971.
8. Ibidem.

9. Ibidem.
10. Jorge Bartolucci y Roberto Rodríguez. El Colegio de Ciencias y Humanidades (1971-1980), una experiencia de innovación universitaria. México, ANUIES, 1983.
11. Ibidem, p.175.
12. H.H. Gerth y C. Wright Mills. Essays in Sociology. Londres, Routledge & Kegan Paul Ltd, 1970, pp.62-63 y 284-285.
13. Max Weber. La ética protestante y el espíritu del capitalismo. Barcelona, Ed. Península, 1969.
14. Citado en Gordon Marshall. En busca del espíritu del capitalismo. Ensayo sobre la tesis de M. Weber acerca de la ética protestante. México, FCE, 1986, pp.190-191.
15. Ibidem.
16. Max Weber. La ética protestante y el espíritu del capitalismo. pp.261-265, vid. supra nota 13.
17. Anna Hirsch. "Tendencias de la formación de profesores universitarios", Revista Mexicana de Sociología, año XLVI, núm.1, enero-marzo, 1984.

René García Z. "Ideología y planeación educativa: apuntes teóricos", Foro Universitario, STUNAM, núm.50, época II, enero 1985.

Javier Mendoza. "La planeación de la educación superior y el desarrollo de la Universidad en un contexto de crisis económica", Revista Mexicana de Sociología, año XLVI, vol.XLVI, núm.1, enero-marzo, 1984.

18. Documenta. Colegio de Ciencias y Humanidades, núm.1, junio de 1979.
19. Ralph Dahrendorf. "Toward a Theory of Social Conflict", Conflict Resolution, XI (1958) núm.2. Traducido al español en: Amitai y Eva Etzioni (comp) Los cambios sociales. Fuentes, tipos y consecuencias. México, FCE, 1968.
20. E.E. Evans-Pritchard. The Nuer. Oxford, Clarendon Press, 1968.
21. Max Gluckman. Custom and conflict in Africa. Oxford, Basil Blackwell, 1966, p.9.
22. Talcott Parsons. "Una teoría funcional del cambio", en: Amitai y Eva Etzioni (comp) Los cambios sociales. Fuentes, tipos y consecuencias. México, FCE, 1968, pp.84-86.
23. N. Gross. "The Sociology of Education", en: Merton et al. Sociology Today. Herper and Row, 1959.
24. W. Waller. The Sociology of Teaching. John Wiley, 1932. Cita do en: Gross, vid. supra nota 23.
25. Talcott Parsons. "The school class as a social system: some of its implications in american society", en: A. Halsey, (ed), Education, Economy and Society. Nueva York, The Free Press of Glencoe, 1961.
26. N. Gross , op. cit. vid supra nota 23.
27. G. Meir. Leading Issues in Development Economics. Nueva York, Oxford University Press, 1964, pp.266-284. Este recopilador cita los trabajos de Abramovitz, Solow, Fabricant, y Kendrick.
- E. Denison. The sources of Economic Development, mencionado en: G. Meir, op. cit. p.267.

- M.J. Bowman y C.A. Anderson. The Role of Education in Development. Washington, The Brookings Institution, 1962, p.153.
Citado también en Meir, op. cit. p.276.
28. B. Clark. Educating the expert society. San Francisco, Chandler, 1962.
29. E. Padilla. México: desarrollo con pobreza. México, Siglo XXI, 1980, passim.
30. Max Weber. La objetividad del conocimiento social y la política social. Buenos Aires, Amorrortu, 1973, pp.65-68.
31. Gino Germani. La sociología científica: Aportes para su fundamentación. México, UNAM, 1956, p.8.
32. Aldo Solari. Poder y desarrollo. América Latina. Estudios sociológicos en homenaje a Medina Echavarría. México, FCE, 1977, p.14.
33. Ibidem, p.19.
34. Citado en A. Solari. p.21, vid supra nota 32.
35. Miguel Bueno. "Aspectos Sociológicos de la Educación", Revista Mexicana de Sociología, año XXIV, vol.XXIV, núm.3, pp.755-756.
36. Ibidem, pp.756 y 759-760.
37. Pablo González Casanova. La democracia en México. México, Ediciones ERA, 1971, cuarta edición, p.183.
38. Ibidem, p.10.
39. Ibidem, p.183.

40. Ibidem.
41. Ibidem, p.184.
42. Alfonso Reyes. Tentativas y Orientaciones. México, Ed. Nuevo Mundo, 1945, p.63.
43. Gastón García Cantú. Conversaciones con Barros Sierra. México, Siglo XXI, 1972, p.14.
44. Ibidem.
45. Exposición de motivos, op. cit. vid supra nota 7.
46. Citado en Mario Manacorda. La crisis de la educación. México, Cultura Popular, 1977, p.61.
47. Edgar Faure, et al. Aprender a ser. Madrid, Alianza-UNESCO, 1977.
48. Ibidem, p.120.
49. Miguel Bueno. "Finalidad y orientación socioeducativa del Bachillerato", Revista Mexicana de Sociología, año XXII, núm.3, pp.870-871.
50. Adolfo Mir. Ecological Inequality in Educational Attainment. Tesis de doctorado, Universidad de Texas, 1970.

Charles Myers. Education and national development in Mexico. Princeton, Princeton University Press, 1965.
51. "La metodología en el Colegio de Ciencias y Humanidades", Gaceta UNAM núm.32, Tercera época, vol.II, 15 noviembre 1972.
Citado en Rafael Velázquez, "Metodología en el Colegio de Ciencias y Humanidades", en: Avances de Investigación Educativa 2,

Seminario de investigación en la enseñanza y el aprendizaje del método científico, SEPLAN, Coordinación del CCH, 1982, pp.51-52.

52. Documento de Trabajo número 1. Curso preparado por la SEPLAN del CCH, México, 1978.

II. Los maestros del CCH

En este capítulo se discutirá la situación de los maestros en el momento de la creación de la institución. Este asunto lleva en primer lugar a cuestionar la voluntad del ejecutivo federal bajo el presidente Luis Echeverría de financiar la ampliación del bachillerato de la UNAM. De esta manera se analizarán sociológicamente la decisión de aumentar con esta nueva partida el presupuesto de la universidad. Responder a esta inquietud conlleva a una revisión de la situación que guardaba la relación entre las autoridades universitarias y el ejecutivo federal en ese momento.

Antes de proseguir es menester reparar en el hecho de que la utilización del vocablo ejecutivo federal denota un interés por referirse a un actor empíricamente circunscrito, razón por la cual evito el término estado. Sin embargo cabe señalar que, cuando acudo a otros autores, me ciño a la terminología que ellos emplean. Esta distinción se debe a que si bien es cierto que el ejecutivo forma parte importante del estado, éste es mucho más que la presidencia de la República. Siguiendo esta misma lógica, una referencia al ejecutivo denota un interés por describir o ubicar su carácter de actor sociológico en un momento dado y no necesariamente como representante o parte de un sistema, cuyo funcionamiento o características se tendrían que explicitar.

La actuación del ejecutivo en el momento de la creación del CCH, deja abiertas las preguntas relativas a la tipicidad, o congruencia, o singularidad, de la medida específica bajo consideración respecto

a la tónica general, o particular de ese u otros regímenes, en éste u otro aspecto de la política. Interesa, ante todo, establecer las consecuencias de la intervención de actores diferentes en una situación en la que se ven vinculados, sin que se prejuzgue o prejuzgue la naturaleza del sistema político o de la estructura social.

En la segunda mitad de 1970 se instaló una comisión en la universidad que recibe el nombre de "Consejo de la Nueva Universidad", bajo la presidencia del ingeniero Roger Díaz de Cossío.¹ El trabajo del Consejo de la Nueva Universidad ha sido tomado como antecedente del CCH por el licenciado Javier Palencia, quien formó parte de dicho grupo. Posteriormente Palencia fue, desde 1971 y hasta 1980, maestro y funcionario, y finalmente coordinador general del Colegio entre 1982 y 1986.² Sobre el trabajo del Consejo, Henrique González Casanova, hermano del rector, envió una comunicación a Díaz de Cossío en agosto de 1970, poniendo en duda la viabilidad del proyecto de la Nueva Universidad. De acuerdo con esta acreditada personalidad universitaria, se pretendía pasar del manejo de unas cuantas ideas generales a la apertura de un nuevo sistema, sin que mediaran precisiones ni validaciones sobre lo que se intentaba. En esa comunicación consideraba que tales ideas aún requerían de mucha elaboración y, sin embargo, ya se tomaban como fundamento suficiente de una nueva educación.³

El primero de diciembre de 1970 toma posesión como presidente de la República Mexicana el licenciado Luis Echeverría y el 1 de febrero de 1971, a escasos dos meses de distancia, aparece publicada en la Gaceta de la UNAM⁴ el propósito oficial, incluyendo la multici

tada exposición de motivos, de crear el CCH. Posteriormente, el 12 de abril del mismo año, se hace la apertura de cursos en tres planteles con quince mil alumnos.

La prisa tan considerable que se refleja en esta secuencia, suscita muchas interrogantes, sobre todo si se toman en consideración algunos de los puntos reseñados en el capítulo anterior. Se trata de un proyecto nuevo, sin antecedentes claros y específicos, cuyos referentes son ideas no operacionalizadas aunque prestigiadas y sugerentes. No existe evidencia de que se haya trabajado en deslindar los problemas propios a la llamada educación tradicional, tipificada por el currículo y estilo de la Escuela Nacional Preparatoria. Además dicho currículo sólo tenía siete años de existencia en 1971, ya que los planes de estudio de la ENP fueron modificados en 1964, cuando la duración del ciclo medio superior de la UNAM fue ampliada de dos a tres años. Tampoco se hicieron diagnósticos sobre el tipo de alumnos a quienes se iría a brindar servicio, del tipo de necesidades académicas más apremiantes y de sus condicionamientos.

Estos eventos universitarios se dieron dentro de una relación entre universidad y ejecutivo federal que ha suscitado el interés de numerosos investigadores. Los estudios de Camp sobre los líderes políticos mexicanos y sus antecedentes,⁵ los de Levy sobre las universidades públicas y privadas,⁶ así como los de Smith,⁷ concuerdan en que la universidad pública ha cumplido un papel de primera magnitud en la formación y reclutamiento de cuadros políticos del aparato estatal. Zermeño, un acucioso investigador del movimiento

estudiantil universitario de 1968, considera que en la década de los años sesenta la Universidad Nacional juega un doble papel frente al estado, ya que por una parte proporciona cuadros gubernamentales una vez que se debilita la presencia de hombres salidos de la Revolución. Por otra, la autonomía fue enarbolada por la casa de estudios para que se pudiese distinguir entre lo académico y lo político y así preservar un ámbito diferenciado. En esto coincidían, según Zermeño, los socialistas y marxistas con los liberales, aunque cada grupo se identificaba con ideas propias.⁸

En este sentido se puede afirmar que la universidad pública, caracterizada por estos autores, muestra dos dimensiones. Una diferenciada frente a lo estatal, cuya manifestación más clara sería justamente la autonomía, y una dimensión funcional como proveedora de cuadros. Los estudios de Roderic A. Camp ilustran uno de los elementos de la dualidad, ya que más del 40 por ciento de los políticos que han ocupado los puestos más altos del sistema mexicano entre 1936 y 1976 han sido profesores de asignatura universitaria, y que además aproximadamente el 80 por ciento de todos los políticos más altos en el mismo período son egresados universitarios.⁹ Por otra parte, durante el régimen del licenciado Díaz Ordaz se mantuvo la rigidez de la separación entre estado y universidad. Los programas de investigación en cooperación con organismos gubernamentales eran casi inexistentes y existía una hipersensibilidad ante la injerencia estatal -y priista- entre maestros y alumnos.¹⁰ El punto de inflexión de esta relación fue la política llamada "de apertura", que comprendió la expresión de la voluntad de reformar la imagen y

papel del estado; la creación de empleos, que favoreció a numerosos intelectuales; el aumento del financiamiento a la UNAM y a las instituciones de educación superior; la creación de organismos o centros orientados a labores de apoyo a la educación y la diversificación del sistema educativo en los niveles medio superior y superior. Los diversos análisis del maestro Julio Labastida sobre la política echeverrista confirman esta caracterización del sentido "aperturista" de estas medidas.¹¹

Dentro de esta óptica, la creación del CCH corresponde a un momento político en el que el ejecutivo federal se muestra positivamente sensible al financiamiento de iniciativas novedosas en materia de educación que otorgasen oportunidades a grupos, para quienes el "sistema" había permanecido cerrado o bien inaceptable como opción de trabajo. De esta manera, la creación del CCH aparece como una medida congruente con una pauta de comportamiento, aceptada en la literatura sobre sociología educativa como propia al Gobierno Federal de ese momento.

A la luz del argumento que se ha venido esgrimiendo resulta que la creación del CCH corresponde a un momento en que la Universidad y el Estado encuentran un punto de coincidencia importante después de una crisis de separación y conflicto entre ambos. En este sentido, la falta de precisión en los fines educativos de la institución naciente contrastaría con la importancia que reviste para el ejecutivo federal y para las autoridades de la UNAM una solución política concertada mediante la creación del CCH con financiamiento público. Por su parte, las vaguedades, imprecisiones y vacíos en

el "proyecto CCH" no obstaron para que los maestros contratados para llevar al cabo las tareas sustantivas de la institución, las asumieran con entusiasmo. Cabe preguntarse, por tanto, quiénes eran y qué situación guardaban los maestros con que se constituye el CCH en 1971. El propósito de indagar sobre esta cuestión se legitima en términos de la necesidad de dar cuenta, primeramente, de la relación sociológica que se establece entre los estudios que cursaron los ahora maestros del CCH y el trabajo docente que llegan a desempeñar en dicha institución. Para ello se revisarán los datos relativos a las distribuciones de antigüedad, nivel máximo de estudios, edad, categoría laboral, horas de servicio como docentes y lugar de nacimiento de los maestros. La revisión de tal información permite apreciar a grandes rasgos la situación social y formativa desde la que se incorporan al CCH. Esta parte del estudio hace uso de los datos procedentes del Banco de Profesores del Ciclo de Bachillerato del CCH y cubre la totalidad de la planta docente, la información corresponde al año 1981 y es la que manejaba en dicho año la Unidad de Sistemas de la Secretaría de Planeación del CCH.

Posteriormente, la investigación inquiriere acerca del peso de los factores relativos a la vocación por la docencia, el sexo, la familia de origen, el tipo de licenciatura cursada y las experiencias laborales previas en la incorporación de los profesores a su trabajo actual. Finalmente se procura despejar la incógnita relativa a la identificación de los maestros con "el proyecto del CCH". Para el examen de tal línea se utilizan datos producto de una investigación efectuada entre 1981 y 1982 entre los maestros de los cinco planteles del bachillerato del CCH de la UNAM con base en 147 en

entrevistas profundas.

En la realización de las entrevistas se tuvo en mente la inquietud primordial de conocer las trayectorias laborales de los maestros, a partir de sus primeras experiencias, hasta el momento mismo en que se llevó al cabo el estudio. En su diseño se tomó en cuenta la necesidad de contar con información procedente de todos los planteles del ciclo de bachillerato de acuerdo con las siguientes cuotas: un mínimo de 25 y un máximo de 34 entrevistas por plantel. Se fijó, igualmente, que para cada plantel hubiese entre seis y ocho maestros por área. Para escoger de manera directa a los maestros finalmente entrevistados no se utilizó la técnica estadística del muestreo estratificado¹² debido a que la experiencia mostró que el maestro escogido se negaba frecuentemente a cooperar. Por esta razón se procuró, dentro de los requerimientos señalados arriba, abordar a tantos maestros como fuese posible e invitarlos a que cooperasen con la investigación. En la medida en que los maestros cooperantes se sumaban, se fue buscando a maestros con características de las cuotas faltantes por área y por plantel. Por esta razón el estudio estructurado en torno a las entrevistas no es estadísticamente representativo.¹³

En consonancia con esta limitación, el esfuerzo analítico lleva a plantear conclusiones que son generalizaciones empíricas que pueden servir de hipótesis de trabajo para investigaciones posteriores.

De acuerdo con la información del Banco de Profesores, BPCCH, y tal como lo consigna el cuadro 1, la planta docente del bachillerato mostraba un grado alto de estabilidad laboral hasta 1981 ya que

sólo un 4.7 por ciento cuenta para entonces con menos de dos años de antigüedad académica en la institución. Por otra parte, más del 78 por ciento muestra tener más de cinco años trabajando ahí.

CUADRO 1

Distribución de los profesores del CCH
Bachillerato de acuerdo con la antigüedad que tenían en la institución
hasta 1982

Menos de 1 año	4	(0.2%)
Entre 1 y 2 años	80	(4.5%)
Entre 2 y 3 años	109	(6.1%)
Entre 3 y 4 años	85	(4.8%)
Entre 4 y 5 años	88	(4.9%)
Entre 5 y 6 años	90	(5.1%)
Entre 6 y 7 años	312	(17.5%)
Entre 7 y 8 años	377	(21.2%)
Más de 8 años	615	(34.5%)
Inf. en revisión	21	

T O T A L 1,781.

Fuente: Banco de Profesores, Unidad de Sistemas,
Seulan. CCH.

Las razones por las que un grupo o categoría de personas permanecen en un trabajo pueden ser -obviamente- muchas y de muy diversos tipos. En el caso de esta información sobre los maestros interesa ir la revisando en atención a la importancia del trabajo docente en el CCH para ellos mismos. Dicho sea en otras palabras, por medio de un examen del grado de estabilidad laboral se puede com-

prender la relación que guardan con el empleo diferentes categorías de maestros.

Dentro de esta óptica, la distribución de las edades de los maestros del Colegio denota una población concentrada masivamente entre los 25 y los 40 años de edad, con el contingente más numeroso situado alrededor de los 32 años. La población revela, como rasgo paralelo a la estabilidad, la juventud relativa de los docentes al momento de su ingreso a la institución. Ya que si se toma como referente el contingente más numeroso, o sea el que tiene entre 30 y 34 años -cuadro 2- y a sus edades le restamos de seis a diez años de antigüedad que tiene más del 73 por ciento de la población -cuadro 1- aparece una planta docente que se incorpora al CCH en 1971 y 1975 con edades concentradas entre los 20 y 28 años.

CUADRO 2

Edad por rangos

<u>Edad</u>	<u>Mat.</u>	<u>Exp.</u>	<u>Hist.</u>	<u>Tall.</u>	<u>Id.</u>	<u>Total</u>	<u>%</u>
20-24	3	3	3	1	0	10	.6
25-29	99	103	48	39	6	295	16.6
30-34	162	382	147	130	21	842	47.3
35-39	56	157	96	89	13	411	23.1
40-44	9	30	30	40	11	120	6.7
45-49	2	17	7	15	4	45	2.5
50-59	0	13	7	14	1	35	2.0
60 ó más	0	2	0	1	1	4	0.2
						<u>1781</u>	<u>99.0</u>

CUADRO 3

DATOS GENERALES

		%
Ayudante de Profesor	44	(2.5%)
Profesores Interinos A y B	646	(36.3%)
Profesores Definitivos Asignatura A	1,022	(57.4%)
Profesores Definitivos Asignatura B	37	(2.1%)
Profesores Definitivos Asociados y Titulares	8	(0.4%)
Información en Revisión	24	(1.3%)
	<hr/> 1,781	<hr/> (99.9%)

Fuente: Banco de Profesores CCH, 1981.

Respecto al número de horas en que laboran los maestros en el Colegio, en el cuadro 4 se ve que más de mil de entre ellos trabajaba entre 21 y 30 horas a la semana, cifra esta última que marcaba el máximo normal de horas pizarrón que un maestro podría trabajar en la UNAM. Al mismo tiempo la proporción de maestros que trabajaban hasta diez horas de pizarrón no llegaba a constituir ni la cuarta parte de la planta docente.

CUADRO 4

Distribución de los profesores del CCH bachillerato de acuerdo con el número de horas que imparten clase por intervalos

INTERVALO	AZCAPOTZALCO	NAUICALPAN	VALLEJO	ORIENTE	SUR	TOTAL
0- 5	22	17	26	60	37	162
6-10	39	30	31	31	44	175
11-15	26	23	39	16	19	123
16-20	44	44	72	56	55	271
21-25	58	76	79	92	100	405
26-30	152	125	123	130	115	645
> 30	-	-	-	-	-	-
T O T A L	341	315	370	385	370	1 781

En el cuadro 3 se consignan los datos relativos a las categorías laborales de los maestros. Estas comprenden a los ayudantes de profesor -que para el CCH constituye una categoría exclusiva en el bachillerato- los profesores interinos que en su mayoría son maestros que suplen a los profesores definitivos con licencias que les impiden desempeñarse frente a los grupos que tienen asignados, a los profesores definitivos de asignatura A, a los profesores definitivos de asignatura B y a los profesores de tiempo completo. Cabe hacer mención que para 1981 no se había homologado la figura de profesor de carrera de enseñanza media superior con la de profesor de tiempo completo, lo cual finalmente ocurre en 1985. Por esta razón en la categoría de profesor de tiempo completo aparecen tan pocos maestros. Llama la atención que para 1981 sólo 37 maestros

hayan tenido la categoría de profesor de asignatura B, nivel para el cual se requiere estatutariamente que los maestros estén recibidos en la licenciatura. De igual manera, una vez que la figura de profesor de carrera de enseñanza media superior se homologó con la de profesor de tiempo completo del resto de la UNAM se requirió tener el grado de licenciatura para acceder a tal posición.* De acuerdo con el mismo cuadro se puede apreciar que la proporción de maestros definitivos en las categorías A y B es de cerca del 60 por ciento.

Para 1981 la planta docente del CCH aparece conformada, en lo que respecta al ciclo de bachillerato que es el único que aquí interesa, en su mayoría, por un contingente de maestros muy homogéneamente concentrado en atender clases intensivamente durante los últimos seis o más años. Este rasgo sitúa a tal contingente en la docencia intensiva de bachillerato como carrera laboral.

En las escuelas y facultades de la UNAM se vislumbra, en cambio, y tal como lo consigna el cuadro 5, una combinación más heterogénea de profesores de carrera y de asignatura. Además, las prácticas, usuales vigentes en el nivel profesional apuntan a una variedad de maestros de asignatura. Por una parte subsiste la tradición liberal de que profesionales de un área sigan impartiendo una o dos materias para no perder los vínculos con la universidad. Por otra, muchos otros maestros pueden trabajar de tiempo completo en la propia UNAM en plazas de investigadores, técnicos académicos o en puestos académico-administrativos y dar una o dos clases de asignatura.

* Para 1987 ya había 179 profesores de carrera.

CUADRO 5

PERSONAL DOCENTE DE LA UNAM POR CATEGORIAS

Escuelas y Faculta- des ENLP	T o t a l	PROFR. ASIGN.		AYTE. ASIGN.		PROFR. DE CARRERA				TECNICOS ACADMICOS					
		A	B	A	B	ASOCIADOS		TITULADOS		A U X.		ASOCIADOS		TITULARES	
						MT	TC	MT	TC	MT	TC	MT	TC	MT	TC
		F. ARQ.	183	262	194	34	15	1	21	17	1	0	0	4	0
F. ART. PLAS	116	54	13	18	0	0	0	6	0	0	0	0	0	0	
F. CIENCIAS	481	275	71	673	4	93	6	41	3	9	1	29	0	2	
F. C. P. S.	318	60	145	138	5	80	9	48	1	12	14	22	0	0	
F. CONTAD	626	81	0	2	17	41	12	22	2	17	3	10	3	3	
F. DERECHO	348	64	4	61	7	2	34	21	0	3	0	1	0	0	
F. ECONOMIA	263	38	58	99	4	21	13	57	0	17	3	10	2	0	
F. ENAL. ENP.	151	93	0	6	0	0	0	2	0	3	0	0	0	0	
F. FILLOS.	455	197	0	40	58	69	6	50	2	0	20	17	0	2	
F. INGENIE.	777	250	101	132	28	80	30	58	17	22	1	7	0	0	
F. MEDIC.	2 693	650	779	1 225	4	33	9	47	2	13	3	9	0	0	
F. MED. VET.	117	71	33	195	2	45	1	43	0	3	3	10	1	5	
F. MUSIC.	101	59	0	33	1	3	0	1	0	0	0	1	0	0	
F. ODONTOL.	462	158	0	288	0	0	92	32	0	4	0	5	0	0	
F. PSICOLOG	154	49	26	49	30	79	7	43	38	38	9	14	0	0	
F. QUIMICA	465	198	18	172	4	35	12	101	4	18	5	39	2	12	
F. NAT. T. SOC	145	19	0	6	7	2	0	0	0	0	0	0	0	0	
CELE	84	20	0	0	3	15	2	6	1	0	0	1	0	1	
ENEP-ACATL	913	44	60	166	57	74	4	26	11	49	0	7	0	1	
ENEP-ARAGON	725	15	36	88	11	11	2	1	1	19	0	0	0	0	
F. E. S. -CORT	690	22	69	175	22	44	1	19	8	14	1	7	0	1	
ENEP-IZT.	1 220	31	48	722	3	27	0	4	1	7	0	0	0	0	
ENEP-ZAR.	607	57	45	610	0	72	0	9	0	11	0	19	0	0	
T O T A L E S	12 084	2 767	1 700	4 932	276	827	261	654	92	259	63	211	8	29	

UNAM, Anuario 1982

Por medio de este contraste se hace resaltar el carácter tan homogéneo que reviste en términos generacionales y laborales la planta docente del CCH frente a la del nivel superior. Sin embargo, la identidad laboral y generacional que guardan frente a los profesores de licenciatura no implica que dentro del contingente docente del CCH no existan diferencias importantes. Por el contrario, dentro de la planta docente del CCH se hacen presentes rasgos sociológicos que ameritan un examen. Para ello, se remite el estudio a al

gunos de los datos proporcionados por las 147 entrevistas a que se hizo alusión con anterioridad.

Ocupación del padre de los maestros

La información que ofrecieron los maestros entrevistados a este respecto, se agrupó en seis categorías diferentes. Esta categorización se basó en dos tipos diferentes de criterios. Por una parte, se tomó el criterio educativo para distinguir entre a) profesionales universitarios y b) empleos de oficina y servicios que requieren de educación media básica y media superior o equivalente. Por otra parte, se tomaron criterios afines a la clase social para elaborar una categoría que agrupa a dueños de comercios y empresas medianas con aquellos padres de maestros con funciones de personal directivo. De la misma manera intervino la clase social para distinguir entre trabajadores especializados o semiespecializados, dueños de propiedades agrarias y campesinos respectivamente. Sin embargo, la categoría correspondiente a trabajo especializado comprende tanto a los dueños de pequeños talleres como sastrerías, como a los técnicos que guardan un status socioeconómico similar.

De esta manera se obtienen las seis categorías con las que se distinguió la ocupación del padre. Esta perspectiva sugiere una procedencia bastante concentrada entre los sectores medios urbanos representados aquí por los empleados, las carreras cortas o el trabajo semiespecializado y los sectores altos, entre los que aquí se incluyeron a los comerciantes, directivos, empresarios y profesionales.

CUADRO 6

Ocupación del padre de los maestros
entrevistados por área

	Carreras cortas	Empr.	Carreras profes.	Trabajo semiesp.	Agric.	Camp.	NI	T
Experimen tales	12	14	13	6	1	1	2	49
Matemáticas	10	9	1	3	1	0	0	24
Talleres	11	10	10	3	2	1	4	41
Histórico- Sociales	14	5	7	2	1	1	3	33
Total	47	38	31	14	5	3	9	147

¿Qué significado puede tener agrupar la filiación de los maestros de acuerdo con estos criterios? En primer lugar, se puede apreciar el enorme contraste que representa comparar el nivel educativo de los maestros con el de sus padres. Los profesores accedieron a la educación superior en un 97.8 por ciento,* mientras que el porcentaje de padres del sexo masculino que figuran como profesionales con educación universitaria es tan sólo del 17.9 por ciento. Este indiscutible salto en el nivel educativo de dos generaciones subsecuentes, está en consonancia con la expansión educativa que ha experimentado el país en general. Sin embargo, este avance tendría que ser matizado a la luz de un factor importante como lo es la ti-

* El restante 2.2 por ciento representa maestros que estudiaron normal, lo cual no cuenta como educación superior, debido a que a la educación normal se ingresa directamente después de la secundaria.

tulación, ya que sólo la mitad de los maestros están recibidos, con lo cual el avance de los profesores sobre sus padres adquiere otro tono sin que por ello deje de tener importancia el hecho de que los maestros del CCH formen parte de los grupos que se han visto favorecidos por la expansión de los servicios educativos.

El mercado de trabajo, la familia y la escuela

El papel que juegan los diversos factores sociales en el desempeño de las actividades propias al docente del nivel medio superior en el CCH, es un tema que requiere de un minucioso examen. Por ello resulta pertinente revisar las experiencias laborales que median entre el ingreso de los ahora maestros a los estudios profesionales de nivel licenciatura y el comienzo de su carrera docente en el CCH. El dato que se analizará con este propósito, se ve conformado por la manera como los maestros se enteraron de la existencia de cada uno de los diferentes trabajos que desempeñaron.

Los datos proporcionados a este respecto se agruparon en tres categorías. Una primera comprende la información proporcionada por los contactos de índole familiar y personal que llevaron a un empleo. La segunda agrupa los contactos propios que se desprenden de la participación en el medio universitario tales como los de maestros o condiscípulos, los brindados por los departamentos de servicio social y los que se desprenden de la realización de una tesis o del aprovechamiento de las ofertas de trabajo que se hacen presentes en la escuela. Por último, se distingue un tercer tipo de agrupamiento en la información obtenida gracias a los medios impersona-

les de oferta y demanda de trabajo, tales como periódicos, la radio, o una agencia especializada.

Esta clasificación permite utilizar cada uno de los diferentes tipos de contactos, primeramente como indicadores del peso y la importancia relativa de la familia, la escuela y los medios impersonales como vías de conexión con el mercado de trabajo. En este sentido, el tipo más importante resultó ser la escuela ya que un 40 por ciento de los trabajos desempeñados por los maestros, se consiguieron gracias a la información proporcionada por la vía escolar, mientras que los contactos familiares y los propios a los medios impersonales contribuyeron con un 30 por ciento de los empleos respectivamente.

En segundo lugar, esta misma información se puede utilizar para comprender el significado de estos contactos a la luz de los diferentes tipos de trabajos que se consiguieron. Se tienen así, en un primer agrupamiento, los trabajos de docencia en instituciones educativas de cualquier nivel, en una segunda se incluyen todos los empleos relacionados con el desempeño de la profesión o carrera que estudiaron los ahora maestros del Colegio.

Finalmente bajo el rubro de empleos semiespecializados están comprendidas todas aquellas tareas que requieren de habilidades normalmente asociadas con la experiencia adquirida en el desempeño de un trabajo o actividad.

De las tres fuentes sociales de información conducente al logro de empleos para los maestros, la escuela no sólo sobresale por encima de la familia y los medios impersonales, sino que también casi

todos los empleos logrados por este medio son a su vez trabajos en el campo de la educación. En efecto, sólo 31 de los 114 contactos escolares llevaron a empleos profesionales o semiespecializados. Los medios impersonales y la familia, por su parte, jugaron un papel idéntico en cuanto al número de contactos laboralmente efectivos. Sin embargo el tipo de trabajos conseguidos por uno y otro medio son bastante diferentes.

CUADRO 7

CONTACTO Y ACCESO AL EMPLEO

	C O N T A C T O S			
	Familiares	Escolar	Impersonal	Total
Trabajo en la docencia incluso el actual CCH	33	83	64	180
Desempeño de la profesión	27	26	16	69
Trabajo semiespecializado	25	5	4	34
Total	85	114	84	283
	30%	40%	30%	100%

Los contactos impersonales inciden de manera predominante en la docencia, de manera muy incidental en el desempeño profesional y só lo insignificamente en lo que respecta a los trabajos semiespecializados. En este sentido, se asemeja a la distribución de los contactos escolares en cuanto a la concentración en los trabajos do centes y a la parquedad en el área de los trabajos semiespecializados.

Por su parte, los contactos de índole familiar aparecen jugando un papel distinto en cuanto conexión con el mercado de trabajo al mostrado por la escuela y los medios impersonales, ya que su incidencia en los tipos de trabajos deja ver una distribución casi equilibrada entre docencia, desempeño profesional y empleos semiespecializados (cuadro 7).

A la luz de los datos proporcionados en el cuadro 7 se vislumbra el peso tan grande que asume el medio universitario para el acceso a oportunidades específicas de trabajo. A su vez dichas oportunidades se concentran en el caso bajo examen, preponderantemente en trabajos de índole docente. De esta manera se perfila la importancia que van adquiriendo las experiencias docentes como la salida laboral más accesible para los ahora maestros del CCH desde el momento mismo en que estudiaban sus respectivas carreras profesionales.

A las oportunidades de trabajos para el área docente que se hicieron presentes en el medio escolar debemos de añadir aquellas procedentes de los medios impersonal y familiar. En el cuadro 8 se distinguen tales tipos de contactos informativos en referencia a los trabajos actuales en el CCH de otras experiencias docentes.

En el cuadro 8 aparece un dato muy interesante. El medio escolar proporcionó la mayor parte de los contactos que condujeron a experiencias laborales. Dentro de dichas experiencias sobresalen las de tipo docente. Pero en lo que concierne a sus actuales trabajos en el CCH, el medio por el que más se informaron fue el medio impersonal -radio, prensa, etc.

CUADRO 8

	Otros Docencia	Trabajos en el CCH	Total Docencia
Contactos y medios familiares	17	16	33
Contactos y medios escolares	39	44	83
Medios Impersonales	12	52	64
Total	58	112	180

En este sentido se puede afirmar que los ahora maestros del CCH se vincularon laboralmente con la docencia desde antes de concluir sus estudios profesionales. Para ello contribuyeron los contactos provistos por los medios familiares e impersonales pero sobre todo los escolares. Sin embargo, para su actual trabajo fue mediante los avisos publicados en la prensa o anunciados por la radio como se enteraron de la oportunidad brindada por la naciente institución. De esta forma se puede apreciar que en el medio escolar se hacen accesibles las oportunidades docentes, incluyendo su actual trabajo en el CCH.

Por lo que atañe al medio escolar en que cursaron sus estudios profesionales, los datos se describen en el cuadro 9. En él aparece como vastamente mayoritario el contingente de la UNAM, por lo que se puede apreciar la imbricación tan grande que se obtiene en términos formativos, generacionales y laborales entre los ahora

maestros del CCH y la UNAM.

CUADRO 9

INSTITUCIONES EN QUE ESTUDIARON
LOS PROFESORES DEL CCH

		%
UNAM	1,334	(74.9%)
IPN	242	(13.6%)
Otras Universidades	81	(4.5%)
Instituciones y dependencias de la SEP	39	(2.2%)
Información en revisión	85	(4.8%)
Total	1,781	(100%)

Efectivamente, las oportunidades laborales se ofrecieron masivamente a quienes estudiaban en la universidad, ya que el setenta y cinco por ciento, aproximadamente de los maestros estudiaron en la UNAM, tal y como se mencionó en dicho cuadro 9.

La experiencia laboral de los maestros
y la inclinación por la docencia

El examen superficial de los datos referentes a la edad de los profesores y su antigüedad en el Colegio, podría sustentar la visión de un cuerpo magisterial incorporado tempranamente a la profesión docente, sin mayor preparación pedagógica o experiencia laboral. Esta, como la mayor parte de las prenociones, siempre tiene una

vinculación con los hechos lo suficientemente compleja como para que resulte difícil probarla o desecharla. En esta calidad yace, precisamente, la clave de su perdurabilidad.

La información que se obtuvo mediante las entrevistas merece ser destacada. A los maestros se les preguntó acerca de sus experiencias laborales, en general, anteriores y posteriores a su ingreso al CCH, mismas que se consignan en el cuadro 10. Ahí aparece el dato de que cerca del 47 por ciento de los maestros ya habían trabajado antes de ingresar al CCH. Para 1982 cuando se terminan las entrevistas únicamente el 6.8 por ciento de los profesores tenía una experiencia laboral que se restringía al CCH. Este dato permite sospechar que si bien cerca de la mitad de los maestros ya se habían incorporado al mercado de trabajo en el momento de ingresar al CCH y su experiencia se relacionaba fundamentalmente con la docencia, dicha incorporación no acabó de perfilarse hasta algunos años después.

CUADRO 10

Distribución de las experiencias laborales de los maestros entrevistados

		%
Maestros con experiencia laboral previa a su ingreso al CCH	69	46.9
Maestros sin experiencia laboral previa pero con experiencias posteriores	68	46.2
Maestros con experiencia laboral sólo en el CCH hasta 1982	10	6.8
Total	147	99.9

En el cuadro 11 se consignan las experiencias de los maestros hasta el momento mismo de las entrevistas, en 1982. Los tipos de experiencia laboral, en cuanto a categorías de actividad recaen primordialmente en el área educativa. La experiencia docente fuera del CCH cubre al 65 por ciento de los maestros, con lo cual se precisa con mayor claridad la inclinación que el cuerpo docente ha ido mostrando por la docencia como mercado de trabajo.

CUADRO 11

Tipos de experiencias laborales de los maestros hasta 1982

Experiencia sólo en educación	48
Experiencia en los demás servicios	32
Experiencia en el sector productivo	5
Experiencia en educación y en otros servicios	40
Experiencia en educación y en el s. productivo	5
Experiencia en servicios y el s. productivo	4
Experiencia en educación, en otros servicios y en el sector productivo	3
Sin experiencia	10
Total	147

De manera más específica el porcentaje de maestros con experiencia en la docencia, independientemente de la del CCH, aumenta de un 46.9 por ciento a un 65.3 tras su estancia en el colegio. Este aumento no viene sino a subrayar el peso de la docencia en su actividad laboral.

CUADRO 12

Experiencias laborales de los maestros en porcentajes hasta 1982

		%
Maestros con experiencia docente fuera del CCH	96	(65.3)
Maestros con experiencia laboral no docente	41	(27.8)
Maestros sin otra experiencia laboral	10	(6.8)
Total	147	99.9

A la luz del argumento que se manejó al principio de este capítulo se confirma la importancia del CCH como fuente de trabajo para un grupo de personas con estudios profesionales cuya inserción en la docencia se esboza, aún antes de que terminen sus estudios. Dicho sea en otras palabras, se puede entender que la apertura de una institución educativa proclamada oficialmente por la UNAM como

un órgano de innovación se realce de atractivo para una categoría de universitarios encaminada, ya desde entonces, hacia la docencia.

Las experiencias laborales previas al ingreso de los maestros al CCH indican la voluntad de ingresar al mercado de trabajo aún antes de haber terminado sus estudios. Esta voluntad implícita de ingresar a la fuerza de trabajo se ve reforzada cuando uno consulta los datos referentes a si los ahora maestros pensaron y esperaron dedicarse a la docencia en el transcurso de sus estudios profesionales.

CUADRO 13

	S E X O		T O T A L
	Masculino	Femenino	
Maestros que pensaron en la docencia	39	34	73
Maestros que pensaron en otras act.	44	30	74
T O T A L	83	64	147

De los 147 maestros entrevistados, 73 pensaron en la docencia como una salida laboral para sus estudios profesionales, mientras que 47 pensaron en otro tipo de trabajos no docentes como culmina-

ción esperada de sus estudios profesionales. Tal y como lo consigna el cuadro 13. En ese cuadro se ofrecen los datos referentes al número de mujeres que pensaron en la docencia en una proporción ligeramente superior al de los hombres. Sin embargo tiende a mantenerse la tasa de .5 prevaeciente en el caso de los hombres.

Al cruzar la información relativa a las expectativas profesionales con la ocupación del padre de los maestros se obtuvo el cuadro 14. En él se observan algunos rasgos que merecen ser destacados.

CUADRO 14

OC. DEL PADRE Titulación	CARRERAS		TRABAJO				NI	T
	CORTAS	EMPRESARIOS	UNIVERSITARIOS	SEMIESP	AGRICULTOR	CAMPESINO		
Maestros que pensaron en la docencia	23	13	19	10	1	1	6	73
Maestros que pensaron en otras Actividades	24	25	12	4	4	2	3	74
T O T A L	47	38	31	14	5	3	9	147

En primer lugar, los docentes hijos de empleados y de padres con carreras cortas agrupados en la misma categoría, muestran para hombres tanto como para mujeres, que el número de entre ellos que pensaron en la docencia resulta igual o virtualmente igual al de

aquéllos o aquéllas que pensaron en otras salidas profesionales.

En cambio en el grupo cuyos padres caen dentro de la categoría comerciantes, empresarios o directivos se manifiesta entre hombres y mujeres una preferencia cuantitativa muy marcada por las actividades no docentes.

CUADRO 15

Estado civil de los maestros entrevistados

Maestras casadas	34	de las cuales sus esposos trabajan	34
Maestros casados	53	de los cuales sus esposas trabajan	26
Maestras solteras	17		
Maestros solteros	25		
Otro estado civil mujeres	15		
Otro estado civil hombres	3		
Total	147		60

Los hijos de profesionistas muestran, por su parte, una mayor preferencia por la docencia sobre todo en el caso de las mujeres. Finalmente, en la categoría trabajo semiespecializado, predominan también quienes visualizaron la docencia como salida profesional.

Parecería así, delinearse una tendencia en la que la docencia aparece como una opción menos favorecida entre quienes proceden de medios en que la actividad principal -comercio, empresa, organizaa

ción- no se encuentra necesariamente vinculada a la educación. En cambio, la docencia se vería más favorecida en el caso de hijos de los profesionales formados en universidades o institutos de educación superior, sus estudios se encuentran vinculados directamente con la actividad desempeñada.

De esta manera, resalta la complejidad a que se enfrenta uno al considerar a los maestros como un grupo ya que, desde una perspectiva muy general, éstos aparecen como parte de los sectores urbanos medios y medios altos que han accedido a la educación superior. Sin embargo, en el momento en que se revisan, de manera más cuidadosa las particularidades de los maestros, se notará la presencia de diferencias en relación a la orientación que toman sus estudios, sexo y ocupación del padre. Esta tensión entre lo homogéneo y lo heterogéneo no resulta de ninguna manera ilógica en un contexto social como el mexicano en el que se obtiene, simultáneamente, una gran diferenciación social en la distribución del poder y la riqueza, y una graduación jerárquica inmensa de puntos intermedios entre las situaciones límite.

Dicho sea en otras palabras, a pesar de que en términos generales los maestros conforman un grupo en cuanto a su extracción y en cuanto a su generación y experiencia en el CCH, en su interior existen características y atributos que constituyen puntos latentes o reales de diferenciaciones significativas.

Uno de dichos puntos pareciera ser el grado de aceptación de la docencia como una salida adecuada a los estudios profesionales entre diferentes grupos ocupacionales familiares

La condición femenina

Una de las variables que menos se pueden ignorar para la comprensión del papel del maestro es la del sexo. Su impacto, sin embargo, sólo puede ser dilucidado respecto a ciertas variables y no a otras.

Así por ejemplo, si se hace referencia a la información concerniente sobre si los maestros del CCH entrevistados pensaron, durante su carrera universitaria, en la docencia como una salida profesional a sus estudios, se encontrará, como lo consigna el siguiente cuadro, que la diferencia entre hombres y mujeres es prácticamente nula.

· CUADRO 16

	H	M	TOTAL
Maestros que pensaron en la docencia	39	34	73
Maestros que no pensaron en la docencia	44	30	74
	83	64	147

Si a estos datos se les agrega una tercera variable como lo es "área en que laboran los maestros" y agrupamos las áreas en dos categorías de acuerdo con la afinidad de las carreras se tendrían los siguientes cuadros:

CUADRO 17

Maestros hombres agrupados en áreas de historia
con talleres y matemáticas con experimentales

	Hist-Tall	Mat-Exp	Tot
Maestros que pensaron en la docencia	20	19	39
Maestros que no pensaron la docencia	17	27	44
Total	37	46	83

CUADRO 18

Maestras mujeres agrupados en áreas de historia
con talleres y matemáticas con experimentales

	Hist-Tall	Mat-Exp	Tot
Maestras que pensaron en la docencia	22	12	34
Maestras que no pensaron en la docencia	15	15	30
Total	37	27	64

En ellos se verá que los hombres que pensaron en la docencia se distribuyen de igual manera en uno y otro grupo de áreas, mientras que para los que no pensaron en la docencia hay una tendencia ligeramente mayor pero inversa. O sea, haber estudiado carreras del área Histórico Sociales y haber pensado en la docencia. Por lo que respecta a las que pensaron en otras actividades, éstas se distribuyen por igual en unas y otras áreas.

Asimismo, en otro tipo de relaciones el factor sexo aparece con poca fuerza. Este es el caso cuando se cruza, por sexo, la variable con que se distingue a los profesores recibidos de los no recibidos con una variable que agupa las seis categorías relativas a la ocupación del padre en dos grandes grupos de status o prestigio. Estos grupos de prestigio se forman incluyendo en un primero a las carreras cortas, al trabajo semiespecializado y el campesino; mientras en un segundo quedan los empresarios, los profesionales universitarios y los agricultores.

CUADRO 19

Mujeres

	Grupo I	Grupo II
Recibida	26%	35%
No Recibida	73%	65%
T O T A L	100%	100%

CUADRO 20

Mujeres

	Grupo I	Grupo II	Total
Recibida	30%	70%	100%
No Recibida	31%	69%	100%

CUADRO 21

Hombres

	Grupo I	Grupo II	Total
Recibido	52%	48%	100%
No Recibido	53%	47%	100%

CUADRO 22

Hombres

	Grupo I	Grupo II
Recibido	31%	32%
No Recibido	69%	68%
T O T A L	100%	100%

Después de reseñar dos tipos diferentes de aspectos en que despunta la influencia del sexo en la distribución de rasgos socialmente significativos, cabe pasar a los ámbitos en que se manifiesta con mayor claridad.

Si se toma la antigüedad como referente y se hace un corte para distinguir al contingente que entró hasta 1973, del que lo hizo después; y esta diferencia se cruza con sexo, se tienen los siguientes cuadros:

CUADRO 23

	MUJERES	HOMBRES
Ingresaron al CCH hasta 1973	76%	51%
Ingresaron al CCH después	24%	49%
Total	100%	100%

CUADRO 24

	MUJERES	HOMBRES	TOTAL
Ingresaron al CCH hasta 1973	53%	47%	100%
Ingresaron al CCH después	26%	74%	100%

La distribución para cada sexo muestra una diferencia con un grado de correlación .56 lo cual indica una presencia del sexo mucho más clara que dibuja dos posibilidades.¹⁴ Por una parte, se esboza la probabilidad de que las mujeres tengan más arraigo en el trabajo docente que los hombres y que por lo tanto tiendan a convertirse en un contingente más comprometido con el trabajo académico que los hombres. Por otra, desde la perspectiva que ofrece el contingente de los hombres también podría suponerse que aunque éstos están ingresando en mayor número que las mujeres, tiendan a permanecer menos en sus trabajos docentes.

La titulación y su experiencia en la Universidad

La mayoría de los maestros del ciclo de bachillerato del CCH no están recibidos. De acuerdo con los datos del Banco de Profesores de la Unidad de Sistemas de la Coordinación (BPUS) para 1981 se obtenía la siguiente distribución de los maestros de acuerdo con el nivel educativo logrado.

CUADRO 25

NIVEL EDUCATIVO		%
Estudiantes	184	(10.3%)
Pasantes	945	(53.1%)

Licenciados	518	(29.1%)
Posgrado	74	(4.1%)

Normalistas	28	(1.6%)
En revisión	32	(1.7%)
	<hr/>	<hr/>
	1781	99.9

Fuente: BDPOCH, 1981

Los maestros entrevistados son igualmente en su gran mayoría pasantes ya que sólo un tercio de ellos están recibidos. A continuación se presenta un cuadro en el que aparece el lapso de tiempo transcurrido desde que terminaron sus estudios los maestros no recibidos que fueron entrevistados hasta 1981.

CUADRO 26

Número de años transcurridos desde la terminación de estudios de los maestros entrevistados que no se han recibido

Más de 12	10
12 años	4
11 años	11
10 años	12
9 años	12
8 años	9
7 años	10
6 años	8
5 años	7
4 años	4
3 años	3
2 años	2
1 año	1
Menos de 1	0
total	<hr/> 93

Considerando que los estudios de licenciatura comprenden por lo general cuatro años, se puede fijar en torno a este número un corte. En él se distingue por una parte, aquellos para quienes ha transcurrido un lapso mayor en tiempo, a partir de la terminación de sus estudios, que el que toma la realización regular de éstos. Por otra parte, quedaría un segundo grupo para quienes ha transcurrido un lapso menor. En el primer grupo se encuentran 83 maestros y en el segundo sólo 10.

Esta situación ha sido, reiteradamente, motivo de atención para las autoridades universitarias quienes han emprendido diversos proyectos y programas para promover la titulación de los maestros. A pesar de estos esfuerzos, cerca de la mitad de los maestros del bachillerato CCH siguen siendo universitarios no recibidos.

Una de las peculiaridades del sistema universitario mexicano es tá constituida por la existencia de la pasantía como una especie de reconocimiento intermedio entre la simple condición estudiantil y la titulación. Esta situación se refleja en el hecho de que en los ámbitos universitario, docente y el administrativo se reconozca a la pasantía una condición escalafonaria intermedia entre el estudiante y el profesional.

Esta distribución muestra la tendencia tan marcada a que la con dic ión supuestamente transitoria de ser pasante -definida por contar con estudios terminados pero sin recibirse aún- se convierta en per man en te en el caso del CCH.

Esta apreciación se ve reforzada por los datos que aportan las historias académicas de los maestros entrevistados que sí están

titulados.

CUADRO 27

Número de titulados

Que se titularon el año en que terminaron sus estudios	23
Que se titularon al año siguiente	10
Dos años después	4
Tres años después	3
Cuatro años después	0
Seis años después	0
Siete años después	0
Ocho o más años después	3
Total de titulados	45

Primeramente, en esta información se ve confirmada la suposición de que el titularse se vuelve una tarea que se dificulta de manera progresiva a medida que transcurre más tiempo desde la terminación de los estudios. En segundo lugar, la mayoría de los maestros del Colegio no están recibidos y tienen más de seis años de haber terminado sus estudios, con lo cual la planta magisterial del CCH aparece dentro de una situación en la cual la secuencia de estudios que estaría representada por terminar carrera y recibirse en un período entre uno y dos años se ve cortada. Con lo cual dentro del cuerpo docente aparece un contingente que no ha sabido completar exitosamente su carrera universitaria a pesar de estar dentro de un sistema educativo y laboral para el cual la licenciatura resulta un

requisito indispensable para la promoción escalafonaria y para el logro de plazas y puestos importantes. De nuevo este factor como los anteriores tiende a separar en categorías diferentes a dos subgrupos de maestros.

A la luz de la información que se ha manejado a lo largo de este capítulo, los maestros del CCH parecen compartir una serie de atributos y experiencias sociales comunes como son la edad, el haber vivido en la ciudad de México, haber estudiado en la UNAM o en el Politécnico, haber cursado sus estudios profesionales a finales de la séptima década del siglo, la experiencia del 68 y los procesos que se desencadenaron con posterioridad en el ámbito universitario, el venir de los sectores medios y medios altos de la sociedad metropolitana y su ingreso al CCH al inicio de las labores de éste.

Por otra parte, los factores que los diferencian se relacionan con las familias de procedencia y la ocupación del padre, el sexo, el haber considerado o no la docencia como una salida laboral a sus estudios profesionales y el haberse titulado o no. El énfasis de la discusión se encamina hacia el esclarecimiento del tipo de vinculación social, laboral y profesional que se establece entre los maestros y la institución que los emplea. En términos de dichos vínculos se entiende cómo personas con atributos personales diferentes vinieron a conformar la planta de maestros del Colegio. Desde la perspectiva de los maestros, el hecho de que los hayan reclutado cuando la mayoría de ellos eran estudiantes recubrió de atractivo la fuente de trabajo recién creada.

Se entiende, pues, que la apertura de una fuente de trabajo en la Universidad, provocara el interés subjetivo de un grupo social que podía haber aspirado a trabajos de tipo no docente, sobre todo si recordamos que los maestros eran y son, en muchos casos, todavía pasantes.

La apertura de un mercado de trabajo para docentes de la educación media superior ofreció salidas laborales a los estudios profesionales de una parte de una generación de estudiantes. Esto puede explicar la manera como dicho grupo haya juzgado la naturaleza del proyecto educativo al que se incorporaban, sin embargo, a partir de esta actitud no se puede deducir la naturaleza del trabajo educativo realizado por los maestros en el aula. Para ello se requiere remitirse a lo que acontece en el salón de clases, tarea a la que me aboco con los dos siguientes capítulos.

NOTAS BIBLIOGRAFICAS

1. J. Bartolucci y R. Rodríguez. El Colegio de Ciencias y Humanidades. Una experiencia de innovación universitaria. México, ANUIES, 1983, p.67.
2. F.J. Palencia. La Universidad Latinoamericana como conciencia. México, UNAM, 1982. pp.102-106.
3. Carta de Henrique González Casanova a Roger Díaz de Cossío, 1970, Archivo del CCH, UNAM.
4. Op. cit. vid supra nota 6 capítulo I.
5. R.A. Camp. Mexico's Leaders. Their Education and Recruitment. Tucson, University of Arizona Press, 1980.
6. D. Levy. University and Government in Mexico. Autonomy in an Authoritarian System, Praeger, 1980.
D. Levy. "Serving Private Enterprise and The State: Comparison of Private and Public Universities in Mexico", ponencia presentada en el Congreso de LASA en la ciudad de México en octubre de 1983. Mimeo.
7. P. Smith. Los laberintos del poder. México, FCE, 1979.
8. S. Zermeño. México. Una democracia utópica. México, Siglo XXI, 1978.
9. R. Camp, op. cit. p.11, vid supra nota 5.
10. S. Zermeño, op. cit. vid supra nota 8.

ESTE LIBRO NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

11. J. Labastida. "Los grupos dominantes frente a las alternativas de cambio", en: Jorge Basurto et al. El perfil de México en 1980, v.3, México, Siglo XXI eds., 1972.

J. Labastida. "El régimen de Echeverría; perspectivas de cambio en la estrategia de desarrollo y en la estructura de poder", en: Revista Mexicana de Sociología, Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, v.XXXIV, núm.3-4, 1972.

12. Véase: capítulo 8 de Murray R. Spiegel, Theory and Problems of Statistics, Schaum's Outline Series, New York, St. Louis, San Francisco, Toronto, Sydney, 1961.

13. Ibidem.

14. El Coeficiente Q de Yule de asociación aplicable a tablas de dos por dos se utilizó para sacar esta cifra; cf. el apartado sobre el Coeficiente Q de Yule, 2.3.4., en: Fernando Cortés y Rosa María Rubalcava, Análisis Cualitativo de Variables Cualitativas. México, El Colegio de México, 1985.

III. Las clases de historia

Tanto en este capítulo como en el siguiente se utiliza información producida por un trabajo de campo con un grupo escolar que cursaba, a la sazón, el tercer semestre de bachillerato en uno de los cinco planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM. La investigación comportó asistir, junto con los alumnos, a las clases que forman parte de su plan de estudios. Las materias que integran el tercer semestre son matemáticas III, biología I, historia de México II, taller de redacción e investigación documental I y taller de lectura de autores modernos universales. El propósito de dicho trabajo fue documentar el tipo de experiencias a que se enfrentan los alumnos en cada una de las materias.

El trabajo de campo se realizó entre noviembre de 1985 y agosto de 1986. Durante estos meses pude realizar observaciones de la vida escolar en sus escenarios más concretos, la escuela y el salón de clases. Además de asistir a clases, a cada estudiante le hice una entrevista profunda de una duración aproximada de 90 minutos en la que se consignó la información básica sobre la composición familiar y formación social de la misma, el papel del alumno en la familia, la importancia de la familia y la escuela, sus hábitos escolares, ritmo de trabajo escolar, amistades y desempeño académico durante su bachillerato.

El propósito de estudiar y observar las clases y a los alumnos obedece a la necesidad de contar con información acerca de las diversas áreas que conforman la actividad escolar como son los proce-

tos de enseñanza-aprendizaje, de reprobación y de acreditación; el desarrollo del trabajo académico de cada estudiante, las interacciones entre alumnos orientadas a complementar o a suplir las instrucciones y aprendizajes que se obtienen en el salón de clases; la relación del maestro con sus alumnos, con el trabajo docente y con su materia.

La importancia de estudiar, de cerca, el salón de clases y observar los procesos que allí se presentan fue planteada en una ponencia presentada en el V Foro Nacional de Investigación sobre el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje y que se intituló "Una hipótesis sobre la calidad de la enseñanza".¹

En esa ponencia, la importancia de llevar al cabo un trabajo de campo, que tome al salón de clases como tema, se justifica a partir de un examen de la pirámide escolar mexicana. Ella presenta tres grandes rasgos que resultan muy significativos para cualquier consideración sociológica acerca de la calidad y contenidos académicos de la educación recibida por los alumnos.

En primer lugar, a lo largo de toda la pirámide se observa una continua y dramática contracción, de los contingentes de cualquier grado superior respecto de su inmediato inferior.² Esta característica da por resultado que sólo lleguen al nivel superior diez de cada cien niños que entraron a primer año de primaria.

En segundo lugar, tal y como se ha notado en los estudios de Bartolucci y Covo³ queda de manifiesto que el haber acreditado un grado escolar no garantiza que un alumno logre un desempeño adecuado en el siguiente. De esta forma se revela un proceso en que pare

ciera ratificarse la excelencia de una pequeña minoría, dejando el paso libre a una gran cantidad de estudiantes cuya capacidad y calidad académica vuelve a quedar sujeta a las formas de eliminación que se constatan en los niveles inferiores. Se comprueba así, que cada nivel educativo promueve una mínima cantidad de casos en condiciones de cumplir previsible y satisfactoriamente las exigencias académicas del nivel subsiguiente, mientras que el resto se ve librado a resultados muy azarosos.

En tercer lugar, la casi totalidad de la acreditación de los grados, semestres, materias y ciclos escolares está bajo el control de cada uno de los maestros responsables del grado o materia. En efecto, el sistema educativo mexicano se distingue, por no separar las tareas de enseñanza de las tareas de acreditación. Así, la misma persona que enseña es la que califica. Además se presenta la característica adicional que la calificación dada no se encuentra sujeta a ninguna instancia de corroboración institucional. Experiencias muy diversas, mas no por esto aisladas, parecen indicar que este poder del maestro puede ser manipulado y manejado por ciertas categorías de alumnos con relativa independencia de trabajo escolar. La evidencia proviene de ámbitos muy diferentes. Así por ejemplo, en un estudio clásico realizado hace ya más de 25 años en Estados Unidos por Hughes, Becker y Geer⁴ se reconoció que la presión que ejercen los estudiantes -en este caso de una escuela de medicina- para modificar, atenuándolos, los requerimientos académicos de un programa de estudios es bastante grande.

Estas preocupaciones se traducen en la necesidad de conocer los procesos educativos desde el aula. En este capítulo se describen situaciones propias al acontecer escolar del CCH. Primeramente sigo el desarrollo de la materia de historia correspondiente al tercer semestre de bachillerato; se pone atención básicamente a tres temas: el plan de estudios y las expectativas que genera y que lo rodean; las interpretaciones a que da pie el programa de una materia por parte del maestro y; las actividades en torno a las cuales cristaliza la acreditación de la materia. A las relaciones resultantes entre estos tres factores, es lo que llamo calidad social de la educación. En el transcurso de la descripción se ven cada uno de estos factores, así como las relaciones entre ellos.

A fin de resaltar mejor el carácter complejo del entorno en que se sitúan los alumnos, incluyo también un seguimiento etnográfico de la materia de matemáticas propia al programa del tercer semestre del bachillerato del CCH. Con esta descripción pretendo ilustrar algunos de los problemas que se derivan de la presión institucional y estudiantil por abatir y manipular los umbrales y condiciones de acreditación de una materia tan clara y precisa en los requerimientos técnicos para su manejo como lo es matemáticas. Con las descripciones de algunos de los procesos escolares propios del bachillerato pretendo mostrar las discontinuidades tan grandes que existen entre las ideas que circundan el origen y el sentido de un plan de estudios nuevo saludado con entusiasmo por muchos grupos intelectuales, académicos y políticos; las intenciones y percepciones de un maestro frente a su clase y los paquetes efectivos de trabajo escolar realizados por los alumnos.

La importancia de explorar esta dimensión de lo socio-educativo se ve subrayada por las experiencias de muchos alumnos que en el transcurso de sus estudios se enfrentan a situaciones educativas su-
mamente deletereas. A continuación presento algunos ejemplos de es-
te tipo de experiencias recopiladas a partir de las entrevistas pro-
fundas hechas a cada uno de los 39 estudiantes del grupo en que rea-
licé el trabajo de campo. Todas las experiencias son sobre los pri-
meros dos semestres en el CCH.

Lectura I:

"En la academia de talleres hubo problemas y ella no iba. Hizo algunos exámenes para calificar y supuestamente contó las participaciones pero como no iba, casi no hubo oportunidad de hacerlas. Cuando iba le preguntaba a quien se le ocurría, eso era participar y así lo contaba".

Matemáticas I y II:

"Era muy malo y faltaba mucho. Era medio irresponsable, daba clase y no le ponía interés y tampoco se le podía pre-
guntar porque era peor. Reprobaron casi todos, ya que sólo pasaron tres. En segundo semestre dijo "Copiaron to-
dos" y sólo pasaron unos cuantos otra vez".

Física:

"No era nada cumplido, faltaba una semana y venía un día, daba un rollo, faltaba y luego ponía un examen".

Física:

"El maestro ni entraba, faltaba mucho. A los que veía que hablaban mucho MB, a los que veía que hablaban poco S. To-
do el semestre se vio en dos clases".

Redacción I:

"El maestro regalaba la calificación a todos los que quisieran. Si uno exponía MB, si uno no exponía entonces iba uno con la compañera que llevaba las calificaciones, pedía uno MB y la compañera le ponía MB".

Matemáticas:

"Era un maestro normal, llegaba, daba su clase, dejaba tarea pero faltaba".

Física:

"La primera maestra dejó de ir, se pasó toda la mitad del semestre y llegó un maestro que era padre, pero al final ¿quién sabe como calificó?"

Historia:

"El maestro llegaba se echaba unos rollos de dos horas y al final del semestre pidió un trabajo. A mí con un trabajo de 20 cuartillas me puso S; otros con 3 cuartillas sacaron MB".

Lectura:

"La maestra era muy seria y nunca faltaba. Desde un principio nos dijo como calificaba. En esa clase todo era hablar y hablar. Al final de semestre me bajó, yo tenía 7.4 y me saqué S".

Química:

"Volvió la maestra que abandonó la clase a principios del semestre anterior. Era normal, en la clase se la pasaba uno padre, decía bromas, faltaba con frecuencia. ¿Quién sabe como calificaba? Unos chavos que no iban sacaron B.

Todo era muy arbitrario y a unos los favoreción".

Historia II:

"La maestra reprobó al 60 por ciento. Dejaba que por equi-
pos se expusiera la clase y al final puso examen y a pesar
de que era de conocimientos generales a nivel de secunda-
ria, nadie pasó. A mí me ayudó que había expuesto tres ve-
ces y saqué B. Pero el resto del equipo sacó S. Ya no hi-
zo más exámenes. Los de mi equipo protestaron diciendo
que yo sacaba B, mientras ellos sólo lograban S y les dijo
que las exposiciones no habían sido de igual calidad".

Redacción I y II:

"La maestra faltaba mucho, en los dos semestres iría sin
exagerar seis o siete veces; un día llegó puso examen y la
calificación que sacaste la dejaba, pero a decir verdad no
reprobaron muchos".

Matemáticas I:

"Parecía la mera verdad y no creía que fuese tan malo, pe-
ro tenía mala manera de explicar y mientras nosotros veía-
mos cubitos y no salíamos de eso, otros ya iban en ecuacio-
nes. No faltaba y reprobaron muchos".

Matemáticas I:

"Primero pusieron a una maestra, sí iba, pero la quitaron,
después pusieron a un maestro era cumplido y sí iba, pero
era muy agresivo. A mí me quería tronar porque no le gus-
taba que le reclamáramos. A veces me calificaba mal, y yo
tengo la facilidad de entender sin estudiar mucho". Cabe
mencionar que esta apreciación es muy cierta para el ter-

cer semestre ya que este alumno sólo reprobó una materia sobre cinco y asistía muy poco".

Lectura I:

"En la academia de talleres hubo problemas y ella no iba. Hizo algunos exámenes para calificar y supuestamente contó las participaciones pero como no iba, casi no hubo oportunidad de hacerlas. Cuando iba le preguntaba a quien se le ocurría, eso era participar y así lo contaba. Finalmente les dejó un trabajo de recuperación y sacaron B. Al resto del grupo no le dio esta oportunidad".

Historia:

"Fue uno de los maestros que tuvieron problemas y lo corrieron. Fue sólo unas cinco veces, llegaba, daba media hora y se iba. Nosotros los alumnos fuimos a quejarnos a la dirección sobre este maestro y el de redacción. Al de historia lo corrieron, pero yo lo sigo viendo por aquí. Y en redacción el maestro faltaba mucho, después de que fuimos a la dirección a plantear el problema dejó de faltar tanto. Las clases las daba muy bien".

Química:

"En química al principio del semestre tuvimos al mismo maestro que habíamos tenido en física, luego estuvimos sin maestro y trajeron otro que finalmente no fue mucho. Pero al cabo del semestre pasé".

Lectura:

"En lectura en realidad no tuve maestro ni en primer semestre ni en segundo, Sólo se presentó al principio del cur-

so en ambos casos, pidió un trabajo y se fue".

Comienzan las clases: la materia de historia.

Los contenidos de la materia de historia correspondiente al tercer semestre de bachillerato en la modalidad propia al CCH fueron descritos de la siguiente manera en la sesión del 26 de enero de 1971 del Consejo Universitario en la que se aprobó, "con aplausos" dicen las actas⁵ el proyecto para la creación del CCH:

Historia de México II. Igualmente (que Historia I) a partir de los historiadores, teóricos e intérpretes se expondrá la Historia de México desde los antecedentes de la revolución de 1910 hasta el momento actual. Tendrá como objetivo explicar la situación y los problemas actuales del país por sus antecedentes inmediatos. Para ello, estudiará los principales problemas económicos, sociales, políticos y culturales a partir de su evolución histórica. Verá, por ejemplo, temas como: el problema agrario, la industrialización y el desarrollo, la pluralidad social y la integración nacional, las relaciones internacionales y los problemas de la dependencia, el nacionalismo, las ideologías políticas y las luchas sociales, etc. Estudiará también el mundo cultural en su relación con las transformaciones sociales que ha sufrido el país.

La clase comenzó el lunes 4 de noviembre aunque el semestre había comenzado el 28 de octubre; ese día no hubo clases y el vier-

nes 1, que también tocaba historia fue día feriado. La maestra inició el curso diciéndoles que fuesen a ver la obra de teatro El Extensionista y que para la clase próxima del día 11, en ocho días, deberían de traer un comentario sobre el tema de la obra; el mensaje de la misma y la relación con la materia de historia. Asimismo les pidió para la clase inmediatamente posterior o sea la del viernes 8, un trabajo comparativo consistente en ver periódicos del mes de noviembre de 1910 y leer un periódico del día 31 de octubre de 1985 para formular los problemas más importantes en 1910 en el país y en el Distrito Federal, también habrían de copiar cinco titulares en uno y otro periódico, así como los editoriales en uno y en otro caso. "Para este trabajo hay que visitar la Hemeroteca", terminó diciéndoles. Además como tarea les pidió que leyeran hasta la página 85 del libro de A. Córdoba, Ideología de la Revolución Mexicana con el fin de identificar los aspectos económicos, políticos, sociales, culturales e ideológicos.

En una primera aproximación, se pueden notar dos rasgos que merecen ser destacados; primeramente que la instrucción sobre el trabajo inicial es ofrecida con muy pocos referentes que pudiesen indicar tanto el tipo de calidad esperada como los modelos que se tuviesen que seguir para su realización. Por otra parte, el ámbito posible de cobertura es muy amplio: ver una obra de teatro, hacer comentarios; leer periódicos de hace setenta años y compararlos con uno actual; leer parte de un libro y sacar aspectos de muy diversa índole -culturales, ideológicos, económicos. A su vez toda esta carga de calidad imprecisa, y sobre la cual los alumnos tendrían ne

cesariamente que improvisar un trabajo para salir del compromiso ante el que se ven, es requerida como suma premura. Pero al recordar el programa oficial transcrito más arriba, se verá que tanto el tono como la extensión del mismo se prestan a que un maestro consciente trate de cubrir todos los aspectos y asuntos mencionados. Asimismo cabría señalar que la maestra admitió espontáneamente que le resulta imposible calificar adecuadamente debido a que tiene diez grupos que atender.

Cuando los alumnos oyeron toda esta carga de trabajo, protestaron. La maestra les dijo que la lectura del libro de A. Córdoba era lo realmente importante y sobre él sería la tarea, de tal suerte que todas las demás instrucciones quedaban como recomendaciones.

Al ver la manera como los alumnos entendieron lo que de ellos se esperaba, se observó que los estudiantes hicieron una pequeñísima sinopsis. En sus mejores ejemplos seguía un formato como el que a continuación se transcribe; del cuaderno de tareas de un muy buen alumno, sobre los aspectos económico, político, social, cultural e ideológico de la situación en el porfiriato.

Aspecto político: situación política de los terratenientes y los hacendados, la dictadura, participación política de los científicos, poca política y mucha administración, el gobierno fuerte, las haciendas, los rurales, la gleba.

Aspecto social: clases sociales en el campo: hacendados, terratenientes y peones, pequeña burguesía y burguesía.

Capital: inversiones extranjeras, pequeña burguesía urbana.

Aspecto económico: la situación en el campo, la tenencia de la tierra: la Ley de Baldíos y Ley de Colonización, situación de campesinos y movimientos.

Situación ideológica: los intelectuales tenían facilidad de palabra y el arte de escribir, pero también querían intervenir.

Siguiendo la secuencia de actores involucrados se podría decir que los universitarios conectados con el rector González Casanova definieron de manera muy amplia y ambiciosa la materia de historia. Uno de ellos declaró en marzo de 1971 "La reforma la pensaron las personas que la han hecho y muy especialmente el rector en función de la realidad de la educación a nivel medio y a nivel superior de los estudiantes mexicanos, que por lo general viven muy ajenos o no participan de la realidad socioeconómica del país. Se les informa en las aulas de los conocimientos que existen, se les notifica, por decirlo así, pero no se les ha preparado para enfrentarse a estas realidades". Inmediatamente después el entrevistador dice: "Lo cierto es que una carrera, en muchos casos ha significado una exclusión de cinco años de esa realidad nacional. O de más años, si se considera toda la educación preuniversitaria". A lo que Bernal Sahagún contesta "Cuando el rector y sus colaboradores pensaron en innovar, seguramente lo hicieron pensando en el estudiante y concluyeron que sería más importante prepararlo para la lucha socioeconó-

mica, científica y en el aprendizaje de técnicas de procedimientos analíticos y de síntesis, que en darle más información, que muchas veces no asimila, y los maestros tendrán que cambiar de actitud, que se convertirán más bien en guías y en compañeros de los alumnos ... No en conferencistas. Estamos verdaderamente preocupados porque verdaderamente se enseñe a aprender y que los maestros se preocupen por el aprendizaje más que por la enseñanza".⁶

El maestro por su parte, al principio del curso puede estar lleno de buenos propósitos, y trata de plantear una variedad de actividades y las pide. Ante la presión de los alumnos se concentra en una sola, la lectura. ¿Pero cómo la maneja? Pidiendo un resumen como tarea. El alumno por su parte trae un resumen bastante corto. La maestra tiene que atender diez grupos, ¿qué hace? checa vagamente que el resumen esté escrito y le pone una firma, pidiéndole a una alumna que se encargue de ir llevando un control de quién cumple. La alumna abre un control y palomea a los que van cumpliendo.

De igual manera sucede con las participaciones, qué se necesita para contestar una pregunta, por ejemplo, ¿Qué clases sociales son mencionadas por A. Córdoba? La respuesta que es suficiente para recibir una paloma por participación es exactamente igual a lo consiguado por el alumno cuyo resumen transcribimos más arriba, o sea cuatro palabras: hacendados, peones, burguesía y pequeña burguesía.

Se encuentra uno de esta manera ante una situación compleja en la que aparecen las intenciones de una generación de autoridades universitarias que se plasman en el proyecto CCH; la premura con que dichas intenciones pasan al terreno de lo concreto e institucio

nal ante una coyuntura política favorable; la traducción de las intenciones y preocupaciones que los universitarios conectados con el rector a un programa de estudios oficial sancionado por el Consejo Universitario con aplausos; una generación de maestros que se incorpora a la política tempranamente con el movimiento de 68 cuando sólo eran estudiantes; una experiencia de represión política sobre los universitarios y luego, a los tres años bajo otro presidente el inicio de un subsistema de educación media superior abierto a las posibilidades imaginativas de una generación radicalizada, una maestra con diez grupos identificada con las ideas que giran en torno al CCH, y unos alumnos confrontados a una tarea para el viernes que sigue. Todo lo anterior dentro de una institución con quince años de funcionamiento con gran parte de los mismos maestros que la echaron a andar, cuya carga de experiencias es para ese entonces considerable. Conviene, pues, identificar en el interior de la clase todos aquellos factores cuya incidencia en el proceso educativo aparece con mayor claridad en el entorno de las relaciones entre un maestro y sus alumnos.

Cabe aclarar que para los propósitos de la investigación a la que pertenece este material, el salón de clase como objeto de estudio sociológico comprende las siguientes áreas de interés y observación durante el trabajo de campo: el desempeño magisterial; el desarrollo del trabajo escolar de cada estudiante a lo largo de dos semestres; las interacciones estudiantiles orientadas a complementar, difundir o suplir las tareas que se derivan de las instrucciones y demandas que ejercen los maestros sobre los alumnos; las interaccio

nes estudiantiles orientadas a la realización de actividades no escolares; los ámbitos familiares y sociales de donde proceden y en donde se encuentran inmersos los alumnos y finalmente los procesos de acreditación de cada alumno. Sin embargo, en el curso de este artículo me ceñiré a una descripción etnográfica que permita presentar el entorno en que se tienen que situar los alumnos a fin de acreditar las materias necesarias para el cumplimiento del ciclo de bachillerato. Con estos considerandos se puede volver al salón de clases y continuar observando el desarrollo de la materia. La maestra de historia procedió a presentar el temario de la materia:

Primer tema, antecedentes de la revolución mexicana. Objetivo: distinguir la situación social, económica, política e ideológica al término de la era porfirista.

Segundo tema, la revolución. Objetivo: analizar la revolución de 1910 a 1917. A) Caracterización de los movimientos maderista, zapatista, villista y constitucionalismo. B) Ideología e intereses de clase que se manifiestan en el transcurso de la revolución. Manejo de las clases obreras. C) La constitución de 1917.

Tercer tema, la institucionalización. Objetivo: caracterizar la nueva estructura económica, social y política que surge después de la revolución. A) El movimiento obrero y campesino. B) La creación del PNR. C) El problema religioso. D) La educación, la SEP. E) Las nuevas corrientes artísticas como el muralismo, y la novela de la revolución mexicana.

Cuarto tema, el cardenismo. Objetivo: determinar las ca-

racterísticas del cardenismo. A) El cardenismo y su ideología. B) Participación del estado en la economía y las nacionalizaciones. C) La reforma agraria. D) Movimiento obrero y las grandes centrales. E) Populismo y presidencialismo. F) La política educativa.

Quinto tema, la historia reciente. Objetivo: se analizará la situación de México de 1910 a nuestros días dentro de los marcos económico, social y político y cultural.

A la vez que se hizo esta presentación de los temas del programa oficial para la clase con esta maestra, el cual parece estar íntimamente ligado e inspirado por el programa oficial sancionado con aplausos por el Consejo Universitario en enero de 1971, la maestra presentó otro de los ejes de la materia, o sea el trabajo en equipo, el cual como se recordará es, de acuerdo con la visión más difundida de lo que es la educación CCH, otra de sus características.

En el caso de esta materia los temas para ser trabajados cada uno por un equipo fueron: A) Crecimiento, desarrollo y dependencia económica. B) Clases sociales. C) Sociedad urbana, marginalismo y urbanización. D) Politización y control político. E) Nacionalismo y dependencia cultural. F) Desarrollo industrial. G) Política del estado mexicano. H) Crisis económica. I) Proceso de urbanización. J) El PRI. K) La reforma política. L) Petrolización de la economía. M) La educación y sus alternativas. N) La reconstrucción urbana. Ñ) El movimiento obrero.

La instrucción fue la de escoger un tema y analizarlo de 1940 a 1982, viendo los antecedentes históricos. Después se les pidió que

vieran lo que sucede entre los años 1982 y 1985. La fecha de entrega fue fijada para el día 6 de enero.

La evaluación fue expuesta por la maestra como consistente en un treinta por ciento basado sobre el trabajo en equipo. Otro treinta por ciento dependería de la participación en clase de naturaleza tanto oral como escrita.

Finalmente, la maestra indicó que una serie de revistas y publicaciones relevantes podrían ser consultadas de manera general por los equipos para los temas propuestos. Las que se mencionaron fueron: Problemas del desarrollo; El trimestre económico; Revista de economía; Nexos; Cuadernos políticos; Trimestre político; Ciencia política; Estudios políticos; Foro internacional; Revista Mexicana de Sociología; Estrategia; Revista de Comercio Exterior y el libro México hoy editado por Florescano y González. La maestra terminó por recomendar "acudir a la biblioteca de la editorial Siglo XXI en Cerro del Agua".

Aparte del libro de A. Córdoba señalado, también se les pidió que realizaran tareas con base en otros dos libros. El primero en realidad es una edición del propio CCH que consiste en una antología preparada por maestros del colegio y se llama México en el siglo XX, 1900-1913, recopilado por Contreras y Tamayo. Con este libro se realizaron dos tareas, las cuales al igual que la primera ya reseñada más arriba, fueron revisadas por la maestra. En la segunda tarea se les pidió que dijeran cuáles eran las principales características del Plan de San Luis de 1910, el Plan de Ayala, de la Ley del 6 de enero de 1915 y, en general, de la Revolución Mexicana.

En las tareas, los alumnos resumieron, a partir de la antología, cada punto en unos diez o veinte renglones. En general las tareas fluctuaron entre unos 25 y unos 80 renglones.

La siguiente clase, la maestra expuso brevemente algunos de los rasgos más sobresalientes del programa del Partido Liberal Mexicano de 1906, dejando para la clase siguiente que los alumnos trajeran un resumen de lo mismo con base en la antología ya citada. Esta vez las tareas fluctuaron entre 5 y 30 renglones.

En la clase siguiente la maestra empezó a hablar de las características de la revolución y de una reforma agraria así como de los tipos de reforma agraria anotando en el pizarrón únicamente un punto sobre cada uno de estos rubros. De esta manera en el pizarrón fueron apareciendo:

- 1) "¿Qué es una reforma agraria?"; 2) "Tipos de reforma agraria"; 3) "Presidencialismo"; 4) "Populismo, política de masas"; 5) "Constitución 3,27,123"; 6) "Análisis del Sistema Político Mexicano, república, democracia, representativa, federal con estados y con el municipio libre".

Siguió el punteo de características de la revolución:

"Libertades democráticas individuales [punto positivo (+)]. No reelección, voto popular y democrático. Legislación laboral (123). Sindicatos y huelga. Reforma Agraria (27) reparto de tierra, crédito, obras de servicio como riego, carreteras. Soberanía nacional sobre aguas, tierras, minerales, litorales y re-

ursos forestales. Política indigenista y nacionalista.

Carranza, Villa, Zapata, Madero, Huerta (1913)".

Estos nombres aparecen para recordar los de los actores principales.

"[Puntos negativos (-)]

- 1) No tenían un programa más allá del cambio de personas. Dejaron a porfiristas en el gobierno.
- 2) Reparto agrario a la burguesía y no al campesinado.
- 3) El sindicalismo obrero fue reprimido constantemente, la Casa del Obrero Mundial fue cerrada, prohibición a huelguistas.
- 4) Madero y Carranza sólo veían por sus intereses.
- 5) Miseria, injusticia y explotación.
- 6) Monopolio de la tierra, el crédito, los productos y el capital".

Ese mismo día, 18 de noviembre, antes de que se acabara la clase de dos horas la maestra pidió como tarea que "ordenaran cronológicamente, explicaran y analizaran en síntesis los siguientes eventos":

"Calles sube a la presidencia. La CROM expone su política obrera. Surge el PNR. El partido laborista y el Agrarista apoyan la candidatura de ¿quién? Boicot de las damas de la Acción Católica Mexicana. Conflicto Cristero. Misiones culturales. Política educativa vasconcelista. Luchas por la autonomía universitaria. Creación del Banco de México. Tratados de Bucareli. Amenaza de

incendiar los pozos petroleros mexicanos ante el peligro de una invasión americana. Política agraria de Obregón. Reelección de Obregón. El maximato. Política bonapartista del estado mexicano, obras de infraestructura, clases sociales que apoyan a Obregón. Grupos y clases que apoyan a Calles".

Para la elaboración de dicha tarea se dio en la bibliografía una antología de dos profesores del CCH, Contreras y Tamayo, que la propia institución editó, así como el libro de A. Córdoba La ideología de la Revolución Mexicana. En el apéndice A se transcribe uno de los mejores trabajos a guisa de ejemplo.

Luego que la maestra hubo puesto la tarea, continuó escribiendo en el pizarrón puntos relativos a la reforma agraria de acuerdo con el esquema expuesto a continuación. Vale la pena aclarar que en és te como en otros casos se ha procurado mantener el mismo orden que guardaban los originales de tal forma que cada uno de los renglones escritos en el pizarrón es distinguido en este texto y separado del siguiente renglón:

"Reforma Agraria

Tipos de Reforma Agraria

campo - ciudad

crédito

ejido

Distintos tipos de Reforma Agraria

- Promover el desarrollo del capitalismo y liquidar

el latifundismo

- Suprimir la propiedad privada de la tierra por la nacionalización.
- Problema Social del campo.
- Modificar las relaciones sociales de producción dándole un impulso al desarrollo de las fuerzas de producción: modificación que sufre la propiedad y las relaciones de producción que de ella se derivan.
- Lo económico, lo político, lo social: lo jurídico, el art.27, la Ley de Reforma Agraria.
- La propiedad, la tierra, el crédito (capital), el trabajo.
- Jurídicamente: hay un proceso económico y político que tiende a modificar las estructuras legales de la propiedad campesina.
- Sistema capitalista: explotación, monopolio, propiedad privada".

Lo que escribía la maestra en el pizarrón fueron, siempre, notas de lo que hablaba. La importancia de transcribir los puntos de la cronología puestos en el pizarrón radica en que al revisar los cuadernos de los alumnos, en ningún caso los alumnos escribieron na da más allá de lo que aparecía escrito en el pizarrón en ésta u otras materias. El hecho mismo que los maestros anoten ciertas palabras claves como puntos en el pizarrón pareciera ser percibido por los alumnos, en el contexto del CCH, como un acto de autoridad

que sobreestima ciertas palabras. Se vislumbra así una tendencia a que el núcleo sustantivo de una materia ronde en torno a estas palabras claves. Cabría, por lo tanto, ver en qué medida y bajo qué circunstancias los conocimientos que se esperan de los alumnos se definen, se limitan, se sintetizan o sólo se abrevian o se ordenan por dichas palabras claves. Explorar este asunto es prometedor ya que permitiría identificar, en su caso, las tendencias a que en una clase las palabras claves dejen de ser medios didácticos y se transformen en los fines u objetos de las asignaturas.

En los trabajos de los alumnos se evidencia una variedad muy grande de maneras en que éstos responden a los requerimientos de la maestra. Hubo trabajos en que diez renglones contenían diversos puntos claves tan amontonados que resultaban prácticamente incomprendibles para quien no conociese el tema. En los casos de buen nivel, como el que se consignó en el apéndice A las descripciones de eventos resultan disparejas. Aun en estos trabajos, hay resúmenes conformados por palabras claves, página 100, junto con síntesis redactadas con la suficiente claridad para ser entendidas directamente. Sin embargo, este tipo de disparidades no fueron corregidas ni señaladas en ésta u otras materias. Cabe aclarar que no me estoy refiriendo a la corrección o veracidad última de un dato o un resultado, sino a la claridad con que se expone una situación o se ordena una secuencia descriptiva. Desde esta perspectiva, la calificación constituye el único comentario docente que los alumnos reciban sistemáticamente sobre la calidad de su trabajo. Además de sus limitaciones formativas, esta práctica tenderá, en ausencia de

señalamientos explícitos, a ser percibida por los alumnos como un acto de poder, y como tal arbitrario. No es sorprendente que en las experiencias negativas de los alumnos, páginas 85-88, las calificaciones tienden a ser explicadas por los actos y omisiones del maestro y no por las dificultades de la materia o la actuación del alumno. De acuerdo con las experiencias estudiantiles, los maestros tienen la facultad para definir con mesura o arbitrariedad o largueza o libertinaje la forma en que califican. En suma, los alumnos parecen estar expuestos a posibilidades extremas que dependen de la voluntad del maestro

La evaluación y el trabajo en equipo

Los estudiantes tienen acceso a tres tipos de trabajo académico que pueden reflejar las inclinaciones del maestro: las exposiciones orales del maestro, las palabras claves que se anotan en el pizarrón y los textos cuya lectura es recomendada o solicitada como obligatoria. En orden de dificultad para ser imitados, resulta obvio que el tipo de trabajo más accesible es el resumen de palabras claves. Pero como ya se ha comentado, éstas pueden dar pie, aún en el caso de los mejores trabajos, a que se abuse de ellas, con el riesgo de que se conviertan, para los alumnos, en una especie de cortina de humo disponible para disfrazar una ausencia real de conocimientos. La aplicación espontánea de esta "habilidad" es tan claramente deformante que resulta imprescindible examinar los recursos y mecanismos disponibles para que un maestro aleje a los alumnos de ciertas prácticas y encauce sus acciones hacia el logro de ciertas otras. Dicho sea en otras palabras, se necesita retomar el tema de

la evaluación. Al relatar el inicio del curso de historia se mencionó que la evaluación habría de conformarse en un treinta por ciento por el trabajo en equipo, otro treinta por ciento por las participaciones y el resto por trabajos y resúmenes. Ya se han re-señado algunas instancias de participación y ejemplos de trabajos y resúmenes, mismos que plantean inquietudes serias sobre la naturaleza formativa de los procesos presentes en el salón de clases. Para encauzarlas se requiere primeramente observar de cerca la secuencia del curso y los elementos evaluables. Conviene, después preguntarse acerca de la extensión en que las acciones del maestro impulsan las acciones de los alumnos hacia el logro de productos que se acerquen gradualmente al modelo de trabajo académico representado por el desarrollo escrito de un tema, y cuyo germen aparece en los mejores trabajos de los alumnos.

La siguiente clase correspondiente al 22 de noviembre, no tuvo lugar debido a que ese día se celebra la fundación de una de las agrupaciones gremiales titulares de la representación del personal que labora en la UNAM. La clase de historia que siguió fue la del lunes 25 de noviembre en la que se revisaron tareas como la transcrita arriba, y se volvió a insistir en la cronología de acontecimientos entre 1920 y 1934. Durante el año de 1985 ésta fue la última clase, ya que la maestra pidió licencia para atenderse en el ISSSTE. Oficialmente el semestre debió haber continuado (en ésta y todas las demás materias) por esa y dos semanas más de diciembre, así como los días 16 y 17, lunes y martes respectivamente de la última semana de labores en la UNAM. De hecho, en las otras materias

se dieron por terminadas las labores entre el 4 y el 11 de diciembre. En total, en esta materia hubo seis de un total de trece clases posibles.

En esta primera parte del curso de historia de México para el tercer semestre del bachillerato del CCH, la maestra pidió cuatro tareas de las cuales contaron tres, cuyas características ya han sido reseñadas más arriba. Cumplieron con las tres tareas cuarenta y tres estudiantes; de entre éstos sólo cinco reprobaron la materia, y en todos los casos fue porque después de haber cumplido con las tareas de esta primera parte del curso, ya no cumplieron con algún otro requerimiento posterior y en cuatro de estos cinco casos para enero de 1986 ya habían abandonado sus estudios.

En la primera semana de enero hubo dos clases, la del lunes 6 y la del viernes 10. El 6 de enero la maestra se reincorporó a dar clases. Manifestó que había estado enferma y había pedido licencia para atenderse en el ISSSTE. Al llegar a la clase escribió en el pizarrón una cronología de acuerdo con los siguientes puntos:

1910-1920. Revolución: Democrático-burguesa; Educación - Artículo 3o.; Situación agraria-Reforma Agraria-Art.27o.; Institucionalización 1920-1934 De la Huerta, Obregón, Calles; campesinos, obreros, sectores medios; CAPITAL; pequeña burguesía; burguesía: agraria, comercial burocrática, extranjera.

En el otro pizarrón que se encuentra en la parte posterior del salón siguió escribiendo:

Sonora 1920 Obregón es electo presidente, Obregón 1924; Partidos supeditados al gobierno: Partido la-

borista - CROM Morones, Partido cooperativista, Liberal constitucionalista; Pablo González; Calles; Plutarco Elías Calles; PNR 1929, Calles; Tratados de Bucareli, préstamos, Reconocimiento de E.U. al gobierno de México, Compañías petroleras; Portes Gil; Pascual Ortiz; Abelardo Rdz.

El 10 de enero a las 7.15 de la mañana se encontraban afuera del salón de clases un grupo de 28 alumnos y la maestra de historia esperando que el encargado llegase a abrirles. Este demoró cinco minutos más en llegar, a pesar de que la maestra personalmente había ido a buscarlo. La clase tardó otros cinco minutos en comenzar.

La maestra empezó diciendo que se tendrían que hacer dos cosas, primero entregar los trabajos de investigación, haciendo alusión a la lectura que deben de hacer los alumnos en el libro de A. Córdoba La política de masas del cardenismo. El segundo asunto pendiente, según la maestra, era ver la cronología refiriéndose al esquema cuya primera parte se describió más arriba.

La maestra enseguida le preguntó a toda la clase "¿Ya le sacaron copia al calendario de presentaciones de los temas para los diferentes equipos?" Los asistentes contestaron con un sonoro NO. "¿Entonces cómo van a presentar los temas?" inquirió de nuevo a la clase dejando escapar una discreta sonrisa. El nivel de ruido, producto de los comentarios y risas de los alumnos aumentó durante unos segundos hasta que la profesora los calló chistando.

Al volver a la cronología, usó el método de preguntar sobre el orden de los puntos vistos y escritos en el pizarrón durante las dos últimas clases. Ella puso en el pizarrón:

Cronología y Acontecimientos de 1920-1934.

Más abajo añade:

La CROM - 1918 - apoyó al gobierno - pido cumplimiento del 123° - 1920 Obregón presidente.

Debajo de lo anterior:

PNA - (Partido Nacional Agrarista) 1920.

Comienza preguntándoles a las alumnas que están sentadas más adelante en el centro del salón. "A ver, ¿qué más sigue?", la primera alumna revisó su cuaderno y dijo: "1921, política vasconcelista, proyecto educativo, misiones culturales". Para este momento muchos alumnos tenían sus cuadernos de apuntes sobre las mesas de trabajo y algunos levantaron las manos.

"¿Qué más?" "...¿Qué más? Después de quince o veinte minutos ya se había cubierto todo lo que los alumnos tenían en sus cuadernos de tareas sobre las cronologías vistas en la primera parte del curso. En ocasiones como ésta, la maestra tomó en cuenta las respuestas que le brindaron los alumnos como participaciones. "Sin embargo, hoy no fue así reza la entrada en mi diario de campo.

La maestra anunció que se continuaría la próxima clase con la cronología, "ahora les vamos a dar oportunidad a los compañeros que van a exponer". Algunos estudiantes inquirieron en voz alta sobre lo que se expondrá en clase, a lo que se les contestó que el asunto a tratar es el desarrollo industrial, en medio de muchos cuchicheos.

Para este momento ya eran cerca de los ocho de la mañana, con lo cual a los estudiantes del grupo responsable de la exposición les quedó un poco menos de una hora para presentar su trabajo.

La propia maestra anotó en el pizarrón Desarrollo Industrial de México 1920-1985. Después dijo "Aspectos concretos del desarrollo industrial de México, estos son los asuntos que deben de cubrir con esta exposición", refiriéndose a la distribución de temas hecha al principio del curso. Los integrantes del grupo responsable comenzaron a leer, y muy pocos de los demás alumnos tomaron notas. Luego de que leyeron unos tres minutos, uno de ellos dibujó un cuadro y dentro de él escribió "Concentración Industrial y Demográfica". Sólo las alumnas que estaban más cerca de ese pizarrón copiaron el esquema.

Uno de los mejores alumnos de este grupo, que sacó en esta materia MB copió en su cuaderno:

"Desarrollo Industrial de México. 1920-1985. 1) Características del desarrollo Industrial de México?
2) Aspectos concretos del desarrollo de la Ind. eléctrica? 1) Con capital extranjero se sentarán las bases del desarrollo Industrial de México. México tiene una base económica en el desarrollo Industrial. Ampliar la industria y extenderla al país. La mano de obra es suficiente, pero escasa educación técnica. El industrial tiene un abanse de desarrollo. El Plan Nacional de desarrollo, todavía esta vigente. Fuente principal de empleo con la Industria. El desarrollo

Industrial de México se forma Dependiente, del capital extranjero. Baja en los salarios. Se presentó a partir de 1930. Con el petróleo se sustituyó el carbón. La producción fue 55% de industria hidroeléctrica. México, Puebla y Veracruz, tienen el 27% de la potencia Industrializada en el país.

Concentración Industrial y demográfica

Entidad	Población ²	Industrial	Industrial	Industrial
Distrito Federal	9,322	140,221	494	55,774
Edo. de México	7,143	95,455	274	36,246
Nuevo León	2,571	50,472	135	20,043
Jalisco	4,432	29,854	116	11,590
A. Suma	23,468	316,002	1,019	123,658
A-B%	36.06	69.79	59.70	63.64 "

Debajo de la hoja en que el alumno copió el cuadro ofrecido por el equipo que exponía, anotó sin que se supiera a que correspondía:

"Arnaldo Córdova

1er. capítulo, pág. 37

Política de Masas en el Cardenismo".

Asimismo, dicho alumno copió esta parte de lo expuesto por sus compañeros tal cual estaba en el pizarrón, sin fecha ni procedencia.

El 3 de febrero les tocó exponer sobre el tema de movimiento obrero al equipo compuesto por cuatro alumnos. Una de ellas fotocopió seis cuartillas de una tesis de la Facultad de Derecho, de la página 73 a la 78, en la que abundaban las consideraciones de corte oficialista acerca de "La cuestión obrera, de Miguel Alemán a Luis

Echeverría". Durante la exposición se concretó a leer -sin tomar la mínima distancia crítica- lo que decían las cuartillas fotocopiadas. "Tenemos la impresión, afianzada por un sinnúmero de circunstancias que en su fuero interno el Lic. López Mateos pretendió pasar a la historia como presidente obrerista y hacia tal fin encaminó sus pasos, pero las circunstancias que se concatenaron en aquel entonces se lo impidieron, razón por la que sobre la marcha enarboló las banderas del agrarismo, al que dedicó la mayor parte de sus afanes". Las palabras citadas en la oración próxima pasada fueron escritas durante "lo que va de la gestión de Echeverría al frente de los destinos del país"; tal y como reza la tesis fotocopiada.

Durante la exposición, un alumno leyó el Novedades del domingo anterior; casi todos tenían abiertos sus cuadernos pero su atención osciló entre escuchar lo que decía la compañera y distraerse con cualquier objeto al alcance de las manos o la vista. Sólo dos alumnos, quienes, aparte de sentarse juntos, eran de los más aplicados del salón, tomaron notas de lo expuesto. Después, una compañera del mismo equipo dedicó seis minutos a leer un trozo de un texto asociado al tema de la exposición y acabó sin haber sido interrumpida por persona alguna. La maestra le fue preguntando a cada alumno con base en la lista alfabética de la clase sobre los resúmenes de dos capítulos del libro de Córdova. Repasó seis nombres hasta la letra C y al ver que ninguno de ellos había traído el resumen requerido, optó por preguntar abiertamente y nueve alumnos decidieron aprovechar lo que habían hecho de tarea sobre el libro, para lo cual

levantaron la mano indicando de ellos si habrían de poder contestar. Cabe mencionar que en esta materia hubo 21 estudiantes con MB al final del curso, entre los cuales se cuentan ocho de los nueve que participaron en esta ocasión.

La maestra procuró retomar uno de los posibles hilos del tema, haciendo resaltar, desde su opinión, la figura de Cárdenas como "un revolucionario que transformó la función del estado, ya que éste pasó a ser una especie de gran policía de la sociedad a ser árbitro de las fuerzas sociales. Formuló un proyecto ético político y nacionalista haciendo a los trabajadores socios del estado revolucionario". Uno de los alumnos, en su afán por participar incurrió en la ecolalia, así cuando la maestra dijo "contra el alcoholismo" el repite alcoholismo y así con todas las demás palabras al final de una oración; sus compañeros no pudieron dejar de reírse.

A pesar de que aún quedaban dos semanas de clases, en ese lapso de tiempo sólo hubo una clase más.

Al examinar las participaciones de los alumnos en clase y los resúmenes que producen como tareas se esbozaron algunas inquietudes sobre el valor formativo de dichas actividades. Los dos problemas que mayormente resaltan son primeramente el abuso de las palabras claves que se traduce en la aparición de una forma legítima de encubrir un manejo indeterminado e incidental de los temas que definen el programa de una materia. En segundo lugar aparece una forma de evaluar que no discrimina dentro de un mismo trabajo entre lo incorrecto, lo indeseable, lo rescatable, lo adecuado, y lo encomiable.

Cabe recordar que estos problemas fueron detectados en los resúmenes y participaciones de los mejores alumnos. Si se observan los resúmenes y participaciones de los alumnos que acreditaron con S se veía que tanto los primeros como las segundas son, apenas, poco más que ristras de palabras claves. Se observa así una tendencia a lograr la acreditación mínima con productos académicos integrados en una proporción muy alta por palabras claves. A su vez esta tendencia fácilmente da pie a que una proporción alta de alumnos acrediten con la calificación máxima. Tal fue el caso en esta materia de veintiún alumnos sobre un total de cuarenta y tres que comenzaron el curso regularmente.

La tendencia señalada se refuerza enormemente con las participaciones orales que los estudiantes hacen para responder a las preguntas directas o abiertas del maestro. Este, en su afán de fomentarlas, propicia intervenciones que se reducen a versiones abreviadas de resúmenes, ya de sí cortos. o a simples enunciaciones de palabras claves.

Al observar la secuencia ulterior del curso, se volvieron a manifestar las mismas formas de trabajo académico que ya fueron examinadas, a la vez que hizo su aparición el trabajo en equipo. El trabajo en equipo se distingue de los otros quehaceres escolares de los alumnos al requerir exposiciones orales de un tema que difícilmente se logran apelando a simples enunciaciones de palabras claves. Sin embargo, algunos de sus rasgos merecen ser identificados para los propósitos que aquí me ocupan. En primer lugar, destaca la calidad aleatoria de la organización y orientación que toman las acti

vidades que desarrollan los alumnos para trabajar un tema. En los casos reseñados los alumnos consultaron los primeros libros que tuvieron a su alcance y que, según su criterio cubrían adecuadamente, con el compromiso de exponer un tema. Dicho criterio en la instancia de la alumna que habló sobre la cuestión obrera de Alemán a Echeverría, se basó en el hecho de haberse topado, literalmente, con la ficha de una tesis de la Facultad de Derecho clasificada bajo el rubro de "política obrera" en el catálogo de la Biblioteca Nacional.

En otra instancia un alumno presentó un cuadro sin referentes que permitieran entenderlo o aprovecharlo, ya que carecía de las fechas para los cuales correspondía la información. Además, nunca dijo de qué fuente hubo extraído la información. La lógica de estas actividades escolares se remite, ante la ausencia de mecanismos o instrucciones que la definan y limiten, a lo expedito que resulte hacerlo de esa manera. En otras instancias no reseñadas, el trabajo en equipo para esta clase consistió exclusivamente en leer el citado libro de Arnaldo Córdova. Los alumnos dividieron el número de hojas a ser cubiertas para la exposición entre el número de integrantes del equipo, y se concretaron a leer solamente las que a cada uno le correspondieron.

En el trabajo en equipo disminuyó considerablemente el peso de las palabras claves como símbolos que representan conocimientos determinados. Pero el material que trabajan los alumnos se ve librado al azar de lo que encuentran o de lo que les tocó leer. En esta situación el ejercicio de redactar con claridad es indiferente

al valor formativo o científico de un texto. La presentación oral del trabajo en equipo puede resultar clara para los estudiantes que escuchan, lo cual no garantiza que resulte formativa para unos u otros, debido a que la información puede ser irrelevante, inexacta y al darse fuera del contexto resulte también ininteligible. Por otra parte, si el texto utilizado no es conocido por el maestro, la fidelidad del resumen respecto a la fuente se vuelve un asunto prácticamente imposible de verificar durante la clase. Estos problemas, en los que regularmente incurrieron los trabajos en equipo para historia, llevan a preguntarse acerca de las razones por las que su práctica está tan difundida a pesar de sus múltiples deficiencias.

Lo anterior equivale a cuestionar la racionalidad formativa de este tipo de trabajo, que no sólo no resuelve para el alumno los problemas planteados por las limitaciones de las participaciones orales y los resúmenes, sino que da pie a prácticas indeseables que no son ni corregidas ni sancionadas negativamente, antes bien pasan por un cumplimiento muy adecuado. Por ejemplo, los dos estudiantes cuyos trabajos en equipo se reseñaron, sacaron MB por estos trabajos. Además no hay que pasar por alto que para los alumnos ante quienes se exponía el trabajo en equipo son aún mayores las desventajas que representa este recurso pedagógico, sobre todo por lo irrelevante que les resulta a quienes lo escuchan para la elaboración de tareas específicas o aún de actividades relacionadas con la acreditación de la materia. Se podría pensar que estas fallas son imputables a la materia de historia o en última instancia a la manera de organizarlas para esa clase. Sin embargo, existen pautas que

se repiten de una materia a otra, tal y como se examinará en el capítulo siguiente.

NOTAS BIBLIOGRAFICAS

1. Este trabajo fue publicado posteriormente, J. Zorrilla A., "Una hipótesis sobre la calidad de la enseñanza", Cuadernos del Colegio núm.30, enero-marzo 1986.
2. E. Paniagua. "Educación media. Crecimiento y distribución de la matrícula escolar, 1976-1982", Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. México, vol.XIII, núm.2, 1983.
3. J. Bartolucci. "Proceso educativo y promoción social en la UNAM", en: J. Zorrilla (coordinador) La élite y la masa, Cuadernos del CESU número 1, México, CESU, UNAM, 1986.
M. Covo. "La Universidad: reproducción o democratización", en: J. Zorrilla (coordinador) La élite y la masa, op. cit.
4. E.C. Hughes; H.S. Becker and B. Geer. "Student culture and academic effort", en: Cosin et al. School and Society. A sociological reader. Second edition, edited by Cosin, B.R., et al. London and Henley, 1977.
5. A. Alarcón. El Consejo Universitario. Sesiones de 1924 a 1977, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1979, pp.404-405.
6. A. Bernal Sahagún. "Aprender a Enseñar y Enseñar a Aprender", en: Documenta, CCH, Colegio de Ciencias y Humanidades, núm.1, junio 1979, pp.38-40.

IV. Continuidad y heterogeneidad de la enseñanza

En este capítulo se analizan varias situaciones propias a las demás materias que cursan los alumnos en el tercer semestre del bachillerato del CCH y que se basan en las observaciones realizadas durante el trabajo de campo emprendido entre noviembre de 1985 y marzo de 1986 con un grupo que cursaba dicho semestre en la institución.

A continuación presento la descripción que hizo la maestra de la clase de taller de lectura del tercer semestre del mismo grupo sobre el que he venido discutiendo. Vale la pena aclarar que esta maestra sólo tenía un grupo que atender, ya que se encontraba comisionada a labores de apoyo administrativo por las demás horas correspondientes a los grupos de los cuales era titular. Así, el trabajo a que estaba asignada en esa comisión le permitía dedicarle más tiempo a las actividades relativas a la clase de lo que sería de otra manera. En este sentido la dedicación al grupo se ubicaba en condiciones ideales, contrariamente a lo que ocurría en el caso de historia en que la maestra atendía muchos grupos.

"Lo que busco en las clases es hacerlos participar y que externen sus puntos de vista.

El setenta por ciento de la evaluación recae en reportes, participaciones, y pequeñas investigaciones sobre un cuento. Para el curso propongo 15 lecturas, ya sean obras completas, cuentos u obras de teatro pequeñas y se trabaja con la antología que editó la coordinación del colegio. El otro treinta por ciento de la evaluación depende del

trabajo en equipo, para el cual les pido un trabajo de hasta 21 cuartillas, un mínimo de 15, les exijo que sea síntesis y que no sea fusil (nombre con que se conoce en el medio académico el trabajo confeccionado a partir de transcripciones directas de una obra y que implícitamente se hace pasar como propio). Les pido que ubiquen las corrientes literarias: existencialismo, romanticismo, realismo, naturalismo, ciencia ficción.

Como información básica para que lleven a cabo estos trabajos les doy bibliografía y el lugar en la biblioteca en que se encuentran los libros a ser utilizados, esto fue la primera semana.

Para la formación de equipos, siempre pido que sean un máximo de 6 y un mínimo de 4 y les pido que ellos mismos los conformen.

Para la participación se requiere que los alumnos traigan un reporte obligatorio, sin el cual no tienen derecho a estar en clase y, por lo tanto, el que no trae reporte no participa. Cada reporte obligatorio se fija al final de la clase.

Los reportes se revisan sólo hasta el final del día y les pongo una firma y ahí mismo se consignan las participaciones. Pero un mismo reporte puede servir hasta para cuatro días de participaciones, o sea que no todos los días se piden reportes para la siguiente clase. Pero para un solo día no puede haber más que una sola participación.

Al sumar tenemos que hay dieciseis participaciones y doce

reportes, lo que da un total de 28 puntos que son iguales al setenta por ciento de calificación. En cambio en el trabajo, que cuenta un treinta por ciento, se hace una equivalencia de tal manera que 10 de calificación es igual a 30 puntos; 9 igual a 27 puntos; 8 a 24 puntos.

La escala final va del 0 a 55 puntos = NA

56 a 70 " = S

71 a 89 " = B

90 a 100 " = MB

Transijo y eso da flexibilidad a la clase, por ejemplo, a los que son como hormiguitas que no participan y sólo hacen reportes y trabajos en equipo se les garantiza que sin participar sacan una S. Sería injusto que por limitaciones de su formación o por su propia personalidad reprobaran. Esto les fue dicho al principio del curso, si no participan tienen que cumplir con todo lo demás si no, true nan.

Por mi parte, sólo hago exámenes cuando el grupo chafea, y he llegado a hacerlos a cada lectura.

El inconveniente que le veo al examen final es que si se anulan todas las evaluaciones y la calificación se hace depender del examen, entonces se es injusto con el trabajo, que es el que cuenta.

Acercas de la manera de enseñar lo que se les pide posteriormente como trabajo puedo decir que: los primeros quin ce días les doy un esquema de análisis que contempla 9 pun tos, y cada uno de ellos desglosado. En las primeras se-

siones se desglosa una obra y empiezo a tomar aportaciones. Por ejemplo: ¿Qué se entiende por aportación social de clase? El primer reporte es chafa y se revisa en clase. Se revisa cada uno y se dice verbalmente tal punto no se desarrolló. Este reporte es el único que reviso.* Entonces cabría preguntarse sobre la manera en que me doy cuenta si están avanzando. Por las participaciones me voy dando cuenta, ya que la lectura les va permitiendo tener juego en la discusión y lo importante es participar en la discusión.

De repente tienes alguna respuesta. Este semestre tomé a Macedonio y le decía "a ver Macedonio piensa, ya que lo que estás diciendo está mal". También lo hice con Carito y no me captó.

Lo que me propongo hacer el semestre próximo es pedirles que en una hoja en blanco me digan que les gustó y que no. Sobre la participación, estoy de acuerdo con que los alumnos sean críticos para que vean la vigencia histórica de los valores y que en su caso vean como los valores siguen o no funcionando. Hay que tratar que el chico lo relacione con su situación y esto se logra mediante la participación".

Cuando le pregunté si cambiaría su sistema de tal manera que la participación no se utilizara si encontraba otros medios de lograr lo que se pretendía con ella, me dijo:

* Subrayado mío.

"Como maestra la participación me permite ponerme en contacto con los alumnos. Al principio, sólo trabajaba por equipo y el equipo tenía que exponer. El inconveniente era que no leían todo y tuve que hacer el trabajo más individualizado, ya que dentro de los equipos hay vividores. Sin embargo cabe la posibilidad de que por equipo contestaran".

No obstante que la experiencia de esta maestra la ha llevado a reconocer algunas de las enormes limitaciones, trampas y vicios que propicia el trabajo en equipo, en su propia declaración se perfila un problema al que la evidencia ha venido aludiendo a lo largo de este trabajo. Me refiero a la inconsistencia con que se califican los trabajos escolares, así como a la ausencia de indicaciones y de correcciones sobre la calidad del material que producen los alumnos. Lo que es aún más, en el caso del taller de lectura aparece muy neta la preocupación de la maestra por asegurarse de que los alumnos cumplan con traer los reportes, al grado de impedirles la entrada a quienes no lo hiciesen. Al no poder entrar, los alumnos no pueden participar y en consecuencia su calificación sufre acordemente. La aplicación continua y sistemática de esta medida no conlleva una revisión, así fuese superficial, de lo que los alumnos escriben en el reporte. La desproporción manifiesta entre exigir reportes para entrar a clase e ignorar su contenido no preocupa a la maestra debido al peso que le otorga a las participaciones. "Con las participaciones me doy cuenta si están avanzando... la lectura les va permitiendo tener juego en la discusión y lo importante es participar en la discusión", afirmó categóricamente la maestra en la entrevista.

Este método de vincularse con el trabajo de los estudiantes se apoya de manera fundamental en lo verbal en detrimento del trabajo escrito, ya que finalmente los reportes escritos son un medio de entrar a clase y las participaciones orales constituyen la forma más importante de trabajo escolar. Aun dándole cabida a situaciones personales y laborales no equiparables y a clases y métodos diferentes, se percibe en las materias de historia y taller de lectura una tendencia bastante fuerte a privilegiar las participaciones verbales por encima de cualquier forma de trabajo estudiantil y a definir el ámbito del salón de clases y lo que en él acontece como el campo mismo del quehacer académico en detrimento del acto de leer, de estudiar y de escribir.

Muy bien cabría pensar que los problemas de los cursos de historia y taller de lectura del tercer semestre del CCH no son independientes de las materias mismas. Sus contenidos, pudiera creerse, se prestan a diluirse y manipularse de tal forma que su acreditación se convierte en una actividad potencialmente ajena al proceso de aprendizaje. Sin embargo, existe evidencia que muestra deficiencias y vicios de una índole parecida en el área de ciencias experimentales. Efectivamente, un estudio realizado por tres maestras de ciencias experimentales del Plantel Sur del CCH en 1980-1981¹ dentro de un equipo de trabajo en el que también participaron otros cuatro maestros de la misma área de ciencias experimentales aunque de otros planteles, se propusieron investigar las dificultades de los alumnos del sexto semestre del bachillerato del CCH en el manejo del método científico-experimental. El plan de estudio del ni-

vel medio superior en el CCH pretende promover de manera específica que los estudiantes sean habilitados en el manejo de dos métodos, el científico-experimental y el histórico-social, y dos lenguajes, el español y las matemáticas. Dicha habilitación supuestamente le permitiría al estudiante ordenar la información pertinente para realizar investigaciones y trabajos académicos o de otro tipo, así como una continua actualización de sus conocimientos. Las maestras que realizaron la investigación partieron del hecho que su experiencia mostraba que el esfuerzo primordial de los docentes tendía a focalizarse en agotar los contenidos temáticos señalados en los programas de las materias, mientras que no propiciaban en los alumnos situaciones en las que éstos pudiesen aplicar lo aprendido sobre el método científico-experimental; lo cual impedía que se pudiese verificar si ellos habían aprendido a manejarlo durante los primeros cuatro semestres de sus estudios. Dichas maestras observaron que los alumnos no lo aplicaban correctamente y que además, mostraban grandes confusiones al respecto. Desde esta inquietud instrumentaron una pesquisa que les permitiría conocer los obstáculos y dificultades de los alumnos para el manejo del método científico-experimental en el contexto del bachillerato. Su trabajo fue presentado en el Primer Foro Nacional de Investigación en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje que tuvo lugar en la ciudad de México en noviembre de 1981.²

Los resultados a que llegaron son:

"Los datos obtenidos contradicen una realidad que seguimos viviendo quienes estamos al frente de grupos de quinto y

sexto semestres de biología y química. A pesar de que un 84.8% de los alumnos considera haber aprendido el método científico-experimental, el problema del no manejo de dicho método subsiste. ¿Qué pasa entonces? A riesgo de caer en una exageración parecería que tenemos un alumno que cree que aprende, un profesor que cree que enseña (aun que nos consta la preocupación de algunos maestros de ciencias experimentales por mejorar la enseñanza y el aprendizaje del método científico-experimental); un alumno que realiza todas las actividades que teóricamente lo llevarían a manejar el método y sin embargo no lo maneja; un profesor que da explicaciones sobre método experimental sin darse cuenta, tal vez, que el método no es un tema que hay que memorizar sino un instrumento que se debe manejar. El alumno tiene memorizados lo que él considera como pasos del método, sigue instrucciones de un diseño de proyecto, pero esto tampoco indica que maneje el método, sino que confiado en lo que alguien le dice (en este caso el profesor) sigue indicaciones sin profundizar por qué o para qué las sigue".³

Al igual que en historia y taller de lectura en las materias de ciencias experimentales se evidencian graves hiatos entre lo que los maestros y alumnos consideran que está sucediendo, tomando como referentes las calificaciones, y lo que efectivamente acontece con el manejo de los contenidos de una materia.

La calidad social de la educación fue definida al principio del

capítulo anterior en términos de las relaciones resultantes entre las expectativas que genera y rodean a un plan de estudios, las interpretaciones a que da pie el programa de una materia por parte de un maestro y las actividades en torno a las cuales cristaliza la acreditación de una materia. A partir de la evidencia que se ha manejado destaca el papel central que ocupa el maestro en relación al arbitrio de que goza para manejar los contenidos de la materia y para calificar el desempeño escolar de un alumno en la asignatura bajo su responsabilidad.

En una primera instancia pudiera pensarse que la libertad de los maestros para usar o abusar de esta facultad no hace sino subrayar el carácter individual que reviste la evaluación del trabajo escolar. Sin embargo, el material que se ha venido examinando delata la existencia de rasgos comunes en los comportamientos de maestros a cargo de materias muy diferentes entre sí. Estas constantes docentes se obtienen con independencia de la posibilidad real que tiene cada uno de ellos de comportarse de otras maneras, sin que la institución presione o siquiera lo note. Por tanto se justifica hablar de tendencias en la medida en que ciertos rasgos trascienden el ámbito de lo individual y aparecen en materias de las diferentes áreas en que se encuentran organizadas las asignaturas del plan de estudio del bachillerato del CCH.

Las tendencias que más significativamente se han esbozado a partir del material etnográfico recabado comprenden:

- a) el impulso sistemático de la participación oral;
- b) el impulso del trabajo en equipo;

- c) la inconsistencia con que se evalúa el trabajo escolar de los alumnos;
- d) la inconsecuencia de no impulsar los elementos más rescatables del trabajo de los alumnos y de no corregir los elementos menos deseables;
- e) el auspicio de esquematizaciones que, en casos extremos, se reducen a ristas de palabras claves sin mayor sentido.

Curiosamente en las descripciones que se han revisado, la presión estudiantil por abatir los umbrales de acreditación no aparece más que una sola vez al inicio del curso de historia. Además, en ese caso, los alumnos se quejaron únicamente de la carga bruta de trabajo, esto es leer periódicos de diferentes épocas, asistir a una obra de teatro y empezar a leer un libro. A lo largo del tercer semestre sólo se registraron dos casos, aparte del ya mencionado de historia, en que los estudiantes presionaron colectiva, abierta e insistentemente en clase, para que el maestro o bien abatiera los umbrales de acreditación o se mostrara leniente y disminuyera la carga de trabajo.

Las presiones por abatir umbrales o disminuir cargas de trabajo no deben confundirse con las reacciones de los estudiantes al anuncio de un examen, ya que dichas expresiones no contenían discusión alguna. Uno de los dos casos ocurrió en la materia de matemáticas, y será objeto de análisis en un momento posterior de este capítulo. El otro caso ocurrió en la materia de taller de redacción y se presenta a continuación. Pero antes, es pertinente aclarar que lo anterior de ninguna manera implica que los alumnos no se acercaran in

dividualmente a los maestros a fin de que éstos mostraran la suficiente indulgencia y benignidad para que sus calificaciones particulares fuesen más altas. Sin embargo estas presiones ocurrieron invariablemente hacia el fin del semestre, y por lo tanto no podrían afectar directamente el desarrollo del curso. En términos de una situación hipotetizada como relevante, en un trabajo que sirvió como antecedente de esta tesis y al que se aludió en el capítulo anterior,⁴ la evidencia aquí manejada apunta a que las presiones que se ejercen sobre el maestro no van dirigidas explícitamente al abatimiento de los umbrales de acreditación. Más bien las presiones se orientan a tratar de mejorar las condiciones bajo las que se deban desarrollar los trabajos escolares requeridos a los alumnos.

El caso del taller de redacción

Para la clase de taller de redacción e investigación documental correspondiente al tercer semestre de bachillerato del plan de estudio del CCH, la maestra encargada se presentó dos veces al principio del semestre y les pidió a los estudiantes que elaborasen un trabajo consistente en sacar fichas de diferentes periódicos y revistas, siempre y cuando fuesen sobre un mismo tema. Además se requería que el trabajo fuese hecho por equipos y que incluyese un mínimo de 100 fichas, cada una en una hoja por separado y con su registro, fuente, fecha y título. Dejó de ir todo el mes de noviembre y a una semana de las vacaciones de diciembre se presentó una vez más, pero sólo se asomó a la puerta y sin trasponer el umbral dijo a los alumnos que no había podido venir. Se fue sin que escla

reciera si habría de cubrir el resto del curso de manera regular.

Pasaron las vacaciones, volvieron los alumnos a clases a principios de enero y la maestra siguió sin asistir. El jueves 30 de enero de 1986 apareció por vez primera el maestro interino que habría de cubrir las clases que restaban del semestre para esta materia.

Tanto en el medio administrativo como entre los maestros es sabido que, en muchas ocasiones, cuando un maestro titular de una materia no va a poder asistir a dar sus clases regularmente y tampoco puede gozar de licencia con goce de sueldo, no avisa al principio del semestre sino que se espera para avisar después de haber cobrado algunas quincenas. Así es muy común que cuando el semestre comienza a finales de octubre, algunos maestros van una o dos veces en la segunda o tercera semana de clases, después dejan de asistir, se esperan a que lleguen las vacaciones de fin de año, las cobran y a principios de enero avisan que no van a poder atender tal o cual grupo. En ese momento las autoridades boletinan un grupo, o sea que solicitan públicamente un maestro interino para cubrir el grupo que quedó sin maestro. Finalmente el maestro no llega al grupo hasta finales de enero. En el caso del grupo que me ocupa, la situación se acercó lo suficiente a este patrón como para ameritar que se mencionara una interpretación existente en el medio escolar.

El maestro interino se presentó a finales de enero y tan pronto como hubo entrado dijo: "Les voy a dar la materia de redacción y ustedes tienen que entregar 50 artículos periodísticos sobre un tema". No había acabado de formular su demanda cuando los alumnos protestaron en masa quejándose todos a la vez. Algunos alzaron la

mano para exponer con más claridad sus puntos de vista. El nuevo maestro respondió a la reacción de los alumnos afirmando "el que quiera solamente venir a clase y no entregar lo que se les pide, puede hacerlo". Luego continuó "recorten el artículo, lo pegan en una hoja tamaño carta, en una parte en blanco integran la ficha hemerográfica particular y la ficha hemerográfica general. La ficha hemerográfica general consiste en: nombre de la publicación subrayado, nombre del director general, la periodicidad y el lugar en donde es publicada. La ficha hemerográfica particular consiste en: encabezado, nombre del autor del artículo, título del artículo, nombre del periódico subrayado, lugar en donde se edita el periódico, fecha y página en el periódico.

La materia de redacción, de acuerdo con el horario oficial para este grupo de alumnos consistía de tres clases semanales, una el martes de 7 a 8 de la mañana, otra de 8 a 9 de la mañana del jueves y finalmente el viernes de 10 a 11 en la mañana también. El nuevo maestro les hizo saber que él no podría atenderlos los viernes ya que se le empalmaba con una clase a otro grupo en el mismo plantel, "a menos que les avise con anticipación, los viernes no habrá clase" terminó diciendo. La tarea fue pedida para el siguiente martes y al ser jueves el día en que se solicitó, los alumnos habrían de contar con cuatro días únicamente, incluyendo sábados y domingo, para buscar los artículos, recortarlos y hacer las fichas hemerográficas generales y particulares. El maestro añadió que se habrían de calificar también presentación, orden y portada. Para el trabajo quedaban excluidos como fuentes Esto, La Afición, Estadio, y Ovaciones.

En cambio resultaban aceptables Excélsior, Novedades, La Jornada, El Sol, El Heraldó, El Nacional, La Prensa, Uno más uno y El Universal. Finalmente, les precisó que el tema se elegiría por equipo, pero cada alumno tendría que traer las cincuenta fichas a título individual. El día que se presentó por primera vez y demandó el trabajo de recortar los cincuenta artículos había en el salón sólo veinticinco estudiantes. El día en que lo revisó, una semana después, asistieron a esa clase treinta y cinco alumnos, y cumplieron veintinueve, mismos que fueron la totalidad de los que acreditaron el curso. Posteriormente, el maestro les pidió que presentaran por equipo un tema. Con la calificación que obtuvieron en esta última evaluación los alumnos que habían traído los artículos periódicos pudieron ratificar o aumentar su promedio final. Los que no cumplieron con el primer trabajo, independientemente de su desempeño en el segundo, no pudieron acreditar la asignatura. En este curso hubo un total de 11 sesiones, incluyendo las dos veces que asistió la primera maestra.

Contrariamente a lo ocurrido en el curso de historia, en el caso de redacción la presión que los estudiantes pretendieron ejercer sobre el maestro a fin de que disminuyese la carga de trabajo solicitada inicialmente no rindió ningún fruto. Los alumnos que no cumplieron en los términos y tiempos exigidos, reprobaron la materia. Por otra parte cabe hacer resaltar que en este caso aparecen comportamientos docentes similares a algunos de los ya reseñados. De nuevo hay una utilización del trabajo en equipo como una forma normal de organizar y demandar labores escolares. Además que el maestro también le otorga un gran peso al estricto cumplimiento de una ta-

rea, en este caso, la elaboración de fichas sobre un tema, sin que dar claro que propósito se sigue más allá de cumplir y de ejercitarse en la rutina de hacer fichas de cierto tipo. Esas fichas no fueron utilizadas posteriormente.

Por lo que trasciende en el medio escolar del CCH, pareciera que de hecho no es inusual que algunos maestros de redacción se concreten a solicitar que los alumnos hagan fichas, sin que éstas sean utilizadas posteriormente en trabajos en los que los estudiantes redacten algunos párrafos procesando la información así recogida. Al aislar la actividad de elaborar fichas de su utilización en trabajos escritos, se da pie a que los estudiantes creen que un trabajo consiste solamente en adjuntar los materiales de tantas fichas como se hayan recopilado, transcrito o recortado.

A partir de esta información se perfilan ciertas condiciones de funcionamiento escolar, efectivamente observables, que resultan relevantes para la comprensión de los fenómenos relativos a la "calidad social" de la educación. Destaca que la institución actúe con suma lentitud, ya que no corrige la ausencia de trabajo docente entre noviembre y finales de enero. Resalta también que el mecanismo por medio del cual la institución se entera de la ausencia del maestro sea la notificación que hace el maestro que incurre en el incumplimiento, en los términos y en el momento que a él le convienen. Se observa que la efectividad de los mecanismos institucionales para enfrentarse a eventualidades como ésta sólo llega a que el semestre no termine sin que el grupo tenga maestro. Y al así hacerlo se "normaliza" la situación suscitada por la ausencia de trabajo docente

te durante dos terceras partes del semestre. Sin embargo, esta suerte de normalización con sus tiempos lentos y mecanismos poco efectivos encubre un vacío de trabajo académico. En el ámbito de la acreditación, tal encubrimiento bajo el mecanismo de normalización tiene como consecuencia que se igualen y equiparen experiencias y contenidos muy diversos bajo los mismos criterios de calificación. Así, los mejores alumnos de este grupo sacaron MB para esta materia, como también lo hicieron los mejores alumnos de un grupo donde se trabajó durante todo el semestre de manera regular y continua. Así, la ocurrencia de eventualidades de este tipo, tanto como los mecanismos institucionales para responder, son factores que inciden de manera directa en la situación que he caracterizado como falta de garantías académicas en los procesos de acreditación escolar.

Resta preguntarse cuán frecuentes son estas eventualidades dentro del funcionamiento general de la institución. A lo cual cabe responder que a pesar de que resulta harto difícil cuantificar con precisión este fenómeno, existen ciertos indicios que no se pueden ignorar. En el caso de los alumnos del grupo que aquí me ocupa, el ausentismo calificable de grave (cuando el grupo queda sin atención durante la mitad o más del tiempo que dura el semestre) aparece en un 20 por ciento de todas las experiencias con maestros durante los dos primeros semestres del ciclo del bachillerato del CCH. Sin embargo, el ausentismo tiene muchas caras debido a que no siempre se manifiesta con tanta claridad. También aparece a lo largo del semestre bajo formas más diluidas, pero no por esto menos frecuentes.

Se tiene que aclarar que en los planteles del bachillerato del CCH existe un registro de asistencia para los maestros desde 1981. Este hecho ha suscitado la oposición de diversos grupos políticos al interior del colegio, de tal suerte que a pesar de que firmar cada vez que se da clases es obligatorio, no existen sanciones directas para quien no lo haga. La instancia en que se hace operativo este requerimiento es en el momento en que un maestro solicita su promoción. Sin embargo, como aproximadamente el 80 por ciento de los maestros son de asignatura y en esta forma de contratación sólo caben dos categorías A y B, muchos maestros prefieren no tener derecho a la promoción con tal de no firmar. Por otra parte, la asistencia es también un indicador que se toma en cuenta cuando un profesor de asignatura opta por una plaza de profesor de carrera de enseñanza media superior, en la cual tiene cargas de 15 a 19 horas de trabajo frente al pizarrón mientras que el resto del tiempo se destina a la elaboración de proyectos. Para acceder a estas plazas se requiere que los maestros estén titulados, y en el nivel del bachillerato del CCH cerca del 60 por ciento de los maestros no están recibidos, lo cual les priva de aspirar a estas plazas mientras no presenten su examen profesional.

El caso de matemáticas

Existen otro tipos de situaciones relevantes para la comprensión de los fenómenos propios a la "calidad social" de la educación. Algunas de ellas se presentaron en la clase de matemáticas. El curso comenzó regularmente la última semana de octubre. Desde entonces

el profesor asistió puntualmente, con una salvedad. La materia de matemáticas III está programada para ser dada cuatro horas semanales distribuidas en dos clases de una hora y una clase de dos horas. El maestro, al inicio del semestre, les avisó a los alumnos que la clase de dos horas programada para el miércoles de 7 a.m. a 9 a.m. comenzaría a las 8 a.m. debido a que se le empalmaba con otra obligación magisterial en el mismo plantel. La clase se impartió regularmente todo el mes de noviembre.

El maestro inició la explicación del curso en la segunda clase. Los contenidos comprenderían dos temas. Dentro del tema "geometría euclídeana" se habrían de estudiar los ángulos entre dos rectas paralelas cortadas por una transversal; polígonos y triángulos; propiedades de los triángulos; congruencia; semejanza y el teorema de Pitágoras. El segundo tema, "geometría analítica" abarcaría localización de puntos; distancia, representación de gráficas; pendiente, recta y circunferencia.

Desde un principio el maestro procuró comenzar la clase resolviendo el o los problemas que dejaba de tarea optativa. El carácter optativo radicaba en el hecho de que la realización de la misma nunca fue objeto de control o de acreditación de puntos para la calificación final. Esta se obtenía a partir de los resultados de dos exámenes parciales, que en caso de promediar seis o más era de carácter definitivo. De obtenerse menos, el maestro a finales del tercer semestre daría oportunidad de una "recuperación" cuyas modalidades de operación serán examinadas posteriormente. La rutina de la clase involucraba, después de resolver la tarea en el pizarrón,

generalmente con la participación abiertamente buscada de los estudiantes, la exposición o el recordatorio del enunciado de un teorema. Posteriormente procedía el maestro a expresarlo simbólicamente, demostrar uno o varios corolarios, axiomas o proposiciones. Finalmente planteaba un problema cuya resolución implicaba la utilización de las proposiciones ya expuestas con anterioridad a lo largo del curso. Una vez resuelto el problema, y de nuevo solicitando a cada momento la participación del grupo, dejaba de tarea un problema semejante al desarrollado en el pizarrón.

La rutinización de estas secuencias manifiesta de hecho un grado muy alto de coherencia entre la presentación de la instrucción y el objetivo explicitado por el profesor y presente, de manera muy somera, en el programa oficial sancionado por el Consejo Universitario en enero de 1971 el cual reza "Geometría Euclideana (Principios y Método) simetría, congruencia, semejanza (transformaciones). Medida (medida de ángulos, longitud, volumen)".⁵ Dicha coherencia o consistencia aparecería también entre la presentación de la instrucción y lo que se espera que los alumnos hagan por su cuenta. Finalmente, en la medida en que los exámenes contengan el tipo de problemas que forman parte de la secuencia ya descrita, en esa misma extensión dicha coherencia cubriría también a las preguntas de los exámenes. En términos de pesquisa emprendida en torno a la "calidad de la educación", parecería que en la materia de matemáticas se presentan condiciones tales que se posibilita evitar los problemas a los que se ha venido aludiendo a lo largo de la discusión.

Justamente en el área de matemáticas más que en ninguna otra

del nivel bachillerato, muchos profesores se han hecho implícita o explícita una pregunta acerca de las razones por las cuales dichas expectativas no se cumplen aún en los casos en que los maestros muestran gusto por la docencia, competencia y dedicación. Testimonian esta preocupación los numerosos esfuerzos, proyectos, investigaciones, encuestas, reuniones, simposios, ponencias y artículos que sobre este problema se han venido presentando a lo largo de los años.⁶

En un trabajo titulado Las actitudes del profesor de Matemáticas vistas por los alumnos del CCH, de García, Loyola y Zurbarán fechado en 1982⁷ dicen:

"Iniciamos la investigación preocupados por el alto índice de reprobación en área de Matemáticas, no sólo en nuestro colegio o a nivel nacional, sino internacional. Entre los posibles elementos a los que se les atribuye la reprobación en matemáticas podemos señalar los siguientes: -La inquietud del profesor por transmitir el dominio de conceptos de un alto grado de complejidad, actúa a veces como un obstáculo para aplicar un método sencillo de comunicación de conocimientos elementales. -El dominio de conocimientos elevados hace que el profesor menosprecie la enseñanza de los conceptos más elementales y que son la herramienta de trabajo que el alumno necesita para acceder a niveles de mayor complejidad. -El profesionalista que imparte cátedra de Matemáticas a ni-

medio superior no se siente realizado como tal en su labor docente, puesto que la considera como una actividad pasajera. -Dificultad para simplificar y ejemplificar en forma suficiente las nociones matemáticas. -Existe un prejuicio social para aprender Matemáticas. Se les considera de muy alto nivel y para "genios". -El medio no provee una cultura matemática adecuada ni estimula su adquisición. Hay una tendencia del docente por concentrar su atención en aquellos alumnos que entienden lo que él dice y que hablan su lenguaje descuidando a los demás."

A partir del trabajo transcrito se puede observar como la consistencia lógica entre lo que se desea en el programa de estudio y el desempeño del maestro es un elemento de capital importancia, mas no el único. Cabe añadir la manera como el maestro percibe y maneja a lo largo del semestre las respuestas que obtiene de los alumnos. Este nuevo factor cobra una relevancia singular para la discusión de la "calidad de la educación", ya que atribuye a la población estudiantil preparaciones y capacidades de trabajo muy diversas. A la vez, considera que los maestros se inclinan por despreciar la enseñanza de los conceptos elementales, cuando en términos pragmáticos esta actividad es la que se requeriría para que la mayoría de los estudiantes pudiesen acceder a niveles superiores de desempeño matemático.

Resulta interesante hacer notar que en este diagnóstico de la eficacia de la docencia matemática el acento está puesto en "el al-

to índice de reprobación en la materia" y en "la tendencia del docente por concentrar su atención en aquellos alumnos que entienden lo que él dice". Dicho sea en otras palabras, el peso de la crítica recae en lo inadecuado de la acción docente, para muchos o para la mayoría de los alumnos.

En este mismo sentido, pero con mayor precisión, otros dos maestros del área de matemáticas en el nivel de bachillerato del CCH, en la presentación de un proyecto de investigación asociado a una Maestría en Educación en Matemáticas exponen.⁸

Son dos los argumentos esenciales para otorgar dicho calificativo (la enseñanza de las matemáticas en nuestro país es una catástrofe nacional). Por una parte la baja eficiencia respecto a la promoción de los estudiantes: es para todos conocido que los cursos de matemáticas tienen los más elevados índices de reprobación (esto hace especial referencia al bachillerato del CCH, en donde se enseñan éstas junto con otras muchas materias); por otra parte, existe un bajo aprovechamiento de los alumnos en las clases; en otras palabras, son muy pocos los alumnos que habiendo aprobado una materia logran dominar los conceptos matemáticos que contiene dicho curso. Es común que los profesores de matemáticas -y de otras áreas- manifiesten con unanimidad que sus alumnos no han aprendido algo del ciclo inmediato anterior ... (En el) examen de diagnóstico

...(realizado) por la Facultad de Ingeniería de la UNAM en 1983 ...se observa que los egresados de la preparatoria de la UNAM obtienen iguales o mejores resultados que los del CCH en un examen de geometría euclideana, cuando los alumnos del CCH han cursado la materia y los de la preparatoria no lo han hecho ...(A pesar de lo anterior) una pequeña parte de los alumnos logra aprender lo que deseamos, en este sentido (a pesar de dar servicio a números masivos) no hemos diseñado una educación masiva, en la que la mayoría efectivamente logre satisfacer los objetivos educacionales.

De manera muy directa, los juicios emitidos por estos profesores vienen a poner en tela de juicio la validez del desempeño de los maestros. De hecho cuando se establece que la enseñanza de las matemáticas "es una catástrofe" a partir de los altos índices de reprobación, se está suponiendo implícitamente que dichos índices deberían o podrían ser más bajos, y al así hacerlo se supone que los estudiantes, independientemente de los resultados obtenidos hasta la fecha, pueden aprender más y lograr niveles matemáticos de aprovechamiento considerablemente mayores. Lo que es aún más, si la mayoría de los estudiantes reprueban, dicho resultado está claramente relacionado con las actitudes de los propios alumnos, pero sobre todo se debe a que no se ha logrado diseñar una educación masiva en que la mayoría llegue a satisfacer los objetivos educacionales. De acuerdo con la evidencia que he venido manejando, matemáticas es la

materia en la que existe una mayor coherencia entre el plan de estudios, lo que hace el maestro y lo que se les pide a los alumnos.

Resulta paradójico que ahí sea en donde algunos maestros sienten que los bajos índices de aprovechamiento son resultado, ante todo, de las acciones docentes y no de las de los alumnos. En otras palabras; muy bien se puede argumentar que entre mayor sea la coherencia de los elementos que conforman la "calidad social" de la educación -programa de estudio, desempeño docente y evaluación del trabajo escolar- es menor la responsabilidad del maestro por los bajos índices de aprovechamiento de los alumnos. Sin embargo en el caso de matemáticas, los maestros consideran que existe una responsabilidad que le compete al maestro, en la medida en que la mayoría no logra niveles de desempeño adecuado en la materia.

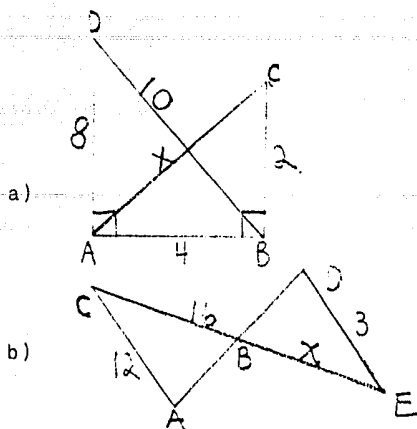
La disposición docente aislada con anterioridad deja entrever en el área de matemáticas, la persecución de dos fines educativos muy diferentes. Por una parte se encuentra el interés con que se busca que los alumnos logren un nivel adecuado y sólido de aprendizajes matemáticos. Por otra parte se desea que dicho nivel sea logrado por la mayoría de los alumnos gracias a las acciones emprendidas por el maestro. Considero que la complejidad implícita en la búsqueda de estos dos fines, en el contexto de una institución pública de educación media superior, conlleva a que los maestros se enfrenten a situaciones en que la orientación hacia ambos fines crea un conflicto que sólo se resuelve ignorando uno de ellos. A continuación se verá un evento escolar en que aparece un conflicto de este tipo.

El martes 11 de febrero de 1986 tuvo lugar el segundo examen parcial de la materia entre las ocho y las nueve y veinticinco de la mañana. A las siete y veinticinco ya se habían congregado afuera del salón veinticuatro alumnos, mismos que entraron una vez que el encargado les hubo abierto la puerta. De acuerdo con el horario oficial, los martes a esa hora deberían de haber tenido clase de redacción, pero el maestro interino les avisó que ese día no habría de asistir. El maestro de matemáticas llegó a las ocho en punto. Para entonces los alumnos ya habían dispuesto las mesas que les sirven de escritorio en el orden que el maestro les hubo demandado para la realización del primer examen parcial. "Al profesor le gusta que estemos dispersos" dijo un estudiante. Al examen se presentaron treinta y seis alumnos, treinta y cinco regulares del grupo y uno que estaba cursando nuevamente la materia. Después de que hubo llegado, el maestro hizo varias bromas que produjeron mucho alboroto y risas entre los examinados acerca de poner a votación la posibilidad de hacer el examen. En seguida distribuyó una hoja mimeografiada que decía:

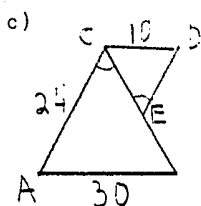
Examen de Matemáticas III 2o. parcial

Prof.

- 1) Demuestra el teorema LAL de semejanza.
- 2) Demuestra que los ángulos alternos internos son iguales.
- 3) Demuestra el teorema de Pitágoras.
- 4) En la figura demuestra que los triángulos son semejantes y calcula x .



CA // DE



DC // BA

AC // ED

Unicamente el alumno irregular permaneci6 sin pretender dar respuesta a lo requerido. Todos los dem6s procuraron concentrarse en las preguntas. Tan luego como el maestro les daba la espalda, al caminar entre las filas, algunos alumnos aprovechaban para intentar comunicarse con sus compa1eros m6s cercanos. Los gestos eran muy exagerados y pretend6an compensar la falta de volumen. Uno de ellos pronunci6 "teo re ma" abriendo los brazos y marcando cada silaba con las manos. Una alumna meti6 debajo del examen una hoja con notas que vea nerviosamente cada vez que pudo. Otro se cercioraba con frecuencia sobre el progreso de su vecina volteando a ver sus respuestas. El deletreador pregunt6 por una segunda y una tercera vez. El alumno irregular se distrajo fijando la vista en el corredor, ya que ah6 se hallaban reunidos muchos de los alumnos de otro grupo que habr6an de presentar el examen de la materia con el mismo maestro en un horario posterior. Cuatro de los alumnos m6s aplicados se levantaron varias veces para consultar al maestro; una

vez en su sitio intercambiaron brevísimas preguntas o inspeccionaron fugazmente las respuestas de sus condiscípulos, como quien se asegura de haber hecho lo correcto. La primera persona en entregar su examen al maestro fue la que llegó más tarde. Al quedar en evidencia su falta radical de conocimientos, el profesor la increpó. Ella asintió sonriendo y aceptó que hubiera debido prepararlo bien. Pasó algún tiempo antes de que los demás empezaran a concluir. A las nueve y cinco entregó el primero. La alumna con la hoja de apuntes bajo el examen continuó copiando hasta el final. Alguien más borró una pequeña parte de su examen después de que hubo abierto apuradamente un cuaderno. No faltaron quienes voltearon por última vez hacia lo hecho por sus compañeros más cercanos o aquellos que pedían información. A las nueve y veinte, la maestra de lectura, quien hubo llegado un poco antes, le preguntó al maestro "¿ya?" desde el quicio de la puerta, éste le respondió dirigiéndose a los estudiantes "señores ¡ya!".

Durante el examen, mismo que guarda una correspondencia cercana al programa y a lo visto en clase, el maestro ejerció una supervisión constante. Se mostró tolerante con las pequeñas frases y gestos que buscaban información o corroboración, y no detectó a la alumna que copió todo el tiempo.

La semana siguiente el maestro entregó los resultados del examen y la calificación que resultaba de promediarlo con el primero. De los treinta y cinco alumnos regulares que se presentaron a los dos exámenes, reprobaban, de acuerdo con el promedio de ambas evaluaciones -que incidentalmente fueron las únicas- catorce estudian-

tes y sólo cinco sacaban MB. El maestro añadió que habría una oportunidad de recuperación para aquellos que se encontraran a un punto menos sobre diez de cambiar de calificación, con tal de que presentaran una maqueta para la Feria de la Ciencia que se organiza en cada plantel del CCH. Cuando hubo terminado de anunciarlo, varios alumnos se le acercaron para preguntarle sobre el tipo de maqueta que tenía en mente, a lo que el maestro les contestó que podrían ser diversos poliedros presentados sobre un material duro, con las fórmulas respectivas para obtener superficies y volúmenes. En total veinte alumnos hicieron las maquetas respectivas. Finalmente sólo tres de los estudiantes que hubieron presentado los dos exámenes parciales reprobaron y la distribución de calificaciones fue de once con MB, once con B y diez con S. Oficialmente reprobaron dieciocho, pero de ellos nueve simplemente no fueron nunca y los otros tres no asistieron ni siquiera a una tercera parte de las clases. Por otra parte un alumno que únicamente asistió a una tercera parte de las clases, aprobó presentando los dos parciales y la maqueta.

Consideraciones generales sobre la educación en el bachillerato del CCH

De los hechos relatados destaca la dualidad de criterios que intervienen en la evaluación. El maestro muestra coherencia y rigor en el manejo de la relación entre los contenidos del programa, su propio desempeño en clase y lo que solicita a los alumnos en un examen. Pero también otorga la oportunidad de que todos los estudiantes que no sacaron MB en los exámenes parciales incrementen su promedio final. El tipo de trabajo requerido no pertenece a la escala de los

contenidos del curso, si bien su peso se encuentra claramente limitado en un valor máximo de un punto sobre diez. El significado que ofrece este comportamiento merece ser esclarecido a la luz de los argumentos que se han venido manejando a lo largo del trabajo. Para hacerlo es necesario considerar que, paradójicamente, esta dualidad encuentra referentes y puede sustentarse en dos fuentes como lo son los objetivos formales del bachillerato y en muchos enunciados que en el medio del CCH se han aglutinado bajo el nombre de "nueva pedagogía".

Los objetivos formativos del plan de estudio del nivel del bachillerato del CCH buscan explícitamente brindar una educación tanto propedéutica como terminal. Hay que recordar que el término propedéutico indica que dichos estudios tienen como propósito preparar a los estudiantes para algunos estudios específicos posteriores, en este caso los profesionales. El que un ciclo sea terminal quiere decir que no pretende preparar para estudios posteriores y que por tanto constituye una formación en sí misma. Este carácter formativo no propedéutico fue definido en un documento, que sirvió de base en 1982 para las discusiones del Simposio Internacional sobre el Bachillerato convocado por el CCH como sigue (el ciclo) "tiene como finalidad educativa que los alumnos puedan asimilar y enriquecer conscientemente elementos básicos de la cultura del medio y particularmente de la cultura propia del intelectual".⁹

En el bachillerato del CCH los primeros cuatro semestres son comunes a todos los estudiantes. Para los últimos dos semestres los estudiantes escogen materias optativas del área relacionada con el

campo de la carrera profesional que pretenden estudiar. Durante los primeros cuatro semestres no se distinguen ni separan las funciones propedéuticas de las terminales, no sólo en el CCH sino tampoco en el plan de estudios de la ENP. Esto implica que la cultura básica no está destinada sólo a los alumnos que ya no prosiguen sus estudios, sino también a los que ingresan a licenciatura. Así, por ejemplo, para los que posteriormente sigan carreras afines a matemáticas, o a la ingeniería en alguna de sus ramas, las materias de historia, biología y literatura en el CCH serán parte de una formación de cultura general y tendrán un carácter terminal. De igual manera para un alumno que lleve una carrera relacionada directamente con el área histórico-social, las materias de matemáticas, talleres de literatura y de ciencias experimentales resultarán haber sido terminales y sólo las otras serán propedéuticas.

En este sentido y en la medida que la vasta mayoría de los estudiantes aspiran a entrar al ciclo de licenciatura se puede afirmar que la ambivalencia entre la formación general terminal y la preparación especializada propedéutica hace referencia al mismo universo de estudiantes. O sea que las mismas materias tienen a la vez un valor de cultura general y un valor potencial de preparación profesional.

Sin embargo, el que una materia tenga un valor potencial de preparación profesional no puede ser independiente del desempeño del alumno en ella; ya que difícilmente un estudiante escogerá un área de estudios en la que figure de manera prominente una materia en la que no logra niveles adecuados de acreditación. De esta manera, el

carácter propedéutico o terminal de una materia depende finalmente de como se sitúe el alumno frente a su desempeño en dicha materia. Existe pues una ambigüedad para los maestros de los primeros cuatro semestres respecto a la naturaleza propedéutica y terminal de las materias que imparten y una ambigüedad para los alumnos respecto a si las materias son finalmente propedéuticas o terminales.

Al retomar el hilo del argumento acerca de la dualidad de criterios que intervinieron en la evaluación de la materia de matemáticas, se puede apreciar que el carácter propedéutico o terminal del bachillerato abre un espacio de ambivalencia y ambigüedad para el propio maestro. En primer lugar debido a que el maestro puede preguntarse si acaso es justo aplicar el mismo rigor a todos los estudiantes, independientemente de que para ellos la materia sea propedéutica o terminal. Además, la reprobación en matemáticas es uno de los factores que más negativamente incide en la eficiencia terminal -número de estudiantes que egresan entre número de estudiantes que ingresan- del nivel de bachillerato del CCH. En este sentido la asignatura de matemáticas es un impedimento para que algunos alumnos ingresen a licenciatura, a pesar de que éstas no formen parte del plan de estudio de las carreras a que pudieran ingresar.

Ya se vio cómo los índices de reprobación en matemáticas constituyen un tema de reflexión e inquietud para los propios matemáticos. La preocupación de las autoridades al respecto se evidencia con las continuas alusiones a las medidas tomadas para abatir los índices de reprobación. Sin embargo la eficiencia terminal sólo aparece como problema en la medida en que se suponga que el éxito

del bachillerato depende de que terminen el mayor número posible de estudiantes y que, en ese mismo sentido, el bachillerato no sólo no busca seleccionar los más capaces para una educación profesional, sino que supone que un alumno que ingresó debe de egresar, siempre y cuando asista regularmente a sus clases. Históricamente sabemos que la eficiencia terminal del nivel medio superior del CCH ha tendido a situarse cerca del cincuenta por ciento, lo que quiere decir que de hecho el bachillerato elimina a la mitad de su población. Por otra parte también se sabe que la vasta mayoría, si no es que la cuasi totalidad de los alumnos ingresan al bachillerato simplemente porque desean entrar a cursar estudios profesionales.¹⁰

Debido a que la institución no se orienta a la selección, los alumnos son eliminados por desistimiento propio. Los alumnos que no desisten pueden seguir intentando acreditar las materias que re-prueban. Se tiene así una situación en la que la eliminación de la mitad de la población atendida es un hecho normal del funcionamiento efectivo de la institución, a la vez que dicha característica se juzga como falla de la escuela. Todo lo anterior se obtiene en un ámbito en el que los niveles promedio de aprovechamiento con que llegan -y luego con que egresan- los alumnos que no son eliminados, deja, según se vio en algunos diagnósticos, mucho que desear.

La institución no parece mostrar ni claridad ni coherencia para situarse frente a las funciones educativas formalmente asignadas, o vis a vis lo que acontece en materia de reprobación y aprovechamiento. Además, las funciones formales en sí mismas, parecen mostrar un grado de confusión que linda en la anomia. La gran incertidum-

bre que de esta forma se genera, propicia que los referentes académicos institucionales a los que los maestros pueden apelar para orientar e informar su comportamiento docente resulten vagos, ambivalentes, confusos o aún contradictorios. Un entorno educativo con referentes de tal naturaleza permite y facilita lecturas e interpretaciones de la más diversa índole acerca de lo que es permisible y deseable, sin por ello salirse del encuadramiento institucional. Hablar de muchas lecturas posibles equivale a decir que el entorno institucional educativo le permite al maestro que maneje o manipule estos referentes en la manera que mejor le parezca o le convenga. En el contexto de un sistema educativo en el que el maestro es el único responsable de evaluar y calificar el desempeño escolar de todos y cada uno de sus alumnos en la materia impartida, esta facultad implica una pluralidad muy considerable de criterios para ejercer el desempeño de las obligaciones contraídas.

Tal dispersión de criterios para evaluar debe ser distinguida del incumplimiento simple y llano que, como en el caso del ausentismo de los maestros, ya se ha reseñado con anterioridad. Sin embargo ante tal confusión referencial, el incumplimiento puede cobijarse bajo la pluralidad y aparecer como una forma alterna de trabajar académicamente. De igual manera puede suceder con las más disparatadas formas de organizar el trabajo escolar.

Pudiera parecer aventurado afirmar lo anterior. Sin embargo al consultar aquella "nueva pedagogía" que recubrió la creación del CCH se encuentran ambigüedades y confusiones que se vienen a sumar a las ya expuestas. De acuerdo con un pronunciamiento oficioso apa

recido en la Gaceta UNAM en el año 1971, y citado en 1978 para ilustrar la pedagogía del CCH, se afirma que en el CCH "el énfasis se pone en el aprendizaje más que en la enseñanza, en la formación más que en la información... El Colegio pretende una síntesis de los enfoques metodológicos existentes. Aspira a convertir en realidad práctica y fecunda las experiencias y ensayos de la Pedagogía Nueva, así como los principios que la sustentan: libertad, responsabilidad, actividad creativa, participación democrática. Hasta ahora los métodos de la Pedagogía Nueva sólo se habían aplicado a nivel elemental, el Colegio es el primer intento con tan amplias dimensiones de enseñanza media superior".¹¹ Más adelante se afirma que "los contenidos deben ser en sí mismos motivadores" y que la educación "promueva las condiciones para liberar la motivación, el interés y la curiosidad"; con lo cual se explicitan aún más las obligaciones que pesan sobre la enseñanza para que sea de un tipo tan particular que el mismo documento reconoce que son artificios propios a una pedagogía para infantes en los niveles elementales.

Quince años más tarde en una tesis de maestría de una profesora del nivel de bachillerato del CCH, se afirma que "la nueva didáctica se define por su adaptación a los cambios sociales, por promover el desarrollo intelectual de los alumnos y la capacidad crítica, por tomar en consideración la individualidad y autonomía de los alumnos. Contra la pasividad, la escuela activa propone la actividad, contra la rigidez de un programa, la flexibilidad de contenidos, a la memorización opone trabajos concretos que obliguen al alumno a estudiar, a investigar y a plantearse problemas. Los medios a través de los cuales se puede lograr lo anterior, son el res

peto a la autonomía y el impulso al trabajo por equipo".¹² De nuevo aparece el énfasis en el individuo, en su autonomía y en la promoción de sus capacidades intelectuales junto con un señalamiento para que la enseñanza se sujete a algunos medios, en este caso el trabajo en equipo.

Llama inmediatamente la atención el contraste que ofrece la búsqueda de logros en el campo de los conocimientos, habilidades y destrezas de los estudiantes -"el énfasis se pone en el aprendizaje más que en la enseñanza"- con la aspiración de aplicar como principios pedagógicos la participación democrática, la libertad, la actividad creativa y la responsabilidad. La yuxtaposición es aún mayor de lo que pareciera a simple vista ya que la intención de aplicar ciertos principios pedagógicos implica una clara supeditación del aprendizaje a un tipo de enseñanza.

En efecto, difícilmente se puede afirmar que lo más importante sea el aprendizaje de las materias que forman parte del currículo oficial, cuando en la clase misma y desde la autoridad del maestro se les pide a los alumnos que se organicen de cierta manera o que tengan que participar verbalmente durante el transcurso de la clase. Lo que es aún más en muchas materias del plan de estudio del bachillerato en el CCH la participación es un requerimiento que se traduce en la necesidad de tener que hablar en clase y tales formas de participación muestran, como ya se ha visto a lo largo del trabajo, limitaciones muy severas respecto a su posible utilidad para el aprendizaje de los alumnos. A menos que se piense que aprender a acreditar dándole gusto al maestro sea un aprendizaje que legitima-

mente se deba de promover en la escuela.

A la luz de la evidencia, particular ciertamente, pero no por ello única, cabe preguntarse en qué medida muchos de los recursos de la "nueva pedagogía" han servido de coartada, involuntaria si se quiere, para desentenderse de la tarea de preparar a los estudiantes de la mejor manera posible para lo que desean estudiar efectivamente y que, a su vez, la impreparación de los egresados del bachillerato sea también otro pretexto que justifica los bajos niveles en la licenciatura.

NOTAS BIBLIOGRAFICAS

1. C. Christlieb, et al. "Dificultades que tiene el alumno del Colegio de Ciencias y Humanidades del sexto semestre, Plantel Sur, en el manejo del método científico experimental", en: Memorias, Primer Foro Nacional de Investigación en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, CCH. 16,17,18 y 19 de noviembre de 1981, p.179.
2. Ibidem.
3. Ibidem.
4. Posteriormente fue publicado: J. Zorrilla. "Una hipótesis sobre la calidad de la enseñanza", en: Cuadernos del Colegio, núm.30, enero-marzo 1986, CCH, UNAM, pp.21-25.
5. Documenta, op. cit., p.19, vid supra nota 11, cap.III.
6. Vid supra nota 4, cap.III.
7. García, Loyola y Zurbarán. "Las actitudes del profesor de matemáticas vistas por los alumnos del CCH", Memorias, Primer Foro Nacional de Investigación en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, CCH. 16,17,18 y 19 de noviembre de 1981, pp.65-82.
8. M. Gispert y J. González. "Proyecto de Investigación 'Perfil del Conocimiento Matemático del alumno del CCH'", Cuadernos del Colegio, núm.21, octubre-diciembre de 1983, CCH, UNAM, pp.19-22.
9. J. Palencia (coordinador) et al. Porqué y para qué del bachillerato. El concepto de cultura básica y la experiencia del CCH. Deslinde, núm.152, CESU, Coordinación de Humanidades, UNAM, agosto 1982, p.6.

10. Consultar M. Acosta, et al. Perfil del alumno de primer ingreso al Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM, México, 1981, pp.81-88.
11. R. Velázquez. "Metodología en el Colegio de Ciencias y Humanidades", en: Avances de Investigación Educativa 2, Seminario de Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje del Método Científico, México, 1982, p.51.
12. A. Castañeda. La utopía y la realidad en la construcción de un Proyecto educativo: el currículo del Colegio de Ciencias y Humanidades. Tesis de maestría en ciencias en la especialidad de la educación, CINESTAV, IPN, 1985, p.116.

V. Conclusión

Esta tesis se ha propuesto primeramente analizar una institución educativa a la luz del contexto sociológico e intelectual de su creación. De esta manera el propósito del primer capítulo se define en torno a resaltar la importancia de contar con estudios específicos sobre lo que acontece efectivamente en el ámbito educativo en momentos en que se presenta una coyuntura favorable al cambio. De hecho, el examen de la situación que rodea la creación del CCH viene a constituir en todo caso lo que se pudiera considerar como un contraejemplo. Dicho sea en otras palabras se ilustra la ausencia de conocimientos concretos y específicos que pudiesen haber avalado con mayor especificidad la voluntad de innovar en educación.

De acuerdo con la dirección que toma la investigación aquí emprendida, las ideas que prevalecieron en la redacción del llamado proyecto CCH se vinculan con afirmaciones y declaraciones contemporáneas rodeadas de un gran prestigio en el medio universitario. La multiplicidad de intuiciones que aparecen en los documentos oficiales sobre lo que habría de evitarse o procurarse con el CCH no puede ocultar ni menos suplir la falta de por lo menos un diagnóstico fruto de investigaciones con referentes empíricos y académicos rigurosos. Resulta por lo tanto insostenible pretender legitimar la validez del proyecto en la autoridad y fama presente o pasada de quienes pensaron y opinaron de esa manera.

Posteriormente se propuso el análisis de la circunstancia polí-

tica de la función del CCH, así como del papel que jugaron en ella diferentes tipos de actores. Se partió de la iniciativa política del ejecutivo federal respecto a la UNAM. Terminó así la aguda crisis que a partir de 1968 se manifiesta en la relación entre el entonces presidente Díaz Ordaz y la comunidad universitaria. Como resultado de tal enfoque se propuso el análisis de las afinidades electivas entre los maestros que recién ingresaban al mercado laboral y la apertura del colegio como fuente de trabajo.

Merece ser destacado que la inserción de un contingente de la generación universitaria del 68 a un sector del mercado de trabajo académico nuevo, como lo es la carrera de profesor de enseñanza media superior en el CCH, se ve acompañada de un proceso interno de valoración del proyecto CCH. La valoración, a su vez, se asocia a una perspectiva políticamente radical. Se crean así las bases para juzgar las críticas al proyecto del CCH como un producto de posiciones políticas reaccionarias. En este sentido se puede entender el entusiasmo que provocó entre los propios maestros dicho proyecto, ya que lo que apareció como confianza ingenua en ciertas ideas educativas y su potencial de cambio, de hecho se convierte en una forma de otorgarle prestigio a un mercado de trabajo que presentaba cierta inseguridad laboral.

A la luz del análisis expuesto en los dos primeros capítulos se comprende sociológicamente la participación del ejecutivo federal, las autoridades universitarias y un contingente de jóvenes universitarios en la creación del CCH. La fundación de un subsistema de educación media superior universitaria se reviste así de sentido po

lítico. Al tomar en cuenta los elementos educativos presentes en los documentos que amparan el proyecto CCH, se hizo notar la ausencia de conocimientos empíricos o teóricos sólidos. Tal vacío no obstó para que dicho proyecto haya sido saludado con entusiasmo en el momento de su publicación. Aún hoy día, "las ideas originales del CCH" gozan de un gran prestigio tanto en el propio Colegio como en otros medios universitarios o educativos. En consecuencia, resulta paradójico que un proyecto supuestamente innovador en materia educativa adquiriese en el ámbito universitario prestigio intelectual a pesar de sus pobres credenciales académicas. Uno de los argumentos de esta tesis es, precisamente, que dicho prestigio resulta inteligible a la luz de las características sociales del grupo de maestros que conformaron la planta docente del CCH.

La inseguridad laboral no es el único factor que militó para que los maestros hayan recubierto de prestigio al proyecto educativo al que se vinculaban. La literatura sociológica consigna el hecho de que normalmente el proceso de reclutamiento de maestros no sea óptimo. Así Blanche Greer¹ considera que los que llegan a ser maestros en Estados Unidos no son los que fueron mejores estudiantes. Además muchas personas con futuros inciertos piensan en la docencia como un seguro contra el desempleo. Pero la profesión también muestra muchas desventajas de prestigio social, ya que ni la enseñanza da lugar a acciones carismáticas como la de los doctores, ni tiene grandes posibilidades de promoción. En el caso de la UNAM se confirma una situación similar. Un estudio realizado en 1977² sobre las acciones tendientes a proporcionar apoyo educativo en las

escuelas, planteles de bachillerato y facultades de la universidad se encontró que se reclutó a maestros de forma improvisada.³ Ese mismo estudio considera que "el aumento de la demanda estudiantil ... ha obligado (a la UNAM) a contratar profesores que si bien cuentan con (estudios de) licenciatura... carecen de formación docente".⁴ En el caso del CCH la rapidez misma con que se pasa de las ideas al proyecto, y de éste a la iniciación de cursos, obligó a una contratación sumamente apresurada.

De esta manera la voluntad formal de la UNAM expresada en los documentos que amparan el nacimiento de la institución legitimó un esfuerzo sin precedentes de improvisación. El prestigio de la institución y de las ideas solicitadas para proponer una educación de naturaleza supuestamente innovadora acreditaron a los ojos de los maestros nuevos del nivel de bachillerato del CCH el esfuerzo educativo en que se embarcaban. El momento de la apertura política en que se dio el apoyo del ejecutivo federal al CCH, después de un período de represión corto pero intenso, avaló las esperanzas radicales de los que se incorporaban al Colegio. Finalmente las condiciones en que incorporan los maestros a la fuerza de trabajo les abre posibilidades inmediatas. No es pues sorprendente que dicho proyecto se haya rodeado de un aura de prestigio radical en cuanto a los contenidos educativos del mismo.

Este tipo de aproximación al mundo de los maestros del CCH incide en la problemática de la sociología del conocimiento tal y como la concibe Berger.⁵ Para este autor la disciplina se preocupa por la dialéctica entre estructura social y los "mundos en que viven

los individuos"; esto es las formas significativas de la realidad que al comprender en su seno las experiencias individuales permiten interpretaciones significativas de dichas experiencias. Desde esta óptica la sociedad aparece como una empresa constructora de mundos que provee definiciones de los mismos, los cuales aparecen como conocimientos del mismo, de tal manera que el mundo construido socialmente se convierte en el mundo a secas, el único mundo real. Sobre la persistencia de los modos de pensar ya Durkheim había afirmado que como consecuencia de la repetición adquieren una suerte de consistencia que los precipita y los aísla de las circunstancias particulares que los representan.⁶

Estas condiciones tan propias al CCH, no le son exclusivas si nos remitimos a lo que aconteció en el resto del sistema educativo. Al tomar a la escuela primaria como caso, un autor como Nigel Brooke, afirma que la reforma educativa impulsada por el régimen de Echeverría se caracterizó por permitir hasta cierto punto la disidencia. En este sentido la reforma representó una ocasión ideal para ventilar opiniones políticas que no representaban amenaza alguna.⁷ Al mismo tiempo intuye que un cambio educativo dirigido hacia líneas de colectivismo y de igualdad contribuyó a que la reforma adquiriese el membrete de democrática, con la que quedó altamente calificada en el mundo de los ideales. La complejidad de las fuerzas intervinientes en la educación queda así de manifiesto, ya que las políticas educativas no sólo hicieron que los maestros participaran del juego político entre gobierno federal y grupos opositores. También se activaron las definiciones credencialistas sustentadas por padres de familia, alumnos y maestros.

Los actores involucrados, igualaron radicalismo político y radicalismo educativo de manera que constituyesen términos intercambiables. A su vez la intención radical garantizó la sensatez del proyecto. La mezcla de tales elementos no es de ninguna manera un fenómeno aislado y exclusivo; ya Manheim⁸ advirtió en la posguerra sobre las limitaciones de los pensamientos ideológico y utópico cuando afirmó que el primero falsea la realidad con conceptos anacrónicos, en tanto que el otro proyecta en el presente las esperanzas de una sociedad mejor. Por esta razón dicho pensador afirmó, que a un crítico acucioso, el pensamiento contemporáneo asemeja una confusión de lenguas y una lucha de ideologías políticas que amenaza con ahogar la racionalidad del examen sereno.

La sociología, al recurrir al principio del racionalismo, puede poner en tela de juicio las aseveraciones ideológicas y utópicas al optar por observar la realidad a que se enfrentan los alumnos en el salón de clases. Desde la perspectiva anterior la situación política de la universidad y la identidad social de los maestros adquiere para la institución un peso mayor que la coherencia y atingencia de los objetos educativos que legitiman su creación y existencia.

A pesar de lo anterior el CCH da y ha dado servicio educativo a unos 25 mil nuevos alumnos cada año desde 1972, razón por la cual fue indispensable referirse a lo que ocurre en el salón de clase.

A lo largo de dos capítulos se examinaron diversas situaciones propias al aula. En ellos se hacen resaltar la falta de realismo de los programas de estudio, la sujeción del aprendizaje de los alumnos a la indiferencia autoritaria con que se evalúa, la trans-

formación y confusión de los medios y fines, el desamparo de los alumnos frente a prácticas viciadas de ausentismo magisterial o incumplimiento y simulación institucionales.

A pesar de la vigencia indiscutible de estos factores al través del sistema educativo en cuestión, la manera como inciden en la educación de los alumnos no solamente va a variar en función de un grupo dependiendo del tipo de manejo que el alumno haga de los requerimientos que el maestro fija para acreditar y lograr ciertas calificaciones. Sucintamente, dos alumnos que cursan la misma materia durante el mismo ciclo escolar y elaboran el mismo tipo de trabajo, pero con diferentes maestros, pueden, no sólo sacar calificaciones dispares; también es posible que uno acredite y el otro no. Lo que es aún más, un alumno puede acreditar una materia con menos productos y de menor calidad que los que elaboró un alumno que reprueba. A esta situación educativa, bien le queda el calificativo de anómica.

Un autor mexicano como De la Peña⁹ ha considerado que a menudo la función de la educación se establece en términos de lo que la escuela debería hacer. Un investigador de la realidad educativa, Ornelas,¹⁰ apunta que existen contradicciones entre el funcionamiento escolar y el papel general que desempeña la escuela en la sociedad. En las observaciones consagradas en esta tesis aparecen comportamientos tan dispares que difícilmente pueden ser descritos como desviaciones. Más bien existe una dispersión caótica de conductas relativas a la impartición de clases y al trabajo escolar necesario para acreditar. La anarquía educativa se encubre, empero, bajo un

funcionamiento institucional que asigna alumnos a grupos determinados, distribuye los maestros para todos los grupos, elabora actas de calificación para cada una de las materias del plan de estudios que cursa cada grupo semestralmente y se llenan todas las actas de calificación con independencia de las condiciones de funcionamiento académico de cada grupo. Aparece así la contraposición entre una lógica institucional y un espectro amplio y anárquico de posibilidades escolares y académicas.

Antes de explorar el carácter anómico de la educación, cabe referirse a una condición de la organización universitaria de la docencia que no por conocida es menos importante. En efecto, no se puede hablar de una heterogeneidad sin referirse a la situación que guarda la unidad básica del sistema de enseñanza en el nivel medio superior y superior, la materia por asignatura. La institución universitaria no contó básicamente hasta la década de los setentas, mas que con maestros de asignatura para atender sus necesidades académicas de docencia. Este estilo académico de trabajo se caracterizaba por una falta de cuadros docentes de tiempo completo. Sin embargo existía una relativa abundancia de elementos disponibles en la masa de universitarios titulados que ejercía libremente su profesión o que trabajaban como cuadros medios y altos al servicio del estado o de las empresas privadas. De cualquier manera estos profesionales, firmemente anclados al desempeño de las profesiones liberales dan clase por compromiso intelectual y una especie de noble sse oblige universitaria. La universidad, por su parte corresponde con una gran liberalidad académica al dejar despejado el terreno para que el maestro defina y actúe en su asignatura libremente.

De hecho la libertad de cátedra se reconoce como un derecho que tiene la universidad para impartir sus enseñanzas y desarrollar la investigación de acuerdo con el artículo 2 de la Ley Orgánica de 1944. La posibilidad que los maestros manejen bajo el palio de la libertad de cátedra la enseñanza a su antojo refuerza las tendencias hacia la heterogeneidad.

Calificar de anómica la heterogeneidad existente presenta algunos problemas. En primer lugar, según Durkeim,¹¹ un estado de anomia se presenta cuando una esfera de la vida colectiva se halla sustraída, en gran parte, de la acción moderadora de la regla. Las reglas frenan las fuerzas existentes y les asigna límites que deben mantener y respetar. Sin reglas los fuertes se imponen, pero la subordinación del vencido no constituye un equilibrio estable debido a que las pasiones que se asocian a la dominación son considerables. Las pasiones humanas sólo se detienen ante un poder moral que respeta. Por otra parte, no es válido tratar de justificar la anarquía como un estado que favorece la libertad individual, ya que la libertad justa, que la sociedad tiene la obligación de respetar, es ella misma el producto de una reglamentación.

La primer consecuencia de la anomia para Durkheim¹² es la desmoralización general; ya que al ser las reglas formas de actuar habituales y obligatorias, se requiere de la personalidad moral de la sociedad para poder imponerse a las personalidades individuales. La moral interviene en la formación de toda regla, como también interviene en el desempate de los intereses en conflicto. En este sentido Durkheim considera que para que la anomia tenga fin es nece

sario que exista o se forme un grupo que se imponga a sí mismo el sistema de reglas que hace falta. También asegura que la esfera de actividad social donde la anomia se encuentra en estado crónico es la economía liberal que se constituye justamente cuando el liberalismo levanta las trabas, reglamentos y limitaciones a que estaba sujeta la producción y el comercio.

En el caso del CCH la tradición liberal de la libertad de cátedra se une a la supremacía de los factores políticos en la concepción y desarrollo de la institución. Para Durkheim,¹³ sin embargo, la posibilidad de regular la actividad anómica radica en los propios grupos profesionales. En la UNAM existen amparadas con la titularidad del contrato colectivo de trabajo dos asociaciones gremiales, una de maestros y otra de empleados administrativos. En el CCH la fuerza moral de alguna de ellas sobre el trabajo docente es más bien inexistente. Por el contrario, en el medio ambiente cecechero y universitario se considera que la importancia que un maestro tenga en uno de los dos gremios se puede traducir para dicha persona en un mayor margen de maniobra para que no cumpla con sus obligaciones docentes contractuales.

El desempeño normal de un maestro queda, en términos durkheimianos, fuera del control moral de la sociedad escolar. El trabajo del maestro en el CCH, y en la medida en que se le parezca en el resto de la universidad, se ve librado así a la orientación moral individual de cada incumbente. Esto último equivale a decir que existen tantas posibilidades de definir el trabajo docente como existen maestros y situaciones por las que dichos maestros pueden

atravesar. Dicho sea en otras palabras, el funcionamiento de la escuela muestra una dependencia muy fuerte respecto a la manera como cada maestro decide interpretar y desempeñar su papel profesional de acuerdo con su moral y su conciencia.

Esta caracterización de la escuela como un ámbito educativamente anómico merece ser contrastada con algunos enfoques teóricos. En primer lugar las disparidades en los rendimientos académicos ya habían sido advertidas por Mir¹⁴ y más recientemente en los trabajos de Muñoz Izquierdo.¹⁵ Para este autor los rendimientos académicos de la población escolar muestran enormes disparidades debido a la tendencia que muestra el sistema por educar sólo a los más aptos, maximizando el aprendizaje de las élites que posteriormente harán trabajar las ramas dominantes del sistema económico. Estos aprendizajes desiguales están determinados socioeconómicamente. Lo anterior implica que las pautas de expansión educativa no favorecen la igualdad social al existir una distribución asimétrica del poder político de negociación. Por tal razón diferentes grupos obtienen distintas cantidades de recursos educativos.

La lógica del argumento de Muñoz Izquierdo no contradice necesariamente la caracterización del CCH como un ámbito anómico. Antes bien pareciera reforzarlo debido a que la anomia favorece a los más fuertes y discrimina contra los más débiles, quienes ante la falta de reglamentación se ven sujetos a una situación de desventaja. Sin embargo existe un punto que merece ser destacado. En el argumento de Muñoz, el sistema escolar parece interesado en educar a los más aptos y se muestra indiferente por aminorar las desigualda-

des existentes al no favorecer su disminución.

En el caso del CCH, el funcionamiento del sistema no beneficiaría ni a los más aptos, ni a los más favorecidos. Impulsaría a los que mejor se puedan situar frente a la autoridad del maestro. En este sentido, la tendencia a favorecer no parece ser -en todo caso- producto de una racionalidad deseada y promovida organizadamente. Más bien, el funcionamiento parece ser la resultante del encuentro anómico de diversas fuerzas sociales. No se excluye que dicha resultante se incline por los más beneficiados pero tampoco los favorece necesariamente. Basta recordar que el funcionamiento anómico de una escuela implica que la institución no puede garantizar ni si quiera un mínimo de preparación para todos sus egresados, los cuales supuestamente son los más exitosos frente a los que desertan o no terminan sus estudios.

Bowles y Gintis en su estudio sobre la educación norteamericana consideran que resulta incorrecto concebir al sistema educativo, respecto de la economía, meramente en términos técnicos de habilidades mentales por las que los patrones pagan en el mercado de trabajo. Ellos afirman que también se equivocan los que al advocar por la libre escuela y el libre desarrollo del ser humano dan por sentado que el sistema escolar actual es producto de la irracionalidad o la despreocupación. Ellos piensan que existe una relación muy fuerte entre la estructura social y los patrones de conciencia y conducta interpersonal o personal que la escuela nutre y refuerza en los estudiantes. "La estructura de la práctica educativa está admirablemente capacitada para alimentar actitudes y conductas que armoni

cen con la participación de la fuerza de trabajo. Resulta particularmente dramática la congruencia, que se puede verificar estadísticamente, existente entre los rasgos de personalidad que llevan a un rendimiento laboral adecuado en el trabajo y aquellos que son recompensados con calificaciones altas en el aula escolar".¹⁶

En el caso del CCH, difícilmente se puede afirmar que la práctica educativa esté capacitada para alimentar actitudes y conductas en determinado sentido cuando al sistema se le esté calificando de anómico. Cabe recordar que anomia no implica un funcionamiento negativo únicamente. Cuando Durkheim habla de los suicidios anómicos dice: "si las crisis industriales o financieras aumentan los suicidios, no es porque empobrezcan, ya que las crisis de prosperidad producen el mismo resultado; porque son crisis, es decir perturbaciones del orden colectivo".¹⁷ En el caso de la educación CCH se puede igualmente decir que los alumnos también están sujetos a que les toque un maestro o maestra proverbialmente dedicados a diagnosticar su nivel de desempeño y a organizar la clase en términos de tales factores, a evaluar con la intención de incidir en el mejoramiento progresivo de los alumnos, etc. La frecuencia de tal eventualidad no afecta, por lo tanto, la condición anómica de la educación. En consecuencia no se puede hablar de que la institución se oriente en cierto sentido educativo que sea congruente y lógico con otros sistemas sociales. Lo anterior de ninguna manera equivale a decir que el resultado final del funcionamiento de un sistema anómico no apoye o se integre con otros elementos o rasgos constitutivos de la sociedad en general.

Por otra parte, la persistencia y continuidad de una institución escolar con un funcionamiento anómico en la educación impartida al través del tiempo plantea a su vez un problema interesante. Efectivamente, Durkheim¹⁸ considera que la normatividad surge de la repetición de un cierto comportamiento. Por lo tanto, el mantenimiento de la anomia durante un buen número de años invita a cuestionarse acerca de los factores sociales que impulsan y apoyan tal continuidad. Dicho sea en otras palabras, para los propósitos de este trabajo la caracterización anómica de la educación aparece como un recurso descriptivo. La sociología del funcionamiento anómico de la escuela es un tema que queda aquí planteado.

Finalmente, cabe esbozar un último punto. Algunos trabajos sobre la educación superior mexicana como los de Covo,¹⁹ Ibarrola²⁰ o Granja²¹ han identificado ciertas regularidades en el funcionamiento específico del sistema escolar. En ellos se ha utilizado como referente la obra de los reproducionistas como Bordieu y Passeron.²² Ellos construyen un modelo abstracto, general y formalmente válido para todo sistema escolar a la vez que se refiere a un sistema concreto, el francés. Dicho modelo puede servir para medir e identificar regularidades muy específicas del sistema educativo mexicano como es el caso de las investigaciones mencionadas arriba. Pero, tal y como ha sido apuntado por Brunner²³ y Bartolucci,²⁴ inter alia, tomar para el estudio de los sistemas educativos latinoamericanos un modelo heurístico que concibe a la escuela ante todo como un "mecanismo reproductivo que tiende a constituirse en sistema" resulta inapropiado para nuestras sociedades cambiantes y heterogéneas.

Resulta sin embargo pertinente preguntarse acerca de los mecanismos y medios de que se han valido para mantenerse, integradas como tales, las sociedades heterogéneas, como la mexicana en particular o las latinoamericanas en general. La continuidad se obtiene a pesar de haber experimentado grandes cambios demográficos, políticos, sociales y económicos en el último siglo. A la luz de la persistencia de un sistema escolar anómico por algún tiempo cabe preguntarse ¿qué papel sociológico han jugado las instituciones con funcionamientos anómicos en la estabilidad y continuidad de las sociedades en desarrollo?

NOTAS BIBLIOGRAFICAS

1. B. Geer. "Teaching", en: School and Society, op. cit. pp.5-9, vid supra nota 4, capítulo III.
2. R. Quesada. "El apoyo educativo y la superación académica en la UNAM", en: Perfiles educativos núm.4, abril-junio 1979, CISE, UNAM, pp.3-16.
3. Ibidem.
4. Ibidem.
5. P. Berger. "Identity as a problem in the sociology of knowledge", en: School and Society, op. cit. p.96, vid supra nota 4, capítulo III.
6. E. Durkheim. Las reglas del método sociológico, varias ediciones, capítulo primero.
7. N. Brooke. "Credencialismo, política y la reforma de la escuela primaria mexicana", en: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol.XI, verano 3, Centro de Estudios Educativos, México, 1981, pp.5-32.
- J. Bartolucci. "Educación Reproducción Social y Sociología", en: Sociológica, otoño 1987, año 2, núm.5, UAM Azcapotzalco, Div. de Ciencias Sociales y Humanidades, Depto. de Sociología, pp.51-72.
8. K. Mannheim. Libertad, Poder y Planificación democrática, México, FCE, 1974, passim.
9. G. de la Peña. El aula y la férula. Aproximación al estudio de la educación. Zamora, El Colegio de Michoacán, 1980.

10. C. Ornelas. "Las relaciones entre el desarrollo económico y la escuela", en: Educación. Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación, núm.40, abril-junio 1982, Educación, empleo y desarrollo económico, Consejo Nacional Técnico de la Educación, SEP, México.
11. E. Durkheim. "Prefacio de la Segunda Edición. Algunas indicaciones sobre los Grupos Profesionales", en: De la División del Trabajo Social, Buenos Aires, Schapire Ed. 1973, pp.7-12.
12. E. Durkheim. El Suicidio. Estudio de Sociología, Buenos Aires, Schapire Ed., 3a. Edición, 1971, pp.203-207.
13. E. Durkheim. "Prefacio de la Segunda Edición", op. cit. p.10, vid supra nota 11.
14. A. Mir, op. cit. vid supra nota 49, capítulo I.
15. C. Muñoz I. "Desarrollo de un modelo para evaluar la calidad de la educación en México", en: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol.XII, Cuarto Trimestre, núm.4, Centro de Estudios Educativos, México, 1982, pp.75-88.

C. Muñoz I. "El papel de la educación en el desarrollo económico y social: una perspectiva", en: Revista de la Educación Superior, vol.X, núm.1 (37), ANUIES, México, 1981.
16. S. Bowles y H. Gintis. La instrucción escolar en la América capitalista, México, Siglo XXI, 1981, pp.20-21.
17. E. Durkheim. El Suicidio, op. cit. pp.195, vid supra nota 12.
18. E. Durkheim. "Prefacio de la Segunda Edición. Algunas Indicaciones sobre los Grupos Profesionales", op. cit. p.10, vid supra nota 11.

19. M. Covo. "La Universidad: ¿reproducción o democratización?", en: J. Zorrilla (coord.) La élite y la masa, Cuadernos del CESU núm.1, México, CESU, UNAM, 1986.
20. M. de Ibarrola. "El crecimiento de la escolaridad superior en México como expresión de los proyectos socioeducativos del Estado y la Burguesía", en: Cuadernos de Investigación Educativa, núm.9, DIE, CINESTAV, IPN, México, 1982.
21. J. Granja. "Análisis sobre las posibilidades de permanencia, egreso y titulación en cuatro instituciones de Educación Superior del Distrito Federal, 1960-1978". Ponencia presentada en el Foro de Investigaciones sobre Educación y Sociedad. Jalapa, Veracruz, mayo 1981.
22. P. Bourdieu y J. Passeron. La Reproducción, Barcelona, Ed. Laia, 1981.
23. J.J. Brunner. Universidad y Sociedad en América Latina, México, Ed. Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco, SEP. Colección Ensayos núm.19, 1987.
24. J. Bartolucci, op. cit. vid supra nota 7.

Apéndice A

Uno de los mejores trabajos para cumplir con la tarea que pidió la maestra de historia, página 100.

La CROM expone su política Obrera. 1918.

Obregón no sólo se benefició del apoyo que el elemento militar le otorgó en su lucha contra Carranza, sino de manera fundamental, la ayuda que le proporcionó la organización sindical más fuerte de entonces "LA CROM" capitaneada por Luis N. Morones. En arreglos con Obregón, Morones fundó el partido laborista, con el único fin de apoyar a Obregón en su lucha electoral posteriormente al subir a la presidencia obregón puso a Morones y a sus seguidores como jefes de importantes organismos.

El partido laborista y el partido agrarista apoyan la candidatura de ¿ ?

Obregón.- En 1920 el PNA apoya la candidatura de Obregón a la vez que introdujo el problema de la reconstrucción del sistema ejidal.

Política Agraria de Obregón.

El PNA apoyó al presidente Obregón a la vez que introdujo el problema de reconstrucción del problema ejidal, sus líderes obtuvieron una posición permanente dentro de los cuadros de la élite política: De los miembros del consejo nacional del partido. Cuatro con el tiempo serían gobernadores uno más ministro y seis miembros del congreso.

Lo que no se logró fue acelerar la reforma agraria.

1920.

Grupos y Clases que apoyan a Calles.

Los partidos obreros (Laborista mexicano, CROM) llegaron a ser los más fuertes que habían existido, y apoyaron a Calles.

Conflicto Cristero.

Calles dio órdenes de clausurar establecimientos de culto religioso y de expulsar sacerdotes extranjeros. La rebelión cristera, consecuencia final de lo anterior, no pudo ser detenida sino hasta el siguiente período.

Las Misiones Culturales.

Algunos consideran a los Misioneros Culturales como escuelas normales ambulantes, lo cual es inexacto, pues se crean no solo para preparar maestros sino fundamentalmente para propiciar el desarrollo integral y armónico de las comunidades rurales mediante la acción de la escuela. Calles sube a la Presidencia: 1924 a 1928.

Al asumir la presidencia en 1924 era considerado como representante del ala progresista del grupo de Sonora, incluso como un socialista.

Creación del Banco de México: 1925-1929.

El 17 de enero, un decreto del Senado de la República creó el Banco Unico de Emisión o Banco de México, que habría de inaugurarse con un capital de 25 millones de pesos, y sería el único que en el futuro podría emitir la moneda, adoptándose definitivamente el papel moneda o

billetes. El sistema y el banco todavía operan así.

Guerra Cristera. 1927 a 1929.

Como tercera actividad de importancia en el gobierno del presidente Pórtes Gil, debe mencionarse la liquidación de la anticristiana "guerra cristera", después de tres años de duración. Al final quedó localizada en la región de "los altos" en Jalisco y en Coalcomán, Michoacán. El grupo cristero de Jalisco fue destruido mediante una serie de sangrientos combates por las fuerzas gubernamentales de los generales Andrés Figueroa y Saturnino Cedillo, y el de Michoacán por el general Lázaro Cárdenas. Por cierto que en el conflicto cristero, Cárdenas dio una cátedra de valor civil y de auténtico cristianismo.

El conciliador presidente Portes Gil tuvo una serie de pláticas con el arzobispado de México, y el conflicto religioso quedó totalmente terminado.

Tratados de Bucareli.

Para lograr que su gobierno fuera reconocido por los Estados Unidos de América, Obregón firmó con ese país los infamantes Tratados de Bucareli, por los que se comprometió a dar privilegiado trato a los norteamericanos, por sobre los mexicanos mismos.

Reelección de Obregón. 1928.

El 21, la Cámara de Diputados rechazó la ley de cultos; pero a su vez, el 21 de noviembre reformó la Constitución, en el sentido de que se permitiera la reelcción del presidente de la República, siempre que no fuera para el pe-

ríodo inmediato. Tal reforma (el episcopado mexicano, pedía ciertas reformas a la ley de cultos), tenía por objeto permitir que el general Obregón volviera a la presidencia del país, una vez que concluyera el mandato de Calles, lo cual significaba proseguir con la misma política. El 10. de julio se efectuaron las elecciones resultando electo el general Alvaro Obregón, pero al ir a festejar su triunfo electoral, fue asesinado por José León Toral.

Luchas por la Autonomía Universitaria. 1928-1929.

Otro asunto importante que arregló Portes Gil, después de varias asonadas en que resultaron algunos estudiantes muertos y otros heridos, fue el de la autonomía universitaria, que fue concedida a la Universidad de México.

Surge el PNR. 1928.

Portes Gil, entre sus más notables realizaciones se cuentan la fundación de un gran partido político, el más importante que haya tenido nuestro país en toda su historia. Se le llamó Partido Nacional Revolucionario, y en cada gobierno fue el partido político dominante por excelencia. Tal cosa se ha debido no a una serie de fraudes y violaciones como los que acostumbraba en cada nueva elección el régimen porfirista, sino a que el Partido Nacional Revolucionario agrupó, desde un principio, a los tres núcleos mayoritarios que existen en el país: el de los campesinos, el de los obreros, y el de los llamados administrativos.

Política Educativa Vasconcelista.

José Vasconcelos secretario de educación con Obregón, rompió con el grupo gobernante y en 1929 se presentó como candidato opositor con un programa no particularmente claro ni progresista, pero centró gran parte de su campaña en la denuncia del Vacío Moral en que vivía el grupo Carrillista su impacto fue modesto en el campo pero en los centros urbanos fue importante y congregó a una gran masa resentida por la actuación oficial.

Maximato. 1929-1933.

Durante su estancia en la presidencia, el ingeniero Ortiz Rubio, según los historiadores, fue tutoreado en todos sus actos por el general Elías Calles, que había sido llamado por sus cortesanos el jefe máximo de la Revolución.

INDICE

Introducción	i
I La sociología de la educación y el Colegio de Ciencias y Humanidades	1
II Los maestros	41
III Las clases de historia	81
IV Continuidad y heterogeneidad de la enseñanza	117
V Conclusión	155