

00464
2es.
4

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES

POSICION SOCIAL, TRAYECTORIA ESCOLAR Y ELECCION DE CARRERA
Seguimiento de una generacion de estudiantes universitarios
UNAM 1976-1985

Jorge Ernesto Bartolucci Incico

Tesis para optar por el grado de
Maestro en Sociología

México, mayo 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.

I N D I C E

	Pág.
AGRADECIMIENTOS	
PRESENTACION	1
CAP. I. Desigualdad escolar y reproducción social	8
1. Ponderación sociológica de la función reproductiva de la escuela	8
2. Contribución a la crítica de la función reproductiva de la escuela	29
CAP.II. Investigación empírica y explicaciones sociológicas de la desigualdad escolar en las universidades mexicanas. Avances y problemas	34
1. El uso de conceptos como recurso explicativo	35
2. Regularidades empíricas y explicación sociológica	41
3. Aportes para el estudio de la desigualdad escolar. Definición del problema y propuesta analítica	49
CAP.III. Sociología del estudiante de primer ingreso	62
1. Importancia de los antecedentes escolares	62
2. El peso de los valores tomados de la familia y la escuela	70
3. Vida material y condición estudiantil	77
4. El "handicap" de las oportunidades educativas	91

CAP. IV. Sociología del estudiante universitario	97
1. Desempeño académico de los bachilleres	98
2. Las trayectorias de la vida escolarizada	110
3. Intereses estudiantiles y resultados escolares	114
4. Los motivos de la selección de carreras	119
COMENTARIO FINAL	136
NOTAS	147

PRESENTACION

La parte medular de esta tesis se refiere a la trayectoria escolar de una generación de estudiantes que ingresó a la UNAM en noviembre de 1976. El análisis de la información recabada con este objeto estuvo guiado por el interés de resolver un par de problemas que, ante el crecimiento impresionante de la población estudiantil universitaria a partir de los años setenta, comenzaron a llamar la atención de maestros, funcionarios y especialistas de la educación. El primero se refiere al origen social del estudiantado universitario y el segundo a la supervivencia escolar dentro del ciclo. En este sentido, el material reunido aquí cae dentro del tipo de estudios sociológicos que se ocupan de la desigualdad escolar en los niveles superiores de la enseñanza pública.

Como es probable que este sea uno de los temas más tratados de la sociología de la educación debo aclarar que, en este caso particular, la originalidad estriba más en la perspectiva desde la cual se enfocan los hechos que en los hechos mismos. Me explico. En México, el punto de vista dominante en la literatura especializada ha establecido que, tanto el sesgo que presenta el estudiantado de primer ingreso a la universidad con respecto a la población nacional, como las posibilidades de avanzar que cada quien tiene a partir de ese momento ponen de manifiesto la disparidad de oportunidades que tienen los sectores sociales de acuerdo con el lugar que ocupan en la estructura de la sociedad burguesa. Por mi parte, preferí suponer que lo observado en la población que es objeto de este

estudio en torno al perfil social de primer ingreso, al desempeño escolar en el transcurso del bachillerato y a la elección de carreras profesionales, eran efectos derivados de la conducta agregada de individuos que tenían intereses específicos y que atravesaban circunstancias particulares. En pocas palabras, ello equivale a decir que dichos fenómenos fueron considerados como hechos emergentes de la acción de personas que se conducían intencionalmente.

Ante la brecha que separa un punto de vista y otro me pareció inevitable abrir una discusión en torno a las formas como se abordan e interpretan los fenómenos escolares desde la perspectiva sociológica. Por eso creí conveniente echar un vistazo a la obra de algunos autores cuya influencia en México ha sido fundamental para que la producción de conocimientos se encaminara por el rumbo mencionado. En consecuencia, el primer capítulo de la tesis está dedicado a la revisión de cuatro libros que a mi juicio han pesado muchísimo en la configuración del marco de referencia sociológico local, me refiero a La Reproducción, y a Los Estudiantes y la Cultura de Pierre Bordieu y Jean Claude Passeron, La Escuela Capitalista en Francia, de Roger Estabiet y Christian Baudelot, y La Instrucción Escolar en la América Capitalista de Samuel Bowles y Herbert Gintis.¹ Una buena parte de la discusión que haré sobre el contenido de estos trabajos se apoya en la opinión de sociólogos que cuestionan seriamente la posibilidad de que la estructura social logre orientar el curso de la acción escolar en el sentido en que lo postulan dichas obras. Me refiero a Margaret Archer, Henry A. Giroux y Raymond Boudon. También incluyo a Michel Crozier. La intromi-

sión de este autor en la polémica, ha sido con el propósito de aprovechar los resultados de su investigación en organizaciones complejas extrapolándolos al campo de las instituciones de enseñanza superior. En cuanto a mi punto de vista personal, incluyo un comentario que hace hincapié en los perjuicios que ocasiona en la investigación empírica, la propensión a valorar las obras en cuestión como puntos de referencia teóricos, cuando en realidad, son frutos de manejos lúcidos y originales del acervo teórico de la sociología en casos específicos.

El segundo capítulo consta de dos partes, la primera tiene por objeto situar el tema de tesis con respecto a la frontera del conocimiento producido en México acerca de la desigualdad escolar en las universidades. A tal efecto, examinaré cinco investigaciones hechas en el país, a saber: "El crecimiento de la escolaridad superior en México como expresión de los proyectos socioeducativos del Estado y la Burguesía", de María de Ibarrola; "Análisis sobre las posibilidades de permanencia, egreso y titulación en cuatro instituciones de educación superior en el Distrito Federal", de Josefina Granja; "El impacto de la crisis en los alumnos de la UAM Azcapzalco", de Carlos Marqués; y "La Universidad: ¿Reproducción o Democrtización?" y "Algunas condiciones no académicas de la deserción", ambos de Milena Covo. La segunda parte, está reservada a la presentación del enfoque analítico adoptado en la investigación. Allí, tres motivos me llevan a Weber. Primero para apuntalar la decisión metodológica de tomar al individuo como unidad básica de análisis sociológico, segundo, para aclarar qué función cumplen los concep-

tos en la investigación empírica y tercero, para esbozar la lógica de los procedimientos intelectuales empleados en la interpretación de los hechos.

Los dos capítulos restantes contienen el análisis empírico. El capítulo tercero está dedicado a analizar los factores subyacentes en la decisión de ir a la universidad por parte de un grupo numeroso de jóvenes que, para ese entonces, ya habían logrado un considerable avance escolar. En pos de este objetivo, exploraré la constelación de hechos que parecen haber gravitado más en la definición de la conducta seguida por ellos, examinando de cerca las motivaciones personales, familiares y sociales que pudieran haber incidido en la resolución de seguir estudiando. Incluí aquí el papel que le cabe a las diferencias de sexo y edad y la parte que le toca a la cuestión económica y al medio cultural familiar. La población considerada comprende 2,291 casos, o sea, cerca del diez por ciento de los alumnos que ingresaron al Colegio de Ciencias y Humanidades en aquel año.

La primera parte del capítulo cuarto consiste en observar su desempeño escolar. Por tal motivo delinearé la trayectoria que siguieron 966 integrantes de la misma generación hasta acabar el bachillerato. La información usada aquí es del mismo tipo que la anterior, sólo que ordenada en torno a la eficiencia escolar de los alumnos. Estos, a su vez, fueron clasificados en egresados o rezagados: unos representan a los que terminaron el plan de estudios del bachillerato, ya sea en tres, cuatro o más años; el resto son alumnos que hasta mayo de 1985 no habían acreditado las materias

que adeudaban. La segunda parte versa sobre la elección de las carreras profesionales. La mayor especificación electiva que implica optar por una licenciatura facilita bastante la tarea emprendida con el objeto de captar el sentido que tiene la educación para los beneficiarios, según aparezca entrelazados en ese momento de sus vidas, el origen social, el sexo, la edad y la experiencia escolar previa. Con esta idea en mente revisaré la situación personal de los 732 egresados del bachillerato que pasaron por ese trance.

Para abordar el estudio de los problemas enunciados he contado con una base de datos de primera mano que con fines analíticos fue clasificada en dos campos principales: el social y el escolar. Dentro del primero se incluye información relativa a la posición social del estudiante y su familia, y en el segundo, cabe la correspondiente a su trayectoria escolar. Como se trata de un estudio de seguimiento, los datos de referencia se tomaron tanto en circunstancias como con instrumentos diferentes. Un tipo de datos fue recabado mediante cuestionarios a lo largo del ciclo del bachillerato entre 1976 y 1979, y en general reúne tres grupos de indicadores: el primero concierne al sexo, la edad y el trabajo remunerado de los alumnos; el segundo da cuenta de las ocupaciones y las escolaridades de sus padres; y el tercero incluye el promedio de la escuela secundaria, la calificación obtenida en el concurso de selección, el promedio, el cumplimiento académico y la eficiencia escolar en el bachillerato. El otro tipo de datos proviene de las historias académicas oficiales de la UNAM y registra la carrera cursada, el lugar y el año que iniciaron dichos estudios.

Los resultados completos de las encuestas fueron dados a conocer oportunamente. En 1980 publicamos con Mariclaire Acosta y Roberto Rodríguez el libro Perfil del alumno de primer ingreso al CCH, editado por la UNAM; con la información correspondiente al desempeño escolar en el ciclo del bachillerato presenté el artículo "Proceso educativo y promoción social en la UNAM" que formó parte del cuaderno Los universitarios: la élite y la masa, editado por el Centro de Estudios sobre la Universidad en 1985; el estudio efectuado cuando los estudiantes cursaban el tercer semestre únicamente circuló dentro del Colegio de Ciencias y Humanidades bajo la forma de informe de investigación y de un cuaderno -Avances de investigación educativa- que editaba la Secretaría de Planeación en 1982.

De una manera u otra, dichos trabajos reflejan la preocupación inicial de estudiar las formas que asumía el contacto de una población estudiantil determinada y una dependencia universitaria, si se quiere, *sui generis*. Lo que presento en esta ocasión no se mantiene en la misma línea. Aquí la institución pasa a segundo plano y los estudiantes son los actores principales. Debo hacer la aclaración de que el análisis y la interpretación de los hechos considerados en esta versión me competen totalmente, por lo tanto, mis colegas Mariclaire Acosta y Roberto Rodríguez no tienen responsabilidad alguna de sus debilidades y defectos.

Desde el punto de vista técnico, la mayor parte del tiempo me he valido del recurso analítico que brinda la estadística descriptiva. Este procedimiento ha sido muy satisfactorio pues permitió que reconstruyera las trayectorias de los miembros de la generación con un buen grado de definición. No obstante, el conocimiento pro-

porcionado por este método fue aumentado a su vez mediante el análisis de factores y el trabajo de campo, los cuales me proporcionaron puntos de referencia de suma utilidad a la hora de las explicaciones.

CAPITULO I

DESIGUALDAD ESCOLAR Y REPRODUCCION SOCIAL

1. Ponderación sociológica de la función reproductiva de la escuela

El contenido de esta tesis comprende la descripción y el análisis de la trayectoria escolar de una muestra de alumnos que iniciaron sus estudios universitarios en 1976. Todos ellos son miembros de una generación que he venido observando desde su ingreso al bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades en aquel año y a lo largo de sus carreras profesionales hasta mayo de 1985; es decir, casi una década.

Sociológicamente hablando, dicha generación es un caso típico de la población que en México resultó favorecida por la ampliación de las oportunidades educativas. En este sentido, los alumnos que componen la muestra son partícipes de un par de hechos característicos de la educación pública mexicana. El primero de ellos se relaciona con su extracción social. La expansión de los servicios educativos que tuvo lugar en México desde 1970, aproximadamente, permitió acceder a un gran número de hombres y mujeres a las aulas de la universidad. Con todo, su matrícula aún no ha llegado a reflejar con exactitud los grupos de edad, sexo, promedio escolar, ingreso económico y medio cultural en los cuales se distribuye la totalidad de jóvenes mexicanos. Al respecto, casi todos los que nos dedicamos al estudio de este fenómeno hemos verificado que entre los estudiantes universitarios predominan los que provienen de familias ubicadas en los estratos medios urbanos de la sociedad.

El segundo hecho se refiere a la supervivencia escolar. En efecto, cada uno de los encuestados es un testimonio vivo del proceso de selección que comienza al pisar la escuela primaria y continúa hasta llegar a la cúspide del sistema educativo. O sea, que en el nivel superior se ratifica la excelencia de una minoría y se deja paso libre a un gran número de estudiantes cuya capacidad y calidad académica vuelven a quedar sujetas a las formas de eliminación que se constatan en la educación básica. Lo cual nos remite a otro resultado afín de las investigaciones sobre la escolaridad superior: la conclusión de que la educación de masas en los planteles universitarios es un fenómeno atribuible al ingreso más que a la permanencia dentro del ciclo o al egreso.

Por una parte, el sesgo de la composición social del estudiantado universitario remite a las limitaciones del nivel superior de enseñanza para satisfacer las demandas educativas. Por otra parte, la selección escolar indica la presencia de obstáculos de índole social en el proceso educativo.² Al situar ambas cuestiones en el contexto de la expansión educativa que desde mediados de siglo atestigua México en particular y el mundo en general, estamos hablando de las desigualdades que existen en una sociedad determinada para aprovechar las nuevas oportunidades educativas. Lo cual equivale a tratar uno de los problemas capitales de la sociología de la educación.

A transitar por este terreno es imposible pasar por alto la obra de Pierre Bordieu y Jean C. Passeron. Con el afán de iniciar el trazado de los límites del marco de referencia que usaré a lo largo de la tesis, me detendré un momento a revisar su contenido.

De acuerdo con los argumentos vertidos por los autores de La Reproducción y Los Estudiantes y la Cultura,³ es factible hallar el sentido de los fenómenos escolares referidos siempre y cuando se reconstruya el sistema de relaciones entre la escuela y las clases sociales. En Francia, por ejemplo, el sistema de enseñanza perpetúa y consagra un modelo de cultura escolar que está fundado en el monopolio de las clases privilegiadas sobre las condiciones de adquisición de dicha cultura. Esto significa ante todo que la cultura que el sistema de enseñanza reconoce ha sido adquirida más que nada por familiarización. Al existir una enorme continuidad entre la cultura de las clases dominantes y el modo como la escuela inculca la cultura legítima, la aprehensión y posesión de los bienes culturales y los bienes simbólicos son posibles tan sólo para aquellos que poseen el código que hace posible descifrarlas. En pocas palabras, la apropiación de bienes simbólicos presupone la posesión de los instrumentos de apropiación. De acuerdo con esta perspectiva el proceso educativo deja de ser un proceso inocente y su acción real consiste en agregar más capital cultural al capital cultural. Es así que la cultura escolar lejos de ser algo universal posee un componente arbitrario por el hecho de ser una extensión de la cultura burguesa. La escuela se encarga pues de reproducir la estructura de la distribución del capital cultural entre las clases sociales.

Un sistema educativo que lleva a la práctica una acción pedagógica que requiere implícitamente una familiaridad inicial con la cultura dominante sólo ofrece información y entrenamiento a aquellos sujetos equipados con el sistema de predisposiciones que es la condición del éxito de la transmisión e inculcación de una cultura.

Como el sistema escolar basa su legitimidad con el carácter general de su cultura exige a todos por igual. Por lo tanto requiere que todos tengan aquello que no les da y que consiste en la posesión de la competencia lingüística y cultural y la relación de familiaridad con la cultura, que sólo puede ser producida por una educación familiar específica capaz de transmitir la cultura dominante.

El medio a través del cual se lleva a cabo este proceso es básicamente la acción pedagógica de los maestros. El lenguaje magisterial halla su significación completa en la situación en que se realiza la relación de comunicación pedagógica, con su espacio social, su rito, sus ritmos temporales, en pocas palabras, todo el sistema de coacciones posibles o invisibles que constituyen la acción pedagógica como acción de inculcación e imposición de una cultura legítima. Esta suma infinita de diferencias infinitesimales en las maneras de hacer o de decir, que parece la expresión más perfecta de la autonomía del sistema escolar y de la tradición culta, resume desde el punto de vista de Bordieu y Passeron, el conjunto de las relaciones que unen este sistema a la estructura de las relaciones entre las clases.

A pesar del acento puesto en las clases sociales, este punto de vista fue criticado por Christian Baudelot y Roger Establet en un importante estudio de orientación marxista sobre la escuela capitalista en Francia. Ellos creen que el estilo de educación recibido en la primera infancia, el nivel cultural y social de la familia, las condiciones materiales de vida o el *ethos* de clase no difiere mucho de otras explicaciones que ven en la desigualdad natural de

los dones, en las diferencias de cociente intelectual o en la herencia cromosomática de los padres la causa última del fenómeno escolar. Que se remonte al "cromosoma o al biberón", para ellos el principio es el mismo: la explicación es regresiva, cronológica e individual. De hecho, al considerar la experiencia preescolar individual como causa determinante de la escolaridad individual ulterior se plantea un serio problema teórico: las clases sociales son concebidas a partir de la participación individual, como si el manejo del concepto "clase social" fuese reductible a las propiedades sociales características de cada individuo. De allí que a pesar de reconocer el mérito que les corresponde a Bordieu y Passeron por haber colocado el debate en otro terreno diferente al estrictamente pedagógico, aducen que ese tipo de argumentos no es capaz de explicar la realidad de las desigualdades en la escuela.

Según Baudelot y Establet, lo que determina la estructura del aparato escolar, del que las diferentes trayectorias individuales no son más que índices, es en última instancia, la división de la sociedad en clases. Por lo tanto explicar el funcionamiento del aparato escolar equivale a definir su función en la reproducción de las relaciones sociales de producción. Es notable pues, la importancia que le otorgan estos autores al carácter compulsivo del sistema capitalista en virtud del cual las clases sociales resultan ser entidades funcionales y objetivas que desempeñan su papel independiente de los individuos que las componen. Los individuos no son los creadores de esa situación; están sometidos a ella mientras permanezcan las mismas relaciones sociales de producción dominantes.⁴ "Lo que importa" -afirman- "es que la clase obrera y la cla-

se burguesa se reproducen simultáneamente en su antagonismo, sin im-
portar demasiado, a fin de cuentas, a partir de qué se reproducen".⁵

Esta manera ortodoxa de establecer los nexos entre las institu-
ciones y la estructura social se aprecia mejor en la parte que tra-
tan las relaciones entre la escuela y la familia. La tesis allí
sustentada es que no tiene sentido buscar una relación directa en-
tre ambas porque no la hay. El fenómeno comprendido en las relacio-
nes que aparentan se entiende correctamente si antes se reconoce el
lugar que ocupan respectivamente el aparato escolar y la familia en
la reproducción de las relaciones sociales de producción. Y remar-
can que para la teoría marxista la escuela y la familia modernas no
son simples realidades naturales, son ante todo creaciones burgue-
sas y sus características deben ser estudiadas a la luz de sus capa-
cidades reproductoras de las relaciones sociales capitalistas.

Fiel a estas premisas, el libro La escuela capitalista en Fran-
cia descarta la posibilidad de buscar en los indicadores otro signi-
ficado que no sea una prueba de la participación de la escuela en
este sentido. El argumento central de la obra establece que la es-
cuela, desde sus primeros grados, asegura, por una parte, la distri-
bución de los estudiantes en dos redes escolares que confluyen en
los dos polos en que está dividida la sociedad, y por otra parte,
una función política e ideológica de inculcación de la ideología
burguesa. Desde la perspectiva de los autores, las formas que asu-
men los destinos escolares individuales en vista del peso que pudie-
ran tener diversos factores sociales (origen familiar, geográfico,
sexo, etc.) no tiene mayor importancia. Lo principal es estudiar
los mecanismos discriminatorios del sistema escolarizado de la so-

ciudad capitalista que conducen a las masas por dos redes diferentes.

El dato más significativo de este hecho es el retraso escolar inferido a partir de la edad de los estudiantes. Si bien la edad no es un indicador de la clase social, el retraso escolar implícito en ella es interpretado como un efecto de la condición de clase. En consecuencia, la distribución de los grupos de edad en el sistema escolarizado los lleva a la conclusión de que, en la práctica, la función dominante de un sistema escolar organizado en una sucesión uniforme de grados en una progresión continua, es servir a un proceso de división fundado en el retraso escolar. En este sentido, el fenómeno escolar deja de ser la ilusión de que todos los alumnos son integrados en una misma y sola escuela. Por el contrario, resulta que esa gran masa, en realidad, es repartida en dos ramificaciones escolares totalmente separadas y herméticas que se esbozan desde el final de las clases de la escuela primaria y se prolongan a lo largo del sistema escolar francés.

Las diferencias entre La escuela capitalista en Francia y La Reproducción o Los Estudiantes y la Cultura pueden ser resumidas diciendo que mientras que para Baudelot y Establet hay escuelas que enseñan cosas diferentes, con estilos diferentes a gente diferente, según Bordieu y Passeron, la escuela enseña lo mismo, sólo que los estudiantes parten de posiciones distintas para aprenderlas. Reconozco que en una sociedad como la mexicana, donde existen contrastes económicos y culturales tan pronunciados, la tentación de recurrir al concepto de capital cultural para explicar la desigualdad educativa, es de por sí, muy fuerte. De hecho no falta evidencia

para demostrar que los estudiantes pertenecientes a estratos sociales más elevados le llevan algo de ventaja a los que provienen de hogares más humildes. Con el mismo espíritu podría verificarse en nuestro medio la noción de redes escolares. Bastaría con detectar algunas diferencias en la composición social del estudiantado del Instituto Politécnico Nacional con respecto al de la UNAM. O en su defecto acudir a la tesis auxiliar de que la UNAM educa masivamente mientras las universidades privadas se dedican a formar a la élite.

Pero con sólo confrontar ambas observaciones no se puede asegurar que dentro de las universidades públicas mexicanas se verifiquen las tesis de La Reproducción o de La escuela capitalista en Francia. Para estar en condiciones de hacerlo habría que hallar los hilos que supuestamente atan el corpus de valores de la burguesía mexicana o la lógica del sistema económico con lo que sucede en las aulas universitarias. Algo que en México, no es fácil de hacer. En primer lugar, por motivos históricos que revisaré más adelante, y en segundo lugar, por las dificultades que implica resolver empíricamente los problemas inherentes al tipo de explicación sociológica usado en las obras reseñadas. Sobre los cuales me referiré a continuación con la ayuda de tres autores para quienes la labor de Bordieu y Passeron y Baudelot y Establet, no ha pasado desapercibida.

En primer término, consideraré la opinión de Henry Giroux,⁶ para quien las teorías de la reproducción representan una contribución invaluable para la comprensión más amplia de la naturaleza política de la escolaridad y de su relación con la sociedad dominante.

No obstante, hace hincapié en que la promesa de proporcionar una ciencia crítica comprensiva de la desigualdad escolar no ha sido cumplida. Por un lado, los sociólogos de la reproducción han enfatizado la idea de dominación en sus análisis, pero por otro no ofrecen respuestas convincentes para estudiar cómo los maestros, los estudiantes y otros agentes sociales llegan a juntarse dentro de un contexto histórico y social específico para construir y reproducir las condiciones de su existencia.

Según Giroux, la idea de que la gente hace la historia, incluyendo sus condicionantes ha sido descuidada. Dentro de los trabajos reproduccionistas los sujetos humanos "desaparecen" y las escuelas son vistas a menudo como fábricas o prisiones, los maestros y los estudiantes actúan meramente como peones y soportes de roles constreñidos por la lógica y las prácticas del sistema capitalista. Este autor propone considerar la intervención humana y la experiencia como puntos claves para analizar la relación compleja entre las escuelas y la sociedad dominante. Desde su perspectiva las escuelas son espacios sociales caracterizados por curricula abierta y oculta, por grupos jerarquizados según habilidades y conocimientos, por culturas dominantes y subordinadas y por ideologías de clase en competencia. Admite que todo ello se desarrolla en medios dentro de los cuales existen relaciones asimétricas de poder. Pero el punto esencial para él es que hay campos complejos y creativos donde los mensajes principales de las escuelas, a menudo se descartan a través de prácticas mediadas no sólo por la clase social sino también por la raza y el sexo. Las escuelas no están determinadas por la lógica de la fábrica o de la sociedad dominante, no son meramen-

te instituciones económicas, son también espacios políticos culturales e ideológicos que existen de alguna manera en forma independiente de la economía capitalista de mercado. Aunque operan dentro de los límites establecidos por la sociedad capitalista, funcionan en parte para influir y conformar estos límites, sean éstos económicos, ideológicos o políticos. En vez de ser instituciones homogéneas que operan bajo la influencia y el control directo de los grupos empresariales, se caracterizan por diversas formas de trabajo escolar, ideología, estilos de organización y relaciones sociales en el salón de clases. Es por esto que a menudo existen desencuentros entre las escuelas y la sociedad dominante, apoyando y cuestionando alternativamente sus supuestos básicos. Por ejemplo, a veces sostienen una educación que es inadecuada para el mercado laboral o producen una cantidad de egresados más elevada que lo que la economía puede absorber.

Precisamente, este tipo de evidencias son las que han llevado a otro sociólogo llamado Raymond Boudon,⁷ a criticar radicalmente las explicaciones de corte reproduccionista. En su opinión, éstas fortifican la tendencia de la sociología de la educación contemporánea a creer que los hombres no tienen otra alternativa que conformarse a los programas que las estructuras sociales les imponen. O sea que responden a un paradigma teórico para el que las acciones del "homo sociologicus" tendrían la realidad de respuestas determinadas por las estructuras sociales.

En contra de la opinión corriente Boudon afirma que las sociedades industriales modernas, pese a su creciente complejidad, se alejan cada vez más del ideal de la programación. A su juicio, las

contradicciones que no desembocan en ninguna síntesis y los conflictos crónicos, son lo más representativo de las sociedades industriales.

La clave para comprender los fenómenos sociales que se observan en la sociedad moderna es el concepto de "efecto perverso o de composición". Según el cual muchos fenómenos sociales serían la manifestación o consecuencia de situaciones cuya lógica hace que mucha gente se comporte en un sentido inesperado. Cuando la yuxtaposición de comportamientos individuales engendra efectos que no figuran en los propósitos de los actores se ha creado un efecto perverso. En ocasiones, al conseguir sus propósitos particulares, los actores engendran involuntariamente males mayoritarios o, por el contrario, producen ventajas colectivas no buscadas de manera explícita.

Boudon emplea este enfoque en la educación pública. Así por ejemplo, afirma que la creencia según la cual el aumento masivo de las oportunidades educativas no podía sino implicar beneficios ha sido víctima de los efectos perversos. En general, la igualación de las oportunidades escolares no ha repercutido en una igualación de las oportunidades sociales. Para muchos sociólogos esto se debe a la oposición entre la clase dominante y la dominada. Para él, la injusticia y las desigualdades no son necesariamente un reflejo de los fenómenos de dominación. Por el contrario, suelen derivarse de la interdependencia de los factores sociales y de la imposibilidad de definir una organización óptima de tal interdependencia.

La razón por la cual una razón encarada con el total convenci-

miento de que se obtendrán ciertos resultados puede producir efectos inesperados, es que la lógica de la acción colectiva y la lógica de la acción individual no son una misma cosa, sino dos. Dicho en otras palabras, no hay razón para creer que un grupo de personas, cuyos integrantes comparten un mismo interés, en su afán por realizarlo actuarán en consecuencia. Retomemos el ejemplo siguiente. Los responsables de la política de educación francesa entre 1960 y 1970 habían asimilado la doctrina según la cual el crecimiento económico y el aumento de la productividad eran, en cierta medida, secuela del incremento de la demanda escolar. Sin embargo, las cifras proporcionadas por una encuesta del Centro de Estudios de Investigaciones sobre las Calificaciones permiten abrigar una duda razonable acerca de que el aumento de la demanda escolar en el nivel superior desde 1960 haya contribuido de manera óptima a la generación de beneficios colectivos como el crecimiento económico. Para Boudon, quizá se deba al hecho de que el crecimiento de la demanda educativa ha autorizado una inflación espectacular del cuerpo docente. En este sentido los propósitos de establecer una mayor correspondencia entre el sistema educativo y el económico se vieron alterados por las necesidades internas del crecimiento del propio aparato educativo.

Esta clase de argumentos cuestionan seriamente la posibilidad de que la estructura social logre orientar el curso de la acción escolar en el sentido que postulan los autores de La Reproducción y La escuela capitalista en Francia. Las coincidencias entre Giroux y Boudon en este sentido son de naturaleza teórica. Ninguno de los dos admite que la conducta de los hombres esté sujeta, sin más, a

la fuerza de las estructuras sociales. Según el primero, el error de este postulado consiste en ignorar las resistencias que los diferentes grupos sociales oponen a las tendencias dominantes en una sociedad. El segundo, en cambio, adopta una postura más radical y afirma que en las sociedades modernas, el carácter agregado e invisible de la acción colectiva aleja toda posibilidad de remitir el resultado de una acción como la escolar a la racionalidad del sistema económico o de las clases sociales.

La crítica a las tesis reproduccionistas cambia de tono al tomar en cuenta la opinión de Margaret Archer.⁸ A diferencia de Giroux y Boudon, para la socióloga inglesa, el riesgo mayor de supeditar el análisis de la desigualdad escolar a la estructura social, es que el peso otorgado a los aspectos funcionales del sistema educativo opaque el valor de los hechos históricos que coadyuvaron a definir las relaciones entre las sociedades y sus respectivos sistemas educativos. De allí que, aunque le parezca indiscutible que el método seguido por Bordieu y Passeron, al teorizar sobre la transmisión y reproducción de la cultura, sea superior a los intentos teóricos anteriores, de todas maneras le preocupa que se puedan pasar por alto las líneas de interacción e influencia recíproca entre los sistemas educativos nacionales y las estructuras sociales más amplias y generales de las que un día surgieron y sobre las que actualmente operan. Puesto que dichas líneas de interacción (o sea las formas en que el sistema educativo se inserta en el sistema social) han sido configuradas de distinta manera a lo largo del tiempo en diversos países, constituyen una constante que no puede desestimarse meramente suponiendo que opera del mismo modo y que ejerce

las mismas influencias en diferentes medios y culturas.

Desde este punto de vista, el problema de los enfoques reproductivistas no será tanto una cuestión teórica como metodológica. Ya que se interesan mucho más en los orígenes lógicos de la educación que provienen de sus funciones básicas que en los orígenes sociales de los sistemas educativos, cuya estructuración ha sido determinada por la interacción histórica.

El énfasis puesto por Margaret Archer en la perspectiva histórica indica que es hora de introducir en esta revisión una cuarta obra: La Instrucción Escolar en la América Capitalista. En este documentado estudio sobre la educación americana, Samuel Bowles y Herbert Gintis reúnen un buen número de evidencias que demuestran que la educación primaria, secundaria y superior de ese país tiene mucho que ver con la forma como se extendió y consolidó allí el sistema de producción capitalista. Por una parte, el desarrollo de movimientos en pro de la expansión y la reforma educativas se vio acompañado de la integración de trabajadores nuevos al sistema del trabajo asalariado, la expansión del proletariado y el ejército industrial de reserva. Por otra parte, el liderazgo de dichos movimientos estuvo, sin excepción, en manos de una coalición de profesionales y empresarios prominentes. La tesis central del libro es que la educación norteamericana ha sido conformada por obra de la empresa, considerada como la unidad económica básica de esa sociedad.

El hecho de que una buena parte de la evidencia incluida en la obra provenga de Massachusetts no es fortuito. Es un dato comple-

mentario de la lógica de la obra, pues el movimiento en pro de la reforma educativa que caracterizó el primer cambio en la historia educativa de los Estados Unidos se originó en las florecientes ciudades y pueblos industriales de ese estado, y su curso estuvo dominado por el ejemplo de Massachusetts y de sus líderes reformistas. Vista así, la educación masiva ilustra por sí misma los cambios drásticos que produjo la acumulación del capital en la sociedad norteamericana. Bowles y Gintis opinan que para comprobarlo, basta equiparar el papel preponderante que tenía la familia en la producción durante la época colonial con el lugar que ocupó la empresa como unidad básica de la economía posterior a la guerra de independencia. La expansión y transformación constante del sistema de producción de acuerdo con la lógica capitalista condujo al mismo tiempo a cambios sin precedentes en la distribución ocupacional de la fuerza de trabajo y modificó los requisitos de habilidades para obtener un puesto en el trabajo. Por su parte, al enfrentar condiciones económicas nuevas y muy cambiantes, los trabajadores también buscaron solucionar los problemas relativos a su seguridad económica, independencia laboral y bienestar personal por nuevos medios. para muchos agricultores y artesanos, la educación parecía ser una manera de asegurar a sus hijos la respetabilidad y seguridad que ellos habían adquirido por otras vías y que en esos momentos se hallaban amenazadas por la pujante organización empresarial.

La trama de este proceso es expuesta con claridad en el análisis que los autores hacen del desarrollo económico y educativo de la población de Lowell en Massachusetts durante las primeras cuatro décadas de su existencia. De acuerdo con la información recabada

da, concluyen que las escuelas se consolidaron y unificaron bajo el control de una junta escolar central que recogía y articulaba los intereses y preocupaciones de los profesores, doctores y otros profesionales que representaban a la élite propietaria. El análisis de la composición social de la junta escolar revela que en las primeras tres décadas de existencia del comité escolar de Lowell, el 85 por ciento de sus componentes provenía del mundo de los negocios y las profesiones. La tesis sustentada por Bowles y Gintis tiene antecedentes en el estudio de Alexander Tield sobre Massachusetts a mediados del siglo XX, donde ya se había demostrado: "...que el ímpetu tras la instrumentación de las reformas escolares no provenía de la urbanización en sí ni de la introducción de la maquinaria del capital sino, más bien del surgimiento de la fábrica como unidad dominante de la producción".⁹

La adecuación del sistema educativo norteamericano al sistema capitalista de producción se comprueba además por una segunda vía: las consecuencias inesperadas de los movimientos reformistas de inspiración liberal representados por John Dewey. Para estos reformadores, la educación era un instrumento que de ser usado correctamente podría hacer que los individuos participen en la sociedad con mejores probabilidades de éxito. A juicio de los autores, el hecho de concebir la educación de esta manera significa aceptar y colocar a la educación en la condición de medio idóneo para que los individuos aprovechen al máximo los beneficios que el capitalismo pudiera brindarles. No obstante las intenciones igualitarias de los ideales reformistas, el sistema escolar se convirtió en un instrumento muy eficaz para estimular la evolución natural de la sociedad indus

trial, Bowles y Gintis concluyen que esta discrepancia entre los resultados finales y las intenciones originales de los movimientos reformistas constituye una prueba irrefutable de la solidez de la estructura social norteamericana basada en la empresa capitalista.

La utilidad que este trabajo pudiera prestar al estudio de la escolarización en México, no se debe por cierto a que su historia haya evolucionado en el mismo sentido que la norteamericana. En da do caso, su utilidad radica en las diferencias que establece por contraste. Al recordar los sucesos descritos por Bowles y Gintis, en la ciudad de Lowell, no cabe duda que allí, los pobladores se en cargaron de establecer vínculos muy estrechos entre sus intereses económicos y la educación escolarizada. En cambio, en el territorio mexicano, la correspondencia entre educación y economía, siempre se quiso establecer mediante la acción política del estado.

En efecto, aquí los orígenes de la educación pública estuvieron muy ligados a los programas políticos oficiales que, al menos desde las reformas liberales, han proclamado la necesidad de que México ingresase de una vez por todas en la era del capitalismo moderno.¹⁰ En ese sentido, difícilmente podamos decir que en México, la escuela haya sido desde el inicio, un apéndice funcional del sistema capitalista. Si algún papel le cupo en relación con el desarrollo ca pitalista, se debió, más que nada a la creencia política de que és te podría ser inducido mediante una tarea educativa.

Esto es tan cierto como que aún hoy se insiste en lo mismo. En uno de sus ensayos sobre la planeación universitaria en México,¹¹ Axel Didrickson menciona que de acuerdo con el Plan Nacional de Educación Superior elaborado durante el gobierno de López Porti-

llo, se buscaba elevar la escolaridad del conjunto de la población, con el objeto de que ésta adoptase comportamientos favorables a una actividad económica más moderna, como por ejemplo, cumplimiento laboral, racionalidad y ahorro. Carlos Ornelas,¹² por su parte, asegura haber identificado la misma voluntad política, en los tantos documentos y discursos oficiales que proponen alcanzar el desarrollo económico por vías tales como: "...adecuar las acciones de educación superior a la formación de profesionales con capacidad creativa para que contribuyan a la ampliación de la planta productiva" o "...estrechar vínculos del sistema de educación superior con el sistema productivo, tanto público como privado."

El que haya acudido a las declaraciones oficiales en materia de política educativa no significa creer que la realidad escolar responda exactamente a las formas que se perciben desde la posición en que se encuentra el ejecutivo federal. Es probable que el sistema productivo esté más cerca de la educación superior de lo que los funcionarios públicos creen. Aún así, las preocupaciones gubernamentales no dejan de ser un indicador de la brecha que en nuestro país separa la racionalidad económica de la educativa. No hay que perder de vista que el aumento de la inversión pública en educación superior, durante la década del setenta, repercutió de sobremanera en la ampliación física de la universidad, y una de sus consecuencias fue que se acrecentaran muchísimo las oportunidades de empleo dentro de la misma institución.¹³ Particularmente en la UNAM, dicha expansión trajo aparejado una enorme diversificación en todas las actividades, creándose nuevos centros de enseñanza, de investigación y de apoyo a la administración central. En tales condiciones resultó

prácticamente imposible controlar la calidad de la educación impartida a cientos de miles de estudiantes. Siendo por lo tanto, muy difícil encontrar un factor externo, por poderoso que éste fuera, que tenga la capacidad de orientar la educación superior en un sentido interesado.

Además de los problemas de orden práctico que implica la atención de una población tan enorme como la que asiste a la UNAM, este crecimiento tuvo repercusiones internas profundas. En ese sentido, la pauta que parece haber normado la universidad de masas es la búsqueda del consenso por sobre todas las cosas. De manera que la labor académica acabó por convertirse en una especie de transacción entre grupos de funcionarios, maestros y alumnos, que ha resultado funcional en tanto y cuanto mantiene el consenso interno. Esta es una de las razones principales para que los cambios que han acompañado la ampliación de la Universidad Nacional hayan tendido a ser de índole superestructural e ideológica, en vez de encauzar la enseñanza por rumbos nuevos y mejores.

Los hallazgos hechos en el campo de la sociología de las organizaciones corroboran este punto de vista. Michel Crozier, en su famoso estudio acerca del fenómeno burocrático, encontró que las relaciones sociales entre los integrantes de las organizaciones complejas son muy importantes para entender su funcionamiento.¹⁴ A pesar de que el trabajo no se refiera directamente a la cuestión educativa, la óptica allí fijada viene como anillo al dedo para renovar la discusión en un terreno como el de la sociología de la educación, que, como el de las organizaciones, también ha sido víctima del for

malismo. El carácter peculiar de las instituciones universitarias lo hace aún más pertinente. La libertad de cátedra y de investigación establece en principio un grado de autonomía tan alto de los profesores con respecto a los directivos de la universidad, que el personal jerárquico tiene muy poco que decidir en cuanto a los procedimientos y en cuanto a los contenidos del trabajo académico. Cuando mucho, interviene para fijar ciertos criterios acerca del monto y los productos del trabajo en un período determinado. En este sentido las universidades se acercan bastante al tipo de organizaciones fundadas en el desempeño de expertos. En estas condiciones el papel del personal directivo se ve muy restringido; las únicas personas que dependen de él son las que ocupan los puestos intermedios de la administración. Por esta razón el rol de la jerarquía consiste básicamente en la administración de recursos materiales y en intervenir en caso de conflicto entre los grupos que compiten por los mismos. Fuera de ellos su estrategia está determinada por su falta de libertad de acción. Según Crozier ésta sería la característica típica de la estructura social del fenómeno burocrático.

De acuerdo con el material empírico recabado en varias organizacaciones, concluye que normalmente los jefes intentan atenuar las dificultades que les crea su aislamiento creando o añadiendo nuevas reglas y reformas al sistema. Pero como esas nuevas reglas, han de chocar con algunos de los privilegios de que goza el personal subalterno e intermedio, no pueden imponerse sino por compulsión, abriendo nuevas brechas para aumentar la centralización. Esta amenaza de centralización tiende a privarlas del apoyo del personal y por con-

siguiente, las normas y la rutina parecen tener una función protectora. Puesto que los superiores no pueden intervenir en los asuntos del personal más que por su intermedio, las categorías inferiores aseguran así una determinada forma de independencia. Crozier entiende que en tales condiciones la jerarquía, por más hábil que sea pronto encuentra sus fronteras y sólo en el marco de una reorganización puede, al fin, ganar terreno y aumentar su margen de acción. De allí la conclusión de que es natural que la estrategia del personal que ocupa las posiciones superiores de una organización esté orientada casi siempre hacia el cambio, y si no se ve posible un gran cambio, por lo menos procurar la ampliación física de la organización con nuevas construcciones e instalaciones.

La respuesta de los miembros de la organización a las iniciativas de cambio, innovación o ampliación busca la manera de aprovechar dichas modificaciones para ensanchar su margen de libertad y reforzar así su capacidad de negociación como una forma de obligar a sus superiores a pagar más por su colaboración. Si las presiones opuestas se estabilizan, dejando poco margen para la libertad de acción en el enfrentamiento de las dificultades, la organización en cuestión se vuelve sumamente rígida. La mención de Crozier es tanto más indicada en nuestro caso en cuanto su obra sugiere que estos rasgos -cambio, innovación, ampliación- pueden ser, no solamente consecuencias inesperadas sino también elementos necesarios de un sistema racional de acción, cuyos objetivos son obtener un mínimo de conformidad por parte de los miembros de la organización. Además, dado que la educación universitaria suele tener lugar en escuelas masivas más o menos complejas, estos conocimientos ponen muy

en duda la idea tan aceptada de que los factores sociales puedan ejercer una influencia decisiva por encima de la interacción circunstancial entre sus miembros.

2. Contribución a la crítica de la función reproductiva de la escuela

Por lo visto, la intervención de maestros, alumnos y autoridades (Giroux), los efectos de composición (Boudon), la relativa autonomía de los sistemas educativos (Archer), y la lógica del funcionamiento de las organizaciones complejas (Crozier), ofrecen elementos de juicio suficientes para dejar de buscar explicaciones a lo educativo partiendo del supuesto de que un factor en especial prevalezca sobre los demás. De allí la importancia de revisar seriamente la premisa de que un grupo o clase social logre imponer sus condiciones como resultado de la supremacía económica, ideológica o política que se deriva de su posición en la sociedad. En vista de que en los últimos diez años ha crecido el número de investigadores que en México han tomado La Instrucción escolar en la América Capitalista, La Reproducción y La Escuela Capitalista en Francia como marcos de referencia teórica de sus trabajos,¹⁵ creo oportuno agregar a los argumentos de Giroux, Boudon, Archer y Crozier, el siguiente comentario. Con sólo haber restablecido puntos de referencia estrictamente sociológicos, en un medio preocupado fundamentalmente por la política educativa de los gobiernos y por los problemas administrativos de la enseñanza,¹⁶ considero que el aporte de estas obras es muy significativo. Además, sus resultados han sido de gran utilidad para renovar la discusión en torno a las determinaciones sociales de

la educación escolarizada. De lo dicho se desprende que su lectura es imprescindible para todo aquel que se dedique a estudiar sociológicamente problemas de este tipo.

Sin embargo, no hay que perder de vista que se trata de investigaciones empíricas, cuyo mérito mayor es el de haber sabido dar explicaciones a los fenómenos escolares acudiendo a los fundamentos de la sociología general. Esto último es avalado por el propio Passeron cuando reconoce que el modelo usado en el estudio de la reproducción escolar no es otra cosa que el esquema que Max Weber aplicó al análisis de la "rutinización" eclesiástica del mensaje profético originario.¹⁷ Es decir, al proceso social que reúne la imposición de un cuerpo de doctrina con la existencia de una burocracia sacerdotal. Nada sorprendente -agrega- que un sistema de enseñanza institucionalizado, que comparte con las instituciones religiosas con vocación universalista algunas grandes funciones sociales y simbólicas (encuadramiento de la población, división territorial, perpetuación en el tiempo, reivindicación de un monopolio de legitimidad simbólica) sea llevado a producir mecanismos análogos de autorreproducción. El modelo de la reproducción social, por su parte, constituye el esquema de referencia básico de la mayor parte de las preguntas que se hacen los sociólogos cuando examinan datos sobre movilidad intergeneracional u otros cualesquiera, donde se trate de apreciar procesos que tienden a asegurar, de una generación a otra, la renovación de ventajas y beneficios que tiene una clase sobre las demás.

El texto describe solamente las asociaciones reproductoras del encuentro entre estos dos modelos y su ajuste recíproco a finales

del siglo XIX y la primera mitad del XX en Francia; es decir en el momento en que la ilusión burguesa de la meritocracia escolar conoció su pleno rendimiento social y simbólico. Según Bordieu y Passeron, al no tenerse en cuenta más que los méritos medidos según el criterio escolar, dicha ilusión ha sustentado los mecanismos que en el sistema educativo francés se dedican a seleccionar a los que están dotados culturalmente para responder mejor a las exigencias académicas que les son impuestas.

En lo que atañe a las obras de Baudelot y Establet y Bowles y Gintis, es obvio que la solución de los problemas allí planteados ha encontrado respuestas en la teoría marxista. Especialmente en las contribuciones de Althusser, quien sostenía que la sociedad en general depara las condiciones no económicas para la reproducción del modo de producción capitalista. El libro La escuela capitalista en Francia es terminante al respecto. En cambio La Instrucción escolar en la América capitalista, no hace mención explícita de ello. No obstante, es fácil distinguir esta lógica en el razonamiento de sus autores.¹⁸ Para ellos, la educación en los Estados Unidos es una institución que sirve para perpetuar las relaciones sociales de la vida económica. Este papel adopta diversas formas: las escuelas legitiman la desigualdad mediante la manera como recom_pensan y promueven a los estudiantes, y los asignan a diferentes cargos dentro de la jerarquía ocupacional; crean y refuerzan los patrones de clase social, de identificación racial y sexual, que permiten a los estudiantes ubicarse en una determinada posición en la jerarquía de autoridad y de estatus en el proceso de producción; provocan tipos de desarrollo personal compatibles con las relacio-

nes de dominación y subordinación de la esfera económica. Gracias a la exposición histórica del libro, el enfoque marxista empleado por los autores saca a relucir el papel que le cupo a las empresas en la construcción del sistema educativo norteamericano. Tanto la iniciativa de los capitalistas como la de los reformadores sólo se entienden en referencia directa a ellas. En el primer caso por la importancia enorme que le otorgaban a la escuela en la capacitación para el trabajo y en el segundo por el interés demostrado en hallar vías racionales de acción para que las escuelas condujeran a los alumnos hacia un aprovechamiento equitativo de las bondades de la economía capitalista.

Por más atinado que pueda resultar el argumento de las obras examinadas, no me parece correcto otorgarles alcance universal. De hecho son casos exitosos de aplicación de la teoría sociológica al estudio de fenómenos educativos singulares, más que contribuciones teóricas propiamente dichos. Visto de este modo, la reproducción de la clase burguesa mediante la acción escolar no constituye un postulado teórico, en todo caso es un dato específico de la sociedad francesa. Lo mismo podría decirse respecto al influjo que ejerce la empresa norteamericana no sólo sobre el sistema educativo, sino sobre casi todas las esferas de esa sociedad.

Como ya dije, en nuestras universidades no es raro toparse con hechos que piden a gritos ser relacionados con la estructura económica, o con la noción de capital cultural o de redes escolares. Pero si he revisado estos materiales no fue con la intención de quedarme con algunas ideas que sólo serían aplicables a nivel superficial. Los he tomado en consideración a fin de contar con un marco

de referencia ideal para confrontar la experiencia escolar de una generación de estudiantes en particular. O sea que su inclusión en esta tesis no se debe a sus virtudes teóricas, supuestamente explicativas de la realidad estudiada, sino al valor heurístico que poseen, en tanto y cuanto, por contraste, ayudan a esclarecer determinados elementos significativos de su contenido empírico.

CAPITULO II

INVESTIGACION EMPIRICA Y EXPLICACIONES SOCIOLOGICAS
DE LA DESIGUALDAD ESCOLAR EN LAS UNIVERSIDADES MEXICANAS.
AVANCES Y PROBLEMAS.

El propósito de este capítulo es fundamentar mi enfoque analítico. Pero antes, debo determinar el estado actual de nuestro conocimiento acerca del problema de la desigualdad escolar en el nivel superior del sistema educativo mexicano. Para lo cual he elegido cinco trabajos de investigación realizados por cuatro especialistas en el tema. Dicha elección responde al hecho de que los cinco son buenos estudios empíricos acerca de la escolarización universitaria y que en gran medida, dan la pauta del rumbo que ha tomado la investigación sobre el problema. Además hay otra razón, pero ésta cala un poco más a fondo. Todos son trabajos sociológicos hechos con la intención de vincular lo educativo con lo social mediante la estructura de clases. Dicho sea en otras palabras, hasta cierto punto comparten la tesis de que la desigualdad educativa es la manifestación final de la acción de la escuela como reproductor ideológico de las relaciones de producción capitalista.

Esta idea u otras afines prosperaron en un ambiente intelectual muy interesado en apartarse sustantivamente de la sociología estructural-funcionalista, lo cual no es ningún secreto. Basta con darle una leída a los materiales producidos en el Seminario sobre Corrientes Contemporáneas en Sociología de la Educación¹⁹ y a los Documentos Base de la Comisión Educación y Sociedad del Congreso Nacional de Investigación Educativa.²⁰ Lo sorprendente es que en aras de

esta postura crítica se haya pretendido "...repensar totalmente en 'clave' marxista las vinculaciones entre educación y sociedad".²¹

A mi modo de ver, lo más probable es que esta actitud haya sido una forma de oposición a la gestión estatal en materia educativa, cuya retórica a finales de los setentas transmitía un optimismo desmesurado. Frente al panorama oficial, muchos creyeron que fuera del marxismo, la sociología no ofrecía otra alternativa que reforzar el status-quo. Desde luego que los resultados de las investigaciones emprendidas con este espíritu muestran una realidad bastante más in justa que lo que los gobiernos estuvieron dispuestos a reconocer. Pero desafortunadamente, la influencia ejercida por las tesis repro duccionistas orientó el análisis empírico en una misma dirección, haciendo que la producción de conocimientos sobre la desigualdad es colar se estacionara innecesariamente.

1. El uso de conceptos como recurso explicativo

Revisemos en primer lugar el estudio de María de Ibarrola sobre el crecimiento de la escolaridad superior. La idea central del trabajo es que la escolaridad y el empleo expresan una interrelación con creta, que se desprende del tipo de desarrollo económico seguido en el país, de las clases sociales que intervienen en él y del dis curso político dominante.²²

Esta proposición inicial da a entender que las instituciones universitarias representan campos sociales complejos donde compiten distintas fuerzas sociales en pugna. Sin embargo, el análisis que la autora emprende posteriormente reduce todo el problema a una con

tienda entre dos hipotéticos proyectos educativos. De un lado, el del estado, a quien le interesa ampliar lo más posible las oportunidades escolares, a fin de crear los medios propicios para acelerar el desarrollo nacional y obtener al mismo tiempo mayor consenso y legitimidad como grupo dirigente. Esto explicaría que éste se haya esmerado tanto en ofrecer un sitio en la universidad a la mayor cantidad de jóvenes posible, en especial a aquellos que provienen de la clase media. La magnitud del aparato escolar controlado por el estado es una prueba contundente de que dispone de la fuerza política suficiente para concretar dichos propósitos. Del otro lado, el proyecto educativo de la burguesía sostiene que la educación debe cumplir con la función de capacitar para el trabajo, y por lo tanto es necesario que alcance cierto nivel de calidad. Según María de Ibarrola, la idea de calidad que tiene la burguesía contiene valores de clase muy marcados y promueve la formación de aptitudes requeridas por el sistema productivo dominante, o sea de tipo capitalista dependiente: eficiencia y velocidad para aumentar la producción, capacidad de mando y organización, o bien para seguir instrucciones y aceptar la división social del trabajo a nivel nacional e internacional. Además, este concepto de calidad es inseparable del de selectividad. En suma, la escolaridad progresiva no significa otra cosa que concentración del saber, lo cual da por sentado que los puestos más elevados serán ocupados por los mejores.

La autora aclara que la fuerza de este proyecto educativo no radica en el control que la burguesía puede ejercer directamente sobre el sistema escolar, puesto que de hecho su control directo recae apenas sobre el 12% de la población estudiantil. La manera

como logra imponerse es a través de las exigencias del aparato productivo y de los requisitos escolares que piden las empresas para acceder a él. O sea que su dominio económico repercute en los contenidos de las carreras, enfatiza la utilidad de la enseñanza técnica, refuerza las normas de puntualidad y asistencia e indica la necesidad de aprender el idioma inglés.

En el transcurso del tiempo, la defensa de ambos proyectos no parece haber llegado a crear situaciones de conflicto abierto. Más bien, en diferentes momentos lograron cierta integración bajo el predominio de alguno de ellos. Así fue que el proyecto educativo oficial prevaleció sin graves dificultades entre 1950 y la primera mitad de los años sesenta. En ese período el país asistió a una ampliación de las oportunidades educativas a nivel básico y medio sin precedentes. El estado pudo conservar su iniciativa en materia escolar hasta el momento en que la expansión de la escolaridad entró en contradicción con las oportunidades reales de empleo. El movimiento médico de 1966 y el estudiantil de 1968 expresaron este desajuste. Por parte del estado, la respuesta a esos movimientos sociales implicó siempre ofrecer mayor escolaridad, sobre todo a nivel universitario, pero adaptada a la calidad que exige la modernización. Esto es lo que según De Ibarrola explica la obsesión de las sucesivas administraciones por promover el uso de nuevos métodos de enseñanza, la planeación universitaria y la modificación de los planes y programas de estudio.

A partir de aquel momento comenzó a imponerse el proyecto de la burguesía a través de las pautas de "calidad" que exige a la esco-

laridad por su control sobre el empleo. En este contexto, la cantidad de escolaridad pasó a ser secundario frente a la importancia otorgada a la calidad. Esta se convirgió en el punto neurálgico, al extremo de incluir bajo sus criterios a quienes han accedido al nivel superior después de un largo proceso de selección académica y social. En consecuencia, el concepto de calidad de la educación habría pasado a ser el concepto clave del discurso educativo imperante en los últimos años.

Otra investigación que vale la pena comentar aquí es la efectuada por Josefina Granja en cuatro instituciones universitarias del Distrito Federal (UNAM, IPN, UIA, ITAM). Al revisar las matrículas de primer ingreso y egreso de 15 generaciones entre 1960 y 1978 la autora saca a relucir un fenómeno de clara significación sociológica. Por una parte, en este período se produce un explosivo crecimiento de la matrícula de primer ingreso a la enseñanza superior. Por otra parte, a partir de 1970 comienza una baja general en las cifras correspondientes a los egresados. O sea que conforme ha pasado el tiempo se ha incrementado el ingreso pero se ha abierto la brecha con respecto al egreso. De acuerdo con la finalidad del trabajo, Josefina Granja acierta en señalar que estos datos no deben servir únicamente para apoyar las acusaciones de ineficiencia, derivadas de las preocupaciones administrativas que reducen el problema a factores organizativos del funcionamiento de las instituciones de educación superior. Esta decisión es tanto más oportuna cuanto al período analizado corresponden las grandes formas académicas, los programas de formación de profesores, la aplicación de nuevos métodos de enseñanza y la planeación institu-

cional de la educación.

A la luz de estos hechos es notorio que la incongruencia entre las bajas proporciones del egreso con respecto al ingreso no puede ser adjudicada a la falta de iniciativas institucionales para mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje. Lo cual abre un espacio para explorar la conexión que pudiera haber entre este fenómeno y algunos factores de naturaleza social. Este parece ser el sentido que la autora le da a sus palabras cuando escribe que su objetivo "...no se centra en la crítica de la dimensión administrativa del nivel superior sino en esbozar una interpretación de la significación económica (debiera haber puesto "sociológica") y el uso político de la ineficiencia escolar".²³ Lo principal para Josefina Granja es que estos resultados ponen en duda la validez de la democratización y la masificación de la universidad mexicana. En tanto que son hechos solamente imputables al acceso y no a la sobrevivencia dentro del ciclo, dichos fenómenos son muy relativos. En consecuencia, más que un cambio real en los patrones de apropiación de los niveles superiores de la educación, hubo mayores oportunidades de ingreso como resultado de una respuesta de carácter político del gobierno federal.

La pregunta que parece tener en mente la autora es ¿qué factores sociales impiden que el aumento de las probabilidades de ingreso se corresponda con un aumento proporcional en las posibilidades de egreso? Desde un punto de vista más analítico las respuestas a esta pregunta pueden encontrarse observando las formas cómo diferentes tipos de personas aprovechan la misma oportunidad de ingre-

sar a estudiar en la universidad. De acuerdo con el peso que tuvieran variables tales como el sexo, la edad, la clase social, la experiencia escolar previa y la carrera elegida, en los resultados escolares, podrían extraerse conclusiones valiosas acerca de la intervención de lo social en los procesos de selección escolar. En lugar de tomar este camino, Josefina Granja prefirió buscar respuestas en los "usos" que tiene la escolaridad para las clases sociales. Como sabemos, esto querría significar que el estado y la burguesía son quienes, a través de sus proyectos educativos, le imprimen usos contradictorios a la escolaridad. Por un lado, la ampliación de la oferta educativa estaría relacionada con la intención de la burguesía y el estado de ganar consenso. Por otro, la selección escolar sería resultado de las escasas probabilidades de empleo que ofrece el mercado de trabajo. Lo cual vuelve a poner la solución al problema de la desigualdad escolar en el mismo lugar donde la había dejado María de Ibarrola.

La importancia otorgada por ambas investigadoras a las construcciones conceptuales de naturaleza colectiva -clase social y proyecto educativo-, no facilitan el propósito inicial de vincular empíricamente la influencia de algunos factores sociales y las características de la enseñanza superior. Si bien en el crecimiento de la educación superior es posible ver los resultados de la política educativa oficial a partir de 1970, en lo tocante a la burguesía no queda claro cuáles son los mecanismos y procesos sociales mediante los cuales está en condiciones de ejercer influencia. El concepto "proyecto educativo" es un recurso que no facilita la tarea de hacer visible la relación de la estructura económica con

las características generales de la educación superior. La demanda por mayores niveles de escolaridad, las preferencias por los estudios propedéuticos y las carreras más prestigiadas y la feroz exclusión de alumnos en los primeros grados del ciclo, no son hechos atribuibles a la mera penetración ideológica. Son fenómenos complejos cuyo esclarecimiento es factible sólo si se los estudia con un enfoque decididamente analítico.

2. Regularidades empíricas y explicación sociológica

Otros sociólogos han querido superar el estancamiento de esta cuestión manejando bases de datos más discretos. El trabajo de Carlos Marquis sobre la "elitización" del alumnado de la Universidad Autónoma Metropolitana cabe en dicho intento. La pregunta que subyace a lo largo del estudio es si la educación es o no factor de movilidad social. Su conclusión es que las amplias expectativas de ascenso social por medio de los estudios profesionales son hoy más ilusorias que reales. Según Marquis, la observación de las modificaciones en las características socioeconómicas del estudiantado en los últimos años ha demostrado que el número de alumnos procedentes de sectores más populares ha ido disminuyendo.

Con el objeto de subrayar mi desacuerdo con la propensión a subordinar los aspectos educativos a los socioeconómicos, confrontaré un par de datos presentados por el autor. El primero de ellos se refiere al aumento del número de mujeres en las nuevas generaciones estudiantiles. Dice textualmente: "En el caso de la distribución por sexos, las proporciones de hombres y mujeres tien

den a equipararse, de manera que cada vez se reducen más las distancias entre ellos. El caso más llamativo es la evolución habida entre los alumnos y alumnas de la División de Ciencias y Artes para el Diseño, que de 72 por ciento de hombres se pasó a un 49 por ciento, siendo el único caso en el que las mujeres son mayoría".

El segundo concierne a los alumnos que trabajan: "Mientras que el porcentaje de alumnos que trabajan ha disminuido en forma importante en Ciencias Básicas e Ingeniería, pasando de un 33 por ciento a un 14.5 por ciento y en Ciencias Sociales y Humanidades de un 43 por ciento a un 29.5 por ciento, en la División de Ciencias y Artes para el Diseño el porcentaje de alumnos que trabajan aumentó del 24 al 43 por ciento".²⁴

Marquis entiende que el descenso en la cantidad de alumnos que trabajan es susceptible de varias interpretaciones, por ejemplo, que el efecto de la crisis ha limitado las ofertas de empleo, particularmente para los más jóvenes; también piensa que podría deberse a que la crisis ha dificultado la incorporación de individuos de origen más popular, o sea de aquellos que además de estudiar debían trabajar. No obstante, reconoce que ambas hipótesis explican lo que sucede tanto en la División de Ciencias Básicas como en la de Ciencias Sociales, en cuyas carreras ha bajado la proporción de trabajadores, pero no dan cuenta de las de diseño y arquitectura, que como se dijo, presentan el fenómeno inverso. Situación que no deja de resultarle paradójica, ya que en un estudio anterior creyó ver que los alumnos de diseño se diferenciaban de las otras dos divisiones por tratarse de un sector social bastante más elevado.

Por último, admite que este tipo de discrepancias se reitera en otros indicadores y que en su trabajo no se ofrecen explicaciones satisfactorias.

Es sorprendente que habiendo atestiguado cambios tan llamativos en la distribución por sexos en todas las carreras (así como también variaciones menores en el estado civil), Marquis se haya empeñado en buscar explicaciones recurriendo a la estructura económica. Sin duda, este punto podría haber sido aclarado bastante mejor si hubiese tomado en cuenta la parte que le toca al sexo, al estado civil y también a la edad de las personas, cuando éstas toman la decisión de ponerse a trabajar. Junto con ello debiera contemplarse la posibilidad de que en las carreras de arquitectura y diseño existiera mayor afinidad entre lo que se hace en el trabajo y lo que se aprende en la escuela.

Quien mejor ha incursionado en el tema de la supremacía de la clase burguesa a nivel superior y ha llegado más lejos por la vía empírica es Milena Covo. Su trabajo, al igual que el mío, consistió en examinar el fenómeno de las desigualdades sociales en la escuela a la luz de la información proporcionada por la trayectoria de una generación de estudiantes, en su caso, la que ingresó en 1975 a la ENEP Acatlán. La diferencia estriba en que su interés cognocitivo va más por el lado de dilucidar hasta qué punto la democratización de la universidad es auténtica. En este sentido comparte con Marquis la inquietud de verificar empíricamente si la escuela es, como suele creerse, un medio efectivo de movilidad social. Para ello, se propuso valorar el alcance real de la escola-

rización superior considerando las características sociales de los egresados de un ciclo escolar completo. Se trata, pues, de observar las proporciones que guardan las diferentes clases de estudiantes, según la ocupación de sus padres, en el momento del ingreso a la licenciatura y en el del egreso cuatro años después.

El desglose por categoría en el trabajo indica que entre el primero y el último año, la generación estudiada perdió miembros entre los alumnos cuyos padres son obreros - 2.2, empleados - 7.9, jornaleros o peones - 1.0 y ejidatarios - 1.3. En tanto que aumentó la proporción de los hijos de patrones o empresarios - 6.8 y de quienes trabajan por su cuenta - 3.5.²⁵

Desde la perspectiva adoptada por Milena Covo, esta información confirma que la pauta general de la selección estudiantil en la universidad, sigue siendo todavía favorable a los hijos de la clase privilegiada por encima de cualquier otra. En este sentido, el crecimiento de la enseñanza superior y el mayor ingreso de jóvenes provenientes de la clase obrera y campesina, sólo permiten hablar de una movilidad social relativa, que se da siempre dentro de los marcos fijados por la función básicamente reproductora de la escuela.

En un trabajo posterior, la misma Covo califica estos resultados de preliminares; lo cual no significa que ponga en duda su validez. Reconoce, sí, que los casos individuales de movilidad social por vía de la escuela son reales, pero niega que sean tan universales como se supone. En realidad -afirma- la relación entre escolaridad y movilidad social ha sido exagerada con fines políti-

cos, puesto que es un recurso ideal para reforzar la imagen de una sociedad que pretende ser democrática. Con esta idea en mente, la autora encaró la realización de un estudio complementario del anterior en el que vuelve a prestar especial atención al examen de la relación entre la clase social y los resultados de los procesos de selección, autoselección y exclusión que afectan a los estudiantes de la generación observada. En esta nueva versión Covo consigue reforzar la hipótesis central de su investigación definiendo el problema en los términos siguientes: siendo que la habilidad individual de los estudiantes y su capacidad para aplicarla sólo son una parte de las causas que explican los procesos de selección, la otra parte debe ir a buscarse entre los factores extra académicos.

A partir de este razonamiento que por cierto es impecable, la autora emprende el análisis de la información recabada al principio y al final de un período escolar de cuatro años, agrupándola en una serie de variables que resultan ser más o menos favorables a la deserción. Los resultados indican que tanto el nivel de escolaridad de los padres como su posición en el trabajo guardan una relación semejante con estas variables. Por ende, cuanto más alta sea la escolaridad y la posición laboral de los padres, mayor será la probabilidad de que sus hijos:²⁶

- tengan una edad que se acerque a la medida de su generación (20-24 años);
- utilicen un medio de transporte de carácter privado (auto propio o familiar);
- requieran menos de media hora para transportarse a la escuela;

- hayan asistido a escuelas particulares;
- lean periódicos;
- cuenten con una biblioteca familiar;
- no estén satisfechos con la carrera;
- hayan sentido rechazo hacia la ENEP Acatlán, al menos al principio.

En la gráfica que muestra el comportamiento de la población de acuerdo con estos parámetros se aprecia a simple vista que las probabilidades de permanecer en la universidad de los alumnos que cumplen la mayoría de las condiciones favorables al egreso son pequeñas, aproximadamente 1:20. En el otro extremo, los que cumplen menos condiciones están librados a una probabilidad mucho mayor de desertar.

Los datos son elocuentes. Al menos en los puntos extremos la influencia que tienen las variables no académicas sobre la deserción ha quedado demostrada. Pero el mero hecho de constatar que existe alguna relación entre los aspectos extra escolares y el devenir de la trayectoria educativa de los estudiantes, no debiera hacerle pensar a M. Covo que se halla frente a algo parecido a lo observado por Bordieu y Passeron en Francia. Puesto que ello equivale a presuponer que en México también existe una solución de continuidad entre lo que los sectores más elevados de la sociedad valoran y las clases que se imparten en la universidad, lo cual no es cierto. Para comenzar, la opinión que algunos empresarios externan respecto a la calidad de la formación de los universitarios en general, no es muy buena que digamos. Comentarios idénticos

vienen del sector gubernamental y dentro de la universidad funcionarios, maestros e investigadores coincidimos en que la enseñanza deja mucho que desear. No son pocos los maestros que reciben alumnos que son incapaces de justificar con su preparación el hecho de estar en su clase. Por si esto fuera poco, algunos estudios efectuados sobre el bachillerato demuestran que miles de jóvenes han sido promovidos al nivel superior con una independencia palmaria de la calidad de su educación.²⁷

En suma, el nivel de las exigencias académicas en las aulas de la universidad parecen distar mucho de lo que las clases elevadas de la sociedad mexicana estiman de acuerdo con su propia escala de valores. Por lo tanto, cabe una duda razonable de que ocurra lo mismo que Bordieu y Passeron vieron en Francia, donde la misma escala de valores es la que se reproduce dentro de la universidad y obviamente, a pesar de encubrirse bajo el disfraz de criterios escolares formalmente neutros, produce diferencias muy marcadas en las oportunidades que ofrece a grupos desigualmente próximos de la cultura escolar transmitida. Por eso es que los estudiantes seleccionados son los que están culturalmente dotados para responder mejor a las exigencias académicas que les son impuestas. Aquí sí se alcanza a apreciar la vía mediante la cual la supremacía cultural de una clase social logra imponer su criterio y regular los procesos de selección y exclusión. Pero en México, al menos en toda la UNAM, no. Son demasiados los casos que avanzan de semestre en semestre sin haber tenido que sortear más obstáculos que copiarse un trabajo, o presionar a sus profesores como para creer que esa vía sea la mejor para explicar sociológicamente el

hecho de que un alumno permanezca en la universidad y otro se quede rezagado o deserte. Desafortunadamente, la decisión de Covo de trabajar con la hipótesis de que la clase social de origen es el factor que más relacionado está con los resultados escolares, merma innecesariamente la labor analítica y no le permite ir más allá que dejar constancia de que, en efecto, los factores no académicos tienen un peso decisivo en la selección escolar. El hecho de poner empíricamente en evidencia que en la universidad, los hijos de propietarios son más exitosos que otros, representa un avance en el modo de referirse al predominio de la burguesía en la escuela. Sin embargo, hay que advertir que la importancia excesiva otorgada a esta variable, oculta la acción de otras, que como se verá más adelante, cuando menos tienen el mismo peso.

3. Aportes para el estudio de la desigualdad escolar.

Definición del problema y propuesta analítica

La revisión de las investigaciones de Ibarrola, Granja, Marquis y Covo ha servido para ver de cerca las limitaciones que implica para el avance del conocimiento sociológico sobre educación, observar los fenómenos escolares desde perspectivas únicamente interesadas en establecer conexiones de sentido en función de categorías estructurales. En resumidas cuentas, Ibarrola y Granja, tras observar algunos fenómenos asociados al crecimiento de la educación superior en México, no demoran en remitir sus facetas más incongruentes a la acción de la burguesía y el Estado mexicanos. Ambas confían en que dichas referencias a la estructura social satisfac-

gan el afán de explicar los problemas suscitados por la investigación. Los otros dos autores procuran establecer nexos empíricos entre la estructura social y la escuela. Mientras a M. Covo le llama la atención la eficacia escolar de la burguesía, C. Marquis se interesa más por las relaciones de la economía nacional con la realidad educativa. Los dos hacen a un lado otros factores.

Sea con la intención de clasificar la realidad como espécimen o de verificar estadísticamente su validez, la contribución de este tipo de estudios al conocimiento de la desigualdad escolar es más bien de tipo conceptual. Y aunque esta manera de trabajar haya aportado referencias valiosas para acabar con el mito de la igualdad de las personas ante las oportunidades educativas, en definitiva, lo que hoy sabemos de la educación superior gracias a ellos es que su cobertura está demarcada por las condiciones sociales generales antedichas. Pero a pesar de que la enseñanza universitaria opere dentro de los límites establecidos por la sociedad capitalista, ello no explica por qué las oportunidades educativas existentes dentro de dichos límites son aprovechadas por unos y no por otros.

Si bien Bowles y Gintis aciertan en afirmar que la orientación meritocrática de la educación superior, al fin de cuentas es una fachada que facilita la fragmentación de la fuerza de trabajo,²⁸ en México es prácticamente imposible encontrar un principio de correspondencia entre la economía y la universidad, que vuelva comprensible el que unos estudiantes avancen y otros se rezaguen o deserten. Coincido con ellos en que mediante la competencia, el éxi

to y el fracaso en el aula, los estudiantes van configurando sus respectivas posiciones en la sociedad.²⁹ Pero esto no significa, como ellos sugieren que el éxito esté de parte de los capitalistas, mientras que para los obreros, el fracaso sea un factor de reconciliación con su posición social original. Si así fuera, en la UNAM no habría tantos hijos de obreros o empleados que avanzan al ritmo de los mejores estudiantes. O a la inversa ¿qué pasaría con aquellos de clases altas que fracasan? Ni lo uno ni lo otro se resuelve aduciendo que se trata de casos individuales, aislados.

Si queremos aumentar nuestro conocimiento no es conducente seguir aprehendiendo los fenómenos de la escolarización de un modo tan general, hay que meterse con los hechos que contribuyen directamente en su configuración particular y averiguar en qué casos y bajo qué circunstancias específicas se avanza o no en la escuela. Para lo cual es necesario cambiar de enfoque y ponerse a observar dichos fenómenos desde una perspectiva analítica que sea capaz de entenderlos como efectos de la conducta agregada de miles de jóvenes que atraviesan circunstancias particulares. O sea como hechos emergentes de la acción de individuos que se conducen intencionalmente. Y en ese caso es natural que recurra a Max Weber.

Por la variedad de temas tratados, la profundidad y amplitud analítica, la originalidad de su razonamiento y la cantidad de problemas que propone, resuelve o sugiere, la obra de Weber, como la de todos los autores clásicos, admite varias lecturas. En esta oportunidad acudo a ella, porque considero que no existe nada mejor en la literatura sociológica para contrarrestar la tendencia

que existe -tanto entre especialistas como aficionados a la sociología- a considerar la acción humana, exclusivamente en términos de comportamientos impulsados por la acción de fuerzas sociales exteriores, como el mercado, las clases sociales, los medios de comunicación y la política gubernamental.

Entiendo que esa manera de trazar el campo de interés sociológico, en el fondo contiene algunas implicaciones teóricas; tal es el caso del sitio otorgado por Durkheim a la coerción social cuando desarrolla su concepción de constreñimiento como atributo de los hechos sociales. Pero coincido con Merton que el hecho de caer tantas veces en esos lugares comunes, gastados, se debe más que nada a la trivialización de que han sido objeto sus directrices teóricas.³⁰

Es cierto que la noción de Durkheim nos legó de lo social, no va más allá de la imagen que él tenía de la sociedad como un ente con vida propia, cuya dinámica parecía precipitarse al margen de la participación cotidiana de los individuos. Pero esto no quiere decir que él haya ignorado que para comprender los fenómenos sociales fuese menester tomar en cuenta a los participantes. En cierto modo, Durkheim sabía que el significado sociológico de los hechos sociales no es algo que estos posean objetivamente, sino que es resultado del sentido conferido por las personas que actúan en referencia a ellos. De hecho su estudio Las Formas Elementales de la Vida Religiosa, incluye pasajes en los que se refiere de manera explícita a la manera como los hombres se ocupan de dotar de significados a las cosas, a las personas y a las ideas. En este caso,

él entiende que la fuerza religiosa no es otra cosa que el sentimiento que la colectividad inspira a sus miembros, pero proyectado sobre algún objeto fuera de las conciencias que lo experimenta. Vemos pues que para Durkheim el carácter sagrado que reviste el mundo religioso no está implicado en sus propiedades intrínsecas: está sobrepuesto. Sin embargo, como este reconocimiento lleva la impronta de su obsesión sociologista la posibilidad de que un mecanismo auténticamente social sea reductible a acciones individuales se frustra: "Se sabe" -dice Durkheim- "que los fenómenos sociales se originan no en el individuo sino en el grupo".³¹

En cambio, la sociología que postula Weber no admite otro fundamento que el individuo. Si, como afirma Parsons, coincide con Durkheim en que la parte del comportamiento humano que puede calificarse de social es aquella que tiene que ver con las relaciones que los hombres establecen alrededor de algo que para ellos posee algún significado, no se confunde respecto a quién es el sujeto creador de los fenómenos sociales. para él éstos no son otra cosa que entrelazamientos de acciones específicas de personas individuales. La valoración de los medios en función de los objetivos, la elección de los mismos, la previsión de las consecuencias posibles, la decisión y finalmente la determinación de su ejecución, en suma todo lo que interviene en el curso de una actividad social, pertenece y compete a la voluntad del individuo, ya que, sólo éstos pueden realizar acciones portadoras de sentido.

Desde la perspectiva de Weber, dedicarse a estudiar la evolución de un fenómeno social disimulando bajo cualquier otra forma este papel es olvidar el aspecto capital de la sociología. En tanto

ciencia empírica de la acción, ésta intenta comprender las intenciones de los hombres en el curso de actividades concretas, así como también sus intereses y el sentido subjetivamente enlazado con su conducta a lo largo del tiempo que dura la relación con ellas. Todo lo que queda más allá de este comportamiento importa en la medida que sea tomado en cuenta por el sujeto como condiciones externas circunstanciales.

Muchos sociólogos, opinan que de ignorarse este principio, la sociología correría el peligro de extraviarse en un terreno lleno de incoherencias y confusiones. Según John Rex, la fuerza del razonamiento weberiano reside en haber hallado una vía de acceso a lo social genuinamente empírica, cosa que Durkheim por ejemplo, no pudo hacer a pesar de su empirismo.³² Julien Freund por su parte, va mucho más allá. Para él, el concepto de individualidad significativa, es ante todo el postulado sin el cual la sociología carecería de sentido por sí misma.³³ En una obra del tamaño de La Estructura de la Acción Social, de Talcott Parsons, se considera que la concepción weberiana de las relaciones sociales marca un hito en la historia de la teoría sociológica.³⁴ En este mismo sitio fue colocada por Raymond Aron,³⁵ y según Peter Berger, la premisa durkheimiana de que la sociedad coarta al individuo, no significaría nada para nosotros, si se ignorara que los actos intencionales son los que ayudan a sostener el edificio social.³⁶

La decisión de adoptar el punto de vista weberiano y considerar el fenómeno de la desigualdad educativa como entrecruzamientos de acciones intencionales de sujetos individuales, no significa dejar

a un lado la labor conceptual. En la medida que los propósitos de la investigación no son sólo descriptivos sino explicativos, no tiene caso esperar que algo surja simplemente de los hechos. Siempre es necesario adoptar un punto de partida conceptual, pero única mente con el ánimo de poner un poco de disciplina en el desorden que arman los datos. El conocimiento de lo general, llámese regula ridades o tendencias, es imprescindible en el análisis empírico. Hasta ahora no existe otro modo de estimar los efectos que cabe esperar que ocurran bajo ciertas condiciones. Y como dije en su momento, lo más importante es la función lógica que desempeña como me dio heurístico, mediante el cual es posible confrontar lo que sale fuera de sus contornos, que generalmente abarca la mayor parte de los hechos.

La revisión hecha en la primera parte de este capítulo ha sido suficiente para ver que cuanto más amplio se espera que sea el campo de validez de un concepto, tanto más se desvía la observación de la riqueza empírica. Lo cual es lógico, ya que para contener elementos diversos debe ser lo más abstracto posible y en consecuencia demasiado pobre en contenido.³⁷ De allí que al analizar, por ejemplo, el fenómeno del primer ingreso, no se gane mucho con reconocer que la mayoría de la población procede de las clases medias. Más fructífero resulta fijarse en un dato que sólo ha sido tomado en cuenta por sus ribetes discriminatorios, como que el número de muj res de primer ingreso, a la universidad ha sido siempre inferior al de los varones.

Cuando uno se propone estudiar el problema implicado en dicha

diferencia, advierte la importancia que tiene en un grupo de individuos formalmente habilitados para continuar estudiando. el hecho de ser de uno u otro sexo. Lo primero que se constata en este sentido es que las calificaciones que obtienen los muchachos en la escuela secundaria se distribuyen normalmente, y en cambio, las de sus compañeras tienden a concentrarse en la parte superior. Este sesgo es un dato muy significativo, pues sugiere que muchos varones deben sentirse en condiciones de iniciar estudios superiores contando sólo con el promedio mínimo requerido por el reglamento universitario. Las muchachas, en cambio, no obran así. Sus elevados promedios indican que las que resuelven entrar en la universidad, en su mayoría poseen excelentes calificaciones académicas. De donde se desprende que sus antecedentes escolares no son tomados en consideración desde un punto de vista formal. Para ellas, representan el aval más confiable de sus expectativas escolares. En los hechos referidos es fácil apreciar la importancia de la condición sexual en la toma de decisiones personales. A pesar de que tanto los varones como las mujeres que ingresan a la UNAM pertenecen a medios sociales semejantes, su propia percepción del lugar otorgado socialmente a la mujer hace que ellas, para equiparar sus aspiraciones con las de los hombres requieran de la seguridad que brinda saberse exitosas en el plano intelectual.

Después vuelve a suceder algo parecido cuando tres o cuatro años más tarde tienen que elegir una carrera profesional. La misma seguridad derivada del éxito académico viene al caso para entender por qué sólo algunas mujeres se animan a entrar en ambientes masculinos, como son los de las facultades de medicina, derecho y

arquitectura, y más aún, a competir en situaciones de una enorme desventaja numérica, como pasa en las áreas de ingeniería y físico matemáticas. Sería raro hallar casos de muchachas que no contaran con buenos resultados escolares y aún así resolvieran incursionar en dichas carreras y desafiaran el rol que tradicionalmente ha sido reservado a las mujeres desprovistas de la seguridad que les proporciona el éxito escolar.

Las implicaciones sociales que pueden llegar a tener los atributos personales, como en este caso el sexo o en otros la edad, se aprecian mucho más cuando se pasa a cotejar las preferencias de los estudiantes menos aventajados. En un caso, el predominio social masculino parece servir como atenuante de carencias escolares acumuladas, haciéndoles creer a los varones que traen un historial académico mediocre, que excepto física o matemáticas pueden tener éxito en cualquier carrera. En el otro, la condición femenina suele actuar como agravante, limitando el número de opciones al alcance de las muchachas que están en la misma situación, exclusivamente a las tipificadas como "para ellas", o sea, trabajo social, pedagogía, enfermería, etc.

Lo anterior no hace sino poner de relieve que las maneras como se ven a sí mismos los estudiantes y las oportunidades que visualizan están asociadas a la posición social adquirida en la sociedad no sólo en función de su extracción socioeconómica sino por otras cualidades, como ser hombre o mujer, bueno o mal estudiante. La determinación de acercarse a los fenómenos escolares sin perder de vista los lazos que mantienen con la esfera de las decisiones perso

nales tiene la enorme ventaja de que las condiciones sociales, económicas y políticas generales de la sociedad ya no aparecen ante el observador bajo la forma de acontecimientos extraños escindidos de las problemáticas individuales, sino tal y como son representadas por los propios actores. Desde esta perspectiva, cuando se remite la conducta de una o varias personas a la idea de clase social, por ejemplo, no se hace con el ánimo de expresar en una fórmula general una ligazón causal que pretende tener sentido sin necesidad de distinguir empíricamente cómo ni por qué, sino que dicha conducta es atendida como una respuesta adecuada a las posibilidades y limitaciones que ellos perciben como parte consustancial de su realidad inmediata. Aquí, la conceptualización teórica no se confunde con la acción de introducir desde fuera la explicación de los hechos, como cuando se interpretan las elecciones escolares en tanto resultados mecánicos de las condiciones impuestas a los individuos por la estructura social. Está implícita en el esfuerzo analítico realizado con el fin de establecer las conexiones específicas que a mi entender resultan ser las más adecuadas dentro de la serie de elementos considerados en el estudio. Por ejemplo, al elegir una carrera, los estudiantes deciden conforme un balance donde ponen bajo examen tanto las oportunidades que a su juicio están al alcance de la gente de su misma posición social como los resultados obtenidos en la escuela hasta ese momento. Por eso es que muchos jóvenes de clase media con historiales académicos dudosos tienden a inclinarse hacia carreras que marcan un punto intermedio, entre aquellas que les resulta demasiado exigentes, como las del área físico matemáticas o médica y las que desde su posición carecen del prestigio so-

cial suficiente, digamos pedagogía, geografía, trabajo social y enfermería.

Tal y como he venido razonando, el marco de referencia básico para analizar el comportamiento de nuestra población en sus días de estudiantes es el que han trazado sus trayectorias escolares. En los próximos capítulos se verá que esta decisión metodológica ha sido útil no sólo para ordenar cronológicamente la descripción de los hechos sino también para explicarlos. De otro modo, no me sería posible entender los resultados escolares más que como producto de la acción imprecisa de variables aisladas. El hecho de abarcar con el enfoque fijado, un ciclo de vida que va desde los primeros años de la adolescencia hasta el comienzo de la vida adulta, brinda la posibilidad de obtener un conocimiento único en su género, que permite explicar los fenómenos de ingreso y permanencia en la universidad y la elección de carreras profesionales a partir de las decisiones personales tomadas en un contexto de oportunidades sociales, en parte reales y en parte imaginarias, que cada quien percibe desde un punto de vista particular forjado en el transcurso de la experiencia cotidiana. Es cierto que el número y la índole de los elementos que intervienen allí puede ser infinito, pero por esa razón es necesario tomar en cuenta la posición weberiana y elegir de la realidad la parte que a nuestro juicio merece ser conocida y someter sus componentes al análisis más riguroso, a fin de estimar los efectos que cabe esperar que ocurran bajo ciertas circunstancias. En este sentido, como a la ciencia social le es negada la posibilidad de experimentar con los hechos históricos, no queda más remedio que

hacer lo posible para revivirlos analíticamente, lo cual equivale a algo así como experimentar con la mente, poniendo bajo nuestra consideración todas las conexiones que en las circunstancias recreadas resulten "objetivamente posibles". Con este recurso heurístico en mano, lo que resta del trabajo está destinado a demostrar hasta qué punto la condición estudiantil de los sujetos observados se explica a la luz de algunos datos de experiencia y cuáles son los matices que dicha condición les debe.

Es probable que mi labor en la dirección señalada haya pasado por alto muchos aspectos cuantitativos del problema de la selección escolar, pero reitero que si el tema me atrae no es desde el punto de vista de un proceso funcional donde destacan sus facetas impersonales, sino de la participación de los estudiantes involucrados en él. Lo que importa aquí, entonces, no es tanto saber cuánta gente entra o avanza en la universidad como distinguir sociológicamente, quiénes avanzan y quiénes van a una u otra carrera. Empíricamente se trata de relacionar algunos momentos claves de su historia escolar, como son el ingreso al bachillerato, la terminación de este ciclo preparatorio y la elección de la carrera con la ubicación que los jóvenes que componen la muestra adquirieron en su corta biografía. Para ello el análisis reposa en el hogar donde nacieron y se educaron, la edad que tenían cuando decidieron ir a estudiar a la universidad así como el sexo al que pertenecen, la decisión de ponerse a trabajar, sus antecedentes escolares previos y el desempeño observado en el ciclo del bachillerato, lo que equivaldría a hablar de la regularidad o irregularidad de su historia escolar hasta este momento. Es decir que me interesa mostrar cómo estos jóvenes han

ido de
hecho
micas
los ro
experi
El est
te est
previa
en sus
des ge
rencia
el éxi
puntos
rias p
sonales
sos tam
que ést

niendo sus vidas de acuerdo con la valoración que ellos han
de las determinantes biológicas, culturales, sociales y econó-
micas que los afectan. La manera como a mi entender se conectan
los roles sexuales con los estatus de edad, el origen social y la
experiencia escolar ofrece respuestas interesantes a este problema.
El estudio del medio familiar también aporta lo suyo, ya que permi-
te estudiar hasta qué punto la posición lograda por las generaciones
previas determinan las oportunidades que los hijos pueden disfrutar
en sus vidas. Además de apreciar las continuidades o discontinuidades
generacionales, el contexto familiar sirve como marco de refe-
rencia respecto del cual los jóvenes evalúan sus resultados. Así
el éxito o el fracaso no asumen valores absolutos sino relativos a
puntos de partida concretos. Como en algunos aspectos las histo-
rias personales se tocan en cambios habidos en la sociedad, sus ca-
sos también son útiles para comprender dichos cambios así como lo
que éstos representaron en la vida de los estudiantes.

CAPITULO III
SOCIOLOGIA DEL ESTUDIANTE DE PRIMER INGRESO

1. La importancia de los antecedentes escolares

Lo primero que salta a la vista al observar las características de la generación estudiada es el predominio de los varones sobre las mujeres. En el momento de ingresar a la universidad aquéllos sumaban casi las dos terceras partes. Empero, si se compara el tamaño que la población femenina alcanzó en ese momento con el que tenía dentro de la UNAM en 1960, es evidente que con el correr de los años el número de mujeres aumentó significativamente. Tan es así que para 1976, en los planteles del bachillerato ellas habían crecido más del 100 por ciento y en las facultades un poco menos (cuadro 1). La participación de las mujeres en la matrícula de la UNAM contrasta mucho más aún si el dato se sitúa en el contexto educativo nacional, ya que, en el país y en el Distrito Federal, la cifra correspondiente a la inscripción femenina en los cursos de 1977-1978 fue 10 por ciento menor que la de la UNAM para el mismo período lectivo (cuadro 2).

Si consideramos la edad de los alumnos, la mayoría se encontraba comprendida en el intervalo de edad con que normalmente se llega a emprender estudios de nivel medio superior, suponiendo que el inicio de la vida escolar haya sido entre los seis y siete años. En consecuencia, más de la mitad de los alumnos recién ingresados tenía en ese entonces 16 años cumplidos y más de 90 por ciento no pasaba de los 19 años (cuadro 3).

CUADRO 1

UNAM. Cuadro General Primer Ingreso.
Distribución por Sexo

Año	UNAM		FACULTADES		PREPARA- TORIA	
	H	M	H	M	H	M
1960	80.9	19.0	79.2	20.7	82.8	17.1
1961	79.6	20.3	78.1	21.8	81.2	18.7
1962	78.8	21.1	78.0	21.9	79.6	20.3
1963	76.7	23.2	75.0	24.9	78.2	21.7
1964	76.6	23.3	73.7	26.2	75.1	20.8
1965	73.2	26.7	74.2	25.7	76.1	23.8
1966	74.4	25.5	75.6	25.3	76.5	23.4
1967	74.1	25.8	73.7	26.2	76.1	23.8
1968	72.8	27.1	72.8	27.1	74.3	25.6
1969	72.9	27.1	73.7	26.2	71.7	28.2
1970	72.8	27.1	74.0	25.9	72.5	27.4
1971	72.8	27.1	74.8	25.1	70.0	29.9
1972	70.8	29.1	73.3	26.6	68.5	31.4
1973	70.9	29.0	73.1	26.8	64.8	35.1
1974	68.3	31.6	70.4	29.5	63.3	35.6
1975	66.0	33.9	64.9	35.0	67.7	32.2
1976	63.9	36.0	64.9	35.0	65.0	34.9
1977	64.1	35.8	62.8	37.1	64.3	35.6
1978	62.2	37.7	61.5	38.4	62.7	37.2

Fuente: Para los años 1960 a 1964 inclusive, *Informe de la Dirección General de Administración*, Departamento de Estadística de la UNAM, 1975. Para los años siguientes, *Anuario Estadístico de la UNAM*, Varias fechas.

CUADRO 2

Distribución por sexos de la matrícula nacional
y Distrito Federal
Inicio de cursos 1977-1978

		Masculino	Femenino
Educación	Nacional	49.9	50.0
Preescolar	D.F.	50.7	49.2
Educación	Nacional	51.6	48.3
Primaria	D.F.	50.1	49.8
Educación	Nacional	56.1	43.8
Media Básica	D.F.	54.6	45.3
Educación	Nacional	70.7	29.2
Media Superior	D.F.	70.6	29.3
Educación	Nacional	74.7	25.2
Superior	D.F.	74.5	25.4

Fuente: Secretaría de Educación Pública, *Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional, Inicio de cursos 1977-1978*, SEP, México, 1979.

CUADRO 3

Edad de los alumnos	
- 15 años	5.84
15 - 16 años	52.47
17 - 19 años	26.12
20 - 25 años	3.37
25 - 30 años	0.91
> 30 años	0.22
No contestó	6.44

Estas cifras sugieren de inmediato la presencia de alumnos que no sufrieron retrasos serios en su trayectoria escolar; es decir, que casi todos habían sido alumnos regulares al menos hasta ese momento. Además, las dos terceras partes de ellos terminaron el ciclo básico con promedios superiores a ocho, un punto más que el mínimo indispensable para ingresar a la UNAM (cuadro 4).

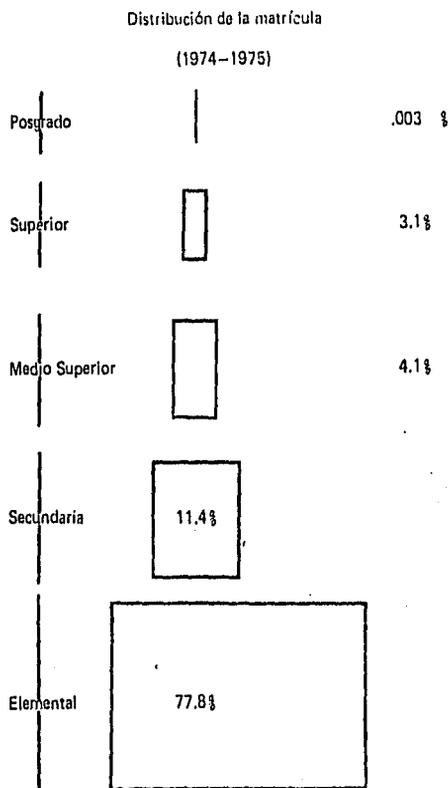
CUADRO 4

Promedio obtenido en 3er. año de secundaria	%
7 - 7.5	14.0
7.6 - 8.5	51.0
8.6 - 9.5	22.0
9.6 - 10	3.0
No contestó	10.0

Los hechos apuntados -regularidad escolar y buenas calificaciones- no son datos suficientes para afirmar sin más, que los integrantes de esta generación fuesen efectivamente buenos alumnos. No obstante, desde el punto de vista sociológico cabe esperar que dichos resultados hayan servido para formarse una imagen de sí mismos como alumnos exitosos. Esta hipótesis se vuelve más plausible al recordar que independientemente de su preparación académica, se trata de un conjunto de jóvenes que pudo sortear con fortuna los obstáculos que impidieron que otros continuasen en la misma dirección. Veamos este fenómeno desde dos ángulos diferentes. En primer término, de acuerdo con la distribución de la población inscri-

ta en cada uno de los niveles del sistema educativo nacional en el año 1975-1975 (cuadro 5), es claro que la generación estudiada forma parte de una minoría privilegiada que tuvo la oportunidad de cursar estudios universitarios.

CUADRO 5



Fuente: *Estadística Básica del sistema educativo nacional, 1974-1975*, SEP, DGPE; 1976.

En segundo término, de acuerdo con las cifras de ingreso y egreso de los ciclos por los cuales pasó la camada correspondiente, vemos que en los cursos 1967-1968 ingresaron a la escuela primaria 2,480,477 niños de los cuales 1,486,286 llegaron al tercer grado (60%) y solamente 895,044 (36.1%) lograron terminarla. De ellos,

613,796 (24.7%) volvieron a inscribirse en alguna escuela del nivel medio básico y 117,259 (4.7%) lo hizo en escuelas que ofrecen capacitación para el trabajo; los egresados sumaron 383,671 (15.9%) en el primer caso y 34,532 (1.4%) en el segundo. Casi todos los que egresaron de la escuela secundaria se inscribieron en el nivel siguiente, 305,954 (12.3%) decidieron estudiar bachillerato, 36,680 (1.5%) prefirieron salidas de tipo terminal y 43,451 (1.7%) optaron por la carrera de maestro. En síntesis, nuestros alumnos pertenecen a ese 15% que logró sobrevivir dentro del sistema de educación pública después de haber dejado en el camino a más de dos millones de compañeros de ruta,³⁸ (cuadro 6).

Aun cuando la descripción de las características generales de los encuestados sea suficiente para formarse una idea sobre los estudiantes de primer ingreso a la universidad en los años setenta, es posible ahondar un poco más nuestro conocimiento prestando atención a algunas correspondencias que existen entre los indicadores presentados. Con este objeto me detendré primero a observar la relación entre las calificaciones obtenidas en la escuela secundaria y la edad y después pasaré a verificar las variaciones que sufren las mismas en función del sexo de los estudiantes. En lo que concierne al primer problema, la generación estudiada parece haber estado involucrada en uno de los patrones característicos de la educación pública. Me refiero a que se verifica una correlación inversa entre la edad y el rendimiento escolar. En efecto, al considerar el conjunto de los alumnos que egresaron de la secundaria con promedios que van de 7 a 7.5, es decir los más bajos de todos, se observa que la mayoría de ellos (53.18%), tenía diecisiete años o más.

CUADRO 6

EVOLUCION DE LA MATRICULA CORRESPONDIENTE A LA GENERACION
ESCOLAR INICIADA EN EL AÑO 1967 - 1968
(RESPECTO A LA INSCRIPCION EN EL PRIMER AÑO DE PRIMARIA)

Año	Primaria	%	% Ciclo (primaria)
1967 - 68	2 480 477	100.0	100.0
1968 - 69	*	*	*
1969 - 70	1 488 286	60.0	60.0
1970 - 71	1 271 078	51.2	51.2
1971 - 72	1 091 337	44.0	44.0
1972 - 73	958 822	38.6	38.6
Egreso	895 044	36.1	36.1

Año	Secundaria	%	Capacitación para el trabajo	%	(Medio Básico)
1973-74	613 706	24.7	117 259	4.7	29.5
1974-75	532 947	21.5	52 516	2.1	23.6
1975-76	498 920	20.4	31 986	1.3	21.4
1976-77	-	-	2 546	0.1	-
Egreso	393 671	15.9	*	*	15.9

Año	Bachillerato	%	Terminal		Normal		(Medio Superior)
			Media Superior	%	%	%	
1976-77	305 954	12.3	36 680	1.5	43 451	1.7	15.5
1977-78	237 186	9.6	20 916	0.8	41 351	1.6	12.2
1978-79	165 923	6.7	16 061	0.6	39 191	1.5	8.9
1979-80	-	-	-	-	36 630	1.4	-
Egreso	158 761	6.4	15 801	0.6	34 159	1.3	8.1

* No disponemos de estos datos.

FUENTE: JOSE LOPEZ PORTILLO, Ser. INFORME DE GOBIERNO,
ANEXO SECTOR EDUCATIVO.

En el conjunto de los estudiantes mejor evaluados, esta tendencia se eleva, al punto que los estudiantes más jóvenes suman más de las dos terceras partes del total (70.12%). Es claro que a medida que ascendemos en la escala de promedios, los alumnos con menor edad tienden a estar más representados que sus condiscípulos mayores y viceversa (cuadro 7). Respecto al segundo problema, el dato principal es la notable participación de las mujeres en el conjunto de los alumnos más aventajados. Si se compara la distribución de varones y mujeres en cada uno de los intervalos de la escala de promedios es fácil percibir que ellas tendieron a agruparse en torno a las calificaciones elevadas casi en la misma proporción que los varones. Quiere decir que en este caso, pese a ser minoría las mujeres estuvieron en pie de igualdad con los hombres (cuadro 8).

CUADRO 7

Promedio \ Edad	Edad		Total
	-15 a 16	17 a 30	
7 - 7.5	147	167	314
	46.81	53.18	
	11.52	21.21	
7.6 - 8.5	723	447	1170
	61.79	38.20	
	56.66	56.79	
8.6 - 10	406	173	579
	70.12	29.87	
	31.81	21.98	
Total	1276	787	2063

CUADRO 8

Promedio \ Sexo	Sexo		Total
	Masculino	Femenino	
7 - 7.5	262	64	326
	80.36	19.63	
	18.47	9.19	
7.6 - 8.5	830	367	1197
	69.34	30.65	
	58.53	52.72	
8.6 - 10.0	326	265	591
	55.16	44.83	
	22.99	38.07	
Total	1418	696	2114

En ambas cuestiones se aprecia de inmediato las implicaciones sociales que pueden asumir determinantes biológicas como la edad y el sexo. Carlos Muñoz Izquierdo en México,³⁹ Cecilia Braslavsky⁴⁰ en Argentina y Aldo Solari⁴¹ en varios países latinoamericanos, hallaron patrones similares en la escuela primaria. Además, las diferencias de edad y sexo fueron consideradas por Baudelot y Establet y Bordieu y Passeron, respectivamente, como indicadores sobresalientes de la discriminación social en la escuela. Más adelante tendremos oportunidad de observar cómo se relacionan los estatus de edad y los roles sexuales con el desempeño escolar en el ciclo del bachillerato y en el ingreso al nivel profesional. Por el momento, basta con reconocer la importancia que dichos factores debieron tener cuando nuestros encuestados resolvieron seguir estudiando. En efecto, las calificaciones obtenidas y la regularidad demostrada en el ciclo básico, aunados al hecho de haber salido airoso de una selección tan feroz, son experiencias que como dije antes tienen que haber pesado mucho en dicha resolución. Ahora bien, los matices marcados en torno a la variación de los resultados escolares en función de la edad y el sexo de los alumnos, nos permiten reconocer al menos dos de los factores que contribuyeron a especificar las aspiraciones educativas de los miembros de esta generación. El ejemplo más claro de ello es la situación de las mujeres, puesto que haber logrado resultados muy buenos en la escuela es un dato crucial para estar en condiciones de rehuir la costumbre de que las niñas dejen de estudiar al acabar la primaria o la secundaria.

2. El peso de los valores tomados de la familia y la escuela

Si los factores antes mencionados son tan importantes, ¿cómo ha intervenido la familia en la trayectoria educativa de sus descendientes? Aunque, como se vio, la edad y el sexo comportan roles específicos, no son cosas independientes del medio familiar. Es un hecho, que la familia constituyó el entorno social más inmediato, dentro del cual florecieron las expectativas y deseos de las generaciones más jóvenes. Prueba de ello es la importancia enorme concedida por los familiares de los alumnos encuestados a la educación universitaria. Para la gran mayoría de los padres, la escuela parece haber tenido un valor universal irrespectivamente de las posiciones sociales, económicas y culturales en las que se hallaban ubicados. Más del 80 por ciento de los alumnos manifestó que su familia los presionó mucho para estudiar y en muchos casos interpretaban que el argumento de sus papás era que deseaban que lo hicieran porque ellos no habían tenido esa oportunidad (cuadro 9). El grupo que parece haber apremiado más a sus hijos en este sentido, es justamente aquel que obtuvo un nivel de escolaridad bajo -primaria completa- aunque suficiente para haber confirmado con su experiencia que la educación era un recurso valioso para desempeñarse en la vida. A medida que los grados escolares de los padres eran más altos su insistencia acerca de la importancia de estudiar se amparaba en otras razones, destacándose la concepción del estudio como un fin en sí mismo (cuadro 10). De aquí se desprende que la vida de los sujetos observados transcurrió en hogares dentro de los que se hizo bastante hincapié en el estudio. En aquellos cuyos padres de fami-

CUADRO 9

	f	%	% AJ
No contestó	309	13.5	3.2
En mi casa no me exigen que estudie, me dejan hacer lo que yo quiera	63	2.7	0.9
En mi casa no quieren que estudie sino que trabaje	18	0.8	4.0
A mi familia le gustaría que yo hiciera una carrera; pero no es lo más importante para ellos	49	3.4	4.0
Mis padres quieren que yo me supere a través del estudio, ya que ellos no tuvieron oportunidad de hacerlo	1316	57.4	66.4
En mi casa piensan que las personas que estudian más años son más cultas y saben más	105	4.6	5.3
Para mis padres es indispensable que yo estudie	401	17.5	20.2

CUADRO 10

Evaluación padres del estudio	Ejecución padre						Total
	No Contestó	Sei cuál hacen	Primera Leciones o acompañar	Secundaria o Carrera DPTA	Bachillerato	Superior	
No contestó	5.53 18.66	2.91 19.55	62.07 12.06	16.78 13.59	5.83 17.56	6.47 9.66	f 291 12.45
No me exigen que estudie	22.22 5.45	1.16 6.52	33.33 1.87	12.71 2.11	7.94 3.56	19.75 5.42	f 63 2.75
Preferen que trabaje	5.56 0.39	0.00 0.00	72.27 1.04	22.22 1.09	0.00 0.00	0.00 0.00	f 18 0.70
No es lo más importante	11.11 3.11	2.13 4.25	36.71 2.31	21.62 4.82	11.39 6.29	16.48 5.18	f 79 3.45
Más, mere ya que ellos no tuvieron oportunidad	8.51 41.03	2.13 50.87	63.16 66.16	15.58 55.71	5.01 46.85	4.48 21.70	f 1316 57.44
Quieren que el que estudie más años sabe más	10.48 4.22	0.00 0.00	21.90 1.83	21.90 6.25	11.43 8.29	34.29 16.29	f 705 4.58
Es indispensable que estudie	11.03 18.68	1.00 8.70	43.64 12.93	15.21 16.58	7.98 27.38	20.29 26.65	f 401 17.50
TOTAL	f 257 11.22	f 46 2.01	f 1256 54.87	f 368 16.06	f 143 6.24	f 221 5.65	f 1211 100.0

lia tuvieron muy poca o ninguna escolaridad esta actitud parece haber sido menos decidida que en los otros, los que alcanzaron los niveles intermedios dan la impresión de haberse encargado de proyectar sobre sus hijos sus propias aspiraciones y frustraciones y finalmente, quienes tuvieron la oportunidad de estudiar más años, inculcaron en sus hijos la idea de que una educación lo más alta posible es un bien en sí mismo y además, que ellos tenían la obligación de obtenerla.

Ante tales presiones y en vista de que casi todos los estudiantes eran adolescentes que vivían aún con sus padres y dependían económicamente de ellos, cabe preguntarse si la resolución de ingresar a la universidad fue un acto voluntario. Aunque en sociología este tipo de pregunta siempre es difícil de responder con certeza, los resultados del cuestionario y las impresiones recogidas en algunas entrevistas indican que la determinación de los alumnos fue en gran parte como consecuencia de haber hecho suyos los valores familiares. Cuando se les preguntó hasta cuando deseaban seguir estudiando, ninguno contestó que pensaba dejar de hacerlo, 26 casos dijeron que no sabían, únicamente 3 limitaban sus expectativas a obtener un grado subprofesional y 22 establecieron como meta terminar el bachillerato. El resto opinó que intentaría seguir hasta donde fuera posible, casi todos (1,738 casos) aspiraban a tener un título profesional y unos pocos más (120 casos) tenía la intención de proseguir estudios de posgrado (cuadro 11).

CUADRO 11

Expectativas de estudio

	f	%	%AJ
No contesto	193	8.4	
Hasta profesional / nivel superior	1738	75.9	62.8
Hasta posgrado	120	5.2	5.7
Hasta bachillerato (CCH)	22	1.0	1.0
Hasta donde sea posible	189	8.2	9.0
Hasta sub-profesional	3	0.1	0.1
No piensa seguir estudiando	0	0.0	0.0
No sabe	26	1.1	1.2

La experiencia social de estos jóvenes da a entender que, además de las influencias familiares, recibieron de la escuela estímulos en el mismo sentido. Uno de los supuestos de nuestra investigación fue que la elección del bachillerato como opción educativa había sido hecha sobre la base de un conocimiento amplio y bien fundado de las alternativas que ofrece la ciudad de México a los que egresan del ciclo medio básico. El hecho generalizado de haber estado expuestos a algún tipo de orientación vocacional en sus respectivas escuelas reforzó en primera instancia nuestra sospecha. Pero posteriormente se vio que no había sido así. Las dos terceras partes de la muestra sólo pudieron identificar a la Escuela Nacional Preparatoria como única alternativa al CCH. Cuando se les indicó que mencionaran las instituciones educativas en las cuales podrían haber continuado estudiando además del bachillerato universitario, solamente un porcentaje mínimo de estudiantes que osciló entre el

19 y el 30 por ciento identificó otras opciones. La mayoría demostró ser muy indiferente respecto a la existencia y características elementales de las escuelas normales, de capacitación técnica y subprofesionales (cuadro 12).

CUADRO 12

	Normal	Cap.Prof.	Cap.Téc.	Otras
Negativo	69.5	81.0	74.1	89.7
Positivo	30.5	19.0	25.9	10.3
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

El dato sugiere que estos alumnos han sido muy sensibles a la orientación que de por sí tiene la educación media mexicana a situar la enseñanza universitaria como la culminación natural del esfuerzo educativo. A pesar de las iniciativas oficiales para revertir esta tendencia, es evidente que la escuela secundaria sigue preparando a sus alumnos en la misma dirección. Lo cual, dicho sea de paso es una prueba de la escasa relación que guardan los aspectos cualitativos de la educación con la política oficial en materia escolar.

La presencia de la institución escolar en la vida de los alumnos no acaba allí. Hemos visto que la familia se encargó de fijarles a sus descendientes metas y ambiciones que los impulsaron a continuar en su carrera escolar hasta alcanzar los grados superiores. Empero, debido a la disparidad tan acentuada de la escolaridad de los hijos con respecto a la de sus padres, la escuela es la

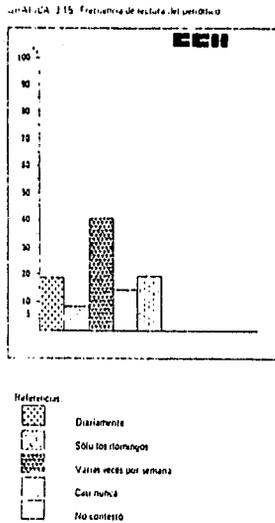
que parece haberse encargado casi plenamente de moldear y especificar esas ideas. El estímulo que recibieron de sus padres no pudo traducirse -excepto en un número muy pequeño de casos- más que en apoyos de tipo moral y material. El entrenamiento intelectual quedó reservado a la escuela y los puntos de referencia en ese sentido fueron más que nadie sus maestros y compañeros. Esto queda claro al examinar la información relativa al consumo de libros, periódicos y revistas, así como el tiempo que los jóvenes empleaban en actividades culturales, visitas a museos y exposiciones. En lo que a la lectura concierne es a todas luces notable la influencia de la escuela, en particular debido a que todos los alumnos habían cursado obligatoriamente literatura española en el último año de secundaria, razón por la cual las dos terceras partes de ellos declaró haber leído recientemente a un clásico español siguiendo las recomendaciones del maestro de dicha asignatura. Un grupo no tan numeroso que dio señales de tener arraigados sus propios hábitos de lectura aseguró que ese gusto era compartido sobre todo con sus compañeros de escuela y amigos (cuadro 13). Lo mismo aconteció con respecto a las actividades culturales; la mayoría generalmente cumplía con ellas porque eran recomendaciones u obligaciones escolares y aquellos que iban a exposiciones y museos, por su cuenta, lo hacían en compañía de compañeros y amigos. Por otra parte, los datos referentes al consumo de periódicos, programas de televisión y cine muestran una población con un alto grado de exposición a los medios masivos de comunicación. Los alumnos declararon leer asiduamente el periódico y manifestaron también su interés por noticias relacionadas con la economía y la política nacional (cuadro 14); no obstante

hay que señalar que en aquel momento (noviembre de 1976) un par de sucesos recientes habían atraído significativamente la opinión pública: la devaluación de la moneda nacional y la sucesión presidencial.

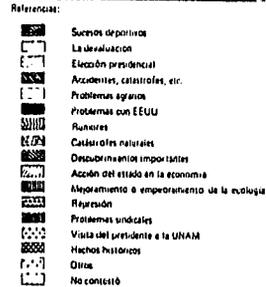
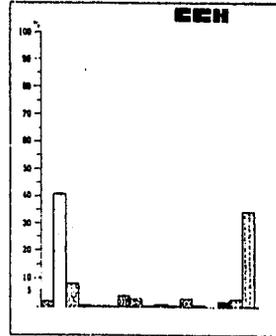
CUADRO 13

Libro leído recientemente (título) Libro leído recientemente (recomendado por)	No contestó	Lectura popular	Literra- tura	Literra- tura infantil o juvenil	Divulga- ción científica o humanista	Otros temas (no, re- ligión, etc.)	Total
No contestó	85,76	2,27	4,15	1,19	1,78	4,15	1 337
	95,33	2,72	1,75	2,20	2,26	3,78	14,71
Familiares	1,04	21,95	28,14	10,14	15,54	22,77	1 403
	1,65	28,80	16,94	20,32	28,95	29,73	21,08
Amigos o compañeros	0,51	27,78	30,20	6,57	12,12	22,73	1 398
	0,65	29,30	14,98	14,29	18,05	24,22	17,29
Maestros	0,73	5,14	70,33	7,16	8,81	7,34	1 545
	1,32	7,61	48,13	21,43	18,05	10,81	23,79
El mismo	0,57	21,51	27,55	12,08	18,42	21,89	1 530
	0,99	30,98	18,20	26,16	22,71	31,35	23,13
Total	1 303	1 308	1 802	1 182	1 286	1 370	1 2291
	13,23	16,06	35,01	7,94	11,81	18,15	100,0

CUADRO 14



GRÁFICA 319 Identificación del suceso más relevante que haya acontecido últimamente



3. Vida material y condición estudiantil

Lo expuesto arriba explica gran parte del estatus universitario alcanzado por la generación estudiada. A continuación me abocaré a examinar las bases materiales que contribuyeron a su logro. Dicho examen consiste en revisar algunos indicadores de la situación económica de la familia de los alumnos y la información proporcionada por los jóvenes que, además de estudiar, ocupaban parte de su tiempo en alguna actividad laboral remunerada.

El punto es importante porque la familia es, en principio, quien proporciona los medios para alcanzar las metas educativas de los

hijos. Algunos autores⁴² identifican dos mecanismos mediante los cuales la capacidad económica familiar puede afectar el logro educativo de los hijos. El primero se refiere a los costos directamente relacionados con el hecho de asistir a la escuela, o sea, ropa apropiada, transporte, útiles y pago de colegiatura, según sea el caso. El segundo se deriva del retraso en que incurren los jóvenes que continúan estudiando para integrarse al trabajo, al menos de tiempo completo. Lo cual implica que sus padres renuncien a la posibilidad de recibir ingresos adicionales por parte de los hijos que trabajasen, perder su ayuda como colaboradores en las actividades económicas de la familia, o bien, solventar los gastos que de la otra manera serían absorbidos personalmente por sus hijos.

De acuerdo con la información recabada en la encuesta, en la mitad de los casos el ingreso familiar era aportado exclusivamente por el padre y en la mitad restante se integraba mediante la colaboración de varios miembros de la familia, incluyendo el encuestado (cuadro 15). Las tablas de contingencia indican que cada una de estas formas encubrían diversas posiciones socioeconómicas. Es decir, que tanto la estrategia del ingreso único como la del colectivo recorrían toda la gama de los estratos socioeconómicos presentes en la muestra (cuadro 16). Por esta razón y dado que en la mayoría de los casos, la forma como los padres de familia se ganaban la vida era, en definitiva, la principal fuente del ingreso familiar, este es, retrospectivamente, el mejor indicador de la situación económica familiar. Por lo tanto pasaré a analizar este tema dentro del marco de referencia que configura la estructura laboral de la ciudad de México (cuadro 17).

CUADRO 15

COMPOSICION DEL INGRESO FAMILIAR MENSUAL

	(% AJ)
Padre	40.7
Madre	4.1
Tutor	0.4
Padre y Madre	11.2
Otro familiar	3.0
Varios miembros de la familia	28.4
El alumno y otros familiares	9.7
Sólo el alumno o el alumno y el cónyuge	2.5

CUADRO 16

CORRELACION OCUPACION / COMPOSICION DEL INGRESO

Ocupación del padre	Composición del ingreso	X(por grupo)	(%) Total
Grupo I: Empresarios, Directivos y profesionistas	Ingreso único	55.7	6.9
	Ingreso integrado	42.8	
	No contestó	1.5	
		100.0	
Grupo II: Empleados administrativos y técnicos especializados	Ingreso único	52.7	32.04
	Ingreso integrado	46.7	
	No contestó	0.6	
		100.0	
Grupo III: Comerciantes agricultores y contratistas	Ingreso único	52.3	11.35
	Ingreso integrado	47.7	
	No contestó	0.0	
		100.0	
Grupo IV: Obreros y trabajadores subalternos	Ingreso único	48.8	24.71
	Ingreso integrado	51.0	
	No contestó	0.2	
		100.0	
Grupo V: Actividades insuficientemente especificadas, pensionados y jubilados	Ingreso único	43.2	9.29
	Ingreso integrado	56.3	
	No contestó	0.5	
		100.0	
No contestó	Ingreso único	30.8	17.42
	Ingreso integrado	60.2	
	No contestó	9.0	
		100.0	

ESTA TESIS NO DEBE SALIR DE LA BIBLIOTECA

CUADRO 17

Composición del ingreso familiar Participación del padre	
	(% AJ)
Participa	78.7
No participa	21.3

En 1977, la población total del área metropolitana se aproximaba a los 14 millones de habitantes. De ellos, un poco más de 9 millones rebasaban la edad mínima para ser considerados dentro de la población capacitada para el trabajo. De esos 9 millones, la mitad eran hombres y la mitad mujeres, pero su participación en la economía no conserva esas proporciones. Mientras que el 57 por ciento de los hombres de doce o más años, formaba parte de la población ocupada, sólo una tercera parte de las mujeres de la misma edad estaba incluida en la misma categoría; y a la inversa, el 28 por ciento de la población masculina eran económicamente inactivos contra las tres cuartas partes de la población femenina en tal condición. Con respecto a la fuerza de trabajo masculina -tema que nos incumbe especialmente en virtud del indicador seleccionado- hay que añadir que el 50 por ciento se situaba en la cohorte de edad de 30 a 49 años, cuya tasa específica de participación en la economía metropolitana era superior al 90 por ciento. He aquí el segmento con mayor participación de la población económicamente activa de la ciudad.

En este contexto, los datos laborales de los padres de los alumnos sugieren algunos comentarios. De acuerdo con la distribución

de las ocupaciones por ramas de actividad metropolitana, es notable la equivalencia que guardan las proporciones de cada grupo ocupacional en los que se ha dividido la población analizada (cuadro 18).

CUADRO 18

POBLACION POR RAMA DE ACTIVIDAD (%)		
1.-Rama de actividad	2.-Poblacion ocupada A.M. de la Cd. de Mexico. Hombres	3.-Padres de los estudiantes del CCH
Total (millas)	2934	2.5
Total (%)	100.0	100.0
Agropecuaria	1.4	1.1
Industrial	43.4	30.0 (1)
Comercio	16.9	13.9
Servicios	23.0	29.2 (2)
Transportes	6.2	5.3
Gobierno	9.0	10.4
No especificadas	0.1	10.1 (3)

FUENTE: COLUMNA 2 SECRETARIA DE PROGRAMACION Y PRESUPUESTO, OP. CIT.

COLUMNA 3 ENCUESTA

NOTAS: POR LA MISMA FORMA DE LA PREGUNTA HUBO OCUPACIONES EN LAS QUE NO ES POSIBLE DISTINGUIR LA RAMA DE ACTIVIDAD. SE OPTO POR EL CRITERIO DE TRANSFERIR A LOS 'EMPLEADOS' (EN ADMINISTRACIONES PRIVADAS) AL RUBRO DE 'SERVICIOS'. POR ELLO ES POSIBLE QUE TANTO EL RUBRO DE INDUSTRIA COMO EL DE SERVICIOS SE DESPROPORCIONEN AUMENTANDO LA PROPORCION EN EL SEGUNDO DE ELLOS EN DETRIMENTO DEL PRIMERO.

2 IBID

3 SE INCLUYEN: PENSIONADOS, JUBILADOS Y 'OTROS'

El dato sugiere que los padres de los estudiantes entrevistados pueden ser vistos como una población típica en términos de la distribución ocupacional por sector productivo. De donde se desprende que fue una población muy sensible a las características de la demanda de empleos en el mercado metropolitano de la fuerza de trabajo. Si acaso hubiese alguna diferencia con respecto a los datos censales es porque los de la muestra se recargan más sobre el sector servi-

cios y menos sobre el industrial. Por su parte, el cuadro que incluye la categoría de los padres en el trabajo, muestra que quienes se desempeñaban como obreros o empleados son menos que el número de personas de la PEA clasificados en la misma categoría. En cambio, los rubros de patrón y empresario así como el trabajador por cuenta propia, son proporcionalmente mayores en la población universitaria bajo estudio que en la estructura ocupacional del Distrito Federal (cuadro 19).

CUADRO 19

Población ocupada por categoría en el trabajo (1)

Categoría	Hombres (30-49 años de edad) Cd. de México.	Padres de los estudiantes del CCH (Según encuesta)
Total (1)	100.0	100.0
Obrero o empleado	78.0	57.8
Patrón, empresario o empleador	4.0	13.2 (1)
Trabajador por cuenta propia	18.5	19.3 (2)
Ayudante familiar sin remuneración	1.4	-
No especificado	0.1	9.7 (3)

Fuente: Ibidem.

NOTAS: Incluye comerciantes (1)
Incluye profesionistas (2)
Incluye pensionados y jubilados (3)

Las discrepancias de nuestros datos con respecto a las cifras globales de la distribución de la PEA por ramas de actividad y estatus laboral tienen su correlato en el tipo de trabajos a los que se dedicaban los padres de los estudiantes. En consecuencia, quienes realizaban labores como personal administrativo rebasan el porcentaje registrado en la población total empleada bajo ese rubro, y la cantidad de funcionarios mayores y miembros del personal directivo de grandes empresas es menor. En el resto de las ocupaciones (profesionistas, técnicos, comerciantes, vendedores y trabajadores agrícolas) las proporciones son muy semejantes entre sí (cuadro 20).

La comparación realizada en los tres niveles -ramas de actividad, categoría laboral y tipo de ocupación- permite situar adecuadamente los datos sobre el nivel ocupacional de los padres de los alumnos en cuestión. En primer lugar es un hecho que los miembros de la generación bajo estudio provienen de todos los sectores participantes en la estructura productiva urbana. En segundo lugar, la configuración de las ocupaciones de sus padres, vista a la luz del grado de la calificación en el trabajo, muestra una preeminencia de las actividades calificadas por sobre las menos calificadas, así como también la ausencia de ocupaciones marginales. En tercer lugar, las ocupaciones de nivel medio y las de trabajadores subalternos calificadas colman virtualmente el espectro laboral y quedan al margen tanto de las actividades empresariales de gran envergadura como las que son características del desempleo encubierto.

CUADRO 20

POBLACION OCUPADA POR OCUPACION PRINCIPAL (%)

Ocupación principal	Población ocupada Área metropolitana	Padres de los es- tudiantes de CCH (según encuesta)
Total (%)	100.0	100.0
Profesionistas y técnicos	12.0	13.9
Funcionarios superiores y personal directivo públi- co y privado	5.1	2.0
Personal administrativo	13.6	27.9
Comerciantes y vendedores	14.3	14.9
Trabajadores en servicios diversos y conductores de vehículos	24.0	14.6
Trabajadores en lab. agropec.	1.2	1.1
Trabajadores no agrícolas	29.7	15.5
No especificado	0.1	10.1

En cuanto a los ingresos que percibía la población ocupada en la ciudad de México en la época que se aplicó la encuesta, se nota una distribución de tipo bimodal. La primera moda se sitúa en el intervalo de menos de 700 pesos mensuales; este sector siendo el más numeroso, era el que recibía ingresos muy por debajo de la media, que en aquella época rondaba los 3,000 pesos. La segunda moda

corresponde al intervalo que incluye a quienes ganaban el salario mínimo (cuadros 21 y 22). En los ingresos de los padres de los estudiantes, se observa también una distribución bimodal, pero en este caso el mayor número de padres de familia se ubica en el intervalo de los que ganaban el salario mínimo y en el inmediato superior. A su vez, la Curva de Lorenz y el Índice de Gini demuestran que entre las familias de los estudiantes existe una distribución de los ingresos más equitativa que la registrada por esas fechas en la población ocupada en la ciudad de México (gráfica). Este dato es coherente con el observado en el punto relativo a las ocupaciones y ambos trazan las fronteras que delimitan el origen social de los alumnos encuestados. No obstante, es necesario ver la información de los casos que ingresaron a la universidad habiéndose incorporado previamente al mercado de trabajo.

CUADRO 21

Ingresos mensuales de la población ocupada del área metropolitana de la Ciudad de México
1978

Ingresos	Frecuencia (en miles)	%
Menos de \$ 701	1 586.9	36.6
\$ 1351 a \$ 1350	281.8	6.5
\$ 1351 a \$ 2569	260.2	6.0
\$ 2570 a \$ 4300	1 040.6	24.0
\$ 4301 a \$ 7500	706.7	16.3
\$ 7501 a \$ 13400	312.3	7.2
Más de \$ 13,400	147.5	3.4
T o t a l	4 336.0	100.0

Fuente: Secretaría de Programación y Presupuesto,
Op. cit.

CUADRO 22

Ingresos mensuales del padre
Alumnos de primer ingreso al Colegio de Ciencias y
Humanidades 1978

Ingresos	Frecuencia	%
Hasta \$ 2,000	2657	11.2
\$ 2,001 a \$ 3,000	3547	15.0
\$ 3,001 a \$ 4,000	5139	21.8
\$ 4,001 a \$ 6,000	5506	23.6
\$ 6,001 a \$ 8,000	3081	13.1
\$ 8,001 a \$ 10,000	1907	8.1
\$ 10,001 a \$ 15,000	1129	5.1
\$ 15,001 o más	509	2.1
T o t a l	23615	100.0

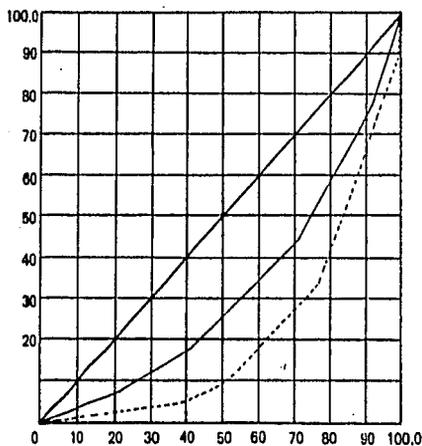
Fuente: *Anuario Estadístico de la UNAM, 1978.*

GRAFICA I

Curva de Lorenz e Índice de Gini. (Línea punteada para la población ocupada del área metropolitana de la Ciudad de México.

Línea corrida para los padres de los estudiantes del CCH).

% Acumulados
ingresos



Índice de Gini CCH 0.33

% Acumulados
frecuencias.

Índice de Gini
Población ocupada 0.55

Del total de alumnos que entrevistamos, un porcentaje cercano al 25 por ciento ya dedicaba parte de su tiempo a alguna actividad laboral remunerada. Más de la mitad lo hacía en labores no manuales, empleados sobre todo en oficinas privadas, públicas o comercios. Aproximadamente, el 35 por ciento eran trabajadores manuales. En esta categoría sobresalían los obreros de la producción y también los operarios y artesanos. Entre una y otra situación estaban los jóvenes cuyas obligaciones laborales consistían en la ayuda que prestaban en el negocio familiar (cuadro 23).

CUADRO 23

Ocupación Alumno (% AJ)		
Ocupación	f	%
Técnico	23	4.3
Agricultor	1	0.2
Comerciante	11	2.0
Militar o policía	2	0.4
Docente	4	0.7
Supervisor	14	2.6
Agente de Ventas	15	2.8
Vendedor ambulante	5	0.9
Vendedor eventual	2	0.4
Conductor de vehículos	6	1.1
Enfermera/trabajo social	25	4.6
Empleado comercial	73	13.6
Empleado de oficina	71	13.2
Secretaria	37	6.9
Empleado estatal	17	3.2
Artista	2	0.4
Obrero de la producción	47	8.7
Obrero de la construcción	6	1.1
Trabajador agrícola	2	0.4
Trabajador en servicios	21	3.9
Trabajador independiente/eventual	3	0.6
Operario/artesano	77	14.3
Ayuda familiar	47	8.7
Otros	27	5.0

Este universo no es análogo al de la población global que ingresó al colegio. Por el contrario, se distingue mucho de aquella por la forma como varían la edad y la estratificación social de sus miembros. La única característica que se mantiene invariable es la pro

porción de hombres y mujeres. De cada 100 estudiantes que trabajan 70 eran hombres y 26 mujeres. Visto desde otro ángulo se observa que una cuarta parte de la población masculina desarrollaba alguna actividad laboral remunerada, mientras que de cada 100 mujeres sólo lo hacían diez, cifra que representa, comparativamente, la mitad. Por lo demás, el número de alumnos que habían contraído obligaciones laborales desde antes de entrar a la universidad subió proporcionalmente con la edad. Los que en ese entonces tenían 16 años como máximo casi todos eran estudiantes de tiempo completo, en cambio, la mayoría de sus compañeros mayores de 22 años trabajaba además de estudiar (cuadros 24 y 25).

CUADRO 24

Correlación alumnos que trabajan / sexo
(% Columna)
(% Renglón)

Trabajo \ Sexo	No contestó	Trabaja	No trabaja	Total Renglones
No contestó	33.33 1.49	41.67 0.99	25.00 0.20	f 12 0.52
Masculino	11.50 65.06	24.11 72.96	64.39 64.32	f 1522 66.43
Femenino	11.89 33.64	11.31 26.04	70.81 35.29	f 757 33.04
Total Columnas	f 259 11.74	f 503 21.96	f 1519 66.30	f 2291 100.0

CUADRO 25

Correlación alumnos que trabajan / edad
(% Columna)
(% Renglón)

Trabajo \ Edad	No contestó	Trabaja	No trabaja	Total Renglones
No contestó	18.31 4.33	28.17 3.98	53.52 2.50	f 71 3.10
Hasta 16 años	13.04 66.91	10.65 29.22	76.30 69.32	f 1380 60.24
17 a 19 años	10.95 22.28	27.38 33.80	61.67 25.21	f 621 27.11
20 a 21 años	3.57 1.12	59.52 9.94	36.90 2.04	f 84 3.67
22 años o más	3.70 1.86	85.93 23.06	10.37 0.92	f 135 5.89
Total Columnas	f 269 11.74	f 503 21.96	f 1519 66.30	f 2291 100.0

El significado de esta correlación es más claro si se toma en consideración el tiempo que su empleo les demandaba. Los resultados son elocuentes al enfatizar la conexión entre la edad y el compro-

miso laboral. El hecho de que los estudiantes de más edad hayan comenzado a trabajar antes que sus compañeros más jóvenes, y que, además, dentro del conjunto de los que trabajan fuesen los que cumplieran jornadas más largas, tiene que ver, sin duda, con las diferentes cuotas de responsabilidad que asumieron en la vida por ser más grandes (cuadro 26). Otro rasgo distintivo de estos jóvenes era que su condición de empleados estaba asociada a la ocupación de sus padres. En los niveles más bajos de la escala ocupacional encontramos una mayor proporción de estudiantes que se vieron en la necesidad de ponerse a trabajar. De los hijos de empresarios, profesionistas y directivos, sólo el 10 por ciento se hallaba empleado en alguna de las actividades mencionadas arriba; de los hijos de obreros o empleados no calificados, el 23.5 por ciento y en los niveles intermedios de la escala el 15.4 por ciento de hijos de empleados y el 18.5 por ciento de hijos de comerciantes (cuadro 27). Al igual que los antecedentes escolares y las diferencias en edad y sexo, la intervención de la cuestión socioeconómica en los resultados escolares será retomada en el próximo capítulo. En éste, insisto en que su inclusión tiene por objeto describir las condiciones materiales en las que se apoyó la decisión de seguir estudiando.

Horario diario	Edad	% por grupo	Total por grupo
De 1 a 4 horas	Hasta 16 años	61.29	
	17 a 19 años	24.73	f 93
	20 a 21 años	3.23	
	22 años o más	6.45	100.0
De 5 a 7 horas	Hasta 16 años	37.68	
	17 a 19 años	33.33	f 207
	20 a 21 años	6.76	
	22 años o más	18.36	100.0
8 horas	Hasta 16 años	1.67	
	17 a 19 años	12.03	f 212
	20 a 21 años	40.48	
	22 años o más	53.32	100.0

CUADRO 27

Trabajo Ocupación padre	No Contató	Trabaja	No Trabaja	Total % rención
No contató	10.78	37.34	51.88	f 399
	15.99	29.62	13.63	17.42
Empresarios, direc- tivos profesionistas	10.71	10.71	78.57	f 140
	5.53	2.93	7.24	2.11
Empleados adminis- trativos y técnicos especializados	11.99	16.35	71.66	f 734
	32.71	23.86	34.63	32.04
Comerciantes	12.31	14.46	69.23	f 260
	11.90	9.54	11.85	11.35
Obreros y trabajado- res subalternos	10.56	23.42	66.02	f 568
	22.30	26.44	24.69	24.79
Otros	16.32	20.00	63.68	f 190
	11.52	7.55	7.97	8.29
Total	f 269	f 503	f 1319	f 2291
% columna	11.74	21.96	66.30	100.00

4. El "handicap" de las oportunidades educativas

El conocimiento de la escolaridad de los familiares de los alumnos es importante, en primer lugar porque permite ampliar el conocimiento acerca de los medios sociales de donde provienen los estudiantes de la generación analizada; en segundo lugar porque sirve para justipreciar la dimensión temporal del fenómeno educativo. De acuerdo con la tabla que ilustra el grado escolar de los padres y hermanos de los alumnos encuestados se observa que más de la mitad de los padres y cerca de las tres cuartas partes de las madres recibieron como máximo instrucción primaria, en cambio, el número de hermanos en la misma situación es muy pequeño (7.7%). Con respecto a la enseñanza media, el porcentaje de padres y madres que tuvieron algún contacto con ella fue de 25 y 22 por ciento, respectivamente. No obstante la poca diferencia entre ambas cifras, hay que tomar en cuenta que los primeros son mayoría entre quienes estudiaron secundaria y bachillerato y las segundas entre los que cursaron alguna carrera corta; la cifra correspondiente al caso de los hermanos del encuestado es superior al 50 por ciento. En el nivel superior se concentró poco más de 10 por ciento de los padres y casi 4 por ciento de las madres. Muy pocos padres se inscribieron en estudios de posgrado y ninguna de las madres lo hizo. En este nivel la diferencia educativa entre padres e hijos es muy notoria, pues el 36 por ciento de las generaciones más jóvenes han hecho estudios profesionales y el 2.8 por ciento prosiguieron estudios de posgrado (cuadro 28).

CUADRO 28

Escolaridad de los familiares
(% Ajustados)

	Padre	Madre	Hermanos (*)
- No estudio	2.3	4.3	0.0
- Primaria incompleta	21.3	25.0	1.7
- Primaria completa	40.5	44.8	6.0
Total nivel básico	64.1	74.1	7.7
- Secundaria (completa o incompleta)	14.8	11.8	25.2
- Bachillerato (completo o incompleto)	7.0	2.9	18.9
- Carrera corta	3.3	7.5	9.2
Total nivel medio	25.1	22.2	53.3
- Profesional (completo o incompleto)	10.7	3.6 (**)	36.2
- Posgrado	0.1	0.0	2.8
Total nivel superior	10.8	3.6	39.0

(*) Para la columna de hermanos, la lectura de la tabla debe notar las siguientes reservas:

La escolaridad que se indica se obtuvo al promediar y ajustar la máxima alcanzada por los dos primeros hermanos de los alumnos. Aún así la proporción de casos no utilizados es alta; se trata de casos sin respuesta, o casos de hermanos fuera de la edad mínima escolar. Por otra parte, hay que recordar que para los casos considerados, la escolaridad es una función dinámica en tanto no llegan a colmar la edad necesaria para la conclusión del período escolar total (20 - 25 años).

(**) El porcentaje de madres con estudios profesionales (3.6%) aparece como inferior al de madres profesionistas

Asimismo, el cuadro donde se enlazan la escolaridad y la ocupación de los padres, pone de manifiesto que conforme se eleva el estatus laboral el número de individuos con niveles escolares altos también aumenta. Así, por ejemplo, las tres cuartas partes de los empresarios, directivos y profesionistas recibieron enseñanza superior, en cambio, la gran mayoría de los obreros cursó como máximo el sexto grado de primaria. No obstante, al cruzar una por una las ocupaciones con los grados escolares, encontramos que, en los grupos empleados y pequeños comerciantes existe una relativa independencia entre ambos. El dato es relevante porque sugiere la existencia de distintos contextos culturales en estratos económicos equivalentes, lo que a su vez incorpora un nuevo elemento de diferenciación que previene de hacer uso indiscriminado de la variable ocupación como determinante estricta de la extracción social de los estu

diantes (cuadro 29).

CUADRO 29

Ocupacion	Escolaridad	%	Total
		(por grupo)	
Grupo I: Empresarios, Directivos y profesio- nistas	Escolaridad basica	6.67	
	Escolaridad media	17.04	
	Escolaridad superior	70.37	7.5
	No contesto	5.92	
		100.0	
Grupo II: Empleados administrativos y tec- nicos especializados	Escolaridad basica	49.18	
	Escolaridad media	35.42	
	Escolaridad superior	10.35	38.6
	No contesto	5.05	
		100.0	
Grupo III: Comercian- tes,agricultores y contratistas	Escolaridad basica	65.77	
	Escolaridad media	26.15	
	Escolaridad superior	4.23	13.7
	No contesto	3.85	
		100.0	
Grupo IV: Obreros y trabajadores subal- ternos	Escolaridad basica	81.34	
	Escolaridad media	12.15	
	Escolaridad superior	1.23	30.1
	No contesto	5.28	
		100.0	
Grupo V: Actividades insuficientemente espe- cificadas.Pensionados, Jubilados.	Escolaridad basica	64.21	
	Escolaridad media	17.37	
	Escolaridad superior	5.26	10.1
	No contesto	13.10	
		100.0	

Relacionando entre sí las observaciones anteriores se advierte la enorme importancia que ha tenido el paso del tiempo en la elevación de los niveles educativos. El contraste entre los jóvenes y sus mayores es especialmente notable. Esto vendría a corroborar, desde el punto de vista histórico, que las oportunidades de asistir

a la escuela han dependido más del aumento de la inversión pública en educación que de las condiciones económicas familiares. De lo contrario, no sería posible que jóvenes de diferente origen social alcanzaran niveles educativos idénticos. El hecho de que la educación gratuita o casi gratuita sea accesible para números cada vez más grandes de la población mexicana y durante períodos más largos, no ha tenido, empero, solución de continuidad. Cuando los padres de nuestros alumnos estaban en edad escolar, la mayoría de la población en el país, no tenía muchas oportunidades de entrar en la escuela. Las instalaciones educativas eran insuficientes y casi no existían en las áreas rurales, donde vivían tres de cada cuatro mexicanos. Las escuelas primarias estaban sólo al alcance de una minoría de niños urbanos y las instituciones de nivel medio y superior estaban concentradas en la ciudad de México y en unas cuantas capitales de provincia.⁴³

Los gobiernos revolucionarios favorecieron en un principio la educación rural y la primaria, con la intención de extender las oportunidades educativas a los campesinos y a sus hijos. Pero a partir de 1940, el cambio a una política de fomento a la industrialización del país fue acompañado poniendo un acento especial en la preparación de los recursos humanos requeridos para este desarrollo. En consecuencia, la educación media y superior resultó fortalecida, en parte a expensas de la educación primaria.⁴⁴ Así la política de fomento a la educación a la vez que intentaba brindar más años de estudio a los mexicanos propició el crecimiento del nivel medio y superior sin antes consolidar el alcance y la eficiencia de la es-

cuela primaria. La distancia que guarda la escolaridad de los hijos con respecto a la de sus padres en la muestra, tiene mucho que ver con esto.

Los datos del lugar de nacimiento de unos y otros apuntan en el mismo sentido. Mientras casi todos los encuestados son originarios del Distrito Federal, el 63.4 por ciento de sus padres nació en algún estado de la República y se trasladó al D.F. entre los años 30 y 50; lo cual remite a una época que atestiguó fuertes corrientes migratorias asociadas con la historia de la industrialización y urbanización del país⁴⁵ (cuadro 30).

CUADRO 30

AÑOS VIVIDOS EN EL D.F. POR LOS PADRES (%)

	FADRE	MADRE
1 Menos de 10 años	4.0	4.7
2 De 10 a 19 años	11.6	12.8
3 De 20 a 24 años	9.0	11.7
4 De 25 a 29 años	9.3	12.0
5 De 30 a 34 años	12.3	11.7
6 De 35 a 39 años	9.1	13.1
7 De 40 a 45 años	16.2	12.2
8 Mas de 45 años	15.5	9.2
9 No se o no recuerdo	12.8	12.6

A partir del año 1970, la educación superior se desarrolló como nunca lo había hecho antes. En ello incidió muchísimo el apoyo que recibió del gobierno federal. En este clima propicio prosperaron las grandes reformas académicas, se ensayaron nuevos métodos de enseñanza, irrumpieron los programas de formación de profesores y se institucionalizó la planeación de la educación. La vía por la cual

nuestros estudiantes entraron a la universidad -el CCH- fue precisamente uno de los aportes que la UNAM hizo a este proceso.⁴⁶

Pasemos pues a analizar su desempeño como estudiantes universitarios.

CAPITULO IV

SOCIOLOGIA DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

En el capítulo anterior quedaron apuntados cinco factores que fueron decisivos para que los miembros de la generación bajo estudio resolvieran proseguir su carrera estudiantil en la UNAM. En primer lugar, está el hecho de haber salido airosos de una selección tan brutal, que a esas alturas había dejado más de dos millones de compañeros en el camino. En este apartado también se hizo referencia a los elevados promedios con que egresaron de la secundaria. Ambos hechos actuaron complementariamente y juntos contribuyeron a que estos jóvenes experimentaron personalmente lo que es tener éxito en la escuela. En segundo lugar, se pudo apreciar el apoyo que tuvieron de parte de sus familias. La mayoría de sus padres, sea por una razón u otra, los alentaron para que continuaran estudiando. En tercer lugar, quedó claro que a pesar de las diferencias sociales, culturales y económicas, todos estuvieron en condiciones de ofrecer a sus descendientes la oportunidad de alcanzar niveles educativos, mucho más avanzados que los que la mayoría de ellos pudo recibir.

A la imagen que se formaron de sí mismos como alumnos exitosos y al apoyo moral y material brindado por sus familias, se sumó otro factor: la orientación educativa impartida en las escuelas de origen, en cuyo seno se fortaleció la idea de que la enseñanza universitaria significaba el fin de la travesía escolar emprendida hacía, más o menos, diez años. El quinto y último factor es el responsable de haber creado las condiciones propicias para que pudieran con

cretarse las expectativas escolares generadas bajo la influencia de los factores anteriores. O sea, la ampliación de la oferta educativa a nivel superior promovida oficialmente a partir de 1970.

Dice Weber que el historiador es superior a su "héroe" en que sabe a posteriori si la apreciación subjetiva de las condiciones dadas en el momento de tomar una decisión se correspondía con la situación real entonces existente. En este caso, pese a lo fácil que resulta para uno percibir la nueva selección estudiantil en ciernes, lo cierto es que, en la situación en que se encontraban estos jóvenes, hubiera sido raro que vieran su futuro escolar con pesimismo. Desde su perspectiva, las oportunidades abiertas eran tan vastas como legítimas. O sea que, subjetivamente, la igualdad educativa estaba lejos de ser algo irreal, más bien era -como diría Boudon- mantenida como posibilidad real por la voluntad de todos ellos. A continuación, tendremos oportunidad de apreciar lo que efectivamente ocurrió al cabo del nuevo ciclo escolar.

1. Desempeño académico de los bachilleres

Analicemos primero la composición del conjunto formado por los 585 estudiantes que terminaron el bachillerato al cabo de tres años (75% de la muestra). Como su edad lo indica, la mayoría son jóvenes cuya trayectoria escolar fue totalmente regular. En efecto, el 66 por ciento de los que egresaron en el menor tiempo posible eran alumnos que para esas fechas no pasaban los 18 años de edad. Las mujeres de dicho grupo resultaron ser muy eficientes, logrando egresar casi 70 de cada 100, cifra que supera un diez por ciento la al

canzada por sus compañeros. Un número pequeño de casos incluidos aquí (71), son estudiantes que lograron mantener la misma regularidad aún cuando se vieron obligados a ponerse a trabajar en el transcurso del bachillerato. Aquí también las mujeres destacaron por su eficiencia (cuadro 31).

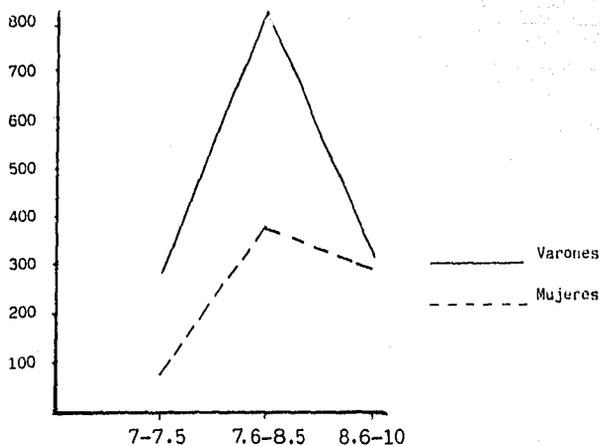
CUADRO 31

Egresados con trayectoria
previa regular

TRABAJA		NO TRABAJA	
H	M	H	M
365			
66%			
45	26	148	146
12.3	7.1	40.5	40.0

La preeminencia femenina en este grupo era de esperarse. Como anticipé en el capítulo anterior, al ingresar en la universidad, la mayoría contaba con calificaciones escolares buenas o muy buenas, lo cual, en términos académicos indica la presencia de un grupo más homogéneo que el de los varones. En la gráfica siguiente se puede observar la diferencia con respecto a la composición del sector magculino.

GRAFICA II



El conjunto de los que egresaron más rápido se completa con un grupo nutrido de estudiantes que, habiendo sufrido algún traspie en los ciclos anteriores, pudo recuperarse y cubrir exitosamente el plan de estudios del bachillerato: ciento ochenta y ocho estudiantes que entraron al Colegio de Ciencias y Humanidades con una edad mayor a la considerada normal en ese nivel de enseñanza, lograron obtener el título de bachiller al mismo tiempo que sus compañeros más jóvenes (cuadro 32). Este progreso es tanto más sorprendente cuanto que casi la mitad de sus protagonistas fueron sujetos que además de estudiar debían trabajar. No obstante, en este caso, la condición femenina fue sin duda la más afectada, puesto que el número de mujeres en dicha situación es proporcionalmente menor al de los hombres. Si para ellos, tener que trabajar mientras estudia-

ban no parece haber sido mayormente importante, para ellas representó un esfuerzo notable. De 68 alumnas de tiempo completo, cuarenta acabaron el bachillerato con mayor rapidez que la demostrada en los ciclos anteriores, mientras que, de 41 compañeras que trabajaban y estudiaban al mismo tiempo, sólo 17 lograron superar el record anterior.

CUADRO 32

Egresados con trayectoria
previa irregular

TRABAJA		NO TRABAJA	
H	M	H	M
188			
34%			
70	17	61	40
37.2	9.0	32.4	21.3

En cuanto al desempeño académico de este primer grupo, poco menos de la mitad no reprobó ninguna materia del plan de estudios del bachillerato y las cuatro quintas partes reprobaron a lo sumo dos materias. En general, su concurrencia a clases fue muy buena. Solamente 33 de los 563 casos admitieron no haber sido suficientemente constantes, el 70 por ciento calificó su asistencia a los cursos de excelente y el 20 por ciento restante de regular, la mayor parte de los cuales eran alumnos que habían repobado al menos tres materias. Las tres cuartas partes de los alumnos aseguró que había

cumplido con las tareas encomendadas por sus maestros y haber asistido y resuelto la mayor parte de los exámenes que les administraron (cuadro 33). Indudablemente, los antecedentes escolares tuvieron algo que ver con esos resultados. En este conjunto se nucleó casi la totalidad de alumnos que egresaron de la secundaria con los mejores promedios, de modo que un tercio de los alumnos de este grupo componía de alumnos excelentes. Aquí también se congregaron los alumnos mejor evaluados en el concurso de selección para ingresar a la UNAM (cuadro 34).

CUADRO 33

Materias reprobadas	Indices								
	Asistencia			Cumplimiento exámenes			Cumplimiento tareas		
	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
0	3.0	19	78.0	12.71	24.56	62.71	8.33	21.49	70.16
1.2	27.1	27.1	66.7	14.0	23.57	62.31	12.07	24.63	83.28
3 ó más	12.6	38.1	45.8	17.79	26.27	55.93	18.64	22.03	59.62

CUADRO 34

Prom. Secund.	Cal. conc.	Sel.		
	<5	5-6	6	
<8	96	21	4	121
8-9	294	13	20	237
>9	49	56	35	140
	349	90	59	

Para completar la descripción de los alumnos que acabaron el bachillerato a los tres años de ingresar en la UNAM, veamos la forma como se distribuyeron de acuerdo con la ocupación de sus padres. Temo que para aquellos que esperan encontrar aquí la clave del éxito escolar. los resultados serán decepcionantes. Pues tanto en este conjunto, como en los dos que vienen a continuación -egresados y no egresados- todos los grupos sociales están representados más o menos en las mismas proporciones. De todos modos prestaré la atención debida a los matices que aparezcan en cada caso. Por lo pronto, en éste, los alumnos que son hijos de empleados suman 37.29 por ciento y los hijos de obreros, 33.95 por ciento. O sea que poco faltó para que ellos cubrieran las tres cuartas partes del conjunto. La parte restante la componen los hijos de empresarios y comerciantes en pequeño, 14.55 por ciento, los hijos de funcionarios y profesionistas, 11.55 por ciento y un escaso 2.33 por ciento de hijos de empresarios y comerciantes medianos o grandes (cuadro 35).

CUADRO 35

Ocupacion	Materias reprobadas	0	1 - 2	3 o mas
Empleados		42.79	33.38	30.70
Obreros		28.82	44.44	38.59
Funcionarios y Profesionistas		13.51	9.74	11.40
Pequeños empresarios y comerciantes		12.16	13.84	16.66
Grandes empresarios		1.80	2.56	2.63

Pasemos revista ahora a los 205 casos que egresaron un año más tarde (21.3% de la muestra), o sea los que debieron utilizar el cuarto año que facilita la universidad para permanecer inscritos como alumnos regulares. Aún cuando se trata también de alumnos que lograron completar el plan de estudios del bachillerato, sus trayectorias varían con respecto a las del conjunto anterior. Por un lado se observa la presencia de 107 jóvenes que hasta ese momento no habían conocido demora ni interrupción alguna en sus estudios (cuadro 36). El hecho de haber usado un año más para obtener el grado de bachiller constituye el primer retraso de su historia académica e implicó una separación con respecto al grupo de compañeros de su misma edad; 28 de ellos -19 varones y 9 mujeres- contrajeron obligaciones laborales mientras cursaban el nuevo ciclo, lo cual podría ser que explicara este traspié, pero los 46 varones y 33 mujeres que restan eran estudiantes de tiempo completo que por otras razones disminuyeron su rendimiento. Por otro lado, 98 individuos que venían de una experiencia escolar discontinua sumaron otra demora más sin que eso les hiciera interrumpir su carrera universitaria (cuadro 37). Se puede decir de ellos que conservaron el grado de eficiencia al que parecen haberse habituado desde que entraron a la escuela. El 57 por ciento de este grupo estaba constituido por 42 alumnos y 14 alumnas que además de estudiar trabajaban y el 43 por ciento restante por 30 alumnos y 12 alumnas de tiempo completo.

CUADRO 36

Egresados en 4 años con
trayectoria previa
regular

TRABAJA		NO TRABAJA	
H	M	H	M
98		47%	
40	14	30	12
42.8	14.3	30.6	12.2

CUADRO 37

Egresados en 4 años con
trayectoria previa
irregular

TRABAJA		NO TRABAJA	
H	M	H	M
107		53%	
19	9	46	32
17.8	8.4	43.0	30.8

El comportamiento académico de estos alumnos es coherente tanto con el rendimiento del primero como con el del segundo subconjunto. Cuando se les preguntó cuál había sido su cumplimiento en tareas y exámenes parciales, ellos contestaron que, en general, había sido menor al de sus mejores compañeros (cuadro 38). Esa respuesta es tanto más aceptable, cuanto que comparado con los que egresaron en tres años, aquí el número de alumnos que salió de la secundaria con promedios más bajos fue mayor, y entre ellos se contaron poquísimos con muy buenas calificaciones. Lo mismo puede decirse respecto de los resultados en el concurso de selección (cuadro 39).

CUADRO 38

Materias reprobadas	Indices								
	Asistencia			Cumplimiento exámenes			Cumplimiento tareas		
	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
1 - 2	9.52	33.33	57.14	33.33	23.80	42.84	28.57	38.09	33.32
3 o más	28.09	36.41	35.32	30.43	29.89	39.66	23.36	27.17	44.44

CUADRO 39

Prom. Secund.	Cal. conc. Sel.	5	5-6	6	
8		67	13	3	83
8.9		81	21	9	111
9		9	1	2	12
		157	35	14	206

Como anticipé, a juzgar por la ocupación de sus padres, la procedencia social de estos alumnos difiere poco de los del conjunto anterior. Como allí, la gran mayoría proviene de familias de empleados y obreros. Sin embargo, el porcentaje de estos últimos es superior al registrado en aquél, en un 7.7 por ciento. Por su parte, los hijos de funcionarios, profesionistas y dueños de grandes empresas conservaron las mismas proporciones, mientras que el sector procedente de familias de empresarios y comerciantes en pequeño disminuye 4.9 por ciento (cuadro 40).

CUADRO 40

EGRESADOS EN CUATRO AÑOS

Ocupacion	Materias reprobadas	1 - 2	3 o mas
Empleados		38.08	34.28
Obreros		44.44	38.85
Funcionarios y Profesionistas		11.11	11.42
Pequeños empresarios y comerciantes		5.55	13.14
Grandes empresarios		-	2.28

Nos resta ver los 208 estudiantes que se quedaron rezagados, de los cuales, más de la mitad son estudiantes que fracason en el bachillerato después de haber tenido un desempeño muy regular en todo el ciclo básico (cuadro 41). Setenta de ellos eran jóvenes de distintos sexos que no tenían otra ocupación que la escuela; el resto -27 varones y 15 mujeres- se hallaban empleados en alguna actividad laboral. El número de estudiantes que logró llegar a la universidad con muchas dificultades pero que no pudieron acabar el bachillerato es también considerable (cuadro 42). A diferencia de lo anterior, el grueso de esta población fueron sujetos que intentaron infructuosamente llevar a un mismo tiempo el estudio y el trabajo. El 80 por ciento de los casos eran varones.

CUADRO 41

No egresados con
trayectoria previa
regular

TRABAJA		NO TRABAJA	
H	M	H	M
96 46%			
41	10	29	16
42.7	10.4	30.2	16.7

CUADRO 42

No egresados con
trayectoria previa
irregular

TRABAJA		NO TRABAJA	
H	M	H	M
112 54%			
27	15	39	31
24.1	13.4	34.8	27.7

Como era de esperarse, en este conjunto fue donde se registraron los índices más bajos de asistencia a clases y de cumplimiento de las tareas escolares (cuadro 43). Y es también donde se concentró el mayor número de casos con calificaciones más bajas, tanto en lo que respecta al promedio de secundaria como al concurso de selección en la UNAM (cuadro 44).

CUADRO 43

Indices								
Asistencia a clases			Cumplim. exámenes			Cumplim. tareas		
Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
27.09	44.33	28.06	46.89	17.82	35.25	32.69	28.39	38.94

CUADRO 44

Prom. Secund.	Cal. conc. Sel.	< 5	5-6	76	
	< 8	83	9	2	94
	8-9	89	9	7	105
	> 9	6	2	1	9
		178	20	10	

Sin embargo, este perfil académico no halla correlato en el origen social de los alumnos. La forma como se distribuyeron considerando la ocupación de sus padres, es prácticamente la misma que la de los mejores estudiantes. A lo sumo cabe mencionarse que hubo una baja del 4.3 por ciento en el sector de empleados y un aumento de 3.3 por ciento y 0.73 por ciento en el correspondiente a los obreros y grandes empresarios, respectivamente. El porcentaje de funcionarios, profesionistas y empresarios o comerciantes en pequeño permaneció igual (cuadro 45).

CUADRO 45

Ocupación padre	%
Empleados	33.16
Obreros	34.24
Funcionarios y Profesionistas	11.73
Pequeños empresarios y comerciantes	14.80
Grandes empresarios	3.06

2. Las trayectorias de la vida escolarizada

La experiencia de esta generación sirve para distinguir muy bien tres tipos de alumnos diferentes. En primer lugar se encuentran los que, desde su ingreso al sistema escolarizado, fueron cubriendo regular, continua y progresivamente la sucesión de grados que se necesitan hasta obtener el título de bachiller. Ellos representan el segmento más numeroso de los integrantes de la generación que permanecieron dentro del sistema escolar, y se caracterizan por ser los que mejor han aprovechado la ampliación de las oportunidades educativas.

Todos ellos pertenecen a la misma cohorte de edad y fueron objeto de experiencias educativas parecidas. Desde chicos recibieron mucho estímulo para estudiar y en sus casas encontraron el apoyo material suficiente. Aún cuando algunos se vieron en la necesidad de trabajar mientras estudiaban, los resultados académicos logrados demuestran que en sus vidas, la escuela siempre tuvo prioridad. Esta historia común promovió en este grupo la identificación de perspectivas similares y contribuyó a que sus integrantes tuvieran una misma evaluación de lo que era deseable, lo que era probable y lo que era factible. En este sentido, representan al núcleo social que ha echado raíces más profundas en el sistema educativo y son los que mejor se han acoplado a la vida escolarizada. En un contexto de ampliación de las oportunidades educativas a nivel superior, esto en cierto modo explica que el hecho de provenir de hogares con recursos económicos sociales y culturales diferentes, no haya sido ningún obstáculo para que hubiese coincidencias entre el deseo paterno

de que obtengan un título universitario y su resolución de continuar estudiando una licenciatura.

En segundo lugar están los jóvenes que habiendo formado parte del conjunto anterior, comenzaron a rezagarse, desde el momento en que ingresaron al Colegio de Ciencias y Humanidades. La mitad de ellos solamente se retrasó un año con respecto a sus compañeros de ruta; la otra mitad no pudo acabar el bachillerato. En cuanto a los primeros, este tropiezo parece haber sido resultado más que nada, del incumplimiento escolar. En primer lugar, la mayoría continuó siendo estudiantes de tiempo completo. Y en segundo lugar, valga recordar que ellos mismos reconocieron no haber cumplido suficientemente con las obligaciones escolares contraídas.

La información proporcionada por los que no pudieron egresar, indica, en cambio, que hubo más alumnos que trabajaban de tiempo completo, que su asistencia fue más irregular y cumplieron muy poco con sus responsabilidades escolares. La coherencia que guardan estos datos entre sí sugiere que en esos casos el haber tomado la decisión de ponerse a trabajar pudo haber afectado su condición de estudiantes. No obstante, si tenemos en cuenta la cantidad de estudiantes que sin sufrir esos agravantes igual quedaron eliminados, es evidente que en conjunto, la inserción de estos sujetos en la escuela era mucho menos intensa que la que aparentaban al comienzo. La experiencia revela que las posibilidades de terminar el bachillerato para los alumnos que no lo han hecho a los tres años se desploman después del cuarto año.⁴⁷ Con base en esta generalización empírica no es aventurado decir que serán muy pocos los alumnos que sal

gan de este trance y completen algún día sus estudios. En lo que respecta a los jóvenes que disminuyeron su eficacia durante el bachillerato y lo acabaron un año más tarde, su horizonte no es muy diferente. Si bien es cierto que desde un punto de vista estrictamente formal su situación es otra, en realidad, sea por causas ajenas a la escuela o no, su ubicación dentro de la universidad empeoró.

Por último, quedan los alumnos cuya permanencia en el sistema escolarizado tarde o temprano pasó a ser un asunto complicado. En algunos casos, el origen de esta falta de inserción escolar pudo ser simplemente el ingreso tardío a la escuela primaria, pero en su gran mayoría es gente que comenzó a repetir grados o a interrumpir temporalmente sus estudios. A juzgar por las veces que este tipo de estudiantes ha dejado y retomado la escuela, la educación formal tiene que haber estado muy lejos de ocupar en sus vidas un lugar de definitivo.

La propensión observada en los alumnos de más edad a obtener resultados académicos más bajos que los de sus compañeros, tiene que ver precisamente con las complicaciones que sufrieron sus historias personales con el paso del tiempo. Me refiero a ponerse a trabajar, dejar la casa paterna, viajar, casarse y tener hijos, por ejemplo. O sea que cuando las situaciones personales se tornan más complejas, los individuos no están en condiciones de otorgarle a la escuela la misma prioridad que le hubieran asignado bajo otras circunstancias. Por más que la educación haya tenido para ellos en valor elevado, es algo que jamás llegaron a vislumbrar como la única alternativa

de sus vidas. Si a lo anterior le sumamos que el hecho de cursar grados inferiores a los correspondientes a su edad, generalmente tiende a aumentar en los estudiantes su sentido de futilidad,⁴⁸ es lógico imaginar que en la realidad de los estudiantes aludidos, la educación escolarizada haya sido una experiencia frágil.

Los que decidieron continuar estudiando en esas condiciones y tuvieron éxito, son una minoría que parece haber contado con fuertes motivaciones y con capacidad de organizar sus vidas de manera tal que su posición dentro de la escuela no fuera afectado fatalmente. Tal es el caso de los estudiantes que sacaron adelante el bachillerato después de haber tropezado con algunos obstáculos durante su trayectoria estudiantil previa. A pesar de que casi la mitad de ellos trabajaban a la par que estudiaban, es evidente que pusieron mucho empeño en la escuela; tanto la asistencia a clases como el cumplimiento de las obligaciones académicas de estos alumnos son equiparables a las registradas por los mejores alumnos de la generación. El fuerte contraste con el grupo de compañeros que estaban en una situación similar pero que fracasaron en el bachillerato remarca aún más el dato. Aquí es donde se registraron los índices más bajos de asistencia a clases y de cumplimiento de las tareas escolares. Por otra parte, la distribución por sexos, edades y ocupación de sus padres indica que la composición social de ambos grupos de alumnos es semejante. Lo cual, desde otro punto de vista, ratifica lo dicho respecto a la importancia que tuvieron las diferentes maneras como cada uno de estos alumnos supo resolver personalmente situaciones sociales igualmente complejas.

3. Intereses estudiantiles y resultados escolares

Las diferencias de edad, sexo, antecedentes escolares y origen social han sido doblemente útiles. Primero, a efectos de estimar la variación de las oportunidades educativas de los miembros de la generación con respecto a cada uno de esos factores. Segundo, en tanto y cuanto sirvieron como guía para identificar que entre ellos había diferentes clases de estudiantes. En el primer caso, quedó demostrado que la conexión mecánica de los resultados escolares con factores de orden social es más ilusoria que real y en el segundo, que los resultados escolares remiten a los significados que reviste la escuela según puntos de vista específicos. Lo cual, en pocas palabras, significa que no tiene mucho sentido recurrir a lo social para explicar directamente los resultados, sino para entender por qué unos valoran la condición estudiantil de una forma y otros de otra. De allí a comprender los resultados obtenidos hay un paso.

Veamos con este enfoque las conclusiones que arrojó un estudio de factores realizado sobre la base de la información revisada en este capítulo.⁴⁹ En primer término, dicho estudio reveló que el hecho de haber terminado el bachillerato en tres años -es decir, la máxima eficiencia posible- estaba relacionado con la condición de ser mujer, no mayor de 18 años, egresada de la escuela secundaria con muy buen promedio, e hija de padres cuya escolaridad y ocupaciones la sitúan en las zonas intermedias de la clase media urbana. En segundo término, identificó que el hecho de terminar el bachillerato en cuatro años, estaba asociado con el de ser mayor de 18 años y trabajar y que además, irrespectivamente del sexo, era importante

la pertenencia a familias donde los padres tenían baja escolaridad y se dedicaban a labores manuales.

La configuración de estos rasgos como factores relacionados con el éxito escolar sólo es significativa en la medida que la condición femenina, tanto como la de trabajador, al verse asociadas a posiciones sociales medias o bajas, son elementos que contribuyen bastante a que las personas valoren la educación por los beneficios de orden práctico que pudieron derivarse de ella. Por ejemplo, al permitirles competir por empleos que de otra manera quedarían fuera de su alcance. El caso de alumnas que no lograron egresar del bachillerato y que provienen de hogares que disfrutaban de una posición social más alta dentro de la clase media corrobora lo dicho desde el lado opuesto. Dado el caso de que ellas pertenecen a un medio social más elevado, también disponen de recursos y vías alternativas a la escuela para concretar sus aspiraciones personales. En cambio muchos jóvenes situados en los estratos intermedios o bajos de la escala social carecen normalmente de tales alternativas y suelen depositar en la escuela casi todas sus expectativas.

En un trabajo de campo, en el cual me dediqué a observar el comportamiento de un grupo de alumnos que asistía a la clase de matemáticas durante el primer año de su bachillerato encontré resultados muy parecidos.⁵⁰ Pese a que dichos alumnos no forman parte de la muestra analizada, considero que su experiencia aporta conocimientos que merecen ser mencionados aquí. En aquella oportunidad, la relación que había entre la localización física de los asistentes y su conducta en clase despertó mi curiosidad. Pues era claro que

los estudiantes que nutrían un sector numeroso ponían mucho empeño en el trabajo, prestaban atención en la clase e interactuaban constantemente con el maestro. Otro sector tan nutrido como éste, era ostensiblemente pasivo y la mayor parte del tiempo la pasaban ocupados en cualquier otra cosa que no fuera la clase. Por supuesto, lo importante no era el lugar en sí mismo sino el tipo de gente que lo ocupaba. A medida que los fui conociendo más por medio de entrevistas, cuestionarios y de la observación diaria de su conducta en clase, llegué a la conclusión de que, en realidad, la ubicación física de estos jóvenes durante las horas de clase definían campos de relaciones sociales de contornos bastante precisos, dentro de los cuales los estudiantes interactuaban entre sí y con el maestro de diferente manera conforme lo escolar ocupara o no el centro de la escena.

En un cuestionario preparado exprofeso, les pedí que indicaran los lugares donde recordaran haberse sentado en cada año de la primaria y de la secundaria, así como los cambios habidos y el motivo de los mismos. Sus respuestas sirvieron para comprobar que algo que habían aprendido en esos años, era que los lugares disponibles en el salón de clases para sentarse y el tipo de alumnos que los ocupaban -fuese por voluntad propia o del maestro- tenían mucho que ver entre sí.

Una vez hecho lo anterior, me dispuse a revisar sus historias académicas. Al contar los tropiezos escolares que cada uno había tenido hasta ese momento, también comprobé que los estudiantes aplicados y con los promedios más elevados tendían a sentarse juntos,

mientras que los que habían reprobado materias, interrumpido los estudios y sacado promedios bajos hacían lo propio. Como durante la observación se había tomado nota de las veces que los estudiantes interactuaban y también de lo que motivaba dicha comunicación, después de un minucioso trabajo llegué a establecer que en el sector donde se involucraban los mejores alumnos de la clase, las relaciones de intercambio académico eran más consistentes que las extra-académicas. En las otras, en cambio, ocurría exactamente a la inversa.

Luego junté este dato con algunos indicadores de su extracción social. Entonces pude apreciar que el sector más activo académicamente hablando, estaba compuesto en su mayoría por hijos de empleados y obreros. La relevancia del dato, en este caso, no es tanto por indicar el nivel social al que pertenecían, sino, porque su presencia definía un perfil social bastante más homogéneo que el que se observaba en los otros agrupamientos. Valga aclarar que la homogeneidad dentro de un grupo social que vive una misma situación y tiene metas semejantes, suele ser un factor muy importante, tanto por la competencia que tienden a generar sus miembros como por la posibilidad que tienen de compartir modelos de referencia. En este caso, la cercanía física entre ellos constituía un centro de concentración de recursos que facilitaba el aprendizaje. Estos alumnos contaban con una preparación escolar aceptable, estaban igualmente motivados para estudiar, se consultaban, al mismo tiempo que competían entre sí y gozaban de una fluida comunicación con el maestro. Se puede decir que ellos sacaban partido de todas las

fuentes de información e instrucción posibles. En suma compartían los mismos intereses escolares.

En las otras redes, aunque se lo hubieran propuesto, este tipo de relación entre sus integrantes no era factible. Socialmente conformaban agregados heterogéneos. La mayoría eran varones de diferentes edades y origen social, a lo que se sumaban unos antecedentes escolares bastante irregulares y experiencias educativas divergentes. Entre ellos, los compañeros tendían a cobrar importancia a partir de valores muy alejados de las clases de matemáticas, como podrían ser la popularidad en el plantel, la seguridad que demostraban ante sus pares, el prestigio que tenían entre sus compañeras o simplemente la amistad. Para cada uno de ellos, la escuela representaba cosas diferentes, lo que la convertía en un medio dentro del cual buscaban satisfacer intereses de otro tipo que los escolares.

De este estudio de campo podemos extraer como conclusión, que la espontaneidad con que los jóvenes se asocian dentro de la clase, más bien es una suerte de reconocimiento social, donde cada quien va definiendo su propia identidad como estudiante -frente al profesor y a sus compañeros- afiliándose con quienes la aceptan y la refuerzan colectivamente. Esto parece corroborar lo dicho por Parsons en el artículo "The School Class as a Social System", respecto a que las funciones de socialización del salón de clases asumen particular importancia para entender la bifurcación entre los contingentes que permanecen en la escuela y los que acaban por abandonarla.⁵¹ Aunque falta mucho por hacer en este sentido, el conoci-

miento obtenido por vía de la observación directa sirve para ilustrar la distinción hecha con base en los datos de la encuesta en torno a los estudiantes que terminaron sus estudios de bachillerato y a los que no lo hicieron. Además, el análisis de las alternativas profesionales que visualizaron los que prosiguieron estudios superiores revela que los mismos elementos que sirvieron para configurar diferentes clases de estudiantes mantuvieron su importancia, al menos, hasta ese momento. Analisémolo por separado.

4. Los motivos de la selección de carreras

Con el acceso al nivel superior de enseñanza, el proceso de diferenciación interna de la generación estudiada se agudizó un poco más. La sola elección de la carrera parece haber sido suficiente para poner nuevas distancias entre sus miembros. Aunque formalmente, por el simple hecho de ser egresados del Colegio de Ciencias y Humanidades todos tenían el mismo derecho a ingresar en alguna facultad o escuela de la UNAM, a juzgar por la forma en que las diferentes categorías de estudiantes se distribuyeron en las mismas, no todos corrieron la misma suerte. Así, las ingenierías en minas, computación, geología, metalurgia y alimentos, al igual que las carreras de actuario, abogado, biólogo, administrador público, médico y periodista fueron opción casi exclusiva de los más regulares. Vale decir que de 285 estudiantes que eligieron alguna de esas carreras, 219, o sea, más de las tres cuartas partes, eran sujetos cuyas experiencias escolares habían sido de las más consistentes de su generación. Esta tendencia se acentuó bastante en el caso de

los ingenieros y actuarios, donde el promedio de alumnos regulares ascendió casi al 86 por ciento y alcanzó su máximo nivel entre los que de manera excepcional se interesaron por la investigación biomédica básica, el diseño industrial, la composición musical y la ingeniería en suelos. (gráfica III, 1 a 14).

Otro panorama es el que ofrecen las carreras que lograron concitar el interés de sujetos con trayectorias escolares desiguales. Allí, la presencia de estudiantes con historias educativas intermitentes fue mucho más notoria que en las correspondientes al agrupamiento anterior. No obstante, la proporción que representan entre los que eligieron cada una de esas carreras indica la conveniencia de distinguir dos clases diferentes. Por una parte, están aquéllas sobre las que, si bien recayó la mirada de un mayor número de los llamados irregulares, este tipo de alumnos siguió siendo minoría con respecto al número total de estudiantes inscritos. Se incluyen aquí: comunicación gráfica, ingeniería civil, ciencias políticas, relaciones internacionales, sociología, administración de empresas, arquitectura, ingeniería mecánica electricista, veterinaria, agronomía y psicología. De los 254 casos que optaron por alguna de éstas, 155, es decir, poco más del 60 por ciento, habían acabado el bachillerato a tiempo; el resto, casi 40 por ciento, se completó con estudiantes que tuvieron que demorar su entrada a la enseñanza superior hasta tanto acreditaran las materias que adeudaban. De allí que muchos de ellos ingresaron un año después (1981) y otros lo hicieran más tarde. En proporción, la carrera con más inscritos en tal situación fue psicología, ya que 20 de los 47 estudiantes que la eligieron estaban en ese caso. La menor recayó entre los in

genieros civiles, donde sólo 8 de 24 habían demorado su ingreso.

En la segunda categoría apuntada se hallan odontología, química, contaduría, pedagogía, economía, filosofía, letras, historia, geografía, trabajo social, enfermería y bibliotecología. Aunque mínima, en las dos primeras subsistió una diferencia a favor de los más eficientes; 26 de los 49 que se inscribieron en odontología y 6 de los 11 que entraron a química pertenecía a este segmento. Por su parte contaduría, enfermería y las licenciaturas que se imparten en la Facultad de Filosofía y Letras resultaron elegidas tanto por uno como por otro tipo de alumnos. En cambio, a economía, trabajo social y bibliotecología ingresó preferentemente gente con un historial académico más discontinuo: 22 de los 28 encuestados que optaron por estas últimas reunían esa característica (gráfica III, 15 a 32).

Una distribución tan ajustada a la eficiencia escolar sólo es comprensible si imaginamos la posibilidad de que la decisión de los estudiantes de ingresar a una determinada carrera haya estado demasiado influenciada por el desempeño anterior. Si como fue demostrado, a su vez, dicho desempeño no estuvo desligado de las especificaciones de la edad, el sexo y la extracción social, el problema de la elección profesional puede ser analizado desde la perspectiva de alguien que no sólo se pregunta qué desea estudiar sino cuál sería la mayor opción para él. En este sentido, la carrera elegida constituye una opción que desde el punto de vista del individuo resultaría ser lo más adecuado a sus circunstancias.

Si volvemos a revisar la elección de los estudiantes en función de sus méritos académicos notaremos que el número de opciones varía

conforme aumentan el retraso escolar y las bajas calificaciones. Así, los que llegaron al nivel superior de enseñanza habiendo observado una trayectoria escolar intachable representan el conjunto que tuvo a su alcance prácticamente todas las alternativas que ofrece la Universidad Nacional. Solamente trabajo social y bibliotecología no tuvieron ningún interesado entre ellos. En cambio, los más rezagados, es decir quienes sufrieron retrasos en la primaria, secundaria y bachillerato, descartaron investigación biomédica básica, diseño industrial, compositor, actuaría, bibliotecología, varias ingenierías y toda el área físico matemática. Este dato adquiere mayor coherencia al agregar que el 67 por ciento de los alumnos mejor evaluados en el bachillerato pertenecía al primero de los grupos mencionados y solamente el 11 por ciento, al segundo.

La inclusión de la variable sexo en este análisis, configura un cuadro dentro del cual se hace más visible el peso de los diferentes puntos de vista que adoptaron los estudiantes cuando resolvieron seguir estudiando. Más de la mitad de los varones que integraban el conjunto de los regulares se congregaron en las facultades de medicina, derecho, ingeniería, arquitectura y ciencias. La misma proporción de mujeres se dividió entre esas carreras y las de biología, odontología y psicología. La discrepancia observada entre el número y tipo de carreras que vislumbraron para sí los varones y las mujeres que más éxito habían cosechado en el estudio es significativa. Pues la seguridad que les dio el hecho de haber sido alumnos destacados, por un lado, parece haber servido para que los primeros hicieran recaer sus aspiraciones educativas en un núme

ro selecto de carreras. O sea, que, en este caso, el éxito escolar habría permitido a la población masculina ocupar el lugar que tradicionalmente han tenido los hombres en las profesiones liberales y desplazarse hacia disciplinas que como la física, la matemática o la ingeniería, denotan inteligencia, científicidad, desarrollo y modernidad, símbolos de prestigio tan elevado como los que recubren con otro estilo a las viejas carreras. Por otro lado, la misma seguridad explica que muchas mujeres se hayan atrevido a entrar en ambientes típicamente masculinos, como son los de las facultades de medicina, derecho y arquitectura, y más aún, a competir en situaciones de una enorme desventaja numérica, como sucede en las áreas de ingeniería y físico matemática. Hubiera sido difícil que sin contar con dichos antecedentes escolares, estas universitarias resolvieran incursionar en lugares que, desde la perspectiva femenina tienden a ser percibidos como partes de un mundo que siempre les ha ofrecido muchas menos oportunidades que a los hombres (cuadro 46).

El papel que pudo haber tenido el logro académico en el acortamiento de la distancia entre ambos sexos se vuelve más plausible al cotejar las preferencias de los estudiantes más rezagados. Muchos de éstos -fuesen hombres o mujeres- desecharon la posibilidad de ponerse a estudiar física, matemáticas, actuaría o ingeniería. Sin embargo, ellos estimaron que su errática trayectoria escolar no sería un obstáculo para estudiar medicina, derecho o arquitectura, o en su defecto, ciencias políticas, administración de empresas y pública o periodismo. Ellas, por su parte, prefirieron dirigirse a pedagogía, psicología, filosofía, letras, historia, geografía, tra-

bajo social, enfermería, bibliotecología, comunicación gráfica, química y odontología. Allí se reunieron 19 de las 34 incluidas aquí.

Dado que los integrantes del grupo analizado requirieron más tiempo que sus compañeros de generación para alcanzar el mismo nivel educativo, es comprensible que en tales circunstancias, la idea de seguir estudiando en facultades como ciencias e ingeniería no les pareciera viable, ya que allí estarían obligados a competir con estudiantes que habían demostrado ser bastante mejores que ellos en la escuela. Esto explica el desplazamiento que en general hubo hacia carreras que desde su perspectiva resultaban ser un poco más accesibles. Sin embargo, no debemos soslayar que la confianza depositada por las muchachas hacia las carreras tipificadas "para ellas" podría ser una actitud característica de las mujeres que consideran que tanto su lugar en la sociedad como sus antecedentes escolares no les permitirían aspirar a otra cosa (cuadro 48).

Con la ayuda de los datos de la ocupación de los padres de los alumnos encuestados es posible medir el peso de la familia de origen en la elección de sus carreras. Si se toman los casos que declararon ser hijos de propietarios de empresas medianas y grandes, se notará que la mitad de ellos escogió medicina, veterinaria, odontología y psicología y el resto se dividió entre contaduría, agronomía, biología, ciencias políticas y matemáticas. Esta elección resulta ser bastante congruente con su extracción social, pues tanto las profesiones liberales como las académicas representan salidas naturales para jóvenes que, contando con el apoyo de sus familias, desean tener actividades independientes de sus negocios. Quienes

ingresaron a las facultades de contaduría, arquitectura y agronomía representarían lo contrario, es decir a los que eligieron una carrera avisorando la posibilidad de ocupar un lugar en la empresa de su padre. Por hipotéticas que sean, el sentido de estas afirmaciones se refuerza al comprobar que todos los casos considerados en último lugar corresponden al sexo masculino y la mayoría de los primeros al femenino (cuadro 49).

Entre los hijos de empresarios pequeños, a la idea de convertirse en médico, dentista, psicólogo, veterinario o arquitecto se sumó otra: la de llegar a ser abogado. Más del 55 por ciento se decidió por alguna de estas profesiones. Los casos esparcidos en disciplinas como periodismo, pedagogía, economía, ingeniería química, ingeniería en minas e ingeniería mecánica electricista, indican la presencia de jóvenes, que a diferencia de los anteriores cifraron sus mayores esperanzas profesionales en la posibilidad de obtener un empleo. Las preferencias de los hijos de empleados de alto nivel no variaron demasiado con respecto a las categorías anteriores. Más del 50 por ciento de los casos incluidos allí optaron por carreras que, desde la perspectiva de alguien que posee respaldo económico y está bien conectado socialmente, ofrecen amplias posibilidades de ejercer libremente la profesión. En cuanto a los jóvenes que escogieron con la intención de conseguir un buen empleo, una parte de ellos eligió alguna rama de la ingeniería y la otra varias carreras orientadas a la administración y la economía (cuadro 49).

Donde se nota un cambio en el patrón de elección de carreras es en los estratos más populosos de la generación, donde se hallan los

hijos de empleados en puestos de nivel medio o bajo y obreros. Aquí, las cifras reunidas en torno a las profesiones liberales cayeron a un 40 por ciento aproximadamente. Dicha disminución resulta comprensible, tratándose de jóvenes que en su mayoría ingresó a la universidad en busca de un título profesional que le permitiera competir en mejores condiciones en el mercado laboral. De allí su predilección por carreras encauzadas hacia la administración pública o privada, la docencia e investigación y las actividades industriales. Y si sopesamos lo difícil que sería, para alguien que carece de recursos económicos propios, echarse a andar por su cuenta, debemos incluir en este mismo marco de referencia aún a los que eligieron derecho, medicina, odontología, etc. (cuadro 49).

Sobre la base de los datos expuestos es posible identificar finalmente, patrones típicos de la elección de carreras que contemplan tanto la experiencia escolar de los encuestados como su posición social. Para comenzar tomemos en consideración este fenómeno tal y como se configura entre los inscritos en ingeniería en minas, computación, geología, metalurgia y alimentos, así como en actuaría, derecho, biología, administración pública, medicina y periodismo. La manera como se distribuyeron dichos alumnos de acuerdo con su extracción social, eficiencia escolar y sexo, indica que, en este caso, el factor decisivo de la elección fue la trayectoria escolar, sin desdeñar por ello la relevancia que parece haber tenido en algunos la condición sexual. Me explico.

En primer lugar, si partimos del hecho de que la mayoría de los estudiantes convocados por estas carreras fueron jóvenes de distin

to sexo que provenían de medios familiares muy diferentes, como pueden serlo el hogar de un empresario, de un profesionista, de un empleado o de un obrero y, además, que lo único que tenían en común era que todos ellos habían sido buenos alumnos, no cabe duda que tales carreras fueron opción para cualquier persona siempre y cuando tuviera en su haber sólidos antecedentes académicos. Vale decir entonces, que la suficiencia en la escuela, así como intervino a lo largo del camino recorrido por nuestra generación, matizando las diferencias entre las oportunidades educativas de las mujeres y las de los hombres, también desempeñó una función relevante acortando las distancias que en términos de oportunidades suelen existir entre los individuos de las clases más bajas y los de las más altas.

En segundo lugar, los únicos integrantes de este grupo que no tuvieron las mismas oportunidades que los demás fueron los que resolvieron seguir estudiando alguna de esas licenciaturas no obstante haber padecido una travesía escolar complicada: para ellos el número de opciones a su alcance se redujo al de las carreras masivas, como medicina, derecho y también biología. Sin embargo hay aquí una diferencia que vale la pena destacar. A las mujeres dicho precedente parece haberlas limitado más que a los varones, ya que, excepto una, todas se dirigieron a alguna de esas tres carreras, irrespectivamente de la extracción social de origen. Ellos por su parte decidieron -con idéntica independencia del origen- probar suerte en una gama si bien mucho menor que la vislumbrada por los mejores estudiantes, bastante más amplia que las que sus compañeras percibieron para sí. Es pues notorio que ante la inseguridad que les dio su trayectoria escolar irregular ambos sacaron a relucir un

elemento de muchísimo peso social como es el sexo, poniendo de manifiesto una honda asimilación de los papeles que tradicionalmente han sido fijados en la sociedad mexicana a los hombres y a las mujeres. La conducta seguida por ambos al elegir una carrera es muy reveladora, ya que desde la perspectiva de los varones el predominio sexual masculino sirvió como atenuante de carencias escolares acumuladas, haciéndolas creer que podían tener éxito en cualquier tipo de carreras, mientras que, desde la perspectiva femenina, el lugar en el cual se ha visto relegada la mujer actuó como agravante, limitando el número de opciones a su alcance.

Veamos a continuación lo acontecido en las carreras de contaduría, pedagogía, filosofía, letras, historia, geografía, enfermería, economía, trabajo social y bibliotecología. Allí el panorama cambia radicalmente. Lo primero que llama la atención es la ausencia de hijas de empresarios medianos y grandes en un grupo de carreras tan solicitadas por la población femenina. Es obvio que ninguna de estas carreras alcanzó el nivel de prestigio suficiente para quienes consideraron tener un estatus social elevado. En su lugar, ellas optaron convertirse en actuarios, biólogos o médicos, cuando sus antecedentes escolares les brindaron el aval necesario o, en su defecto, por carreras que a su juicio eran más accesibles, como psicología, odontología, ciencias políticas o agronomía.

En lo que respecta a los varones hijos de empresarios, no hubo mucha diferencia. De un total de cuatro alumnos regulares, tres entraron en contaduría y uno a filosofía y letras. Los dos que tomaron como opción la economía y la pedagogía eran alumnos con antece-

dentes académicos irregulares. El comportamiento de los hijos de empleados de alto nivel guarda mucha similitud con el cuadro descrito anteriormente. Dos alumnos, de los cuales uno había sido regular, se dirigieron a contaduría y los que fueron a pedagogía, filosofía y letras o economía eran todos irregulares.

A medida que nos acercamos al grupo de empleados de nivel intermedio y al de los obreros y empleados menores observamos que el número de estudiantes regulares, fuesen hombres o mujeres, aumentó considerablemente. Resulta pues que, contrariamente a lo dicho respecto al grupo de carreras que analizamos en primer término, la distribución de los casos en este grupo indica que, tratándose de alumnos regulares, las carreras incluidas aquí fueron opción sobre todo para los que procedían de familias de estratos sociales bajos. Lo cual indica que en dichos casos el factor de mayor peso en la elección resultó ser el origen social. Otro dato relevante en el mismo sentido es que el número de opciones que tomaron estos alumnos no difiere en función de los sexos. De donde se desprende que, dada su condición social, tanto hombres como mujeres evaluaron de manera muy parecida sus posibilidades de estudio profesional. Y si además, prestamos atención a la forma como se distribuyeron los hijos de obreros y empleados, notaremos que el número de opciones para los irregulares aumentó como en ningún otro caso; dato que aunado a los otros dos, revela la discrepancia sufrida por la población convocada por este tipo de carreras.

Por último, la disposición de los alumnos que ingresaron en ingeniería, tanto civil como mecánica electricista, ciencias políti-

cas, administración de empresas, arquitectura, veterinaria, agronomía, psicología, química y odontología, conforma un cuadro un poco más difuso que las anteriores. Visto globalmente no aparece un patrón que lo distinga. En realidad, el ambiente social que impera en dichas carreras ha sido resultado de la influencia de varios factores a la vez. Lo primero que salta a la vista es que los hijos e hijas de empresarios medianos y grandes se condujeron con bastante libertad al optar por sus carreras. Comparados con sus compañeros de generación pertenecientes a los otros estratos sociales, fueron los únicos cuya decisión no estuvo correlacionada ni con el sexo ni con la eficiencia escolar. Cabe agregar que aquí se reunió la mayor parte de los integrantes del estrato socioeconómico más elevado de la generación. Resultado por demás explicable si tenemos en cuenta lo dicho con respecto a la participación de esta clase de estudiantes en los otros dos agrupamientos de carreras. Efectivamente, en un contexto cuyas alternativas eran disciplinas tan exigentes como podrían serlo las del área físico matemática o médica, sobre las que sólo reparó una pequeña minoría, o carreras que desde su punto de vista gozaban de escaso prestigio social, es lógico que los miembros de este grupo social se hayan inclinado hacia un punto medio.

Algo más que se alcanza a notar es que las alternativas profesionales consideradas por las hijas de empresarios pequeños o de empleados varían con respecto a las de las hijas de los obreros. Estas últimas, a pesar de haber tenido un trayecto escolar tan uniforme como las otras divisaron un número de carreras mucho menor.

Doce de estas diecisiete alumnas se dirigieron a psicología y odontología. No obstante, cinco de ellas resolvieron seguir ingeniería civil, ciencias políticas, administración de empresas e ingeniería mecánica electricista, actitud inusual entre sus compañeras irregulares. Aunque tenue, esta diferencia es sintomática, pues quiere decir que al igual que en el primer grupo de carreras, en éste, los antecedentes escolares pesaron bastante en la definición de las alternativas visualizadas por los estudiantes.

Lo mismo podríamos decir con respecto a la influencia de la condición sexual en la elección de carreras, ya que conforme lo visto antes, aquí también da la impresión de que los varones resultan ser menos sensibles que las mujeres a las limitaciones implicadas en el origen social o en la experiencia escolar. En efecto, en esta ocasión, el hecho de provenir de hogares ubicados en los niveles bajos de la escala social no alteró casi nada sus preferencias. Tantas fueron las opciones para los hijos de pequeños empresarios y empleados como para los de los obreros. En la población varonil irregular, las diferencias sociales se hicieron notar más, pero sin llegar a producir cambios sustanciales en la demanda de carreras. La única limitación que encontraron los hijos de obreros que además habían sido víctimas de topiezos escolares fue que descartaron tres carreras más que los hijos de empleados: comunicación gráfica, agronomía y psicología.

Si intentase comprender los motivos que subyacen al hecho de es coger una carrera de acuerdo con las obras que he mantenido dentro del marco de referencia de la tesis, arribaría a tres interpretacioo

nes diferentes. Conforme a lo estipulado por Bordieu y Passeron, la elección de carreras encubre formas de desigualdad social ante la escuela que no por ser más difíciles de captar son menos importantes que la eliminación lisa y llana del sistema educativo. El ejemplo que mejor lo ilustra es la diferencia que establece el sexo. Aún cuando, aparentemente, muchachos y muchachas tengan iguales oportunidades de ingresar en la universidad, una vez allí, unos y otros no corren la misma suerte al no poder realizar estudios equivalentes. Según esto, en Francia, las carreras de letras son las más solicitadas por las mujeres y las de ciencias por los hombres. Además, cuando las estudiantes son hijas de asalariados agrícolas, las carreras cuyos títulos habilitan para la docencia constituyen la única opción. Pero a medida que el estatus social sube, disminuyen las probabilidades de ingresar en alguna de estas carreras y se dirigen a otras opciones.⁵² La conclusión a la que llegaría siguiendo a los autores franceses es que las preferencias profesionales denotan la influencia enorme que ejercen los modelos tradicionales de la división del trabajo entre los sexos. En cambio, desde la perspectiva de Baudelot y Establet, el mismo fenómeno se explicaría asumiendo que la universidad no constituye un sistema único e igualitario, sino que ofrece caminos que llevan a los estudiantes a ingresar en carreras diferentes de acuerdo con la clase social de origen. En consecuencia, las decisiones de continuar estudios profesionales deberían ser tomadas en cuenta como medidas forzadas por la necesidad de adaptarse a las exigencias de un sistema económico, que pugna por discriminar a la masa estudiantil en ramificaciones escolares que poseen un marcado corte clasista. Por

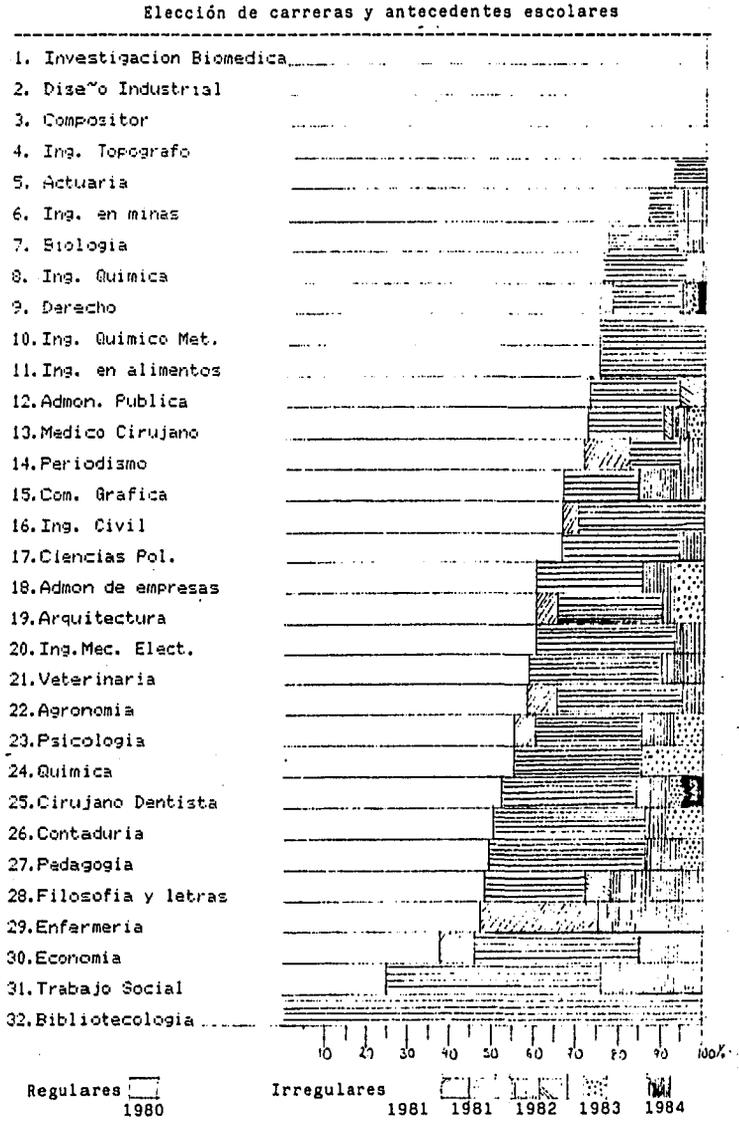
último, de seguir la línea marcada por Bowles y Gintis, el flujo de estudiantes hacia diferentes carreras sería explicable en virtud de la capacidad que tiene el sistema educativo para producir una fuerza de trabajo dócil y fragmentada. En este marco, los fracasos frecuentes desempeñan un papel importante para alinear gradualmente las aspiraciones de los estudiantes con las oportunidades que están disponibles para ellos. Para cuando la mayoría de los estudiantes terminaron su instrucción escolar propedéutica, han sido abatidos lo suficiente como para convencerlos de su capacidad para seguir por una u otra vía.⁵³ Dado que la clase social de origen estaría en la base de estas distinciones, mediante la competencia, el éxito y el fracaso en el aula, los estudiantes acabarían por reconciliarse con sus posiciones en la sociedad.

Lo que hace tan difícil manejar nuestro problema de acuerdo con alguna de estas tesis, en primer lugar, es que ninguna de ellas puede reclamar para sí toda la verdad, porque la realidad configurada en este caso presenta una mezcla compleja de los aspectos que cada una subraya por separado. En segundo lugar, porque a pesar de que ponen el acento en cosas diferentes, las tres aseguran que la demanda sobre las profesiones se comporta de acuerdo con criterios provenientes de la estructura económica. Lo cual es válido hasta cierto punto. Digamos que si las competencias adquiridas en la escuela pretenden ser utilizadas en el mercado laboral, bien puede pensarse que la decisión de escoger una carrera haya sido tomada valorando las oportunidades de trabajo que supuestamente ofrece. No obstante, resulta difícil concebir que por sí mismo, el alumno se resigne a

ocupar posiciones subalternas. Cuando lo acepta es porque cree que no está en condiciones de conseguir otra. Pero como se vio, en la generación encuestada, tal composición de lugar no dependió del sexo ni de la clase social exclusivamente. La conducta seguida por los estudiantes demuestra que los patrones de la demanda escolar sobre las carreras puede tender a rehuir las tendencias impuestas en la sociedad de acuerdo con las apreciaciones subjetivas de la situación en que se encuentran. Vale decir que las resoluciones tomadas por los diferentes estudiantes en torno a qué carrera seguir, en algunos casos sobrepasó los márgenes de lo concebido para miembros de clases sociales bajas y en otros, el privilegio de elegir las carreras más selectas, supuestamente reservado a los miembros de las clases elevadas, no llegó a usufructuarse.

Lorenza Villa Lever, siguiendo a Chombart de Lauwe y Georges Duby, ha escrito que para resolver el problema de la formación de las aspiraciones escolares es necesario dilucidar si los modelos que emanan de la sociedad terminan imponiéndose al individuo o si, el que los recibe, toma de ellos lo que desde su perspectiva tiene algún sentido y desecha lo demás.⁵⁴ El que los estudiantes hayan reaccionado de una manera más situacional que lo que suponen las explicaciones estructurales, inclina la balanza hacia el lado de la segunda posibilidad. Es decir que la elección parece haber sido resultado de un balance personal hecho sobre la base de su propia trayectoria educativa, prefigurándose lo que en función de ese record escolar sería aceptable aspirar para la gente de la misma condición social. De donde resulta más adecuado hablar de ajustes de las expectativas que de orientaciones predefinidas por alguna causa.

GRAFICA III



TRAYECTORIA ESCOLAR, EDAD, SEXO Y ELECCION DE CARRERA

	Inicio 1980				Inicio despues			
	Menores de 18 años		Mayores de 18 años		Menores de 18 años		Mayores de 18 años	
	H	M	H	M	H	M	H	M
Investigacion Biomedica	1	-	-	-	-	-	-	-
	100.0							
Diseño Industrial	1	-	-	-	-	-	-	-
	100.0							
Compositor	-	1	-	-	-	-	-	-
		100.0						
Ingeniero Topografo	1	1	1	-	-	-	-	-
	33.3	33.3	33.3					
Actuaria	6	3	3	1	1	-	-	-
	43.0	21.4	21.4	7.1	7.1			
Ingeniero en Minas	11	5	4	-	-	-	2	-
	50.0	22.7	18.2				9.1	
Biologia	8	12	3	4	1	6	1	-
	22.9	34.3	8.6	11.4	2.8	17.1	2.8	
Ingenieria Quimica	15	1	1	-	3	1	1	-
	68.2	4.5	4.5		13.6	4.5	4.5	
Derecho	17	15	21	3	5	1	7	3
	23.6	20.8	29.1	4.2	6.9	1.4	9.7	4.2
Ingeniero Quimico Met.	3	0	0	0	1	0	0	0
	75.0				25.0			
Ingeniero en Alimentos	1	1	1	0	0	1	0	0
	25.0	25.0	25.0			25.0		
Administracion Publica	3	2	4	2	0	1	2	1
	20.0	13.3	26.6	13.3		6.7	13.3	6.7
Medico Cirujano	20	24	13	3	6	7	6	4
	24.1	28.9	15.7	3.6	7.2	8.4	7.2	4.8
Periodismo	3	5	2	0	0	0	3	1
	21.4	35.7	14.3				21.4	7.1

CUADRO 47

TRAYECTORIA ESCOLAR EDAD, SEXO Y ELECCION DE CARRERA
(continuación)

	Inicio 1980				Inicio despues			
	Mayores de 18 años		Menores de 18 años		Mayores de 18 años		Menores de 18 años	
	H	M	H	M	H	M	H	M
Comunicacion	1	2	1	0	0	1	0	1
Grafica	16.7	33.3	16.7			16.7		16.7
Ingeniero	12	1	3	0	4	0	2	2
Civil	50.0	4.2	12.5		16.6		8.3	8.3
Ciencias	9	7	0	4	4	0	4	1
Politiclas	28.1	21.8	9.3	12.5	12.5		12.5	3.1
Administracion	9	5	10	1	6	3	5	2
de empresas	22.0	12.2	24.4	2.4	15.0	7.3	4.8	2.4
Arquitectura	7	5	5	0	5	0	6	0
	25.0	17.9	17.9		17.9		21.4	
Ingenieria	10	1	7	1	6	0	5	0
Mec. Elect.	33.3	3.3	23.3	3.3	20.0		16.7	
Veterinaria	5	5	5	2	4	2	5	1
	17.2	17.2	17.2	6.9	13.8	6.9	17.2	3.4
Agronomia	7	1	3	2	5	1	3	0
	31.8	4.5	13.6	9.1	22.7	4.5	13.6	
Psicologia	4	10	9	4	6	6	2	4
	8.9	22.2	20.0	8.9	13.3	13.3	4.4	8.9
Quimica	0	4	1	1	1	2	1	1
		36.4	9.1	9.1	9.1	18.2	9.1	9.1
Cirujano	5	12	5	7	4	5	8	3
Dentista	10.2	24.5	10.2	14.3	8.2	10.2	16.3	6.1

CUADRO 48

TRAYECTORIA ESCOLAR, EDAD, SEXO Y ELECCION DE CARRERA
(continuación)

	Inicio 1980				Inicio despues			
	Menores de 18 años		Mayores de 18 años		Menores de 18 años		Mayores de 18 años	
	H	M	H	M	H	M	H	M
Contaduria	7 23.3	5 16.6	3 10.0	3 10.0	6 20.0	3 10.0	3 10.0	0
Pedagogia	1 5.0	7 25.0	2 10.0	0	2 10.0	2 10.0	2 10.0	4 20.0
Filosofia y Letras	5 19.2	7 26.9	1 3.8	2 7.7	2 7.7	3 11.5	3 11.5	3 11.5
Enfermeria	1 25.0	1 25.0	0	0	0	0	0	2 50.0
Economia	1 5.6	4 22.2	2 11.1	0	3 16.6	1 5.6	7 38.8	0
Trabajo Social	0	0	0	2 25.0	1 12.5	2 25.0	2 25.0	1 12.5
Bibliotaco- logia	0	0	0	1 50.0	0	1 50.0	0	0

TRAYECTORIA ESCOLAR, EDAD, SEXO, OCUPACION DEL PADRE
Y ELECCION DE CARRERA

Carrera	Proprietarios Medianos y Grandes				Proprietarios Pequeños				Empleados Alto Rango				Empleados Nivel Intermedio				Obreros			
	Regular		Irregular		Regular		Irregular		Regular		Irregular		Regular		Irregular		Regular		Irregular	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Investigacion Biomedica	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
Diseño Industrial	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
Compositor	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ingeniero Topografo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	1	-	-
Actuaria	-	1	-	-	1	-	-	-	2	2	-	-	2	1	-	-	4	-	1	-
Ing. ap Minas	-	-	-	-	3	1	-	-	3	2	-	-	4	-	1	-	5	2	1	-
Biologia	-	1	-	-	-	1	0	2	-	2	-	-	9	9	-	2	3	2	2	2
Ing. Quimico	-	-	-	-	1	-	1	-	1	-	2	-	6	-	-	-	9	-	1	-
Derecho	-	-	-	-	7	2	3	-	1	2	2	-	15	6	3	1	13	7	5	-
Ing. Quimico Met.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	1	-
Ing. en alimentos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	2	-	-	-
Administracion Publica	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	3	2	1	-	-	1	-	-
Medico Cirujano	-	1	-	-	9	6	1	2	2	2	-	3	14	8	3	3	5	1	5	3
Periodismo	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	3	4	1	-	-	-	1	1
Comunicacion Grafica	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	1	-	-	1	-	-	-
Ing. Civil	-	-	-	-	1	-	-	-	2	-	-	-	6	-	2	1	6	1	3	1
C. Politicas	2	1	-	-	2	2	-	-	-	1	1	-	5	6	4	1	3	1	2	-
Administracion de Empresas	-	-	-	-	-	1	-	-	3	2	1	1	12	2	5	-	3	2	4	1
Arquitectura	2	-	-	-	-	1	3	-	1	1	-	-	5	2	4	-	4	-	4	-
Ing. Mecanico Electricista	-	-	-	-	1	-	1	-	2	-	1	-	6	-	4	-	5	1	2	-
Medico Veterinario	-	-	1	-	2	1	1	-	2	1	2	-	5	4	4	1	1	-	1	2
Agronomia	-	-	1	1	1	-	2	-	1	-	-	-	2	3	3	3	2	-	-	-
Psicologia	-	-	-	1	2	1	4	2	2	1	1	4	5	2	3	2	3	8	-	1
Quimica	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	3	1	1	-	-	1	2
C. Dentista	-	1	1	1	2	3	-	-	5	2	2	1	-	7	2	3	3	4	6	3
Contaduria	1	-	1	-	2	-	-	-	1	3	1	1	1	-	2	1	3	3	3	1
Pedagogia	-	-	-	-	-	1	1	2	-	1	1	-	3	5	1	-	1	-	-	3
Filosofia	-	-	-	-	1	2	-	-	-	1	-	-	3	3	1	-	2	4	4	3
Enfermeria	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	2	-	-	-	-
Economia	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	1	-	2	2	3	-	1	-	3	1
Trabajo Social	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	2	2	1	-	-	-	1	1

CUADRO 50

DISTRIBUCION POR CARRERAS		
Preferencia por carreras. Total de la generacion de primer ingreso 1979-1980		Preferencia por carreras Alumnos entrevistados
1.Derecho	3952	1.Médico Cirujano 83
2.Médico Cirujano	2837	2.Derecho 72
3.Cirujano Dentista	2813	3.Cirujano Dentista 49
4.Psicología	2258	4.Psicología 45
5.Administración de Empresas	2219	5.Administración de empresas 41
6.Ciencias Políticas y Sociales	1836	6.Biología 35
7.Filosofía	1645	7.Ciencias políticas y Sociales 32
8.Ingeniero Mecánico Electricista	1495	8.Ingeniero Mecánico Electricista 30
9.Arquitectura	1487	9.Contaduría 30
10.Contaduría	1384	10.Médico Veterinario Zootecnista 29
11.Biología	1322	11.Arquitectura 28
12.Médico Veterinario Zootecnista	1200	12.Filosofía 26
13.Químico	1077	13.Ing. Civil 24
14.Economía	1066	14.Ing. en Minas y Metalurgia 22
15.Pedagogía	949	15.Ing. Químico 22
16.Ing. Civil	937	16.Agronomía 22
17.Ing. en Minas y Metalurgia	823	17.Pedagogía 20
18.Actuaría	795	18.Economía 18
19.Ing. Químico	686	19.Administración Pública 15
20.Trabajo Social	466	20.Actuaría 14
21.Periodismo y Com.	420	21.Periodismo y Com. 14
22.Agronomía	366	22.Químico 11
23.Administración Pública	242	23.Trabajo Social 8
24.Enfermería y Obstetricia	229	24.Comunicación Grafica 6
25.Diseño Industrial	199	25.Enfermería y Obstetricia 4
26.Ing. Químico	126	26.Ing. Químico Met. 4
27.Ing. en Alimentos	124	27.Ing. en Alimentos 4
28.Comunicación Grafica	94	28.Ing. Topografo 3
29.Bibliotecología	52	29.Bibliotecología 2
30.Ing. Topografo	34	30.Diseño Industrial 1
31.Investigación Biomédica	-	31.Inv. Biomédica 1
32.Compositor	-	32.Compositor 1

CONFACTACIONES CONVENCIONALES:

ACTUARIA : ACTUARIA, FISICA, MATEMATICAS
 AGRONOMIA : AGRONOMIA, INGENIERO AGRICOLA
 CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES : CIENCIAS POL. Y SOC.,
 RELACIONES INTERNACIONALES, SOCIOLOGIA
 INGENIERO EN MINAS : ING. EN MINAS, ING. GEOLOGO, -
 ING. PETROLERO, ING. EN COMPUTACION
 FILOSOFIA : TODAS LAS CARRERAS IMPARTIDAS EN LA
 FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
 QUIMICA : QUIMICA, QUIMICO FARMACOBIOLOGO

COMENTARIO FINAL

El análisis ha concluido. Durante los dos últimos capítulos hemos podido apreciar los fenómenos de primer ingreso, permanencia en la universidad y elección de carreras (desde la perspectiva) de un grupo de jóvenes que debieron tomar decisiones relativas a su escolaridad en un contexto de opciones delimitado socialmente. El sitio especial conferido en este trabajo a la esfera de las decisiones personales ha rendido los frutos esperados. En definitiva, la tesis sostiene que el hecho de entrar en la universidad, permanecer en ella a lo largo del ciclo de bachillerato y dirigirse a una carrera determinada, tiene mucho que ver con el modo como estos jóvenes mexicanos fueron definiendo su condición estudiantil de acuerdo con su valoración particular de las determinaciones biológicas, culturales, sociales y económicas que los afectan. Ni los roles sexuales, ni los estatus de edad, ni el origen social, ni el desempeño escolar han estado fijos en algún lugar preestablecido y ninguna de estas cuatro variables tuvo un peso decisivo sobre las demás. Todas se combinaron de diferente manera en cada caso específico así como en diferentes momentos de la trayectoria escolar.

Los resultados fueron confrontados permanentemente con las tesis reproduccionistas. De acuerdo con ese modelo heurístico, en nuestro caso deberíamos haber hallado tipos de trayectorias cuyo nivel de eficiencia escolar, calificaciones y preferencias profesionales fuesen congruentes con un origen social determinado. Es obvio que la idea de trayectoria implica hacer una distinción de los estudiantes de acuerdo con la verificación de cierto encadenamiento en

el comportamiento observado por ellos de un ciclo escolar al siguiente, pero lo cierto es que cada uno de los tipos resultantes al final de esta operación no encajó dentro de ninguna categoría social en particular. Pero ¿significa ésto, que en México no existen lazos que unan la experiencia escolar con la familia y la clase social? Si así lo creyéramos se cometería un error imperdonable. En todo caso, lo que las evidencias indican, es que de haber alguna solución de continuidad entre dichas esferas, tiene que ser en un sentido diferente al que hallaron Bordieu y Passeron en Francia. Veamos.

La familia es, desde luego, la primera agencia de difusión de las normas culturales a las nuevas generaciones y transmite en gran medida aquella parte de la cultura que es accesible al estrato social y a los grupos en que se encuentran los padres. Pero al mismo tiempo, hay que considerar que dentro de ese marco común de referencia familiar los varones reciben otros estímulos que las mujeres, los hijos mayores son educados de una forma y los menores de otra, etc. Estas diferencias son las que al principio ayudan a conformar el estrecho margen de libertad personal, que, por lo general, se ve acrecentado conforme se avanza en la escuela, debido a las posibilidades que ésta ofrece a los niños y jóvenes de ir descubriendo su identidad mediante la interacción con nuevas personas, la idealización de nuevos modelos, la representación concreta de los paradigmas culturales aprendidos y la estimación de metas más o menos posibles.⁵⁵ Vista así la experiencia escolar en niveles avanzados, tiene más que ver con aspectos de la diferenciación individual en vías del desempeño de los roles adultos, que con la familia.

Conforme lo dicho, es factible invertir los términos en que se ha concebido la relación entre la escuela y la familia en México. Tomemos como ejemplo, la investigación de Lorenza Villa Lever acerca de los estudiantes tapatíos. En pocas palabras, allí la escuela es considerada una institución que transmite modelos sociales de acción que han sido elaborados de acuerdo con ciertos ideales y determinada visión del mundo, según el proyecto político y socioeconómico vigente, pero -he aquí lo importante- la experiencia familiar o de clase interviene haciendo que los jóvenes discriminen un tipo de mensajes y que acepten otros.⁵⁶ Desde mi punto de vista, no es que la familia o la clase social especifiquen lo transmitido por la escuela, sino a la inversa, que la experiencia escolar es lo que especifica aquello que ha sido transmitido originalmente por la familia y la clase social. O sea que en la escuela es donde muchos mexicanos acabarían de estrechar, mantener o expandir los límites que fueron establecidos por la extracción social y cultural de origen.

Tal vez, en sociedades donde la división de clases sociales esté cristalizada, como parece ser la francesa, no lo sé, las personas tengan una idea muy temprana de lo que pueden aspirar y lograr desde la posición de la cual parten. Pero en México es distinto, aun cuando pueda existir un abismo entre los miembros de una clase social y los de otra, ello no impide que, al menos los jóvenes que habitan en las ciudades más importantes se sientan con derecho a obtener una educación lo más elevada posible. Según Doré, Anosike y Saba,⁵⁷ este es un rasgo específico de los países subdesarrollados, donde la rápida expansión económica habida a partir de los cuarentas, estuvo acompañada de una explosión de las oportunidades escola

res y de las aspiraciones educativas. Little, por su parte encontró que en Chile, Irán, India y Thailandia, la proporción de jóvenes que aspiran a la educación terciaria es mucho mayor que la existente entre los jóvenes de Inglaterra, Japón y Estados Unidos, dato que resulta incomprensible si se tiene en cuenta la inferior capacidad de las economías de los primeros países para absorber a los egresados de las universidades. Little apuntó, además, que para entender esta aparente inconsistencia en los patrones de expectativas escolares, no había que descartar la hipótesis de que los jóvenes de uno y otro tipo de países empleasen un raciocinio diferente. Así, a los que viven en sociedades que atestiguaron cambios acelerados, bien podrían parecerles que la educación fuese el medio más rápido y efectivo para ascender en la escala social.⁵⁸

Lo dicho por Little a propósito de las sociedades en desarrollo es muy pertinente en el caso mexicano, no obstante, cabe hacerle un agregado: como la enorme concentración de los recursos económicos y políticos aquí ha sido prácticamente imposible de romper, la apertura de las universidades promovida por el estado tiene que haber representado para muchos jóvenes la única salida viable a sus ilusiones.

Dentro de este marco de referencia, el punto en discusión se aclara bastante, ya que, una vez iniciada la travesía escolar en una sociedad que mantenía entornadas las puertas que dan a la economía y a la política, el futuro percibido por los estudiantes difícilmente podría haber tomado color al margen de lo acontecido con ellos dentro de un sistema educativo formal, cíclico y ascendente.

Visto así, no tiene mucho sentido insistir en considerar los resultados escolares como productos determinados por la extracción social o cualquier otro factor, antes bien invitan a ser considerados como algo cuyo peso califica las oportunidades que los individuos de diferente sexo, edad u origen social perciben para sí.⁵⁹

Claro que si un joven de clase baja que ha sido un estudiante excelente decide entrar en la carrera de medicina y otro de clase alta con antecedentes mediocres lo hace en la de comunicaciones, esto no modifica demasiado la distancia que existe entre ellos. Pero eso no quita que desde la perspectiva de ambos, el éxito alcanzado sea algo relativo a puntos de partida particulares. Y por más que el segundo tenga alguna probabilidad de pasar a formar parte de la élite gobernante y el primero deba conformarse con un empleo dentro del área de la salud, no le resta méritos al hecho de haber ingresado en un lugar de elevado prestigio social, como es la facultad de medicina. Admito que cuando un sujeto proveniente de los estratos bajos o medios de la escala social, hace grandes esfuerzos para convertirse en médico, el hecho remite al pedestal en el que están colocados los gustos burgueses, pero no sólo eso, también remite a la probabilidad de que ese trofeo sea conquistado por gente que cuenta con recursos capaces de suplir la pertenencia a una clase social elevada. Esta aclaración viene tanto más al caso, cuanto que en otras esferas de la sociedad, la probabilidad de que ellos triunfasen no se presentaría fácilmente, por ejemplo en los negocios.⁶⁰

¿O no es significativo que en México, los hijos de obreros y empleados disfruten dentro de la UNAM de privilegios que jamás se les concedería en sus hogares y empleos, o que las mujeres gocen de oportu

nidades incomparables a las que les depara el sitio que la tradición les adjudica en la familia, la política, los negocios, etc.? No digamos los estudiantes que cargan con limitaciones intelectuales, aún ellos consiguen un trato mejor dentro de la universidad que fuera de ella.

Es muy probable que esta mayor libertad -que dicho sea de paso se manifiesta en muchos otros aspectos de la vida universitaria- ha pasado desapercibida por la sencilla razón de que, tanto el ingreso como la permanencia en sus aulas han sido observados desde la perspectiva de quien cree, no solamente que cualquier persona tiene el derecho de estudiar en la universidad, sino que todas deberían triunfar en su intento. De allí que el fracaso escolar, no haya dejado de ser visto como resultado de un proceso en el cual los estudiantes padecen, sin responsabilidad alguna, la acción de los mecanismos institucionales por un lado y la influencia de los factores sociales externos por otro. Pero pensar de este modo es creer que todos los que ingresan a la universidad tienen el mismo interés y disposición para el estudio, lo cual es tan absurdo como creer que cualquier deportista o aficionado a la música está dispuesto a afrontar las exigencias que recaen sobre quienes aspiran a convertirse en atletas o músicos profesionales, por ejemplo.

Según parece, el alto valor que reviste a la educación superior en México, ha hecho que se pierda de vista la relativa independencia que existe en casi todas las sociedades, entre las metas culturales sustentadas socialmente y los modos y procedimientos, admitidos también socialmente, que los individuos están dispuestos a em-

plear para alcanzarlas. Lo que nos remite a un problema básico de ciencia social. Según Merton,⁶¹ la relación del individuo y la cultura comprende dos tipos de hechos. El primero abarca los objetivos que son sustentados como metas legítimas por todos los individuos de una sociedad, o por individuos situados en ella en una posición diferente. Estos objetivos predominantes implican diversos grados de importancia y constituyen modelos de referencia social. Se manifiestan como aspiraciones; son las cosas "por las que vale la pena esforzarse" y aportan uno de los componentes básicos que amalgaman la vida societal. El segundo tipo de hechos son las normas que definen, regulan y controlan los modos admisibles de alcanzar esos objetivos. Todo grupo social tiende a fijar normas relativas a los procedimientos que son aceptados como válidos para que sus miembros procuren alcanzar sus finalidades. Por lo tanto la elección de expedientes para esforzarse hacia metas culturalmente establecidas está limitada por reglas de juego institucionalizadas.

Cuando los individuos logran alcanzar los fines establecidos culturalmente respetando los modos institucionales de acción, se obtiene un equilibrio entre ambos componentes. Normalmente, tal posibilidad depende del grado en que la tradición, las costumbres y las sanciones legales y morales estén unificados con los valores culturales. Pero esto es algo excepcional, en realidad, la importancia conferida a los medios legítimos suele variar irrespectivamente del elevado valor que conceda la cultura a los fines. Tan es así, que puede generarse una presión muy fuerte sobre los fines, al mismo tiempo que cunde un notable desinterés hacia los medios aceptados como esfuerzos legítimos en la consecución de los mismos. Esto se

debe a que desde el punto de vista individual, algunos recursos -fuerza, fraude, poder- resultarían ser más eficaces para obtener el fin deseado que aquellos que se encuentran dentro del conjunto permitido. En este sentido, cuando la cultura tiene exigencias que son incompatibles con los recursos culturales disponibles por algunos grupos sociales, el equilibrio entre los fines señalados y los medios prescritos se vuelve muy inestable y tiende a crecer la tendencia a obtener los fines buscados por cualquier medio. Pero la falta de oportunidades no basta para producir en masa esas conductas divergentes. Como ya dije, una estructura de clases rígida, un sistema de castas pueden limitar las oportunidades al punto de que muchos se sientan excluidos de antemano y no se atrevan siquiera a intentarlo. Sólo cuando un sistema de valores exalta, virtualmente, por encima de todo lo demás, ciertas metas que son percibidas como símbolos de un éxito que está al alcance de toda la población en general mientras que la estructura social restringe o cierra por completo el acceso a los modos aceptables de procurar esas metas, se producen las condiciones propicias para que se dé una conducta desviada en gran escala.

Decir que la educación universitaria está arraigada en la cultura mexicana, no es sino volver a reconocer que la juventud ha sido alentada con preceptos que afirman su derecho sobre ese bien, aun siendo testigos de graves frustraciones. La familia, la escuela, el gobierno y las empresas se han encargado de difundir dichas metas. Baste recordar la función desempeñada por los padres de los estudiantes, al servir como banda de transmisión de los valores y objetivos de los grupos que forman parte o de aquellos con los cua-

les se sienten identificados; así como también la labor realizada por las dependencias escolares, donde se concibe a la educación superior como la substancia que le da cuerpo a todo el proceso educativo. Pero así como no cabe la menor duda de que estas metas han alcanzado gran difusión ¿podríamos afirmar también que todos los estudiantes sometidos a ese ambiente cultural se sienten obligados (e igualmente dispuestos) a emplear idénticos medios para conseguir lo?

Intentaré responder la pregunta apoyándome en las enseñanzas de Merton. Si en México, las vías disponibles para avanzar en dirección de las metas educativas, estuvieran, como se cree, limitadas por los valores de clase, nos hallaríamos frente a un fenómeno similar al descrito por Bordieu y Passeron en Los Estudiantes y la cultura. Puesto que en ese caso, a pesar del carácter universal y neutro bajo el cual se cobija la cultura escolar, el avance hacia el objetivo final sería hasta cierto punto raro y especialmente difícil para los que mantuvieran contactos muy lejanos con el tipo de procedimientos valorados y promovidos tanto por las clases elevadas de la sociedad como por los maestros y autoridades escolares.⁶²

Si en cambio, las vías disponibles fuesen trazadas de acuerdo con los criterios de la producción capitalista sería como lo afirman Bowles y Gintis o Baudelot y Establet en sus obras. Pero cuando existen rutas disponibles que no coinciden con las que se habilitarían si dependiera del control exclusivo de una clase social, e individuos de diferente procedencia social, sexo, edad y trayectorias escolares compitiendo con relativo éxito por las mismas metas, no se puede hablar de lo mismo; aun cuando en ese hecho esté implícito

un exceso de identificación de los miembros de estos grupos con los valores de las clases altas o que resulte más o menos funcional dentro de una economía capitalista.

Si algo caracteriza a la masificación de las universidades mexicanas es el amplio margen de maniobras con que cuentan los estudiantes para alcanzar el fin buscado. En un trabajo anterior hice hincapié en las dificultades que existen para establecer -a excepción hecha de una minoría- qué es lo que diferencia desde el punto de vista académico, a un alumno que egresa del bachillerato de otro que no pudo hacerlo.⁶³ Más aún, el ambiente que reina en los planteles del bachillerato y de algunas facultades indica que la probabilidad de que un alumno tenga un maestro brillante o uno irresponsable es prácticamente la misma. Algo similar puede decirse respecto de la vigilancia que existe sobre la calidad de la educación recibida. Este tipo de problemas es lo que llevó a Juan Zorrilla⁶⁴ a concluir en su estudio del CCH que se encontraba frente a una educación anómica. Desafortunadamente carecemos de trabajos similares a los de Zorrilla acerca de las facultades de la UNAM, pero es sabido que muchos de los procedimientos que se aceptan como válidos para desempeñarse en el nivel profesional dejan mucho que desear, desde un punto de vista medianamente exigente.

Un proceso dentro del cual la exaltación de los fines proclamados culturalmente engendran una desmoralización semejante, o dicho de otro modo, que tiende a una desinstitucionalización de los medios, no puede ser comprendido desde la perspectiva de supuestos grupos sociales que le imprimen un sentido particular e interesado

a la educación. La multiplicación de conductas que se desvían de la exigencia académica apuntan en otra dirección. Si bien es cierto que México posee una estructura social bastante cerrada en otros niveles, la política educativa y el enorme crecimiento de la universidad parecen haber favorecido el debilitamiento de los esfuerzos formalmente legítimos pero que, para muchos, resultan ineficaces y el uso creciente de expedientes ilegítimos pero más accesibles a la mayoría.

Esto no podría ser si la vida universitaria se rigiera conforme el poder económico o los valores de una clase social. En realidad, no existen puntos de referencia suficientes para normar dondequiera las rutinas del logro académico, a un nivel mayor de objetividad que el que permite hallarle, oportunamente, el lado flaco al maestro de turno. En un contexto como este, las expectativas de los alumnos y las decisiones que atañen a su condición estudiantil quedan demasiado circunscritas dentro de los límites que fija la experiencia escolar directa, por un lado y sus intereses por otro. Lógicamente, quienes tengan más recursos culturales, económicos y sociales encontrarán mayores facilidades para sacar ventajas de esa situación, pero lo cierto es que el resto no siempre se queda atrás. En un medio tan flexible, de todas maneras es más lo que puede ofrecer la universidad que lo que esos estudiantes traigan consigo.

N O T A S

1. Ver Guillermo González Rivera, Carlos Alberto Torres. Sociología de la Educación, Corrientes contemporáneas. Centro de Estudios Educativos. México, 1981. pp.7 y 8.
2. Milena Covo. Algunas condiciones no académicas de la deserción ponencia presentada en el Foro: La Universidad de los Estudiantes, Asociación de Investigadores de la Educación Superior para la Reforma Universitaria, UNAM, marzo de 1988. pp.
3. Pierre Bordieu y Jean Claude Passeron. La Reproducción. Elementos para una teoría del Sistema de enseñanza. Sociología, Papel 451. Barcelona, Ediciones Laia, 1981; y Los Estudiantes y la Cultura. Buenos Aires, Editorial labor, 1973.
4. Christian Baudelot y Roger Establet. La escuela capitalista en Francia. México, Siglo XXI, 1975. pp.252.
5. Ibidem. pp.253.
6. Henry A. Giroux. "Educación: reproducción y resistencia", en: Las dimensiones sociales de la educación, antología preparada por María de Ibarrola. México, Ediciones El Caballito, SEP Cultura, 1985.
7. Raymond Boudon. Efectos perversos y orden social. México, Premia Editora, 1980.
8. Margaret Archer. "Los sistemas de educación", en: Revista Internacional de Ciencias Sociales, núm.2. UNESCO, París, 1981, vol.33.
9. Samuel Bowles y Herbert Gintis. La instrucción escolar en la América Capitalista. La reforma educativa y las contradicciones en la vida económica. México, Siglo XXI, 1981. pp.230.

10. Ver Francois-Xavier Guerra. México: del Antiguo Régimen a la Revolución. México, Fondo de Cultura Económica, 1988, tomo I, capítulo VII.
11. Axel Didrikson. "Las universidades y los afanes planificados", en: Ensayos sobre la Planeación Universitaria en México. CISE, UNAM, 1986.
12. Carlos Ornelas. "Introducción, ¿Por qué metafísica?", en: Ensayos sobre la Planeación Universitaria en México, obra citada.
13. Juan Zorrilla. "El proyecto educativo del CCH y los maestros", en: Los universitarios, la élite y la masa. Cuadernos del CESU, núm.1. UNAM, México, 1985.
14. Michel Crozier. El fenómeno burocrático. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1974, 2 tomos.
15. Además de la parte citada del texto Sociología de la educación: Corrientes contemporáneas, consultar "Documentos Base de la Comisión Educación y Sociedad", Documentos Base del Congreso Nacional de Investigación Educativa, tomo I, México, nov. de 1981, pp.32,37 y 106 a 113.
16. Margaret Archer. "Los sistemas de educación", obra citada, pp.285.
17. Jean Claude Passeron. "La teoría de la reproducción como una teoría del cambio: una evaluación crítica del concepto de contradicción interna", Estudios Sociológicos, núm.3, vol.1, México, El Colegio de México, septiembre-diciembre, 1983. pp.420-429.
18. Carlos Ornelas. "Educación y Sociedad: ¿consenso o conflicto?" en: Sociología de la Educación. Corrientes contemporáneas, obra citada, p.63

19. Obra citada, ver nota 1.
20. Obra citada, ver nota 15.
21. Sociología de la Educación. Corrientes contemporáneas, obra citada, p.8.
22. María de Ibarrola. "El crecimiento de la escolaridad superior como expresión de los proyectos socioeducativos del Estado y la Burguesía", Cuadernos de Investigación Educativa, núm.9, DIE, CIENVESTAV, IPN. México, D.F., noviembre 1982.
23. Josefina 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.
24. Carlos Marquis. "El impacto de la crisis en los alumnos de la UAM Azcapotzalco", Revista de la Educación Superior, núm.51. México, ANUIES, julio-septiembre de 1984. pp.67 y 69.
25. Milena Covo. "La Universidad: ¿Reproducción o Democratización?", en Los Universitarios: La élite y la masa, Larissa Lomnitz, et al., Juan Zorrilla (coord). Cuadernos del CESU, núm.1, México, UNAM, 1986. pp.25-26.
26. Milena Covo. "Algunas condiciones no académicas de la deserción", ponencia presentada en el Foro La Universidad de los Estudiantes. Asociación de Investigadores de la Educación Superior para la Reforma universitaria. UNAM, marzo de 1988. pp.20-22.
27. Consultar "Proceso Educativo y Promoción Social en la UNAM", y los estudios allí mencionados, en: Los Universitarios: la élite y la masa, obra citada. Ver también, Juan Zorrilla, Innovación y Racionalidad Educativa: el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades, Tesis de maestría, FCP y S, UNAM, febrero 1989.

28. Samuel Bowles y Herbert Gintis. La instrucción escolar en la América Capitalista, obra citada, p.144.
29. Idem. p.141.
30. Robert K. Merton. Teoría y Estructura Sociales. México, FCE, 1984. p.48.
31. Emile Durkheim. Las formas elementales de la vida religiosa. Madrid, AKAL Editores, 1982. pp.200 a 217.
32. John Rex. Problemas fundamentales en la teoría sociológica. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1977. pp.60-70.
33. Julien Freund. "Weber. La Sociología comprensiva", en: Introducción a la Sociología. Marx, Weber, Parsons, Durkheim. México, Ed. Quinto Sol, 1985. pp.151-154.
34. Talcott Parsons. La Estructura de la Acción Social. Madrid, Ediciones Guadarrama, 1968. p.794.
35. Raymond Aron. Las etapas del pensamiento sociológico. Buenos Aires, Siglo XX, 1981, tomo II, pp.319-336.
36. Peter L. Berger. Introducción a la Sociología. México, Editorial Limusa, Wiley, S.A., 1967. p.182.
37. Max Weber. Ensayos sobre Metodología Sociológica. Buenos Aires, Amorrortu, 1978. p.69.
38. Adolfo Mir Araujo calculó que en la cohorte que se inscribió por primera vez en 1955 en las escuelas urbanas, solamente cuatro de cada diez llegaron al sexto grado, y sólo algunos se graduaron. En un estado pobre como Zacatecas, donde la mayoría de la población en 1960 era rural, solamente uno de cada cinco alumnos inscritos en el primer año llegó al sexto; en: J. Ballan, Browning y Jelín, El hombre en una sociedad en desarrollo. México, FCE, 1977. pp.113-114.

39. Carlos Muñoz Izquierdo. "El Síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo", en: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol.IX, núm.3, Centro de Estudios Educativos, México 1979.
40. Cecilia Braslavsky. La discriminación educativa en Argentina. FLACSO, Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano, 1985.
41. Aldo E. Solari. "La desigualdad educacional en América latina", en: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol.X, núm.7, Centro de Estudios Educativos, México, 1980.
42. Jorge Balan, Harley L. Browning y Elizabeth Jelin. El hombre en una sociedad en desarrollo. México, FCE, 1977. p.110.
43. Idem. p.111.
44. Según Aldo Solari este sesgo se encuentra en casi todos los sistemas educativos de América latina, obra citada. pp.5-6.
45. Estadísticas históricas de México, tomo II. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. p.850.
46. El tema fue tratado exhaustivamente en el libro publicado en colaboración con Roberto Rodríguez. El Colegio de Ciencias y Humanidades. Una experiencia de innovación universitaria. Biblioteca de la Educación Superior, México, ANUIES, 1983.
47. Roberto Rodríguez. "La pirámide escolar en el bachillerato (análisis de la eficiencia terminal en el Colegio de Ciencias y Humanidades)", en: Los universitarios: la élite y la masa, Cuadernos del CESU, núm.1, México, 1985. p.44.
48. Carlos Muñoz Izquierdo. "El Síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo", obra citada. pp.24 a 27.
49. Jorge Bartolucci. "Proceso educativo y promoción social en la UNAM (un estudio de caso)", en: Los universitarios, la élite y la masa. Cuadernos del CESU, núm.1, UNAM, México, 1985. pp.67,68 y 78.

50. Jorge Bartolucci. "Interacción Social en un salón de clase", Cuadernos del Colegio, núm.30, Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM, enero-marzo 1986. pp.2 a 7.
51. Talcott Parsons. "The School Class as a Social System: some of its implications in American Society", en: Halsey (Ed.) Education, Economy and Society. New York, The Free Press of Glencoe, 1961.
52. Pierre Bordieu y Jean C. Passeron. Los Estudiantes y la Cultura. Buenos Aires, Editorial labor, 1973.
53. Samuel Bowles y Herbert Gintis. La instrucción escolar en la América Capitalista, obra citada.
54. Lorenza Villa Lever. Documento de trabajo sobre aspiraciones y expectativas laborales en los escolares jaliscienses. Seminario Universidad y Sociedad, UNAM, México, 1985.
55. Talcott Parsons. "The School Class as a Social System: some of its functions in American Society", Harvard Educational Review, XXIX (Fall, 1959). p.300-311.
56. Lorenza Villa Lever. Documento de trabajo sobre aspiraciones y expectativas laborales de los escolares jaliscienses. Seminario Universidad y Sociedad, UNAM, México, 1985.
57. Ver Lawrence Saba. "National Development and The Revolution of Rising Expectations. Determinants of Career Orientations among School Students in Comparative Perspective", en: Margaret S. Archer. The Sociology of Educational Expansion. Take-off, Growth and Inflation in Educational Systems. International Sociological Association, 1982.
58. En Lawrence Saba, obra citada. pp.246-248,

59. Patricia Scanlon encontró que en el Colegio Americano, los datos sobre las aspiraciones estudiantiles indicaban que la escuela tenía, relativamente, poca influencia en la determinación del nivel de sus aspiraciones académicas y ocupacionales. Factores como el sexo, el nivel socioeconómico y la afiliación religiosa, resultaron ser variables más importantes. A pesar de lo dicho, esto no contradice mis afirmaciones, ya que sus datos sólo tienen sentido en función de los valores que caben dentro de una escuela norteamericana en México. Ver Arlene Patricia Scanlon, Un enclave cultural. Poder y etnicidad en el contexto de una escuela norteamericana en México. México, Ediciones de la Casa Chata, 18, SEP, 1984. p.224.
60. Lamentablemente, excepto algunos estudios antropológicos acerca de la supervivencia económica de grupos marginados, carecemos de investigaciones suficientes que muestren bajo qué condiciones y circunstancias se triunfa o fracasa en las actividades económicas. La mayoría de los trabajos hechos por economistas y sociólogos que tocan temas económicos, lo hacen bajo el supuesto de que la vida económica es la suma de la política económica gubernamental más los modelos alternativos que sugiere la teoría económica o la crítica a la economía política, e ignoran lo que los individuos o grupos hacen o dejan de hacer en función de sus capacidades efectivas de acción. Sabríamos mucho más del tema si además de algunas tendencias relativas al empleo, la inflación y el poder que las grandes empresas ejercen sobre el mercado, conociéramos por ejemplo, los hechos que entran bajo la consideración de alguien que decide trabajar por cuenta propia o tomar un empleo, las vicisitudes de una empresa pequeña cuando se echa a andar o las dificultades para acceder o crear mercados.
61. Robert K. Merton. Teoría y Estructura Sociales. México, FCE, 1984. pp.209 a 239.

62. Compárese por ejemplo, el control que ejercen los grupos empresariales norteamericanos y los ejecutivos de las transaccionales residentes en México sobre las funciones educativas del Colegio Americano. Patricia Scanlon, obra citada.
63. Jorge Bartolucci. "Proceso educativo y promoción social", obra citada.
64. Juan Zorrilla. Innovación y racionalidad educativa: el caso del CCH. Tesis de Maestría, FCP y S. México, 1989.