



9
2j

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES

" A C A T L Á N "

**DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIO-ECONÓMICAS
PROGRAMA DE LA CARRERA DE SOCIOLOGÍA**

**REPRODUCCIÓN, RESISTENCIAS CULTURALES Y MODERNIZACIÓN
EDUCATIVA EN LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA DE
CIUDAD NEZAHUALCÓYOTL.**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN SOCIOLOGÍA

PRESENTA

JUAN MELESIO PÉREZ RODRÍGUEZ

San Juan Acatlán, Edo. de México.

Invierno de 1996

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

**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 esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

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

DEDICATORIAS

- **A Miriam, David y Beatriz, por el amor que me une a ellos.**
- **A mi padre y a mi tía "Carmelita" por su amor ilimitado hacia mi persona, y el apoyo sin el cual, no hubiera realizado la tesis.**
- **A mi hermano "Demos" porque me guió en los primeros y difíciles momentos del inicio de la investigación.**
- **Al magisterio y al pueblo de Nezahualcóyotl, por el respeto y la admiración ante su cotidiana lucha por transformar sus condiciones de vida.**

INDICE

Página

Introducción General.....	1
I. HEGEMONIA, REPRODUCCION Y RESISTENCIA CULTURAL EN LA ESCUELA.....	4
1.1 PERSPECTIVA TEORICA GRAMSCIANA (ESTADO, CULTURA Y EDUCACION).....	5
1.2 LAS TEORIAS DE LA REPRODUCCION SOCIAL Y CULTURAL EN LA ESCUELA Y SU CRITICA	12
A) L. Althusser: Los aparatos ideológicos de Estado.....	13
B) P. Bourdieu y J.C. Passeron: Violencia simbólica y acción pedagógica.....	16
C) Ch. Boudelot y R. Establet: Las dos redes de escolarización.....	21
D) H.A. Giroux: La hegemonía cultural, crítica a la Teoría de la reproducción en la escuela.....	24
1.3 HEGEMONIA Y CULTURAS SUBALTERNAS; REPRODUCCION Y RESISTENCIA CULTURAL EN LAS ESCUELAS.....	28
A) Hegemonía, folklore y sentido común.....	28
B) Hegemonía, teorías de la reproducción y resistencias culturales en la escuela.....	31
Citas y referencias bibliográficas del capítulo.....	34
II. ESTADO, MODERNIZACION EDUCATIVA Y EDUCACION BASICA SECUNDARIA EN MEXICO.....	37
2.1 ESTADO Y EDUCACION EN MEXICO.....	40
A) El Estado mexicano postrevolucionario.....	40
B) La política educativa del Estado postrevolucionario.....	42
C) Antecedentes de la "Modernización Educativa"	51

2.2 PROYECTO EDUCATIVO DEL ESTADO MEXICANO EN EL SEXENIO 1988-1994 (DOCUMENTOS BASICOS, CRONOLOGIA Y CRITICA).....	53
A) "Programa para la modernización educativa".....	53
B) "Hacia un nuevo modelo educativo" y "perfiles de desempeño".....	54
C) "Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica".....	57
2.3 LA EDUCACION BASICA SECUNDARIA EN MEXICO.....	61
A) Características generales.....	61
B) Diagnóstico de la educación básica secundaria, antes de la "modernización educativa".....	64
C) "La modernización educativa" en la educación básica secundaria.....	69
Citas y referencias bibliográficas del capítulo.....	76
III. REPRODUCCION, RESISTENCIA CULTURAL Y MODERNIZACION EDUCATIVA EN LAS ESCUELAS DE EDUCACION BASICA SECUN- DARIA DE NEZAHUALCOYOTL.....	80
3.1 CULTURA Y EDUCACION EN NEZA.....	81
A) El municipio de Nezahualcōyotl.....	81
B) Culturas subalternas en Neza.....	90
C) Reproducción y resistencias culturales en las escuelas secundarias de Neza.....	95
3.2 METODO, OBJETIVOS Y OPERACIONALIZACION DE LAS HIPOTESIS DE TRABAJO.....	98
A) Método y objeto de la investigación.....	98
B) Hipótesis general de trabajo, variables y aspectos a investigar.....	99
3.3 INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE DATOS (CUESTIONARIOS).....	103
3.4 REPORTE Y ANALISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACION EMPIRICA.....	120

Citas y referencias bibliográficas del capítulo.....	128
IV. CONCLUSIONES.....	129
4.1 CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.....	129
APENDICE.....	143

ATENTAMENTE
JUAN MELESIO PEREZ RODRIGUEZ

INTRODUCCION GENERAL

La escuela ha sido desde hace mucho tiempo el punto nodal de reflexiones sobre su utilidad, sus objetivos y alcances al interior de la sociedad. Se han ocupado de ella tanto el interés político (Que la ha convertido en promesa de redención social, en instrumento legitimador y en semillero de fuerza de trabajo), como la investigación científica (Que ha encontrado en ella la fuente y el destino de nuevas formas de enseñanza-aprendizaje, de organización escolar, de ideas, valores y actitudes que recrean cotidianamente maestros y alumnos, y que tarde o temprano terminan por reconocer la necesaria interacción con la sociedad que la rodea).

Uno de los múltiples propósitos de un estudio sociológico sobre la escuela, tiene que ver con la reflexión tanto de las prácticas políticas como de las prácticas escolares que se vinculan en su interior, creando un objeto de investigación que sintetice y haga entendible la finalidad y consecuencias de la institución educativa. Nuestra investigación tratará de entrelazar los aspectos político, cultural y social, en su relación con la escuela, con el propósito de contribuir a solucionar la problemática educativa del México de fin de siglo.

Para comenzar a plantear el problema de estudio, diremos que desde los primeros gobiernos postrevolucionarios el Estado mexicano ha sido el principal promotor de diversas reformas y cambios en la educación, concibiéndola, por lo menos en el nivel básico, como elemento legitimador, como promesa de redención social, que la sociedad política manipula ante las clases populares.

Desde la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921 y la "cruzada educativa" de Vasconcelos, pasando por la "educación socialista", "el plan de once años", la "reforma educativa", "la revolución educativa", hasta llegar a la "modernización educativa", impulsándose cambios fundamentales en las formas de enseñanza-aprendizaje, en los planes y programas de estudio y en el funcionamiento de la escuela, que si bien han elevado el nivel educativo entre el pueblo de México, no han sabido (Con excepción de la reforma cardenista, posiblemente) asimilar y aprovechar en sus reformas, la cultura de los mismos sectores populares, la cual se manifiesta en prácticas y concepciones sobre la enseñanza, sobre el papel del maestro, sobre lo que se debe aprender y como se ha de participar con la escuela.

En muchas ocasiones, los mismos destinatarios de la educación pública en su nivel básico (Alumnos y padres de familia), así como los maestros y directivos encargados del servicio educativo, en las escuelas ubicadas en zonas de fuerte presencia popular, han manifestado una cultura escolar que obstaculiza o reelabora las disposiciones oficiales sobre las enseñanzas y el funcionamiento de la institución educativa. Este hecho se origina por que toda comunidad escolar no es un simple instrumento reproductor de la normatividad educativa hegemónica; Y en virtud de lo mismo, los miembros de la comunidad escolar son capaces de expresar y recrear su propia cultura a través del proceso educativo, oponiéndose, moldeando y rehaciendo toda reforma educativa, concebida desde sectores privilegiados y con poder político, que a pesar de su posición hegemónica, no son capaces o no desean integrar a su proyecto educativo la cultura escolar de los sectores populares.

Nuestra investigación consiste en la búsqueda de esta cultura escolar de las clases populares, la cual se expresa como una serie de resistencias culturales en las escuelas de educación básica, oponiéndose y reelaborando el actual programa de Modernización Educativa. Nos concentramos en el estudio de tales resistencias al interior de las escuelas de educación media básica o secundaria, en el municipio de Nezahualcóyotl, Estado de México, localidad de características urbano-populares.

Nuestro trabajo tiene varias razones de ser. En primer lugar deseamos aportar una contribución al quehacer sociológico a través del manejo de las concepciones teóricas que sobre la política, la cultura y la escuela han elaborado autores como Gramsci, Althusser, Bourdieu, Passeron, Boudelot, Establet y Giroux. Sus teorías y conceptos serán asimilados en nuestra investigación a fin de desarrollar la reflexión sociológica sobre la educación y sus implicaciones sociales, culturales y políticas.

Otro de los motivos de nuestra investigación es colaborar, desde nuestra perspectiva, con la crítica y la reelaboración de la política educativa en México. La Modernización Educativa impulsada con tanto entusiasmo por el gobierno de Salinas de Gortari, parece desfayecer hoy.

Aspectos como la formalización o burocratización de sus disposiciones, de sus ideas fundamentales, así como la falta de continuidad en los supuestos cursos de actualización para el magisterio, nos hablan de cierta decadencia del proyecto modernizador.

Tomando en cuenta que otros factores de orden político y económico han surgido durante los últimos dos años, desviando las prioridades del Estado lejos de lo educativo, pretendemos encontrar aspectos

que, desde el interior de la misma escuela, nos hagan entender el debilitamiento de la modernización, así como algunos elementos que posibilitarían el surgimiento de una reforma educativa que realmente logre cambios cualitativos en la sociedad mexicana, a favor de los sectores que más sufren las desigualdades económicas y culturales.

Por último, nuestro interés personal de reflexionar sobre la educación en Nezahualcóyotl, se basa en tener un fuerte compromiso profesional y de afecto, con la gente que vive y trabaja en este populoso municipio.

A fin de presentar una breve descripción del trabajo, diremos que el capítulo I lo dedicamos a la elaboración de nuestro marco teórico conceptual, rescatando las teorías y conceptos que nos sirvieron para el análisis y reflexión teórica sobre nuestro objeto de estudio. Autores como Gramsci, Giroux y los conocidos como reproduccionistas, nos servirán para este propósito. Asimismo, elaboramos nuestra concepción de resistencia cultural en la escuela, apoyándonos principalmente en los aportes teóricos de Gramsci y Giroux.

El capítulo II tratará sobre la caracterización del contexto histórico de nuestro objeto de estudio. Intentamos definir al Estado mexicano, su política educativa (Principalmente el periodo de Vasconcelos, de Torres Bodet y de unos años antes de la modernización), así como analizamos los principales aspectos de la Modernización Educativa, su cronología y sus propuestas, para el nivel de educación básica, principalmente de secundaria.

En el capítulo III nos concentramos en la reflexión y estudio de las resistencias culturales en las escuelas secundarias de Nezahualcóyotl, dentro del marco de la modernización. Hacemos un análisis descriptivo sobre el municipio, sus culturas subalternas, así como caracterizamos algunas supuestas resistencias culturales que se manifiestan en las escuelas secundarias de la localidad. Presentamos la investigación empírica que realizamos, sus principales aspectos y resultados que obtuvimos.

Por último, en el capítulo IV presentamos nuestras conclusiones del trabajo de tesis, así como algunas sugerencias sobre la problemática educativa tratada.

El apéndice está dedicado a la bibliografía básica que utilizamos en la investigación, así como a los cuadros de concentración de resultados de los cuestionarios y sus correspondientes gráficas de barra.

CAPITULO I

HEGEMONIA, REPRODUCCION Y RESISTENCIA CULTURAL EN LA ESCUELA

La necesidad de un contexto teórico-conceptual consiste en determinar las teorías, categorías y conceptos a través de los cuales podemos interpretar y problematizar los resultados de nuestra investigación empírica. Los parámetros e indicadores para abordar dicha investigación, tienen su base, sustento teórico, en los aportes de los autores que a continuación presentaremos, los cuales priorizan los aspectos sociales, políticos y culturales para el análisis del fenómeno educativo.

En primer lugar, reflexionamos sobre los conceptos de Estado, hegemonía, cultura y educación de Gramsci, los cuales nos han servido para caracterizar la relación entre política y cultura en la sociedad capitalista, donde el dominio político de clase es completado y ensanchado a través de la actividad cultural, incluyendo a la escuela.

El segundo apartado se ha concentrado en el análisis de los aportes teóricos de los autores como Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot y Establet (conocidos todos, con sus particulares propuestas, como pilares de la teoría de la reproducción social y cultural en la escuela), así como también de Giroux, destacado autor por sus críticas a las teorías reproductivistas y por su interpretación sobre la participación de los alumnos y maestros en el proceso educativo.

Este apartado busca profundizar en el estudio de la dependencia que tiene la escuela con el poder político y la hegemonía en su aspecto cultural, cumpliendo un papel en la reproducción de la desigualdad social, económica y cultural de la misma sociedad. Esta posición teórica nos ayuda a comenzar a elaborar un análisis político-cultural de la problemática educativa, cuestionando las interpretaciones que pretenden explicar a la escuela como una institución desinteresada, encargada de la emancipación de las grandes masas.

Por otro lado, a fin de señalar los límites de las teorías educativas que entienden a la escuela como un problema únicamente de técnicas modernas e inversiones económicas, hemos retomado a los reproductivistas, pero principalmente a Giroux, a fin de valorar la importancia de la cultura en el proceso educativo.

La escuela la entenderemos como encuentro de culturas, hegemónica y subalternas, las cuales moldean la actividad escolar: sus principios, sus formas de enseñanza-aprendizaje, sus fines y su cotidianidad. No conformes con una concepción de individuos, instrumentos de una hegemonía todo poderosa, nos apoyaremos en las interpretaciones de Giroux, para caracterizar a los protagonistas del fenómeno educativo (alumnos y maestros, principalmente) no tan sólo como sujetos activos y participativos, sino como portadores (creativos y críticos) de culturas subalternas que se recrean, confrontan y subordinan ante una cultura escolar oficial, la cual representa en la escuela al proyecto hegemónico cultural dominante, el cual tiene también que negociar y limitar su autoridad, para ser aceptado.

Por último, el tercer apartado de nuestro primer capítulo, consiste en una reflexión sobre algunos de los principales aportes de los autores que analizamos. Este tercer apartado comienza con una profundización sobre los conceptos gramscianos de hegemonía, folklore y sentido común, así como en una definición de culturas subalternas. Posteriormente, realizamos una propuesta propia sobre el vínculo entre hegemonía y teorías reproduceccionistas, así también el que se da entre culturas subalternas y el concepto de resistencias culturales (el cual es elaborado por nosotros, a partir de las teorías de Gramsci y Giroux).

La finalidad y utilidad de este apartado consiste en establecer una posición teórico-metodológica propia (posición teórico-metodológica que prioriza, sin pretender ser totalizadora, lo político y cultural en la caracterización de la escuela y su actividad de enseñanza-aprendizaje), rescatando los principales aportes de los autores analizados y formulando conceptos propios, útiles todos para una caracterización del proceso educativo, que sirvan de base para la selección y elaboración de indicadores y parámetros de la investigación del objeto de estudio.

1.1 PERSPECTIVA TEORICA GRAMSCIANA (ESTADO, CULTURA Y EDUCACION)

Dentro de la corriente de pensamiento marxista, ha sido de importancia en las últimas décadas la teoría de la sociedad, el Estado y la cultura que se desprende de los escritos de Antonio Gramsci, Organizador y dirigente del Partido Comunista Italiano en sus orígenes, pasó largos años de su vida encarcelado bajo el régimen fascista en su país, y donde elaboraría con gran lucidez y fé en el futuro, sus famosos "Cuadernos de la Cárcel".

Para Gramsci la sociedad estaba dividida en una infraestructura (formada por las relaciones sociales de producción, los medios y las fuerzas productivas) y la superestructura (relaciones e instituciones de tipo político, cultural, educativo, religioso, etc). La unidad entre estos dos niveles de la sociedad la llamó "Bloque Histórico", donde el nivel superestructural cobra una gran importancia para la existencia de la sociedad, puesto que la superestructura no era mero reflejo de las relaciones económicas, sino que cumple la encomienda de crear a nivel político y cultural, las condiciones para la preservación de la misma infraestructura.

Al darle relieve a la superestructura, Gramsci elabora su análisis en el estudio del Estado capitalista señalando que "se pueden fijar dos grandes planos superestructurales, el que se puede llamar de 'sociedad civil', que está formado por el conjunto de los organismos vulgarmente llamados 'privados', y el de 'la sociedad política o Estado', y que corresponden a la función de hegemonía que el grupo dominante ejerce en toda sociedad y a la de dominio directo o de comando que se expresa en el Estado y en el gobierno jurídico"¹.

Sin embargo, el mismo Gramsci señalaba en sus escritos que el Estado se valía de la sociedad civil para cumplir sus funciones puesto que "los elementos constitutivos del Estado en sentido orgánico y más amplio (SON) el Estado propiamente dicho (entendido como sociedad política) y (LA) sociedad civil"².

A partir de esta complementación entre sociedad política y sociedad civil, se origina una concepción del Estado donde si bien éste representa el poder coercitivo que mantiene la unidad en la sociedad, reprimiendo los conflictos entre las clases sociales, se amplían sus funciones a través de las instituciones de la sociedad civil, la cual contribuye a nivel ideológico-cultural para la unidad social que el Estado se marca como fin.

Sobre esta definición del Estado creada por Gramsci, Macciocchi nos explica que "el Estado es siempre 'el órgano propio' de un grupo social, el instrumento de la dictadura de una clase: pero esta dominación no se manifiesta y no se ejerce como afirmación y defensa exclusiva de un estricto 'interés económico corporativo'. En efecto, el concepto de Estado como 'dictadura de clase' no se reduce pura y simplemente al aparato de represión y mando, sino que abarca el conjunto de las relaciones complejas a través de las cuales se ejerce el trabajo de mediación y de compromiso entre los intereses del grupo dominante y los de los grupos aliados y subordinados, determinando la unidad

de los objetivos políticos y económicos. El Estado, como dijimos, no es solamente la "sociedad política" en el sentido amplio, sino también la 'sociedad civil', en razón precisamente de que asegurará...el papel hegemónico en la conquista del consenso, la organización de un 'bloque' de fuerzas sociales múltiples y la unificación ideológica y cultural de las masas. El Estado trabaja en la formación de una voluntad colectiva, de una *UNIDAD INTELECTUAL Y MORAL* y por tanto en la estructuración del cuerpo social entero, a fin de que los objetivos y las ideas de las clases dominantes puedan presentarse como valores universales"³.

Continuando el análisis del pensamiento gramsciano, es necesario definir lo que es Hegemonía y lo que es Cultura para Gramsci. Si bien señalamos que el Estado amplía sus funciones a través del papel ideológico-cultural de la sociedad civil, Gramsci llama a esto la hegemonía de las clases dominantes, a las cuales sirve el Estado.

Si en varios autores marxistas se habla de hegemonía como una alianza política entre varias clases⁴, Gramsci sin oponerse a esta idea, la complementa con su particular forma de definirla. Para él, "el problema fundamental de toda concepción del mundo, de toda filosofía" (DE TODA CULTURA DOMINANTE), es el de "Conservar la unidad ideológica de todo bloque social, que precisamente es cimentado y unificado por esta ideología"⁵.

A partir de esta referencia, se puede definir a la hegemonía como la dirección cultural e ideológica que impone la clase dominante al resto de los sectores sociales considerados subalternos, y que tiene la finalidad de conservar la unidad, el orden y la paz en la sociedad clasista; la ideología o cultura de la clase dominante se ofrece como modelo y se transmite a la sociedad a través de instituciones como la escuela, las leyes, los medios de información, la iglesia, los líderes de opinión "oficiales" o intelectuales, etc., busca lograr el consenso a nivel ideológico, que anticipa su dominio político y refuerza el económico.

Así caracterizada la hegemonía, es indispensable también que definamos lo que para Gramsci es la cultura, la cual, como podemos ver, tiene un gran vínculo con lo político en la sociedad. Para el político italiano la cultura se asemeja a la ideología o filosofía, o sea, a una visión del mundo con sus valores y normas, que sirve de matriz o patrón que guía las acciones de los grandes grupos sociales y que responde y condiciona a la vez, su posición de dominantes o subalternos en la sociedad. Para nuestro autor "todos los hombres son filósofos" e "incluso en la más mínima

manifestación de una actividad intelectual cualquiera, el lenguaje por ejemplo, está contenida una determinada concepción del mundo"⁶. Sin embargo, Gramsci marca la existencia de dos niveles o grados que tiene la cultura al interrogarse sobre "¿es preferible 'pensar' sin tener conocimiento crítico, de manera disgregada y ocasional, es decir, 'participar' de una concepción del mundo 'impuesta' mecánicamente por el ambiente externo,...o es mejor elaborar la propia concepción del mundo de manera consciente y crítica...participar activamente en la elaboración de la historia del mundo, ser el gafa de sí mismo y no aceptar del exterior, pasiva y supinamente, la huella que se imprime sobre la propia personalidad?"⁷.

Como podemos entender, Gramsci se inclina por el segundo momento de la cultura, un momento que se caracteriza por la crítica y la conciencia, y que cuestiona la asimilación pasiva del medio sociocultural que rodea al individuo. Para él "la cultura es...organización, disciplina del propio yo interior, es toma de posición de la propia personalidad, es conquista de una conciencia superior, por la cual se llega a comprender el propio valor histórico, la propia función en la vida, los propios derechos y deberes"⁸.

Pero Gramsci no tan sólo plantea la cultura como una toma de conciencia individual, sino sobre todo colectiva y política, de lucha de las clases dominadas por empezar a nivel cultural a superar su condición de subalternos en la sociedad. Escribía en el periódico "L. Ordine Nuovo", dirigido a los obreros italianos, que "Estudio y Cultura no son para nosotros otra cosa que conciencia teórica de nuestros fines inmediatos y supremos, y del modo como podremos llevarlos a la práctica"⁹.

Ya aclarados en su relación lo político y lo cultural dentro de la concepción gramsciana de la sociedad, pasamos ahora al análisis de la educación que hace Antonio Gramsci. Para comenzar, nuestro autor señala que los asuntos intelectuales y morales en una sociedad no pueden ser tratados sin reconocer su dependencia con lo económico, puesto que "...una reforma intelectual y moral no puede sino estar ligada a un programa de reforma económica, o más bien, el programa de reforma económica es precisamente la forma concreta con que se presenta toda reforma intelectual y moral"¹⁰.

Gramsci plantea que el ser humano y el niño se caracterizan por su estrecha relación con el medio social que los ha creado, donde las desigualdades económicas reproducen desigualdades culturales antes de que los infantes entren a la escuela. Sobre esto, Palacios nos explica que "...el hombre es un ser al que caracteriza su historicidad,...la conciencia del niño no se forma sino en relación con

su ambiente y su medio social...cuando llegan a la escuela los niños poseen una experiencia y una determinación ya concretas,...por donde hay que empezar es por la creación de instituciones preescolares que ayuden a todos a superar las deficiencias ligadas al ambiente"¹¹.

A fin de superar la carga cultural negativa que portan los niños al entrar a la escuela, Gramsci considera válido la creación de una institución preescolar (que iguale a los niños en posibilidades de aprendizaje) y en dos niveles de la enseñanza elemental (uno donde se daría prioridad a la disciplina y se forjarían en el niño principios científicos y humanísticos firmes, y otra donde se de oportunidad a la creatividad, la autodisciplina y el conocimiento universal).

Sobre la disciplina del primer nivel de enseñanza elemental, Gramsci escribió "¿Cómo debe entenderse la disciplina, si se entiende con esta palabra una relación permanente entre gobernantes y gobernados que realiza una voluntad colectiva? No ciertamente como pasiva y supina aceptación de órdenes, como mecánica ejecución de una consigna...sino como una asimilación consciente y lúcida de la directriz que ha de realizar. La disciplina...limita tan sólo el arbitrio y la impulsividad irresponsable"¹².

Gramsci llamó escuela activa a la etapa de la enseñanza elemental que se caracterizaba por la disciplina, la cual abarcaría hasta la pubertad de los alumnos, y a partir de ahí, se inicia otra etapa de su formación, la que llamó creativa. "La escuela creativa es la coronación de la escuela activa; en la primera fase se tiende a disciplinar, por tanto también a nivelar, a obtener una especie de "conformismo" que puede llamarse 'dinamismo'; en la fase creativa, sobre el fundamento de "colectivización" del tipo social alcanzado, se tiende a dilatar la personalidad, convertida en autónoma y responsable, pero con una conciencia social firme y homogénea..."¹³.

Recapitulando los aportes teóricos de Gramsci, intentaremos elaborar una breve síntesis de los aspectos expuestos sobre su concepción del Estado, la cultura, la hegemonía y la educación:

En primer lugar, la división de la superestructura social en sociedad política y sociedad civil, establece la diferencia entre lo estrictamente político-coercitivo, por un lado, y lo cultural-político, por otro, caracterizando cada nivel de la dominación de clase; el Estado burgués es concebido no como un instrumento de represión y dominación política únicamente, sino que involucra, de manera muy importante, la promoción de la hegemonía de las clases sociales privilegiadas, a través de

instituciones de orden ideológico-cultural (pertenecientes a la llamada sociedad civil). El Estado aparece así, no como un instrumento estricta y llanamente al servicio de las clases dominantes, sino que es un conjunto de relaciones y prácticas políticas, donde los intereses y necesidades de todas las clases sociales son reivindicados, mediatizados y convertidos en discurso ideológico y en reformas sociales, materiales, a través de su inclusión, de su asimilación, dentro del proyecto socio-económico-cultural de las clases dominantes, reforzando el consenso social para este proyecto, representado a la vez por el mismo Estado.

Esta manera de entender el Estado nos permite vincular a la hegemonía (dirección cultural de la sociedad, por una clase dominante) y a la cultura misma, con el aspecto político, de lucha de clases por el poder de imponer un proyecto de sociedad.

Siendo la hegemonía el concepto que establece el vínculo principalmente entre lo cultural y lo político en la sociedad, Gramsci caracteriza a la cultura como visión del mundo y concepción de la vida, que se convierte en matriz de ideas, valores y conductas colectivas, sociales, que si bien conforma la hegemonía dominante, que presenta y promueve un modelo cultural para toda la sociedad, también es, la cultura, creación consciente, crítica y que responde a necesidades e intereses colectivos de cada clase social, independientemente de lo que proponga la hegemonía dominante o de lo que se herede acríticamente del medio socio-cultural.

Dentro de esta perspectiva teórica, la cultura es un problema político, de dominación y lucha de clases sociales, de hegemonía y de conciencia social, y por lo tanto la escuela, institución privilegiada en nuestra sociedad como transmisora de cultura, cobra también un carácter político.

Para Gramsci la educación debería reconocer la existencia de las desigualdades sociales, que siendo económicas también son culturales. Los niños al entrar a la escuela traen formaciones culturales diferentes, a partir de su medio social en que han crecido. Propone dos niveles de escuela: una escuela activa, donde se enseñe una disciplina acorde con principios y conocimientos científico-humanísticos universales, pero donde no se reproduzca un autoritarismo, sino la aceptación racional de reglas y valores, por parte de los alumnos; después, al llegar a la pubertad, los alumnos pasarían a una escuela creativa, donde se les diera oportunidad de la autodisciplina, el autodidactismo y la especialización sobre una profesión u oficio de acuerdo a su vocación e intereses, pero sin perder el vínculo con la formación científico-humanista que recibieron.

Haciendo un análisis del aporte teórico de Gramsci, nos permitimos rescatar elementos que consideramos valiosos para nuestra investigación, los cuales serían los siguientes:

- a) La idea de la necesaria reforma económica en relación con toda reforma intelectual y moral, que nos llama la atención sobre la dependencia de instituciones como la escuela, con la existencia de desigualdades económicas en el terreno de la vida social en general; todo cambio que se quiera dar a nivel cultural (educativo, en nuestro caso), no podrá fructificar si se desvincula de las desigualdades socio-económicas (los límites de las políticas educativas en México, sobre todo desde Torres Bodet a nuestros días, tienen su principal causa en la negativa del Estado en aceptar plenamente este hecho. Más adelante, en el segundo capítulo, lo veremos con mayor precisión).
- b) La concepción sobre las funciones del Estado, que vincula lo político con lo cultural, nos permite elaborar un análisis político de la cultura y de la educación, así como nos da herramientas para el estudio de los proyectos educativos del Estado mexicano. Igualmente, la caracterización del Estado como una relación social (vínculo de aspiraciones, cultura e intereses de clases sociales, bajo la hegemonía de la clase dominante), la cual se desprende de las reflexiones de Gramsci, nos ayudará a entender el discurso y los compromisos materiales que el Estado asume en su política educativa, así como las reformas a la educación que se han realizado desde Vasconcelos hasta la "modernización educativa".
- c) La concepción de la hegemonía y la cultura, también es fundamental para entender cómo a través de la escuela, institución de la sociedad civil, se enfrenta por un lado un proyecto cultural dominante (hegemónico, más bien) contra expresiones de culturas de las diversas clases sociales, a veces contestatarias de resistencia, y otras complementarias de éste, pero con su propia autonomía y personalidad. La importancia de estos conceptos es fundamental para nuestra investigación y en relación con las propuestas teóricas de Giroux, se convierten en la base teórica de nuestra caracterización de resistencia cultural en la escuela.
- d) Por último, la propuesta de escuela manejada por Gramsci nos permite valorar la potencialidad en los educandos, en los alumnos, para redefinir tanto la normatividad escolar como los contenidos educativos que les enseñan en la escuela, precisamente en la edad que

cursan la secundaria, donde enfrentan su creatividad, su formación cultural y su iniciativa, contra una enseñanza tradicional, característica de la educación en Nezahualcóyotl.

1.2 LAS TEORIAS DE LA REPRODUCCION SOCIAL Y CULTURAL EN LA ESCUELA Y SU CRITICA

La importancia que tiene para nuestra investigación este apartado, se base en rescatar el análisis político-cultural, que los autores hacen de la escuela. Al estar en oposición con la propuesta superficial que hacen de la educación aquellos que la entienden como un problema de inversiones y técnicas modernas de enseñanza únicamente, creemos que el factor cultural y político es fundamental.

En primer lugar, porque la escuela en nuestras sociedades capitalistas, no es una institución inocente e ingenua, que busca desinteresadamente la superación cultural y económica de las grandes masas, sino más bien, está al servicio de un proyecto político-cultural donde cierta clase social es la dominante. Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot y Establet, con sus particulares teorías y concepciones sobre la escuela, donde desarrollan diferentes aproximaciones teóricas sobre la reproducción social y cultural, nos permitirán develar a la institución educativa como parte de ese proyecto.

Por otro lado, las críticas que maneja Giroux sobre los reproducionistas, así como su concepto de hegemonía cultural, nos ayudará a entender cómo en la escuela también se libra, de forma activa, una lucha de clases a nivel cultural (entendida desde la perspectiva de las clases subalternas y la hegemónica, no desde una concepción leninista), donde el proyecto educativo dominante es cuestionado, reelaborado y asimilado a diferentes niveles, por los protagonistas del fenómeno educativo. La aportación de Giroux nos llevará a ensanchar y flexibilizar nuestra concepción sobre el proyecto hegemónico en la escuela, evitando asemejar lo que a fin de cuentas pretendería la hegemonía (o sea, una reproducción dócil y sin cuestionamientos de parte de los individuos), con lo que realmente resulta en el proceso educativo, donde las culturas y aspiraciones de otras clases no dominantes también juegan un papel importante en el funcionamiento de la escuela, originando un conjunto de conflictos y resistencias que limitan las pretensiones hegemónicas en esta institución cultural.

Al inicio de la década de los años setentas, surge la llamada teoría de la reproducción al interior de las reflexiones sobre la sociedad y la escuela. Varios autores van creando con sus análisis sobre los fines y funcionamiento de las instituciones escolares, principalmente en Francia, una corriente interpretativa sobre la educación, la cual se caracteriza "por centrar el estudio y la función de la educación, especialmente, como un sistema de estrategias de la reproducción social y cultural, algunos autores denominan a esta perspectiva de interpretación de los fenómenos educativos 'Teoría de la Reproducción', porque la educación y la escuela juegan un papel decisivo en la dinámica propia de la reproducción de las relaciones sociales de producción de bienes materiales y simbólicos; y la clase dominante puede definir e imponer su modelo de individuo y de sociedad, así como seleccionar y controlar los medios por los cuales la educación los realiza"¹⁴.

A) L. Althusser: Los aparatos ideológicos de Estado

Louis Althusser, filósofo francés, inicia su análisis de la reproducción a partir de una cita de Marx que indica que "incluso un niño sabe que si una formación social no reproduce las condiciones de la producción al mismo tiempo que produce, no puede durar ni un año"¹⁵. Esto quiere decir que toda sociedad requiere de la creación constante de ciertas condiciones para su existencia, condiciones tanto de orden económico, material, como de tipo superestructural, o sea, políticas e ideológico-culturales.

Para lograr este objetivo, la reproducción de los medios, fuerzas y relaciones de producción en una formación social, se valdrán del Estado, entendido éste de acuerdo a su función: "La función del Estado es la de asegurar la perpetuación de las relaciones capitalistas de explotación, la perpetuación del sistema social...el dominio político y económico de las clases poseedoras..."¹⁶.

Althusser diferencia al interior del Estado dos niveles o campos de acción, al señalar que "el objetivo de la lucha de clases concierne al poder del Estado y, como consecuencia, a la utilización, por las clases (o por la alianza de clases o de fracción de clase) que detentan el poder del Estado, del aparato del Estado en función de sus objetivos de clase"¹⁷. Si bien el poder del Estado se caracteriza sobre todo por la lucha política que ejercen las clases sociales, el aparato de Estado se representa como un conjunto de instituciones que contribuyen a la dominación de las clases sociales privilegiadas.

Al interior del aparato de Estado Althusser distingue la existencia de "los Aparatos Represivos de Estado (ARE) (el gobierno, la administración, la policía, los tribunales, las cárceles, etc.) y los Aparatos Ideológicos de Estado (AIE)...(los aparatos religioso, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, informativo y cultural son considerados por Althusser como AIE)"¹⁸.

Los Aparatos Represivos del Estado, como su nombre indica, se caracterizan por el dominio, la imposición y la fuerza que en determinados momentos críticos, se utilizan para mantener la unidad de la sociedad. Por otro lado, los Aparatos Ideológicos de Estado trabajan más en el nivel de la persuasión, el consenso y la cultura, que sin necesidad del uso de la violencia de forma constante y directa, logran los objetivos de la reproducción a un nivel ideológico-cultural de la misma sociedad.

Dentro de los AIE, la escuela ocupa un lugar privilegiado puesto que por un lado transmite conocimientos y habilidades necesarias para la reproducción de la fuerza de trabajo (formando a los obreros, los empleados, los técnicos, los profesionistas, los empresarios, etc.), y por otro inculca una ideología dominante, que justifica las desigualdades económicas que genera las relaciones económicas de producción, y permite a los individuos adaptarse mejor al lugar que ocuparán, según su clase social, al interior de la sociedad: "La reproducción de la fuerza de trabajo exige no sólo una producción de su cualificación, sino también, y, simultáneamente, una reproducción de su sumisión a la ideología dominante por parte de los obreros y una reproducción de la capacidad de manejar convenientemente la ideología dominante por parte de los agentes de la explotación y de la represión, a fin de que aseguren también 'mediante la palabra' el dominio de la clase dominante"¹⁹.

Althusser señala que la escuela cumple esta función en los niños a partir de sus primeros años y a través de las materias que se enseñan en ella: "La escuela recoge a los niños de todas las clases sociales desde la maternal; y ya desde la maternal, tanto con los nuevos como con los antiguos métodos, les inculca durante años, precisamente durante los años en que el niño es extremadamente 'vulnerable', acorralado entre el aparato de estado familiar y el aparato de estado escuela, diversas 'habilidades' inmersas en la ideología dominante (lengua, cálculo, historia natural, ciencia, literatura) o bien simplemente, la ideología dominante en estado puro (moral, instrucción cívica, filosofía)"²⁰.

Por último, Althusser considera que el ocultamiento de esta función de la escuela es indispensable, a fin de que pueda presentarse la institución educativa como neutra en lo político, y poder así, ser

aceptada por las clases sociales como necesaria y obligatoria: "Para que esta reproducción pueda realizarse con un máximo de efectividad, su carácter fundamental debe permanecer oculto, ... presentar a la escuela como un medio neutro"²¹.

Sobre los planteamientos hechos por Althusser, podemos decir que, apoyándose en la teoría gramsciana del Estado y la hegemonía, reelabora y esquematiza el concepto de Estado, dividiéndolo en poder de Estado (lo estrictamente político entre las clases sociales) y aparato de Estado (las instituciones, encargadas de la represión -Aparatos Represivos de Estado o ARE- y del consenso social -Aparatos Ideológicos de Estado o AIE) en una sociedad capitalista.

Dentro de estos últimos, destaca a la escuela como reproductora del orden social y económico, puesto que capacita a la futura fuerza de trabajo (los niños) a través de un doble proceso: les transmite conocimientos útiles para su futuro puesto en el sistema económico y también, los nutre de la ideología dominante o hegemónica, justificadora culturalmente, de las instituciones y del dominio de clase.

Es la escuela, también para Althusser, la institución que reproduce la diferenciación social y económica, puesto que justifica con el grado de preparación que logran los alumnos, si serán obreros, oficinistas, ejecutivos, etc.

Haciendo un cuestionamiento sobre los aportes de Althusser, podemos indicar que esquematiza de manera muy práctica el concepto de Estado (así como desarrolla a su manera la concepción del Estado como relación social, separando poder y aparato de Estado), pero a la vez, lo convierte en una estructura totalizadora, que abarca sin contradicciones todo el control político y cultural de la sociedad.

Esta característica es transmitida a su concepto de la escuela, donde ni el individuo, ni las clases subalternas o dominadas con sus culturas, ni sus intereses propios, contrapuestos y/o diferentes a los de la clase dominante, logran manifestarse o influir en la configuración del proceso educativo.

Si bien su teoría nos ilustra sobre el enorme peso de las estructuras sociales, sobre los fines últimos de la institución educativa dentro de una sociedad capitalista, también es cierto que Althusser presenta los intereses dominantes como los únicos y todo poderosos, desapareciendo no tan sólo al individuo,

sino a las clases y culturas subalternas o convirtiéndolas en entidades pasivas, mecánicas, sin la menor creatividad o iniciativa.

B) P. Bourdieu y J.C. Passeron: Violencia simbólica y acción pedagógica

Si bien Althusser establece la dependencia de lo educativo con el Estado y la sociedad en su conjunto, Bourdieu y Passeron pasan a un análisis más específico sobre la educación, sin olvidar su condicionante político y social.

Para iniciar el análisis de sus reflexiones, partiremos del concepto de violencia simbólica, el cual lo caracterizan como "todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones simbólicas"²².

A partir de este concepto, que señala unas relaciones de fuerza y de imposición, atrás de todo conocimiento que se presenta como legítimo, los autores señalan que esta violencia simbólica o cultural, se transmite a través de la Acción Pedagógica, la cual se define por ser "objetivamente una violencia simbólica en tanto imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad"²³. Se considera que la dominación de unas clases sociales sobre otras, al obtenerse de manera arbitraria, con violencia, etc., se crea un poder arbitrario que "es impuesto en una relación de comunicación como es la acción pedagógica, el poder es ejercido simbólicamente a través de esa relación de comunicación...la acción pedagógica impuesta es aquella que se corresponde con los intereses de las clases dominantes"²⁴.

Las diferentes acciones pedagógicas, relaciones de comunicación que transmiten conocimientos considerados legítimos sin serlos, sino más bien arbitrarios, producto de la imposición y la violencia, tienen como matriz una acción pedagógica dominante, la cual influye para que "las diferentes acciones pedagógicas (AP) que se ejercen en los diferentes grupos o clases colaboren objetiva e indirectamente a la dominación de las clases dominantes"²⁵.

El por qué las acciones pedagógicas colaboran en la dominación de clase, lo señalan los autores al escribir que "la selección de significados no se basa en ninguna ley o principio universal, sino que

es arbitrariamente realizada en función de su adecuación a los intereses de clase de los grupos dominantes"²⁶.

Los autores, al igual que Althusser, reconocen que la problemática educativa tiene su origen fuera de la escuela o sea en las relaciones de las clases sociales, y que para que la escuela cumpla su función es necesario que oculte esa dependencia con la dominación clasista.

Para lograr este objetivo, Bourdieu y Passeron indican que "en la medida en que la arbitrariedad del contenido inculcado no aparece nunca en su completa verdad, ... la AP implica necesariamente como condición social para su ejercicio la Autoridad Pedagógica (AuP) y la Autonomía Relativa de la instancia encargada de ejercerla"²⁷.

La Autoridad Pedagógica se caracterizará por presentarse como neutral, sin inclinaciones o preferencias políticas, sociales o culturales; sin embargo, será la que presente a los conocimientos y cultura transmitida por las acciones pedagógicas dominantes, como legítimos, y a la vez, deslegitimen y desacrediten los conocimientos que se opongan a los dominantes, puesto que "toda instancia (agente o institución) que ejerce una AP, sólo dispone de la AuP en calidad de mandataria de los grupos o clases cuya arbitrariedad cultural impone según un modo de imposición definido por esta arbitrariedad, o sea, en calidad de detentadores por delegación del derecho de violencia simbólica"²⁸.

La Autonomía Relativa de la Acción Pedagógica se logra a través del ocultamiento de su función en la dominación social; "las clases dominantes delegan en la institución escolar, la función de inculcación ideológica y selección cultural; institución que oculta su vínculo con el poder y la cultura arbitrarios, su dependencia con la ideología y el poder que autorizan esa autonomía"²⁹.

Por último, queremos señalar el concepto de trabajo pedagógico y la importancia que tiene el contenido de las acciones pedagógicas en relación con éste. El trabajo pedagógico es para nuestros autores aquel "trabajo de inculcación con una duración suficiente para producir una formación duradera, o sea, un Hábitus como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la AP y, de este modo, de perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada"³⁰, hábitus que actuarán como principios generadores de prácticas reproductoras de la condición social.

El trabajo pedagógico contribuye así a producir y reproducir una integración de tipo intelectual y moral en la sociedad; este trabajo pedagógico que se realiza principalmente en la escuela, tiene como antecedente una acción y un trabajo pedagógico previo realizado al interior de la familia, antes de que los niños ingresen a la escuela: "la AP primaria (educación primera) que se realiza en un Trabajo Pedagógico (TP) sin antecedentes (TP Primario) produce un hábito primario, característico de un grupo o una clase, que está en el origen de la constitución ulterior de cualquier otro hábitus"³¹.

Esta dependencia hacia la "acción pedagógica primaria y el 'trabajo pedagógico primario' está en relación con la cultura de las clases dominantes. Dado que los contenidos de la acción pedagógica dominante tienen su fundamento en la justificación de las clases dominantes, en su cultura, en su forma de ver el mundo, en su moral, en sus habilidades, serán los hijos de esas clases dominantes los que tengan una ventaja previa sobre los demás alumnos, lo cual los llevará a destacar y asimilarse mejor en la escuela, por encima de los hijos de clases dominadas: "Los estudiantes de las clases cultas son quienes están mejor preparados para adaptarse y asimilar unos contenidos y valores que concuerdan con su clase social, que monopoliza los contenidos y valores escolares"³².

Los autores nos hablan así de una cultura de la élite que, al influir de manera significativa sobre la cultura escolar, origina que esta última sea un factor de facilidad para unos alumnos, mientras que para otros se convierta en un verdadero reto, originándoles sacrificios y esfuerzos muy costosos: "la cultura de la élite está tan cerca de la cultura de la escuela que...para unos (HIJOS DE PEQUEÑO BURGUES, OBREROS, CAMPESINOS, ETC.), el aprendizaje de la cultura de la élite es una verdadera conquista que se paga a un precio muy alto, mientras que para otros (HIJOS DE CLASES DOMINANTES), constituye una herencia que comporta, al mismo tiempo, la facilidad y las tentaciones de la facilidad"³³.

Para terminar, señalaremos que los autores caracterizan a el Sistema de Enseñanza (la escuela) por su Rutinización (Homoginiza y Reglamenta el conocimiento), el monopolio de la formación de agentes encargados de transmitir el mensaje (o sea, los maestros), la institucionalización del trabajo y la autoridad pedagógica (que al transmitir conocimientos, también transmite la legitimidad de la forma de transmitirlos, propia de la enseñanza escolar).

Elaborando una breve síntesis analítica de los conceptos de la teoría educativa de Bourdieu y Passeron, podemos clasificarlos básicamente en cuatro grupos que tienen como característica cada uno, explicar desde la postura de los autores, determinados aspectos del proceso educativo, con una perspectiva político-cultural:

- a) Violencia simbólica y acción pedagógica, que nos ilustran sobre la legitimidad de los conocimientos socialmente aceptados y transmitidos, donde lo que se enseña como válido y legítimo para todos, oculta la relación de fuerza, de dominio que caracteriza a este tipo de sociedad.

- b) Autoridad pedagógica y autonomía relativa, señala el ocultamiento del compromiso que tiene la escuela con el dominio de clase, y el papel de la institución educativa, con su aparente neutralidad, en la legitimación de unos conocimientos y la censura de otros, cubriendo así un aspecto de la reproducción cultural.

- c) Trabajo pedagógico y hábitus son conceptos que explican la función cultural-reproductora de la actividad educativa, puesto que la asimilación de los principios escolares (que justifican y valoran a la cultura dominante) enseñados a los alumnos, les permitirán reproducir valores y prácticas acordes con la sociedad clasista donde viven. Estos conceptos llegan al punto nodal de la teoría de Bourdieu y Passeron, a partir de los cuales se caracteriza su teoría como de reproducción cultural.

- d) Acción pedagógica primaria, trabajo pedagógico primario y hábitus primario, explican, según los autores, la dependencia de la cultura escolar con respecto a la cultura de la clase dominante, que permite y facilita a los hijos de esta clase, un mejor desempeño en la escuela; pero, también se explica con estos conceptos, desde una posición cultural, los fracasos, deserciones y problemas escolares de los hijos de otras clases, cuya cultura propia los limita en su desempeño escolar, al ser rechazada y desvalorizada en la misma escuela. Estos conceptos cuestionan acertadamente los supuestos de superioridad intelectual de la mayoría de alumnos destacados, que lo son gracias a su formación cultural, antes que sus cualidades innatas. (Estos conceptos de los autores, también son característicos de su teoría de reproducción cultural).

Es igualmente importante señalar desde nuestra perspectiva teórica, un cuestionamiento de las propuestas de Bourdieu y Passeron, a fin de señalar los aspectos en los cuales diferimos de los autores.

Sobre la exposición de la acción pedagógica y la violencia simbólica, los autores se limitan a señalar aquellas que son dominantes, que se imponen como legítimas, mas sin embargo no indican los conflictos o contra-acciones pedagógicas, donde se expresa la confrontación de la cultura dominante con los conocimientos, valores y prácticas educativas provenientes de clases subalternas, diferentes en su visión del mundo e intereses materiales, a los conocimientos arbitrarios que transmiten las acciones pedagógicas dominantes.

En lo relativo a la autoridad pedagógica y la autonomía relativa de la institución escolar, que en buena parte se expresan a través de los reglamentos escolares, y que legitiman y deslegitiman formas de conocer y conocimientos determinados (involucrándose en este proceso también, los planes y programas de estudio), los autores no señalan que estos son cuestionados cotidianamente en escuelas donde la carga cultural de alumnos y maestros (principalmente, donde la cultura de la comunidad que rodea a la escuela, se diferencia más de la cultura dominante que otras), niegan y confrontan a veces a diario a la autoridad educativa, violando sistemáticamente reglamentos escolares y formas autorizadas de adquirir conocimientos, por ejemplo, y hasta identifican, en diferentes grados, a las autoridades educativas con las autoridades y los poderosos en la sociedad.

La presencia de culturas subalternas en el trabajo cotidiano de la escuela (que no explican los autores), también tiene sus efectos sobre lo que se define como trabajo pedagógico y hábitus. Al estar distribuidas las escuelas en diferentes medios socio-culturales (unos más acordes con la cultura dominante y la cultura escolar, y otros no tanto), también los resultados del trabajo pedagógico variarán y el hábitus por asimilar tendrá más o menos éxito. El hecho es que la función de reproducción cultural que tiene la escuela, de transmisora de una cultura dominante, no puede ser homogénea y mecánica. Es necesario entender el hábitus que enseña la escuela en diferentes niveles (menos efectivo en las regiones donde las culturas subalternas o populares son más fuertes), así como entender que también en las escuelas se crean hábitus cuestionadores de la cultura dominante y de la que promueve la autoridad escolar.

Por último, los conceptos de acción pedagógica primaria, trabajo pedagógico primario y hábitos primario, pueden ser cuestionados por una sobrevaloración de aquellas clases que tienen capital económico y que por esto, se consideran poseedoras del capital cultural de la sociedad y a la vez, con un predominio exclusivo de la cultura escolar.

Si bien la cultura dominante es valorada y justificada a través de la escuela y la cultura escolar tiene su dependencia con la cultura dominante, los autores olvidan que no todas las clases poseedoras o privilegiadas son depositarias de esta cultura (entendiendo a estas clases en niveles de riqueza y de tiempo de poseerla), así como que en la misma cultura subalterna (en esa parte que Gramsci llama "sentido común"), existen elementos muy útiles y valiosos para el desempeño escolar (podemos señalar que acciones cotidianas de solidaridad, docilidad y participación, son más comunes en la cultura popular, y podrían facilitar el trabajo escolar del alumno).

C) CH. BOUDELLOT Y R. ESTABLET: Las dos redes de escolarización

En el análisis de la acción pedagógica primaria y el trabajo pedagógico primario que hacen Bourdieu y Passeron se destaca el hecho de que existe una ventaja de tipo cultural para los hijos de clases dominantes, en razón de la dependencia de la cultura escolar con la cultura dominante. Esta situación de desigualdad en la escuela es estudiada en una investigación empírica por Boudelot y Establet en el sistema de enseñanza en Francia, en el cual descubren dos caminos o redes que los alumnos recorren en su educación, de acuerdo a sus resultados en su aprovechamiento escolar, pero que a fin de cuentas, depende de su origen socio-económico o de clase social, de donde pertenecen. Estas "redes" llevarán a la mayoría de los hijos de obreros, por ejemplo, a recibir una educación similar a la que tuvieron sus padres y la mayoría de hijos de profesionistas y empresarios, llegarán a educarse a semejanza de sus progenitores, factores que determinarán el lugar que ocupen en la estructura laboral de la sociedad.

Los autores escriben que "en el seno de la escuela primaria, aparentemente única, funcionan dos corrientes paralelas: la red de escolarización primaria profesional = P.P., por la cual circulan los alumnos cuyas opciones ocupacionales, de acuerdo a la división social del trabajo, se insertarán en la parte inferior del escalafón, y la red de escolarización secundaria superior = S.S., en la cual tienen cabida aquellos que por su condición socio-económica y cultural pueden aspirar a los estudios superiores y, por lo tanto, a los trabajos intelectuales, de mando y de organización"³⁴.

Los autores nos hablan que en la escuela, en el proceso educativo se crea una doble diferenciación entre los alumnos. Puesto que, esta diferenciación en la formación educativa no tan sólo es de tipo técnico, de conocimientos y habilidades según el puesto que ocuparán en la organización del trabajo, sino también consiste en una inculcación ideológica diferente en la forma, aunque de fondo sería la misma; a los hijos de clases subalternas se les enseña la ideología burguesa en sus rasgos básicos, mientras que a los hijos de clases privilegiadas se les maneja esa ideología pero en su forma de mando, de formas prácticas de imponerlas: "aunque la transmisión es de una única ideología, esto no implica uniformidad, sino al contrario, un juego de diferencias, que corresponden a la idiosincrasia de las clases a las que se dirige la transmisión. De este juego nacen dos productos ideológicos distintos: el burgués inconsciente de serlo, encubierto bajo el rol de "hombre superior", de "hombre culto", de "artista", etc., y el obrero pequeño burgués, que manifiesta su ideología como tal, en su deseo de arribismo y de promoción individual, porque como los señalan los mismos autores, "el paso de una clase inferior a otra superior no puede suceder más que en forma individual"³⁵.

Los autores al estudiar el gran índice de deserción y reprobación en las escuelas, donde tan sólo llegan unos cuantos a terminar una formación profesional, rechazan la concepción de que la escuela es una carrera, donde los más inteligentes llegan a la meta. Para ellos, el origen de esta situación escolar y de las dos redes de escolarización, se encuentra en el origen social de los alumnos: "la división de la sociedad en clases antagónicas explica en última instancia, no solamente la EXISTENCIA de esas dos redes, sino también (lo que las define como tales) los MECANISMOS de su funcionamiento, sus causas y sus efectos"³⁶.

Sobre el hecho de que los hijos de la clase burguesa son los que (gracias a la identificación de su cultura con la cultura escolar) obtienen mejores calificaciones y tienen menor índice de reprobación, los autores indican que lo normal para éstos, se impone en la escuela para todos los alumnos, dejando así en desventaja a los hijos de clases inferiores, y más aún, legitimizando esta desigualdad. Así lo expresan Boudelot y Establet: "imponiendo a todos lo que no es prácticamente realizable -y realizado- más que por la minoría de los niños de la burguesía, se conduce a la anormalidad y a la patología a la inmensa mayoría de los niños de las clases populares"³⁷.

Para ejemplificar más sobre la existencia de las dos redes escolares y las ventajas que tienen los hijos de la burguesía en la escuela, los autores reflexionan sobre el lenguaje utilizado en la escuela, el cual

es tomado de las formas de expresión oral y escrita propia de la burguesía; en esta materia, tan importante para aprender otras ramas del conocimiento, se visualiza otro vínculo entre cultura burguesa y cultura escolar: "existe una verdadera oposición entre el discurso hablado en la clase obrera y el francés impuesto por la escuela, que es un subproducto construido para las necesidades de la causa del francés efectivamente hablado por la clase burguesa: este último puede imponerse únicamente reduciendo al silencio al otro"³⁸.

Elaborando una breve recapitulación de los principales conceptos manejados por Baudelot y Establet, sintetizamos y comentamos algunos de ellos:

- a) Sobre la existencia de las dos redes de escolarización es importante reconocer que es un planteamiento que nos lleva a una explicación de que la escuela genera desigualdades entre los alumnos, en vez de ofrecer igualdad de oportunidades en su desarrollo. Este fenómeno viene a reforzar las desigualdades socio-económicas que existen entre las familias de donde provienen los alumnos.

Igualmente, la escuela genera desigualdades entre los alumnos a través de la identificación de la escolaridad normal (rendimiento y conducta) con la escolaridad de los niños de la burguesía, como consecuencia de que la cultura escolar tiene como modelo a la cultura dominante.

Por último, los autores indican que la escuela transmite una ideología dominante, pero que tiende a diversificarse según las dos redes de escolarización: la del "hombre culto", con la que se identifican los hijos de las clases privilegiadas, que destacan y llegan a terminar una preparación profesional o de posgrado, y la del "arribista, individualista", la cual se destina a los hijos de las clases trabajadoras, que al llegar a cierto nivel de preparación, se ven con oportunidades personales para su mejoría en la escala social, desvalorizando su origen de clase y la cultura donde se formaron antes de la escuela.

- b) Sobre estos planteamientos de Baudelot y Establet quisiéramos exponer lo siguiente: si bien estamos de acuerdo en que la cultura dominante moldea la cultura de la escuela, es necesario

advertir la presencia de otras culturas diferentes a la burguesa. En la práctica educativa cotidiana, tanto los maestros como los alumnos no siempre siguen al pie de la letra los programas de estudio ni la normatividad escolar (y no precisamente por negligencia, mala fe o falta de comunicación).

Más bien, se da un proceso de adaptación entre lo "oficial" y lo que consideran válido tanto alumnos como maestros. Para nosotros, las culturas subalternas entran en juego en el proceso educativo cotidiano, formando parte de la cultura escolar o diversificando esa cultura, según el estrato socio-cultural de la mayoría de los maestros y de los alumnos.

Siguiendo esta misma perspectiva, consideramos que si bien la cultura burguesa tiene una gran presencia en la conformación de las ideologías del "hombre culto" y del "arribista" que difunde la escuela, no es la única responsable. Los hijos de clases subalternas ya traen en sus valores, en su visión de la vida, una propia idea de la utilidad de la escuela. Como lo señalaremos más adelante, Gramsci nos habla del "sentido común" y del "buen sentido", que son parte de la cultura popular, y donde se incluyen elementos hegemónicos, que son asimilados y sostenidos por los sectores subalternos, sin necesidad de recibirlos de la escuela. La presencia de las culturas subalternas en la escuela también contribuye a reforzar ciertas ideologías, que si bien se pueden acoplar con la hegemónica, responden a fin de cuentas a las aspiraciones y sueños de los sectores populares.

D) H.A. Giroux: La hegemonía cultural, crítica a la teoría de la reproducción en la escuela

Si bien las teorías de la reproducción social y cultural en la escuela, contribuyeron a lograr que las escuelas fueran analizadas en su relación con el contexto socio-económico de la lucha de clases, y no como instituciones aisladas y neutrales, así como ampliaron el entendimiento de la relación entre el capitalismo y la enseñanza, superando las concepciones liberales sobre la educación (las cuales conciben la escuela como una carrera donde triunfan los más "inteligentes", y caracterizan los triunfos y fracasos escolares como problemas técnicos); también es cierto que las teorías reproductonistas han sido cuestionadas por varios investigadores del fenómeno educativo. Las críticas se han centrado, en síntesis, sobre "su modelo sobredeterminado de causalidad, su punto de vista pasivo hacia los seres humanos, su pesimismo político y su incapacidad para resaltar las contradicciones y las tensiones que caracterizan al lugar de trabajo y a la escuela"³⁹.

Los principales cuestionadores de las teorías reproductivistas, se han encontrado entre estudiosos ingleses y norteamericanos, de los cuales destacaremos a Henry A. Giroux por su estudio sobre la existencia de resistencias y contradicciones de tipo cultural, al interior de la misma institución escolar. Para este autor, al comentar sobre la teoría de la reproducción y sus críticas, señala que "tanto las limitaciones de estas críticas como los fracasos de la teoría misma se hacen evidentes al ser analizados como parte de una teoría más comprensiva de la hegemonía cultural"⁴⁰.

Para Giroux el concepto de hegemonía cultural no tan sólo comprendería las ideas y significados que la clase dominante impone a través de las instituciones culturales (medios de comunicación, escuelas, etc.), sino también "aquellas experiencias vividas que conforman la textura y el ritmo de la vida cotidiana"⁴¹, donde la ideología de la clase dominante, no tan sólo intenta imponer su visión del mundo, sino que penetra al interior de las preocupaciones, necesidades y concepciones "rutinarias" de los grupos subordinados, obteniendo "oportunidades radicales mediante la fijación de límites para el discurso y la práctica de la oposición"⁴².

A partir de esta concepción de la hegemonía (en la cual se presupone la existencia de lo que Gramsci llamó el sentido común y las culturas subalternas, diferentes a la cultura dominante o hegemónica), Giroux llega a la conclusión que la hegemonía no es una fuerza cohesiva, totalizadora, sino que "se caracteriza en cambio por las contradicciones y tensiones que generan la posibilidad de una lucha contra la hegemonía"⁴³.

Para ilustrar su idea de hegemonía, Giroux cita el caso de una investigación sobre los trabajadores de la General Motors ⁴⁴, donde los obreros manifiestan una serie de actitudes de resistencia ante las normas del trabajo, cuestionamiento de las autoridades, y hasta intentos de sabotaje, a partir de una ideología que de manera cotidiana rechaza y se opone a lo establecido en la fábrica, una especie de resistencia cultural que sin embargo no trasciende hacia una oposición política.

Para Giroux esta situación de resistencia y lucha se da también en la escuela, la cual "funciona lo mismo resistiendo que manteniendo los valores y las creencias de la sociedad dominante...obviamente los maestros y los alumnos no interpretan de una manera pasiva el plan de estudios vigente. Como los obreros de una fábrica, los maestros y los estudiantes, aunque de manera diferente, rechazan con frecuencia los mensajes básicos y las prácticas de las escuelas"⁴⁵.

Las conclusiones que se obtienen de este análisis es que "el conocimiento se produce y se consume en el escenario escolar... los códigos que manejan maestros y estudiantes ofrecen resistencia, rechazan y re-definen la ideología dominante"⁴⁶, que les es impuesta a través de la institución escolar.

Giroux termina compartiendo una visión de la sociedad la cual "es concebida como un conjunto esencialmente dinámico de relaciones sociales estructuradas a través de las acciones de hombres y mujeres que constantemente tratan de dar forma y de redefinir su existencia. De modo que una visión de los seres humanos como sujetos activos, reemplaza la visión funcionalista, en donde las personas son descritas como simples portadores de papeles sociales preestablecidos"⁴⁷.

Sin rechazar en su totalidad los aportes de las teorías reproducciónistas, Giroux intenta superar estas teorías al concebir a las escuelas como instituciones activas, donde tanto se aceptan, como se rechazan o redefinen los elementos de cultura dominante que se transmiten en las instituciones educativas.

Sin embargo, el cuestionamiento que hace Giroux a la visión estática y de control total que otorgan los reproducciónistas a la hegemonía en la escuela, no se basa únicamente en una concepción de los alumnos y maestros como sujetos activos.

Se debe tomar en cuenta también, el necesario proceso de cambio y renovación de la hegemonía en una sociedad, la cual "tiene que ser continuamente renovada, recreada, defendida y modificada"⁴⁸, a fin de seguir cumpliendo con su cometido.

Sin embargo, Giroux considera todavía más importante destacar las contradicciones en la hegemonía dentro de la escuela, originadas por ideologías en competencia, las cuales "se manifiestan luchando por controlar la administración de las escuelas, y la forma y contenido de los currícula"⁴⁹. Estas ideologías en competencia tienen un origen estructural o social, no sólo de actitudes individuales, responden a la existencia de "diferentes facciones de clase alta y media"⁵⁰, que intentan mantener sus áreas de poder al interior de la institución educativa; pero también dichas contradicciones culturales tienen su base a la presencia de las clases subalternas, que al tener su propia cultura la enfrentan a la cultura hegemónica, dentro de la institución encargada de promoverla a toda la sociedad: o sea, en la escuela. Sin utilizar el concepto de culturas subalternas, Giroux nos ilustra sobre su importancia para nuestro concepto de resistencia cultural, cuando señala que "debemos aprender a

entender cómo los significados generales en diferentes tipos de contextos culturales tales como culturas de familia, de trabajo, de clase, y culturas semejantes de clases específicas, generan sus propias formas de resistencia al enfrentarse a instituciones que abarcan y diseminan ideologías hegemónicas"⁵¹.

En síntesis, Giroux pretende dilucidar de qué manera "los símbolos y prácticas de la cultura dominante emergen y son sostenidos en las escuelas"⁵², a través de la existencia de "las contradicciones y los desajustes (QUE) surgen a un nivel cotidiano en la actividad escolar y cómo estas contradicciones (EN ESENCIA A NIVEL CULTURAL), con frecuencia, terminan sirviendo a las mismas fuerzas de la reproducción y la dominación a las que se oponen"⁵³. Para entender mejor esta problemática, Giroux considera valioso la investigación educativa con el propósito de "promover alternativas educativas que ayuden a originar una reconstrucción social y política"⁵⁴.

Recapitulando los aportes de Giroux para nuestra investigación, podemos señalar lo siguiente:

- a) Una crítica constructiva de las teorías de la correspondencia o reproducción, destacando la importancia de lo social y económico para ubicar la función de la escuela, pero desechando su visión sobredeterminista, de pasividad del ser humano y de control total de la hegemonía dominante.
- b) Su concepto de hegemonía cultural, que tanto involucra a la cultura dominante, como a la existencia de contradicciones y resistencias de sectores subalternos con su propia cultura ante la hegemonía, y donde a fin de cuentas estas oposiciones cumplen fines de reproducción, en la mayoría de los casos (este concepto nos recuerda el vínculo que hace Gramsci sobre hegemonía, cultura y sentido común, donde la resistencia y la subordinación de la cultura de las grandes masas, configura el proceso de hegemonía cultural en la sociedad).
- c) Caracteriza a la escuela como espacio de una verdadera lucha de clases a nivel cultural, donde se produce y consume cultura, no tan sólo se reproduce; donde los miembros de la escuela, alumnos y maestros, son sujetos activos, participativos y creativos; donde se reproduce y se resiste a la cultura hegemónica, como consecuencia de la existencia de otras culturas, que en el espacio escolar, se enfrentan a lo dominante, modificando y reinterpretando los contenidos educativos y la normatividad escolar.

1.3 HEGEMONIA Y CULTURAS SUBALTERNAS, REPRODUCCION Y RESISTENCIAS CULTURALES EN LA ESCUELA

El presente subcapítulo lo hemos dividido en dos partes. En el inciso A profundizamos en el concepto de hegemonía (que ya habíamos analizado, pero ahora nos centramos en el aspecto cultural) así como en las definiciones de folklore y sentido común (a fin de caracterizar la cultura popular o culturas subalternas); los tres conceptos se encuentran dentro de la perspectiva teórica gramsciana.

Posteriormente, en el inciso B, elaboramos una reflexión sobre la relación entre hegemonía, teorías de la reproducción y resistencias culturales en la escuela (concepto elaborado por nosotros, a partir de los aportes teóricos de Gramsci y Giroux), donde precisamos, desde nuestro punto de vista, la importancia y alcances de dichos conceptos para el análisis político-cultural del proceso educativo.

La finalidad del presente trabajo consiste en una selección y elaboración de conceptos, así como en resaltar los matices más significativos, que nos permitan tener una postura teórica propia, rescatando y reelaborando los aportes teóricos de los autores analizados (sin descartar otros conceptos de los mismos, que no retomamos en este momento, en virtud de concentrarnos en los más importantes), a fin de poder construir los observables útiles para la investigación teórica y empírica de los capítulos posteriores, donde entraremos de lleno al objeto de estudio de la tesis y sus antecedentes.

A) Hegemonía, Folklore y Sentido Común

Entendemos a la hegemonía como la dirección cultural e ideológica que impone la clase dominante al resto de los sectores sociales considerados subalternos, y que tiene la finalidad de conservar la unidad, el orden y la paz en la sociedad clasista; la ideología o cultura de la clase dominante se ofrece como modelo y se transmite a la sociedad a través de instituciones como la escuela, la familia, las leyes, los medios de información, los líderes de opinión "oficiales" y no oficiales, la iglesia, etc., busca lograr el consenso a nivel ideológico, que anticipa su dominio político y refuerza el económico.

Si la hegemonía cumple su papel dentro de la sociedad, si también es verdad que penetra y domestica en buena parte a la cultura popular o de las clases dominadas, es verdad igualmente que tiene sus límites y enfrenta resistencias. Los sectores o clases subalternas que carecen de una cultura unitaria

y lo suficientemente coherente que permita su organización político-cultural independiente, que asimilan y reinterpretan la cultura hegemónica, son capaces también de crear su propia cultura y de expresarla abiertamente en ciertos momentos: "un grupo social tiene su propia concepción del mundo, aunque embrionaria, que se manifiesta en la acción, y que cuando irregular u ocasionalmente -es decir, cuando se mueve como un todo orgánico-, por razones de sumisión y subordinación intelectual, toma prestada una concepción de otro grupo social, la afirma de palabra y cree seguirla, es porque la sigue en 'tiempos normales', es decir, cuando la conducta no es independiente y autónoma, sino precisamente sometida y subordinada"⁵⁵.

Es aquí donde podemos empezar a describir lo que son las culturas subalternas, expresión de los sectores populares o dominados que son capaces de construir su cultura, de resistir y reinterpretar la cultura hegemónica, pero sobre todo de asimilarla y subordinarse a sus directrices.

Ahora avanzaremos en la caracterización de cómo los sectores subalternos o populares en una sociedad clasista, construye su cultura y asimilan la del resto de la sociedad o más bien la llamada cultura hegemónica. Para esto, definiremos lo que es el folklore, el sentido común y el buen sentido, retomando estos conceptos de la perspectiva gramsciana.

Sobre las formas de construir cultura y apropiársela en una sociedad clasista, Giménez nos explica que: "la posición de clase subalterna o dominante determinan, según Gramsci, una graduación de niveles jerarquizados en el ámbito de la cultura, que va desde las formas más elaboradas, sistemáticas y políticamente organizadas -como las "filosofías" hegemónicas-, a las menos elaboradas y refinadas -como el sentido común y el folklore-, que corresponden a grosso modo a lo que suele denominarse 'cultura popular'"⁵⁶.

A pesar que la interpretación de Giménez reproduce una postura maximalista, que podría entenderse como justificadora de la supuesta superioridad de una cultura sobre otras, su planteamiento nos es útil para precisar que los sectores dominantes pueden contar con una concepción del mundo o cultura bien elaborada, apoyada en la creatividad de los grandes y pequeños intelectuales que desde los centros de investigación científica hasta las historietas populares y las telenovelas, crean una visión de la vida social con una muy aceptable coherencia interna y que tiende a justificar y reforzar la situación privilegiada de estas mismas clases.

Si bien los sectores populares asimilan en buena medida esta cultura dominante, llegando a reproducir aspectos significativos de la cultura hegemónica, es importante reconocer que no piensan nada más o exclusivamente igual que los sectores poderosos; los sectores populares o subalternos tienen su particular forma de ver el mundo, de crear cultura y de asimilar la que le ofrecen. Gramsci la llamó folklore y sentido común.

El folklore corresponde a una cultura acríticamente asumida por los sectores populares: "todo el sistema de creencias, supersticiones, opiniones, maneras de ver y obrar"⁵⁷, que tiene como característica ser "no elaborada y asistemática" formando "un aglomerado indigesto de fragmentos de todas las concepciones del mundo y de la vida que se han sucedido en la historia"⁵⁸. Podemos ejemplificar el folklore al observar los varios aspectos del alma popular, donde coexisten la fe devota, fetichista por algún "santito", el gusto por la televisión (aparato del siglo XX), la fascinación por la nota roja de los periódicos, el gusto por las minifaldas, los pantalones de mezclilla y los "mayones", así como una visión muy tradicional y machista del matrimonio, y a la vez, el amor apasionado por la madre, la situación de inferioridad de la mujer en la familia y un aumento de la participación, del trabajo de la mujer en la vida social. En términos generales la cultura popular o folklore se caracteriza por esta aparente contradicción a los ojos de los sectores "cultos", pero en la mente del pueblo alcanza a estructurarse de tal forma que les permite entender el mundo en que viven. Sin embargo, esta falta de coherencia y unidad, hace que sea una causa importante por la cual, en la mayoría de los casos, no les permite a los sectores populares realizar acciones colectivas sobre la realidad social a fin de cambiarla, de acuerdo a sus propios intereses y aspiraciones. Esta incoherencia contribuye a su carácter de subalternos o dominados, política y culturalmente.

Ahora bien, el sentido común guarda mucha semejanza con el folklore, puesto que también se expresa de formas múltiples y coherentemente diferente a lo dominante. Sin embargo, el sentido común tiene un nivel superior que el folklore, pues se distingue de éste por poseer un elemento muy importante llamado "buen sentido". Portelli lo caracteriza como esa parte "de la ideología (o cultura) de la clase dirigente"⁵⁹, que es reelaborada y asimilada por los sectores dominados. Para Gramsci el buen sentido también es el elemento de orden y coherencia al interior del sentido común, posibilitando a la cultura popular para elevarse a un plano de unidad y toma de conciencia, sobre todo en las prácticas que se desprenden de ésta. Precisaremos sobre esta idea: la cultura de los sectores subalternos tiene una característica de incoherencia interna y con la realidad social, que condiciona en parte su inmovilidad o limita sus rebeldías, manteniendo su carácter de

subalternos. Pero el sentido común, sin desligarse de la forma de ver el mundo que tiene el pueblo, expresa la capacidad de estos mismos sectores por superar su carácter subalterno y dominado, desde los refranes de sabiduría popular, pasando por los corridos de héroes populares, rebeldes ante la injusticia, así como el consejo de los viejos que transmiten sus experiencias a los jóvenes a través de anécdotas y leyendas. Al referirse sobre el popular dicho de "tomar la cosas con filosofía" (o sea con sabiduría, con calma), Gramsci nos indica que "tiene un significado muy preciso, de superación de las pasiones bestiales y elementales, es una concepción de la necesidad que da el obrar una dirección consciente. Este es el núcleo sano del sentido común, lo que podría llamarse el buen sentido y que merece ser desarrollado y convertido en cosa rutinaria y coherente"⁶⁰.

Por último, es necesario no olvidar que las culturas subalternas o cultura popular, no es totalmente lo opuesto a la cultura hegemónica o dominante, sino más bien se caracteriza por la resistencia y la subordinación ante la cultura dominante. Es precisamente en "el sentido común" donde más se distingue esta dualidad (aunque también en el folklore se puede distinguir), de aceptación-redefinición y resistencia-creatividad.

B) Hegemonía, teorías de la reproducción y resistencias culturales en la escuela

Por otro lado, retomando las teorías reproducciónistas sobre la educación, encontramos que éstas señalaron sin rodeo los fines de la ideología dominante en las escuelas, plantearon la función de la hegemonía como dirección ideológica-cultural que ejerce la clase dominante (idea original de Gramsci) marcaron el peso que tienen las estructuras sociales sobre las clases sociales y los individuos, así como caracterizaron a la educación como justificadora de la desigualdad social ("si eres obrero, es porque no terminaste la primaria"), y seleccionadora de recursos humanos para la estructura productiva; sin embargo, dichas teorías no fueron capaces de explicar que "las escuelas son lugares en los cuales las desigualdades sociales son creadas y no meramente reproducidas (Y QUE) la escuelas son contextos especiales enclavados dentro de una estructura social general, pero que en diversos puntos de articulación, tanto contradicen como reproducen el orden estructural"⁶¹. Este hecho plantea la existencia de una actitud participativa y no pasiva de los miembros de la comunidad escolar (maestros, alumnos, directivos y padres de familia, en el nivel de educación básica, por ejemplo).

Si las escuelas son lugares donde se reproducen los fines de la hegemonía, también son sitios donde se negocia, y se reinterpretan, se aceptan en su mayoría, pero también se rechazan parcialmente, proyectos educativos hegemónicos, funcionales y justificadores del orden social existente.

Ahora bien, es importante considerar la doble relación que se da entre la hegemonía y las premisas teóricas de la reproducción, por un lado, y las culturas subalternas o cultura popular y el concepto de resistencias culturales en la escuela, por el otro lado.

Así como la hegemonía trabaja en la construcción de un consenso para la ideología dominante en la sociedad, que no puede ser totalizador (aunque lo pretenda), pues ahí están las culturas subalternas, también podemos entender las teorías reproduccionistas como un análisis que nos permite encontrar los mecanismos de dicha hegemonía en las escuelas, pero que tampoco describen la totalidad de los procesos educativos en dichas instituciones. Es necesario reconocer la presencia de las culturas subalternas a través de los conflictos y las resistencias culturales que se gestan cotidianamente en las aulas, donde ni los planes y programas de estudio, ni la normatividad oficial, ni sus autoridades, pueden mantener un total control sobre los miembros de la comunidad escolar.

Es aquí donde definiremos a las *RESISTENCIAS CULTURALES EN LA ESCUELA*, las cuales son el conjunto de ideas, concepciones de la vida, la moral, el trabajo, la educación, valores y principios sobre la enseñanza y sobre el aprendizaje, así como las prácticas cotidianas que se derivan de éstas y que se desarrollan en el espacio escolar; las cuales son resultado y continuación de las culturas subalternas propias de la comunidad en la que se inserta la escuela, y de los mismos protagonistas del proceso educativo (maestros, alumnos, padres de familia, directivos); dicha expresión cultural se enfrenta y se amolda a los contenidos educativos oficiales (planes y programas de estudio, la normatividad y la autoridad escolar, su cultura y moral), creando una relación compleja y contradictoria, donde el resultado es el mismo proceso educativo, donde tanto se cuestiona, modifica y reelabora, como se reproducen dichos contenidos.

Maestros, alumnos, padres de familia, y hasta en ciertos momentos, los directivos de escuela, crean resistencias y conflictos de tipo político-cultural, al redefinir disposiciones y normatividades oficiales, al cuestionar en la práctica ciertos principios de la institución educativa, recreando su función oficial o modificando los procedimientos de participación y enseñanza-aprendizaje que se intentan imponer desde estructuras administrativas superiores, y que si salen triunfantes, no son sin originar a la vez,

conflictos y resistencias de tipo cultural. Cualquier tipo de reproducción, según Appel, "se cumple no sólo a través de la aceptación de las ideologías hegemónicas, sino también a través de la oposición y la lucha"⁶².

Si bien es cierto que los conflictos y resistencias a los planes, programas, autoridades y normatividades en las escuelas, pueden ser producto de ideologías hegemónicas en competencia, donde sectores de las clases privilegiadas enfrentan sus proyectos educativos⁶³, donde alguno (o algunos) saldrán triunfadores, nuestro estudio busca encontrar "cómo los significados generados en diferentes tipos de contextos culturales tales como culturas de familia, de trabajo, de clase y culturas semejantes de clases específicas, generan sus propias formas de resistencia al enfrentarse a instituciones que abarcan y diseminan ideologías hegemónicas"⁶⁴.

Es importante señalar que el concepto de hegemonía cultural utilizado por Giroux (que analizamos en el apartado anterior), así como los conceptos de folklore y sentido común en su relación de aceptación y resistencia ante los valores, prácticas y principios de la hegemonía, dentro de la perspectiva gramsciana, nos han servido de base teórica para el concepto de resistencias culturales en las escuelas.

Para nosotros las resistencias culturales así como el funcionamiento armónico, que se dan en las escuelas ante la normatividad oficial, tienen su origen básicamente no tan sólo en la mecánica de la hegemonía, sino también, en la presencia de las culturas subalternas que se manifiestan en una cotidiana participación de los individuos en la redefinición de proyectos educativos hegemónicos, a partir de sus propios orígenes socio-económico-culturales o de clase social, sus valores, su concepción del mundo, que se crea en principio afuera de la escuela, pero también, en relación con ella.

Por último, consideramos necesario recordar que el concepto de hegemonía intenta explicar un fenómeno político-cultural "vivo", en constante movimiento y redefinición, que es capaz de ir asimilando y domesticando las resistencias culturales; si bien la hegemonía tiene como modelo la cultura de la clase dominante, tiende también forzosamente, a dejar un lugar a las expresiones propias de las culturas subalternas, aunque ciertamente en una proporción menor y domesticada o subordinada a la dominante.

Citas y referencias bibliográficas del capítulo I.

01. Gramsci, Antonio, 1972, "Los intelectuales y la organización de la cultura", Nueva Visión, Buenos Aires, pag. 16.
02. Gramsci, Antonio, 1973, "Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el estado moderno", Nueva Visión, Buenos Aires, pag. 147.
03. Macciocchi, María Antonieta, 1980, "Gramsci y la revolución de occidente", Siglo Veintiuno editores, México, pag. 155.
04. Portelli, Hugues, 1983, "Gramsci y el Bloque Histórico", Siglo Veintiuno editores, México, pag. 66.
05. Gramsci, Antonio 1983, "Introducción a la filosofía de la praxis", Premia editora, México, pag. 11.
06. Gramsci, Antonio, Obra citada, pag. 7
07. Gramsci, Antonio, Obra citada, pag. 7.
08. Gramsci, Antonio, 1974, "Antología", Siglo Veintiuno editores, Madrid, pag. 129.
09. Gramsci, Antonio, 1976, "La alternativa pedagógica", Nova Terra, Barcelona, pag. 150.
10. Gramsci, Antonio, 1974, "Antología", Siglo Veintiuno editores, Madrid, pag. 109.
11. Palacios, Jesús, 1989, "La cuestión escolar. Críticas y alternativas", Editorial Laia, Barcelona, pag. 414 y 415.
12. Gramsci, Antonio, 1976, "La alternativa pedagógica", Nova Terra, Barcelona, pag. 216.
13. Gramsci, Antonio, Obra citada, pag. 162.
14. Salomon, Magdalena, 1980, "Funciones sociales de la educación", U.P.N. México, pag. 40.
15. Althusser, Louis, 1974, "Sobre la Ideología y el Estado" en "Escritos", Laia, Barcelona, pag. 105.
16. Palacios, Jesús, Obra citada, pag. 433.
17. Althusser, Louis, 1983, "La filosofía como arma de la revolución", ediciones de pasado y presente, México, pag. 108.
18. Palacios, Jesús, Obra citada, pag. 434.
19. Althusser, Louis, 1974, "Sobre la Ideología y el Estado" en "Escritos", Laia, Barcelona, pag. 111.
20. Althusser, Louis, Obra citada, pag. 136.
21. Palacios, Jesús, Obra citada, pag. 435.
22. P. Bourdieu y J.C. Passeron, 1977, "La reproducción", Laia, Barcelona, pag. 44.

23. P. Bordieu y J.C. Passeron, Obra citada, pag. 45.
24. Palacios, Jesús, Obra citada, pag. 438.
25. P. Bordieu y J.C. Passeron, Obra citada, pag. 48.
26. Palacios, Jesús, Obra citada, pag. 439.
27. P. Bordieu y J.C. Passeron, Obra citada, pag. 51-52.
28. P. Bordieu y J.C. Passeron, Obra citada, pag. 65.
29. Palacios, Jesús, Obra citada, pag. 443.
30. P. Bordieu y J.C. Passeron, Obra citada, pag. 72.
31. P. Bordieu y J.C. Passeron, Obra citada, pag. 83.
32. Palacios, Jesús, Obra citada, pag. 442.
33. P. Bordieu y J.C. Passeron, 1973, "Los estudiantes y la cultura", Labor, Barcelona, pag. 51.
34. Salomon, Magdalena, Obra citada, pag. 42.
35. Salomon, Magdalena, Obra citada, pag. 42.
36. Ch. Baudelot y R. Establet, 1976, "La escuela capitalista en Francia", siglo XXI, Madrid, pag. 41-42.
37. Ch. Baudelot y R. Establet, Obra citada, pag. 193.
38. Ch. Baudelot y R. Establet, Obra citada, pag. 209.
39. En De Leonardo, Patricia, 1986, "La nueva sociología de la educación", (Antología), SEP-El Caballito, Méx. pag. 27.
40. En De Leonardo, Patricia, Obra citada, pag. 28.
41. En De Leonardo, Patricia, Obra citada, pag. 29.
42. Giroux, Henry A., 1981, "Ideology, Culture and Process of Schooling", Falmer, Lewes, pag. 23.
43. Giroux, Henry A., Obra citada, pag. 23.
44. En De Leonardo, Patricia, Obra citada, pag. 33.
45. En De Leonardo, Patricia, Obra citada, pag. 37.
46. En De Leonardo, Patricia, Obra citada, pag. 38.
47. En De Leonardo, Patricia, Obra citada, pag. 50.
48. En De Leonardo, Patricia, Obra citada, pag. 40.
49. En De Leonardo, Patricia, Obra citada, pag. 43.
50. En De Leonardo, Patricia, Obra citada, pag. 43.
51. En De Leonardo, Patricia, Obra citada, pag. 47.
52. En De Leonardo, Patricia, Obra citada, pag. 48.

53. En De Leonardo, Patricia, Obra citada, pag. 49.
54. En De Leonardo, Patricia, Obra citada, pag. 49.
55. Gramsci, Antonio, 1983, "Introducción a la filosofía de la praxis", Premia Editora, México, pag. 10.
56. Giménez, Gilberto, 1982, "Para una concepción semiótica de la cultura", UAM, México, pag. 34.
57. Gramsci, Antonio, Obra citada, pag. 7.
58. Portelli, Hugues, Obra citada, pag. 23.
59. Portelli, Hugues, Obra citada, pag. 22.
60. Gramsci, Antonio, Obra citada, pag. 11.
61. Olson, P., 1981, "Rethinking social reproduction", Interchange 12 (23) pag. 2.
62. Apple, M.W., 1981, "Reproduction, Contestation, and curriculum. An essay in self criticism". Interchange 12 (23) pag. 36.
63. En De Leonardo, Patricia, Obra citada, pag. 43.
64. En De Leonardo, Patricia, Obra citada, pag. 47.

CAPÍTULO II

"ESTADO, MODERNIZACIÓN EDUCATIVA Y EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA EN MÉXICO"

El capítulo II de nuestra investigación pretende caracterizar los antecedentes históricos del problema educativa en México, a partir de una interpretación del Estado mexicano, su política Educativa y las reformas impulsadas por la Modernización Educativa en el nivel de educación básica.

Para este capítulo la importancia radica en la definición del proyecto educativo del Estado mexicano posrevolucionario (Entendido como el proyecto educativo hegemónico al interior de la sociedad mexicana, durante el siglo que esta por terminar), a fin de encontrar sus aspectos fundamentales, los cuales subsisten hasta la Modernización Educativa (Aunque esta última, con sus particularidades propias). Utilizando los elementos de nuestro marco teórico realizaremos también, una caracterización desde el punto de vista de la reproducción y la resistencia cultural, resaltando principalmente, en el aspecto de las reformas modernizadoras para la educación básica y secundaria.

El capítulo está dividido en tres apartados o subcapítulos, los cuales contienen a su vez, varios incisos con temas más específicos. Para comenzar diremos que en el inciso (A), del subcapítulo 2.1, caracterizamos al Estado mexicano como una alianza de clases con hegemonía; o sea, donde el poder político se cimienta en un acuerdo de clases sociales, donde si bien existe consenso y unidad, también se da coerción, dominio político y explotación económica de una clase sobre otras.

El Estado mexicano establece al término del movimiento armado de 1910-17, un proyecto de sociedad con el cual se comprometen los gobiernos posrevolucionarios; este proyecto, de corte capitalista, donde el desarrollo industrial dependiente será la meta a seguir, se compromete desde el principio, con reivindicaciones de carácter popular. La inclusión de dichas reivindicaciones populares, son parte fundamental de la hegemonía de Estado, que refuerza la misma hegemonía de las clases dominantes. Estas concepciones a los sectores subalternos cumplen una función de consenso y subordinación ideológica, política y cultural, y son el terreno en el que se desarrolla el reformismo social del Estado mexicano, al interior del cual se incluye la educación pública.

Sin embargo, es importante no olvidar, que este espacio de reformismo social, también es lugar de negociación y confrontación con los intereses y cultura de los mismos sectores populares, que de manera

cubierta o encubierta, manifiestan su participación y concepciones del mundo, moldeando e influyendo significativamente el consenso y la subordinación de dicho reformismo.

En el inciso (B), definimos el concepto de que la política educativa de Estado mexicano, ha sido un proyecto social cuyos objetivos básicos han sido dos: la legitimidad del Estado y la preparación de la fuerza de trabajo que requiere el sistema productivo (confrontar cita 7, del capítulo), los cuales señalan los claros fines de reproducción ideológica, política y económica que tiene la escuela pública en México.

Según el momento de las relaciones entre las clases sociales, y el régimen en turno, la política educativa del Estado mexicano se ha matizado con características de "socialista", de "Unidad Nacional", de "Modernización", etc.

Desde 1921 (año en que se funda la SEP) hasta el sexenio que acaba de terminar, se han sucedido diferentes variaciones del proyecto educativo del Estado mexicano posrevolucionario. Dichas variaciones responden al estado de las relaciones entre las clases, a los requerimientos de la legitimidad del Estado y a las necesidades del proceso productivo.

Sin embargo, consideramos que algunos momentos en la historia de la política educativa posrevolucionaria son fundamentales para entender mejor la llamada "modernización educativa" del sexenio de Salinas de Gortari.

En primer lugar, el período de José Vasconcelos, primer secretario de educación pública, durante el cual se maneja por primera vez la ideología del nuevo Estado en relación con la educación y se crean las principales dependencias y organizaciones de la SEP.

En segundo lugar, tenemos el sexenio de Avila Camacho, donde la política de la Unidad Nacional moldeó un proyecto educativo donde se fortalece la conciliación de clases, y crea los cimientos de un nuevo pacto social corporativo.

En tercer lugar, el segundo período de Torres Bodet a cargo de la SEP, el cual guarda mucha semejanza con la modernización educativa, en varios aspectos de su planeación, aplicación, metas y resultados.

En el inciso (C) del mismo subcapítulo, se tratará de dar una caracterización del sistema educativo nacional antes de la modernización educativa; destacando tanto los problemas como las soluciones que

ya se perfilaban como antecedentes del proyecto modernizador. En lo fundamental, analizaremos el período de Miguel de la Madrid, las problemáticas de la educación básica, las acciones realizadas en el campo educativo, así mismo como los aspectos sobresalientes de los diagnósticos y propuestas que se manejaron en dicho período, donde ya se anticipaban las caracterizaciones y soluciones que manejaría la reforma educativa salinista.

En el apartado 2.2 nos concentraremos en la descripción y crítica de los documentos fundamentales de la modernización educativa, haciendo una cronología a lo largo del sexenio del proyecto educativo.

En los cuatro incisos de este apartado analizaremos las principales propuestas administrativas, didáctico-pedagógicas y de organización escolar, que maneja la modernización, reflexionando desde los conceptos de la reproducción y la resistencia cultural, de nuestro marco teórico.

En el apartado 2.3 desarrollaremos la temática de la siguiente manera: En el inciso (A) caracterizaremos la educación básica secundaria: sus fines, sus principales problemas, sobre todo en el aspecto de enseñanza-aprendizaje y organización escolar.

En seguida, en el inciso (B), elaboraremos un diagnóstico sobre como se encontraba la secundaria antes de la modernización educativa, tanto en el aspecto didáctico-pedagógico, administrativo y de integración con la comunidad, así como recordaremos el diagnóstico que hizo el proyecto modernizador, antes de comenzar los cambios que impulsó a su interior.

Será importante que señalemos, algunos elementos de resistencia cultural que ya existían en la secundaria, algunos de ellos legitimados por los proyectos educativos anteriores y otros no, pero que tienen un peso significativo en la cotidianidad de las escuelas secundarias.

Por último en el inciso (C), del mismo subcapítulo, hacemos un análisis y crítica de las principales propuestas y los cambios introducidos en la educación básica secundaria por la modernización, a partir de los conceptos fundamentales de nuestro marco teórico-conceptual. Caracterizamos el diagnóstico de la modernización para secundaria, así como los objetivos de su plan de estudios y los enfoques que da a los nuevos programas, donde se perfila su concepción de la educación, de las formas de enseñanza-aprendizaje y la participación al interior de la escuela.

2.1 ESTADO Y EDUCACION EN MEXICO

A) *El Estado mexicano posrevolucionario*

A fin de definir al Estado que surge de la revolución mexicana de 1910, consideramos necesario señalar algunos aspectos que lo caracterizan, antes que elaborar una cronología sobre la historia de su formación. Esta perspectiva teórica nos permite entender al Estado mexicano como una relación política entre las clases sociales fundamentales de nuestra sociedad. Relación que surge al término del período revolucionario y que toma matices diferentes según la fuerza o maduración de las diferentes clases sociales.

Para comenzar, definiremos al Estado mexicano como un Estado burgués, comprometido con los intereses de esta clase. Como dice Gilly: "...lo que surge de la constitución de 1917, por las relaciones de propiedad que ésta sanciona y preserva, es una república burguesa, un Estado burgués... (el) carácter de clase del Estado: ...no puede sino definirse con el nombre de la clase dominante a cuyos intereses sirve FUNDAMENTALMENTE -no exclusivamente- el Estado"¹.

Si bien el Estado mexicano lo caracterizamos de esta manera fundamental, es importante recordar que a éste carácter burgués se amoldan diversos regímenes de gobierno, que según el estado de las relaciones entre las clases permite que el gobierno en turno se torne "populistas", o de "unidad nacional" o "modernizador", etc.

Sin buscar caer en las polémicas sobre que el Estado mexicano es o no "bonapartista", retomamos la caracterización que hace Gilly sobre el régimen de Obregón a fin de precisar la idea del Estado como una relación entre clases sociales, expresada en sus instituciones. Gilly señala que: "Obregón sube apoyado por el ejército, ... los campesinos zapatistas, ... los obreros de la CROM... la pequeña burguesía urbana, ... una parte de las clases poseedoras -industriales y aún terratenientes- ; Obregón ... es llevado al poder alzándose en equilibrio por encima de esas fracciones de clase, para desarrollar una política típicamente burguesa"².

Ahora bien, esta caracterización del Estado como una relación entre clases, donde unas son las hegemónicas, implica también la existencia de compromisos, de reivindicaciones, tanto ideológicas como económicas, con los sectores subalternos. El Estado depende de estos compromisos para lograr su consenso y hegemonía. Con respecto a los compromisos de carácter ideológico, Gilly nos dice que: "...

el consenso para su régimen (se obtiene) en cuanto ... heredera de la tradición y del mito de la revolución, que explota a su favor ... en ese mito que legitima al poder burgués, queda atrapada la conciencia de las masas en todo el período posterior. Pero como todos los mitos, éste tiene raíces en la realidad ... el Estado de la nueva burguesía se impuso sobre las masas pero quedó dependiente de su apoyo y su consenso ... Esta contradicción explica y atrapa a todo el sistema estatal"³.

Si bien la legitimidad del Estado mexicano cada vez menos recurre a la ideología de la Revolución Mexicana, sí continúa presentándose como reivindicadora del bienestar y de las aspiraciones populares (PRONASOL y el mismo lema del PRI en la pasada campaña presidencial, dan muestra de ello).

También Córdova nos señala lo que él llama "el reformismo" del Estado mexicano, el cual se vale de un conjunto de reformas sociales encaminadas a obtener el consenso de las masas: "El reformismo cubrió varios campos ... una redistribución de la riqueza, principalmente de la tierra; ... la organización de un sistema jurídico-político de conciliación entre las distintas clases sociales bajo la dirección del Estado; ... la elevación a la categoría de garantías constitucionales de los derechos de los trabajadores;..."⁴.

Es importante señalar que estos compromisos sociales con los sectores subalternos es un factor fundamental para la existencia del Estado mexicano. La hegemonía del Estado (que es en nuestra sociedad un fuerte sosten de la hegemonía de las clases privilegiadas) tiene un importante pilar en lo que Córdova llama "política de masas". Nos dice que: "En estas condiciones, se vuelve indispensable un Estado capaz de regular las tensiones sociales, controlar y dirigir el ascenso de las masas y, al mismo tiempo, proteger el aparato productivo de la sociedad y las relaciones de producción que se condensan en torno a él. Estas son tareas que, por lo demás, se llevan a cabo con el concurso y con el apoyo de las masas trabajadoras o no se llevan a cabo de ninguna manera..."⁵.

Pero esto no quiere decir que los sectores subalternos tengan plena libertad y conciencia para decidir sobre la sociedad que se ha construido; aunque sí quiere decir, que existe dentro del proyecto social del Estado mexicano un lugar para sus reivindicaciones de clase, aunque dentro de un proceso de mediatización y subordinación que tiene que ver con función de la hegemonía de las clases dominantes.

Dentro de este espacio de reivindicaciones populares incorporadas al proyecto social del Estado, se han creado un conjunto de instituciones de seguridad social, jurídicas, de educación y de participación ciudadana, que limitan y concilian las necesidades económicas, culturales y políticas de los sectores

subalternos con los intereses de las clases dominantes, estas sí principales beneficiarias de la "política de masas" del Estado.

B) La política educativa del Estado posrevolucionario

Es importante reconocer que la conciliación de intereses de clases queda establecido a través de: pactos sociales expresados en principios y normas jurídicas, de las cuales la constitución política es considerada su máxima exponente. En los artículos constitucionales conocidos como garantías sociales condensan estos pactos sociales, y sus modificaciones y reformas, también son resultado de los cambios en las relaciones entre las clases fundamentales de la sociedad.

El artículo 3º constitucional que compromete al Estado con la educación pública, es el resultado de un pacto social con las clases populares, al término de la revolución mexicana. En dicho artículo se "sintetizan los principios liberales planteados durante el siglo XIX y las demandas de transformación social expresadas durante el movimiento armado...era pues urgente que el Estado estableciera un sistema educativo que permitiera cumplir con los compromisos políticos e ideológicos adquiridos por el nuevo régimen"⁶.

La creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921 respondió a este compromiso social, planteando un proyecto educativo que, si bien al principio no contó con suficientes recursos materiales y humanos, marcaría las pautas generales de la educación en nuestro país a lo largo del período posrevolucionario.

Antes de pasar a caracterizar la política educativa del Estado mexicano (De la cual destacaremos tres períodos que consideramos significativos para nuestra investigación), es necesario no perder de vista sus objetivos fundamentales, objetivos que dependen del tipo de sociedad que se ha empeñado en forjar. Por abajo del discurso oficial manifestado en la constitución de 1917, así como los diversos matices de la política educativa de cada régimen en turno, los objetivos básicos de la educación pública han tenido "el doble propósito la legitimidad del Estado y favorecer el proceso de expansión industrial para favorecer la economía nacional"⁷.

La escuela en México ha tenido (y tiene hoy en día) fines de reproducción social y cultural, sirviendo de pilar importante en el mantenimiento y desarrollo de sociedad clasista y de su hegemonía (No olvidemos la base de las reflexiones de Althusser y de otros reproducciónistas sobre la escuela).

El período de Vasconcelos

José Vasconcelos se convirtió en el primer secretario de educación pública en 1921. La obra de Vasconcelos se caracteriza tanto por el manejo del discurso oficial que desarrollaría la SEP desde entonces, como por la organización que le daría a esta. En 1920 al ocupar el cargo de Rector de la Universidad Nacional, Vasconcelos expresa ya la ideología reivindicadora y de redención popular a través de la educación, compromiso del Estado que había surgido de la Revolución: "La pobreza y la ignorancia son nuestros peores enemigos y a nosotros nos toca resolver el problema de la ignorancia... Yo soy en estos instantes... un delegado de la revolución que viene a invitarlos (habla a maestros) a... iniciar una cruzada de educación pública.. de parte de los que saben algo, en favor de los que nada saben..."⁸.

En estas palabras Vasconcelos sintetizaba una doble intención: Librar a los humildes de la ignorancia y la barbarie, y dar a los hombres de cultura, a los maestros, sabios y artistas, las necesidades y aspiraciones populares como inspiración creativa.

Pero también, entrelaza, vincula, elementos de la cultura popular (sus aspiraciones, sus esperanzas de justicia social, etc.) con un proyecto educativo que tiene la finalidad de legitimar al Estado, fortaleciendo su hegemonía.

Por otro lado, su pedagogía era la que, plantea un apostolado a semejanza de los antiguos sabios hindúes o pitagóricos, donde el maestro de escuela crearía un hombre nuevo que no aceptara el ambiente socio-cultural existente, surgiendo con una nueva ética y estética inspirada en las aspiraciones motivadoras de la revolución. Estos elementos, el apostolado y la nueva moral que la escuela intentaría crear en la niñez mexicana, se convirtieron en una constante cultural que justificaba y elevaba a la educación pública, presentandola como un terreno aparentemente libre de la dominación de clase, donde los sectores populares encontrarían un aliado en la lucha por sus derechos y sus condiciones de vida.

También es importante señalar que la enseñanza tradicional, donde el maestro es el gufa y la fuente de la verdad para el alumno, fué entendida por Vasconcelos como "la seducción que el maestro logrará en el niño, haciendo insensible su dominio, fasinándolo"⁹, y a través de esto, transmitirle sus conocimientos, los cuales consistirían en "...La familiarización del niño con su destino. La educación era una coacción humanista..."¹⁰.

Esta forma de enseñanza ha persistido a lo largo de los años, enraizándose en la concepción que los sectores populares entienden de lo que debe de ser el maestro y como debe de enseñar. Sin querer decir que Vasconcelos fué el primero en manejarlo, sí podemos señalar que el tipo de maestro que plantea, subsiste en la preferencia de maestros, padres de familia y alumnos pertenecientes a clases populares, convirtiéndose en un elemento del hábitus (producto del trabajo pedagógico y la acción pedagógica dominante) asimilado al interior de los sectores populares.

Por lo que respecta a la organización de la SEP, Vasconcelos tradujo su ideología de la redención de los humildes a través de la educación, principalmente en la erección de numerosas escuelas públicas (Rurales, técnicas, para adultos, preparatorias, etc.), así como de bibliotecas (Ambulantes, juveniles, públicas en pequeñas comunidades, etc.) constituyéndose en dos ramas fundamentales de la misma Secretaría de Educación Pública.¹¹

En lo que respecta a la Escuela Rural Mexicana que impulsó Vasconcelos (y que continúa la labor de los maestros ambulantes del porfiriato), es necesario precisar, tomando en cuenta las

condiciones del país, donde la mayoría del país vivía en el medio rural, se utilizó a los maestros como portadores del proyecto social del Estado mexicano, donde se convinaron tanto la legitimidad del nuevo Estado posrevolucionario como la necesidad de integrar a todo el país: "Se pretendía con la escuela rural mexicana: lograr por medio de la acción educativa en la comunidad, la integración nacional e ir construyendo al mismo tiempo una identidad nacional;... impulsar... la transformación económica, política y cultural de las comunidades rurales, contribuyendo con ello al desarrollo del país".¹²

Por último, de entre el conjunto de instituciones educativas que formaron la escuela rural mexicana, cabe señalar las misiones culturales, antecedentes de los cursos de actualización permanentes para los maestros, que la SEP desarrollaría a lo largo de su historia: "Las Misiones Culturales, como respuesta al medio rural predominante en el país y la escasa preparación de los maestros, llevaban técnicas de enseñanza a los mentores, pero también, los preparaba y animaba a los mismos, para su integración a la comunidad, a través de capacitarlos para crear talleres y huertos, así como organizar clubs deportivos y de colaboración de los miembros de la comunidad con sus problemas comunes"¹³ (Aspecto este último, que ha disminuido constantemente a partir de los años cuarenta, y que la Modernización intento debilmente recatar).

Es necesario reconocer que el impulso educativo del período de Vasconcelos y el mismo artículo 3º de la constitución política de 1917, tienen su antecedente en el Porfiriato. Los planteamientos, proyectos y propuestas educativas de Baranda, de los Congresos Nacionales de Instrucción Pública y del mismo maestro Justo Sierra, señalaban la necesidad de la educación laica, gratuita, obligatoria, dirigida principalmente al pueblo, y con un carácter nacional que integrara a los sectores rurales al desarrollo del país".¹⁴

La Política Educativa y la Unidad Nacional

Al iniciar la década de los años cuarenta en nuestro país surgía una nueva situación política a diferencia del período cardenista. La movilización social, las reformas de carácter populista y las reacciones en contra del gobierno por parte de las clases conservadoras, así como la continuación de la segunda guerra mundial, hacían necesaria una nueva política de reconciliación de clases por parte del gobierno de Avila Camacho.

En la educación fue necesario abandonar el proyecto de educación socialista (impulsado por el sexenio anterior), a fin de crear un nuevo clima de "Unidad Nacional" que eliminara los aspectos radicales que había tenido el anterior proyecto educativo y permitiera crear un nuevo acuerdo que reconciliara las aspiraciones de las masas con los intereses ideológicos de los sectores privilegiados.

El primer paso que se dió en este proyecto educativo fue la creación de la Ley Orgánica de Educación de 1942, que contradecía el carácter socialista de la educación, y preparaba una nueva reforma al artículo 3º constitucional. Los principales aspectos de dicha ley los podemos resumir de la siguiente manera:

- * "La educación es un servicio público que brinda el Estado, el cual regula también la participación de la iniciativa privada en la enseñanza".
- * "Los habitantes tienen el derecho a elegir entre la educación del Estado y la que brinden los particulares".
- * "La educación que brinda el Estado será gratuita".
- * "Se dará libertad de creencia, sin cuestionarla como fanatismo".

- * "La educación primaria será obligatoria".
- * "Se establese la uniformidad de la enseñanza, los planes y programas de estudio tendrán contenidos semejantes para cada nivel educativo, en todo el país"¹⁵.

Un segundo elemento del proyecto educativo de la Unidad Nacional fué el arribo a la SEP de Jaime Torres Bodet y de la creación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Torres Bodet tomó una posición conciliadora entre la nueva orientación educativa (la cual reconocía la gratuidad y la obligatoriedad de la educación, pero también decretaba la unificación de la enseñanza y mayores oportunidades a la iniciativa privada) por un lado, y la unificación sindical del magisterio, en su mayoría con simpatías por las ideas de "izquierda" o socialista, y los cuales reclamaban mejoras en sus condiciones de trabajo.

Ya desde su discurso de inauguración y la clausura del Congreso de Unificación Magisterial (diciembre de 1943), Torres Bodet precisaba la importancia de que se apartara al magisterio de "esas apetencias mezquinas, de núcleos o de personas"¹⁶ que la Secretaría favorecería "la creación de centros de capacitación para el magisterio"¹⁷, y que la SEP daría todo su apoyo a los maestros, siempre y cuando respetaran "la autoridad plena de los funcionarios y la armonía de esa autoridad con vuestras capacidades individuales"¹⁸.

Por otro lado, los dirigentes del SNTE (que surge el 30 de diciembre de 1943), si bien reconocían la importancia de una educación nacionalista, también estaban de acuerdo con la Unidad Nacional, señalando que "todo movimiento revolucionario (debería) consolidar la independencia política y la emancipación económica y obtener un régimen democrático"¹⁹.

A través de una serie de acuerdos y pactos entre los diversos sectores involucrados en la educación, el gobierno de Avila Camacho logró reformar nuevamente el artículo 3º constitucional a fines de 1946, reforma que duró hasta el sexenio de Salinas de Gortari, y que según Guevara Niebla sus rasgos fundamentales fueron: "a) La renuncia a atribuir objetivos sociales específicos a la educación; b) La adopción de un concepto de neutralidad educativa; c)...un currículo...basado en la cultura elaborada, excluyendo la cultura popular; d) Un sistema educativo...(acorde) a la dinámica del mercado; y e) La uniformización y centralización del sistema educativo"²⁰.

La reforma educativa de "Unidad Nacional" establece una readecuación del proyecto educativo iniciado por los gobiernos posrevolucionarios. Al cambiar la relación entre el Estado y las clases populares (Quedando estas últimas integradas al pacto corporativo durante el Cardenismo y ante el inminente desarrollo industrial que toma impulso en la década de los años 40), el proyecto educativo oficial ya no requiere tanto de la ideología de la redención social de los humildes, ni del reconocimiento de su cultura (los hábitos escolares, señalados por Bourdieu, se alejarán cada vez más de la cultura popular, así como la Autoridad pedagógica adecuará las acciones pedagógicas dominantes con los intereses hegemónicos).

El Estado sigue manteniendo la rectoría del proyecto educativo, pero ahora se manifiesta más abiertamente hacia la clase dominante alentando el crecimiento de las escuelas particulares y eliminando excesos ideológicos de la educación pública, que cuestionaban elementos importantes de la hegemonía.

El segundo período de Torres Bodet ("El Plan de Once Años")

La política educativa seguida por el Estado durante el sexenio de 1958-1964, es considerado como otro elemento clave para nuestra investigación. Si bien el período de Vasconcelos se caracteriza por el manejo de la educación como emancipadora de las clases populares, y el sexenio de Avila Camacho se distingue por una reforma educativa que concilia intereses e ideologías contrapuestas, el sexenio de López Mateos trata a la educación como un problema nacional que tendrá solución "desde arriba", o sea, con la capacidad de los "especialistas" y las autoridades. El llamado "Plan de Once Años" fué tanto en sus procedimientos, sus objetivos y sus logros, un antecedente de la "Modernización Educativa".

El ocultamiento de la función de la escuela del que nos habla Althusser, así como las características de Autoridad pedagógica de Bourdieu, aparecen aquí con un nuevo elemento legitimador del proyecto educativo hegemónico. La educación pública debe ser dirigida por "especialistas", técnicos de la educación y autoridades superiores, los cuales cuentan con la suficiente capacidad de entender las necesidades educativas y las más adecuadas soluciones para estas.

En octubre de 1959 el secretario de educación pública Torres Bodet presentó al presidente López Mateos el "Plan para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México" conocido posteriormente como "Plan de Once Años" por la propuesta que para cubrir los gastos del plan, a lo largo de esos años se podrían erogar los recursos necesarios, sin desequilibrar la economía del país.

El Plan Itabfa surgido de una comisión integrada por representantes de la SEP, el Poder Legislativo Federal, la Secretaría de Gobernación, de Hacienda, del Banco de México, del SNTE y de la Secretaría de Industria y Comercio. Dicha comisión trabajó en una investigación sobre las necesidades educativas del país y las condiciones económicas necesarias para cubrir la demanda educativa. Trabajaron de febrero a octubre de 1959, obteniendo datos alarmantes sobre la situación educativa nacional: "De cien alumnos que ingresaron a la escuela primaria en 1951, sólo 30 concluyeron el sexto grado en 1956..de cada mil alumnos que iniciaban el primer grado de primaria, sólo uno concluía los estudios de educación superior..en todo el país se requerían, en promedio 7.2 años para cursar la educación primaria"²¹.

Las conclusiones a que llegó la comisión reconocían que el propósito del plan no sería lograr resolver los problemas de índole socio-económicos que originaban la deserción y la reprobación; se limitaron a señalar que "el plan sólo enfoca la posibilidad de resolver el problema del gran número de niños en edad de escolar primaria que no reciben la primera enseñanza por falta de aulas, de grados escolares, de maestros o por cualquier otra razón de orden escolar"²².

Esta primera conclusión que señalaba los límites del proyecto educativo, era resultado de su carácter burocrático, que intentaba solucionar el problema educativo aislándolo del entorno socio-cultural, de las desigualdades económicas, y donde la comunidad que rodea a la escuela y los mismos maestros, sería considerado como "instrumentos" y no como protagonistas creativos de la transformación educativa.

El planteamiento de un proyecto educativo de esta índole, propició un mayor alejamiento de la educación pública ante las necesidades y cultura de las clases subalternas, originando un quiebre o ruptura más, con la ideología educativa manejada al principio del período posrevolucionario (Aquella que presentaba al Estado comprometido con los intereses y aspiraciones populares, a través de la educación). Aunque para nuestra investigación no es posible profundizar en este período de la educación, consideramos posible la presencia de resistencias culturales en las escuelas primarias y secundarias.

Sin embargo, durante el sexenio de López Mateos se avanzó en gran medida en el rezago educativo: "Se construyeron miles de aulas, se crearon plazas para maestros, se reforzaron planes y programas de estudio, se imprimieron millones de libros de texto, se formaron los maestros que hacían falta..en 1964..concurrieron a la escuela primaria de todo el país 6.6 millones de niños, dos y medio millones más que en 1958"²³.

Pero era de esperarse que, a pesar de la gran inversión en materia educativa, la cobertura del plan no llegó siquiera a sus propósitos; puesto que el plan de once años "sólo había resuelto el problema en un 33%"²⁴.

Si bien el propio Torres Bodet culpaba del fracaso del Plan a la "fecundidad de las madres de nuestro pueblo"²⁵, es importante señalar que las desigualdades entre el medio rural y el urbano, así como entre las diferentes regiones del país, y sobre todo el no haber enfrentado las grandes desigualdades económicas y culturales del pueblo mexicano, contribuyeron a limitar sus resultados.

Los principales aspectos de este proyecto educativo, fueron:

- a) Construcción de escuelas: "...se construyeron más de 21,000 aulas, o sea en promedio, un aula cada dos horas"²⁶; para el medio rural, se construyó el "aula casa rural", donde los vecinos ayudaban en su puesta en pie y el maestro tenía donde vivir.
- b) Los libros de texto gratuito: que reforzaban la uniformidad de la enseñanza; se convocó a concursos abiertos para su elaboración, sin embargo, como "la calidad" no era la esperada, "la comisión se vió en la necesidad de encargar a maestros de competencia reconocida la redacción de los textos"²⁷.
- c) La reforma a los planes y programas de estudio: la responsabilidad de dichas reformas se le asignó al Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE), dependiente de la SEP; la reforma a los planes y programas de estudio tuvo su origen burocrático y no de participación de la comunidad escolar.
- d) Formación y mejoramiento profesional del magisterio: Este aspecto del proyecto educativo tuvo como protagonistas la creación de Centros Regionales de Enseñanza Normal, el fortalecimiento del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (fundado durante el sexenio de Avila Camacho), y la reforma a los planes de estudio de las Escuelas Nacionales para primaria y preescolar. (El nuevo plan "recomendaba el abandono de los métodos puramente expositivos, que fueron sustituidos por otras metodologías en las cuales se acentuaba la dinámica de trabajo en grupo, ya que el conocimiento así adquirido es más firme, duradero y funcional por ser producto de una investigación...de los propios alumnos bajo la guía y orientación del profesor"²⁸).

Haciendo una breve reflexión sobre los tres períodos con los cuales caracterizamos la política educativa del Estado mexicano posrevolucionario, presentamos una breve recapitulación sobre algunos de sus principales aspectos:

- a) La escuela pública en México tiene el principal propósito de fortalecer el proyecto social hegemónico impulsado por el Estado, a través de la difusión de su legitimidad, tanto en el aspecto político-ideológico, como en la formación de la fuerza de trabajo requerida por la sociedad clasista.
- b) Durante el período de Vasconcelos, la educación pública maneja la legitimidad del Estado (fortaleciendo la hegemonía) a través de una ideología de la redención social, que planteaba el reconocimiento de las carencias materiales y la cultura de los sectores populares, a fin de librarlos de sus pobrezas materiales y espirituales (sin embargo, termina desvalorizando aspectos de la cultura popular -recordemos el papel de la autoridad pedagógica, que legitima o deslegitima los conocimientos socialmente útiles-, pues considera que el pueblo "nada sabe", y que es necesario enseñarle una cultura nueva, emancipadora).
- c) En el sexenio de Avila Camacho se readecúa el proyecto educativo, a fin de establecer una política educativa que evite excesos ideológicos que perjudiquen a la hegemonía; sin que el Estado pierda la rectoría educativa, se favorecen los intereses culturales de los sectores privilegiados, se limita la cultura popular en la educación y se refuerza la cultura elaborada y dominante en la enseñanza. apreciamos como al replantearse una nueva relación entre el Estado y las clases populares, tiene un giro la hegemonía en la sociedad y a la vez, el mismo proyecto educativo del Estado.
- d) "El plan de once años" establece un proyecto educativo que acentúa su autoridad pedagógica en el principio que "los especialistas en educación" y "las altas autoridades educativas" son quienes saben mejor solucionar la problemática educativa. La autonomía relativa de la escuela se expresa a través de un desprecio de las carencias materiales y la cultura de las clases populares en la elaboración del proyecto educativo, negando el vínculo entre el medio socio-cultural, formas de enseñanza-aprendizaje y organización al interior de la escuela.
- e) Podemos concluir que, a lo largo de la política educativa impulsada por el Estado mexicano posrevolucionario, se va dando, con diferente intensidad, una constante manipulación y negación

de la cultura popular y de las necesidades materiales de los sectores subalternos, sin dejar totalmente de tomarlas en cuenta, pero sí posibilitando la aparición de resistencias culturales al interior de la escuela, en su nivel básico por lo menos.

C) Antecedentes de la Modernización Educativa. (La política educativa en el sexenio de Miguel De La Madrid)

Al dar inicio el sexenio de 1982-1988, la educación pública en México se enfrentó al comienzo de una época de austeridad en las políticas sociales del Estado; las soluciones monetaristas y neoliberales se impusieron como receta para la crisis económica que enfrentó nuestro país. El Estado buscó librarse de cargas financieras excesivas dentro del nuevo modelo de desarrollo que comenzaría a implantarse, desahogándolas "antes que nada por la vía de sacrificar las áreas del gasto público denominadas áreas sociales (vivienda, educación, salud). La educación, antes concebida como un factor determinante para el crecimiento económico pasó a ser, súbitamente, un lastre para la economía"²⁹.

Ante este cambio radical en la concepción de la educación, el régimen de De La Madrid se vió en la necesidad de mediar entre las promesas de reformismo social a favor de las masas (las cuales son parte de la hegemonía de Estado mexicano) y las exigencias de las recetas monetaristas que manjó para superar la crisis. Se dió el nombre de "Revolución Educativa" al proyecto educativo del sexenio, que si bien manejó desde el principio una serie de propuestas interesantes, se centró en "la tesis del secretario Reyes Heróles de que no se trata de gastar más, sino gastar mejor"³⁰, o sea, que las mejoras en el servicio educativo nacional se verían limitadas por la austeridad que el mismo régimen impondría. Así fué como "por primera vez en muchos años el gasto real en educación habfa disminuído (1983)"³¹.

A lo largo del sexenio se dió una disminución de los recursos económicos destinados a la educación, tanto en la infraestructura de las escuelas, en el aumento de inmuebles y en el salario del magisterio; por la austeridad que reinó en el medio educativo durante esos seis años, y como consecuencia de las políticas educativas de sexenios anteriores, a mediados de los años ochenta se dieron una serie de datos estadísticos que evidenciaron el fracaso del proyecto educativo que se lanzó en los años cuarentas; la escuela habfa sido presentada "como la vía más justa y adecuada (sustitutiva de la vía política tan empleada en el cardenismo) para satisfacer las esperanzas populares y desde entonces se conservó vivo entre el pueblo el mito de que la educación libera a los individuos de las miserias materiales"³².

En relación con este "mito" de la educación en México, podemos decir que la escuela ha ocultado muy bien sus fines de reproducción de la sociedad clasista (como nos dice Althusser), penetrando en la cultura popular a través de ciertos hábitos y de la legitimidad de su Autoridad pedagógica (desde la perspectiva de Bourdieu), ajena supuestamente, al dominio político y a la subordinación ideológica-cultural.

Los resultados de la escuela pública en México habían originado mayores desigualdades sociales, no logrando superar problemas claves como la deserción y la reprobación, consecuencia de las ventajas socio-económicas entre las clases, medios sociales y regionales del país; según varios estudiosos de la educación, para 1980-1985 se daba que "35 de cada 100 niños que ingresaban a primaria terminaban la secundaria. cerca de 20 millones de personas mayores de 15 años, no terminaron la educación básica. en los primeros dos años de primaria, existía existía una reprobación de 20%"³³.

Sin embargo, la "Revolución Educativa" manejó propuestas sobre la reorganización del sistema educativo nacional, que no pudo llegar a cumplir a consecuencia de la fuerte austeridad. De acuerdo a "El Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988" y según los primeros informes presidenciales, se deseaba lograr un ciclo básico escolar de 10 años, integrando la educación preescolar, la primaria y secundaria, como el servicio educativo básico para todos los mexicanos; igualmente, las autoridades reconocían la existencia de diversidades regionales de tipo cultural. a lo largo del país y recomendaban a parte de los contenidos educativos comunes, otros de carácter regional; por último, la "Revolución Educativa" también consideró importante lograr una articulación de los tres niveles educativos básicos, a fin de dar continuidad a los conocimientos adquiridos en cada nivel.

Tanto estas propuestas como varias de las manejadas por investigadores y críticos de la política educativa (como Guevara Niebla, Pescador, Latapf, entre otros), formaron parte del proyecto de "Modernización Educativa" en el sexenio salinista, llegando a convertirse en leyes, reformas y disposiciones oficiales que se llevaron a la práctica, con un gran apoyo financiero.

Podemos decir que la difícil situación que originó la crisis económica y las políticas de austeridad durante el sexenio de Miguel De La Madrid, pusieron al descubierto las limitaciones del proyecto educativo hegemónico (cuestionando seriamente algunos de sus principales elementos legitimadores, como el supuesto de ser le medio más adecuados para mejorar el nivel de vida de las clases populares); sin embargo, la política educativa del Estado planteó nuevos propósitos que fortalecieran su legitimidad (la integración de un ciclo básico escolar de 10 años, el reconocimiento de la diversidad de necesidades regionales y una vinculación más eficiente entre los niveles de enseñanza).

2.2 PROYECTO EDUCATIVO DEL ESTADO MEXICANO EN EL SEXENIO 1988-1994

(Documentos básicos, Cronología y Crítica)

A) "El Proyecto para la Modernización Educativa"

El 9 de octubre de 1989 el presidente Carlos Salinas de Gortari dió a conocer en la ciudad de Monterrey, Nuevo León, los resultados de la llamada "Consulta Nacional para Modernización Educativa"³⁴. La Secretaría de Educación Pública (SEP) se había responsabilizado de la consulta nacional, encomendando su coordinación al Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE).

Según narra el mismo CONALTE, en dicha consulta "se abarcan todos los niveles, tipos y modalidades del sistema educativo. Maestros, alumnos, padres de familia, investigadores, asociaciones de profesionistas de la educación, funcionarios, organizaciones obreras, campesinas, populares, empresariales y sindicales; participaron en 1,312 foros municipales, 83 regionales, 32 distritales, 14 especializados y 31 estatales; se presentaron 53,302 ponencias en los estados y 12,258 en el D. F."³⁵. (Sin embargo, es necesario recordar que en aque entonces los maestros eran más de 800,000 en todo el país³⁶. Al confrontar este dato con el número de ponencias presentadas, cabe la posibilidad de que dicha consulta fué muy selectiva o tuvo poco interés para el magisterio. Sin embargo, el consenso hacia el proyecto modernizador aparecerá más claramente con la Carrera Magisterial y el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica). Tomando como base este proceso de consulta y consenso, donde se pretendió las aspiraciones de la sociedad por modernizar la educación en México, la SEP elaboró el "Programa Nacional para la Modernización Educativa 1989-1994" (también conocido como PROMODE), el cual abarcaría desde preescolar hasta posgrados, pasando por las diferentes modalidades educativas (escolarizada, para adultos, indígena, etc.).

Si bien el PROMODE indicaba cuatro objetivos generales que debía alcanzar la educación (descentralización, inversión educativa, vinculación ámbito escolar-producción y abatir el rezago educativo)³⁷, en el aspecto académico o de contenidos educativos, según el CONALTE, se detectaron en la consulta nacional varias propuestas para la educación básica "se insistió en que la revisión de contenidos tomara muy en cuenta la articulación pedagógica de los niveles educativos, ...así como las diferencias de carácter regional...qué se revisara el diseño por asignaturas y por áreas...qué se asegurara flexibilidad, concisión y pertinencia de los aprendizajes"³⁸.

Dentro de su aspecto didáctico (también para el nivel básico educativo), el PROMODE señalaba que "el compromiso de modernización comprende también un cambio de los métodos de enseñanza"³⁹, para lo cual era necesario "involucrar a los maestros, a los padres de familia y a los estudiantes mismos en la aplicación de procedimientos de enseñanza-aprendizaje"⁴⁰. En términos generales, se ponía atención a la necesidad de que se "promuevan el aprender a aprender"⁴¹, así como "asegurar una actividad de aprendizaje a lo largo de la vida"⁴² entendida como un autodidactismo permanente, sin necesidad de una relación escolar de muchos años (en este aspecto, se reconocía que la educación primaria tenía un carácter prioritario, donde se debería dar una formación lo suficientemente valiosa para la vida, pues la inmensa mayoría de mexicanos ni siquiera la habían terminado)⁴³.

Dentro de esta perspectiva, el PROMODE señalaba un diagnóstico de cada uno de los niveles y modalidades educativas, así como caracterizaba las medidas a tomar para su modernización.

La Modernización Educativa, como el proyecto educativo del Estado durante el sexenio salinista, se apoyó en una legitimidad basada, por un lado, en una autoridad pedagógica de los especialistas en materia educativa y funcionarios superiores de la SEP, y por otro lado, al principio, en el consenso de los foros de consulta, que pretendieron demostrar una aceptación por parte de los diversos sectores o clases de la sociedad, reforzando así el proyecto hegemónico al interior de la escuela.

Las propuestas administrativas de la modernización (Descentralización, Inversión educativa, etc.) ya venían planteándose desde años antes, y serían responsabilidad de la SEP y del gobierno federal. Sin embargo, las propuestas sobre la mayor participación de padres, maestros y alumnos en la organización escolar, sobre nuevas formas de enseñanza y la pertinencia de contenidos educativos regionales, serían aspectos que forzosamente tendrían que conformarse con la cultura escolar de las diversas comunidades escolares. La asimilación de estas debería que ser a través de nuevos hábitos y diferentes trabajos pedagógicos que involucrarían, a pesar de los propósitos modernizadores, la mayor o menor presencia de resistencias culturales en maestros, alumnos, padres de familia y aun directivos de escuela.

B) "Hacia un Nuevo Modelo Educativo" y "Perfiles de Desempeño"

A fin de poner en práctica el PROMODE, la SEP instrumentó un proceso de consulta, análisis y elaboración de nuevos planes y programas de estudio para la educación básica, que dio como resultado inicial los documentos llamados "Hacia un nuevo modelo educativo" y "Perfiles de desempeño para preescolar, primaria y secundaria".

Durante 1989 y 1990 la SEP llevó a cabo una serie de reuniones principalmente con directivos y cuadros administrativos a nivel nacional, a fin de recoger opiniones y propuestas. La intención era crear un nuevo modelo pedagógico, con planes y programas de estudio para la educación básica, con un carácter provisional, a fin de ser reelaborados posteriormente (cabe señalar que ni la base magisterial ni los directivos de escuela o supervisores tuvieron una participación decisiva; estas reuniones fueron más bien de autoridades educativas y técnicos de la educación de nivel medio, estatal y federal).

Cabe señalar que la autoridad pedagógica ligada estrechamente con el proyecto hegemónico educativo, se encuentra principalmente entre los altos funcionarios de la SEP; podemos decir que, el alejamiento del proyecto modernizador con respecto a las culturas subalternas y sus resistencias culturales en la escuela, en un aspecto tan delicado como es la elaboración de planes y programas de estudio, se evidencia en esta exclusión de la base magisterial y sus autoridades inmediatas.

Posteriormente, el CONALTE (que podemos precisar, es un organismo de la SEP de tipo técnico-pedagógico a nivel nacional) se hizo cargo de reformular la propuesta inicial, llevando a cabo una serie de foros abiertos de consulta, así como recabando opiniones y sugerencias de especialistas de educación, para posteriormente pasar al análisis y elaboración de "El nuevo modelo educativo" y "Los perfiles de desempeño", documentos que fueron presentados en 1991 y que establecían los lineamientos de contenidos educativos, teoría educativa y procedimientos de enseñanza, que derían moldear unos nuevos planes y programas de estudio para su aplicación a partir del ciclo escolar 1991-1992.

"Hacia un Nuevo Modelo Educativo"

El CONALTE consideraba importante "retomar el concepto de educación permanente con el propósito de relativizar la influencia educativa de la escuela...(a fin de relacionarla con)...otras influencias tan constantes como son las de la familia, los medios de información masiva, las distintas interacciones con otros seres humanos en los medios de transporte, en la calle y en los centros de trabajo y recreación"⁴⁴. La escuela sería un catalizador de las experiencias educativas que el individuo recibe de otros espacios formativos, organizándolas y reaprovechándolas en la institución escolar. Para el CONALTE esta concepción educativa tendría que crear un modelo educativo puesto que "su alcance rebasa el ámbito del aula al proponer nuevas relaciones educativas en la sociedad"⁴⁵.

Los teóricos de la modernización reconocen la influencia del medio socio-cultural en la escuela, pero a la vez, plantean a la escuela como una institución que establecerá una acción pedagógica dominante, que se imponga a otras no dominantes que existen al interior de la sociedad.

El proceso de cambio en los contenidos educativos y forma de enseñanza-aprendizaje debería dar prioridad a la participación y el diálogo de los alumnos, al "concebir la educación ubicada en espacios continuos de convivencia...lo que llamamos educación, se da en terminos de relaciones: uno aprende cuando se relaciona con el mundo, con otros seres humanos, consigo mismo;...aprender consiste en adquirir formas y maneras de relacionarse..."⁴⁶.

Sin embargo, la participación y el diálogo no sería forzosamente democráticos; en medios sociales marcados por la división de clases, se generan formas de relacionarse con desigualdades y subordinaciones de tipo cultural, tanto al interior de la escuela como fuera de ella.

"Perfil de desempeño de la labor docente"

En el documento "Perfiles de desempeño para preescolar, primaria y secundaria" se señalan una serie de directrices o roles que el maestro debe asumir a fin de modificar las formas de enseñanza. En los aspectos de diagnosticar, organizar, coordinar y evaluar el aprendizaje de sus alumnos, así como en la forma de participar en la administración y organización de la escuela y en la relación que establece con la comunidad que rodea a la escuela, el CONALTE establece nuevas actitudes que debe asumir el docente para lograr educar a sus alumnos dentro de la nueva perspectiva modernizadora.

La autoridad pedagógica de los modernizadores pretende un replanteamiento del trabajo pedagógico, a través de cambios en la cultura escolar de los maestros, alumnos y padres de familia. Es clara la intención de una mayor integración con la comunidad que rodea a la escuela, pero con el fin de subordinarla a los contenidos educativos hegemónicos, sin aceptar sus resistencias culturales, ni buscar soluciones en otros problemas de la comunidad que requieren del apoyo de la escuela.

A continuación presentamos como ejemplo algunas disposiciones por aspecto, considerados por los perfiles de desempeño:

En el aspecto de **Diagnosticar**:

- * Manejar información sobre el desarrollo evolutivo de sus alumnos y de su contexto socio-económico y cultural.

En el aspecto de **Coordinar**

- * Promover un clima adecuado para los aprendizajes de los alumnos mediante el establecimiento de relaciones horizontales de comunicación.

En el aspecto de **Evaluar**:

- * Determinar conjuntamente con los alumnos, sus familiares y la comunidad el impacto de los aprendizajes de los alumnos en su vida escolar, familiar y social.

En los procesos de **Administración y Organización Escolar**:

- * Identificar, analizar y proponer soluciones a los problemas académicos, administrativos y organizacionales del plantel.

En los procesos de **Vinculación Escuela-Comunidad**:

- * Crear espacios de concertación de acciones educativas entre escuela y comunidad⁴⁷.

C) "Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica"

El gobierno federal, los gobiernos de los estados y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), suscribieron el "Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica", el cual constituyó el inicio de una nueva fase del proyecto de modernización educativa. Como resultado de las múltiples críticas que recibió el CONALTE y sus "Perfiles de desempeño", las cuales señalaban que el proyecto estaba en manos de "especialistas", que no tomaban en cuenta a la base magisterial (en especial al SNTE, que se consibió como obstáculo de la modernización por el propio secretario de educación pública, Manuel Bartlett) ⁴⁸ y dando entrada al Dr. Zedillo como nuevo titular de educación. El acuerdo combinaba un conjunto de soluciones administrativas, financieras, políticas y de carácter didáctico-pedagógicas.

Reorganización del Sistema Educativo

Continuó un proceso de descentralización que años antes se había iniciado. "este federalismo educativo"⁴⁹ estableció que los gobiernos estatales tomaran la responsabilidad de la totalidad de los servicios educativos en sus respectivas identidades. Con el compromiso de recibir apoyos financieros de la federación.

Se reconoció al SNTE con sus respectivas secciones como titular de los derechos laborales de dichos trabajadores. Con esta medida, se lograba un reconocimiento a la dirigencia nacional del SNTE que fortalecía su legitimidad.

Continuando con la propuesta de tomar en cuenta las características de cada región del país para la educación básica, se estableció que cada gobierno estatal propusiera a la SEP contenidos educativos regionales que serían incorporados a los planes de estudio de preescolar, primaria y secundaria (Por ejemplo, en el estado de México dentro del plan de estudios de primaria se incluyó el programa de Historia y Geografía del estado de México para el tercer grado y en secundaria también para el tercer grado, la asignatura de identidad Estatal).

Otro aspecto de la reorganización del sistema educativo fue la propuesta de crear consejos de apoyo a la educación integrados por autoridades locales, municipales, padres de familia, maestros, directivos, que deberían fomentar la participación de la comunidad que rodea a las escuelas, para mejorar la labor educativa. Sin embargo, dichos consejos no podrían participar en la elaboración de contenidos educativos ni en aspectos técnicos del proceso educativo. Se les dió el nombre de Consejos de Participación Social, quedando caracterizados en la Nueva Ley General de Educación.

"Reformulación de los contenidos y materiales educativos"⁴⁹

Dicho aspecto trataba del cambio en lo que se enseñaría en la educación básica y en el cómo se enseñaría. Se puede decir que las innovaciones principales serían:

1. Fortalecer el español sobre todo en la escritura y en la expresión oral, así como en la eliminación del enfoque de la lingüística estructural (aquella que confundía tanto a los padres de familia y a los maestros "antiguos", al llamar al sujeto y al predicado de una oración, como un conjunto de complementos y modificadores del enunciado).
2. Enseñar las matemáticas con un carácter práctico, en relación con problemas concretos de la vida cotidiana y sobre el cálculo de cantidades.
3. Separar a las ciencias sociales (en asignaturas independientes de civismo, historia, geografía) y a las ciencias naturales (en química, física, biología) a fin de dar mayor rigor a los contenidos de cada disciplina.

Si bien quedaba muy claro en el acuerdo que la SEP continuaría con la responsabilidad de elaborar los planes y programas de estudio y que distribuiría guías de estudio por asignatura para cada maestro donde se establecería estrategias didáctico-pedagógicas a seguir, también se reconocía que "las guías pretenden orientar y sugerir, en el marco de lineamientos claros y cada maestro las adaptará a su estilo de trabajo y a las condiciones de sus alumnos y de su escuela"⁵⁰.

Revalorización de la función magisterial

Donde se combinarían una serie de disposiciones para mejorar las condiciones económicas, en preparación y reconocimiento social del magisterio nacional a nivel básico.

De estas acciones propuestas la que destacó por su carácter de innovación fue la carrera magisterial, propuesta original del SNTE y que también constituyó de suma importancia para el apoyo de éste al Acuerdo.

El documento señala que se establecerá "un mecanismo de promoción horizontal para el personal docente frente al grupo, que enseñan a los niveles de educación básica (posteriormente incluyeron a los directivos de escuela y al personal técnico-pedagógico). Su propósito consiste en que los maestros puedan acceder, dentro de la misma función, a niveles superiores con base en su preparación académica, la atención a los cursos de actualización, su desempeño profesional y su antigüedad en el servicio"⁵¹.

Sin embargo, diversas críticas se han dado a este sistema de promoción en virtud de:

- a) Los límites de financiamiento, lo cual origina que no todos los maestros que se inscriben en esta promoción, logren sus beneficios ⁵².
- b) La competencia que tiende a crearse entre el magisterio.
- c) La actitud que asumen buena parte del magisterio al prepararse únicamente para el examen anual de conocimientos sobre su materia (que no incluye el conocimiento y experiencias sobre los métodos modernos de enseñanza); sin modificar en la práctica cotidiana sus formas de enseñanza ante el grupo.

- d) La importancia e influencia en el proceso de evaluación de la carrera magisterial a la opinión de los directores de escuela sobre el trabajo docente de los maestros de su plantel educativo, que muchas veces refuerza el autoritarismo de los directores y el servilismo de algunos mentores; Pero también origina una formalización de la evaluación que realizan los directores⁵³, llegando a otorgar la máxima calificación a todos los maestros sin realizar un verdadero diagnóstico de su trabajo docente.

Si bien la carrera magisterial constituyó un éxito político y administrativo para el gobierno y para el SNTE, por la gran cantidad de maestros que se inscribieron y se inscriben dentro del proceso de evaluación, podemos manejar la hipótesis de que no ha originado una modernización en los métodos y procedimientos de enseñanza de los maestros de educación básica.

Haciendo una breve recapitulación sobre el inciso, diremos que el Acuerdo Nacional planteó un viraje del proyecto modernizador, a fin de obtener el consenso ante sus propuestas tanto en los hábitos, como en las características de trabajo pedagógico que pretendieron imponer a los miembros de la comunidad escolar (o sea, lo que se llamó contenidos educativos de la modernización).

Por un lado, se propuso un "federalismo educativo", que transmitía parcialmente la autoridad pedagógica de la SEP (gobierno federal), a los gobiernos estatales y sus dependencias educativas, a través de algunos contenidos educativos regionales y de la administración de los servicios educativos en cada estado.

Por otro lado, los modernizadores reconocieron la necesidad de asimilar las resistencias y críticas a su proyecto, provenientes de la base magisterial, a través de la ampliación del consenso del proyecto educativo hegemónico, utilizando a la estructura organizativa del SNTE entre la base magisterial, así como manipulando la promesa de mejores remuneraciones económicas a los maestros, a través de la Carrera Magisterial, donde se comprometía la aceptación del proyecto modernizador (planes y programas de estudio, organización escolar, consejos de participación social, etc.).

Sin embargo, el consenso pasivo logrado por la Modernización Educativa, demuestra sus limitaciones al reconocer que los docentes implementarán los contenidos educativos a partir de su experiencia cotidiana; igualmente, la aceptación únicamente "de palabra" sobre la creación y funcionamiento de los Consejos de participación social, así como "los arreglos personales" al interior de la escuela (entre el directivo y los maestros) en las evaluaciones de la carrera magisterial, nos hablan de la existencia de comunidades

escolares que moldéan ellos mismos sus procesos educativos (no son instrumentos pasivos de una hegemonía cultural, expresada en las disposiciones educativas oficiales), así como que manifiestan aspectos de una cultura escolar resistente y reelabora el proyecto educativo hegemónico, aunque no lo cuestione abiertamente.

2.3 LA EDUCACION BASICA SECUNDARIA EN MEXICO

A) Características generales

El sistema de segunda enseñanza, establecido en 1926 y conocido como la escuela secundaria, forma parte de la educación básica, siendo la continuación forzosa de la educación primaria. A partir de la reforma al artículo 3º constitucional en 1993, y dentro del proyecto de Modernización Educativa, se establece su carácter obligatorio, al igual que la primaria; tanto el Estado queda comprometido a proporcionar los recursos materiales y humanos para que todos tengan acceso a este nivel educativo, como los padres están obligados a inscribir a sus hijos a la secundaria.

A pesar que el crecimiento de escuelas y del número de alumnos de secundaria han aumentado en los últimos años, es necesario hacer una reflexión sobre las condiciones de la escuela secundaria durante los últimos 20 años a fin de caracterizar posteriormente, las circunstancias en las que se encontraba en el momento de la Modernización Educativa.

Si bien es cierto que en la escuela primaria se ha dado a lo largo de décadas el mayor porcentaje de deserción escolar, también se da el caso que no todos los egresados de primaria se incorporan a la secundaria: "En el ciclo escolar 1970-1971 la absorción de los egresados de primaria fue de aproximadamente 59.8%; a partir de esa fecha hubo una tendencia creciente hasta 1981-1982, ciclo en que la satisfacción a la demanda real de educación secundaria fue del 86.8%. Posteriormente se inicia un comportamiento descendente constante y en 89-90 la atención a la demanda era del 82.4%"⁵⁴.

Obviamente el impacto de las políticas de austeridad del Estado mexicano durante los años ochenta influyeron drásticamente en el retroceso de la captación de alumnos a secundaria.

Demanda potencial de alumnos a primer ingreso en secundaria

Ciclo escolar	Alumnos de sexto grado		Inscritos en 1º de secundaria		Alumnos que no ingresaron a educación secundaria
	<i>Inscritos</i>	<i>Egresados</i>	Total	%	
1980-1981	1658 337	1555 662	1252 895		
1981-1982	1735 193	1634 012	1374 128	88	251 281
1982-1983	1809 312	1717 264	1451 379	88	248 028
1983-1984	1926 974	1819 166	1535 093	89	240 989
1984-1985	1984 396	1875 069	1588 683	87	303 359
1985-1986	2027 695	1925 314	1628 587	86	318 859
1986-1987			1628 391	84	367 284

FUENTE: Dirección General de Programación, "Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional", SEP, Ediciones de 1980-1981; 1981-1982; 1982-1983; 1983-1984; 1984-1985; 1985-1986; 1986-1987.

Otra característica de este nivel educativo ha sido (al igual que la primaria) las desigualdades entre entidades federativas, originando diferencias muy marcadas entre grupos de estados: "...egresados de primaria que ingresan a secundaria..En 1976, ..el Distrito Federal, Baja California Sur, Sonora y Yucatán mostraba una tasa superior a 90%, mientras que Guanajuato, Guerrero, Jalisco, Estado de México, Oaxaca, Puebla, Queretaro y Zacatecas tenían una tasa inferior a 70%..."⁵⁵.

Es evidente que, para comenzar, la secundaria ha sido un nivel educativo al cual no han tenido ni tienen acceso la inmensa mayoría de los mexicanos, pues si del total de inscritos en primaria, "no la termina 45% en promedio nacional"⁵⁶, comparando la matrícula entre primaria y secundaria, tenemos que en 1992 "En educación primaria estaban inscritos más de 14 millones de niños, en secundaria (había) más de 4 millones"⁵⁷; cifras que demuestran las limitaciones de cobertura de la escuela secundaria.

Por otro lado, las modalidades de escuelas secundarias han sido las llamadas generales (siendo la mayoría a nivel nacional), las técnicas y las telesecundarias: "En 1970, el 82% de las secundarias eran de modalidad general; el 13.6% de modalidad técnica y 3.7% telesecundarias. Para 1989, el 55% era de modalidad general, el 25% técnica y el 10.5% telesecundaria"⁵⁸.

La reducción de costos para su mantenimiento, en el caso de las telesecundarias, así como la necesaria integración al mercado de trabajo de los adolescentes en los medios rurales, en el caso de las secundarias técnicas, favorecieron su crecimiento más acelerado en comparación de las secundarias generales, más propias de los medios urbanos, más costosas y que preparan a los alumnos para continuar estudiando, no para la vida productiva.

De acuerdo a las modalidades de la secundaria, señalaremos en que consiste básicamente su currículum, o sea, lo que oficialmente se enseña en estas escuelas.

Brevemente diremos que la secundaria general es (como las otras modalidades) la continuación y reforzamiento de los conocimientos aprendidos en primaria (Español, Historia, Matemáticas, etc.), así como la inclusión del aprendizaje de una lengua extranjera y una actividad tecnológica; en esta modalidad de secundaria predomina el conocimiento académico, pues es considerada básicamente el complemento de la educación básica y el paso obligado para continuar estudios medios superiores.

En la secundaria técnica, surgida a principios de los años sesenta, "se conserva el mismo tipo de plan de estudios que la general, pero se agrega un número significativo de horas de taller que variaban de 8 a 16 horas según la especialidad (industrial o agropecuaria), mismas que permitan obtener un diploma de técnico"⁵⁹; su orientación favorece la incorporación de alumno al sistema productivo y ha crecido en número en el medio rural.

La telesecundaria es la modalidad que requiere un menor costo que las otras dos; su crecimiento ha sido más notorio en la última década, adecuándose mejor a las políticas de austeridad del Estado: "Los costos... se reducen en un 25% con respecto de las secundarias generales... la comunidad... aporta el salón y el mobiliario y a veces el aparato de televisión; los coordinadores locales reciben un salario inferior al de los maestros... para grandes cantidades de alumnos, de hasta 100 por aula de televisión hay en promedio tres maestros"⁶⁰.

Por último, queremos señalar que las escuelas secundarias (al igual que las primarias, pero con sus características propias) funcionan a través de cuatro tipos o grupos de sujetos, los cuales al ocupar diferentes posiciones en la organización escolar, participan e influyen significativamente en el proceso educativo: los alumnos, los maestros, los directivos y los padres de familia. Para nuestra investigación es de suma importancia su participación al interior de la escuela, puesto que consideramos que nuestro concepto teórico de resistencias culturales tiene su referente concreto en las cultura y en las prácticas de

dichos sujetos. Nuestra postura teórica, sin querer ser totalizadora del problema escolar, nos lleva a estar de acuerdo con la tesis de "que cualquier propuesta, al convertirse en práctica escolar, pasa por la mediación necesaria de los sujetos participantes (autoridades, maestros, padres y alumnos) para convertirse en vida cotidiana al interior de cada escuela. En esta dinámica, los elementos de cada propuesta son aceptados, rechazados, reelaborados, enriquecidos o modificados en cada centro de trabajo"⁶¹.

Consideramos importante priorizar este aspecto de índole cultural en su relación con otros factores que analizaremos en este apartado, como los referentes al currículum, la cobertura, etc.

B) Diagnóstico de la educación básica secundaria, antes de la modernización educativa

A lo largo de los años ochenta, la escuela secundaria sufrió los efectos, al igual que todo el sector educativo, de las políticas de austeridad del Estado. Los problemas y limitaciones que acarreaba desde antes (como la reprobación, la deserción, las formas de enseñanza "enciclopédicas", etc.) fueron exacerbados por la crisis económica. Podemos decir que en 1989, antes de iniciar el proceso de reformas de la Modernización Educativa, la educación secundaria presentaba una serie de problemas tanto en su matrícula, sus contenidos educativos y su organización escolar.

Los problemas de la matrícula en la Escuela Secundaria (cobertura, deserción y reprobación).

Como ya señalamos, la cobertura de la secundaria nunca ha podido cubrir la totalidad de los egresados de primaria. Durante la década de los años ochenta el porcentaje de cobertura descendió de un 86.8% (Durante el ciclo 1981-1982), a un 82.4% (En el año 1989-1990). Esto quiere decir, que al dar inicio el proyecto modernizador, existía un porcentaje de 17.6% de niños que egresados de primaria no se inscribían en secundaria. Alvarez Olvera sugería en 1987 que "una de las causas posibles de esta situación es la actual crisis económica por la que atraviesa el país, que ocasiona que los jóvenes se vean precisados a trabajar para ayudar al sostenimiento familiar. La razón sería que el hecho de permanecer más años en la escuela no garantiza que el individuo se incorpore al sector productivo con un trabajo bien remunerado"⁶².

Es importante resaltar esta posible causa de la deficiente cobertura (que bien pudiera explicar también, parte de los problemas de deserción y reprobación), pero no limitándonos al aspecto económico. El cambio en la concepción de la escuela, de su utilidad para la presente y futura vida del alumno, se

desarrolló principalmente al interior de su familia. Si buen número de alumnos dejaban de estudiar la secundaria, es por que los efectos de la crisis económica eran interpretados por sus familias y traducidas en una desvalorización de la escuela o en una valoración diferente a la que implica más años de estudio (la situación de las diferentes regiones del país como de los medios socio culturales, condicionarían estas situaciones):

Por otro lado, la deserción y la reprobación fueron y son una constante en este nivel educativo. A finales de los años ochentas esta problemática se traducía en que: "en el año escolar 1987-1988 terminó la secundaria el 74% de los alumnos; ...27% de todos los estudiantes de secundaria repetían por lo menos una asignatura al año"⁶³.

Otros posibles factores que influyen en esta problemática pueden ser los de orden curricular, de formas de enseñanza y también de cultura escolar. Según investigadores educativos, era propio de los anteriores programas de estudio "la orientación enciclopédica de sus contenidos, en una apropiación acumulativa de conocimientos"⁶⁴; igualmente, las formas de enseñanza-aprendizaje en secundaria se apoyaban significativamente en una "elevada frecuencia de la aplicación de evaluaciones... se priorizan las respuestas memorísticas de datos precisos"⁶⁵; por otro lado el arraigo de formas de enseñanza en los maestros, sedimentadas por años de experiencia, y las actitudes de los padres de familia, que reproducen una concepción tradicional del maestro, de su enseñanza podrían también contribuir a la deserción y reprobación en la secundaria.

Los contenidos educativos (saturación y especialización de programas de estudio, formas de enseñanza-aprendizaje y vida cotidiana de los alumnos)

Los contenidos educativos de los programas de estudio anteriores a la modernización, se encontraban saturados de objetivos y actividades a realizar por el alumno, así como tenían una fuerte inclinación a la especialización. Haciendo un cálculo aproximado para las secundarias que trabajaban por áreas, se decía que "cada estudiante de áreas tendría que trabajar, durante un año escolar, 200 objetivos particulares, 520 objetivos específicos y realizar 2 240 actividades... sin considerar educación tecnológica, educación física y educación artística"⁶⁶.

También era característico de los planes de estudio la especialización de contenidos, puesto que era muy frecuente "encontrar contenidos escolares que sólo son pertinentes para los especialistas, en tanto que

ninguna persona común los requiere para operar en su vida cotidiana, presente o futura, salvo que se dedique a esa especialidad"⁶⁷.

Al parecer, estas situaciones se originaban por que los autores de los programas consideraban importante el saber especializado de cada disciplina, como preparación para un futuro desarrollo del alumno en dicha disciplina, así como que los maestros de secundaria comúnmente se concentran en la materia que imparten olvidándose de las otras materias, y exigiendo al alumno dicha especialización.

Lo que no se comprendía aquí, era la sobre carga de trabajo de todas las áreas sobre el alumno, así como la falta de un vínculo satisfactorio entre el saber especializado de las disciplinas y el saber cotidiano de los estudiantes, los cuales viven en una etapa de pubertad y adolescencia, propia de una constante reelaboración de valores, gustos, personalidad, etc., y en la cual se sienten muy estimulados por su entorno social y la convivencia.

Tomando en cuenta que la inmensa mayoría de los estudiantes de secundaria no llegan a ser profesionistas, es importante considerar esta especialización de los programas de estudio como un mecanismo, que a fin de cuentas, justifica las desigualdades socio-económicas de los egresados al incorporarse al sistema productivo.

Sobre las formas de enseñanza-aprendizaje en la escuela secundaria ya se han indicado algunos aspectos, pero los complementaremos con otros, a fin de señalar ciertas características propias de la docencia:

- a) Era propio de la secundaria la impartición de un saber "enciclopédico", basado en la acumulación de conocimientos fragmentados, con pocos vínculos entre sí;
- b) Al ser aceptada por los maestros la saturación de actividades de los programas, los docentes de secundaria tendían a la evaluación constante priorizando a los alumnos a un aprendizaje que tendía a la memorización y mecanización de los conocimientos, así como a que estos se inclinaban a estudiar "sólo para aprobar el examen";
- c) A pesar de la introducción de técnicas de trabajo en equipo (recomendadas ya desde los años sesenta), los docentes se inclinaban por un autoritarismo al interior del salón de clases, expresado por un manejo de las evaluaciones como un mecanismo de control de la conducta, así como de la imposición de reglas o normas sobre el grupo, pocas comprendidas o valoradas por los alumnos:

"... las reglas no tienen nada que ver con el aprendizaje. Nos tratan con normas y leyes que no están de acuerdo con nuestras inquietudes y nos quieren pegados a los libros y apuntes, y nosotros tenemos derecho a un momento de tranquilidad.."66 (opiniones de alumnos de secundaria en una encuesta realizada en 1987).

- d) Haciendo una síntesis, el saber enciclopédico, los programas especializados, la saturación de actividades y las formas de enseñanza-aprendizaje que priorizan la memorización, favorecen el predominio del "maestro tradicional", o sea aquel que transmite conocimientos a sus alumnos, que acentúa o sobrevalora la conducta del alumno como condición previa del aprovechamiento, que establece unilateralmente reglas con sus alumnos en el salón de clases y que considera válido un aprendizaje memorístico, de acuerdo a lo que el enseña.

Es importante señalar también la relación que se establecía entre contenidos de los programas de estudio-formas de enseñanza de los alumnos y la vida cotidiana de los alumnos. Tanto las formas de enseñanza y los contenidos de los programas se enfrentan muchas veces con el propio desarrollo físico y mental del estudiante de secundaria. En una encuesta realizada a estos alumnos en 1987, ellos expresaban que "... lo que nos gusta mucho es la convivencia y compañerismo entre los compañeros; hay mucha amistad entre los compañeros por que cuando alguien tiene un problema los demás acuden a ayudarlo"69.

Por otro lado, es necesario recordar que la etapa que viven los adolescentes es muy propicia para cuestionar tanto las normas que les imponen sus mayores como la conducta de estos; reproches como que "las reglas son absurdas: la mayoría de las reglas no van de acuerdo con nuestra forma de pensar"70, así como que "... los maestros creen que con reportes podrán haber disciplina y atención a su clase,..."71, y la idea de que "... los maestros faltan al respeto a los alumnos; creen que por ser maestros tienen derecho a insultarnos o a burlarse de nosotros, pero sólo logran que les tengamos menos respeto"72.

Si estas apreciaciones de los alumnos tuvieran un carácter generalizado, podría pensarse en la existencia de un desfase o confrontación entre lo que se enseña y como se enseña en la secundaria, por un lado, y la concepción que tienen los alumnos sobre la educación secundaria, por otro lado.

La organización escolar (Trabajo académico-trabajo administrativo; relaciones entre maestros y directivos)

Al interior de las escuelas secundarias (así como en las primarias, pero en menor cantidad) los maestros desarrollan un doble trabajo: la enseñanza y la carga de trabajo administrativo. A parte de atender la enseñanza de varios grupos de alumnos los docentes de secundaria deben distribuir su tiempo en "el cumplimiento de comisiones de aseo, puntualidad, ceremonias, cooperativa y la elaboración de cuadros de calificación"⁷³. Las necesidades de la organización escolar en su aspecto administrativo, llevan muchas veces a los docentes a gastar tiempo y energía en el cumplimiento de tareas administrativas y de evaluación, más relacionadas con otros aspectos escolares, que con el aprendizaje de los alumnos.

Otro aspecto del trabajo de los docentes es precisamente lo que tiene que ver con su salario. Desde los años ochenta el salario de los maestros de secundaria fue disminuyendo en comparación con los que trabajan en primaria y preescolar. A principios de la actual década "... su salario es ligeramente inferior al que perciben los maestros de preescolar, primaria y educación especial, con similar número de horas-clase"⁷⁴. Esto originó que los docentes de secundaria buscaran trabajos extraclases o, en el mejor de los casos, buscaran el tiempo completo, o sea, la saturación de grupos que atender. En la actualidad esto corresponde a 42 horas de clase por semana, es decir poco más de 8 clases diarias, a diversos grupos y grados.

Esta situación era y es otro factor que favorece la carga administrativa y las formas de evaluar para obtener calificaciones de los alumnos.

Por último, es necesario señalar que el papel que juega el director de secundaria es clave en la organización y la cultura de la escuela: "los directivos (sobre todo el director) imprimen a la escuela su sello particular. Sus concepciones sobre disciplina, trabajo, relaciones con los maestros, etc., son la base para la organización de la escuela"⁷⁵.

Esta situación propicia no tan sólo un dominio administrativo, sino también político y moral del director sobre los maestros.

Sobre los horarios de clase y el predominio de los directivos, es característico que los maestros deban procurar "la buena relación con el director... para evitar HORAS AHORCADAS (tiempo entre clase y clase), empalmamiento con el horario de otra escuela donde también trabajen, o para conseguir más horas de servicio o clase. Esta negociación se entabla cada año y sirve al director para imponer algunos de sus criterios sobre el funcionamiento de la escuela"⁷⁶.

Dicho fenómeno influiría también en la cultura escolar. El arraigo en formas de enseñanza tradicionales, como la sobrevivencia de ciertas concepciones sobre la educación, la moral de los maestros y sus ideas políticas y sindicales, pueden tener un considerable bastión en el director de la escuela.

También es importante señalar que este predominio del directivo, es una de las características de la autoridad pedagógica al interior de la escuela, teniendo una finalidad de reproducción, pero sus alcances y límites, forzosamente tendrán que ser moldeados por las resistencias culturales que se manifiestan en la escuela.

C) La modernización educativa en la educación básica secundaria

En este último apartado elaboraremos una exposición de las reformas impuestas por el proyecto de "Modernización Educativa" en lo que respecta al plan y programas de estudio de secundaria, señalando los cambios propuestos en las formas de enseñanza los conocimientos a impartir y la vida cotidiana de los alumnos. Otros aspectos de las reformas, como la carrera magisterial y los consejos de participación social, ya los tratamos, aunque brevemente en el subcapítulo anterior.

Daremos inicio con el diagnóstico que en 1989 hizo el Programa para la Modernización Educativa (PROMODE), referente a la secundaria y las líneas generales que deberían seguir las reformas.

Diagnóstico de la educación básica secundaria

El diagnóstico que hace el PROMODE queda centrado en tres ejes básicos, de los cuales se desprenden las medidas para modernizar la secundaria. Los principales problemas que diagnostica el documento son:

- a) "Los planes y programas de secundaria... se han estructurado con predominio de objetivos informativos y sólo consideran en forma tangencial aspectos étnicos, sociales y de actitud"⁷⁷.
- b) "... la secundaria actual, salvo en la modalidad técnica, no ofrece en los educandos fundamentos de una cultura tecnológica que favorezca su incorporación a la vida productiva, es decir, ha disminuido su capacidad como medio de movilidad social"⁷⁸.

- c) "... la participación de la comunidad dentro del proceso educativo de este nivel también se ha ido empobreciendo hasta casi nulificarse"⁷⁹.

Característica de la modernización propuesta para la Educación Básica Secundaria

El PROMODE consideraba que se debía elaborar un nuevo "plan de estudios, que si bien tendría un carácter crítico, reflexivo, científico y humanista, involucraría una cultura tecnológica regionalizada; se cubriría el servicio educativo a todos los demandantes; se incrementaría la permanencia y la cantidad de alumnos que terminen su secundaria, así como se aumentaría la participación comprometida de la sociedad para con la escuela"⁸⁰.

Como acciones prioritarias el PROMODE establece para secundaria que "el plan de estudios... responda a condiciones locales y regionales, brindando alternativas para continuar un desarrollo educativo y de inserción en la vida productiva... estimular en los educandos la autodisciplina necesaria que les permita conducir su educación y hacer de esta un proceso permanente y autodidacta"⁸¹... "promover la formación de hábitos y actitudes respecto a la conservación de la vida y la salud física y mental del educando... (y crear también) Comités municipales y agrupaciones de ciudadanos... (para la) conservación y mantenimiento de las escuelas"⁸².

Los modernizadores manifiestan una preocupación sobre el papel de la secundaria como institución de reproducción socio-cultural: Por un lado, consideran la necesidad de priorizar su utilidad en la conformación de la red de escolarización primaria profesional (de la que nos habla Baudelot y Establet), pues destacan el papel de la secundaria técnica en la integración de los egresados al sistema productivo; por otro lado, plantean la necesidad de retomar aspectos de la vida cotidiana de los alumnos y de la comunidad que rodea a la escuela (sociales, étnicos, culturales), a fin de lograr una mejor asimilación de los conocimientos escolares (entendemos que, toda acción pedagógica o hábitos dominante, debe forzosamente para lograr sus propósitos, involucrar elementos subalternos, de la cultura popular, a fin de ser aceptados por sectores o clases no hegemónicas).

El Nuevo Plan y Programas de estudio para la secundaria

Los propósitos del Plan de estudios de educación básica secundaria son específicos al indicar que "estos contenidos integran los conocimientos, las habilidades y los valores que permiten a los estudiantes continuar su aprendizaje con un alto grado de independencia, dentro o fuera de la escuela; facilitan su

incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo; coadyuvan a la solución de las demandas prácticas de la vida cotidiana y estimulan la participación activa y reflexiva en las organizaciones sociales y en la vida política y cultural de la nación"⁶³.

Para lograr estos objetivos se establecen una serie de prioridades que reforman el plan de estudios de educación básica secundaria, a través de las siguientes medidas:

- a) Profundizar en el uso del español, tanto en forma oral como escrita.
- b) Ampliar y consolidar conocimientos y habilidades en las matemáticas, aplicables a problemas prácticos de la vida cotidiana.

A estas dos asignaturas se otorgaron 5 horas a la semana en vez de las tres horas que señalaba el anterior plan.

- c) Se suprimen los cursos de ciencias naturales sustituyéndose por cursos separados de física, química y biología, y para el primer grado introducción a la física y a la química.
- d) Sustituyen los cursos de ciencias sociales por cursos separados de civismo, geografía, historia universal e historia de México, a fin de profundizar en los conocimientos de cada asignatura, evitando su confusión o yuxtaposición.
- e) Que el estudio de la lengua extranjera (inglés o francés) sea centrado sobre los usos más frecuentes.
- f) El estudio de la expresión y apreciación artísticas, la educación física y educación tecnológica, deberá adaptarse con flexibilidad a las necesidades, recursos e intereses de regiones, escuelas, maestros y estudiantes."⁶⁴
- g) La creación como asignatura de la Orientación educativa (que antes se brindaba en forma individual a los alumnos), la cual aborda problemas e inquietudes de los adolescentes en el 3er. grado, a través de "tres grandes campos...: la conservación de la salud y la prevención de las enfermedades, en particular de las que se relacionan con las adicciones a sustancias tóxicas; el desarrollo de la sexualidad y su ejercicio responsable y las oportunidades de estudio y de

trabajo..."⁸⁵, de acuerdo a potencialidades y preferencias de los alumnos; también, esta asignatura establece una forma de evaluación basada en la participación individual, por equipo y comunitaria, en vez de la basada en calificaciones y acumulación de conocimientos académicos.

El nuevo plan y programas de estudio para secundaria reafirma el propósito de la escuela como institución transmisora de una hegemonía cultural, que a través de ciertos hábitos, pretende trascender en el pensar y el actuar de los alumnos cuando estos ya no se encuentran en el medio escolar.

Establece su compromiso como reproductora de la fuerza de trabajo, principalmente en su papel de red de escolarización primaria profesional; por último, destaca la importancia de manipular elementos culturales de la vida cotidiana del alumno (y por lo tanto, de la cultura de su medio social), a fin de lograr una mayor asimilación de los conocimientos escolares hegemónicos.

El enfoque de los programas de estudio para la Educación Básica Secundaria

Para el ciclo escolar que inició en septiembre de 1994 la modernización de los programas de estudio de educación básica secundaria abarcó los tres grados. Tomando en cuenta que el año escolar 1993-1994 dio inicio en secundaria la modernización educativa con primero y segundo grado, se analizarán programas de esos grados en virtud de que cuentan con más experiencia práctica en la aplicación en el aula. De todos los programas de estudio se concentrará la atención sobre tres (español, biología y civismo) a fin de economizar tiempo, puesto que existe una gran variedad de métodos y técnicas didácticas que practican cotidianamente los maestros de estas asignaturas. También se consideró válido el análisis de estos programas por que proponen un mayor vínculo entre el conocimiento escolar y la vida cotidiana de los alumnos (en el marco metodológico, en el aspecto de la investigación empírica, sobre las prácticas culturales de los alumnos y maestros, destacaremos a los de estas asignaturas).

El enfoque de los programas de Español

El propósito de los programas de español es que los alumnos aprendan a expresarse con claridad y precisión en forma oral y escrita. Se reconoce que muchos alumnos en su vida cotidiana tienen poca oportunidad de expresarse en forma escrita (sino es por su asistencia a la primaria) y que "el punto de partida para la enseñanza del español...es que... los adolescentes poseen, en general, cierta eficacia para comunicarse y una gran necesidad de expresarse"⁸⁶.

Se deberá tomar en cuenta -indica el documento- las capacidades de expresión oral y escrita que el alumno maneja que son producto de experiencias escolares y extraescolares anteriores, de la diversidad en la expresión según el grupo social de donde provenga el alumno. También se apoyará en la asimilación de las reglas gramaticales y de ortografía, se buscará igualmente que el mejoramiento del español debe involucrarse en todas las materias del plan de estudios de educación secundaria y demás experiencias escolares, así como priorizar el trabajo en equipo para ejercitar la comunicación interpersonal y dar libertad en las lecturas de obras literarias para aumentar la curiosidad y el disfrute literario.

El enfoque de los programas de Biología

El propósito general de los programas de biología es el conocimiento del mundo vivo. Sin embargo, destaca que "la ciencia es también una actividad social que incorpora valores y actitudes"⁸⁷, de los cuales destaca "la diligencia, la imparcialidad, la imaginación, la curiosidad, la apertura hacia nuevas ideas, la capacidad de formular preguntas, y muy especialmente, inculcar en el alumno un cierto escepticismo sistemático"⁸⁸.

Igualmente se considera importante generar en el alumno una actitud de responsabilidad por su salud y el medio ambiente, debiendo el maestro aprovechar la información de los medios de comunicación y demás experiencias de los alumnos para fomentar esta responsabilidad, siendo las experiencias cotidianas con el mundo viviente, el punto de partida para la enseñanza de biología.

Es significativo el recordatorio que se le hace al maestro para que, al explicar un fenómeno biológico marque siempre su vínculo con fenómenos de la física y de la química; así también, los temas del programa buscan relacionar aspectos comunes a los diversos seres vivos.

En la descripción de los contenidos temáticos de los programas para primero y segundo grado, el enfoque que se da no señala sobre procedimientos de enseñanza, tan sólo en la unidad sobre reproducción humana se pide al maestro tratar el tema "con el mayor respeto a la sensibilidad de los estudiantes y de sus familias"⁸⁹.

En la última unidad temática del segundo grado, titulada "la salud", se señala que "se estudiarán las enfermedades comunes en el hombre, así como los mecanismos para prevenirlas a través de hábitos y cuidados"⁹⁰, aunque no se especifica como debería organizar el maestro el trabajo y su relación con la vida cotidiana del alumno.

El enfoque de los programas de Civismo

El documento inicia mencionando la continuidad que tienen estos programas con los cursos de nociones elementales de civismo y de historia regional de México y Universal que se imparten en primaria, señalando igualmente que los cursos de civismo para 1er grado y 2o. grado, serán antecedentes del curso de orientación educativa que se impartió en 3er grado de secundaria, desde el ciclo escolar 1994-1995.

El enfoque sobre los programas de civismo señala que "el propósito general de los cursos de civismo es ofrecer las bases de información y orientación sobre sus derechos y sus responsabilidades, vinculados con la condición actual del alumno y su futuro como ciudadano, así como que los alumnos hagan suyos los valores sociales como la legalidad, el respeto a los derechos humanos, la libertad y la responsabilidad personal, la tolerancia, la igualdad ante la ley y la democracia como forma de vida"⁹¹.

El enfoque considera que la primera razón de estos contenidos es que "nuestro país evoluciona hacia formas más plurales de la vida política"⁹². Muy importantes es el señalamiento de que la enseñanza de los contenidos de civismo "sólo será eficaz si los valores que son objeto de la enseñanza, se corresponden con la formas de relación y con las prácticas que caracterizan la actividad de la escuela y del grupo escolar"⁹³. (en el análisis de las prácticas culturales de la comunidad escolares, volveremos sobre este aspecto del programa de civismo, tan significativo en la relación cultura, formas de enseñanza y contenidos educativos).

Al reconocer las dificultades para el aprendizaje de leyes y normas cuando se estudian en forma de lista o compendio a memorizar, se sugiere al maestro que "ensaye... análisis y reflexiones de problemas cotidianos de la vida en sociedad... ejercicios que posibiliten la participación colectiva de los alumnos, para que emerjan y sean debatidos los puntos de vista que los estudiantes sostienen"⁹⁴. Se recomienda también, la investigación directa de las cercanías de la escuela, sobre instituciones y procedimientos administrativos relacionados con los derechos y responsabilidades que se estudiarán.

Haciendo una breve recapitulación sobre la Modernización Educativa y sus propuestas para la educación secundaria, diremos que:

- a) Es un proyecto educativo hegemónico, impuesto desde las autoridades educativas superiores y "los especialistas" en educación. Su aceptación, su consenso, no implicó la asimilación de la cultura escolar de maestros, alumnos, padres de familia y directivos de escuela (por lo tanto, generó y

genera resistencias culturales múltiples, por parte de las comunidades escolares de nivel básico): La hegemonía de la Modernización Educativa se basó en la ampliación de la autoridad pedagógica de la SEP a los gobiernos estatales, en el acuerdo político con el SNTE y en la promesa de la mejoría económica al magisterio, a través de la Carrera Magisterial.

- b) La Modernización Educativa prioriza la participación, las relaciones personales y el reconocimiento de la vida cotidiana de los alumnos, a fin de mejorar la asimilación de sus planes y programas de estudio. A fin de mejorar el trabajo pedagógico en la formación de hábitos hegemónicos, se propone un enfoque que manipula las relaciones entre los sujetos, su vida cotidiana y su cultura; sin embargo, los programas de estudio continúan siendo especializados, saturados de información, que tanto rebazan, en su inmensa mayoría, la vida cotidiana del alumno, como enseña conocimientos que pocos alumnos aprovecharán en su vida laboral, manteniéndose su papel como justificadora de las desigualdades que genera la preparación escolar.
- c) Al no reconocer a los miembros de la comunidad escolar como sujetos activos y a su cultura escolar, la Modernización Educativa plantea una organización escolar utópica a través de consejos de participación social "desinteresadamente" preocupados por la educación, así como un proceso de evaluación de la carrera magisterial que pretende elevar la eficiencia del trabajo pedagógico de los maestros. Tal parece que no entiende o no acepta el papel de la comunidad escolar que "desde abajo" moldea también el proceso educativo, donde si bien se reproducen relaciones de autoritarismo y subordinación, éstas adquieren características específicas según el medio socio-cultural donde se ubica la escuela, originando, por ejemplo, la formalización de los consejos de participación y evaluaciones de carrera magisterial a nivel escuela, que en la práctica, no toman en cuenta la concepción "moderna" del trabajo pedagógico de los docentes.

Citas y Referencias Bibliográficas del Capítulo II

01. Varios autores, 1979, "Interpretaciones sobre la revolución mexicana", Nueva Imagen, Méx., pag. 47.
02. Varios autores, obra citada, pag. 48.
03. Varios autores, obra citada, pag. 50.
04. Varios autores, obra citada, pag. 71.
05. Varios autores, obra citada, pag. 60.
06. Gómez Rivera, M., y otros, 1981, "Política Educativa en México", (Antología), Volúmen 2, UPN, Méx., pag. 45.
07. Gómez Rivera, M., y otros, 1981, "Política Educativa en México", (Antología), Volúmen 3, UPN, Méx., pag. 36.
08. Gómez Rivera, M., y otros, 1981, "Política Educativa en México", (Antología), Volúmen 2, UPN, Méx., pag. 48.
09. Gómez Rivera, M. y otros, obra citada, pag. 53.
10. Gómez Rivera, M. y otros, obra citada, pag. 53.
11. Gómez Rivera, M. y otros, obra citada, pag. 56.
12. Gómez Rivera, M. y otros, obra citada, pag. 57.
13. Gómez Rivera, M. y otros, obra citada, pag. 63.
14. Gómez Rivera, M. y otros, obra citada, pag. 91.
15. Gómez Rivera, M., y otros, 1981, "Política Educativa en México", (Antología), Volúmen 3, UPN, Méx., pags. 5 y 6.
16. Gómez Rivera, M. y otros, obra citada, pag. 12.
17. Gómez Rivera, M. y otros, obra citada, pag. 13.
18. Gómez Rivera, M. y otros, obra citada, pag. 13.
19. Gómez Rivera, M. y otros, obra citada, pag. 19.
20. González Casanova/ Aguilar Camín (coordinadores), 1987, "México ante la crisis. el impacto social y cultural/ las alternativas", siglo XXI Editores, Méx. pag. 134.
21. Gómez Rivera M. y otros, 1981, "Política Educativa en México", (Antología), Volúmen 3, UPN, Méx., pag. 40.
22. Gómez Rivera, M. y otros, obra citada, pag. 41.
23. Gómez Rivera, M. y otros, obra citada, pag. 43.
24. Gómez Rivera, M. y otros, obra citada, pag. 43.

25. Gómez Rivera, M. y otros, obra citada, pag. 43.
26. Gómez Rivera, M. y otros, obra citada, pag. 44.
27. Gómez Rivera, M. y otros, obra citada, pag. 48.
28. Gómez Rivera, M. y otros, obra citada, pag. 71.
29. González Casanova/Aguilar Camín (Coords), obra citada, pag. 127.
30. Fuentes Molinar, Olac y otros "Al paso de la política educativa", en revista "Nexos", julio 1985, Méx., pag. 16.
31. González Casanova/Aguilar Camín (Coords), obra citada, pag. 128.
32. González Casanova/Aguilar Camín (Coords), obra citada, pag. 132.
33. Fuentes Molinar, Olac y otros, obra citada, pags.16 y 22.
34. SEP, 1989, "Programa para la Modernización Educativa 1989-1994", Méx. pags. i-xvii.
35. Consejo Nacional Técnico para la Educación (CONALTE), 1991, "Hacia un Nuevo Modelo Educativo", Méx., pag. 34.
36. SEP, obra citada, pag. 64.
37. SEP, obra citada, pag. 1 a 31 y 9.
38. CONALTE, obra citada, pag. 34 y 35.
39. SEP, obra citada, pag. 20.
40. SEP, obra citada, pag. 21.
41. SEP, obra citada, pag. 22.
42. SEP, obra citada, pag. 22.
43. SEP, obra citada, pag. ii.
44. CONALTE, obra citada, pag. 93.
45. CONALTE, obra citada, pag. 93.
46. CONALTE, obra citada, pag. 101.
47. CONALTE, obra citada, pag. 151.
49. Gobierno Federal, 1992, "Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica", Méx., pags. 7 a 10.
50. Gobierno Federal, obra citada, pag. 16.
51. Gobierno Federal, obra citada, pag. 21.
52. Secretaría de Prensa y Propaganda, Sección 36 (Valle de México), Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), "Memoria del VII Congreso Seccional Extraordinario" (Informe sobre la carrera magisterial del secretario general), San Juan Teotihuacán, Edo. Méx., pag. 25.

53. Comisión Mixta SEIEM-SNTE, Concentrado de evaluación de carrera magisterial 1994-1995.
54. SNTE, 1994. "Secundaria, los cambios en la educación básica", Documento de trabajo, 1er. Congreso Nacional de Educación, Méx., pag. 1.
55. SNTE, obra citada, pag. 1.
56. SNTE, obra citada, pag. 13.
57. Gobierno Federal, obra citada, pag. 4.
58. SNTE, obra citada, pag. 1.
59. SNTE, obra citada, pag. 1.
60. SNTE, obra citada, pag. 14.
61. SNTE, obra citada, pag. 15.
62. Alvarez Olvera, F, "La matrícula en la escuela secundaria durante la década de los ochenta", en "Cero en conducta", julio-agosto 1987, Educación y Cambio A.C., Méx., pag. 8.
63. SNTE, obra citada, pag. 22.
64. SNTE, obra citada, pag. 22.
65. SNTE, obra citada, pag. 21.
66. SNTE, obra citada, pag. 4.
67. SNTE, obra citada, pag. 17.
68. Hernández, C y otros, "La escuela secundaria, ¿Premio o castigo?", en "Cero en conducta", Julio-agosto 1987, Educación y Cambio A.C., Méx., pag. 17.
69. Hernández, C. y otros, obra citada, pag. 17.
70. Hernández, C. y otros, obra citada, pag. 17.
71. Hernández, C. y otros, obra citada, pag. 17.
72. Hernández, C. y otros, obra citada, pag. 17.
73. Mayorga, V., "Condiciones de trabajo del maestro en la escuela secundaria" en "Cero en conducta", octubre 1993, Educación y Cambio, A.C., Méx., pag. 22.
74. Mayorga, V., obra citada, pag. 24.
75. Sandoval Flores, E., "Escuela secundaria y modernización educativa" en "Cero en conducta", octubre 1993, Educación y Cambio, A.C., Méx., pag. 7.
76. Sandoval Flores, E., obra citada, pag. 7 y 8.
77. SEP, obra citada, pag. 38.
78. SEP, obra citada, pag. 38.
79. SEP, obra citada, pag. 39.
80. SEP, obra citada, pag. 41.

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

81. SEP, obra citada, pag. 44 y 58.
82. SEP, obra citada, pag. 59.
83. SEP, 1994, "Educación Básica Secundaria, Plan y Programas de Estudio", Méx., pag. 12.
84. SEP, 1994, obra citada, pag. 13 y 14.
85. SEP, 1994, obra citada, pag. 187.
86. SEP, 1994, obra citada, pag. 19.
87. SEP, 1994, obra citada, pag. 55.
88. SEP, 1994, obra citada, pag. 55.
89. SEP, 1994, obra citada, pag. 58.
90. SEP, 1994, obra citada, pag. 58.
91. SEP, 1994, obra citada, pag. 127.
92. SEP, 1994, obra citada, pag. 127.
93. SEP, 1994, obra citada, pag. 128.
94. SEP, 1994, obra citada, pag. 128.

CAPITULO III

REPRODUCCIÓN, RESISTENCIA CULTURAL Y MODERNIZACIÓN EDUCATIVA EN LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA DE NEZAHUALCOYOTL

El tercer capítulo de nuestro trabajo tiene el propósito de exponer nuestra caracterización de las culturas subalternas en Nezahualcáyotl y de las resistencias culturales en las escuelas secundarias del municipio; Así también, presentamos la investigación empírica sobre nuestro objeto de estudio la cual la desarrollamos como una aproximación cuantitativa que enriquece y complementa nuestro planteamiento teórico.

En el primer apartado realizamos una caracterización del municipio de Nezahualcáyotl, su ubicación geográfica, su historia, las condiciones económicas y sociales de su población. Posteriormente, hacemos una aproximación teórica sobre las culturas subalternas en el municipio, a partir de ciertos aspectos históricos, económicos y políticos de su población, así como apoyándonos sobre algunos aportes de nuestro marco teórico, específicamente sobre conceptos de Gramsci y Giroux. Para cerrar el apartado, caracterizamos las resistencias culturales (que ya habíamos iniciado su definición en el capítulo I) ejemplificando tres resistencias que consideramos importantes al interior de las escuelas secundarias de Neza.

En el apartado 2, nos dedicamos a definir los objetivos de la investigación, así como la hipótesis general del trabajo y las variables que consideramos. A partir de estos instrumentos de análisis empírico, elaboramos cuatro aspectos a investigar entre la comunidad escolar de las secundarias de Neza, en el entendido que consideramos necesario vincular las características de la población, nuestra concepción de la cultura popular del municipio, así como las supuestas resistencias culturales, en oposición con algunos aspectos de la Modernización Educativa.

El apartado 3 lo centramos en la presentación de los instrumentos de recolección de datos, sus características y la manera en que se aplicaron.

Por último, en el apartado 4 hacemos la exposición de los resultados de la investigación cuantitativa. Hacemos una interpretación de los resultados, por aspecto a investigar y por cada tipo o grupo de

sujetos de la comunidad escolar, a los que se aplicaron cuestionarios. Vinculamos estas interpretaciones con nuestros supuestos de cultura subalterna en Nezahualcóyotl, de resistencias culturales en la escuela y su oposición con el programa modernizador, en las secundarias del municipio.

3.1 CULTURA Y EDUCACION EN NEZA

A) *El municipio de Nezahualcóyotl*

Nezahualcóyotl, municipio 120 del estado de México, tuvo su origen en las tierras del ex Vaso del lago de Texcoco, terrenos salitrosos y que originaban grandes tolveneras por el oriente de la ciudad de México. En un principio pertenecientes al antiguo municipio de Chimalhuacán, aquellas tierras inhóspitas empezaron a poblarse a principios de años cincuentas como consecuencia de la migración campo-ciudad que "...propiciada en la provincia, vino a saturar a la ciudad de México, primero, y a su periferia, después, con una población en crecimiento masivo y constante, con un caudal de problemas".¹

El desarrollo industrial surgido en México desde los años 40 y 50, se caracterizó por su centralización de fuerza de trabajo en pocas ciudades y su periferia. Una consecuencia importante fué la conformación de nuevos medios socio-culturales, con características de pobreza y desigualdad social, pero a la vez, con fuerte herencia cultural del lugar de origen de los habitantes.

Como en otros municipios mexiquences que rodean a la ciudad de México y que por aquellos años se fueron sobrepoblando, los habitantes del futuro Nezahualcóyotl enfrentaron en su principio, el descuido del gobierno municipal de Chimalhuacán que no les proporcionaba los servicios públicos indispensables para la vida urbana (como luz eléctrica, agua entubada, escuelas, etcétera). Al pasar los años en medio de carencias y dificultades, se fué logrando la organización entre los colonos, los comerciantes (única actividad económica que se realizaba por los habitantes) y otros sectores sociales más pequeños (es importante señalar esta alianza de sectores o clases sociales, donde los comerciantes, líderes del PRI y funcionarios del gobierno, mantuvieron el dominio político) a fin de constituir un Consejo de cooperadores (para reunir recursos económicos necesarios para los servicios públicos) y posteriormente la organización llamada "Unión de Fuerzas" la cual conseguiría, con el apoyo del gobernador Gustavo Baz y del congreso local del Estado, el reconocimiento para separarse

del ayuntamiento de Chimalhuacán y crear un nuevo municipio. Esta aspiración se logró con el decreto del 23 de abril de 1963, que dió origen al municipio de Nezahualcóyotl. A partir de esa fecha los habitantes de este municipio enfrentaron de manera independiente sus múltiples problemas por urbanizar y dotarse de los servicios públicos, donde el educativo sería considerado en sus niveles de primaria y secundaria, casi exclusivamente, como consecuencia del nivel cultural de sus habitantes y de sus aspiraciones laborales.

A.1 Ubicación geográfica

Con una superficie de 63.44 kilómetros cuadrados, el municipio de Nezahualcóyotl pertenece al estado de México y se considera parte de la llamada zona metropolitana de la ciudad de México, constituida por un conjunto de municipios mexiquenses (Naucalpan, Tlalnepantla, Ecatepec, etcétera) que rodean al Distrito Federal, por los límites de las delegaciones más pobladas y de dinamismo económico.

Nezahualcóyotl colinda al norte con el municipio de Ecatepec, al sur con el Distrito Federal y el municipio de La Paz, al este con los municipios de Texcoco y Chimalhuacán y al oeste nuevamente con el Distrito Federal.

A.2 Población

Según el Censo General de Población y Vivienda de 1990 había en Nezahualcóyotl una población de 1 256 115 habitantes ², cantidad inferior al 1 341 230 habitantes reportados para el municipio en 1980³. Esta caída del aumento poblacional se puede entender por una baja en la natalidad y en "una fuerte corriente de emigración intermunicipal en el estado"⁴, llevando considerables contingentes poblacionales hacia el valle de Chalco o hacia las faldas del cerro de Chimalhuacán, zonas en el estado de México que en los años ochentas se convirtieron en nuevas "ciudades perdidas", sobrepobladas y sin servicios públicos suficientes, semejante a Neza de los años 60.

De la población total del municipio, cabe destacar aquella que se encuentra en edad de estudiar la educación básica en el sistema escolarizado: El total de niño entre los 5 y 14 años de edad era en 1990 de 286 387 individuos que vivían en el municipio, constituyendo un 22.8% del total de habitantes de Nezahualcóyotl ⁵.

A.3 Economía

Las condiciones desfavorables del suelo, que por haber sido asiento del lago de Texcoco, no sirve para la agricultura o la ganadería, así como la poca existencia de industrial al interior del municipio, han originado que la mayoría de la población trabajadora se desplace al Distrito Federal u otros municipios mexiquenses, a fin de realizar su actividad productiva (siendo la población económicamente activa de 399 797 personas, únicamente 44 946 trabajan al interior del municipio⁶). Es igualmente consecuencia de la falta de actividades agropecuarias y la escasa industria, que el comercio sea la principal actividad económica al interior de Nezahualcóyotl, ocupando el 53.11% de la población económicamente activa que labora al interior de los límites municipales, seguida por los servicios con el 30.06% y las manufacturas (principalmente pequeños artesanos) con un 16.74%⁷.

Es necesario precisar que si bien el comercio (representado principalmente por mercados, tianguis, tortillerías, un gran número de pequeñas tienditas o tendajos o de materiales para construcción) ocupa un papel relevante en la economía del municipio y genera un impacto considerable sobre la visión del mundo y sobre las aspiraciones económicas de los nezahualcoyenses, la mayoría de la población económicamente activa trabaja de obrero o empleado (297 644 personas⁸), constituyendo las tres cuartas partes del total de la población ocupada.

Sin embargo, consideramos que los comerciantes de Neza aportan ciertos elementos de cultura popular, que al fusionarse con los de otros sectores sociales, conforman un folklore típico de la población del municipio. Más adelante lo veremos al estudiar las culturas subalternas en Nezahualcóyotl.

Sobre este breve esbozo de la actividad económica de la población de Nezahualcóyotl, podemos empezar a relacionar que la inmensa mayoría de la población trabajadora del municipio no ha requerido de educación más allá de la considerada básica (y, veremos más adelante, ni siquiera de su nivel de secundaria) para obtener el trabajo, la actividad productiva o el negocio que le permite cubrir sus necesidades materiales. (de las 399 797 personas que en 1990 constituían la población económicamente activa, únicamente 41 818 trabajan como profesionistas o técnicos y del total de la población, únicamente 5 000 personas tenían estudios de nivel superior).

Este hecho nos da un punto de partida para ir entendiendo la valoración, concepciones, prejuicios

y actitudes que la población de este municipio asume en relación con la escuela, así como en la participación de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos.

La actividad económica de la población, característica de clase subalterna, es un fuerte factor en sus aspiraciones escolares (qué no rebazan, en su mayoría, el nivel básico), así como marca límites y posibilidades a la utilidad y valoración que se da a los conocimientos escolares por parte de los alumnos y sus familias. La asimilación de los hábitos escolares, así como la presencia de las resistencias culturales en la escuela, se vinculan con este factor de tipo socio-económico, posibilitando una diferente asimilación (no la deseada por las autoridades superiores de la SEP) del proyecto educativo hegemónico.

A.4 Servicios públicos y salud

En el aspecto de servicios públicos del municipio, el gobierno del estado de México reporta que en más del 90% está cubierto el servicio de agua entubada, energía eléctrica y drenaje; sin embargo, persisten colonias, sobre todo en el norte del municipio, donde no se cubre estos servicios mas que en 75% o menos⁹. En el servicio de pavimentación se ha avanzado mucho en los últimos años (a principios de los 80 casi únicamente el primer cuadro del municipio estaba pavimentado), cubriéndose una mayoría de las calles, dándose prioridad a las cercanas a las avenidas.

En lo que se refiere a las comunicaciones y el transporte, existe una gran carencia en teléfonos públicos, pues sumando estos a los particulares, dan un total de 34 519 líneas dándose una relación de 36.4 habitantes por línea telefónica¹⁰. En lo que respecta al transporte, en 1987 se reportaban 1 200 autobuses, 1 100 taxis y 1 600 peseras y "combis", que circulaban por las principales avenidas y comunicaban con el D.F., en su inmensa mayoría. En los últimos años se han incrementado los taxis colectivos ("combis" y microbuses), creándose algunas rutas nuevas (recordemos que la mayoría de la población económicamente activa del municipio, debe trasladarse diariamente al D.F. u otros municipios), dando un total para 1990 de 5 210 autos públicos y 23 469 camionetas y camiones (de este últimos dato no se especifica si se utiliza para el transporte público o para otra actividad)¹¹.

Los servicios de salud cuentan con 30 clínicas, 2 hospitales y un total de 929 médicos y 983 enfermeras (os), lo cual demuestra una cobertura muy limitada de estos servicios, dándose una relación de un médico por 1 352 habitantes¹².

Es importante hacer notar que el problema de la basura continúa existiendo (acentuado en las calles alejadas de las avenidas), y que las principales enfermedades que padecía la población en 1987 eran las que afectan las vías respiratorias (faringitis, laringitis, neumonía, bronconeumonía) y las enfermedades gastrointestinales (amibiasis, colitis y enterocolitis)¹³.

A.5 Características culturales y nivel educativo

De entrada es necesario precisar que la población de Nezahualcóyotl tuvo un origen multicultural, proveniente de diferentes regiones del país, principalmente de los estados del centro y sur de la república. Es también importante señalar que los primeros colonos se caracterizaron por ser de un nivel económicamente bajo o de escasos recursos, combinada esta situación con su limitada preparación escolar (estas características continúan siendo constantes en la actualidad, aunque han mejorado la situación económica y educativa para las nuevas generaciones).

Estos dos elementos son claves de la cultura popular, en Nezahualcóyotl: Una herencia cultural de medios rurales o semi urbanos, cuyo origen se encuentra en la provincia mexicana, y una población que, desde antes de arribar a Neza, pertenecen a un nivel socio-económico pobre, que a pesar de haber mejorado en la ciudad, no ha sobre pasado su condición de clase subalterna, ni en lo cultural ni en lo económico, en su inmensa mayoría.

El Doctor Cuahutémoc Pérez al tratar en 1976 el crecimiento demográfico de Nezahualcóyotl, caracteriza la cultura de su población al indicar que "los pobladores de Nezahualcóyotl, son una población marginal, ... tratan fundamentalmente de satisfacer sus necesidades... en el orden económico, relegando a un plano secundario otros aspectos como el social, cultural, político y otros"¹⁴.

"Los habitantes de Nezahualcóyotl no tienen una cultura propia y definida, ya que los distintos lugares de procedencia, tanto urbanos como rurales originan una amalgama parcelada de culturas pobres, como consecuencia de sus raíces nativas... características socio-culturales de diversa índole donde se mezclan lo urbano con lo rural y las costumbres de cada uno de los estados de procedencia"¹⁵.

Siendo que la mayoría de los colonos procedieron de los estados de Oaxaca, Jalisco, Michoacán e Hidalgo¹⁶, heredaron su cultura a los actuales habitantes, dejando su huella en, por ejemplo, las preferencias alimenticias, las formas de diversión y las maneras de recordar a los muertos, costumbres propias de esos estados que han sobrevivido y se han moldeado y complementado con otras propias de la vida urbano-popular y con aquellas que se desprenden de la influencia de los medios de información (haciendo que se combinen el gusto por los tamales de hoja de plátano y los tacos de carnitas, propios de Oaxaca y Michoacán, con las preferencias juveniles por consumir hot dogs, pollos rostizados o pizzas, producto de la influencia de la T.V., revistas, etcétera; que los tradicionales bailes de los fines de semana, se transformen en "tocadas" en la calle y con música de rock, esos mismos días; y que a lo largo de avenidas importantes, se coloquen cruces y flores donde fueron atropelladas personas).

La moral y la valoración de la educación escolar, entre la población de Neza, es igualmente moldeada por su herencia cultural. Valores sobre la familia, el trabajo, la utilidad de la escuela y lo que se espera de ella, dependen de su herencia cultural semi-provinciana, al interior de un medio urbano popular propio de Neza. Sin embargo, esta cultura popular no demuestra, en su mayoría, aspectos contrahegemónicos o en contra de la reproducción cultural, aunque marcará su personalidad diferente (no totalmente opuesta) ante el proyecto educativo hegemónico.

Otro aspecto de tipo político-cultural de la población surge de la existencia de las organizaciones populares del PRI, que al ser el principal partido político en el municipio desde su surgimiento, ha creado una fuerte afiliación entre comerciantes, colonos y burócratas, a través de organizaciones de tipo "clientelista", donde se facilitan trámites o se salvan posibles multas por el hecho de ser de alguna organización del partido oficial. Esta situación ha dado un carácter autoritario, semi-corporativo y de "arreglos informales" (como las "mordidas", las "recomendaciones" y el servilismo) a las relaciones entre el gobierno municipal, el partido oficial, las organizaciones de colonos, comerciantes, de burócratas y maestros así como con autoridades educativas de las propias escuelas.

Esta situación nos habla de la relevancia de relaciones autoritarias y serviles, de existencia de líderes o caciques, de autoridades que revazan su competencia formal, vinculándose estrechamente con la moral y la vida cotidiana de quienes dependen de su ayuda y sus consideraciones. Esto quiere decir, que las prácticas políticas dependen en mucho de las relaciones personales con la autoridad o el líder, lo cual también moldean valores e ideología sobre la moral, la educación, la familia, el trabajo,

etcétera. El dominio político se dá con una recreación de aspectos de cultura popular, que terminan por fortalecer la hegemonía.

En el aspecto educativo, el gobierno del estado de México ha señalado que se mejoró el nivel educativo en el municipio, al registrarse en 1990 un 5.19% de niños de 6 a 14 años que no asistían a la escuela, un 5.37% de analfabetismo en la población de 15 años o más, y un porcentaje de 15.10% de personas que no han terminado su primaria, también entre los mayores de 15 años (cifras que destacan con respecto a los promedios obtenidos a nivel estatal ¹⁷).

Desde la perspectiva de la valoración que dan las familias de Neza a la educación, podemos decir que el mito de la educación como medio de movilidad social (Elemento importante de la reproducción cultural y de la hegemonía), continúa teniendo una fuerte presencia al interior de la cultura popular.

Sin menosprecio de los buenos índices que reportan a nivel educativo en Nezahualcóyotl, es necesario hacer precisión de otros datos para tener una visión más completa del fenómeno educativo en el municipio.

Según datos que proporciona también el censo de 1990, la población de 15 años o más, con primaria completa es de 177 983 personas. Si relacionamos este dato con la cantidad de población total de 15 o más años (818 171 personas), encontraremos que casi la mitad de la población del municipio (osea 640 188 individuos) no habían terminado su educación primaria en 1990, requisito indispensable para continuar al nivel secundaria ¹⁸. Estos datos nos hablan de un rezago educativo muy fuerte originado en años anteriores, dando lugar a una población mayor de 15 años que se caracteriza por un bajo nivel educativo, (recordemos el origen provinciano de la mayoría de las familias de Neza, su condición económica baja, sus principales tipos de actividades económicas y sus rezagos culturales). Esta situación también es un condicionante sobre las actitudes y valoración que los nezahualcoyenses tienen sobre la educación, siendo un factor que moldéa la participación de los padres de familia en la educación escolar de sus hijos (diferente a la de padres de familia de clases medias o altas) y el ejemplo de los hermanos mayores (que no terminaron la secundaria o ni siquiera la primaria) que influyen en la concepción sobre la utilidad de la escuela de los propios niños en edad escolar que estudian (actualmente casi la totalidad en el municipio, de entre 5 y 14 años ¹⁹).

Esta situación, nos lleva a pensar que la efectividad de los hábitos y el trabajo pedagógico que se realizan en las escuelas del municipio, en su relación con el proyecto educativo hegemónico, pierden fuerza y requieren asimilar elementos de la cultura popular para lograr sus fines de reproducción cultural, originándose resistencias culturales en la escuela.

La situación del bajo nivel educativo entre los mayores de 15 años, así como la actividad económica de las personas que trabajan (3/4 partes de la población económicamente activa es empleada u obrera ²⁰, así como los profesionistas y técnicos apenas representan el 10.4% de esa misma población ²¹), hacen que los jóvenes y adultos en la inmensa mayoría de los hogares de Nezahualcóyotl, den ejemplo a sus hermanos menores o hijos, de personas de poca preparación escolar, y que para trabajar, no requirieron de estudios medios o superiores.

Esto no quiere decir que la escuela deje de ser considerada, desde la perspectiva de la cultura popular, como una promesa de redención social. Más bien, la concepción sobre la escuela, su utilidad, su promesa de mejoría social, es apreciada desde las aspiraciones económicas y laborales de la población, (diferente, por ejemplo, de la visión que tengan otras clases privilegiadas).

Otras cifras del censo de 1990 nos indican que la población de 12 o más años en Nezahualcóyotl, era de 908 008 individuos ²², significando las 3/4 partes de la población total del municipio. De este segmento poblacional se indicó también que únicamente 222 061 personas contaban con instrucción post-media básica, (o sea después de la secundaria) ²³.

Si tomamos en cuenta que entre los 12 y 14 años los niños cursan formalmente su secundaria y que antes de los 14 o 15 años de edad no terminan este nivel educativo, es fácil relacionar las cifras anteriores para calcular que en 1990 era muy probable que tan sólo la sexta parte de la población de Nezahualcóyotl (o sea 16.6% del total) contaba con educación secundaria terminada o no, que les hubiera permitido continuar estudios después de los considerados de educación media básica.

Es importante considerar que en 1987 ²⁴ en el municipio se atendía el 93% de la demanda de niños que solicitaban estudiar la secundaria y que desde principios de los años 90 se les brinda un lugar en las escuelas secundarias a todos los niños egresados de primaria, que lo soliciten. Pero el problema no radica en la escasez de escuelas de educación media básica, sino en la poca demanda que ha tenido la educación de este nivel entre la población. Sumado a lo anterior, la deserción en

primaria es alta, (en 1987, si 220 093 alumnos se les brindaba la educación primaria, en las escuelas secundarias únicamente había 69 653 alumnos inscritos²⁵), es también importante considerar otros factores de orden socio-económico y cultural, (como las principales actividades económicas de la población, la condición destacada del comercio, el nivel educativo de la inmensa mayoría de los jóvenes y adultos, así como el ejemplo-destino que muestran a los niños a través de su convivencia, de sus aspiraciones, de su actividad productiva y de la utilidad que le dan a la educación escolar).

Haciendo una breve recapitulación sobre el inciso A, podemos señalar las siguientes características de la población de Nezahualcóyotl:

- a) Nezahualcóyotl surge como resultado de la migración campo-ciudad a consecuencia del desarrollo industrial iniciado entre los años 40 y 50, el cual se caracterizó por una concentración de fuerza de trabajo en pocas ciudades y sus periferias como la ciudad de México y el llamado Valle de México.
- b) Desde un principio, la población de Neza estableció relaciones y alianzas políticas a fin de satisfacer sus necesidades materiales inmediatas. Los diversos sectores y grupos sociales fueron encabezados por líderes de comerciantes, autoridades del gobierno y dirigentes del PRI, que dejaron legitimadas unas prácticas políticas caracterizadas por "arreglos" personales, la aceptación de cierto grado de corrupción, así como un autoritarismo y un servilismo, que definen las relaciones políticas hegemónicas entre la población, afectando a otras (sindicales, educativas, laborales, etcétera).
- c) El origen provinciano de los emigrantes, procedentes de medios rurales y semiurbanos, así como su condición de clase subalterna, tanto en el aspecto económico como en el cultural, conformando una cultura popular en Nezahualcóyotl que se caracteriza por las herencias culturales del lugar de origen de sus habitantes, así como por las limitaciones del medio urbano popular en el que viven, influyendo tanto en sus diversiones, sus creencias, así como en su moral y su concepción sobre la educación.
- d) El nivel socio-económico de la mayoría de los habitantes de Nezahualcóyotl, propio de clases subalternas, tanto por su preparación escolar como por el tipo de actividad laboral que tienen

(pequeños comerciantes, obreros, empleados, principalmente), posibilitan una diferente asimilación de los hábitos y utilidad que ofrecen las escuelas oficiales, dando lugar a una cultura escolar caracterizada por resistencias culturales, que si no son radicalmente contrahegemónicas, si tienen un fuerte vínculo con la cultura popular de sus habitantes, reelaborando el proyecto educativo hegemónico.

B) Culturales subalternas en Neza

El estudio de las culturas subalternas o cultura popular, nos lleva a un campo abierto y multiforme. Como ya lo ha señalado Gramsci, la cultura popular tiene aspectos con una coherencia y complejidad diferente a la cultura dominante, donde se combinan elementos de diversas concepciones de la vida, a ratos muy alejados de la cultura dominante, y en otros momentos, sumisos al extremo, rayando en el fanatismo, ante los valores y cultura hegemónicos.

Es importante reconocer esta dualidad de la cultura popular, puesto que no es posible concebirla únicamente como resistencia y cuestionamiento cotidiano a la hegemonía. Las culturas subalternas también fortalecen, en ciertos aspectos (y como parte de su "acoplamiento" o como un "mecanismo de defensa" ante el poder y la violencia de las clases privilegiadas), principios claves en el mantenimiento de una reproducción cultural e ideológica de la sociedad clasista.

Ahora bien, si consideramos como un elemento esencial de la cultura los valores, principios y concepciones de la vida que orientan al obrar de las grandes mayorías, se podría entender que las clases sociales y los individuos se encuentran "atrapados" dentro de "cárceles" ideológicas. Es cierto que la cultura (tanto la dominante como las subalternas) establece posibilidades y límites al pensamiento, la reflexión y la crítica sobre nuestra vida cotidiana, y así mismo, limita o ensancha las acciones colectivas e individuales por transformar el entorno económico, social y político. Las teorías de la reproducción apuntan en la dirección de señalar la importancia de la ideología dominante dentro de esta perspectiva y su papel al interior de la institución escolar.

Sin embargo, si diéramos toda la razón al planteamiento de una reproducción ideológica-cultural completa, sin conflictos o resistencias, terminaríamos por aceptar una concepción estática de la sociedad. Para nosotros, en una sociedad clasista como la nuestra, siempre se ha dado un proceso de rechazo, resistencia y reelaboración de los patrones culturales dominantes. Y esto responde tanto

por el sufrimiento y las injusticias que genera las desigualdades entre las clases, como en la existencia del enfrentamiento de intereses, beneficios materiales y visiones del mundo entre las mismas.

Giroux nos recuerda que en la escuela, no se puede hablar de una sola cultura, sino que es necesario investigar hasta donde las culturas subalternas, se enfrentan a la hegemónica, originando lo que nosotros llamamos resistencias culturales. En la sociedad es de donde surge este juego de culturas, proceso de resistencia, conflicto y reelaboración entre lo hegemónico y lo subalterno. Pero, así como las posiciones de las clases sociales cambian dentro del desarrollo, a lo largo de la historia de una sociedad, transformándola, así mismo existen períodos de "acuerdos" o "límites" entre el predominio de unas, y la subordinación de otras. Es necesario recurrir a la historia social y política de nuestro país para entender tanto los períodos de cambios rápidos y violentos en la estructura social, como las etapas de aparente estabilidad, donde las clases sociales, guardan más o menos una misma posición política, de beneficios materiales, etcétera, mientras se acumulan una serie de contradicciones cotidianas, que posibilitarían otros períodos sociales.

Siguiendo esta hipótesis de interpretación de la historia, quisiéramos transmitir a las culturas subalternas este carácter de cambio y estabilidad. Entender a la cultura popular como reproductora de aspectos de la hegemonía, pero con elementos de resistencia y de reelaboración ante lo dominante, sin que por esto la identifiquemos ni con la hegemonía, ni con una ideología revolucionaria, es caracterizar a las culturas subalternas dentro de un período donde las clases sociales portadoras de esas culturas, se encuentran a la defensiva, resistiendo, sobreviviendo, limitando su creatividad y sus intereses materiales, ante una expansión del predominio político, económico y cultural de las clases privilegiadas.

Dentro de esta interpretación histórica de las culturas subalternas, quisiéramos enmarcar la reflexión sobre la cultura popular en Nezahualcóyotl. Sin pretender una visión totalizadora de la cultura en Neza, intentamos detectar un conjunto de aspectos culturales que nos hablen sobre la reproducción, la resistencia y la reelaboración, que hacen las culturas subalternas en relación con los patrones culturales hegemónicos.

Para iniciar, es preciso señalar una serie de premisas o condiciones materiales de existencia en el municipio, así como de herencias culturales y relaciones políticas propias de la historia de Neza, que

ya habíamos mencionado en el inciso A de este capítulo, y que las sintetizamos de la siguiente manera:

- a) El origen provinciano de los primeros colonos, así como su condición de pobreza y escasa preparación escolar.
- b) Las condiciones del medio geográfico que no se prestó para las actividades agropecuarias, pero por su ubicación, facilitó el acceso a fuentes de trabajo ubicadas en la ciudad de México.
- c) La presencia, desde el origen del municipio, del Partido Revolucionario Institucional (PRI) y las relaciones con el gobierno estatal y federal, que dieron acceso a las mejoras de servicios públicos.
- d) La existencia del comercio como la principal (casi única) actividad productiva al interior del municipio.
- e) La escasez de instituciones educativas para la juventud más allá de las escuelas de educación básica, así como la falta de fuentes de trabajo suficientes al interior del municipio (con excepción del comercio, limitado a la vez por la pobreza de la mayoría de la población); así mismo, es de considerar las limitaciones de centros recreativos y deportivos a lo largo del municipio, al saturarse el espacio urbano por las casas habitación (este hecho tan lamentable para la juventud de Neza, a cambiado por fortuna en los últimos años, con la construcción de "la ciudad deportiva" y de "la alameda oriente", en los límites del municipio con el ex-lago de Texcoco).

Es necesario señalar que si bien estos aspectos socioeconómicos, políticos e históricos los tomamos en cuenta para caracterizar las culturas subalternas en Neza, es nuestra intención resaltar, aquellos elementos que a nuestro entender, influyen significativamente en las resistencias culturales que se dan al interior de las escuelas de nivel básico, en particular de secundaria.

Al precisar así la finalidad de este apartado, señalaremos los aspectos de las culturas subalternas que influyen en la comunidad escolar:

- a) Las culturas semi-provincianas y de un carácter tradicional, reproducidas y recreadas en las familias, que crean un conjunto de valores y concepciones de la vida que se caracterizan por la valoración de las personas mayores (abuelos, padres) la creencia en la educación como reforzadora de "buenos principios" aprendidos desde el hogar (respeto, autodisciplina, responsabilidad ante el trabajo, docilidad ante la autoridad, etcétera), la concepción del trabajo como medio para mejorar el nivel de vida de la familia, sin violentar o cambiar sus valores y costumbres, de conservación de tradiciones, comidas y algunas fiestas o celebraciones, provenientes del lugar de origen de los padres y abuelos. Es importante señalar también, que dentro de estas culturas, el mito de la educación como mecanismo de ascenso o prestigio social, es valorado significativamente.
- b) La cultura de "los chavos banda" que representa por un lado, el rechazo de la cultura familiar tradicional y del destino marginal que les ofrecen sus padres, en su mayoría de un nivel socioeconómico bajo o pobres, así como las consecuencias del medio urbano popular (falta de empleos bien remunerados, escasez de centros recreativos y culturales, centros de vicio, pocas escuelas a nivel medio superior, etcétera). Esta cultura se caracteriza por la rebeldía ante las culturas familiares, el gusto por las drogas baratas y las bebidas alcohólicas, la integración de "pandillas" de la calle o colonia donde se vive, la preferencia por los bailes callejeros o "tocadas", la desvalorización del trabajo y el estudio, el rechazo de la forma de vestir y de la concepción tradicional de la mujer, así como ciertos elementos de delincuencia (robos, pleitos callejeros, etcétera). Sin embargo, la cultura de los "chavos banda" se encuentra vinculada con las culturas familiares, en virtud de que no se da un quiebre definitivo entre el "chavo banda" y su familia. Desde la familia se da una cierta tolerancia al "hijo pandillero", y este último, recurre a los patrones culturales familiares, cuando empieza a formar su propio hogar.
- c) La cultura o visión de la vida, el trabajo y la educación, del pequeño comerciante y el "tianguista", que por un lado valora el trabajo físico y las privaciones económicas, más que la preparación escolar, como el medio para adquirir recursos económicos, que reafirman algunos valores tradicionales al interior de la familia. Es importante señalar también, que dentro de esta visión de la vida, no son tan apreciados principios como el aseo o la ropa formal; por el contrario, sí es apreciada la responsabilidad ante el trabajo, el respeto a la autoridad (corrupta o no) y ciertas supersticiones o creencias religiosas.

- d) La cultura de las organizaciones populares del PRI, de colonos, comerciantes, vecinales y sindicales, que reproducen y recrean actitudes y concepciones políticas como la dependencia o "paternalismo" ante la autoridad, el "clientelismo" y las relaciones personales basadas en "el amiguismo", el autoritarismo, el servilismo y "la mordida" y el "acarreo" a los actos políticos, como medio para conservar el empleo, evitar multas en el negocio, el conservar el "puesto" en el mercado, etcétera. Es necesario precisar aquí, que esto no quiere decir que, exista una verdadera convicción de principios políticos con la autoridad o el líder. Mas bien, se da un proceso donde los miembros de la organización actúan y se expresan a partir de ciertas necesidades materiales y compromisos muy concretos, y en un momento dado, encubren sus verdaderas concepciones de la política y el gobierno (aunque sea parcialmente), a fin de conseguir el favor de los poderosos (desde nuestro punto de vista, creemos que subsisten encubiertos algunos valores sobre la democracia, la participación, la justicia social, la responsabilidad ante el trabajo, la honradez, la defensa de derechos, etcétera, que tienen que ver con su herencia cultural semiprovinciana y familiar, así como con su situación de clase subalterna en el aspecto económico y cultural. Como no enseña Gramsci, los subalternos conservan una concepción embrionaria sobre la sociedad, que ocultan o disfrazan de forma táctica, ante la represión de las clases dominantes):

Las comunidades escolares de las escuelas de Nezahualcóyotl, en especial las de secundaria, están conformadas por maestros, alumnos, padres de familia y directivos que forman parte del medio socio-cultural del municipio, caracterizado por una fuerte presencia de las culturas subalternas o cultura popular. Como la escuela no puede concebirse aislada de la sociedad donde se encuentra, debemos entender que el medio escolar está vinculado con las condiciones económicas, políticas y culturales que le rodean.

La existencia de determinadas culturas subalternas en el municipio, las cuales abarcan a las grandes mayorías de la población, posibilitan la existencia de resistencias culturales en la escuela, manifestándose el enfrentamiento y la reelaboración entre la cultura popular y el proyecto educativo hegemónico. Tanto los hábitos que los programas y los planes de estudio intentan implantar, como el trabajo pedagógico que se desarrolla en las escuelas (dentro de la perspectiva de la reproducción social y cultural), debe sufrir un acoplamiento o reelaboración ante las culturas subalternas, que se expresan también en la escuela a través de las resistencias culturales (en especial, la cultura familia

semi-provinciana y tradicional, pero también, aspectos de las otras culturas subalternas), a fin de lograr sus objetivos de reproducción y hegemonía.

C) Reproducción y resistencias culturales en las escuelas secundarias de Nezahualcóyotl

A partir de la afirmación de las existencias de diversas culturas subalternas en Nezahualcóyotl, las cuales tienen su origen en los aspectos históricos, económicos y políticos de la población del municipio, plantearemos su influencia en el proceso educativo de las escuelas secundarias de la localidad. Tal influencia la conceptualizamos como resistencias culturales, las cuales consisten en una serie de concepciones sobre la educación, valores y actitudes, que moldean, cuestionan y reelaboran la normatividad escolar oficial, que en los últimos seis años se conoce como la Modernización Educativa.

Si bien es cierto que la institución escolar tiene como fundamento una finalidad de reproducción ideológico cultural y de fuerza de trabajo, y que sus reglamentos, formas de enseñanza-aprendizaje y organización escolar, manifiestan el proyecto social hegemónico, impulsado por el Estado mexicano; también es verdad la existencia de conflictos y resistencias a dicho proyecto, al interior de la institución escolar.

Durante los últimos seis años, con el impulso del proyecto educativo modernizador, se han detectado de parte de los diversos miembros de la comunidad escolar, resistencias y reelaboraciones a las disposiciones técnico-pedagógicas y de organización escolar, propuestas por la modernización.

Estas resistencias (que tienen que ver tanto con el actuar como con el pensar, de la comunidad escolar), no son para nosotros problemas estrictamente pedagógicos o de comunicación; dentro de nuestra perspectiva teórica, consideramos que la presencia de las culturas subalternas o cultura popular al interior de la escuela, es una causa importante del proceso de resistencia cultural que enfrenta la modernización educativa.

A partir de una cotidiana observación del proceso educativo en las escuelas secundaria de Nezahualcóyotl y de la reflexión sobre la cultura popular del municipio, hemos caracterizado algunas actividades y concepciones sobre la educación que podríamos caracterizar como resistencias culturales:

- a) En el proceso de enseñanza-aprendizaje se conserva una didáctica tradicional, donde el maestro continúa siendo considerado la fuente de la verdad del conocimiento escolar, así como pilar importante de una cultura conservadora y semiprovinciana. Aspectos de una didáctica basada en la clase oral del maestro, de la organización del trabajo escolar de los alumnos a partir del autoritarismo del docente, así como de una actitud sumisa de los padres de familia, que aceptan sin discusión, que lo escolar es manejado exclusivamente por los docentes y directivos. Los valores y actitudes que los maestros procuran impulsar entre sus alumnos, tienen una gran dependencia con los valores familiares de la comunidad; no plantean cambios significativos en la cultura de los alumnos y de sus padres. Mas bien, reafirman ciertos elementos de la cultura que recrean los padres de familia.
- b) Entre los miembros de la comunidad escolar se presenta una concepción de la educación que prioriza los valores éticos y el prestigio social, así como ciertas actitudes de trato o convivencia social. Ser educado, es sobre todo, saber expresarse sin modismos populares, ser aseado, ser responsable, trabajador, respetuoso de la autoridad, dócil ante el superior, etcétera. Igualmente, la educación es vista como un privilegio o distinción que mejorará la vida de los alumnos, sin que se espere con mucha confianza, aunque se desée, lo lleve a ser profesionalista.
- c) La existencia de relaciones de tipo autoritarias entre los miembros de la comunidad escolar, donde tanto el maestro impone su forma de trabajo a los alumnos y los padres de familia, como el directivo organiza y maneja la escuela, con muy poca participación (o una colaboración sumisa, sin tomar decisiones), de maestros, alumnos y padres de familia. La actitud que complementa las relaciones autoritarias, consiste en una dependencia, "paternalismo" o cierto "clientelismo", que reconoce a la autoridad como la responsable o quien cuenta con los recursos, para solucionar mejor la problemática de la escuela.

Estos tres aspectos los consideramos como resistencias culturales, por dos motivos fundamentales: Primero, por que guardan un fuerte vínculo con la mayoría de las culturas subalternas que hemos caracterizado (podemos señalar la relación entre las culturas familiares conservadoras semiprovincianas, con las resistencias a y b; así mismo, la cultura del pequeño comerciante y de las organizaciones populares, con las resistencias b y c). Y en segundo lugar, por que tales aspectos del pensar y el obrar de la comunidad escolar, representan un rechazo, desde la cultura de la comunidad,

de los principios y disposiciones que maneja la Modernización Educativa (esta situación es muy significativa, tanto en las formas de enseñanza-aprendizaje modernas, que priorizan la creatividad, el trabajo en grupo, en vínculo con la vida cotidiana, etcétera; como en lo que se propone en la organización escolar, que establece una mayor participación de la comunidad escolar, a través de consejos de participación social, la carrera magisterial, los perfiles de desempeño, etcétera).

Por otro lado, es importante reconocer que este tipo de resistencias culturales si bien cuestionan aspectos de proyecto modernizador, no se manifiestan de forma abiertamente contraria. Mas bien, amoldan las disposiciones oficiales y establecen límites reales a las reformas modernizadoras, aceptándolas de palabra o en el papel, pero sin practicarlas en lo fundamental. Este hecho se da como consecuencia por un lado, que los miembros de la comunidad escolar no son instrumentos o simples reproductores de la normatividad escolar oficial; por otro lado, tenemos el hecho que las resistencias culturales, también vinculan aspectos de la cultura popular con la hegemonía, puesto que manifiestan premisas del pensar y el actuar de las clases populares que a fin de cuentas, se adecúan a la sociedad clasista en la que existen, sin dejar de tener su propia personalidad y sin dejar de responder a sus necesidades, al nivel ideológico cultural.

En nuestra investigación empírica trataremos de encontrar algunos datos que nos permitan aproximarnos a este vínculo entre reproducción y resistencia cultural, dentro del proceso de la modernización educativa.

Sin embargo, es importante recordar que las resistencias culturales que hemos caracterizado, no son las únicas que existen (nuestro planteamiento teórico posibilita la caracterización de otras resistencias culturales, que no fue posible tratar en el trabajo), así como que la investigación empírica que realizamos no tiene la intención de demostrar en su totalidad la veracidad o falsedad de nuestro planteamiento teórico. Las limitaciones en tiempo y en recursos materiales, no llevaron a un acercamiento cuantitativo de la problemática, no a una comprobación empírica exhaustiva de la hipótesis de la investigación.

3.2 METODO, OBJETIVOS Y OPERACIONALIZACION DE LA HIPOTESIS DE TRABAJO.

A) Método y objeto de investigación

Haciendo una breve recapitulación del desarrollo de la investigación, diremos que el primer capítulo consistió en un análisis de los aportes de varios autores sobre el tema de la cultura y la política, donde se caracterizó los conceptos de reproducción y resistencia cultural en la escuela, a fin de sustentar teóricamente el objeto de investigación.

Posteriormente, en el segundo capítulo se realizó una cronología de los aspectos históricos de la política educativa del México posrevolucionario, hasta llegar al proyecto modernizador, resaltando tanto la problemática de la educación secundaria como las reformas modernizadoras propuestas para este nivel educativo.

Por último, en el apartado 1 del capítulo tres, hemos caracterizado el municipio de Nezahualcóyotl, así como una serie de aspectos de las culturas subalternas existentes en el municipio y cómo estas últimas influyen en el proceso educativo de las escuelas secundarias, a través de lo que caracterizamos como resistencias culturales. Hemos planteado que, a pesar de que dichas resistencias no se enfrentan abiertamente con lo hegemónico, si tienen la suficiente presencia para limitar los alcances de las reformas modernizadoras.

A partir de este apartado presentamos la parte empírica o cuantitativa de la investigación, a través, primero, de la definición del objeto de estudio, desglosándolo en objetivos generales y particulares; posteriormente, señalamos la hipótesis general del trabajo, caracterizando sus variables y los aspectos a investigar, los cuales tomamos en cuenta para la elaboración del instrumento de recolección de datos (cuestionarios, básicamente).

Es importante señalar que, en virtud de las características de nuestra hipótesis de trabajo, así como de haber expuesto en el capítulo II las reformas modernizadoras para la educación secundaria, tomamos la decisión de utilizar los aspectos a investigar en lugar de indicadores, para la elaboración del instrumento de recolección de datos. La presencia de las resistencias culturales son las que buscamos apoyar con datos empíricos, tomando en cuenta que las reformas modernizadoras las

consideramos de antemano ya implantadas en la escuela secundaria, aunque no con la consistencia que aparentan.

En los apartados 3 y 4 presentaremos el instrumento de recolección de datos, sus características, los resultados de su aplicación y el análisis de estos.

Objetivos de la Investigación

El propósito de nuestro trabajo consiste en analizar las relaciones de reproducción y resistencia cultural en el contexto de la modernización educativa, con el fin de revelar aquellos aspectos particulares que permitan comprender los procesos educativos, y su vínculo con las expectativas culturales y educativas.

Este objetivo lo hemos desglosado en tres objetivos generales que particularizan los aspectos básicos de la finalidad de la investigación:

- a) Caracterizar las prácticas culturales que condicionan el proceso educativo en las instituciones de educación básica secundaria.
- b) Determinar la importancia de la cultura que practican los protagonistas de la comunidad escolar (maestros, alumnos, padres de familia y directivos), en relación con el proyecto de modernización educativa.
- c) Proponer una serie de estrategias de integración socio-cultural, a fin de reconocer y aprovechar la cultura de la comunidad escolar, para elevar el rendimiento de las innovaciones didáctico-pedagógicas y de organización escolar, que propone la modernización educativa.

B) Hipótesis general de trabajo, variables y aspectos a investigar

La hipótesis general de nuestra investigación plantea la existencia de resistencias culturales en la comunidad escolar, las cuales constituyen un obstáculo para la realización del programa de modernización educativa, en las escuelas secundarias de Nezahualcóyotl.

A partir de este planteamiento, derivamos las variables independiente y dependiente, las cuales definimos como:

Variable independiente.- Existen resistencias culturales, manifestaciones de las culturas subalternas, que presentan en las escuelas secundarias de Nezahualcóyotl, las cuales,...

Variable dependiente.- Obstaculizan el programa de Modernización Educativa en dichas escuelas, tanto en sus aspectos técnico-pedagógicos como en el de organización escolar.

Planteamos que si la modernización pretende formas de enseñanza-aprendizaje basadas en la participación colectiva, la experiencia cotidiana y el autodidactismo del alumno, la resistencia cultural se opone a esto, a través de la existencia de formas tradicionales de enseñanza, donde el profesor sigue siendo la fuente de la verdad del conocimiento escolar de manera autoritaria.

También consideramos que si la Modernización Educativa señala y establece formas colegiadas de coparticipación de los miembros de la comunidad escolar en la organización de la escuela, las resistencias culturales se oponen a esto a través de la existencia de relaciones autoritarias entre los miembros de la comunidad escolar, donde el profesor impone su forma de trabajo en clase tanto a los alumnos como a los padres de familia, y el directivo organiza el funcionamiento de la escuela con una participación subordinada de profesores, padres de familia y alumnos.

Por último, tenemos que la existencia de una concepción de la educación como principios éticos y de prestigio social, principalmente entre profesores y padres de familia, crean una resistencia de tipo cultural que cuestiona y limita la concepción educativa de la modernización, la cual plantea que lo educativo debe consistir en conocimientos y actitudes prácticas para la vida cotidiana, no especializados, pero con base en los conocimientos científicos y humanistas de los programas de estudio oficiales.

Aspectos a investigar

Hemos señalado que nos concentraremos en demostrar la existencia de las resistencias culturales; para esto, elaboramos varios aspectos a investigar a través de cuestionarios aplicados a miembros de

la comunidad escolar de escuelas secundarias de Nezahualcóyotl (básicamente, entre profesores, padres de familia y alumnos).

Los aspectos que se tomaron en cuenta fueron:

- a) Características de los sujetos. En este aspecto tratamos de establecer características como el lugar de origen de los sujetos y de su familia (a fin de encontrar si provienen del interior del país o no), así como el tiempo de vivir y/o trabajar en el municipio, para poder valorar su integración con las características de su población.

Este aspecto tiene su razón en la necesidad de establecer que los sujetos tienen una dependencia o herencia cultural que proviene del interior de la república a causa de ser en su mayoría (ellos y/o sus padres) emigrantes; por otro lado, buscamos detectar que los sujetos tienen ya suficientes años de vivir y/o trabajar en el municipio, lo cual nos permitirá tener mayor seguridad sobre su integración al medio urbano popular, aunque no el suficiente, para perder su herencia cultural. Buscaremos encontrar el grado máximo de estudio de los padres de familia, pues entendemos que este tiene que ver con su concepción de lo educativo; la cantidad de años de servicio de los profesores nos servirá para saber si su experiencia docente o su preparación académica, influyen más en su forma de enseñanza.

- b) Condiciones socio-económicas de los sujetos. Con este aspecto, buscaremos caracterizar el nivel económico y de condiciones generales de vida de los sujetos, preguntando el tipo de transporte que usan, los servicios con que cuenta su vivienda, así como el nivel educativo, el tipo de trabajo que tienen y el ingreso económico de sus familias.

Este aspecto tiene la intención de encontrar las semejanzas o diferencias en los niveles de vida de los miembros de la comunidad escolar. Lo importante será encontrar que el nivel económico es más bien bajo, entre la mayoría de los sujetos y que, compartes semejantes carencias materiales; pero, también, el tipo de ocupación de los padres de familia esperamos corresponda con aquellos trabajos que no requieran una preparación profesional o técnica.

Los resultados sobre este aspecto, nos podrán relacionar que los sujetos se acercan o no a un nivel socio-económico de clase subalterna, que nos permita entender su cultura como propia de estas clases sociales.

- c) Cultura de los sujetos. En este aspecto tratamos de caracterizar la cultura de los sujetos, tanto en los valores y principios de su familia, sus preferencias en diversiones y entretenimientos, el valor que les dan a sus herencias culturales, así como sus concepciones de cultura política. La finalidad es encontrar algunos aspectos fundamentales de su cultura, que predispongan su actitud y concepción sobre la escuela.

Con este aspecto pretendemos caracterizar premisas de la cultura de los sujetos, que se aproximen o no, a las definiciones de culturas subalternas en Neza o por lo menos, a la mayoría de estas. Principios y valores, así como actitudes y preferencias de los sujetos, que nos permitan encontrar vínculos con la cultura familiar semi-provinciana, la cultura política de las organizaciones populares, la cultura del pequeño comerciante y de los "chavos banda", si es que existen.

- d) Cultura escolar de los sujetos. Con este aspecto pretendemos detectar como se manifiesta la cultura de los sujetos sobre sus concepciones y actitudes con lo educativo. Intentamos caracterizar la cultura escolar, a través del valor que se da a la escuela, el tipo de educación y las formas de enseñanza que priorizan los sujetos, su participación en la escuela y la apreciación sobre el impacto de la modernización.

En este último aspecto, pretendemos encontrar características de una cultura escolar que sea consecuencia, por lo menos en parte, de la presencia de las culturas subalternas que portan los sujetos, y que se manifiesten como las resistencias culturales que hemos definido, en su relación contradictoria con las reformas modernizadoras.

En síntesis, cada uno de los aspectos a investigar contiene una serie de hipotéticas premisas que creemos se encadenan para dar como resultado, si son comprobables, la validez de nuestra concepción de resistencias culturales en las escuelas secundarias de Neza:

Características de los sujetos.- Origen cultural de los sujetos, proveniente del interior de la república, pero con suficientes años de vivir en Neza, para estar integrado a la vida urbano popular del municipio.

Nivel socio-económico de los sujetos.- Nivel socio-económico bajo o de clase subalterna, tanto por sus ingresos, su preparación escolar, su ocupación y sus condiciones generales de vida.

Cultura de los sujetos.- Sujetos portadores de algunos aspectos de las culturas subalternas de Neza.

Cultura escolar de los sujetos.- Manifestación de las resistencias culturales, a través de actitudes, prácticas y concepciones sobre lo escolar o educativo, las cuales limiten aspectos de la modernización.

3.3 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS (cuestionarios)

A fin de obtener datos sobre los aspectos a investigar, utilizamos la aplicación de cuestionarios a maestros, padres de familia y alumnos. Seleccionamos dos escuelas secundarias ubicadas en puntos diametralmente opuestos del municipio: La Escuela Secundaria Federalizada "Dr. Jaime Torres Bodet" de la colonia Agua Azul y la Escuela Secundaria Estatal "Nezahualcóyotl", de la colonia La Perla, consideramos el turno matutino de la primera escuela y el turno vespertino de la segunda escuela.

Del total de alumnos y padres de familia se escogió al 10%, proporcionalmente de cada grupo, por grado y turno; para los maestros seleccionamos el 50%, en virtud de que son menos en número; quedando la muestra de la siguiente manera:

	Total	Selección
Alumnos	1 444	144
Padres	840	84
Maestros	60	30

Se aplicaron los cuestionarios primeramente como prueba piloto al 1% de los alumnos y de los padres de familia, así como al 5% de los profesores, a fin de detectar algunos errores de vocabulario o

redacción, que obstaculizaran a los sujetos al contestar el cuestionario. Posteriormente, se aplicaron los cuestionarios al total de sujetos seleccionados. Cada cuestionario abordaba los aspectos a investigar con cierto número de preguntas, de la siguiente manera:

Cuestionario para	Aspectos a Investigar	Preguntas
Maestros	a) Características de los sujetos. b) Condiciones socio-económicas. c) Cultura. d) Cultura escolar	Sexo, 1,2,3,4,5,6,6 bis. 7,8,9,10,11. 12,13,14,15,16,17,18,19. 20,21,22,23,24,25,26,27, 28,29,30,31.
Padres de familia	a) Características de los sujetos. b) Condiciones socio-económicas. c) Cultura. d) Cultura escolar.	Sexo, 1,2,3,4,5. 6,7,8,9,10. 11,12,13,14,15,16,17,18, 19,20,21,22. 23,24,25,26,27,28,29,30, 31.
Alumnos	a) Características de los sujetos. b) Condiciones socio-económicas. c) Cultura. d) Cultura escolar.	Sexo, 1,2,3,3 bis,5,7. 4,6,8. 9,10,11,12,13,14,24,25,26,27,28. 15,16,17,18,19,20,21,22, 23.

CUESTIONARIO PARA LOS MAESTROS

Compañero(a) maestro(a) le pedimos conteste las siguientes preguntas con la mayor sinceridad. La información que usted proporcione será confidencial, y será útil para una investigación sobre formas de enseñanza y la cultura de la comunidad escolar. Le suplicamos conteste en la línea su respuesta, o en su caso, marque con una x el inciso de la respuesta que corresponda. Sexo _____

1. En qué estado de la república nacieron sus padres? _____
2. En qué estado de la república nació usted? _____
3. Qué edad tiene? _____
4. Su formación normalista o universitaria, la recibió en el estado de México o en el D.F.?
a) SI b) NO
5. Sus primeros cinco años de servicio en la SEP (como docente), ¿los realizó en escuelas de Nezahualcóyotl?
a) SI b) NO

6. Cuántos años de servicio tiene en la SEP (como docente)?
- a) De 01 a 05 años
 - b) De 06 a 10 años
 - c) De 11 a 15 años
 - d) De 16 a más años
- 6 bis. Qué tiempo tiene de vivir en el municipio? _____ años
7. Su vivienda es...
- a) Propia
 - b) Rentada
 - c) Vive con parientes
8. Su vivienda cuenta con... (marque con una x todos los servicios con que cuenta tu vivienda).
- Luz eléctrica _____
 - Agua entubada _____
 - Piso de cemento _____
 - Teléfono propio _____
 - Baño propio _____
 - Estufa de gas _____
 - Calle pavimentada _____
 - Alumbrado público _____
9. Para satisfacer las necesidades económicas de su familia... (puede señalar una o dos opciones).
- a) Trabaja únicamente un turno de maestro
 - b) Tiene tiempo completo o dos plaza de maestro
 - c) Tiene otro(s) empleos, aparte del magisterio
 - d) Trabaja su conyugue, u otro familiar.
10. Qué medio de transporte utiliza para trasladarse a su centro de trabajo?
- a) Automóvil propio.
 - b) Microbus o combi
 - c) Microbus o "combi" o "metro"
 - d) Se traslada a pie
11. El ingreso económico aproximado de su familia al mes es de \$ _____
12. Para divertirse e informarse, ¿qué es lo que prefiere hacer con mas frecuencia? (puede elegir dos incisos).
- a) Ver la televisión, oír música e ir al cine

- b) Asistir a fiestas, convivir con amigos(as)
 - c) Leer el periódico, revistas y algún libro
 - d) Convivir con la familia
 - e) Asistir al teatro, conciertos de música, exposiciones de pintura, etcétera.
13. Cuando ve la televisión, ¿qué tipo de programas prefiere? (puede seleccionar dos incisos)
- a) Deportivos
 - b) Telenovelas
 - c) Musicales
 - d) De aventura y acción
 - e) Educativos y culturales
 - f) De noticias
 - g) No ve televisión
14. Cada cuando lee algún periódico o revista?
- a) Diariamente
 - b) Una vez a la semana
 - c) Una o dos veces al mes
 - d) Algunas veces
 - e) No lee periódicos o revistas
15. Qué tipos de periódico o revista lee con más frecuencia?
- a) De información sobre el país
 - b) Deportivos
 - c) De temas educativos
 - d) De aventura o romance
 - e) De "nota roja" o policíacos
16. En su familia, ¿qué lugar ocupan las personas de edad o ancianos?
- a) Son una carga para la familia
 - b) Dan consejos y apoyo moral y sentimental
 - c) Ayudan en los quehaceres del hogar
 - d) Sostiene a la familia, a través de su trabajo.
17. De la cultura, (valores, tradiciones, moral, etcétera) que le transmitieron sus padres, ¿qué conserva mejor en su familia? (puede señalar dos incisos)
- a) La moral y los buenos principios
 - b) La forma de vestir de su lugar de origen

- c) Las comidas típicas del lugar donde nació
 - d) La crítica y la defensa de sus derechos
 - e) No conserva nada.
18. En su familia, ¿qué aspectos valora más? (puede señalar dos incisos)
- a) Las buenas costumbres y la moral
 - b) La crítica y la creatividad
 - c) El trabajo y la responsabilidad
 - d) El aprender algo práctico para la vida
 - e) Los libros y la educación
19. Para solucionar algún problema de la calle, el trabajo, la escuela, es importante...
- a) Organizarse con otras personas que tengan problemas
 - b) Buscar la ayuda con algún amigo o conocido que tenga influencia
 - c) Ganarse la simpatía de alguna autoridad, que pueda ayudar
 - d) Esperar que lo resuelvan las autoridades, cuando crean conveniente.
20. Lo que perjudica la educación de los alumnos es...
- a) Las "pandillas"
 - b) La falta de alumbrado público, la basura, los centros de vicio, etc.
 - c) La falta de empleo, la pobreza, la carestía, etc.
 - d) La televisión, las revistas, la música moderna, etc.
 - e) El poco tiempo que dedican los padres a sus hijos, los problemas familiares, etc.
21. Las "pandillas" o "bandas" influyen en la educación por...
- a) Los desórdenes y los delitos que cometen
 - b) Las costumbres que practican
 - c) La forma de vestir y de hablar que acostumbran
 - d) No afectan en nada a la educación
22. Las tradiciones y cultura que en su familia le inculcaron, ¿le ha servido para el desarrollo de sus clases?
- a) Nunca
 - b) Algunas veces
 - c) Siempre
23. Ante los problemas personales, administrativos y académicos que surgen en la escuela, ¿qué miembro de la comunidad escolar es responsable de solucionarlos mejor?
- a) La sociedad de padres de familia

- b) La directora y subdirectores
 - c) Los profesores de cada academia
 - d) La sociedad de alumnos.
24. En el trato que tienes con tus alumnos en la clase, prefieres...
- a) Ser estricto, para disciplinarlos
 - b) Darles libertad, para que desarrollen su iniciativa y creatividad
 - c) Mostrarles afecto, para que estudien sin presión y seguridad
25. Cuál es la forma de trabajo más común en su clase?
- a) La clase oral
 - b) Escenificaciones y dramatizaciones
 - c) Juegos y elaboración de trabajos en grupo
 - c) Investigación hemerográfica y trabajos en grupo
26. Cuando elige el libro de texto o consulta para sus alumnos, ¿qué aspectos son los mas importantes que considera?
- a) Que contenga numerosas actividades a resolver
 - b) Cuadros psinópticos
 - c) Dibujos y fotografias
 - d) Que vincule la vida cotidiana con los temas a estudiar
 - e) Que explique con claridad y sencillez los temas a estudiar del programa oficial.
27. A fin de obtener una mejor evaluación de su trabajo docente, ¿con quienes debe establecer una relación más estrecha y satisfactoria?
- a) Con los alumnos
 - b) Con los compañeros maestros
 - c) Con la directora y subdirectores
 - d) Con los padres de familia
28. Llegar temprano a la escuela, entregar evaluaciones de sus alumnos y dar clases, es para usted...
- a) Un responsabilidad propia del maestro(a)
 - b) Una realización personal
 - c) Un requisito administrativo de la escuela
29. ¿Cuál de los siguientes valores es más importante en la educación que le imparte a sus alumnos? (puede elegir dos incisos)
- a) Responsabilidad y trabajo
 - b) Respeto a los símbolos patrios

- c) Iniciativa, creatividad y crítica
 - d) La decencia y las buenas costumbres
 - e) La finalidad práctica de todo conocimiento
30. En cual de las siguientes actividades ha participado, con mas frecuencia durante el último año, en la escuela?
- a) Juntas de academia
 - b) Comites escolares de salud, seguridad, etc.
 - c) Consejo técnico o de participación social
 - d) Campañas de orientación y mejoramiento a la comunidad externa a la escuela
 - e) Ceremonias cívicas o fiestas escolares.
31. Considera que la Modernización Educativa (1989-1995), ha originado...
- a) Cambios en la enseñanza escolar
 - b) En lo fundamental, no ha habido cambios
 - c) Se regresó a la forma de enseñanza de cuando usted estudiaba la secundaria
 - d) Ha originado confusión y dispersión académica.

¡ MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

CUESTIONARIO PARA LOS PADRES DE FAMILIA

Le suplicamos conteste con toda sinceridad las siguientes preguntas, la información es confidencial, se utilizará para mejorar la educación de su hijo(a).

Por favor marque con una x el inciso de la respuesta que corresponda. Por favor anote su respuesta en la línea que aparece adelante de la pregunta.

Anote por favor su sexo _____

1. En qué estado de la república nacieron sus padres? _____
2. En qué estado de la república nació usted? _____
3. Qué edad tiene? _____
4. Cuántos años tiene de vivir en Neza? _____
5. Hasta que año o grado de estudio cursó?
 - a) No estudio ninguno

- b) No termino la primaria
 - c) Primaria completa
 - d) Secundaria incompleta
 - e) Secundaria completa
 - f) Después de la secundaria, cursó otros estudios técnicos o administrativos
 - g) Estudios de bachillerato, vocacional o preparatoria
 - h) Estudios superiores o profesionales
6. Cuál es su ocupación o trabajo?
- a) Empleado
 - b) Obrero
 - c) Comerciante
 - d) Profesional
 - e) Artesano
 - f) Hogar
 - g) Otro
7. Trabaja al interior del municipio?
- a) SI
 - b) NO
8. Qué medio de transporte utiliza para trasladarse a su centro de trabajo?
- a) Automóvil propio.
 - b) Microbus o combi
 - c) Microbus o "combi" o "metro"
 - d) Se traslada a pie
 - e) No utiliza ningún transporte
9. El ingreso económico aproximado de su familia al mes es de \$ _____
10. Su vivienda cuenta con... (marque con una x todos los servicios con que cuenta tu vivienda).
- Luz eléctrica _____
 - Agua entubada _____
 - Piso de cemento _____
 - Teléfono propio _____
 - Baño propio _____
 - Estufa de gas _____
 - Calle pavimentada _____
 - Alumbrado público _____

11. Para divertirse e informarse, ¿qué es lo que prefiere hacer con mas frecuencia?

(puede elegir dos incisos).

- a) Ver la televisión, oír música e ir al cine
- b) Asistir a fiestas, convivir con amigos(as)
- c) Leer el periódico, revistas y algún libro
- d) Convivir con la familia
- e) Asistir al teatro, conciertos de música, exposiciones de pintura, etcétera.

12. Cuando ve la televisión, ¿qué tipo de programas prefiere? (puede seleccionar dos incisos)

- a) Deportivos
- b) Telenovelas
- c) Musicales
- d) De aventura y acción
- e) Educativos y culturales
- f) De noticias
- g) No ve televisión

13. Cada cuando lee algún periódico o revista?

- a) Diariamente
- b) Una vez a la semana
- c) Una o dos veces al mes
- d) Algunas veces
- e) No lee periódicos o revistas

14. Qué tipos de periódico o revista lee con más frecuencia?

- a) De información sobre el país
- b) Deportivos
- c) De aventura o romance
- d) De "nota roja" o policíacos

15. Para satisfacer las necesidades económicas de su familia, necesitó...

- a) Estudiar únicamente primaria y/o secundaria
- b) Estudiar alguna carrera corta o técnica
- c) Terminar estudios profesionales
- d) Trabajar "duro" y sacrificarse por su familia
- e) No necesitó estudiar

- f) Aprender cosas prácticas, para manejar algún negocio, un taller, "el puesto" del mercado, etc.
 - g) Lograr la ayuda de algún amigo o conocido, para conseguir el empleo, "el puesto", etc.
16. Para conservar su trabajo o evitar le molesten en su negocio o en su "puesto", ¿qué es importante hacer?
- a) Portarse bien con los superiores o jefes
 - b) Defender todos tus derechos como trabajador
 - c) Dar de vez en cuando alguna "mordida"
 - d) Hacerse de amigos con influencia, ayuden un poco
 - e) Asistir a reuniones o mítines de algún partido político, para que te apoyen cuando necesites.
 - f) Hacer bien tu trabajo, aunque no te lo reconozcan mucho
17. En su familia, ¿qué lugar ocupan las personas de edad o ancianos?
- a) Son una carga para la familia
 - b) Dan consejos y apoyo moral y sentimental
 - c) Ayudan en los quehaceres del hogar
 - d) Sostiene a la familia, a través de su trabajo.
18. De la cultura, (valores, tradiciones, moral, etcétera) que le transmitieron sus padres, ¿qué conserva mejor en su familia? (puede señalar dos incisos)
- a) La moral y los buenos principios
 - b) La forma de vestir de su lugar de origen
 - c) Las comidas típicas del lugar donde nació
 - d) No conserva nada.
19. En su familia, ¿qué aspectos valora más? (puede señalar dos incisos)
- a) Las "buenas costumbres" y la moral
 - b) La crítica y la creatividad
 - c) El trabajo y la responsabilidad
 - d) El aprender algo práctico para la vida
 - e) Los libros y la educación
20. Para solucionar algún problema de la calle, el trabajo, la escuela, es importante...
- a) Organizarse con otras personas que tengan problemas
 - b) Buscar la ayuda con algún amigo o conocido que tenga influencia
 - c) Ganarse la simpatía de alguna autoridad, que pueda ayudar
 - d) Esperar que lo resuelvan las autoridades, cuando crean conveniente.

21. Lo que perjudica a la familia es...
- a) Las "pandillas"
 - b) La falta de alumbrado público, la basura, los centros de vicio, etc.
 - c) La falta de empleo, la pobreza, la carestía, etc.
 - d) La televisión, las revistas, la música moderna, etc.
 - e) El poco tiempo que dedican los padres a sus hijos, por tener que trabajar
22. Qué actitudes de las "pandillas" o "bandas" perjudican a la familia?
- a) Los desórdenes y los delitos que cometen
 - b) Los vicios y las costumbres que practican
 - c) La forma de vestir y de hablar que acostumbran
 - d) No tiene nada de malo, se portan bien con los de la calle
23. Cuando su hijo(a) obtiene bajas calificaciones o reprueba, que es lo que hace?
- a) Pide consejo a su maestro(a)
 - b) Castiga a su hijo(a)
 - c) Estudia con su hijo(a) y le enseña sus errores
 - d) Manda a su hijo(a) a un curso de regularización
 - e) Se acercó al maestro(a) y le pidió que "ayudara" a su hijo(a)
24. Cuando en alguna ocasión, el maestro(a) de su hijo(a) le ha expuesto las razones por las que reprobó o saco bajas calificaciones, ¿qué hizo?
- a) Escuchó y aprobó sus indicaciones, aunque no siempre las llevó a la práctica
 - b) Desconfió de las explicaciones del maestro, pero no le dijo nada
 - c) Le pidió consejo a otros padres de familia
 - d) Siguió las indicaciones del maestro aunque le costó trabajo.
25. Cómo le agrada que sean los maestros de sus hijos?
- a) Estrictos, que disciplinen a los alumnos
 - b) Amables con los alumnos, para que sientan confianza
 - c) Que den libertad, para que los alumnos tomen iniciativa
 - d) Le da igual, si a fin de cuentas les enseñan "algo" útil a los alumnos
26. Cuando surgen problemas en la escuela o con el maestro(a) de su hijo(a), ¿quién o quienes los pueden solucionar mejor?
- a) Los padres de familia
 - b) Los maestros
 - c) Los prefectos

- d) La directora y subdirectores
 - e) Todos a la vez
27. Por qué envía a sus hijos a la escuela?
- a) Por que es una obligación
 - b) Por que los niños disfrutan estudiando
 - c) Por que les va a servir a sus hijos para la vida
 - d) Por que deséa que sus hijos lleguen a ser profesionistas
 - e) Por que sus padres también lo enviaban a la escuela.
28. ¿Cuál de los siguientes valores es más importante en la educación que le imparte a sus hijos?
(puede elegir dos incisos)
- a) Responsabilidad y trabajo
 - b) Aseo y Limpieza
 - c) Respeto a los símbolos patrios
 - d) Iniciativa, creatividad y crítica
 - e) La decencia y las buenas costumbres
29. Conoce o participa en algún comité escolar?
- a) SI
 - b) NO
30. Para usted, ¿por qué es importante la educación que enseñan en la escuela?
- a) Por que ayuda a que su hijo(a) sea responsable
 - b) Por que da oportunidad a su hijo(a) para hacerse amigos(as)
 - c) Por que los prepara para la vida a los alumnos
 - d) Por que hace creativos, con iniciativa y críticos a los alumnos
 - e) Por que aprenden los alumnos cosas útiles y nueva para la vida
 - f) Por que le enseña a su hijo(a) a ser educado(a), (les enseña a hablar, a ser corteses, a ser aseados, etc.)
31. Considera que la Modernización Educativa (1989 a la fecha), ha originado...
- a) Muchos cambios en la escuela
 - b) Algunos cambios en la enseñanza escolar
 - c) En lo fundamental, no ha habido cambios
 - d) Se regresó a la forma de enseñanza de cuando usted estudiaba la secundaria

¡ MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS

Te pedimos contestes las siguientes preguntas con toda sinceridad. La información es confidencial, servirá para mejorar la forma de enseñanza de tus maestros. Anota en la línea tu respuesta, marca con una x el inciso de la respuesta que corresponda.

Tu sexo es _____

1. De qué estado de la república es la familia de tu papá? _____
2. De qué estado de la república es la familia de tu mamá? _____
3. Qué edad tienes? _____
- 3 bis. Qué tiempo tienes de vivir en el municipio? _____ años
4. Aparte de venir a la escuela, trabajas?
a) SI b) NO
5. Vives en Nezahualcóyotl?
a) SI b) NO
6. Para llegar a la escuela utilizas...
a) Microbus o combi
b) Camión
c) Te traen en automóvil
d) Llegas a pie
e) Utilizas "metro" y otro transporte
7. Para venir a la escuela...
a) Te traen tus padres o hermanos
b) Vienes sólo o con algún compañero(a)
8. Su vivienda cuenta con... (marque con una x todos los servicios con que cuenta tu vivienda).
Luz eléctrica _____
Agua entubada _____
Piso de cemento _____
Estufa de gas _____
Calle pavimentada _____
Baño propio _____
Teléfono propio _____
Alumbrado público _____

9. En tu tiempo libre, por lo regular, ¿cuál de las siguientes actividades recreativas realizas?
- a) Platicar y jugar con tus amigos de la calle
 - b) Ver televisión, oír música, leer revistas, ir al cine, etc.
 - c) Asistir al teatro, a conciertos musicales, a danza, etc.
 - d) Hacer quehacer en tu casa
 - e) Asistir a alguna actividad artística, deportiva o cívica de la escuela, después de la hora de clases.
10. Qué te agrada o te gusta de las "bandas" o "pandillas"?
- a) Su forma de vestir
 - b) Su forma de hablar
 - c) La música que oyen
 - d) El que son rebeldes, traen el pelo largo, nadie los regaña
 - e) No te gusta nada de las "bandas" o "pandillas"
11. En tu familia, ¿qué consideran más importante? (puedes elegir dos incisos)
- a) El aseo y la limpieza
 - b) El trabajo y el dinero
 - c) Los libros y la educación
 - d) La comida
 - e) La moral y los buenos principio
 - f) La política
12. Cuando te afirman o dicen algo importante, ¿a quien le crees mas?
- a) A tus padres
 - b) A tus abuelos
 - c) A tus amigos
 - d) A tus maestros
 - e) A los prefectos
13. Por qué vienes a la escuela?
- a) Por que te mandan, aunque no te gusta mucho
 - b) Para aprender cosas nuevas y útiles
 - c) Por que te servirá para la vida lo que aprendas en ella
 - d) Para hacer amigos(as) y convivir con ellos(as)
 - e) Para que algún día seas un profesionista

14. Qué tradiciones y costumbres conservan en tu familia?
- a) Las comidas típicas del lugar de origen de tus padres y abuelos
 - b) La forma de vestir del pueblo o ciudad de origen de tus padres y abuelos
 - c) La moral, los "dichos", las leyendas y moralejas, enseñadas por tus abuelos
 - d) Tradiciones como "día de muertos", "fiesta del pueblo", "fiesta de algún santito, etc.
15. Para obtener dinero, y cubrir las necesidades de tu familia, lo importante es...
- a) Estudiar, hasta llegar a ser profesionista y ganar dinero
 - b) Estudiar, para buscar luego un trabajo bien pagado
 - c) Trabajar, tan pronto puedas
 - d) Estudiar y trabajar, en el "tianguis" la tienda, el taller, etc.
16. De tus hermanos o primos mayores...
- a) Todos llegaron a ser profesionistas
 - b) La mayoría son profesionistas o estudian a nivel superior
 - c) Algunos son profesionistas o estudian a nivel superior
 - d) Ninguno es profesionista, ni estudia a nivel superior, todavía.
17. Dentro de la escuela, ¿quién es la persona que más respetas?
- a) A la directora
 - b) A algún maestro (a)
 - c) A algún prefecto (a)
 - d) A algún alumno (a)
18. ¿Cuándo aprendes mejor y te agrada más la clase de tu maestro(a)?
- a) Cuando expone una clase interesante
 - b) Cuando toma en cuenta tu opinión
 - c) Cuando resuelven juntos los problemas de la clase
 - d) Cuando haces trabajo en equipo
19. ¿Quién (quienes) dice como se debe trabajar en el salón de clases?
- a) El maestro (a)
 - b) Los alumnos (as)
 - c) Los alumnos y el maestro(a)
20. De la escuela, ¿qué es lo que más te gusta?
- a) Estudiar y hacer exámenes
 - b) Trabajar en equipo y platicar con tus compañeros(as)
 - c) Disfrutar las instalaciones de la escuela

- d) Aprender cosas nuevas cada día
21. ¿Escoge dos de los aspectos que tus padres y tus maestros consideran más importantes en tu educación, (puedes seleccionar dos incisos)
- a) Responsabilidad y trabajo
 - b) Aseo y limpieza
 - c) Respeto a los símbolos patrios
 - d) Iniciativa y creatividad
 - e) Decencia y buenas costumbres
22. En qué actividades de la escuela participa más de la sociedad de alumnos?
- a) En las ceremonias cívicas
 - b) En resolver problemas entre maestros y alumnos
 - c) En las fiestas de la escuela
 - d) En nada
23. El jefe y/o el subjefe de grupo...
- a) Interviene entre los alumnos cuando tiene problemas
 - b) Ayuda a los alumnos cuando tienen problemas con algún maestro(a)
 - c) Hace lo que los maestros(as) le ordenan
 - d) Hace lo que los alumnos(as) quieren
24. Cuando ves la 'T. V.', ¿qué tipo de programas prefieres?
- a) Deportivos
 - b) Telenovelas
 - c) Musicales
 - d) De aventura y acción
 - e) Educativos y culturales
 - f) De noticias
 - g) No ves la televisión
25. Qué tipo de revistas lees con más frecuencia?
- a) Deportivas
 - b) De "chistes"
 - c) De temas educativos
 - d) De aventura o romance
 - e) Juveniles ("Tu", "Eres", etc.)
 - f) No lees revistas

26. Qué tipo de películas te gustan más?
- a) De aventura y acción
 - b) Históricas
 - c) Educativas
 - d) De romance
 - e) Musicales
 - f) De terror
 - g) De drama
 - h) No ves películas
27. En su familia, ¿qué lugar ocupan las personas de edad o ancianos?
- a) Son una carga para la familia
 - b) Dan consejos y apoyo moral y sentimental
 - c) Ayudan en los quehaceres del hogar
 - d) Sostiene a la familia, a través de su trabajo.
28. Qué tipo de música prefieres?
- a) Rock en inglés
 - b) Baladas románticas
 - c) Rancheras
 - d) Rock en español
 - e) De protesta
 - f) Música para bailar moderna
 - g) No te gusta la música
 - h) Instrumental o clásica

¡ MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

3.4 REPORTE Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

3.4.1 Análisis e interpretación de los resultados del cuestionario para maestros

Aspecto A: Características de los sujetos

Los resultados nos indican que el sexo de los maestros fue en su mayoría masculino, en un 20% más; proporción que consideramos no altera significativamente los resultados de otras preguntas.

El origen provinciano de las familias y/o de los sujetos tiene cierta importancia, en virtud de que el 80% de sus padres nacieron afuera del D.F. o del Estado de México; así mismo, la mitad de los sujetos nacieron fuera del D.F. o del Estado de México y el 40% se formó académicamente también fuera del centro del país.

Sin embargo, también debemos considerar que los sujetos son personas que tienen suficientes años en el municipio para considerarlos integrados a la vida urbano popular y a la realidad educativa de Neza, puesto que el 80% tiene edades entre los 30 y 59 años de edad, 80% tiene 6 años o más trabajando como profesores, desde los primeros 5 años de servicio el 90% trabaja en el municipio y un 60% tiene 11 años o más viviendo en la localidad.

Aspecto B: Condiciones socio-económicas

Los resultados de este aspecto nos indican que los sujetos tienen un nivel socioeconómico de clase media baja, puesto que la gran mayoría tiene cubiertas satisfactoriamente sus necesidades de vivienda (el 80% viven en casas propia o de familiares) y de servicios (excepto un poco del teléfono, que tienen el 93%), pero también, la mayoría trabaja dos turnos y/o además trabaja también su cónyuge (46% y 34% respectivamente); su medio de transporte es preferentemente microbús o "combi" (80%) y únicamente un 10% utiliza automóvil propio. Sus ingresos familiares son al mes de entre N\$3 000 a N\$4 500, en un 70%.

Aspecto C: Cultura

Los maestros demuestran tener una cultura que prioriza la información sobre el país y cierta inclinación por la lectura (37% ve T.V., oyen radio, etc. y 26.5% libros, revistas, periódicos, etc.); la T.V. es vista por un 44.4% para las noticias y un 70% lee el periódico por lo menos una vez a la semana, con el propósito de enterarse de la situación del país. Esta característica la podríamos entender como propia de su actividad magisterial, sin embargo, veremos ese interés por las noticias del país también en los padres de familia.

Estos aspectos no se oponen al hecho que los maestros responden también a ciertos valores de la cultura familiar y del pequeño comerciante (valoran un 70% a los ancianos por su apoyo moral y sentimental, conservan mejor la moral heredada por sus padres en un 50%, así como 45% valoran más en su familia el trabajo y la responsabilidad, y un 25% aprecia en su hogar, aprender algo práctico para la vida).

Sin embargo, acerca de su cultura política encontramos una posición independiente o progresista, aunque también reconocen la utilidad de los arreglos personales o dependientes de "los poderosos" (un 25% valora la crítica y la defensa de sus derechos y un 50% cree en la organización colectiva ante los problemas comunes; pero también, tenemos un 40% consideran útil la ayuda de amigos con "influencias").

Aspecto D: Cultura escolar

Apartir de sus respuestas, los maestros nos confirman que mantienen formas tradicionales de enseñanza (50% practican principalmente la clase oral y 50% la enseñanza basada en el libro de consulta, así como el 70% utiliza el libro de consulta para seguir el programa oficial, apoyarse en las fotografías y los cuadros sinópticos).

También tenemos que los maestros reconocen la importancia de la cultura familiar para su concepción de la educación (70% contestó que las costumbres de las "bandas" perjudican a la educación y 100% reconoce la utilidad siempre o algunas veces, de su herencia cultural familiar; por último, el 50% considera que es perjudicial a la educación, el poco tiempo que los padres dedican a sus hijos).

Los maestros conciben el trabajo escolar como responsabilidad, trabajo y afecto; pero también consideran importante la libertad y la creatividad (el 50% priorizan la libertad y el 50% al afecto, en su trato con sus alumnos; la puntualidad y los requisitos administrativos en la escuela, el 80% los consideran responsabilidad propia del maestro, siendo el trabajo, la responsabilidad, la creatividad y la iniciativa, los principales valores que inculcan a sus alumnos).

La participación de los maestros en la organización escolar es muy limitada o dependiente del directivo, quedando, en la mayoría de los casos, concentrada en el salón de clases, en reuniones con otros maestros de la misma asignatura y/o en ceremonias y fiestas escolares (el 80% considera que los directivos son los encargados de solucionar los problemas de la escuela; el 70% de los maestros únicamente participan en ceremonias cívicas, fiestas escolares y/o reuniones de academia o asignatura; 50% consideran que su trabajo es evaluado únicamente por los alumnos y un 30% por los padres de familia):

Por último, existe una situación donde el 30% niega la existencia de cambios en la escuela con la modernización, y otro 30% concibe dichos cambios como confusos y negativos para la educación.

3.4.2 Análisis e interpretación de los resultados del cuestionario para padres de familia

Aspecto A: Características de los sujetos

De los padres de familia tenemos una proporción equilibrada entre los de sexo masculino y femenino; la mayoría de sus progenitores nacieron en el interior del país (76.6%), y en una proporción poco menor, también más de la mitad de los sujetos (64.3%).

De sus edades tenemos que la mayoría se encuentra entre los 30 y los 39 años (85.7%) y su tiempo de vivir en Neza es de más de 10 años (57% de 11 a 20 años y 85% de 11 a 32 años). Consideramos que son personas plenamente asentadas en el municipio, con una herencia familiar proveniente de la provincia.

Su preparación escolar es en la mitad de ellos de únicamente la primaria (50%), y si le sumamos a estos, los padres que no terminaron la primaria y los que estudiaron hasta secundaria únicamente, nos dá un total de 71.2%.

Podemos resumir estos resultados diciendo que tenemos unos padres de familia que en su mayoría, provienen de familias o son emigrantes de otros estados de la república; sus edades fluctúan entre los 30 y los 39 años, y su niñez y/o juventud la pasaron fuera del municipio, pero su edad adulta la han vivido en Neza; además, su nivel educativo es en su mayoría la educación básica principalmente.

Aspecto B: Condiciones socio-económicas

Los padres de familia se caracterizan por ser en su mayoría, de una clase social baja o pobre, con limitaciones económicas, con hogares que no gozan de todos los servicios y con empleos o ocupaciones que requirieron poca preparación escolar.

Las principales ocupaciones varían entre el hogar (35.7%), el comercio (28.6%) y el ser empleado (14.3%). El medio de transporte que utiliza la mayoría es el microbus y la "combi" (42.8%) y los ingresos de la mitad de los padres fluctúan entre N\$500 y N\$1 000 al mes (el 70% va de N\$500 a N\$1 999 mensuales). Los servicios que tienen en su hogar, demuestran una limitante en el teléfono (57.2% no tienen) y en la calle pavimentada (35.7% carecen de este servicio).

Aspecto C: Cultura

Los padres de familia consideran de gran importancia valores como el trabajo, la responsabilidad, la moral y el considerar a los ancianos como fuentes de apoyo moral y sentimental, aspectos todos de la cultura familiar semi-provinciana (41.6% valoran en su familia el trabajo y la responsabilidad, y 25% la moral; 73.7% aceptan la moral heredada por sus padres; el 92.8% consideran a los ancianos por su apoyo moral y sentimental).

En relación con la cultura de los "chavos banda", una parte significativa de los padres de familia la consideraban dañina para la familia (35.7%), sin embargo, muy pocos califican negativamente sus vicios y costumbres (7.1%); creemos que los padres practican una cierta tolerancia con parte de esa cultura, pues 28.6% no ven nada negativo en las "pandillas" y más de la mitad (57%) rechazan a las "bandas" por sus delitos y desórdenes, únicamente.

En relación con la cultura del pequeño comerciante los padres de familia o parte de ellos, valoran el trabajo más que la preparación escolar (35.7%), y otro tanto, reconocen que para mantener

económicamente a su familia, sólo necesitaron de la educación básica.

Aspecto importante es la preferencia por las noticias al ver la T.V. (57%) y al leer el periódico (71.4%), aunque se lea este muy poco, (únicamente el 21.4% de los padres, lee el periódico diariamente).

Por otro lado, tenemos el hecho que en relación con la cultura política de las organizaciones populares, los padres aceptan que ante los problemas comunes, consideran importante las decisiones que asuma la autoridad (43%); sin embargo, el 57% valoran la organización con otras personas; los padres rechazan el "amiguismo" y la "mordida", al indicarnos que en el trabajo, el "puesto" o el negocio, valoran el trabajar, aunque no se lo reconozcan mucho (42.8%) y la defensa de sus derechos (28.6%).

Aspecto D: Cultura escolar

Los padres de familia valoran aspectos de una didáctica tradicional (el 78.6% prefiere maestros estrictos para sus hijos), así como reconocen los juicios del maestro sobre las evaluaciones de sus hijos, aunque sean reprobatorias (64.3% siguieron las indicaciones del maestro y 28.6% las aceptaron, aunque no siempre las siguieron).

También tenemos el hecho que si los padres de familia en un 47.8% valoran la responsabilidad y el trabajo en la educación que dan a sus hijos, el 42.8% esperan que la escuela los enseñe a ser respetuosos, aseados, corteses, etc., o que simplemente los prepare para la vida (35.7%). Sin embargo, un 42.8% aceptan que mandan a sus hijos a la escuela, para que lleguen a ser profesionistas. Todos estos aspectos nos hablan tanto de la concepción de la educación como principios éticos, así como de la aceptación de una didáctica tradicional, aunque no totalmente.

Por otro lado, si bien los padres de familia nos dicen que ante los problemas escolares, los directivos los soluciona mejor (35.7%) a todos los miembros de la comunidad escolar (28.6%), lo cual nos indican concepciones contrarias, sobre su participación en la escuela; todos los padres terminan reconociendo que nadie participa en comités escolares, lo cual nos habla de su poco accionar en el funcionamiento escolar, centrándose únicamente, al parecer, en relación con el maestro de su hijo al asistir a las juntas de información de calificaciones.

Por último, reconocen en su mayoría cambios en la escuela a causa de la modernización educativa, pero por sus respuestas a las preguntas anteriores, tal pareciera que se resisten al cambio, tanto por su poca participación, como en su concepción sobre la educación, al menos en una cantidad considerable.

3.4.3 Análisis e interpretación de los resultados del cuestionario para alumnos

Aspecto A: Características de los sujetos

De los alumnos encuestados, ligeramente son más los de sexo femenino (56.3%); los padres y madres de los alumnos provienen también de la provincia, pero en menor número (64.6% y 58.3% respectivamente); casi todos viven en Neza y han vivido siempre en el municipio (99.3% y 83.3% respectivamente). Esto nos dice que son jovencitos que se han formado en el ambiente social del municipio, pero que, en más de la mitad, tienen una herencia familiar de la provincia.

El cuidado que demuestran sus padres al traerlos a la escuela, está casi en un término medio (43.8%), tomando en cuenta que sobre todo es un porcentaje cercano al de los alumnos de 12 años, o sea, del 1er grado.

Aspecto B: Condiciones socio-económicas

Los alumnos nos indican que no es necesario que trabajen para poder estudiar (95.8%), suponiéndose así que sus padres los apoyan para que se dediquen únicamente a la escuela; también tenemos que su forma de llegar a la escuela (62.5% a pie y 31.2% en microbus o "combis"), nos habla que, posiblemente sus familias no son de un nivel socio-económicamente alto. Sus hogares tienen cubiertos casi todos los servicios, aunque no cuentan con teléfono propio una tercera parte y carecen de alumbrado público una décima parte de ellos.

Aspecto C: Cultura

La cultura de los alumnos y sus familias se caracteriza, principalmente, por principios como la moral (33.7%), el aseo (31.2%), la conservación de tradiciones y fiestas heredadas de sus antecesores

(68.7%), la valoración de los ancianos por su apoyo moral y sentimental (79.1%) y su integración con las ideas que les inculcan sus padres (59.4%).

Por otro lado, tenemos que si sus familias y los alumnos conservan cierta cultura tradicional, sus formas de diversión son propias de su edad, dentro del medio urbano popular en el que viven (48.9% ven T.V., oyen música, leen revistas, el 50% les gusta música para bailar y otro 50% el rock, y sus gustos por películas son la aventura, el terror y el romance).

También es importante reconocer, que para una ligera mayoría de los alumnos, el significado de venir a la escuela es para llegar a ser profesionista (58.3%), y muy pocos lo consideran, como en buena parte los padres de familia, que les servirá simplemente para la vida (14.6%).

En relación con la cultura de las "bandas", los alumnos en su mayoría no les gusta nada (60.4%), y algunos les agrada su música (18.7%) y muy pocos aprecian su rebeldía (8.3%).

Aspecto D: Cultura escolar

Para los alumnos las formas tradicionales de enseñanza-aprendizaje son establecidos por el maestro (77%) y les agrada o aprenden mejor, por lo menos la mitad de ellos, con una didáctica no moderna (33.3% clase oral del maestro y un 20.8% trabaja en equipo):

Sobre su participación en la organización escolar, y las relaciones que establecen al interior de la escuela los alumnos, nos dicen que en la clase el maestro es "el que manda" (77%), la sociedad de alumnos atiende cuestiones únicamente de fiestas y ceremonias escolares (68.7%), así como más de la mitad, señalan que los jefes de grupo hacen lo que dice el maestro (58.3%), así como que el mayor respeto de los alumnos en la escuela, es hacia el directivo (72.9%).

Estos resultados nos indican que, en una cantidad significativa, los alumnos guardan una actitud dependiente ante el maestro, muy poca iniciativa hacia la organización escolar y un respeto a la autoridad.

Por otro lado, los valores educativos de padres y maestros de los alumnos, demuestran la preferencia por la responsabilidad y el trabajo (57.1%) y el aseo y la limpieza (15.7%) el significado de estudiar

para ser profesionistas (72.9%), tiene una causa importante por el ejemplo de sus hermanos mayores o por lo menos de algunos de ellos (74.9%).

Sin embargo, es importante indicar que existen elementos en los alumnos que reconocen la importancia de resolver juntos con el maestro los problemas de la clase y de que se tome en cuenta la opinión del alumno (45.8%), así como el gusto por aprender cosas nuevas cada día en la escuela (50%).

Citas y referencias bibliográficas del capítulo III

01. Martínez Garibaldi, Leoncio, 1987, "Monografía municipal", Gobierno del Estado de México, Toluca, pag. 32.
02. Centro de Información y Documentación de Nezahualcóyotl (CIDNE), referencia documental, 1991, Datos estadísticos del municipio de Nezahualcóyotl, Neza, pag. 1.
03. Gobierno del Estado de México, 1994, "Panorama socio-económico del Estado de México", Toluca, pag. 299.
04. Gobierno del Estado de México, obra citada, pag. 299.
05. CIDNE, obra citada, pag. 3.
06. Gobierno del Estado de México, obra citada, pag. 301.
07. Gobierno del Estado de México, obra citada, pag. 301
08. CIDNE, obra citada, pag. 7
09. Gob. Edo. Méx., obra citada, pag. 303.
10. Gob. Edo. Méx., obra citada, pag. 304.
11. Gob. Edo. Méx., obra citada, pag. 304.
12. Gob. Edo. Méx., obra citada, pag. 304.
13. Martínez Garibaldi, Leoncio, obra citada, pag. 47.
14. Pérez Llanas, Cuauhtémoc, 1976, "El crecimiento demográfico de ciudad Nezahualcóyotl", tesis profesional IPN, Méx. D.F., pag. 50.
15. Pérez Llanas, Cuauhtémoc, obra citada, pag. 51.
16. Martínez Garibaldi, Leoncio, obra citada, pag. 58.
17. Gob. Edo. Méx., obra citada, pag. 10.
18. CIDNE, obra citada, pag. 5.
19. CIDNE, obra citada, pag. 1.
20. CIDNE, obra citada, pag. 7.
21. Gob. Edo. Méx., obra citada, pag. 300.
22. CIDNE, obra citada, pag. 5.
23. CIDNE, obra citada, pag. 5.
24. Martínez Garibaldi, Leoncio, obra citada, pag. 50.
25. Martínez Garibaldi, Leoncio, obra citada, pag. 50.

CAPITULO IV

CONCLUSIONES

4.1 CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

1. Desde la perspectiva teórica gramsciana, establecemos la dualidad del Estado capitalista: Por un lado, como instrumento de represión y dominación política de las clases dominantes; por el otro, como relación entre las clases sociales a través de la cual se amalgaman intereses y aspiraciones de índole económica y cultural, constituyéndose una hegemonía político-cultural de la clase social dominante, de acuerdo al proyecto de sociedad que garantice sus intereses.

2. La hegemonía se caracteriza como la dirección cultural de la sociedad por la clase dominante, que establece la legitimidad político-cultural de la sociedad capitalista. Sin embargo, si caracterizamos a la cultura como visión del mundo y concepción de la vida, que se convierte en matriz de ideas y valores que orientan la conducta de las grandes mayorías de la sociedad, y que responde a sus condiciones materiales de existencia, se debe aclarar que a la hegemonía le es necesario reconocer la existencia de la cultura popular o culturas subalternas, las cuales responden a necesidades e intereses colectivos de los sectores sociales considerados subalternos y explotados. A la hegemonía le es necesario asimilar, de acuerdo a sus fines de control político-cultural, aspectos de la cultura popular. La cultura es un problema político, puesto que juega un papel importante en la justificación y legitimación de un proyecto de sociedad clasista, que realiza la hegemonía.

3. A la escuela, institución privilegiada en nuestra sociedad como transmisora de cultura debe reconocérsele su vínculo con el medio social en que se asienta, en virtud de las diversas formaciones socio-culturales y condiciones económica de existencia, de los maestros y alumnos que la integran. Por lo tanto, reconocemos que toda reforma cultural que impulse la escuela estará limitada por el medio socio-económico, dependiendo de la necesaria reforma económica que se desarrolle en la sociedad capitalista.

4. Desde la concepción gramsciana de la escuela creativa, se reconoce que los alumnos a partir de cierta edad (La puertería) desarrollan una creatividad y una iniciativa, que se traducen en autodidactismo y autodisciplina, que permite una integración consciente y participativa con la normatividad escolar; Pero también, en virtud de sus diversas formaciones socio-culturales, implica una reelaboración y una rebeldía ante las disposiciones escolares hegemónicas.

5. A partir de los aportes teóricos de Althusser, caracterizamos a la escuela como reproductora del orden social, económico e ideológico, a través de la capacitación de la futura fuerza de trabajo y de la inculcación de una ideología hegemónica, justificadora culturalmente, de las instituciones y el dominio de clase.

Sin embargo, diferimos de Althusser en su perspectiva mecanista de la escuela, donde pareciera que los individuos son instrumentos pasivos de los intereses hegemónicos, y que la hegemonía se impone de forma todo poderosa en la escuela.

6. Desde la perspectiva de Bourdieu y Passeron, afirmamos la importancia de que todo conocimiento considerado legítimamente válido en la sociedad capitalista, oculta una relación de fuerza, arbitraria, que justifica intereses dominantes. La escuela (Donde se desarrolla principalmente la violencia simbólica y la acción pedagógica dominante), manifiesta una autonomía relativa a través de una aparente neutralidad político-ideológica (Sin compromisos con la clase dominante) y es dirigida por una autoridad pedagógica, que legitima determinados conocimientos como útiles socialmente y censura a otros. A fin de cuentas, la autoridad pedagógica legitima los conocimientos escolares que fortalecen a la hegemonía y reprime a los que no.

7. La reproducción cultural que lleva a cabo la escuela a través de su trabajo pedagógico, tiene como resultado la inculcación en los alumnos de valores y prácticas acordes a la hegemonía de la clase dominante (Llamados hábitos). El hecho de que los hijos de clases dominantes destaquen en la escuela, así como la deserción y reprobación de la mayoría de los alumnos provenientes de clases subalternas, se vincula con la dependencia que tienen los conocimientos y valores escolares hacia la cultura dominante o hegemónica, la cual le sirve como modelo. Los hijos de clases privilegiadas llegan a la escuela con una formación cultural que anticipa a la cultural escolar hegemónica (A lo que se refieren Bourdieu y Passeron con sus conceptos de hábitos primario y trabajo pedagógico primario).

8. Sin embargo, nos diferenciamos del planteamiento de Bourdieu y Passeron, en el sentido de que no reconoce la existencia de conflictos o contra-acciones pedagógicas, que expresen conocimientos, valores y prácticas educativas ligadas a las culturas subalternas. Asimismo, consideramos señalar que tanto alumnos como maestros (Por lo menos), cuestionan y reelaboran aspectos de la autoridad pedagógica y la autonomía relativa en la escuela, a través de resistencias (Desde sus diversas formaciones socio-culturales), con diferente intensidad, a la normatividad escolar hegemónica (Principalmente en lo que se refiere a los reglamentos escolares y a las formas autorizadas de adquirir y transmitir conocimientos). Por otro lado, la efectividad del trabajo pedagógico y de los hábitos en su función de reproducción cultural,

depende en mucho de la influencia de las culturas subalternas que portan alumnos y maestros, y que tienen mayor fuerza (Y capacidad de cuestionar los hábitos y el trabajo pedagógico hegemónicos) en los medios socio-culturales populares o subalternos.

9. A partir de los planteamientos de Baudelot y Establet (Sobre las dos redes de escolaridad), consideramos que las escuelas generan desigualdades entre los alumnos, reforzando las desigualdades socio-económicas que existen entre sus familias. La escuela está organizada para que, principalmente, los hijos de clases privilegiadas escalen con facilidad los niveles educativos hasta llegar al superior. Y los hijos de clases subalternas o populares lleguen en su gran mayoría, a niveles de educación básica o media básica, limitándose a una preparación de fuerza de trabajo inferior y subordinada.

Por otro lado, también consideramos válido su planteamiento de que la escuela inculca una ideología dominante con un carácter doble: la del "hombre superior" (Para los hijos de clases privilegiadas) y la del "arribista" e "individualista" (Para los hijos de las clases subalternas).

10. Como hemos señalado para los otros autores conocidos como reproducciónistas, diferimos de Baudelot y Establet, en el sentido de que no reconocen la presencia de las culturas subalternas en la escuela, que cuestionan y reelaboran la cultura escolar hegemónica, así como que inculcan, antes de que los alumnos lleguen a la escuela, elementos hegemónicos aceptados al interior de la cultura popular con anterioridad.

11. Desde la perspectiva de Giroux, reconocemos que si bien, la escuela tiene una finalidad de reproducción social y cultural, la escuela es también un lugar donde se dan procesos de rechazo, conflictos y reelaboración ante la normatividad escolar hegemónica, en virtud, por un lado, de que los maestros y alumnos (Principalmente, pero no únicamente) son sujetos activos, que constantemente tratan de dar forma y de redefinir su existencia. Por otro lado, por que la escuela es lugar de encuentro de diversas culturas subalternas (De familia, de trabajo, del barrio, etc.) con la cultura hegemónica, entablándose un proceso de mutua reelaboración, aunque en la mayoría de los casos, terminan por cimentar los fines de la reproducción cultural, pero no de manera mecánica ni lineal, sino conflictiva y con resistencias de tipo cultural.

12. A partir de los conceptos de hegemonía, cultura, cultura popular, buen sentido, sentido común y folklore, de Gramsci, así como de la concepción de la hegemonía cultural de Giroux, definimos nuestro concepto de resistencias culturales en la escuela, las cuales son el conjunto de ideas, concepciones de la vida, la moral, el trabajo, la educación, valores y principios sobre la enseñanza y sobre el aprendizaje.

así como las prácticas cotidianas que se derivan de estas y que se desarrollan en el espacio escolar. Las cuales son resultado y continuación de las culturas subalternas propias de la comunidad en la que se incarta la escuela, y de los mismos protagonistas del proceso educativo (Maestros, alumnos, padres de familia y directivos, en el nivel básico escolar, por lo menos). Dicha expresión cultural se enfrenta y se amolda a los contenidos educativos hegemónicos de la escuela, dando lugar a un proceso que cuestiona, modifica y reelabora la normatividad escolar dominante, así como reproduce aspectos fundamentales de esta.

13. El Estado mexicano que surge al término de la lucha armada de 1910-1917, se caracteriza por ser un Estado burgués que impulsará un proyecto de sociedad clasista. El Estado mexicano posrevolucionario establece desde su creación a través de sus regímenes políticos, como nos dice Gilly, una serie de pactos y alianzas con los sectores o clases populares, a fin de lograr el consenso al proyecto social que impulsará a lo largo del siglo. Este conjunto de pactos sociales (Que configuran parte sustancial de la hegemonía de la clase dominante), se caracterizan, desde el punto de vista de Córdova, por un reformismo social y una ideología estatal, donde el Estado aparece comprometido con la emancipación de los sectores populares, tanto en lo económico como en lo cultural.

14. La política educativa impulsada por el Estado mexicano posrevolucionario, ha tenido y tiene la finalidad de fortalecer la legitimidad del Estado y de la hegemonía dominante, así como de reproducir la fuerza de trabajo requerida por la economía mexicana capitalista. Sin embargo, al presentarse la escuela pública como promesa de redención social por parte del Estado mexicano hacia los sectores populares (Ocultando así, su dependencia con la hegemonía de la clase dominante), la política educativa estatal ha tenido que asumir diferentes elementos legitimadores, de acuerdo a los cambios y readecuaciones de la hegemonía, que responden al estado que guarden las relaciones entre las clases populares y el Estado, a lo largo de los diferentes regímenes políticos posrevolucionarios.

15. Durante el período de Vasconcelos, cuando se funda la Secretaría de Educación Pública, la política educativa del Estado posrevolucionario, asume una ideología de redención social, donde tanto las carencias materiales como la cultura de los sectores populares son los principales elementos legitimadores del proyecto educativo hegemónico. Sin embargo, se termina desvalorizando la cultura popular, pues se plantea que el pueblo "nada sabe" y que se le debe enseñar una cultura nueva, liberadora de sus miserias materiales y espirituales.

Durante el sexenio de Avila Camacho, al hacerse necesario para el Estado y para la hegemonía, readecuar las relaciones con los sectores populares (Ya incorporados a organizaciones corporativas, y ante el despegue industrial que surgiría en los años 40 y 50), la política educativa elimina los excesos populistas del sexenio cardenista, manteniendo el Estado la autoridad educativa, la gratuidad y obligatoriedad de la escuela pública, pero también se favorecen los intereses culturales de los sectores privilegiados (Reconociéndose y estimulándose el crecimiento de las escuelas particulares), se restringen aspectos de la cultura popular en la escuela y se refuerza la importancia de la cultura elaborada y dominante. Al replantearse una nueva relación entre el Estado y las clases populares, tiene un giro la hegemonía en la sociedad y a la vez, el mismo proyecto educativo del Estado.

En el segundo periodo de Torres Bodet al frente de la SEP, el "plan de once años" establece un proyecto educativo que acentúa su autoridad pedagógica en el principio de que "los especialistas" en educación y las altas autoridades educativas son quienes saben mejor solucionar la problemática educativa. La autonomía relativa de la escuela se expresa a través de un desprecio de las carencias materiales y la cultura de las clases populares en la elaboración del proyecto educativo (El "plan de once años" únicamente prioriza las necesidades materiales del interior de la escuela), negando el vínculo con el medio social y cultural, así como con sus desigualdades.

A lo largo de la política educativa impulsada por el Estado mexicano posrevolucionario, se va dando, con diferente intensidad, una constante manipulación y negación de la cultura popular y de las necesidades materiales de los sectores subalternos, sin dejar totalmente de tomarlas en cuenta, pero sí posibilitando la aparición de resistencias culturales al interior de la escuela, en su nivel básico por lo menos.

16. Durante el sexenio de De la Madrid, las políticas de austeridad impulsadas por el Estado, así como la crisis económica a la que trataban de solucionar, pusieron al descubierto los pobres logros de la educación pública (Tanto en el nivel escolar de la población, como en los índices de reprobación y los de deserción escolar). Igualmente, se cuestionaron algunos de los principales elementos legitimadores de la política educativa del Estado, como el supuesto de ser la educación el medio más adecuado para mejorar el nivel de vida de las clases populares.

Sin embargo, el Estado planteó nuevos propósitos que fortalecieran su legitimidad y su autoridad pedagógica en materia educativa (Por ejemplo, la integración de un ciclo básico escolar de 10 años, el reconocimiento de la diversidad de necesidades educativas regionales y una vinculación más eficiente entre los niveles escolares).

17. La Modernización Educativa, como el proyecto educativo del Estado durante el sexenio salinista, se apoyó en una legitimidad basada, por un lado, en una autoridad pedagógica de "los especialistas" en materia educativa (Como los del Consejo Nacional Técnico de la Educación) y los funcionarios superiores de la SEP, y por otro lado (Al menos al principio), en el consenso de los foros de consulta, que pretendieron demostrar una aceptación por parte de los diversos sectores o clases, de la sociedad reforzando así el proyecto hegemónico al interior de la escuela.

Las propuestas administrativas de la Modernización (Descentralización, Inversión educativa, etc.) ya venían planteándose desde años atrás, y serían responsabilidad de la SEP, el gobierno federal, y los gobiernos estatales, principalmente. Sin embargo, las propuestas sobre la mayor participación de padres de familia, maestros y alumnos en la organización escolar y en las nuevas formas de enseñanza-aprendizaje, serían aspectos que forzosamente tendrían que confrontarse con la cultura escolar de las diversas comunidades escolares. La asimilación de las propuestas modernizadoras, deberían ser a través de la aceptación de diferentes trabajos pedagógicos y de nuevos hábitos escolares, que involucrarían, la mayor o menor presencia de resistencias culturales en maestros, alumnos, padres de familia y aún directivos de escuela, en el nivel básico por lo menos.

18. La teoría pedagógica y los perfiles de desempeño que planteó la Modernización Educativa para la educación básica, priorizaban la importancia de las relaciones horizontales entre alumnos y la recreación de aspectos de su vida cotidiana, a fin de mejorar el aprendizaje de los hábitos escolares hegemónico. Sin embargo, es necesario reconocer que en medios sociales marcados por la división de clases, se generan formas de relacionarse con desigualdades y subordinaciones de tipo cultural, tanto al interior de la escuela como fuera de ella.

Por otro lado, si bien la autoridad pedagógica de los modernizadores pretende un replanteamiento del trabajo pedagógico, a través de cambios en la cultura escolar de maestros, alumnos, padres de familia y directivos, con una clara intención de lograr una mayor integración de la comunidad que rodea a la escuela, su finalidad es la de subordinarla a los contenidos educativos modernos, sin aceptar sus resistencias culturales, ni buscar soluciones a otros problemas de la comunidad que requieren del apoyo escolar.

19. El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, planteó un viraje del proyecto modernizador, a fin de obtener el consenso ante sus propuestas tanto en los hábitos, como en las

características del trabajo pedagógico que pretendieron imponer a los miembros de la comunidad escolar (O sea, lo que se llamó contenidos educativos de la modernización).

Primero, se propuso con mayor precisión el llamado "federalismo educativo", que transmitía parcialmente la autoridad pedagógica de la SEP (Gobierno federal), a los gobiernos estatales y sus dependencias educativas, a través de algunos contenidos educativos regionales y de la administración de los servicios educativos en cada estado.

Por otro lado, los modernizadores reconocieron la necesidad de asimilar las resistencias y críticas a su proyecto, provenientes de la base magisterial, a través de la ampliación del consenso del proyecto educativo hegemónico, utilizando a la estructura organizativa del SNTE, así como manipulando la promesa de mejores remuneraciones económicas a los maestros, a través de la Carrera Magisterial, donde se comprometía la aceptación del proyecto modernizador (Planes y programas de estudio, organización escolar, consejos de participación social, etc).

Sin embargo, el consenso pasivo logrado por la Modernización Educativa, demuestra sus limitaciones al reconocer que los docentes implementarán los contenidos educativos modernizadores a partir de su experiencia cotidiana. También tenemos que, la aceptación únicamente "de palabra" sobre la creación y funcionamiento de los Consejos de participación social así como "los arreglos personales" al interior de la escuela (Entre el directivo y los maestros) en la evaluación de la carrera magisterial, nos hablan de la existencia de comunidades escolares que moldean ellas mismas sus procesos educativos, manifestando aspectos de una cultura escolar que resiste y reelabora el proyecto educativo hegemónico, aunque no lo cuestione abiertamente.

20. Las escuelas públicas de educación básica secundaria en México, se dividen en escuelas secundarias generales (Aproximadamente la mitad del total de escuelas secundarias), escuelas secundarias técnicas (Con mayor presencia en los medios rurales o semiurbanos) y escuelas telesecundarias (Que han tenido un mayor crecimiento, por los bajos costos de su mantenimiento). Por otro lado, tenemos que los cuatro tipos o grupos de sujetos que integran la comunidad escolar de la secundaria son los alumnos, los maestros, los padres de familia y los directivos, principalmente. Todos ellos participan activamente en el proceso educativo de la escuela secundaria.

21. El diagnóstico de la escuela secundaria pública en México antes de la Modernización Educativa, señalaba principalmente sus limitaciones en la cobertura de su demanda (Que descendió durante la década

de los 80, llegando a un 82.4% en el ciclo escolar 1989-1990), su alto índice de reprobación y deserción (27% de todos los alumnos de secundaria reprobaban por lo menos una materia; 74% de los alumnos terminaban la secundaria durante 1987-1988), la existencia de programas de estudio saturados de objetivos de aprendizaje, con una exagerada especialización (Que originaban un alejamiento de las prioridades de la vida cotidiana de los alumnos), el predominio de métodos de enseñanza-aprendizaje tradicionales (Que priorizan la clase oral y el autoritarismo del docente) una sobrecarga de trabajo administrativo para los maestros y la existencia de relaciones autoritarias y de subordinación, con los directivos de escuela, tanto en la organización escolar como en lo referente a la utilización de métodos de enseñanza-aprendizaje.

Desde la perspectiva de los modernizadores, todos estos aspectos deberían ser modificados, a través de la implantación de cambios en el trabajo pedagógico que garantizara mejor la inculcación de los hábitos dominantes.

22. Los modernizadores propusieron para la secundaria priorizar su papel como reproductora de fuerza de trabajo (Principalmente como red de escolarización primaria profesional, al destacar la importancia de la integración flexible del alumno al sistema productivo), la eliminación de objetivos de aprendizaje (Con el fin de evitar la saturación de los programas de estudio), la necesidad de retomar aspectos de la vida cotidiana de los alumnos y de la comunidad que rodea a la escuela, a fin de lograr una mejor asimilación de los hábitos escolares (A través de los perfiles de desempeño y los enfoques de los programas de estudio) y la creación de los consejos de participación social y de la carrera magisterial (Como organismos que intentan retomar la participación de la comunidad escolar en la implantación del proyecto educativo, así como para fortalecer la legitimidad del mismo).

23. Haciendo una crítica a la Modernización Educativa y a sus propuestas para la educación secundaria, señalamos que:

a) Es un proyecto educativo hegemónico, impuesto desde las autoridades educativas superiores y "los especialistas" en educación. Su aceptación, su consenso, no implicó la asimilación de la cultura escolar de maestros, alumnos, padres de familia y directivos de escuela (Por lo tanto, generó y genera resistencias culturales múltiples, por parte de las comunidades escolares a nivel básico). La hegemonía de la Modernización Educativa se basó en la ampliación de la autoridad pedagógica de la SEP a los gobiernos estatales, en el acuerdo político con el SNTE y en la promesa de la mejoría económica al magisterio, a través de la Carrera magisterial.

b) La Modernización Educativa prioriza la participación, las relaciones personales y el reconocimiento de la vida cotidiana de los alumnos, a fin de mejorar la asimilación de sus planes y programas de estudio. A fin de mejorar el trabajo pedagógico en la formación de hábitos hegemónico, se propone un enfoque que manipula las relaciones entre los sujetos, su vida cotidiana y su cultura. Sin embargo, los programas de estudio continúan siendo especializados, saturados de información, que tanto rebazan, en su inmensa mayoría, la vida cotidiana del alumno, como enseña conocimientos que pocos alumnos aprovecharán en su vida laboral, manteniéndose su papel como justificadora de las desigualdades que genera la preparación escolar.

c) Al no reconocer a los miembros de la comunidad escolar como sujetos activos y a su cultura escolar, la Modernización Educativa plantea una organización escolar utópica a través de consejos de participación social desinteresadamente preocupados por la educación, así como un proceso de evaluación de la carrera magisterial que pretende elevar la eficiencia del trabajo pedagógico de los maestros. Tal parece que no entiende o no acepta el papel de la comunidad escolar que "desde abajo" moldéa también el proceso educativo, donde si bien se reproducen relaciones de autoritarismo y subordinación, éstas adquieren características específicas según el medio socio-cultural donde se ubica la escuela; originando, por ejemplo, la formalización de los consejos de participación y evaluaciones de carrera magisterial a nivel escuela, que en la práctica no toman en cuenta la concepción "moderna" del trabajo pedagógico.

24. El municipio de Nezahualcóyotl, estado de México, surge como resultado de la migración campo-ciudad originado por el desarrollo industrial que a partir de mediados del siglo, concentran grandes contingentes de fuerza de trabajo, en los alrededores de la ciudad de México.

25. Desde un principio, la población de Nezahualcóyotl, establece relaciones y alianzas de carácter político (A fin de independizarse de Chimalhuacán y de organizarse para cubrir los servicios públicos indispensables), encabezadas por líderes de comerciantes, funcionarios de gobierno y dirigentes del PRI, los cuales dejaron legitimadas prácticas políticas caracterizadas por "arreglos" personales, la aceptación de cierto grado de corrupción, así como un autoritarismo y subordinaciones, que definen las relaciones políticas hegemónicas entre la población, afectando a las de otro tipo (sindicales, educativas, laborales, etc.).

26. El origen provinciano de los inmigrantes procedentes en su mayoría de medios rurales y semiurbanos, así como su condición de clase subalterna de la mayoría de la población, tanto en el aspecto económico

como en el laboral, educativo y cultural, influyen en la conformación de la cultura popular en Nezahualcóyotl, así como posibilitan una diferente asimilación de los hábitos y el trabajo pedagógico hegemónicos propios de la escuela que daría lugar a una cultura escolar caracterizada por resistencias culturales, que tendrían un fuerte vínculo con la cultura popular de sus habitantes y reelaborarían el proyecto educativo hegemónico.

27. A partir del origen provinciano de los primeros habitantes, de la condición económica y cultural subalterna de la mayoría de la población, así como del tipo de prácticas políticas predominantes, de la importancia del comercio al interior del municipio y de la escasez de instituciones educativas y centros recreativos para la juventud de Neza (hasta hace pocos años), elaboramos una caracterización de los rasgos de la cultura popular o culturas subalternas del municipio, que desde una perspectiva gramsciana, definimos de la siguiente manera:

a) Las culturas familiares semiprovincianas y de un carácter tradicional, que recrean aspectos como la creencia en la educación como reforzadora de principios y valores aprendidos en el hogar, la concepción del trabajo para mejorar el nivel de vida de la familia (sin violentar sus valores y costumbres), la conservación de costumbres y tradiciones propias del lugar de origen de los padres y abuelos, así como la conservación del mito de la educación como mecanismo de ascenso y prestigio social.

b) La cultura de "los chavos banda", que representa un rechazo a la cultura familiar semiprovinciana y conservadora, así como el destino marginal que les ofrecen sus padres (en su mayoría de un nivel económico bajo o pobre), que se manifiesta en la juventud de Neza a través de la formación de "pandillas" el gusto por los bailes callejeros o "tocadas", las preferencias por las drogas "baratas", la desvalorización del trabajo, de la educación, de la concepción tradicional de la mujer, así como de la práctica cotidiana de ciertos elementos de delincuencia.

Sin embargo, tanto las culturas familiares aceptan cierto grado de tolerancia hacia la cultura de los chavos banda, como estos últimos reproducen aspectos de la cultura de sus familias al pasar a la edad adulta.

c) La cultura o visión de la vida, el trabajo y la educación del pequeño comerciante y el "tianguista" que valora el trabajo físico y las privaciones económicas (más que la preparación escolar) como el medio para adquirir recursos económicos, la responsabilidad ante el trabajo, el

respeto y la complicidad con la autoridad corrupta o no, así como de la preservación de elementos de las culturas familiares y de ciertas supersticiones.

d) La cultura de las organizaciones populares del PRI, de colonos, de comerciantes, vecinales y sindicales, que reproducen y recrean actitudes y concepciones políticas caracterizadas por "el clientismo", los "arreglos" personales con la autoridad, el servilismo y el "acarreo" a los actos políticos.

Sin embargo, consideramos que subsisten de manera encubierta (a fin de evitar la represión de los poderosos), ciertas concepciones sobre la democracia, la justicia social y los derechos de los trabajadores, entre los miembros de dichas organizaciones.

La existencia de culturas o rasgos culturales subalternos en el municipio, que abarcan a las grandes mayorías de la población, posibilitan el surgimiento de resistencias culturales en la escuela, manifestándose el enfrentamiento y la reelaboración entre la cultura popular y el proyecto educativo hegemónico.

28. A partir de una cotidiana observación del proceso educativo en las escuelas secundarias de Nezahualcóyotl, así como de la reflexión sobre su cultura popular y de los aportes de nuestro marco teórico, caracterizamos las siguientes resistencias culturales en la escuela:

a) El maestro de secundaria practica una didáctica tradicional donde si bien refuerza su autoritarismo en las relaciones con los alumnos y los padres de familia, también reproduce aspectos de las culturas familiares, constituyéndose en la fuente de la verdad del conocimiento escolar y en pilar importante de las culturas familiares, en la misma escuela.

Esta resistencia cultural tiene que ver con las culturas familiares, pues el maestro recrea valores e ideas propias de estas culturas, en su trabajo pedagógico. Las propuestas modernizadoras sobre el trabajo pedagógico y los hábitos escolares, no son priorizados por los maestros, y los conocimientos escolares o hábitos escolares hegemónicos, tienen que mediar con aspectos de cultura popular, que los mismos docentes conservan en su labor cotidiana.

Por otro lado, consideramos que la preferencia por la didáctica tradicional tiene que ver con elementos culturales hegemónicos asimilados por la cultura popular (a la manera del "sentido común" y el "buen

sentido" planteado por Gramsci), y que resisten ante las reformas propuestas al trabajo pedagógico y hábitos escolares, aunque sean estas últimas ahora las hegemónicas.

b) Entre los miembros de la comunidad escolar se presenta una concepción de la educación que prioriza los valores éticos y el prestigio social, así como ciertas actitudes de trato o convivencia social, que tienen su raíz en los valores propios de las culturas familiares y, en parte, en la del pequeño comerciante. Ser educado consiste en el respeto a la autoridad, saber expresarse sin modismos populares, ser responsable en el trabajo, ser dócil con el superior. Aunque no deja de ser una concepción educativa que justifica las desigualdades sociales y tiene un carácter de reproducción cultural, sí podemos señalar que difiere de la propuesta modernizadora, donde educarse es relacionarse y asimilar conocimientos para resolver problemas prácticos de la vida cotidiana.

c) La existencia de relaciones autoritarias entre los miembros de la comunidad escolar, donde tanto el maestro impone su forma de trabajo a los alumnos y a los padres de familia, como el directivo organiza la escuela con muy poca participación (o con una colaboración sumisa, sin que participen significativamente en la toma de decisiones) de parte de los maestros, los alumnos y los padres de familia. Estas características del trabajo pedagógico y de la autoridad educativa al interior de las escuelas secundarias se contraponen con las propuestas modernizadoras como los sujetos de participación social y de la evaluación de la carrera magisterial, donde la Modernización Educativa plantea una organización escolar que desconoce las relaciones de desigualdad que se generan al interior de cada escuela. Las propuestas modernizadoras se vuelven superfluas ante la resistencia de relaciones autoritarias y serviles en la escuela, que tienen su sustento en las culturas subalternas, tanto de las organizaciones populares, como en las del pequeño comerciante y familiares.

29. Se realizó una investigación empírica con el propósito de elaborar una aproximación cuantitativa sobre el problema de estudio. Se seleccionaron dos escuelas secundarias del municipio de Neza, aplicándose cuestionarios al 50% de los maestros, al 10% de los alumnos y al 10% de los padres de familia, de forma estratificada por grados, turnos y sexo. Es importante aclarar que la intención no fue una investigación exhaustiva que comprobara totalmente o no nuestras hipótesis resistencias culturales. Mas bien, sirvió para reforzar y concretizar nuestros planteamientos teóricos sobre las resistencias culturales en la escuela.

Se planteó la hipótesis general de que las resistencias culturales en la comunidad escolar constituyen un obstáculo para la realización del programa de Modernización Educativa, en las escuelas secundarias de Nezahualcóyotl.

Tomamos en cuenta cuatro aspectos a investigar (que caracterizaron a las preguntas de cada cuestionario), a fin de verificar nuestra hipótesis.

a) Características de los sujetos (Con la finalidad de caracterizar su origen cultural, si provengan del interior del país, pero con suficientes años de vivir en Neza para estar integrados a la vida urbano popular del municipio).

b) Nivel socio-económico del municipio (Con el propósito de comprobar si su nivel socio-económico era bajo o de clase subalterna, tanto por sus ingresos, su preparación escolar, su ocupación y sus condiciones generales de vida).

c) Cultura de los sujetos (Que tuvo la intención de detectar si eran portadores de algunos aspectos de las culturas subalternas de Neza).

d) Cultura escolar de los sujetos (Con la finalidad de entender la manifestación de las resistencias culturales a través de actitudes, prácticas y concepciones sobre lo escolar y la educación, las cuales limiten aspectos fundamentales de la Modernización Educativa).

30. Los resultados de la investigación empírica nos llevaron a concluir que existen de forma mayoritaria, al interior de las secundarias del municipio, la práctica de técnicas tradicionales de la enseñanza, una dependencia muy marcada de los alumnos y los padres de familia hacia los maestros y directivos, concepciones de la educación que priorizan elementos éticos y de trato social, así como relaciones autoritarias entre miembros de la comunidad escolar. Sin embargo, es importante reconocer que también se manifiestan, aunque en menor medida, aspectos como la valoración de los derechos laborales, el interés de los alumnos por aprender conocimientos nuevos cotidianamente, el reconocimiento de los padres de familia del poco tiempo que dedican a sus hijos, así como de la consideración de los maestros que la creatividad, la crítica y la iniciativa son valores que se deben inculcar en los alumnos.

Todos estos aspectos de la cultura escolar fueron manifestados por individuos que en su gran mayoría provienen, ellos o sus familiares, del interior del país, conservan su herencia cultural y son pertenecientes a clases o sectores subalternos.

31. Toda reforma educativa debe considerar que sus alcances serán limitados, siempre y cuando no logre asimilar y utilizar en su favor, las concepciones y prácticas educativas más significativas de las comunidades escolares, en virtud de que la cultura o culturas de sus miembros están íntimamente ligadas con éstas, originando una consistencia o permanencia de su cultura escolar, que se sobrepone a proyectos educativos sexenales.

32. Es importante reconocer que las resistencias culturales no necesariamente se oponen a la dominación de clase y a su hegemonía cultural. Pero sin embargo, si expresan formas diferentes de aprender y enseñar que no siendo hegemónicas son propias de las clases subalternas, por su historia, por su situación social y por su necesidad de integración a la sociedad clasista de la que forman parte.

APENDICE

BIBLIOGRAFIA

- 01) Althusser, Louis, 1983, La filosofía como arma de la revolución, ediciones de pasado y presente, México.
- 02) Apple, Michel W., 1979, Ideología y currículum, Routledge y Kegan Paul, Londres.
- 03) Baudclot, Ch.; Establet, R., 1975, La escuela capitalista en Francia, Siglo XXI, Madrid.
- 04) Bobbio Norberto y otros, 1982, Gramsci y las ciencias sociales, Cuadernos de pasado y presente, Ed. Siglo XXI, México.
- 05) Bourdieu, P., Passeron, J.C., 1973, Los estudiantes y la cultura, Labor, Barcelona.
- 06) Bourdieu, P., Passeron, J.C., 1977, La reproducción, Laia, Barcelona.
- 07) CONALTE, 1991, Hacia un Nuevo Modelo Educativo, SEP, México.
- 08) CONALTE, 1991, Perfiles de desempeño para preescolar, primaria y secundaria, SEP, México.
- 09) De Ibarra, María (Comp.), 1981, Las dimensiones sociales de la educación, Colección pedagógica, Ediciones El Caballito-SEP, México.
- 10) De Leonardo, Patricia (Comp.), 1986, La nueva sociología de la educación, Colección pedagógica, Ediciones El Caballito-SEP, México.
- 11) Diario Oficial de la Federación, 1993, "Ley General de Educación, Gobierno Federal, México.
- 12) Garza Mercado, Ario, 1981, Manual de técnicas de investigación, Ed. El Colegio de México, México.
- 13) Giménez, Gilberto, 1982, Para una concepción semiótica de la cultura, UAM, México.
- 14) Giroux, Henry A., 1981, Ideología, cultura y el proceso escolar, Palmer Press, Londres.
- 15) Gobierno del Estado de México, 1993, Panorama socio-económico del Estado de México, Toluca, Edo. de México.
- 16) Gobierno Federal, 1992, Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, México.
- 17) Gómez Rivera, Magdalena y otros, 1981, Política Educativa en México (Antología), UPN, México.
- 18) González Casanova, P.; Aguilar Camín, H. (Coords.), 1987, México ante la crisis, el impacto social y cultural. Las alternativas, Siglo XXI Editores, México.

- 19) Gramsci, Antonio, 1983, La introducción a la filosofía de la praxis, Premia Editora, México.
- 20) Macciochi, María Antonieta, 1980, Gramsci y la revolución de Occidente, Siglo XXI Editores, México.
- 21) Martínez Garibaldi, Leoncio, 1987, Monografía Municipal (Nezahualcóyotl), Gobierno del Estado de México, Toluca.
- 22) Palacios, Jesús, 1989, La cuestión escolar. Críticas y alternativas, Editorial Laia, Barcelona.
- 23) Pérez Llanas C., 1976, El crecimiento demográfico de ciudad Nezahualcóyotl, tesis de licenciatura, IPN, México.
- 24) Poder Ejecutivo Federal, 1989, Programa para la Modernización Educativa. (1989-1994), SEP, México.
- 25) Portelli, Hugues, 1983, Gramsci y el bloque histórico, Siglo XXI Editores, México.
- 26) Salomón, Magdalena (Comp.), 1980, Funciones sociales de la educación, (Antología), UPN, México.
- 27) SEP, 1994, Plan y programas de estudio de la educación básica secundaria, México.
- 28) SNTE, 1994, Secundaria, los cambios en la educación básica, Primer Congreso Nacional de la Educación, México.
- 29) SNTE-Sección 36 (Valle de México), 1995, Memoria del VIº Congreso Seccional Extraordinario, México.
- 30) Varios autores, 1979, Interpretaciones sobre la revolución mexicana, Nueva Imagen, México.

ANEXO (CUADROS Y GRAFICAS)

CUADRO DE CONCENTRACION DE RESULTADOS.

CUESTIONARIO PARA MAESTROS

ASPECTO A: CARACTERISTICAS DE LOS SUJETOS

PREGUNTA	RESPUESTA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Sexo	Másculino	18	60
	Femenino	12	40
1	Provincia	24	80
	México D.F.	6	20
2	Provincia	15	50
	México D.F.	15	50
3	20-29	6	20
	30-39	12	40
	40-49	6	20
	50-59	6	20
	60 ó más	0	0
4	a	18	60
	b	12	40
5	a	27	90
	b	3	10
6	a	6	20
	b	12	40
	c	3	10
	d	9	30
6 bis	1-10	12	40
	11-20	9	30
	21-29	9	30
	30 ó más	0	0

ASPECTO B: CONDICIONES SOCIO-ECONOMICAS DE LOS MAESTROS

PREGUNTA	RESPUESTA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
7	a	12	40
	b	6	20
	c	12	40
8	le	30	100
	ae	30	100
	pc	30	100
	lp	28	93,3
	bp	30	100
	eg	30	100
	cp	30	100
ap	30	100	
9	a	9	20
	b	21	46
	c	0	0
	d	15	34
10	a	3	10
	b	24	80
	c	3	10
	d	0	0
11	\$1500-1999	6	20
	\$2000-2499	3	10
	\$2500-2999	0	0
	\$3000-3499	9	30
	\$3500-3999	0	0
	\$4000-4500	12	40

ASPECTO C: CULTURA DE LOS MAESTROS

PREGUNTA	RESPUESTA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
12	a	21	37
	b	3	5.2
	c	15	26.3
	d	18	31.5
	e	0	0
13	a	9	16.6
	b	3	5.5
	c	3	5.5
	d	9	16.6
	e	6	11
	f	24	44.4
	g	0	0
14	a	6	20
	b	15	50
	c	3	10
	d	6	20
	e	0	0
15	a	30	100
	b	0	0
	c	0	0
	d	0	0
	e	0	0
16	a	0	0
	b	21	70
	c	6	20
	d	3	10
17	a	24	50
	b	3	6.25
	c	9	18.75
	d	12	25
	e	0	0
18	a	6	10
	b	3	5
	c	27	45
	d	15	25
	e	9	15
19	a	15	50
	b	12	40
	c	3	10

ASPECTO D: CULTURA ESCOLAR DE LOS MAESTROS

PREGUNTA	RESPUESTA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
20	a	3	10
	b	0	0
	c	9	30
	d	3	10
	e	15	50
21	a	6	20
	b	21	70
	c	3	10
	d	0	0
22	a	0	0
	b	15	50
	c	15	50
23	a	0	0
	b	24	80
	c	6	20
	d	0	0
24	a	0	0
	b	15	50
	c	15	50
25	a	15	50
	b	0	0
	c	3	10
	d	12	40
26	a	3	10
	b	3	10
	c	3	10
	d	6	20
	e	15	50
27	a	30	50
	b	3	5
	c	9	15
	d	18	30
28	a	24	80
	b	6	20
	c	0	0
29	a	24	40
	b	9	15
	c	21	35
	d	3	5
	e	3	5
30	a	6	20
	b	3	10
	c	3	10
	d	3	10
	e	15	50
31	a	12	40
	b	6	20
	c	3	10
	d	9	30

CUADRO DE CONCENTRACION DE RESULTADOS.

CUESTIONARIO PARA PADRES

ASPECTO A: CARACTERISTICAS DE LOS SUJETOS

PREGUNTA	RESPUESTA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Sexo	Máscullino	42	50
	Femerino	42	50
1	Provincia	66	78.6
	México D.F.	18	21.4
2	Provincia	54	64.3
	México D.F.	30	35.7
3	30-39	72	85.7
	40-49	12	14.3
	50-59	0	0
4	1-10	12	14.3
	11-20	48	57
	21-32	24	28.7
5	a	0	0
	b	6	7.1
	c	42	50
	d	0	0
	e	6	7.1
	f	18	21.1
	g	0	0
	h	12	14.3

ASPECTO B: CONDICIONES SOCIO-ECONOMICAS DE LOS PADRES

PREGUNTA	RESPUESTA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
6	a	12	14.3
	b	0	0
	c	24	28.6
	d	18	21.4
	e	0	0
	f	30	35.7
	g	0	0
7	si	68	78.6
	no	18	21.4
8	a	6	7.1
	b	36	42.8
	c	12	14.3
	d	0	0
	e	30	35.7
9	\$500-999	30	50
	\$1000-1499	6	10
	\$1500-1999	6	10
	\$2000-2499	12	20
	\$2500 ó más	6	10
10	le	84	100
	ae	84	100
	pc	84	100
	bp	78	92.8
	tp	38	42.8
	eg	84	100
	cp	54	64.3
	ap	84	100

ASPECTO G: CULTURA DE LOS PADRES

PREGUNTA	RESPUESTA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
11	a	54	33.3
	b	8	3.7
	c	30	18.5
	d	66	40.7
	e	6	3.7
12	a	18	21.4
	b	12	14.3
	c	6	7.1
	d	6	7.1
	e	6	7.1
	f	48	57
13	a	18	21.4
	b	18	21.4
	c	0	0
	d	48	57.1
	e	0	0
14	a	60	71.4
	b	6	7.1
	c	6	7.1
	d	12	14.3
15	a	30	35.7
	b	12	14.3
	c	6	7.1
	d	30	35.7
	e	0	0
	f	6	7.1
	g	0	0
16	a	12	14.3
	b	24	28.6
	c	6	7.1
	d	6	7.1
	e	0	0
	f	36	42.8
17	a	0	0
	b	78	92.8
	c	6	7.1
	d	0	0
18	a	84	73.7
	b	0	0
	c	30	25.3
	d	0	0
19	a	36	25
	b	6	4.2
	c	60	41.6
	d	18	12.5
	e	24	16.6
20	a	48	53.4
	b	0	0
	c	18	20
	d	24	28.6
21	a	30	35.7
	b	6	7.1
	c	12	14.3
	d	0	0
	e	36	42.8
22	a	48	57
	b	6	7.1
	c	6	7.1
	d	24	28.6

ASPECTO D: CULTURA ESCOLAR DE LOS PADRES

PREGUNTA	RESPUESTA	FRECUENCIA	PORCENT
23	a	24	28.6
	b	0	0
	c	42	50
	d	18	21.4
	e	0	0
24	a	24	28.6
	b	6	7.1
	c	6	7.1
	d	54	64.3
25	a	66	78.6
	b	6	7.1
	c	18	21.4
	d	0	0
26	a	12	14.3
	b	12	14.3
	c	6	7.1
	d	30	35.7
	e	24	28.6
27	a	18	21.4
	b	0	0
	c	30	35.7
	d	36	42.8
	e	0	0
28	a	66	78.6
	b	6	7.1
	c	36	42.8
	d	18	21.4
	e	18	21.4
29	a	0	0
	b	84	100
30	a	6	7.1
	b	0	0
	c	30	35.7
	d	12	14.3
	e	12	14.3
	f	36	42.8
31	a	24	28.6
	b	54	64.3
	c	0	0
	d	6	7.1

CUADRO DE CONCENTRACION DE RESULTADOS.

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS

ASPECTO A: CARACTERISTICAS DE LOS SUJETOS			
PREGUNTA	RESPUESTA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Sexo	Másculino	63	43.7
	Femenino	81	56.3
1	Provincia	93	64.6
	México D.F.	51	35.4
2	Provincia	84	58.3
	México D.F.	60	41.7
3	12	57	39.5
	13	48	33.4
	14-15	39	27
3 bis	1-5	9	6.3
	5-10	15	10.4
	11-15	120	83.3
5	si	143	99.8
	no	1	0.7
7	a	63	43.8
	b	81	56.2

ASPECTO B: CONDICIONES SOCIO-ECONOMICAS DE LOS ALUMNOS

PREGUNTA	RESPUESTA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
4	si	6	4.2
	no	138	95.8
6	a	45	31.2
	b	0	0
	c	9	6.3
	d	90	62.5
	e	0	0
8	le	144	100
	ae	144	100
	pc	144	100
	eg	144	100
	cp	144	100
	bp	144	100
	tp	105	72.9
	ap	132	91.6

ASPECTO C: CULTURA DE LOS ALUMNOS

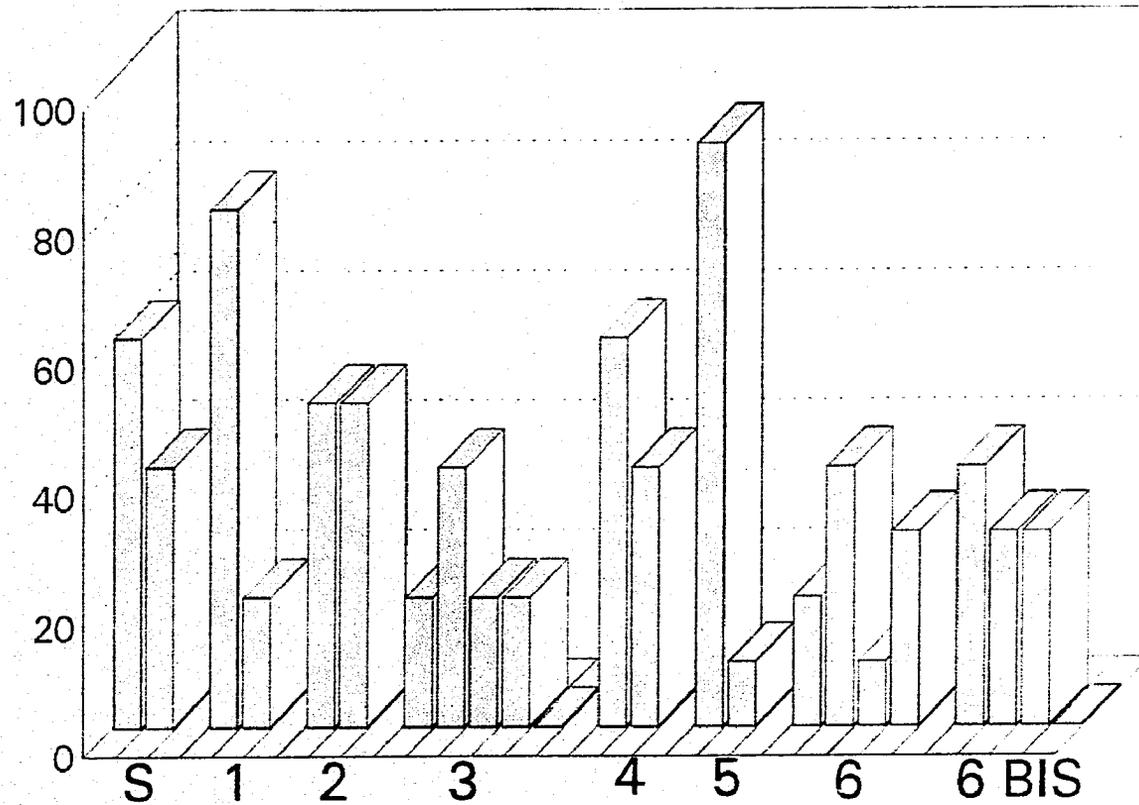
PREGUNTA	RESPUESTA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
9	a	36	25.5
	b	69	48.9
	c	9	6.4
	d	12	8.5
	e	15	10.6
10	a	15	10.4
	b	3	2
	c	27	18.7
	d	12	8.3
	e	87	60.4
11	a	72	31.2
	b	42	18.2
	c	33	14.3
	d	6	2.6
	e	78	33.7
	f	0	0
12	a	132	59.4
	b	30	13.5
	c	24	10.8
	d	33	14.8
	e	3	1.3
13	a	9	6.2
	b	24	16.6
	c	21	14.6
	d	6	4.1
	e	84	58.3
14	a	24	16.6
	b	3	2
	c	18	12.5
	d	99	68.7
24	a	54	37.5
	b	12	8.3
	c	38	25
	d	36	25
	e	0	0
	f	3	2
	g	3	2
25	a	15	10.4
	b	27	18.7
	c	6	4.1
	d	6	4.1
	e	54	37.5
	f	36	25
26	a	54	37.5
	b	15	10.4
	c	0	0
	d	18	12.5
	e	0	0
	f	48	33.3
	g	6	4.1
	h	3	2
27	a	3	2
	b	114	79.1
	c	27	18.7
	d	0	0
28	a	36	25
	b	9	6.2
	c	3	2
	d	18	12.5
	e	3	2
	f	72	50
	g	3	2
	h	0	0

ASPECTO D: CULTURA ESCOLAR DE LOS ALUMNOS

PREGUNTA	RESPUESTA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
15	a	105	72.9
	b	27	18.7
	c	9	6.2
	d	3	2
16	a	9	6.2
	b	48	33.3
	c	60	41.6
	d	27	18.7
17	a	105	72.9
	b	24	16.6
	c	3	2
	d	12	8.3
18	a	48	33.3
	b	18	12.5
	c	48	33.3
	d	30	20.8
19	a	111	77
	b	9	6.2
	c	24	16.6
20	a	6	4.1
	b	51	35.4
	c	15	10.4
	d	72	50
21	a	120	57.1
	b	33	15.7
	c	27	12.8
	d	9	4.3
	e	21	10
22	a	48	33.3
	b	18	12.5
	c	51	35.4
	d	27	18.7
23	a	18	12.5
	b	36	25
	c	84	58.3
	d	6	4.1

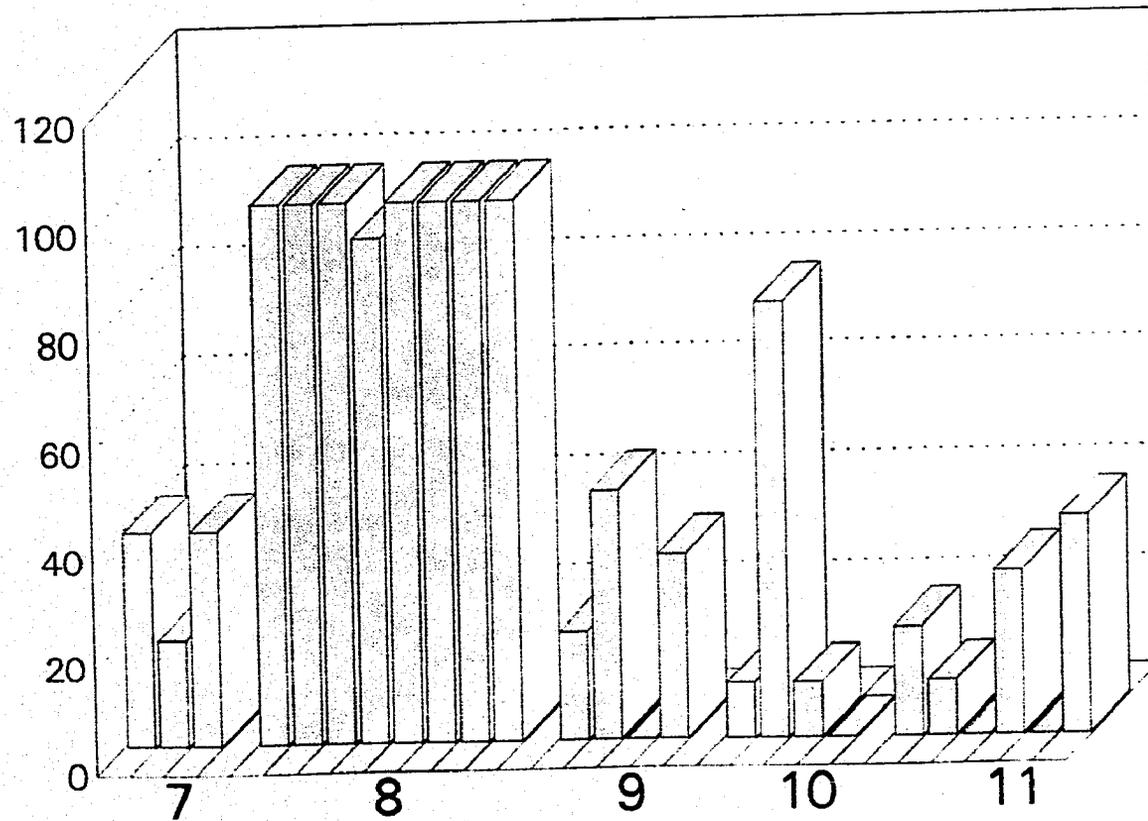
CUESTIONARIO PARA MAESTROS

ASPECTO A: CARACTERISTICAS DE LOS SUJETOS



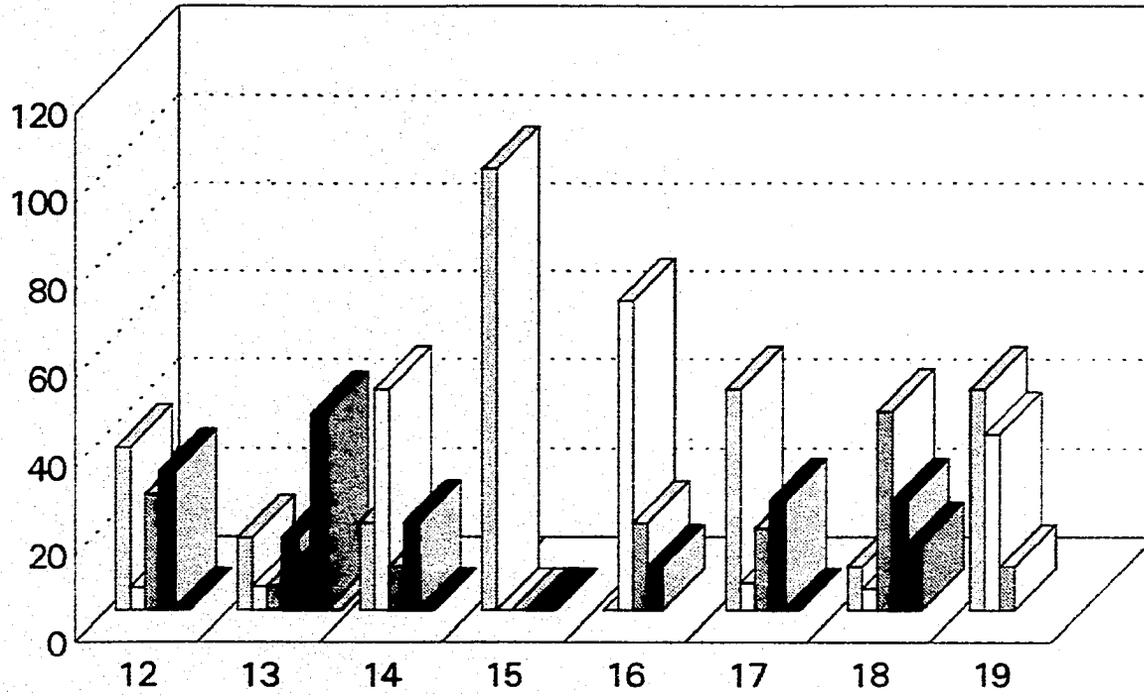
CUESTIONARIO PARA MAESTROS

ASPECTO B: CONDICIONES SOCIO-ECONOMICAS DE LOS SUJETOS



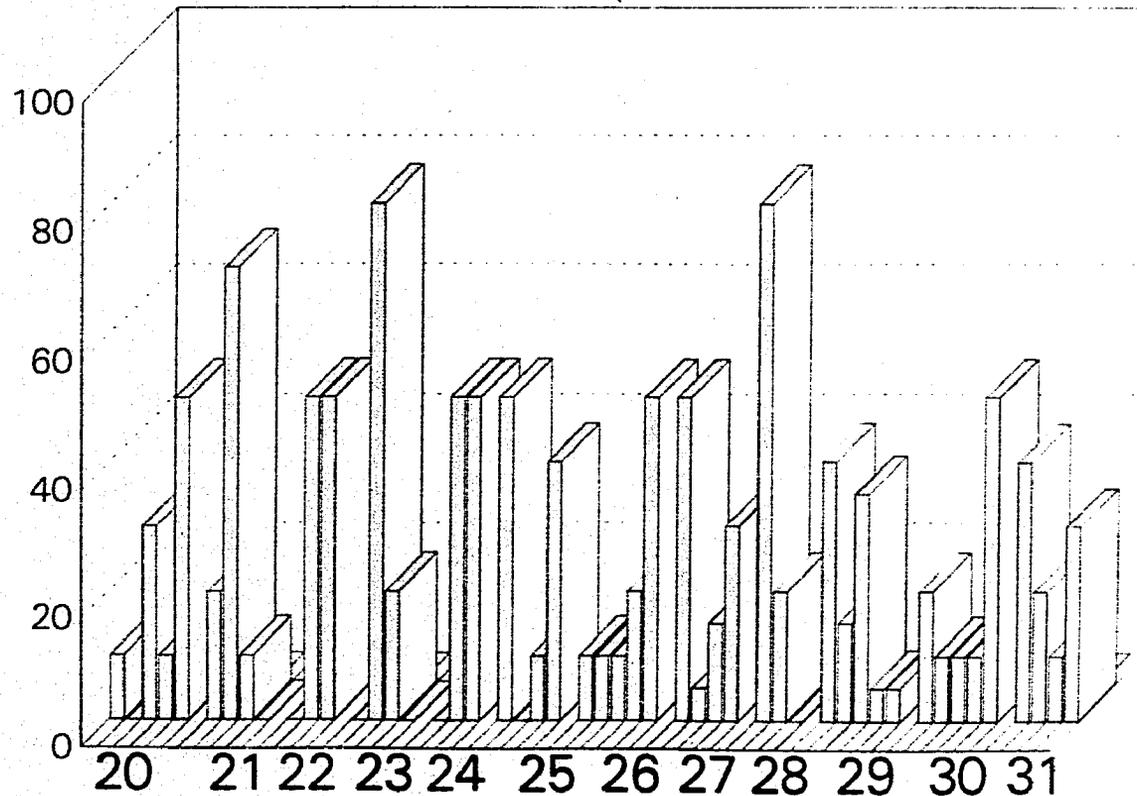
CUESTIONARIO PARA MAESTROS

ASPECTO C: CULTURA DE LOS SUJETOS



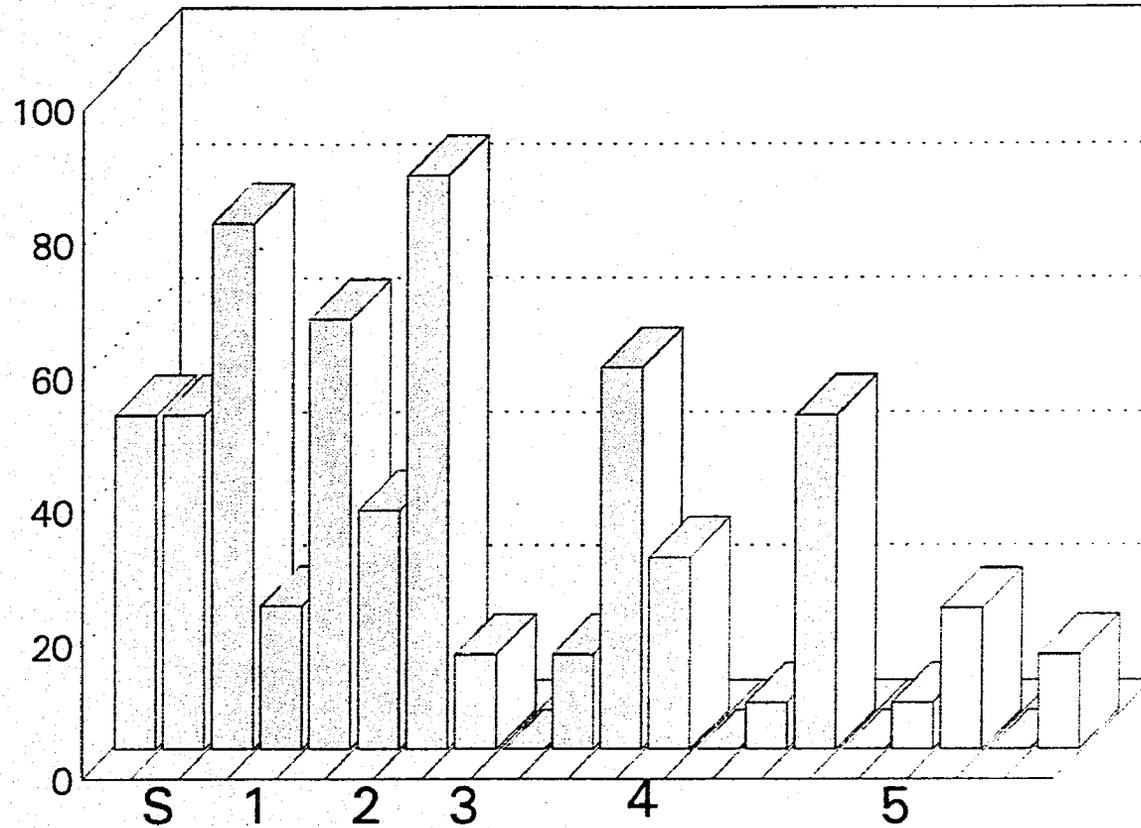
CUESTIONARIO PARA MAESTROS

ASPECTO D: CULTURA ESCOLAR DE LOS SUJETOS



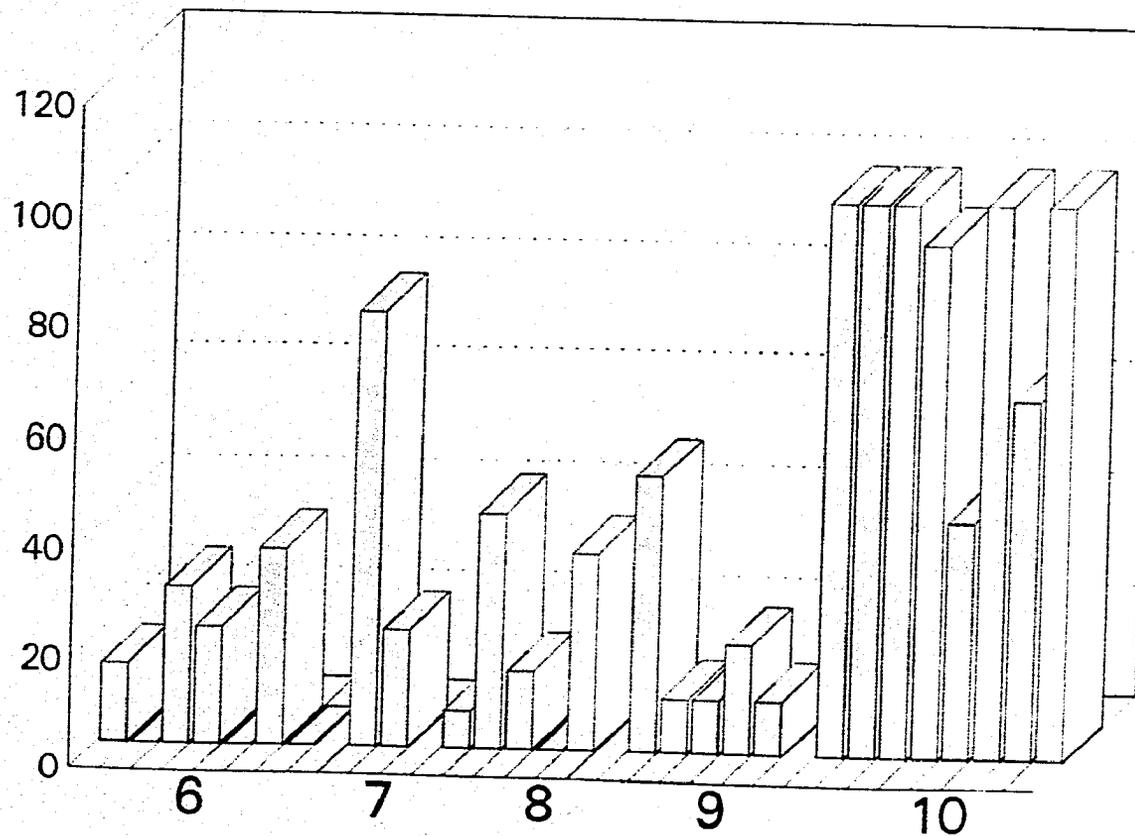
CUESTIONARIO PARA PADRES DE FAMILIA

ASPECTO A: CARACTERISTICAS DE LOS SUJETOS



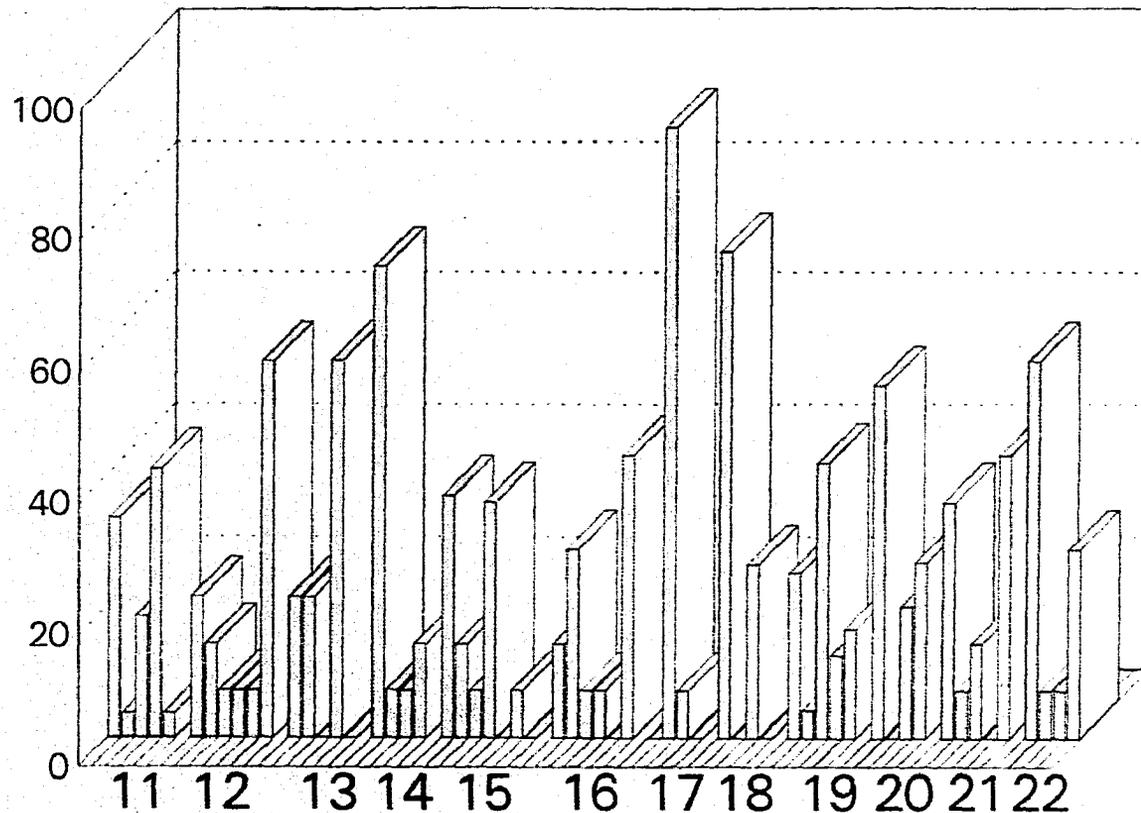
CUESTIONARIO PARA PADRES DE FAMILIA

ASPECTO B: CONDICIONES SOCIO-ECONOMICAS DE LOS SUJETOS



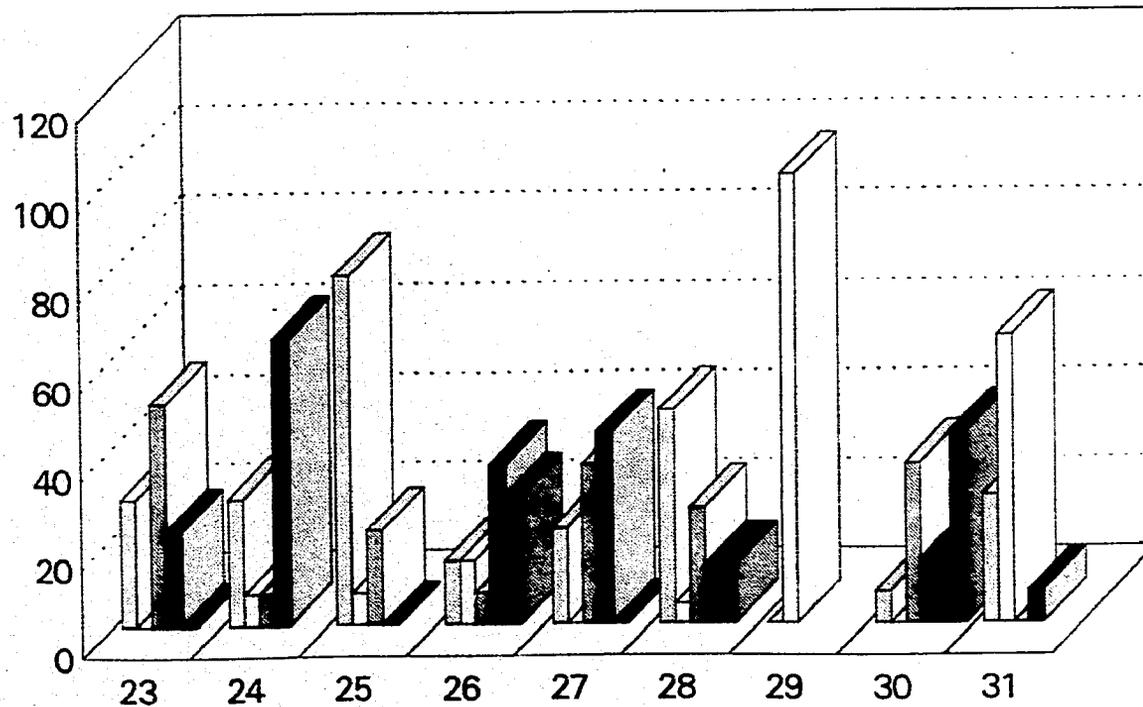
CUESTIONARIO DE PADRES DE FAMILIA

ASPECTO C: CULTURA DE LOS SUJETOS



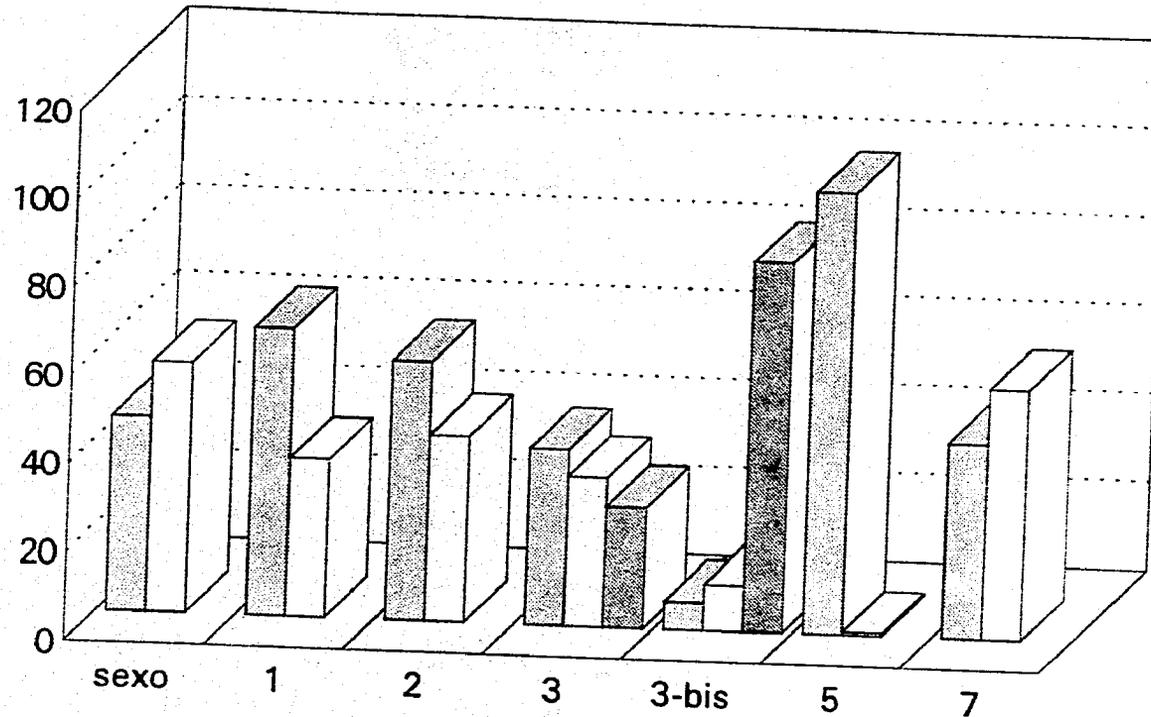
CUESTIONARIO PADRES DE FAMILIA

ASPECTO D: CULTURA ESCOLAR DE LOS SUJETOS



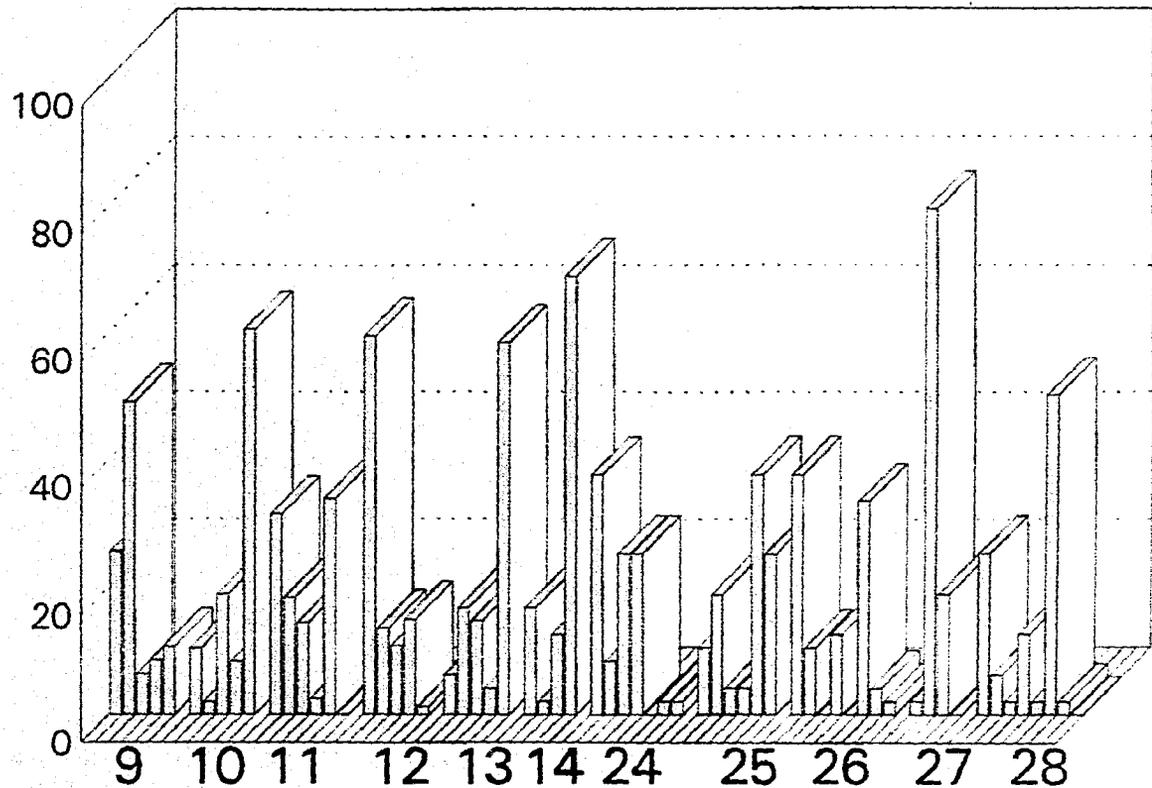
CUESTIONARIO PARA ALUMNOS

ASPECTO A: CARACTERISTICAS DE LOS SUJETOS



CUESTIONARIO PARA ALUMNOS

ASPECTO C: CULTURA DE LOS SUJETOS



CUESTIONARIO PARA ALUMNOS

ASPECTO D: CULTURA ESCOLAR DE LOS SUJETOS

