



4
21

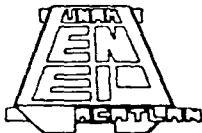
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
"ACATLAN"

"LA VALORACION SOCIAL DE LOS CONALEP Y SUS
IMPLICACIONES EN EL PROCESO EDUCATIVO
COTIDIANO, UN ENFOQUE ETNOGRAFICO DE SU
FUNCIONAMIENTO Y PROBLEMÁTICA".

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN SOCIOLOGIA
P R E S E N T A :
GLORIA GARCIA LUNA

ASESOR DE TESIS: MTRO. MARCO ANTONIO JIMENEZ GARCIA



SANTA CRUZ ACATLAN,

1997

**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.

AGRADECIMIENTOS

Mi gratitud infinita por la comprensión y apoyo de mis padres, Nicolás y Consuelo, de quienes heredé el coraje y la persistencia requerida para mi proyecto de vida.

A mis hermanos, Felipe, Luz María, Antonio, Humberto, Esperanza y Genaro por su ayuda incondicional.

A todos mis maestros de la Universidad, en quienes encuentre la orientación y el respeto de pensamiento. A mis compañeras y amigas, por permitirme compartir sueños y proyectos.

A la vida misma, que me ha enseñado lo importante de lo intrascendente en cada una de las personas que he conocido.

Asimismo, la dedicación y empeño para este trabajo los dedico a mis hijos Juan Pablo y Edgar Anuar, en quienes confío que la vida los conduzca con sabiduría, bondad y firmeza.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.

Pag. 4

CAPITULO 1

Los Problemas Educativos abordados desde la Sociología Histórica y Comprensiva.	9
1.1 Fundamentación metodologica cualitativa.	10
1.2 Poder, Conocimiento y Formas de Subjetivación.	14
1.3 Relación Estado - Poder - Individuo.	18
1.4 El papel del Estado en la Educación.	20
1.5 Las Escuelas y la Sociedad.	22
1.6 El Proceso Educativo Cotidiano.	23
1.7 Reproducción y Resistencia en el Proceso Educativo Cotidiano.	27
1.8 La Valoración Social en el Proceso Educativo Cotidiano.	28
1.8.1 Las Escuelas Técnicas y su Valoración Social.	30

CAPITULO 2

Origen de los Conalep: una Necesidad Estructural.	33
2.1 Antecedentes Históricos: La Reforma Educativa de 1970-1976.	33
2.1.1 Definición de la política educativa del sexenio : Educación y Desarrollo Económico.	35
2.2 Principios rectores de la Reforma Educativa (1976-1982) respecto a la Educación Técnica.	37

CAPITULO 3	
La Valoración Social de los Conalep y su reconstrucción Etnográfica.	43
3.1 Los Conalep y su Valoración Social.	43
3.2 Reconstrucción Etnográfica de la experiencia escolar cotidiana en valores de los Conalep.	46
3.2.1 Qué es la Etnografía.	46
3.2.2 La Experiencia Escolar Cotidiana.	48
3.2.3 La Constitución del Objeto de Estudio.	53
3.2.4 Herramientas metodológicas.	54
3.2.5 Sistematización de los registros	60
3.3 Resultados de la Observación Participante y registro etnográfico.	63
3.3.1 Descripción de los planteles del Conalep.	63
3.3.2 Organización formal de los Conalep y su funcionamiento.	65
3.3.3 Reglamentos y prácticas internas en los Conalep.	68
3.3.4 Los estudiantes Conalep.	74
3.3.4.1 Aplicación de cuestionarios	80
3.3.5 Los "instructores".	84
3.3.5.1 Aplicación de cuestionarios	89
CAPITULO 4	
Análisis de la Valoración Social de los Conalep y sus implicaciones en el Proceso Educativo Cotidiano.	
4.1 Análisis del Proceso Escolar Cotidiano en relación con la Valoración Social de los Conalep.	93
4.2. El rechazo a los Conalep: un análisis hemerográfico del Examen Único.	103
CONCLUSIONES	110
ANEXOS	115
BIBLIOGRAFÍA.	117

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como objetivo central realizar una descripción profunda del funcionamiento interno de los Conalep con la finalidad conocer las significaciones, procesos y relaciones que se crean e instituyen en el interior del espacio escolar, en relación con la valoración social de los Conalep. Esto con el fin de comprender la función social que tienen estas escuelas en la conformación cultural de los individuos de nuestra sociedad; función que muchas veces se ve bloqueada por la resistencia y rechazo de los mismos actores.

Esta investigación consta de cuatro partes, la primera es una explicación teórica de los enfoques sobre el análisis de los problemas educativos en relación a valores, así como su conceptualización y dinámica.

La segunda parte es una breve revisión histórica de las políticas educativas implementadas en la década de los 70's y 80's referentes al origen de los Conalep y al discurso instrumental del Estado para otorgar legitimidad a estas escuelas.

La tercera es una reconstrucción etnográfica del proceso educativo cotidiano de los Conalep en relación con su valoración social. Y la última parte presenta el análisis final del trabajo, así como una investigación hemerográfica del "Examen Único" y el rechazo social a los Conalep

Al principio de la investigación se plantearon cuatro premisas centrales: primera, los procesos educativos están permeados por procesos políticos, económicos, sociales y culturales que configuran su operacionalidad; segunda, la valoración social que tienen los Conalep redefine las relaciones que se establecen dentro de sus propios planteles y aulas; tercera, las escuelas como el Conalep, son sitios que instruyen y capacitan de acuerdo a una racionalidad técnica del saber que tiene como objetivo, la conformación cultural de los individuos; y cuatro, dentro de

estas escuelas se desarrollan formas de resistencia y rechazo como una respuesta a la valorización y normalización, así como a la incertidumbre y falta de confianza, por parte de los alumnos en el futuro profesional que les ofrece una escuela como el Conalep.

La idea principal de este estudio parte de la observación del fenómeno de la educación media superior en nuestro país de frente a la problemática de legitimación que enfrenta el Sistema Educativo Conalep. Al parecer, existe una deslegitimación social hacia estas escuelas, un rechazo pocas veces valorado para explicar su funcionamiento.

La cuestión es: ¿qué ocasiona que se reproduzca ese proceso de desvalorización y cómo repercute dentro de la vida cotidiana de los alumnos, maestros y autoridades?. Esta es la pregunta central sobre la cual gira esta investigación, pregunta que no dejaba de formularme al sentirme interpelada por mi actividad docente dentro del Conalep durante más de tres años.

El curso que está tomando el proceso de globalización en nuestro país, la tendencia neoliberal de la política del Estado y las medidas "compensatorias" que adopta el gobierno para aliviar los estragos que sobre las clases más desprotegidas han ocasionado estas políticas, llevan a reflexionar sobre el papel que estos centros educativos tienen dentro de estas políticas y la aceptación que la sociedad tiene de ellos.

Los esfuerzos políticos y económicos del Estado por encontrar los mecanismos de legitimación y reproducción del sistema, no apuntan hacia otra dirección que no sea la del autoritarismo velado o manifiesto. Es impresionante ver cada día como se profundizan las diferencias económicas y culturales en la sociedad. En este sentido, se ha implementado todo un discurso estatal sobre el carácter de la educación como generadora del desarrollo y competitividad para la inserción del país al tratado norteamericano de comercio. Las medidas propuestas por las instituciones de crédito mundial y llevadas a cabo por el Estado, son las de dar

mayor impulso a la educación para el trabajo, es decir, promover la educación técnica terminal.

Sin embargo, es palpable que, para buena parte de nuestra sociedad, este tipo de educación no tradicional, no le es atractiva. Por más que se pretenda argumentar sobre sus beneficios y costos, y se quiera cambiar una imagen bien ganada de educación de segunda, los Conalep están embestidos de una valoración social que, al parecer, reproduce lo que se quiere evitar: la imagen de una mala educación.

En un esfuerzo por entender y revertir este fenómeno de educación de segunda, se han llevado al cabo investigaciones¹ que centran su atención en el origen político de estas escuelas, al considerar que fueron una estrategia gubernamental en su tiempo; ideadas para resolver el problema social y económico que representaba otorgar educación media superior a aquellos sectores que pugnaban por ocupar un espacio educativo, pero que a la vez representaban una fuerza latente de presión.

Como una manera de neutralizar estas fuerzas y seguir legitimando su papel de Estado hegemónico, el gobierno en la década de los 70's, junto con el sector privado, y de acuerdo a los esquemas desarrollistas de los organismos de crédito mundiales, convino en crear este sistema educativo técnico terminal, el cual funciona como organismo descentralizado dependiente de la SEP. Su objetivo primordial fue el de proveer al sector productivo de mano de obra calificada y barata para ocupar puestos medios y bajos, así como para canalizar a una buena parte de población marginada hacia una educación práctica y terminal.

De igual manera se han cuestionado los resultados que este proyecto educativo ha tenido desde hace 17 años. Existen cifras que revelan altos índices de

¹ Por ej., "La Educación Técnica en México: realidad o panacea", trabajo de Tesis de Patricia Altamirano Maciel, UNAM, ENEP-Acatlán, 1994; "El Perfil del egresado en la Educación Técnica terminal del Conalep y su vinculación con el mercado de trabajo", tesis presentada por Tobías García Guerrero y Josefina Domínguez, UNAM, ENEP-Acatlán, 1992.

reprobación y deserción, así como bajos niveles de aprovechamiento que repercuten en deficiente capacitación y preparación² .

Actualmente la situación no ha mejorado, el proyecto de reconversión económica neoliberal no ha podido, pese a sus programas "compensatorios", mejorar la calidad de la educación para la capacitación y mucho menos se ha podido legitimar la imagen de los Conalep como centros que ofrecen una educación digna para nuestra sociedad.

Esta imagen que tienen los Conalep se ha generalizado, existe toda una serie de valores referentes a la calidad de la educación que ahí se imparte, al tipo de estudiantes que ahí acuden, a la calidad de sus profesores y egresados. Socialmente los Conalep son considerados como el traspatio de la educación media superior, el lugar al que sólo acuden, en su mayoría, estudiantes rechazados del Politécnico, de la UNAM o de otras escuelas; o jóvenes que viven en zonas marginadas y no tienen acceso a otra opción de estudio.

Esta valoración social ha sido un elemento de análisis poco explorado, y resulta importante, ya que existe y repercute en el ámbito de lo social, pero principalmente, en el propio funcionamiento interno de los Conalep. En los planteles, en las aulas, se configura todo un proceso, no documentado, que tiende a reproducir la problemática de deslegitimación que enfrentan estas escuelas.

Entre alumnos, profesores y autoridades se establecen cierto tipo de relaciones que muchas veces están sustentadas en determinados valores y significaciones de acuerdo a la valoración social que se tiene de los Conalep, y pueden ser consideradas como relaciones de poder o dominación , ya que responden a intereses de clase, es decir, a la necesidad del capital por reproducir las condiciones de desigualdad existentes.

² En las fuentes anteriormente citadas, se comprobó que existe un 50% de reprobación y un 37% de deserción por semestre. Además en estudios sobre egresados se demostró que sólo del 5 al 10 % de ellos logran colocarse en actividades laborales de acuerdo con su perfil profesional.

Por otra parte, es importante aclarar que éste proceso no es homogéneo, lineal, ni libre de contradicciones, si bien es cierto que los actores tienden a producir y reproducir el sistema, también existen actitudes, formas de resistencia y rechazo que abren un espacio de crítica y reflexión sobre ésta racionalidad técnica del saber, la cual no otorga, ni a estudiantes ni a profesores, un status educativo digno, ni una seguridad en sus expectativas laborales.

Por último, considero pertinente aclarar que el presente análisis, aunque toca los procesos pedagógicos que se dan en estas instituciones educativas, no tiene nada que ver con sus contenidos curriculares. Es más bien un estudio de aquellos procesos no documentados, que se dan como implícitos, no problemáticos en el quehacer educativo: los procesos de significación o valoración social de una institución y sus implicaciones/repercusiones dentro del ámbito de lo educativo.

Así, a partir de un estudio etnográfico, desde la Escuela, desde el salón de clases, ésta investigación pretende encontrar aquellos mecanismos que permitan comprender el funcionamiento interno de estas escuelas en relación con el valor social que los implicados y la sociedad dan a los Conalep, con la finalidad de entender su problemática, y propositivamente, provocar un espacio de reflexión sobre la existencia de estas escuelas en nuestra sociedad. No se si esto último se concrete, pero considero que no basta hacer crítica por hacerla y permanecer indiferentes. Todo proceso social nos involucra a todos y en esa medida también nos interpela.

CAPITULO 1

Los Problemas Educativos abordados desde la Sociología Histórica y Comprensiva.

La educación, que es por naturaleza un fenómeno vinculado estrechamente a una formación social y por lo tanto, dependiente de ésta, al problematizarse, representa una realidad compleja y total que, a decir de algunos teóricos sobre educación (Ezpeleta, 1980), sólo es factible abordar su integridad esencial en la medida en que se aborde el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de múltiples factores psicológicos, sociológicos e históricos.

Esto lleva a reconocer que no existe un modelo de investigación educativo en el sentido estricto, sino formas de análisis que reúnen en sí mismas condiciones de procesos totalizantes y no sólo enfoques parciales e instrumentales.

En este primer capítulo se exponen los fundamentos epistemológicos y metodológicos para llevar a cabo el análisis de las formas culturales que se presentan dentro de una institución educativa en relación con valores desde el enfoque de la sociología histórico-comprensiva.

Dicho enfoque lleva a definir conceptualmente aquellos elementos involucrados en la investigación, los cuales, se pretende que su observación no sea rígida ni definitiva, sino sólo el referente teórico del cual partir para que, posteriormente, sea la propia realidad empírica la que redefina, en un ir y venir entre la realidad y la teoría, y nos permita no tanto comprobar teorías, sino nutrir el conocimiento sobre la realidad. Estado, escuela, poder, valor, etc., serán sólo los vehículos para llegar al entendimiento y esclarecimiento de ese complejo universo que es el Conalep.

1.1 Fundamentación metodológica cualitativa.

Un estudio analítico referente a la cotidianidad que viven determinados sujetos dentro de una institución educativa en relación con determinados valores, sólo puede realizarse desde una óptica metodológica no cuantitativa.

El enfoque cualitativo para la construcción del objeto de investigación del presente análisis es la llamada hermeneútica fenomenológica. Esta visión fundamenta de manera adecuada los problemas de objetividad para el abordaje de los procesos culturales y educativos vistos a través de la etnografía.

Enmarcados dentro de lo que se llama la Sociología Histórico-Comprensiva, estos postulados se orientan a conocer los fenómenos en tanto cualitativos, donde los valores tienen una función epistemológica central. "Comprender, por una parte, la peculiaridad de la realidad, el contexto, y el significado cultural de sus distintas manifestaciones en su forma actual, y por otra las causas por las que históricamente se haya producido así y no de otra forma" (Mardones, 1992:163).

Esta intención de conocer el significado de la estructuración de un fenómeno cultural y la causa de tal significación presuponen su relación con las ideas de valor, donde todo conocimiento de la realidad cultural es siempre un conocimiento bajo uno puntos de vista específicamente particulares.

Así, el conocimiento científico-cultural se haya ligado a unas premisas "subjetivas" en tanto que sólo se ocupa de aquellos elementos de la realidad que muestran alguna relación con los procesos a los cuales conferimos un significado cultural.(cfr. Mardones, 1992:167)

Esta significación remite al concepto de 'comprensión'³ y de las estructuras subjetivas de sentido,⁴ necesario para justificar el problema epistemológico respecto al conocimiento objetivo de la realidad social.

Como realidad social nos referiremos a "la suma total de objetos y sucesos dentro del mundo social cultural, tal como los experimenta el pensamiento de sentido común de los hombres que viven su existencia cotidiana entre sus semejantes, con quienes los vinculan múltiples relaciones de interacción; es el mundo de objetos culturales e instituciones sociales en el que todos hemos nacido, en el cual nos movemos y tenemos que entender" (Schutz en Mardones, 1992:175)

En este sentido, la metodología de las ciencias sociales tiene como tarea primordial la indagación de los principios generales según los cuales el hombre organiza en la vida cotidiana sus experiencias -especialmente las del mundo social.(cfr.Mardones,1992:176).

Por otro lado, Norbert Elias y Michel Foucault retoman esta metodología y ponderan el carácter histórico de los procesos sociales más allá del relativismo radical, de la visión economicista; de los determinismos estructurales, propios del materialismo histórico.

En términos generales, se interesan en objetivar el impacto que sobre los procesos sociales pueden tener las valoraciones políticas, religiosas o partidistas y los intereses o inclinaciones personales. Donde el problema de la objetividad en las ciencias sociales se aborda no como un problema filosófico, metodológico o

³ Este concepto elaborado primeramente por Dilthey y Weber, y revisado por Schutz, se refiere a la forma particular como el pensamiento de sentido común conoce el mundo social y cultural, y se experimentan las acciones de los demás en términos de sus motivos y fines (significado subjetivo). Cita de Schutz en Mardones, "El problema de la realidad social", Amorrotou, Buenos Aires, 1974 pp. 71-85

⁴ Se refiere a las construcciones socialmente distribuidas de pautas, de motivos, fines, actitudes y personalidades a las que se presupone invariables y se interpreta entonces como la función o estructura del sistema social mismo.(Mardones, 1992:176)

epistemológico en abstracto, sino como un problema que sólo puede entenderse si se sitúa en una perspectiva del desarrollo social considerado a largo plazo. (cfr. Elias, 1994:15)

Otorgan una relevancia especial a "aquellos procesos destinados a deshilar los delicados hilos que se tejen en las relaciones mínimas existentes entre los hombres, cuya repetición continuada da lugar a una determinada objetivación cuya historia es preciso analizar. Es una metodología procesual y relacional, que analiza, en cada período histórico, la interdependencia que existe entre los múltiples procesos situados a diferente nivel, todo ello sin olvidar las relaciones de fuerza, las relaciones de poder que están incidiendo y contribuyendo a configurar la realidad y a conferirle sentido" (Elias, 1994:16)

Sin partir de esquemas rígidos e ideas preconcebidas se examinan, en la realidad, cuáles son los factores que contribuyen a explicar más adecuadamente los procesos y cómo se articulan entre sí, pero sin caer en el relativismo, ya que no concibe el espacio social como un espacio neutro, sino como un espacio en el que existen relaciones de fuerza que dan lugar a configuraciones concretas según las épocas históricas.(cfr. Elias,1994).

Para ello es necesario el estudio sistemático de las configuraciones sociales y de la posición que en ellas ocupa un determinado sujeto para entender el desarrollo de su personalidad; la cual juega un papel más o menos relevante o limitado -en función de la posición que dicho sujeto ocupa y del mayor o menor grado de oportunidades de poder y de actuación que le ofrece la configuración social de la que forma parte- en el desarrollo de esa configuración.

El Individuo y la sociedad no se consideran como dos realidades separadas, cuya existencia es supuestamente exterior a las relaciones que los humanos establecen entre sí, y donde la realidad es ajena a la vida de los individuos. Las

configuraciones sociales son relativamente independientes de los sujetos concretos, pero no de los sujetos en general. (Elias,1994:19)

Para este enfoque sociohistórico, "existe una interdependencia entre la configuración que adoptaron las relaciones entre los diferentes grupos sociales a comienzos del Estado Moderno -y sus transformaciones posteriores- así como los cambios que se operaron a nivel de la vida cotidiana de los seres humanos: nuestros hábitos de comportamiento, de control de las emociones, así como los hábitos mentales llevan la marca de cómo se realizaron en el pasado determinadas interacciones sociales". (Elias,1994 : 26-27).

Los procesos de imposición a los que han sido sometidos los sujetos de las sociedades occidentales se analizan a través de un modelo que articula las necesidades e inclinaciones personales y las exigencias de la existencia social, donde el margen de decisión de un determinado individuo depende de la estructura de la sociedad en que vive, ya que las oportunidades de actuación e intervención no son las mismas para quienes ejercen funciones directivas o para quienes no las ejercen, ni son las mismas en una época que en otra.(cfr. Elias,1994).

Como herramienta, se utilizan los 'dispositivos de análisis' que sirven para "describir el desarrollo de las sociedades, o más específicamente para analizar los procesos de civilización (como reglas de urbanidad, formas de disciplinamiento, dispositivos institucionales, etc.) que permiten establecer una serie de interdependencias entre las características estructurales del Estado Moderno y sus proyectos -de paz social, educativos, etc.-, a través de la monopolización del uso legítimo de la fuerza (hegemonía), y las transformaciones que afectaron a la 'economía psíquica' de los sujetos, quienes se vieron obligados a someter sus impulsos, sentimientos, comportamientos y lenguaje a una disciplina cada vez mayor, a un autocontrol cada vez más fuerte". (Elias,1994 : 28).

De este modo, según Elias, los conflictos entre los grupos dejaron lentamente de dirimirse en el espacio público para pasar a interiorizarse, a psicologizarse, haciendo crecer la tensión interior de los sujetos. De igual forma, estos dispositivos de poder, contribuyeron a conferir una identidad social de distinción a determinados grupos, quienes a través del monopolio del conocimiento, descalifican y desvalorizan los estilos de vida y la cultura de otros grupos; quienes al interiorizar e incorporar este conocimiento sustentan la idea del sujeto en tanto que ser aislado e independiente. (cfr. Elias, 1994).

Resumiendo, con esta visión analítica se redefinen y analizan determinadas estructuras sociales, y a la vez se integra y se hace jugar un papel relevante a determinadas dimensiones de la vida social consideradas como marginales. Se analizan las relaciones de poder y se definen las interdependencias existentes entre las diferentes instancias sociales -políticas, económicas, jurídicas, de mentalidad y costumbres, etc- para construir adecuadamente el objeto de estudio.

1.2 Poder, Conocimiento y Modos de Subjetivación.

Para llevar al cabo el análisis de los procesos sociales, se articulan estos tres ejes: poder, conocimiento y modos de subjetivación o conformación social del individuo.

Sin embargo, estos ejes no son estáticos, por lo que las relaciones de poder más bien se definen como 'el cambiante equilibrio de poder'⁵, donde se observan las variaciones que se establecen entre unos grupos y otros, entre unos individuos y

⁵ "El concepto de equilibrio de poder permite la conceptualización de diversos matices y niveles en las diferencias de poder entre los humanos. Así en vez de considerar las desigualdades existentes como algo estático, en vez de partir de la idea de que entre ellos existe una relación de dominación prácticamente inmutable, se da cuenta de cómo varían las relaciones que se establecen entre los integrados y los marginales". (Elias, 1994 : 31).

otros; cómo varían las influencias mutuas entre los grupos sociales en cada momento histórico, y a lo largo de amplios periodos de tiempo.

De este modo, al considerar que las relaciones entre los grupos varían cuando el sentido de inferioridad impuesto a los marginales se debilita, se origina una mayor grado de autonomía, mayores oportunidades de poder para introducir modificaciones en sus modos de vida⁶. Entender esta red de fuerzas, las diferentes posiciones en el interior de un campo de poder y de saber, para objetivar así, y poder neutralizar mejor el espectro de poderes que costrañen la libertad del ser humano. (cfr. Elias, 1994)

Esta forma de categorización, no se mueve entre polaridades extremas, sino en un continuum 'implicación y distanciamiento'⁷, que permite establecer graduaciones diferenciadas, donde el desarrollo de los procesos sociales no se conciben de manera lineal, ni únicamente hacia 'adelante', ya que la presencia de ciertos riesgos, en términos de distribución de poder, conducen a efectos opuestos. Pero además estas categorías no son a priori, sino mediaciones de carácter social, conceptos para orientarse que varían dependiendo del grado de desarrollo de las sociedades.

Igualmente, las categorías del conocimiento están ligadas al análisis de los procesos de civilización y a la creación de símbolos de relación. Estos símbolos de relación son síntesis conceptuales que permiten percibir y representar las complejas dependencias mutuas que existen entre los diversos fenómenos. Estas percepciones, como espacio, tiempo, lenguaje, pensamiento, conocimiento y conciencia, consideradas como algo natural y de existencia autónoma, no gozan

⁶ Este es el momento al que hace alusión la teoría de la Resistencia, como la posibilidad de que el individuo modifique los procesos de reproducción que también forman parte de los procesos sociales. Más adelante se ahondará al respecto.

⁷ "El distanciamiento es la forma que ha adoptado, en una sociedad determinada, el saber, de su capacidad para formular conceptos, es decir, de los patrones que rigen institucionalmente las formas de conocer"(Elias, 1994 : 35).

de una existencia separada, sino que forman parte de los mismos procesos. (cfr. Elias, 1994).

Y finalmente, el proceso de individualización, en tanto que fenómeno social es el resultado de determinados cambios que afectaron la estructura de las relaciones humanas, "es el proceso en el que se inserta el tipo de personalidad social actualmente dominante y que tendemos a naturalizar; es un proceso donde se transforman los deseos personales, el modelado de los instintos y pensamientos, el tipo de individualidades. Este moldeamiento de la conciencia es el resultado en gran parte de las coacciones y presiones externas que hicieron que la conciencia fuese menos permeable a los instintos". (Elias, 1994, p.41)

Elias lo interpreta de esta manera: "El vigente ideal del yo, el afán por destacar, por valerse por sí mismos y buscar la satisfacción de los anhelos personales basándose en las aptitudes, las cualidades y los méritos personales -que forma parte de la estructura de la personalidad- es el producto de un largo aprendizaje social y supone el debilitamiento de la identidad del nosotros. Este fuerte desequilibrio entre la identidad del yo y la identidad del nosotros se convierte en un obstáculo en el ascenso hacia una mayor integración de la humanidad como unidad de supervivencia. La conciencia ha sido conformada por un proceso de civilización en íntima relación con formas específicas de coacciones sociales externas, no es algo connatural a los seres humanos". (Elias, 1994 : 45-46)

Esta forma de percibirse y de vivirse así mismos que tienen en la actualidad los ciudadanos de las sociedades industriales está estrechamente ligada al peso que en el campo del saber occidental adquirieron determinados sistemas de pensamiento.

Elias nombra a estos los 'controles civilizatorios'; mismos que Foucault define como 'dispositivos de poder', los cuales funcionan de forma prácticamente

inconsciente y automática haciendo que los sujetos se experimentasen así mismos como autosuficientes. Así, el control de las emociones, el dominio de los sentimientos estarían ligados a la formación del superyo, por lo que las categorías psíquicas no se considerarían como naturales: "las relaciones existentes en el interior de cada ser humano, y con ellas la estructura de su control pulsional, de su yo y de su superyo, evolucionaron conjuntamente a lo largo del proceso de civilización siguiendo las transformaciones específicas de las interrelaciones humanas, de las relaciones humanas.(Eliás, 1994 : 44).

De esta forma, el ámbito cultural se constituye el lugar central en la producción y transformación de la experiencia histórica. Como Gramsci(1971) argumentó, la dominación tomó nuevas formas. En vez de ejercer el poder de las clases dominantes a través del uso de la fuerza física (el ejército y la policía), se reprodujo por medio de una forma de hegemonía ideológica; esto es, se estableció a través del dominio del consentimiento, mediado éste por instituciones culturales tales como la escuela , medios de comunicación masiva, etc⁸.

Para articular teóricamente movimientos políticos y conformaciones culturales, es necesario comprender, entonces, la relación que guarda el Estado con el individuo, cómo se da esta hegemonía ideológica y cómo funciona en la sociedad.

⁸ "El comportamiento humano se arraiga en un complejo nexo de necesidades estructuradas, sentido común, y conciencia crítica en las cuales, la ideología está localizada en todos estos aspectos de la conducta y pensamiento humanos para producir múltiples subjetividades y percepciones del mundo y de la vida diaria. La ideología se concibe como el origen y efecto de prácticas sociales e institucionales que operan dentro de una sociedad caracterizada principalmente por relaciones de dominación"(Giroux,1992:187).

1.3 Relación Estado-Poder-Individuo.

Al poder que el Estado ejerce en una determinada sociedad Gramsci lo define como el equilibrio de la sociedad política con la sociedad civil, o hegemonía de un grupo social sobre la sociedad entera, ejercida a través de organizaciones llamadas privadas como la Iglesia, los sindicatos, las escuelas, etc., donde la hegemonía pasa a ser la capacidad de unificar la voluntad disgregada por el capitalismo de las clases subalternas, que implica una tarea organizativa capaz de articular niveles de conciencia y orientarlos hacia un mismo fin. (cfr. Gramsci, 1981).

Históricamente, para la emergencia y desarrollo del Estado y del capitalismo modernos, fue necesario la formación de un tipo particular de personalidad, de una gradual transformación de la estructura de la personalidad, en correspondencia con los cambios en el funcionamiento del poder, hacia una creciente autodisciplina. Se hizo necesario la regulación de la subjetividad y el moldeamiento de un tipo determinado de sujetos como factores necesarios para comprender el funcionamiento de las sociedades actuales. (cfr. Elias, 1994:25).

Estas dos nociones, poder y subjetividades, abren la posibilidad de una interpretación de interdependencia entre los procesos sociales e individuales, noción fundamental para comprender la relación Estado-poder-individuo.

Foucault define históricamente esta relación: "El poder del Estado es una forma de poder individualizadora y totalizadora que se ejerce sobre la vida cotidiana inmediata que clasifica a los individuos en categorías, los designa por su propia identidad, les impone una ley de verdad que deben reconocer y que los otros deben reconocer en ellos, transformando a los individuos en sujetos. Es un modo de acción que no actúa de manera directa o inmediata sobre otros, sino que actúa

sobre sus acciones: una acción sobre la acción, sobre acciones eventuales o actuales, presentes o futuras. El ejercicio del poder por parte del Estado incita, induce, seduce, facilita, o dificulta; amplía o limita, vuelve más o menos probable...El Estado tiene como función constituir la envoltura general, la instancia de control, el principio de regulación y, en cierta medida también, la distribución de todas las relaciones de poder en un conjunto social dado" (Foucault, 1978 : 48).

McLaren (1984), aclara que la hegemonía, más que un proceso de dominación, es una estructura activa de la cultura⁹ y las experiencias de la clase¹⁰ subordinada por la clase dominante, que es capaz de "encuadrar" las formas en las que los grupos subordinados viven y responden a su propio sistema cultural y experiencias.

Se manufacturan los sueños y deseos, proporcionando los "términos de referencia" a partir de los cuales se espera que todos los individuos vivan sus vidas. La cultura dominante trata de "fijar" los significados de los signos, los símbolos y las representaciones para proveer una visión del mundo "común", enmascarando las relaciones de poder y privilegio a través de los medios masivos de comunicación, los aparatos del Estado, tales como las escuelas, las instituciones gubernamentales y las burocracias estatales. A los individuos se les proporciona "posiciones subjetivas" que los condicionan a ideas y opiniones en formas prescritas¹¹. (cfr. McLaren, 1984)

⁹ "La Cultura significa aquellas formas particulares en las cuales un grupo social vive y da sentido a sus circunstancias y condiciones de vida. Es el conjunto de prácticas, ideologías y valores a partir de los cuales diferentes grupos otorgan sentido a su mundo" (McLaren, 1984, p. 56)

¹⁰ El concepto de clase se refiere a las relaciones económicas, sociales y políticas que gobiernan la vida en un orden social dado. Las relaciones de clase reflejan las restricciones y limitaciones que los individuos y los grupos experimentan en las áreas de nivel de ingreso, ocupación, lugar donde viven, y otros indicadores de status y de rango social (cfr. McLaren, "La Vida en las Escuelas", 1984)

¹¹ Este proceso también es llamado "construcción social del conocimiento" o "subjetividades", las cuales son consideradas como "formas de conocimiento tanto conscientes como inconscientes que expresan nuestra identidad como agentes humanos. La subjetividad relaciona el conocimiento diario en sus formas socialmente construidas e históricamente producidas" (McLaren, 1984:219)

Según McLaren la hegemonía ideológica¹² trabaja mediante cuatro formas diferentes: la legitimación, la disimulación, la fragmentación y la cosificación

La legitimación, que ocurre cuando un sistema de dominación se sostiene presentándose como legítimo o como eminentemente justo y digno de respeto; la disimulación, la cual resulta cuando las relaciones de dominación están ocultas, negadas u oscurecidas en diferentes formas; la fragmentación, ésta ocurre cuando las relaciones de dominación están sostenidas por la producción de significados en una forma que fragmenta a los grupos de tal modo que quedan ubicados en oposición a otros y la cosificación, cuando situaciones históricas transitorias se presentan como permanentes, naturales y de sentido común, como si existieran fuera de tiempo. (cfr. McLaren, 1984:216-217)

Estas formas en que se desarrolla la hegemonía ideológica se explican cuando analizamos el papel que tiene el Estado en la educación y en la sociedad.

1.4 El papel del Estado en la Educación.

En los enfoques funcionalistas estructurales, como en los críticos reproductivistas, el Estado es caracterizado como un elemento activo, aunque no siempre determinante, sobre el papel central que la educación desempeña en el contexto social.

Específicamente en las escuelas, se articula la presencia de sujetos sociales 'genéricos': Estado, clases sociales, instituciones y las dimensiones formales de

¹² Aquí se considera a la ideología como la producción y representación de ideas, valores y creencias y a la forma en que son expresados y vividos, tanto por los individuos como por los grupos; se refiere a la producción de sentidos y significados, es una forma de ver el mundo, un complejo de ideas, diferentes tipos de prácticas sociales, rituales y representaciones que tendemos a aceptar tanto naturales como de sentido común. Es el resultado de la intersección del significado y el poder del mundo social. (cfr. McLaren, 1984:215). Cuando se relaciona con hegemonía, las costumbres, los rituales las creencias y los valores suelen generar en los individuos concepciones distorsionadas de su ubicación en el orden sociocultural y por tanto sirven para reconciliarnos con tal ubicación y para disfrazar las relaciones injustas de poder y privilegio. (cfr. Ibid:216)

las estructuras y sus funciones explícitas, así como las políticas que se instrumentan. El Estado se hace presente en la representación individual y cotidiana de 'lo social', en sujetos concretos, alumnos, maestros, autoridades y su interrelación.

La escuela representa un espacio de encuentro/desencuentro entre las voluntades estatales y los diferentes procesos y relaciones involucrados en este quehacer escolar; es una mediación/tensión entre lo estatal y las problemáticas sociohistóricas al interior de la escuela. (cfr. Achilli, 1990:34)

También en éste proceso interviene el aspecto económico. Apple (1987), lo resume así: " El poder, el valor y el alcance del control del Estado y su intervención en la economía y en todo el proceso social, aumenta en virtud de la reorganización política el discurso en torno a los individuos como agentes económicos. Las esferas de la política y la economía interactúan dialéctica y dinámicamente en la educación: los problemas básicos a los que se enfrenta el Estado, acumulación y legitimación están muy relacionados con el papel de las escuelas".(Apple;1987:43).

"El papel del Estado en la acumulación de capital es muy claro en su subvención a la producción de conocimiento técnico administrativo¹³. Intervendrá activamente para garantizar la producción de tipos específicos de productos culturales mediante autorizaciones, programas, instituciones y personas relacionadas con la maximización de este proceso de creación de productos. El Estado también definirá a los estudiantes entre desviados y capaces y definirá las causas últimas de tal desviación en ellos y su cultura, y no en los conflictos y diferencias generadas por la jerarquización de la cultura" (Apple,1987: 67).

¹³ "El conocimiento técnico-administrativo es una noción positivista de la escuela utilizada para producir y dar prioridad a la utilización de la población para las necesidades del Estado y la industria, haciendo énfasis sobre la educación competitiva, los sistemas empresariales, la educación práctica, la planificación de "potencial humano", capacitación para el trabajo.etc"(Apple, 1987:49)

"...Arbitrariamente se impone una comunicación pedagógica que inculca, por selección o exclusión ciertos significados, los cuales no se deducen de ningún principio universal, sino que responden a los intereses materiales y simbólicos de grupos con interés. Proporciona habilidades, legítima desigualdades, facilita cierto tipo de interrelación social de los individuos, apropiándose del capital cultural¹⁴ y conforma el desarrollo personal en torno a las necesidades del trabajo enajenado"(Ib:67).

Específicamente en América Latina y particularmente en México, el Estado se ha caracterizado por ser el responsable de que a través de la escuela se encaren los obstáculos a la modernización, el desarrollo, el cambio social -propuesto por el desarrollismo- para reproducir las condiciones y relaciones de producción social.

Como institución, la escuela es permeable a otras instancias sociales. Dentro de ella se reproducen formas de organizar el trabajo y formas de usar el poder que existe en la sociedad de la que forma parte.

1.5 Las Escuelas y la Sociedad.

Entre otras atribuciones, las escuelas son objeto de pautas de diferenciación social: otorgan prestigio o desprestigio, legitiman o deslegitiman el aprendizaje y propician condicionamientos que se fijan en la experiencia cotidiana de los sujetos.

Esto porque la institución escolar se concibe así misma y se presenta como transmisora de valores o hábitos superiores a los vigentes en la sociedad, pero cuando se reformula esta función tradicional, cuando la función de la escuela

¹⁴ Capital Cultural se entiende como "el conjunto de sistemas simbólicos que permiten al hombre extender y cambiar los límites de su experiencia"(Bernstein,1985:78). "Los antecedentes culturales, el conocimiento, la disposición y las habilidades que son transmitidas de una generación a otra"(Bourdieu). "El capital cultural representa las formas de hablar, actuar, modos de vida, movimientos, socializaciones, formas de conocer, prácticas de lenguaje y valores" (McLaren,1984:233)

responde a los requerimientos de los planes de gobierno de los Estados Modernos, los cuales diseñan cierto tipo de proyectos escolares encaminados a la producción de cierto tipo de individuos, se devalúa y pierde legitimidad.

Existen escuelas que por su función sociopolítica y económica pierden el patrimonio académico conservador para transmitir y reproducir la ideología predominante hegemónica de la sociedad Moderna.

En México, esta tendencia se acrecentó a partir de las décadas de los 70's y 80's, cuando se reinterpretan los valores y se transforman los objetivos conservadores de la escuela en función de nuevos objetivos.

Estos objetivos están encaminados a la reproducción de una economía que requiere de un determinado tipo de individuo con determinadas capacidades.

Y esto es así porque el significado específico de los diversos elementos de la experiencia escolar cotidiana cambian históricamente en función de los ordenamientos que la política estatal imprime en la cotidianidad escolar. (cfr. Rockwell, 1995).

Finalmente, esta relación Estado-escuela-economía parecería ser una totalidad integrada que impone adaptativamente a los sujetos determinadas normas y significados, sin embargo, existe un proceso dialéctico de producción, reproducción y contestación de significados dentro y fuera de las escuelas llamado proceso cotidiano y que es el que conforma nuestro objeto de estudio.

1.6 El Proceso Educativo Cotidiano.

Hablar de proceso educativo cotidiano remite a la precisión de lo que es lo 'educativo'. Por éste se entenderán "aquellos procesos de enseñanza-aprendizaje que son síntesis de determinaciones psicológicas, sociales,

institucionales e históricas"¹⁵. Este proceso de enseñanza y aprendizaje es una conformación de lo simbólico¹⁶ y es producto de lo cultural¹⁷, construido como referencia colectiva de la experiencia simbólica dentro de la clase social de un grupo, donde los conceptos de poder y dominación se asumen como parte de las distribuciones objetivadas del capital cultural dominante de las escuelas¹⁸.

El conocimiento y su vasta red de instituciones educativas tiene la función de transmitir específicas secciones del fondo social de conocimiento de un país a las nuevas generaciones. Este fondo común de conocimiento de las más desarrolladas naciones-Estado industriales actuales se ha extendido, y la adquisición de vastos fondos del mismo, es algo tan indispensable para alguien que desee llevar una vida normal adulta, que ha conducido no sólo a permitir, sino también a obligar a que todo niño adquiera los fundamentos del conocimiento social correspondientes.

"Junto con la familia, la escuela es la más importante agencia de civilización de los niños, y cumple además funciones que no están recogidas en los programas de enseñanza. Las escuelas cumplen su función de civilización a través de una especie de subproducto derivado de la transmisión de conocimiento, ayudando a los niños a dominar sus más imperiosas urgencias, encauzándolos hacia la

¹⁵ Zepeleta J., "Modelos Educativos. Notas para un cuestionamiento", Revista ENEP-Acatlán UNAM, CFD, No. 13, 1980: 11.

¹⁶ "Los símbolos son los mecanismos mediadores que permiten a los individuos dar forma a la realidad; dichos símbolos poseen un gran poder connotativo por el hecho de que son multivalentes, fusionables, incongruentes, polisémicos, inefables, imponderables e intangibles, condensan la representación de muchas cosas, son inherentemente ambiguos y poseen un carácter ideológico y sirven para dar dignificados culturales. La manera en que construimos la realidad está ligada a nuestras percepciones, las cuales a su vez son mediadas por los símbolos y formas de significación compartidos" (McLaren, "La Escuela como un Performance Ritual", 1995: 24)

¹⁷ "La cultura es un sistema de símbolos; un patrón de significados historicamente transmitidos e incorporados en símbolos; un sistema de concepciones heredadas y expresadas en forma simbólica por medio del cual los hombres se comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y actitudes acerca de la vida. La cultura es una construcción que se mantiene como una realidad consistente y significativa mediante la multiforme organización de formas de organización simbólica. La cultura escolar es influida por determinantes específicos de clase, ideológicos y estructurales de la sociedad en su conjunto" (McLaren, 1995: 23)

¹⁸ Por ej., los sistemas de significado, preferencias, actitudes y normas que legitiman el orden social existente.

adquisición de conocimientos, de destrezas y también desarrollando la conciencia" (Elias, 1994:98-99).

"La escuela es un espacio de encuentro/desencuentro entre las voluntades estatales y los diferentes procesos y relaciones involucrados en el quehacer escolar. Es aquel espacio que remite a la presencia de procesos heterogéneos y conflictivos en los que se entrecruzan eventos ligados a las normatividades esperadas con aquellos que configuran fisuras, transgresiones y resistencias. Es un espacio donde se generan procesos que se desconocen¹⁹ donde lo estatal y lo civil se refuerzan, se desplazan, se rechazan, se transforman en el mismo accionar de los sujetos implicados" (Achilli, 1990:19).

Las funciones de la escuela se observan partiendo desde el terreno de las interacciones cotidianas²⁰, mas que de la relación macrosocial entre escuela y sociedad.

Existe una presencia explícita e implícita del Estado en la cotidianidad que se expresa a través de las prescripciones, resoluciones, medidas que emite y de su aceptación /internalización/apropiación (significación) por parte de los actores sociales. Son aquellos mecanismos de objetivación a los que es sometido lo estatal junto con la diversidad de significaciones, de subjetivaciones que él mismo alcanza en el ámbito de la cotidianidad. (Achilli, 1984:26)

Metodológicamente, a partir de la cotidianidad, se infiere el modo en que se expresa la generalidad. Supone considerar la contextualización histórico-social de

¹⁹ Tal desconocimiento no es casual, implica una concepción de sujeto heteronómico que se desprende de esa perspectiva de que la escuela "determinada" es su vez determinante de los sujetos que actúan al interior de las mismas. (Achilli, 1990).

²⁰ Lo cotidiano en las escuelas se refiere al conjunto de situaciones, acontecimientos y procesos que se desenvuelven en su interior, no sólo desde el punto de vista de los fenómenos comunes y reiterables, sino también desde el movimiento, desde la "historia" que construyen sujetos particulares al reproducir o transformar la experiencia escolar. (E. Rockwell, Espeleta, 1988: 78).

tales fenómenos en la medida que la vida cotidiana no es un ámbito aislado, autónomo, sino que sólo cobra sentido en ese proceso general en el que se inscribe y desarrolla²¹. Lo cotidiano es un proceso que se encuentra surcado por elementos constitutivos de un proceso mayor. No se conoce a los sujetos en particular, sino en las relaciones que él concretiza de modo singular. En este sentido, en el quehacer investigativo, lo que 'hacen' o 'dicen' los sujetos se construye desde la confrontación permanente con la teoría.

Son parte de la cotidianidad: la organización del trabajo; la utilización del tiempo libre; los modos y significaciones que se les da a las relaciones informales como la amistad, el clientelismo, la ayuda mutua; la ritualización de determinadas prácticas sociales; la conformación de ciertos mecanismos informales que interactúan con los formales, así como la construcción y apropiación colectiva de pautas, valores, normativas, sistemas simbólicos, etc. (Achilli, 1990:29)

La experiencia escolar cotidiana resulta ser, entonces, un proceso que subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza, así como en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar, donde maestros, alumnos y autoridades administrativas se desenvuelven en una pluralidad de lenguajes y luchas en conflicto para definir y comprender la experiencia y la práctica.

Asimismo, es un terreno caracterizado por diferentes y variados grados de acomodación, impugnación y resistencia, ya que la experiencia escolar cotidiana no se reduce a los hábitos reproductivos de la desigualdad social; la cotidianidad revela igualmente como a raíz de la vigencia subjetiva²² de la desigualdad estructural, las prácticas cotidianas transforman las condiciones de vida objetivas.

²¹ Para problematizar el modo en que el todo se expresa en lo particular, resulta sugerente la posición de Adorno: "La totalidad social no mantiene ninguna vida propia por encima de los componentes que a una y a las que, en realidad viene a consistir. Se produce y reproduce en virtud de sus momentos particulares, los cuales no se entendería su funcionamiento fuera de la interrelación del todo que tiene su propia esencia en el movimiento de lo particular" (Adorno, 1990:31)

²² Las subjetividades al ser formas de conocimiento socialmente construidas e históricamente producidas están determinadas por el tipo de conocimiento que predomina en una sociedad, por lo tanto responden a los intereses que caracterizan a las sociedades desiguales.

1.7 La Reproducción y Resistencia en el Proceso Educativo Cotidiano.

Como ya se apuntó, los modos en que la direccionalidad hegemónica del Estado se hace presente en la escuela se expresa en las distintas esferas del quehacer escolar -prácticas docentes, procesos pedagógicos, formas de disciplinamiento, organización curricular, mecanismos burocráticos- así como también los modos en que esa presencia se hace ausencia, cuando se pierde al ser bloqueada, rechazada o reconocida por prácticas que pueden ser indicios de procesos alternativos, de resistencias o de otros mecanismos sociales (cfr. Achilli, 1984:29).

Dentro de la teoría social se ha sostenido que nuestra forma de comportarnos en el área educativa, económica o política está en parte determinada por nuestra percepción de ello. De ahí que exista una relación entre percepción y acción que merece tenerse en cuenta cuando se investiga sobre producción y reproducción en la sociedad. Por lo que, al concebir a la escuela sólo en términos reproductivos, como función pasiva de un orden social injusto, resulta difícil ir más allá en la investigación y la acción educativa.

En primera instancia, las escuelas reproducen las estructuras de la vida social mediante la socialización de las subjetividades del estudiante y estableciendo las prácticas sociales características de la sociedad (McLaren, 1984).

Algunos de los principales mecanismos de reproducción social son: la colocación de los estudiantes dentro de escuelas privadas o públicas, la composición socioeconómica de las comunidades escolares y la ubicación de los estudiantes en las estratificaciones curriculares de las escuelas.

La producción y reproducción social, implica que hay características específicas, rasgos de conducta, aptitudes y disposiciones que una economía exige a sus

membros, a sus trabajadores. Estas necesidades económicas son tan poderosas que "determinan" lo que ocurre en otros sectores de la sociedad, sobre todo en la escuela. Así, en nuestras instituciones educativas, esperaríamos encontrar que las cosas tácitas que se enseñan a los estudiantes reflejan claramente la personalidad y los rasgos característicos que éstos estudiantes "necesitarán" después cuando se incorporen al mercado laboral.

Sin embargo, en estudios hechos por Willis(1977), las escuelas sirven como algo más que simples estaciones clasificadoras que sin problemas reproducen la estratificación laboral y la diferenciación ocupacional que existen en la sociedad en general.

Los estudiantes no son sólo víctimas pasivas; impugnan activamente la hegemonía de la cultura dominante por medio de la resistencia. Actúan en oposición al proceso de la reproducción social, pero como resultado de estos propios actos de oposición, excluyen las pocas opciones disponibles para romper con su subordinación de clase, es decir, no capitalizan esta resistencia²³.

De ahí que, al relacionar las prácticas y los significados ideológicos con el conjunto de disposiciones sociales e instituciones, se hará teniendo en cuenta las tendencias de contrapeso y prácticas opuestas, no únicamente de reproducción. Estas tendencias y prácticas pueden no ser tan poderosas como las fuerzas ideológicas y materiales que apuntan hacia la reproducción; pueden ser intrínsecamente contradictorias y relativamente desorganizadas; son elementos de resistencia, de lucha y contradicción que actúan con la determinación abstracta de las experiencias reales de la vida de las personas.(cfr. Apple, 1987 : 107).

²³ "Los estudiantes son activos participantes en el proceso de dominación, al resistir lo que la escuela tiene para ofrecerles. Su 'fracaso' en la escuela no puede ser interpretado como resultado simple de las deficiencias individuales; debe ser comprendido como parte de un juego de diferencias entre campos culturales radicalmente dispares."(McLaren,1984:256).

Por lo tanto, el proceso de producción y reproducción no se define aquí de modo pesimista y automático, ya que éste no agota el conjunto de relaciones entre personas e instituciones; puede ser un elemento esencial, pero indudablemente que, hay aspectos de la vida cotidiana que pueden describirse, no como reflejo de lo que necesitan las fuerzas sociales y económicas, sino como imágenes genuinamente contradictorias. Si entenderamos a la escuela únicamente como institución reproductiva²⁴, perderemos de vista la interacción dinámica entre educación y economía, corriendo el peligro de reducir la complejidad de ésta relación en una mera imitación de lo que existe en la realidad.

La reproducción social es más que simplemente una cuestión de posición económica y de clase; implica factores sociales, culturales y lingüísticos²⁵.

1.8 La Valoración Social en la Reproducción del Proceso Educativo Cotidiano.

Como se precisó en anteriores apartados, la escolarización es una forma cultural que no existe separada de los medios de producción económica, de la configuración y movilización del deseo, las asimetrías entre poder y conocimiento, las configuraciones de ideologías, las relaciones de clase y la construcción y resignificación de valores sociales.

²⁴ Se podría decir que la escuela reproduce como propósito implícito y explícito, y resiste como consecuencia de las relaciones sociales contradictorias entre sujetos e intereses externos.

²⁵ Al interpretar los procesos de reproducción y resistencia, es indispensable hacerlo de una manera sensible y antirreduccionista, a fin de valorar tanto lo general estructural, es decir, cómo los ordenes sociales se organizan y controlan para conseguir un mayor aprovechamiento del factor humano, así como las acciones, luchas y experiencias de los sujetos activos en su vida cotidiana dentro y fuera de la escuela. Estimar cómo, dónde y por qué los sujetos actúan de determinada manera; observar desde una perspectiva particularmente sensible para saber combinar una aproximación socioeconómica que permita entender los fenómenos culturales.

En este sentido, para abordar el estudio de la valoración social y sus implicaciones en el proceso educativo cotidiano, es necesario partir de la idea de valor y su relación con la sociedad.

En el desarrollo de la humanidad los hombres se han orientado hacia algunas cosas y han rechazado otras; es decir han elegido, han manifestado preferencias. Estas rigen la práctica social en sus diversos ámbitos -el trabajo, la producción científica, los vínculos personales y sociales, etc. Los valores se identifican como preferencias conscientes e inconscientes que tienen vigencia para la mayoría de los integrantes de una sociedad y están socialmente regulados. (cfr. García y Vanella;1992).

En base a la concepción filosófica y sociológica de Heller, se opta por definir que todo puede ser valor (actitudes, cosas, procesos, instituciones), en la medida en que los hombres lo constituyan como tal. Los valores surgen entonces de manera orgánica en el devenir de la sociedad y se encuentran mediados en productos concretos de la práctica humana (objetos, costumbres, lenguaje, arte, ciencia, filosofía, etc.).

Los valores se constituyen como *ideas de valor*, no definidas en sí mismas pero mantenidas por consenso. Abstractos pueden ser aquellos valores que hacen referencia, por un lado, a cualidades o virtudes, como por ejemplo, decencia, valentía, nobleza, el éxito, la competitividad, etc.; pero por otra parte, también está su contrapartida, aquellos defectos o características no deseables como son lo indecente, cobardía, maldad, fracaso, incompetencia, etc.

En la existencia cotidiana éstos valores son interpretados, es decir, asumen un contenido de significación concreto y un lugar particular en la jerarquía de valores de una sociedad, que sería lo que se denomina Valoración Social y así tienen vigencia. Saberes y prácticas que se van construyendo históricamente dentro de

la vida cotidiana; lugar donde el sujeto "Forma su mundo y se forma también a sí mismo" (cfr. Heller; 1977).

Como ya se apuntaba, es en el ámbito cotidiano donde el sujeto se apropia de usos, saberes y concepciones (muchas de ellas impregnadas de prejuicios²⁶), y aprenden a manejarse en este mundo. Son imágenes cargadas de estereotipos con fuerte contenido ideológico. "Imágenes" que son asumidas por los sujetos colaborando así a su vigencia y reproducción. Pero que al mismo tiempo, en la práctica de éstas concepciones, se pueden encontrar potencialidades de autovaloración y resistencia. (Sandoval; 1992 : 62).

1.8.1 Multiplicidad y Jerarquización de Valores.

En el devenir histórico concreto de determinadas sociedades no existe un sistema de valores como bloque monolítico, coherente e inmutable, ya que en la dinámica de generación, desarrollo y transformación de los valores, cada sociedad articula una ordenación jerárquica de la totalidad de los valores propios y de los que recibe del contacto cada vez mayor con otras sociedades. (García y Vanella; 1992:29).

De ésta forma, lo que se denomina sociedad no es más que la compleja red de relaciones de grupos, sectores y clases; y un sistema de valores legítimo socialmente, se refiere a la articulación de lo diverso que cada sociedad representa, es decir, a la coexistencia de diversos sistemas de valores que expresan la naturaleza contradictoria de la sociedad.

²⁶ Prejuicio es el juicio anticipado y negativo de individuos y grupos a partir de evidencias no reconocidas, infundadas e inadecuadas. Como estas actitudes negativas ocurren con mucha frecuencia, adquieren un carácter de sentido común e ideológico que suele emplearse para justificar los actos de discriminación. (McLaren, 1984:219)

Esa heterogeneidad se refiere tanto a la conformación de una jerarquización particular de valores que dentro del sistema legítimo socialmente realizan sujetos sociales diversos -Iglesia, Estado, grupos, sectores o clases-, al dar prioridad y significado a dichos valores de acuerdo con su posición social, como la versión única, singular, elaborada por cada individuo, al internalizar lo socialmente legítimo, mediatizado por una historia familiar e individual.(García y Vanella; 1992:29).

En la sociedad, donde la organización de la convivencia social implica la articulación de intereses contradictorios, el Estado jerarquiza en el sistema de valores aquellos que legitiman el orden social, que son los que constituyen el marco jurídico-político del Estado y , por ende, de la escuela.

CAPITULO 2

Origen de los Conalep, una necesidad estructural.

Con este capítulo se pretende dar un contexto general histórico de las políticas educativas implementadas por los gobiernos de Luis Echeverría Álvarez y José López Portillo en relación al origen de los Conalep.

En virtud de las características de esta investigación, no se considera pertinente detallar en estas cuestiones más de lo necesario, quizá haciendo énfasis en el origen estructural que caracteriza el funcionamiento de los Conalep, así como el discurso implementado por el Estado para dar legitimidad a estas escuelas.

2.1. Antecedentes Históricos: La Reforma Educativa de 1970-1976

Según Pablo Latapi, la política educativa del país ha de interpretarse como parte de la política global del Estado Mexicano (Latapi: 1981) Por lo que es necesario hacer una revisión de ésta para comprender las reformas llevadas al cabo en materia de educación durante las dos décadas pasadas en nuestro país.

Al inicio del gobierno de Echeverría se perciben ya con claridad distorsiones y problemas del modelo de desarrollo conocido como "desarrollo estabilizador", así como un grave desgaste del sistema político que se había reflejado con claridad en una serie de movimientos, desde los inicios de la década, y que desemboca en el movimiento estudiantil de 1968

El nuevo gobierno debió optar: o mantenía la orientación que hasta entonces había prevalecido en los procesos económicos y políticos, o modificaba en gran

medida esas orientaciones iniciando una liberación del ambiente político. Luis Echeverría optó por lo segundo. El presidente y los funcionarios públicos adoptaron un nuevo lenguaje, en el cual las palabras "reconciliación", "desarrollo compartido", "apertura", "autocrítica del sistema", anunciaban un cambio de actitud y las nuevas orientaciones de la política global.

En lo económico, las reformas se orientaron a la modernización acelerada del aparato productivo, la intervención creciente del Estado, la conquista de los mercados externos y la mayor independencia tecnológica. Modificar la estrategia de desarrollo significaba alterar las pautas conforme a las cuales el gobierno obtenía sus recursos con miras a propiciar una distribución del mercado interno, una modernización más rápida y homogénea de la economía y un esfuerzo de la capacidad de autosustentación del proceso de desarrollo respecto a influencias externas. En lugar de que la actividad económica descansara en la demanda de los sectores más privilegiados, se pretendía ampliar la capacidad de compra de los sectores mayoritarios (cfr Gómez, 1985)

En lo político, la orientación fundamental consistió en incrementar la participación mediante un "apertura democrática" que permitiera a los diferentes grupos sociales ampliar su margen de acción.

Con estas nuevas orientaciones de la economía y la política se buscaba favorecer el mejoramiento de las clases populares, la ampliación de oportunidades de cultura y educación, la lucha contra el desempleo y la integración de las poblaciones marginadas al desarrollo nacional .

2.1.1 Definición de la Política Educativa del Sexenio : Educación y Desarrollo Económico.

Dentro del cuadro general de redefiniciones, la política educativa del Estado planteaba una reforma que suponía una determinada concepción de la educación. Además de la académica, la educación cumpliría otras funciones: la de equilibrar la distribución del ingreso propiciando la justicia social, contribuir al desarrollo económico, garantizar la capacitación para el trabajo, y posibilitar la cohesión social resentida con la crisis de 1968.

Durante el sexenio se anunció que el sistema educativo se ampliaría básicamente en razón de la demanda social; se confiaba en que de ésta manera se reducirían las desigualdades y se repartirían con mayor equidad los beneficios sociales. Se reafirmó que el sistema educativo estaba abierto a todos y que se pugnaria por el creciente acceso de las clases trabajadoras a la educación media superior. Indirectamente se consideró que la vocación personal y la capacidad serían las que determinarían el acceso a niveles superiores de educación y por tanto a mejores oportunidades sociales.

Por otra parte se afirmó que la educación se vincularía con la economía para hacer congruente el propósito de movilizar al país y luchar por su independencia tecnológica y económica. La política educativa sexenal requería formar personal calificado, elevar la capacidad de la comunidad para producir y absorber innovaciones tecnológicas y, desde luego elevar la productividad. La educación así considerada constituía una inversión productiva (cfr. Gómez, 1989)

Sin embargo, el régimen de Echeverría en materia educativa estuvo sujeto a contradicciones necesarias heredadas de gobiernos anteriores y agudizadas por el movimiento del 68. Sus intentos reformistas, cuya tendencia se encaminó más hacia la reconciliación, que hacia un cambio real, desembocaron en evidenciar las

contradicciones que sustenta el sistema político mexicano y en un desprestigio ante todos los sectores sociales.

La reforma educativa avanzó entretejiendo sus mensajes entre una población empobrecida y limitada para expresarse como agente del cambio histórico: niños, jóvenes y adultos destinados a producir los bienes y servicios impuestos por la estructura económica, fueron sometidos al riguroso patrón de acceso a los beneficios educativos impuestos por la escala de distribución del ingreso per cápita²⁷.

En lo que respecta a la enseñanza técnica y la productividad, se tiene que, desde entonces, existía un gran déficit de empleos (en 1976 había 8 millones de desempleados en el país²⁸). La estrategia de industrialización con base en la educación, se vio mermada por el desempleo, la devaluación y por el aumento de la dependencia económica y tecnológica que tanto se quiso evitar, pero que continuó en ascenso. La avalancha tecnológica contribuyó a reducir la participación popular en los destinos del país. El proceso de producción continuaba caracterizándose por el predominio de monopolios empresariales y de capital extranjero predominantemente.

Aquí se evidencian los dos aspectos contradictorios del sistema educativo del régimen de Echeverría: por un lado, como se observó, el contenido pedagógico sostenía la formación crítica y analítica del educando, esto con el objetivo de sostener una mayor participación popular en el desarrollo nacional, y el otro, el esfuerzo del Estado por imponer un control de las instituciones que conforman la estructura de poder.

²⁷ Robles, Martha, "Educación y Sociedad en la Historia de México", ed. s. XXI, 1978, p.216.

²⁸ *Ibid.*, p. 227

El efecto que produjo esta situación fue la redefinición de la educación como un proceso de enseñanza diseñada y predeterminada por el Estado para ser canalizada al proceso de producción nacional, y a la vez como catalizador de la dinámica del sistema político, económico y social.

En realidad esta estrecha colaboración y dependencia de la educación respecto a los procesos económicos y políticos, disminuía la posibilidad de cambios significativos. Además, había limitaciones externas que obligaban a adoptar configuraciones desde afuera incentivando a la sociedad para que se condicionaran conductas y se afianzaran valores sociales congruentes con este proceso de dependencia. Así el Estado no contradecía al poder internacional y no limitaba su propio poder y estabilidad.

2.2 Principios rectores de la Reforma Educativa (1976-1982) referentes a la Educación Técnica.

El presidente José López Portillo definió a la educación mexicana como columna vertebral de nuestra organización política. Subrayó también limitaciones y deficiencias, en particular las derivadas del centralismo, de la precaria vinculación entre el mundo del trabajo y el de la escuela y de la escasa cooperación social en el financiamiento y estímulo a la tarea de educar.

Señaló el deber de fomentar y supervisar programas de capacitación y adiestramiento para el trabajo, así como de impulsar el desarrollo de la investigación científica y tecnológica.

Después de un diagnóstico general de la situación social y educativa en el país, señaló, respecto a la educación media superior que: " No hemos podido lograr en proporción razonable que los ciclos de la educación media, sin perder su carácter

propedeútico, preparen al alumnado a la vida productiva y puedan operar efectivamente como ciclos terminales. Ello exige una consideración más determinada de la realidad social, de los intereses del educando y del mercado de trabajo.

"No obstante los avances alcanzados, tampoco se han diferenciado y promovido suficientemente las carreras de nivel medio orientadas específicamente a la formación de técnicos; lo que, sobre todo en el nivel de educación media superior, es indispensable para satisfacer requerimientos del desarrollo nacional y aligerar la carga que gravita sobre la educación media superior. Tampoco se ha establecido una política coherente que vincule a las dependencias del poder público y a las unidades productivas en las tareas de capacitación, y tienda puentes ágiles entre la formación, frecuentemente incompleta, que proporcionan las aulas y las variadas necesidades de la economía" (Gómez: 1989 :128-140).

Partiendo de estas consideraciones, el Consejo Nacional Técnico de la Educación estableció los objetivos generales del Plan, así como sus estrategias y decisiones. "Con el propósito de fortalecer el carácter democrático y popular de la educación se propone -entre otras cosas- el fortalecimiento y diversificación de la educación media, tecnológica y superior para satisfacer la demanda, de acuerdo con las necesidades reales de los educandos y la sociedad. Incrementar substancialmente la capacidad de los mexicanos para la innovación y la vida productiva, a fin de procurar su más plena realización para el trabajo y su eficaz contribución a los propósitos de desarrollo. Integrar un sistema que con la participación de instituciones federales, estatales y autónomas, desarrolle una amplia gama de carreras y especialidades, paralelamente a la educación propedeútica que proporciona".(Gómez: 1989 :140-145)

El 29 de diciembre de 1978, mediante Decreto Presidencial publicado en el Diario Oficial de la Federación, se crea el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica como Organismo Público Descentralizado, con personalidad

jurídica y patrimonio propios. Cuyo objetivo es la formación de profesionistas técnicos de nivel medio, con la modalidad de que, a través de su obligada coordinación con los representantes de los sectores productivos, asegure a sus egresados una efectiva incorporación a la actividad laboral.

Las actividades académicas del Colegio se iniciaron en septiembre de 1979, con el establecimiento de 10 centros educativos, cifra que se elevó en 1982 a 161 y posteriormente a más de 200 planteles en todo el país.

Durante 1978, la Secretaría de Educación Pública, a través de su Dirección General de Planeación, llevó a cabo investigaciones tendientes a determinar las características que debería de satisfacer un subsistema capaz de atender las necesidades de profesionales técnicos de nivel medio y establecer las causas por las cuales no se habían generado en México recursos humanos con las características y las cantidades requeridas por el país.

Se encontró, entre otras razones, "que una gran mayoría de los estudiantes que cursaban el nivel medio de enseñanza, tendían a continuar sus estudios en el nivel de licenciatura debido a una mentalidad que prevalece en el medio mexicano al considerar el título académico universitario como una atractiva posibilidad de mejoría económica y de reconocimiento social. Al igual que la falta de reconocimiento oficial a los profesionistas técnicos, así como los escasos incentivos económicos y la *poca valoración dada socialmente* a esos profesionales, determinaban una afluencia muy reducida de estudiantes que concluían la secundaria, a los planteles que imparten educación técnica a nivel medio terminal" (Informe Conalep; 1979/1982).

Oficialmente se declaró que "existe una insuficiente vinculación entre el sistema educativo y el aparato productivo de bienes y servicios, lo que origina que los egresados de licenciaturas e ingenierías, tengan dificultades para incorporarse al

proceso económico y que finalmente desarrollen otra actividad ajena a su profesión, ante la urgencia de obtener una remuneración. En el nivel de profesionales técnicos medios se observa una demanda considerable, provenientes de los sectores industrial, agrícola, de turismo, administración, bancario y de salud humana y animal.

"La oferta limitada de estos profesionales frente a una demanda creciente ha dado como resultado que esas posiciones sean cubiertas, bien por trabajadores autodidactas de muy limitada preparación académica, o bien por egresados de los niveles universitarios que van a desarrollar, en muchos casos labores para las que no fueron debidamente preparados. dando lugar a que se cubran frecuentemente los mandos intermedios con personal que reportó costos de formación extraordinariamente elevados y que no emplean sino en mínima fracción los conocimientos adquirido, lo que además de crear frustración de carácter profesional, representa un enorme esfuerzo económico para el Estado" (Informe Conalep).

Para el apoyo a los programas de desarrollo económico y social del país, el Gobierno Federal decide que los cuadros medios deben formarse en planteles que operen estrechamente vinculados al sector productivo público y privado, de tal manera que las estructuras curriculares que se apliquen en ellos, se ajusten en su aspecto técnico a los requerimientos de la planta productiva y que a esa preparación técnica especializada se agregue otra de carácter social y cultural que dé como resultado profesionales técnicos para mandos intermedios, no sólo *aptos y eficientes* en el desarrollo de su función productiva, sino personas cuya preparación socio-cultural los califique como ciudadanos conscientes, responsables e integrados al proceso histórico del país

"Es necesario *crear una nueva conciencia* en el medio mexicano que, abandonando *viejos prejuicios*, *valorizara* debidamente la importancia del profesionista técnico, *orientando* al joven en el sentido de que puede contar con

una enseñanza práctica que directamente lo lleve a desempeñar un trabajo bien remunerado para el cual fue debidamente preparado. Esto representa un importante *encauzamiento vocacional*, que se traduce en el incremento de la productividad de los recursos humanos.

"Este planteamiento conduce al *convencimiento* de cursar una carrera terminal y *borrar las nocivas consecuencias* de emplear estos estudios como antecedente para una licenciatura". (Informe Conalep; 1979/1982). (las cursivas son mías).

Como se señaló en el análisis teórico, el Estado mexicano llevó al cabo todo un replanteamiento de la política educativa llevada al cabo hasta entonces. La crisis del 68 dio pauta para que se conformara un nuevo tipo de sociedad, un tipo diferente de individuo. Se habló de una recomposición de la sociedad mexicana, donde la educación sería un elemento fundamental para esta nueva configuración.

Para el gobierno de López Portillo, era necesario dejar atrás y olvidar, de ser posible, al actor social, reflexivo y pensante; ni la política, ni la economía lo requerían; lo que se necesitaba eran sujetos capacitados técnicamente, y discapacitados para la crítica y comprensión de su realidad.

El proyecto Conalep, respondió fehacientemente a estos planes. Recursos del Fondo Interamericano de Desarrollo llegaron al país y hecharon a andar estas escuelas. El discurso estatal y educativo se modificó substancialmente. Se ponderó las cualidades de la educación técnica sobre la universitaria, pero sobre todo, se comenzó a crear conciencia social sobre las necesidades productivas del país y la necesidad de recursos humanos acordes a estas necesidades.

En un principio, los principales beneficiados, que eran las compañías o industrias manufactureras, intervinieron en la conformación de los planes y programas de

estudio. El apoyo técnico y académico corrió a cargo del Instituto Politécnico Nacional y los recursos fueron públicos y privados.

La sociedad, que hasta entonces no vio con recelo este proyecto de educación técnica terminal, seguía creciendo y polarizándose cada día más. Las clases más favorecidas no consideraban a estas escuelas para sus intereses, de hecho, fueron vistas desde un principio como escuelas destinadas para las clases marginadas.

Esta consideración ha subsistido desde entonces y dió origen a la conformación de lo que aquí llamaremos Valoración Social de los Conalep. Esta variable, determinada, como ya se vio, por sus orígenes históricos, prevalece hasta nuestros días, y a la vez determina el tipo de educación que imparten las escuelas técnicas llamadas Conalep.

CAPITULO 3

La Valoración Social de los Conalep y su Reconstrucción Etnográfica.

En este tercer capítulo se aborda de manera empírica el proceso de valoración social que se da en los Conalep, a través de la etnografía. Se especifica lo que es la Valoración Social y la Experiencia Educativa Cotidiana; se describe el método etnográfico, sus herramientas y la constitución del objeto de estudio y por último se exponen los resultados.

3.1 Los Conalep y su Valoración Social.

Por Valoración Social entendemos aquellos procesos de significación donde se involucran símbolos y referencias social e históricamente constituidos respecto a la realidad. En este sentido, la Valoración Social en torno a los Conalep la constituyen todas aquellas referencias simbólicas de lo que son estas escuelas en la sociedad, de su funcionalidad y funcionamiento, de los individuos que a ella asisten como alumnos y como docentes, de las expectativas de empleo y movilidad social que ofrece, etc., es decir, la 'imagen' que proyecta como institución educativa. La Valoración Social de los Conalep es aquello que la sociedad en general piensa y refiere respecto estas escuelas.

Dichas significaciones se ven plasmadas en las actitudes, en el lenguaje, en los símbolos con los que la sociedad ha 'etiquetado', tanto a la institución como a los sujetos que a ella acuden.

Estas escuelas han adquirido un determinado valor tanto para los que han tenido alguna experiencia en ellas, como los que no. Esta valoración puede estar en función de varios factores: su origen histórico-funcional, su carácter terminal, por

la calidad de la educación que ahí se imparte, el tipo de enseñanza que ahí se da, etc.

La relación entre la valoración social y las instituciones escolares implica que los individuos, dependiendo del lugar que ocupen en la sociedad, dan preferencia, se inclinan y por consecuencia legitiman la existencia de una determinada escuela. Es un hecho que las escuelas adquieren un determinado valor en la sociedad. Las escuelas técnicas, en particular los Conalep, son instituciones que, como ya se señalaba, por su origen histórico-funcional han sido objeto de una valoración determinada.

En este sentido, pocas escuelas presentan el fenómeno de resistencia y rechazo como las de tipo técnico. Como ya se expuso, la creación y funcionamiento de estas escuelas ha obedecido al creciente interés de los grupos productores y de poder por demandar sujetos con conocimientos elementales para la producción, imponiendo a través de la reprivatización neoliberal, la educación técnica para el cometido económico, por encima de una educación más personalizada, creativa y crítica, que además de menos eficaz, resulta amenazadora para el sistema.

Al parecer, esta valoración se ha convertido, al paso de los años, en una condición de los Conalep. No podemos afirmar que expreso se creo pensando en que llegaría a ser lo que es, es decir, una escuela donde tuviera cabida un determinado sector de la sociedad, pero en eso se han convertido. Una especie de vertedero donde los grupos marginados de la sociedad resisten y transforman esta educación sumergidos en ciertos valores que, muchas veces, sin tener conciencia de ello, redefinen su formación, educación y forma de vida.

Es común que cuando se analizan problemas educativos, no se pondera esta valoración, más bien se le subestima o ignora, pensando que no tiene alguna repercusión social. El Estado y los grupo sociales a los cuales sirve, desconocen o pretenden desconocer el fenómeno de la Valoración Social, y pretenden explicar.

el fracaso de los estudiantes como una cuestión de suerte o de esfuerzo o capacidad personal, sustrayéndolo del marco social.

El análisis del contenido del proceso educativo cotidiano que se da en los Conalep en relación a su valoración social, no pretende afirmar ni negar la eficacia de éstas escuelas, sino únicamente hacer resaltar la importancia que tiene esta Valoración dentro de la formación individual de los sujetos, en este caso de los que convergen dentro de los Conalep.

Esto presupone que los sujetos implicados han internalizado ciertos valores en relación con los Conalep, valores, que como ya se indicó, están determinados socialmente, desde la infancia, en su medio y a través de su contacto con la propia escuela. No es el propósito de este estudio analizar en qué momento de su vida el individuo se apropia de estos valores, sino observar el complejo proceso que se da dentro de una escuela cuando se 'educa' bajo ciertos parámetro valorativos.

El análisis ideológico de los elementos discursivos de la Valoración Social dentro una institución educativa es un ejercicio sumamente complejo. En la escuela confluyen una cantidad infinita de significaciones individuales y sociales que difícilmente podrán interpretarse como reflejo de una determinada ideología. Sin embargo, la determinación de los comportamientos observados en relación con la valoración social de los Conalep es un fenómeno que se puede observar e inferir a través del análisis interno de los componentes del proceso educativo cotidiano²⁹, así como del análisis externo del discurso y las acciones que la sociedad en general utiliza cuando se refieren a los Conalep.

²⁹ Estos componentes de la experiencia escolar cotidiana han sido observados en investigaciones llevadas al cabo por Elsie Rockwell en escuelas primarias urbanas y rurales ("De Huellas, Bardas y Veredas: una historia cotidiana en las escuelas"). Llamadas también dimensiones de la experiencia escolar, pueden ser útiles para reconstruir la experiencia escolar cotidiana de las escuelas técnicas.

La reconstrucción etnográfica de la experiencia escolar cotidiana y del discurso social respecto a la Valoración Social de los Conalep, puede ser posible, ya que esta valoración se encuentra en las conversaciones, actitudes, actividades, silencios, disposiciones, producciones, negaciones, etc., que la sociedad expresa en relación con estas escuelas.

3.2 Reconstrucción Etnográfica de la Experiencia Escolar Cotidiana en relación con la Valoración Social de los Conalep.

La estancia en un plantel educativo es una experiencia que marca la vida de las personas. La reconstrucción de esta experiencia puede ser posible a través de un análisis etnográfico que permita reconstruir lo que ahí se hace, se dice, se vive, a través de un enfoque teórico, dentro de una dinámica dialéctica.

3.2.1 Qué es la Etnografía.

La etnografía es un método de investigación social donde el investigador participa abiertamente o de manera encubierta de la vida cotidiana de personas durante un tiempo determinado, viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice, preguntando cosas, a fin de recabar datos que permitan arrojar luz respecto a la manera como la gente otorga sentido a las cosas de la vida cotidiana.

La etnografía se utiliza para la interpretación, comprensión y comparación de las acciones y situaciones sociales.

"El enfoque interpretativo etnográfico es un proceso heurístico que intenta describir, de manera detallada, profunda y analítica, así como de interpretar las actividades, creencias, prácticas o procesos educativos cotidianos, desde las perspectivas de los miembros del grupo, llevándose a cabo en el medio natural donde ocurre (dentro del aula, de la escuela, del trabajo, del hogar) y buscando

enmarcar los datos en su sistema cultural y social más amplio". (Corenstein; 1990, :13 y 14).

En términos generales, las características del enfoque interpretativo etnográfico son:

- Se rechaza la idea de que pueden haber observaciones teóricamente neutrales y se afronta de manera abierta la cuestión de la subjetividad. Se acentúa la comprensión subjetiva del actor en un determinado escenario como la escuela o el salón de clase.

- Hay una concepción de lo social como 'social construido' por los actores. Así, la estructura social no es considerada como una constante, sino como un *proceso* que se crea de manera continua y que se *construye y define socialmente*, por medio de la interacción constante de los hombres (El papel del maestro, por ejemplo, se construye en la interacción con el alumno y viceversa).

-Atiende a la interacción y a las negociaciones que tienen lugar en las situaciones sociales.

-Otorga el papel central a las perspectivas de los propios miembros en la interpretación de los procesos educativos y sociales. Intenta comprender la "visión de los que ahí están", por ello se contempla a las escuelas a través de los ojos de los profesores y de los alumnos, y trata de ubicarse en el lugar de los sujetos investigados.

-Se utilizan técnicas de recolección de datos, de manera principal de carácter cualitativo, como la observación participante, las entrevistas abiertas, las historias de vida, o los análisis de documentos, con el fin de producir una *descripción detallada, profunda y analítica*. (Corenstein; 1990 :14-15).

Por otra parte, los marcos teóricos y conceptuales van asociados, en forma insoluble a todas las fases de la investigación. Desde el momento en que se

intenta delimitar el objeto de estudio en el campo de la observación, se presentan los problemas de orden conceptual. La teoría como cuerpo constitutivo de la investigación, es el punto de partida y de llegada, es decir un proceso continuo de formulación y confrontación de hipótesis, pues no se trata de que lo observado sirva como lugar de comprobación de la teoría, sino de encontrar en la teoría la manera de conceptualizar lo observado. Hacer etnografía es "ver" en lo observado un caudal de información susceptible de reflexión y reconceptualización como consecuencia de un trabajo teórico constante.

En la etnografía, no sólo es el investigador quien trabaja de acuerdo a un marco conceptual, también la gente que él estudia actúa según su propio o propios marcos conceptuales. De ahí que es necesario traducir lo que se observa entre conceptos y categorías "nativas" y los conceptos o categorías del investigador.

Por último, es importante aclarar que es falso que el investigador puede registrar todos los hechos. El etnógrafo observa los hechos y los filtra a través de una pantalla de interés, de predisposición y experiencias previas, y todas sus descripciones están, de manera inevitable influidas por consideraciones teóricas. Todas sus observaciones son selectivas en relación con un punto de vista, con alguna posición teórica o con algún sesgo. Pero, en la etnografía, esto se reconoce, se admite en forma abierta ésta subjetividad y la imposibilidad de observar neutralmente los sucesos.

3.2.2 La Experiencia Escolar Cotidiana.

Después de haber precisado algunos aspectos relevantes del enfoque etnográfico, es importante definir lo que es la experiencia escolar cotidiana.

Por ésta nos referimos al conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente; es un complejo en el que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, decisiones políticas, administrativas y burocráticas que son consecuencias, muchas veces imprevistas, de la planeación técnica e

interpretaciones particulares que hacen maestros, alumnos y autoridades de acuerdo a la realidad social. Es una combinación dinámica entre las normas oficiales y la realidad cotidiana. (Rockwell, 1995: 14)

Esta experiencia no se presenta de manera evidente y su contenido varía según el contexto; su reconstrucción requiere del análisis etnográfico de aquellos componentes del proceso educativo donde se observa con mayor frecuencia la valoración social: la estructura de la experiencia escolar, la relación y práctica pedagógica, la presentación del conocimiento escolar y la transmisión de concepciones del mundo³⁰ (Rockwell, 1995:18). En cada uno de estos componentes permean la ideología de nuestra sociedad y se configuran la práctica educativa de acuerdo a esta Valoración Social.

A continuación se explican estas cuatro dimensiones, las cuales ayudarán para constituir el objeto de estudio.

Estructura de la experiencia escolar.

La estructura de la experiencia escolar cotidiana se refiere a los aspectos funcionales de una institución o relaciones que existen para la creación de un modo de producción o práctica ideológica. Son procesos que diseñan la trayectoria y ayudan a configurar la interacción entre los elementos que componen el proceso educativo. (cfr. Apple 1987).

Foucault considera a estas estructuras institucionales y prácticas educativas como sistemas regulados y concertados constituidos por el ajuste de habilidades, las redes de comunicación y las relaciones de poder. (cfr. Foucault, 1978:18).

³⁰ Estos son los contenidos generales que identificó Elsie Rockwell (1995) en sus investigaciones sobre escuelas primarias en México y no se establecen como características representativas de todas las escuelas del país. Sin embargo, resultan útiles para dar una aproximación de la experiencia escolar cotidiana, y en éste caso para analizar a los Conalep.

En las escuelas se regulan el tiempo y el espacio³¹, se reglamenta la vida interna, las actividades y a las personas. Sólo así, -afirma Foucault- se asegura el aprendizaje y la adquisición de aptitudes o tipos de comportamiento por medio de un conjunto de comunicaciones reguladas (lecciones, preguntas y respuestas, ordenes o exhortaciones, signos codificados de obediencia, marcas diferenciales del valor de cada persona y de los niveles de conocimiento) de acuerdo a una serie de procedimientos de poder (encierro, vigilancia, recompensas y castigos). (cfr. Foucault, 1978)

La puesta en práctica de capacidades técnicas, el juego de comunicaciones y las relaciones de poder se ajustan entre sí de acuerdo a fórmulas pensadas: las disciplinas³².

Así, dentro de la escuela se producen, transmiten e inculcan, o reproducen, en la interacción de los sujetos involucrados, y a partir de determinaciones institucionales, un sistema de valores legítimos y congruentes con la *política educativa*, en tanto expresión de una jerarquía particular y en función de las necesidades de la coyuntura nacional y con el marco legislativo y filosófico que fundamenta el quehacer educativo de la sociedad.

³¹ "Tiempo y espacio son parámetros culturales y significantes sociales. Es la forma en que cualquier grupo humano organiza y consume su tiempo, y su espacio determina quien es y que mensajes culturales reproduce" (Aguado, 1990:134). Lo que está implícito dentro de los parámetros de espacio y tiempo, es que a partir de ellos se reproducen mensajes específicos que trascienden al aspecto meramente formativo de la educación. Tiempo y espacio aparecen como implícitos y neutrales, sin significación cultural, ya que las prácticas cotidianas que se desarrollan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, transcurren dentro de los marcos de lo que conocemos como sentido común, y este, a diferencia de la ciencia, posibilita marcos de acción, pero no de reflexión.

³² Las disciplinas muestran el modo como pueden articularse los sistemas de finalidad objetiva, los de comunicación, y los de poder. Dándose preminencia muchas veces a las relaciones de poder y de obediencia. La disciplina busca un proceso de ajuste crecientemente controlado -cada vez más racional y económico- entre las actividades productivas, los medios de comunicación y el juego de las relaciones de poder. Es una técnica para construir efectivamente a los individuos como elementos correlativos de un poder y un saber: "El individuo es el átomo ficticio de una representación ideológica de la sociedad, pero es también una realidad fabricada por esa tecnología específica de poder que se llama la disciplina. El poder excluye, reprime, oculta, rechaza, censura, abstrae, disimula, produce, crea la realidad, el ámbito de los objetos y los rituales de verdad." (Foucault, 1980:198).

La práctica pedagógica.

La relación y práctica pedagógica es aquella que desarrolla el profesor dentro del aula. Marcadas por las disposiciones oficiales, suelen ser una versión de las políticas educativas mediadas por múltiples niveles burocráticos, exigiendo una actuación correspondiente. (cfr. Rockwell, 1995:26). Sin embargo, también se da que cada maestro deriva, de su propia tradición pedagógica, -ya sea como alumno o como maestro- diversos mecanismos de actuación dependiendo de sus propias necesidades.

Además de moverse dentro de la normatividad, la práctica pedagógica que despliega el profesor se encuentra surcada por un "clima" de sentimientos y expectativas encontrados, confusiones, frustraciones, etc., que repercuten en el propio proceso educativo.

En relación a esta práctica pedagógica, las situaciones más comunes que suelen encontrarse dentro del aula, son:

- "Procesos de negociación" que adquieren distintos contenidos y distintos mecanismos legitimadores según sea lo que está en juego: la disciplina, el aprendizaje, la evaluación.
- "Formas de sometimiento" que van desde imposiciones claras y explícitas al uso de la ironía, la estigmatización, la burla, el humor descalificador.
- "Relaciones de lucha" -manifiesta, latente, desplazada- que pueden visualizarse como situaciones de "indisciplina", resistencia, aburrimiento, pasividad.
- "Interferencias en el trabajo" que le dan una característica de "intermitente" al perturbar la continuidad del mismo por distintos episodios: "indisciplina", requerimiento de los alumnos para salir del aula, la llegada de distintas personas, las preguntas/discusiones que se apartan del tema, etc.
- La apelación al cumplimiento de una "formalidad vacía" que se hace presente en situaciones diversas. Ya sea la mayor importancia que adquiere la forma de un trabajo sobre su calidad, hasta la "recomendación" que se da de "quedarse

callados", mirando al profesor, aunque no escuchan, para demostrar que se es educado; o el presentar certificación médica cuando se falta a clases -aún cuando sea falsa la supuesta enfermedad-. La interpelación subyacente a estos requerimientos pareciera relacionarse con la institucionalización de un "control" como mecanismo necesario en la vida escolar .

- Permanentes "demandas al profesor" por parte de los alumnos solicitando ayuda para la resolución de algún problema, para que amplie una explicación, para que "imponga orden/disciplina" en la clase, que haga posible el trabajo.

- "Ambigüedad en la evaluación" a partir de un conjunto de contradicciones que se cruzan: evaluación de resultados/evaluación de procesos; conceptual/numérica; formas tradicionales de aplicación de la "prueba escrita"/evaluación integral, etc. Ello provoca un estado de confusión entre los alumnos, los padres y los mismos docentes, cada uno de los cuales interpreta de modo diferente las modificaciones introducidas.

Generalmente es en ésta práctica pedagógica donde se sintetizan, a través de todos estos elementos, las significaciones, valores y normas propias de la sociedad, que los alumnos y docentes despliegan en sus relaciones cotidianas.

Presentación del conocimiento escolar.

La presentación del conocimiento escolar es la forma como se expresan las prácticas y discursos escolares cotidianos. Es la forma como se segmenta y define el conocimiento que se transmite en la escuela. La selección y formalización del conocimiento a través de los sucesivos cambios en el currículum normativo, es lo que define implícitamente los límites y las relaciones entre el conocimiento cotidiano y el que transmite la escuela.

Muchas veces el conocimiento cotidiano se descalifica frente al conocimiento que se supone "superior"; se comunica a los alumnos una diferenciación clara entre lo que conocen de su mundo y lo que en la escuela se presenta como conocimiento

válido. Así, el alumno aprende a dudar de lo que sabe y sólo espera la versión autorizada que la escuela le proporciona, sin verificar su veracidad por experiencia propia. (cfr. Rockwell, 1995:36).

Este proceso vertical de transmisión permea toda la estructura jerárquica de la educación. Y es común que los alumnos pierdan la confianza en su capacidad de análisis y construcción de conocimientos. Este hecho puede explicar el porqué el conocimiento escolar, muchas veces suele parecer algo tan ajeno a la realidad del alumno.

Concepciones del mundo.

Las concepciones sociales contenidas en la práctica diaria de las escuelas, recogen, conservan y reordenan los matices ideológicos de las sucesivas coyunturas de la historia del país, así como nociones diversas que expresan los propios actores del proceso escolar.

Estas concepciones son heterogéneas pero están contenidas como concepciones unitarias de los proyectos oficiales. Las ideas de Dios, la Patria, el país, el gobierno, las instituciones, la solidaridad, la amistad, ciudadano, etc., se reflejan en el lenguaje, en los libros y programas que utilizan las escuelas. Ya sea por costumbre o por tradición, muchas de estas concepciones son reconocidas y negadas por los actores, escapando así al control estatal.

3.2.3 La constitución del objeto de estudio.

Para identificar a aquellos procesos de significación social o referencias simbólicas de lo que representan los Conalep para la sociedad, se recurre, como ya se mencionó, a las distintas esferas o dimensiones del ejercicio escolar:

prácticas docentes, procesos pedagógicos, formas de disciplinamiento, organización curricular y mecanismos burocráticos.

Dichos aspectos constituyen al objeto de estudio y ninguno de ellos actúa como marco de referencia o explicativo de otro. Sólo interesa saber cual es el contenido valorativo que presenta cada uno en la relación cotidiana.

El aspecto fundamental del trabajo empírico será, entonces el distinguir valores, preferencias, a través del lenguaje, actitudes y normas que se constituyen en el comportamiento cotidiano, reconstruyendo el contenido de significación concreto que cada relación dinámica otorgue a las preferencias detectadas. Aceptando, sin duda, que la identificación de la Valoración Social muchas veces se infiere, pero dicha inferencia se construye respaldada y fundamentada en "datos": relaciones, dinámicas y procesos, empíricamente observables.

3.2.2 Las herramientas metodológicas.

Para la realización de este estudio, se comenzó haciendo algunas observaciones y apuntes referentes, primeramente, a la descripción del espacio escolar, planteles, edificios y aulas. Se observó a los sujetos en cuanto a su apariencia personal, formas de vestir, gustos, habilidades, hábitos, comportamiento general dentro y fuera de las aulas, etc. Se realizaron entrevistas informales y se aplicó un pequeño estudio socioeconómico y dos cuestionarios, uno para los alumnos y otro para maestros(ver siguiente pag.).

Perfil Socioeconómico del Alumno.

Trabajas Actualmente Si No Dónde? _____

Has trabajado en algún trabajo informal? Si No Dónde? _____

Ganas a) menos de un salario mínimo b) un salario c) más de un salario.

Vives con tus padres Si No Con quien _____

Quien de tu familia, si no trabajas, sostiene tus estudios _____

En que trabaja tu papá o mamá (o ambos) _____

Conoces la escolaridad de tus padres Si No Cual es _____

Cuantos hermanos tienes _____ de que edades _____, qué lugar ocupas de mayor a menor en tu familia _____

Vives en casa a) propia b) rentada c) prestada d) con algun familiar.

De donde son tus padres _____

Naciste aqui en la ciudad Si No Dónde _____

En que colonia vives _____ Cuanto tiempo tienes viviendo ahí _____

Tienes algún familiar que haya estudiado alguna profesión Si No Cual profesión _____

Estudiaste en alguna otra escuela antes de entrar al Conalep Si No Cual _____

Cuestionario para alumnos.

marzo/96.

El objetivo de este cuestionario es conocer la imagen que tienen los Conalep y su repercusión en los alumnos de estas escuelas.

Esperando tu valiosa colaboración, te pedimos contestes completamente todas las preguntas, y si tienes alguna duda o inquietud, con gusto te ayudaremos. Gracias.

Edad _____ Sexo M / F Semestre _____ Turno M / V Carrera _____ Prom/Sec. _____

- 1.- Antes de entrar al Conalep, deseaste entrar a alguna otra escuela? Si No Cual? _____
- 2.- Quien o qué te motivó para entrar aquí a) Familia b) Amigos c) Maestros d) Trabajo
e) Otros. Cuales?
- 3.- Qué razones tuviste para entrar aquí a) Son estudios fáciles b) Se estudia en poco tiempo.
c) Se prepara a los alumnos para trabajar d) Porque no tuviste otra opción
e) Otra Cual?
- 4.- Cuando ivas a la secundaria, ya tenias planeado entrar aquí?
Si No porque?
- 5.- Que comentarios te hicieron en tu familia cuando les dijiste que habias entrado aquí.
a) Te felicitaron y te brindaron su apoyo b) No les agrado c) Se burlaron d) Se enojaron
e) Fueron indiferentes d) Respetaron tu decisión pero no la compartieron contigo.
f) Otro Cual?
- 6.- Que comentarios te hicieron tus amigos cuando entraste aquí a) Te felicitaron b) Se burlaron
c) Fueron indiferentes d) Se enojaron e) Te aconsejaron otra opción
f) Otra Cual?
- 7.- En general, qué comentarios escuchaste sobre el Conalep cuando entraste aquí.
a) Que era muy buena escuela b) Que era buena escuela c) Que era una mala escuela
d) Que era una excelente escuela e) Que no servia f) Otras Cuales?
- 8.- Que comentarios escuchaste respecto a los alumnos que venian al Conalep.
a) Que eran buenos alumnos b) Que eran de muy mal calidad c) Que eran malos estudiantes
d) Que eran flojos e) Que eran tontos e ignorantes f) Que eran muy buenos estudiantes
g) Otros Cuales?

- 9.- Que comentarios escuchaste respecto a los maestros: a) Que eran de muy buena calidad b) Que eran de regular calidad c) Que eran de muy mala calidad d) Que no están bien preparados e) Otros ¿Cuales?
- 10.-Ahora que estudias en el Conalep, que comentarios tienes respecto a el:
a) Que es una excelente escuela b) Que es una buena opción de estudio c) Que te has desilusionado, pues no es lo que tú esperabas d) Te sientes defraudado, pero tienes que continuar con tus estudios e) Que es una mala opción de estudio f) Otra ¿cual?
- 11 -Actualmente que comentarios has escuchado por parte de los maestros sobre el Conalep
a) Que es una buena escuela b) Que es una muy buena escuela c) Que es una mala escuela d) Que es buena escuela, pero los alumnos no sirven e) Que no deberían de existir f) Que es mejor la UNAM o el Polu g) Que no sirve h) Otro ¿cual?
- 12.-Ultimamente qué comentarios has escuchado por parte de tus maestros respecto a los alumnos del Conalep: a) Que son excelentes alumnos b) Que son buenos alumnos c) Que son malos alumnos d) Que son unos tontos e) Que no tienen capacidad para estudiar f) Que no deberían estar aquí, mejor que se pongan a trabajar g) Que son unos fracasados h) Que son flojos y) Otros ¿cuales?
- 13.-Regularmente como consideras que es el trato que la mayoría de los maestros dan a los alumnos
a) Respetuoso y cordial b) Respetuoso simplemente c) Indiferente d) Amigable f) Afectuoso g) Irrespetuoso y grosero h) Vulgar i) Peyorativa j) Impersonal k) Otro ¿cual?
- 14.- Igualmente, cómo consideras que es el trato que dan las autoridades (prefectos, jefes de especialidad , coordinadores, secretarías, y directori) a los alumnos en el plantel.
a) Cordial y respetuoso b) De simple respeto, pero no cordial c) Amigable y de confianza d) De indiferencia e) De autoridad f) Muy flexibles g) Intransigentes h) Otros ¿cual?
- 15.- Tú como alumno, como es tu relación con los maestros
a) Respetuosa b) A veces irrespetuosa c) De confianza y amabilidad d) De desconfianza y falta de comunicación e) De indiferencia f) Otra ¿cual?
- 16.- Actualmente como calificarías a los alumnos que acuden al Conalep
- 17.- Actualmente que piensas de los maestros que te imparten clases
- 18.- Que piensas de las autoridades del plantel (director, coordinadores, jefes de especialidad y prefectos)
- 19.- Finalmente, consideras que la imagen que los demás tengan del Conalep repercute en el trato y aprovechamiento de los estudiantes Si No porque?
- 20.- Quisieras hacer algun comentario adicional sobre la imagen que tienen los Conalep y cómo repercute en ti como estudiante?

El objetivo de este cuestionario es conocer si la imagen que tienen los Conalep repercute de alguna forma en el desempeño y relación de los maestros, alumnos y autoridades.

Este cuestionario es de carácter confidencial y anónimo, por lo cual le pedimos que conteste a todas las preguntas, y si tiene alguna duda o inquietud, con gusto le responderemos. Por su comprensión y colaboración. Gracias

Edad _____ Sexo M / F Profesión _____ Escuela de Proced _____

Titulado Si No Tiempo de trabajar en el Conalep _____ Depto. Tecnol. o académ.

- 1 - Entrar a trabajar aquí le resultó: a) fácil b) difícil c) complicado d) demasiado fácil e) Otro ¿cual?
- 2 - Ha trabajado en alguna otra escuela como profesor Si No Donde _____
- 3 - Le gustaría trabajar en alguna otra institución educativa profesional Si No Donde _____
- 4 - Pensaba, antes de entrar aquí, que sería difícil obtener un empleo de profesor en el Conalep.
Si No
- 5 - Su trabajo de profesor o instructor en el Conalep cumple con las expectativas de desempeño y superación que usted había tenido al ingresar aquí Si No porque?
- 6 - Los comentarios que escucha, antes de ingresar aquí, respecto de los Conalep, fueron:
a) Favorables b) Desfavorables c) Muy desfavorables d) Totalmente en contra
e) Muy favorables f) otros ¿Cuales?
- 7 - Cómo es su relación, en términos generales, con los alumnos del plantel:
a) Cordial y respetuosa b) De respeto absoluto c) De confianza y afecto d) De indiferencia
e) Otra ¿cual?
- 8 - Cómo es su relación con las autoridades del plantel (coordinadores y jefes de especialidad).
a) Cordial y amistosa b) Únicamente de respeto c) De ayuda y colaboración
d) De indiferencia e) Otra ¿cual?
- 9 - Como catalogaría a los estudiantes del Conalep:
a) Muy buenos estudiantes b) Buenos estudiantes c) Regulares estudiantes
d) Malos estudiantes e) Otro ¿cual?
- 10 - Cómo considera los programas de estudio del Conalep:
a) Excelentes b) Muy buenos c) Buenos d) Regulares e) Malos f) Otro ¿cual?

- 11.- **Cómo considera las instalaciones del Conalep donde labora**
 a) Excelentes b) Muy buenas c) Buenas d) Regulares e) Malas f) Otro
- 12.- **Cómo considera el trato de las autoridades hacia los maestros**
 a) De indiferencia b) De respeto y afecto c) Irrespetuosas d) Cordiales y amables
 e) Algunas veces autontanos f) De compromiso y colaboracion g) otros cuales?
- 13.- **Considera que el trato que las autoridades dan a los alumnos es el adecuado**
 Sí No porque?
- 14.- **Considera que existen diferencias entre los alumnos de los Conalep y de otras escuelas de nivel medio superior** Sí No Cuales?
- 15.- **Considera que, en su mayoría, los alumnos que ingresan a los Conalep son jóvenes que tienen un rendimiento escolar:** a) Alto b) Medio c) Regular d) Bajo e) Malo f) Otro Cual?
- 16.- **Considera que el nivel general de aprovechamiento del alumno Conalep es**
 a) Alto b) Muy bueno c) Bueno d) Regular e) Malo f) Muy malo g) otro cual?
- 17.- **Si su respuesta fue de las letras c a la f, cual considera que puede ser la causa de su bajo rendimiento**
 a) Problemas familiares b) Problemas de falta de capacidad c) Problemas personales
 d) Deficiencia en los planes y programas e) Incapacidad de los maestros
 f) Otros. ¿cuaies?
- 18.- **Considera a la motivación un importante factor para el provechamiento de los alumnos.**
 Sí No
- 19.- **Considera usted que los Conalep tienen una imagen en la sociedad**
 a) Muy buena b) Buena c) Regular d) Mala e) Demasiado mala f) Otro Cual?
- 20.- **Considera que la imagen social que tienen los Conalep sea un factor de desánimo que influye en el aprovechamiento y superacion de los estudiantes y en algunos casos de los maestros** Sí No Porque
- 21.- **Consideraría usted al Conalep para que (en caso de tener hijos) estudiaran ahí ?**
 Sí ¿porqué?
 No ¿porque?
- 22.- **Por último, desea hacer algún comentario adicional respecto a la imagen que tienen los Conalep y su experiencia como docente?**

Estas herramientas se utilizaron haciendo énfasis en la observación del tipo de relaciones que se establecen entre los mismos actores: alumnos, docentes y autoridades, de acuerdo a lo que hemos llamado la "Valoración Social" o imagen que los actores tienen respecto a los Conalep, es decir, actitudes, lenguaje, significaciones y valoraciones, propias de lo que consideraríamos como lo ideológico y cultural.

Cabe señalar, que estas observaciones, entrevistas y cuestionarios no se realizaron de manera exclusiva a un grupo de alumnos de una determinada carrera o semestre en particular, sino en todos los grupos a los que se tuvo acceso e inclusive se reportaron algunos incidentes que ocurrieron fuera de los salones o en otros grupos a los cuales no se impartía materias.

3.2.5 Sistematización de los registros.

Tomando a la Valoración Social como nuestro objeto de estudio, primero se pensó en una pequeña guía que señalara aquellos rubros en los cuales se podría sistematizar de manera general la información:

- actividades desempeñadas por los alumnos y docentes dentro del plantel;
- las actitudes, costumbres, hábitos, gustos y lenguaje de alumnos, docentes y autoridades;
- el movimiento espacial dentro del aula y del plantel;
- el ambiente físico del salón y del plantel;
- uso y distribución del tiempo;
- disposiciones y reglamentos formales e informales, explícitos e implícitos.

Más tarde se utilizaron ciertos indicadores con los cuales se hicieron las observaciones, cuestionarios y entrevistas, siempre teniendo en cuenta a lo que llamamos Valoración Social de los Conalep.

Los indicadores utilizados fueron los siguientes:

- a) Indicadores socioeconómicos: Son aquellas variables de tipo social y económico que presentaban los alumnos del Conalep, y que se consideró pudiesen incidir, de manera directa o indirecta con esta Valoración Social: actividad laboral, lugar de origen, situación familiar, zona y condición donde vive, antecedentes escolares, etc.
- b) Indicadores que definen el vínculo personal: Aquí se trató de rescatar la Valoración Social en el tipo de trato que caracteriza la relación alumno-alumno, alumno-docente, docente-autoridad, y autoridad- alumno en los Conalep, es decir, cómo se perciben los sujetos dentro de esta significación social a través de las relaciones que establecen.
- c) Formas de control e implementación de la disciplina: Serían aquellas formas de control que se desarrollan en la escuela, órdenes, instrucciones, amenazas, sanciones, restricciones, castigos, etc., que pudiesen responder a esta Valoración Social.
- d) Formas de control administrativo. Por éstas nos referimos a las formas e implementos utilizados por las autoridades y maestros para registrar, controlar y mantener el funcionamiento de la escuela, y que podrían responder a ciertos parámetros valorativos sobre los Conalep
- e) Juicios de valor: Son expresiones utilizadas por alumnos, maestros y autoridades que reflejan claramente la Valoración Social que tienen de los Conalep; etiquetas, recomendaciones, consejos, llamadas de atención, ideales, etc.

f) Indicadores culturales: Aquí se pretendió rescatar los hábitos, costumbres, tradiciones, antecedentes, formas de vida, medio ambiente familiar, etc., que tuvieran "algo que ver" con esta Valoración Social

Estos indicadores se dirigieron de manera fundamental al alumno y al docente, y sólo en algunos casos a las autoridades. Un estudio de ésta naturaleza, donde se cuestiona el papel de ciertos actores sociales, tuvo forzosamente que realizarse dentro de los límites institucionales, e inclusive, muchas veces de manera clandestina. Sin embargo, y sólo cuando el caso lo requería, se les explicaba a los sujetos observados, entrevistados y encuestados, el carácter y objetivo de este estudio.

Finalmente, estos indicadores sólo fueron eso, indicadores de registro, más no un esquema rígido de análisis. De hecho, dentro del proceso valorativo, no se podía afirmar que algún indicador estuviere determinando una situación. Muchas veces era la combinación de varios, o la inferencia de uno sólo la que parecía determinante. Se realizó un ir y venir entre los registros observados, los indicadores obtenidos y lo que se observaba nuevamente, para seguir infiriendo respecto a la valoración social y su papel dentro del proceso escolar.

Sería imposible determinar sólo desde la escuela todas las preferencias axiológicas de los sujetos implicados, pues, la escuela es sólo un elemento que las conforma. Por lo tanto, existen diferentes matices particulares que llegan a articularse dentro de la estructura del funcionamiento escolar.

3.3 Resultados de la observación participante y registro etnográfico.

Este estudio se llevó a cabo durante cuatro años aproximadamente. En todo este tiempo se trabajó como observador participante en calidad de docente impartiendo las materias de Historia, Matemáticas, Redacción y Técnicas de Investigación, tanto en turno matutino como en vespertino; 12 horas a la semana, en grupos mixtos y de un sólo género en las carreras de Técnico Mecánico Electricista, Industria del Vestido y Asistente Ejecutivo

La observación se llevó al cabo en los planteles Iztacalco I e Iztapalapa I, ubicados en colonias populares del oriente del D.F., cerca de los municipios de Nezahualcoyotl y los Reyes la Paz, Estado de México, a la salida de la carretera a Puebla.

La información se procuró registrar de manera sistemática, ponderando aquellos procesos y casos que se consideraron más significativos y recurrentes como base o inicio de registro. Descripción de los planteles y aulas, disposición de espacios y tiempos; reglamentos escritos y no escritos, funcionamiento académico y administrativo; caracterización del estudiante Conalep, forma de vestir, actividades habituales dentro de la escuela, comportamiento en las aulas, etc.; así como características generales de los docentes, representa el conjunto de observaciones que componen este registro.

3.3.1 Descripción de los planteles del Conalep.

En términos generales, los planteles del Conalep tienen similar presentación físico-geográfica. Regularmente se localizan en áreas perimetrales de las delegaciones (en el caso de la Cd. de México hay algunos que no cumplen ésta

característica), próximos a los municipios conurbados con características marginales, del Estado de México, o dentro de éstos.

Son terrenos regularmente amplios rodeados por colonias populares, donde en algunos casos, sólo los divide una pared de las casas habitación que los circundan.

Ahi se distribuyen de manera estratégica (de acuerdo a la función de las oficinas, departamentos, talleres y laboratorios) los diferentes edificios de una, dos y hasta tres plantas. El color distintivo de los colegios es el verde pintado en sus paredes y rejas. Comúnmente no hay áreas verdes predestinadas, o no es frecuente encontrarlas, o si las hay están en mal estado. Los mas espaciosos cuentan con patios y canchas de recreo. Algunos cuentan con estacionamiento para automóviles del personal administrativo y docente, no así para los alumnos.

Por lo general el primer edificio alberga a lo que es la Dirección y las coordinaciones de área. Se ubica en el patio principal de la escuela, desde donde se domina la mayor parte de la vista del plantel. Una asta bandera, algunos macetones, y hasta bancas suelen adornar estos patios. Los demás edificios se distribuyen por toda el área, donde una parte importante de ella está destinada a los talleres, ya que es generalmente de carácter tecnológico el conocimiento que ahí se imparte.

Por lo regular se encuentran dos áreas de baños de alumnos, y en algunos hasta de maestros. Sobra decir que los baños para administrativos se encuentran restringidos en sus áreas para su uso exclusivo (ver planos anexos).

Los salones son espaciosos, con capacidad para aproximadamente 55 bancas individuales ó 15 mesas para dos personas. Tienen ventanas amplias de mitad de pared en los dos lados, en el frente se localiza el pizarrón y el escritorio con su silla. Por lo menos en los planteles que refiere el estudio, las instalaciones se

encuentran en buen estado, salvo algunos vidrios rotos, pizarrones en mal estado, puertas sin chapa, o la falta algunos ladrillos que permiten oír la clase del otro salón.

El acceso a los planteles está controlado por personal de la policía auxiliar durante las 24 horas del día. Son quienes revisan identificación y pertenencias al entrar o piden se registre a todo el que entra al plantel.

Generalmente es en esta área de vigilancia de acceso donde se ubica el reloj checador de tiempo para los trabajadores administrativos y docentes, y donde comúnmente se colocan los avisos generales a todo el personal.

Los horarios de labores son de 7 a.m. a 3 p.m. en turno matutino, en el vespertino es de 3 p.m. a 10 p.m. En un número considerable de planteles sólo funciona el turno matutino, y en algunas ocasiones no en toda su capacidad.

Al principio de cada semestre, los grupos de primer ingreso suelen tener hasta 60 alumnos, en los de semestres intermedios los grupos cuentan en promedio con 30 alumnos, y en los últimos semestres disminuyen hasta 20 alumnos. En términos generales se ha podido calcular una deserción de casi el 50% al término de un semestre.

3.3.2 Organización formal de los Conalep y su funcionamiento.

El Conalep es un organismo descentralizado perteneciente a la SEP. Desde su creación, contó con la participación directa, tanto para la elaboración de programas, como para su financiamiento, de organismos no estatales, privados nacionales, así como de organismos internacionales de crédito. Los cuales junto con las instancias oficiales educativas, delinear los contenidos y las formas curriculares que empleen los Conalep.

La organización de los Conalep se caracteriza, en términos generales, por ser de carácter burócrata-administrativo y empresarial³³. La dirección general se concentra en lo que se denomina Oficinas Nacionales, que es quien rige la administración y el control de los más de 200 planteles en todo el país.

Cada plantel cuenta con una plantilla de docentes, recientemente llamados "instructores"³⁴, los cuales no son considerados como personal del sistema, sino como prestadores de servicios por honorarios con contrato vigente por 6 meses.

Su inclusión dentro de la plantilla sólo requiere comprobar estudios mínimos de técnico o más, así como una actividad laboral actual. Existiendo cuatro niveles de profesionalización y percepción de sueldo. No cuentan con seguro social ni prestaciones. Además, no existen criterios formales o de concurso en la selección del personal docente; la formación académica se pretende complementar, según la opinión de las propias autoridades, con cursos intersemestrales obligatorios para los "instructores" que deseen recontratarse para el siguiente semestre y conservar su nivel. Igualmente, existen restricciones para la cantidad de horas que pueden impartir, así como la imposibilidad de trabajar en más de un plantel del sistema.

³³ Esta aseveración se fundamenta en base a la estructura burocrática-administrativa y empresarial ideada para el funcionamiento de estas escuelas y que se observó durante la estancia en las mismas. Cada plantel cuenta con cuatro áreas: recursos humanos, finanzas, tecnológica y académica. Sus funciones son más del tipo administrativo y control que de docencia, pues cada área además de contar con sus respectivos coordinadores, cuentan con jefes de especialidad, los cuales al tiempo de cumplir con las necesidades de carácter administrativo, se encargan de vigilar y controlar el desempeño y comportamiento tanto de profesores como de alumnos. La visión de invertir recursos, esfuerzo humano y tiempo en llevar un control rígido del comportamiento tanto de alumnos como de maestros, solo se compara con una visión del tipo empresarial, muy acorde con el criterio que caracteriza el funcionamiento de estas escuelas y por supuesto con los criterios del capital.

³⁴ En este estudio se utilizara indistintamente el término docente, profesor, maestro o instructor, ya que en el trato cotidiano con ellos, las mismas autoridades y alumnos los utilizan, sin distinción. Únicamente en los casos en que así convenía a las autoridades, con el fin de restar autoridad y para delimitar claramente su utilidad, los llamaban "instructores".

El sistema para la enseñanza utilizado es el tradicional llamado Escolarizado. También, en algunos planteles se imparte por medio del Modular por Competencias. En el primero, los alumnos reciben clases dentro de un horario establecido, ya sea dentro del turno matutino o vespertino. El segundo se comenzó a implementar a partir de 1993, y como su nombre lo indica, se establecen módulos de materias que se abren para un grupo de alumnos, sin horarios preestablecidos, ni tiempos de duración. Conforme el alumno vaya cumpliendo con cada uno de los módulos, se le acreditará como apto o competente para desempeñar una actividad laboral acorde con su capacitación. Se le certificará de acuerdo a los módulos cubiertos, y no necesariamente hasta que haya concluido toda su carrera, que en sistema escolarizado consta de 3 años.

Este sistema modular por competencias no se ha generalizado y se encuentra apenas en fase de experimentación en algunos planteles. Sin embargo, a pesar de que aún se sigue utilizando el escolarizado, se tiene planeado que en un mediano plazo, todos los planteles funcionen bajo el modular, pues se considera al escolarizado como obsoleto³⁵.

La forma de ingreso para los alumnos se realiza en base a un examen de exploración de conocimientos³⁶ y la presentación de certificado de secundaria con promedio aprobatorio; el pago de cuota de inscripción y pago de semestre (monto que fluctúa actualmente en aproximadamente \$300 nuevos pesos). Existen periodos preestablecidos de inscripción, sin embargo, debido a la baja demanda

³⁵ Cabe mencionar que este sistema modular por competencias fue implementado en México en base a los modelos de los Programas de Educación basada en Estándares de Competencia (EBEC) de países desarrollados como Canadá, Gran Bretaña, Australia y Estados Unidos. El objetivo de este sistema es el de capacitar al estudiante de acuerdo a ciertas competencias o niveles de habilidad manual e intelectual para hacerlo competitivo en el mercado laboral. A un determinado nivel se le otorga el comprobante respectivo que lo acredita para desempeñar una determinada labor, sin necesidad de que concluya todos sus estudios.

³⁶ Es importante aclarar que cuando se realizó esta investigación aún no se implementaba el Examen Único para el nivel bachillerato; el examen de admisión que se aplicaba representaba sólo un requisito administrativo, ya que generalmente no se rechazaba a los aspirantes, y a decir de los mismos, no era un examen difícil.

de alumnos, en muchos planteles se amplía hasta dos o tres meses la inscripción después de comenzadas las clases.

El costo por semestre fluctúa dependiendo del promedio, hasta lograr beca cuando tienen promedio de 9 y más. Además de la beca escolar, también se otorga un número considerable de becas de ayuda económica para los alumnos que lo soliciten y logren obtenerla.

3.3.3 Reglamentos y prácticas internas en los planteles.

Existe un reglamento formal de aprovechamiento, evaluación y conducta para los alumnos, el cual no se sigue de manera íntegra:

- el alumno, para poder aprobar un semestre deberá obtener un promedio mínimo de 6 en la suma de tres parciales en escala de 0 a 10.
- el alumno, para poder inscribirse al siguiente semestre tendrá que aprobar todas sus materias; no se permite "deber" materias de semestres pasados. En caso de que repruebe, repetirá el año.
- el alumno, para poder aprobar una materia necesita cubrir como mínimo el 80% de asistencias; en caso contrario reprobará y se anulará cualquier calificación aprobatoria.
- el alumno, deberá cubrir su servicio social y prácticas semiprofesionales para acreditar su carrera profesional.
- el alumno, deberá cubrir alguna actividad cultural o deportiva, en alguno de los semestres de la carrera, la cual será otorgada por la oficina de recreación y asuntos culturales y deportivos del plantel.
- el alumno, deberá cubrir la totalidad de sus materias y presentar un trabajo recepcional para recibir su boleta final y presentar examen para obtener su titulación. Sin estos requisitos, no tendrá ningún comprobante de estudios.

- el alumno, para poder entrar al plantel deberá presentar su credencial vigente, mostrar al vigilante sus pertenencias y no se permitirá la entrada después de las dos primeras horas de haber comenzado el turno. (Esto último se observó sólo en algunos planteles, pero incluso, en uno de ellos, también se restringió la salida de los alumnos, hasta el final del turno).
- Está prohibido introducir alimentos, bebidas y balones dentro del plantel y las aulas, así como realizar fiestas y reuniones.
- Está prohibido permanecer fuera de las aulas, en patios y corredores, en horas de clase. El alumno y el docente que sea sorprendido será reportado y sancionado.
- Está prohibido el acceso de alumnos a áreas destinadas sólo para administrativos y docentes.
- Los alumnos tienen prohibido fumar dentro de las aulas.

En el caso de los docentes, existe un reglamento de trabajo, evaluación y conducta que, si bien no está del todo explicitado, implícita e informalmente se establece:

- El docente está obligado a permanecer dentro del salón de clases, taller o laboratorio durante todo el tiempo que corresponda a su materia.
- El docente deberá entregar las evaluaciones de sus grupos dentro de los horarios establecidos por el departamento de servicios escolares; en caso contrario se le retendrá su pago mensual.
- El docente deberá "hacer lo posible" para evitar tener alumnos reprobados.
- El docente deberá elaborar un plan de clases de todo el semestre; actualizando la aplicación del mismo con regularidad.
- El docente, para poder cobrar su sueldo mensual deberá comprobar su no adeudo de calificaciones y del plan de clases aplicado.
- El docente que desee seguir prestando sus servicios, deberá presentar su carta laboral actualizada.

- El docente deberá apegarse al programa de la materia ya establecido, y en caso de que considere que éste tiene algún error o falta en el contenido, podrá hacerlo saber por escrito a sus jefes de especialidad, y éstos a su vez lo harán llegar al departamento correspondiente de Oficinas Nacionales.
- El docente deberá asistir a los cursos intersemestrales que otorga el sistema Conalep con el fin de complementar su formación pedagógica y académica, así como para conservar su nivel.
- El sistema Conalep no tiene compromiso alguno con los docentes en el otorgamiento de horas para impartir. Utilizará sus servicios cuando así lo requiera.

Cuentan con prefectos y jefes de especialidad, los cuales se encargan del control y vigilancia de las actividades y conductas de los alumnos y maestros; llevando un registro de reportes, los cuales van a dar a un expediente personal. Algo parecido a un supervisor o jefe de control de calidad.

Con cierta regularidad cada fin de semestre, o cuando la cantidad de alumnos disminuye por deserción, o hay un número considerable de reprobados, los coordinadores y jefes de especialidad se dan a la tarea de aplicar cuestionarios a los alumnos para evaluar el desempeño de los maestros, y así detectar lo que ellos consideran como las causas de tales deserciones y bajo aprovechamiento. Posteriormente, y en base a las consideraciones hechas por los alumnos, los maestros son objeto de serias "recomendaciones" para modificar lo que los alumnos y coordinadores consideren como dañino y perjudicial para el normal funcionamiento de los planteles.

Aquellos docentes que tienen tiempo en el plantel, y que llevan una relación amistosa con el "jefe", no son objeto de recomendaciones, sin embargo, los docentes que no se han ganado los favores del "jefe", o tienen poco tiempo en el plantel, son conminados a cambiar sus métodos de enseñanza y su trato con los

alumnos, o corren el riesgo de no ser tomados en cuenta para el próximo semestre³⁷.

Así cuando alumnos o maestros no cumplen alguna de las reglas o normas internas, son conminados, como ya se apuntaba, a cambiar su conducta. Y si se reincide se hacen acreedores a reportes que ponen en peligro su trabajo. Por ejemplo, cuando un maestro tiene una cantidad de alumnos reprobados, se le hace la recomendación de que haga lo posible por que esos alumnos pasen, pues de lo contrario puede disminuir la matrícula del plantel y poner en riesgo su trabajo.

Al docente que imparte una materia, se le facilita su programa respectivo, el cual deberá aplicar en su totalidad y reportar los avances del mismo durante todo el semestre en unas hojas expofeso para ello. El llenado de éstas hojas es obligatorio para poder cobrar su sueldo. Muchas veces, por referencia de los propios maestros, resulta engañosa está programación de clase, pues no la siguen la mayoría de ellos.

Los maestros tienen que llevar un control de asistencia y aprovechamiento de los alumnos en los tres periodos en que se divide el semestre. Calificar al alumno con una escala numérica del 0 al 10, llevar el porcentaje permitido de faltas (menos del 20%) por alumno y el reporte de cualquier problema o situación que surja. Entregar calificaciones a tiempo y aplicar exámenes de recuperación o nivelación a los alumnos reprobados.

En los Conalep los alumnos no pueden "deber" materias de semestres anteriores, por lo tanto, si quieren seguir dentro de la escuela no deberán reprobado ninguna

³⁷ Esta conducta fue muy recurrente, incluso el propio investigador fue objeto de una serie de llamadas de atención por parte de las autoridades, las cuales tenían que ver con el trato hacia los alumnos. Se pedía no utilizar un vocabulario "elevado" hacia ellos, pues "no lo entienden", mejor hablarles con un lenguaje "corriente". (Obs.070295).

materia o serán objeto de baja automáticamente. Tampoco deben acumular más del 20% de faltas por período, o se les da también de baja.

Estos métodos ocasionan una reducción considerable en la cantidad de alumnos que entran al semestre próximo, pero en muchos casos, se negocia con las autoridades el pase condicionado del alumno al siguiente semestre, independientemente de la calificación que haya considerado el profesor o de las faltas que hay acumulado. El objetivo es reducir la deserción y abandono de estudios por parte de los alumnos.

Así, cuando al final de semestre resulta algún alumno reprobado, y él desea seguir en la escuela, se le hacen las evaluaciones especiales necesarias, o a criterio del coordinador, se le acredita para que no abandone la escuela³⁸.

Estas prácticas son muy frecuentes en los planteles, y aún cuando un profesor considere que el alumno no ha pasado la materia, la última palabra la tienen las autoridades.

Esto ha ocasionado, no en pocas ocasiones, que el docente se sienta relegado en su autoridad, y prefiera abandonar su trabajo en los Conalep, por considerar esta práctica como carente de toda ética.

Por su parte las autoridades justifican ésta actitud al considerar que es preferible retener al alumno, aún cuando no cumpla con los niveles de preparación adecuados, que permitir que disminuya la matrícula estudiantil del plantel.

Otra de las consecuencias de éstas prácticas recurrentes y no documentadas en los Conalep, se da con los alumnos, quienes al conocerlas, declaran que "de

³⁸ Estas formas de evaluación "a criterio" tienen mucho que ver con la necesidad de mantener una cierta cantidad de alumnos en cada plantel, pues de lo contrario, el presupuesto destinado para cada uno de ellos disminuirá, con sus consecuentes disminuciones de personal administrativo.

todos modos voy a pasar ", "para que asisto si de todos modos no me dan de baja" y confían en ello para no entrar a clases o no esforzarse por pasar sus materias. Es común observar, en algunos casos, el desafío de los alumnos hacia los maestros, quienes muchas veces, a decir por ellos mismos, se sienten sin apoyo por parte de las autoridades

Los docentes que se aplican a estas prácticas sin retinencias y con toda discreción, son "premiados" por su coordinador y jefe de especialidad, con bonos especiales, aumento de horas e incluso con permisos para faltar o llegar tarde. A decir de los propios maestros, se puede percibir cuando un maestro es "consentido" y cuando no

Otra de las prácticas documentadas y obligatorias está la de la asistencia de los maestros a los cursos intersemestrales que se imparten en los planteles y que tienen valor a currículo. Generalmente estos cursos son impartidos por los propios coordinadores y jefes de especialidad, quienes lo tomaron con anterioridad, y se piensa están capacitados para impartirlo a los maestros.

Para conservar el nivel laboral, los docentes están obligados acudir a estos cursos, y por supuesto, si no lo hacen, ponen en peligro su recontractación. Estos cursos pretenden complementar y enriquecer la práctica docente. Sus contenidos se refieren, generalmente, a técnicas pedagógicas, de evaluación, etc.

Por referencia de los propios docentes, los contenidos de dichos cursos suelen ser interesantes, la asistencia es copiosa (no en vano son obligatorios). Su participación también suele ser amplia, sin embargo, un fenómeno común en estos cursos, es el de la actitud de los "jefes", quienes con lujo de autoridad y con desplantes de autoritarismo, limitan y configuran las opiniones de los participantes.

Criticas, ideas, innovaciones, recomendaciones, etc., son rechazadas continuamente, impidiendo que la postura de algún maestro predomine sobre la de la autoridad del plantel. Las conclusiones terminan siendo unilaterales, y los maestros, quienes plantean ideas creativas para la solución de los diversos problemas que aquejan a la practica docente en los Conalep, no tienen más alternativa que avalar lo que diga el coordinador o jefe de especialidad.

Las diferentes ideas y opiniones que tengan los docentes no tienen eco en las autoridades, éstos los desacreditan y se empeñan en continuar con los modelos tradicionales de enseñanza, así como preservar el discurso estatal de educación. Esto lo saben los docentes cuando comentan: "para qué hablamos u opinamos, si de todos modos ni nos toman en cuenta, además nos podemos hechar encima a los "jefes" y luego ya no nos dan horas"(obs 121194).

3.3.4 Los estudiantes Conalep.

La observación participante se combinó con entrevistas personales de carácter informal, análisis de documentos tales como escritos personales, tareas y crónicas hechas por los propios alumnos y docentes, así como cuestionarios.

Parte de esta información la representa la siguiente descripción de las características y comportamientos mas recurrentes que se observaron de los alumnos que asisten a los planteles Conalep.

En términos generales, la edad promedio es de 17 años en hombres y mujeres; la cantidad de cada género está determinada por el tipo de carreras que se imparten en estos planteles: Mecánico Electricista y Electricidad Industrial (hombres); Industria del Vestido y Asistente Ejecutivo (en su mayoría mujeres y menos hombres).

Se observó que la mayoría de los varones visten de pantalón de mezclilla, camisetas y sudaderas holgadas, chamarras de cuero negro y zapato tenis de regular calidad. Se cortan el pelo de forma irregular; muy corto, casi a rapa en unas partes y más largo, a veces mucho más largo en otras; algunos traen **arracadas** en las orejas y tatuajes en los brazos; y aunque no es común observar formalidad en el vestir, sólo algunos lo hacen, pero lo usual es encontrar conformidad en gustos, no sólo en éste sentido, también en cuanto a deportes; el fútbol y basquetbol son sus favoritos; en gustos musicales prevalece el Rock "pesado" y las "salsas" o música grupera. Gustan de oír música con audífonos y algunos tocar la guitarra

En cuanto a las mujeres su forma de vestir es sencilla y provocadora: blusas escotadas y pegadas al talle, medias y zapato bajo, maquillaje exagerado y altos copetes endurecidos con "gel". Sus patrones de identificación son los que los medios de comunicación les presentan: artistas y cantantes de televisión, revistas de corte frívolo (Eres, TV novelas, etc.)

Al comienzo de estas observaciones, no se había establecido ni reglamentado el uniforme escolar, sin embargo, resulta significativo que en los dos planteles se comenzó a hacerlo y la respuesta de los alumnos fue de rechazo, aunque hubo quienes, sobre todo mujeres, lo aceptaron convenientemente

Las actividades de los alumnos dentro del plantel comienzan desde que llegan a él. Impuntuales a la hora de entrada, van llegando sin prisa, permanecen en el patio buscando a sus conocidos para permanecer la mayor parte del tiempo posible. En pequeños grupos intercambian miradas con otros de diferente grupo y sexo. Después de 15 o 20 minutos entran corriendo al salón de clases y ocupan su lugar preferido en él.

Dentro del salón sus actitudes pueden catalogarse en tres grupos: a) los que se sientan hasta delante, frecuentemente mujeres, que parecen poner atención al profesor; b) los que se sientan hasta atrás o en las orillas (fuera del foco de la

mirada de la autoridad) y c) los que cambian continuamente de un lugar a otro. (ver anexo fig. 3).

La mayoría conserva su lugar durante todo el semestre, y hay de aquel que pretenda usurparlo. Al entrar al salón, cada quien sabe y respeta el lugar que los demás eligieron, aunque no faltan disputas y enfrentamientos por defender "su" dominio.

La mayoría de los profesores respeta esta disposición del espacio en el aula, sin embargo, también hay maestros que obligan a los alumnos a sentarse en determinados lugares, lo que ocasiona, muy frecuentemente, actitudes de enfrentamiento y rebeldía por parte de los alumnos, quienes se hacen acreedores a castigos si no obedecen. Finalmente la autoridad o autoritarismo del profesor llega a imponerse y el alumno con temor ocupa el lugar elegido para él.

Los lugares más disputados son los que se encuentran en la parte posterior del salón, así como el del lado de las ventanas. Frecuentemente son utilizados para distraerse durante las clases y no ser sorprendidos. Estas posiciones las ocupan comúnmente los "líderes", quienes forman sus "bandas". En un salón suelen presentarse hasta 3 grupos con líderes diferentes, comúnmente agrupados según las edades, aprovechamiento y comportamiento.

Sentados en sus pupitres se les puede observar ansiosos, moviendo los pies, subiéndolos a la banca de adelante, algunos con audífonos escuchando música, indiferentes volteando hacia fuera del salón, hablando "en secreto" con el de al lado, intercambiando señales obscenas (generalmente los hombres), y buscando la manera de salir al baño o a la cafetería.

De manera continua observan o preguntan la hora, esperando salir antes del término del horario de la materia, algunos instan al profesor a hacerlo y se molestan si no acceden.

No gustan de pasar al frente del salón, a "dar la clase", la mayoría se molesta cuando el profesor se los pide, y se niegan rotundamente a hacerlo, asumiendo

una conducta desafiante, en muchos de los casos. A decir por ellos mismos, no les agrada hablar en público.

La mayoría de los alumnos prefiere que el profesor les dicte, en cuanto éste comienza a hacerlo, automáticamente sacan cuaderno y pluma y escriben sin protestar todo lo que el profesor quiera, sin intervenir ni cuestionar sobre el contenido. No les gusta preguntar ni leer, e incluso, muchos de ellos consideran que es innecesaria la lectura para su preparación.

Fuera del salón, los alumnos gustan de platicar en los corredores (aunque está prohibido); salirse de clases a la cafetería, a platicar, a fumar, fuera de la mirada de los profesores y autoridades. Lugares como los baños, la cafetería y algunas zonas como las canchas y lugares fuera de la mirada de los prefectos, son los lugares que suelen frecuentar. Cuando son observados por estos, no cambian su actitud, pero se disponen a negociar con ellos para que les permitan seguir fuera de clase, prometiéndoles que entrarán más tarde.

Muchos alumnos se molestan por esta especie de supervisión y comentan: " nos tratan como si fuéramos en la secundaria, como niños chiquitos, y luego quieren que no nos comportemos como tal... si no me quiero meter a clases es mi 'bronca' no la de ellos, ¿porqué nos quieren obligar? ..luego por eso somos rebeldes, pues entre más nos dicen, más lo hacemos..." (071094).

Se puede observar a los alumnos escondiéndose de los prefectos y profesores, ofreciéndoles dinero para que pasen el semestre y no los molesten, ingiriendo bebidas alcohólicas dentro de la escuela, pero a escondidas, drogándose en los espacios escolares donde no puedan ser detectados, rompiendo cristales, destruyendo y quemando los pupitres y mesas, etc.

A través del trato y convivencia con los alumnos, y de conocer algunas historias de vida, se pudo saber que muchos de ellos habían tenido una niñez difícil, llena de atribulaciones familiares y económicas, malos tratos y continuos cambios de ambiente.

Llegan al Conalep con un promedio por debajo del 7. han pasado ya por varias escuelas, y agotado sus ilusiones y recursos sin haber concretado alguna preparación: sus familiares ya no creen en ellos (a veces ni ellos mismos), o al menos creen cada vez menos en que podrán acabar sus carreras. También muchos de ellos, al perder alguna oportunidad de estudio en su lugar de origen, emigraron hacia la capital, se inscribieron al Conalep, pero añoran aquellos planes originales de su adolescencia. Para muchos venir al Conalep representa su última oportunidad.

La actitud de muchos de ellos dentro de la escuela es de indiferencia, de rebeldía, con pretensiones de querer llamar la atención, con actitudes exageradas y desafiantes. Se salen continuamente de clases y su rendimiento escolar es bajo. Fuman dentro de los salones (cuando se los permite el maestro) e incluso algunos llegan tomados a la escuela, o toman dentro de ella.

Regularmente algunos llegan a ser líderes de su grupo y mantienen en subordinación a aquellos que los admiran o temen. Les gusta sentirse fuera de la ley y continuamente incurrir en faltas, obteniendo automáticamente la atención de las autoridades, con quienes negocian algunas concesiones a fin de no desertar del colegio. En algunas ocasiones las autoridades y docentes los identifican y utilizan para "controlar" a todo un grupo con problemas de aprovechamiento y conducta.

Cuando en alguna dinámica se les pidió que se autonombraran por equipo con algún término que los definiera, algunos de estos casos se nombraron como "Las Piedras Perdidas", "Las Solitarias", "Las Indecisas", "Las Escandalosas", "El Club de las Mujeres Engañadas", "Los Rocker's" y "Las panteras negras".

Otro caso es de los alumnos que con excelentes promedios en la secundaria, no fueron admitidos en el "poli" o la "prepa". Pertenecen a familias urbanas que buscaron en la periferia de la ciudad mejores oportunidades de vida. Recuerdan con agrado su niñez y estancia en el kinder y primaria; sin ninguna contrariedad y

ESTA TESIS NO DEBE SALIR DE LA BIBLIOTECA

con ilusión en la secundaria desearon estudiar una carrera "larga", pero que al ser "rechazados", *tuvieron* que entrar aquí. Dicen que no es la mejor opción, pero están dispuestos a concluirla, pues aún albergan la esperanza de seguir estudiando, ya que les han dicho que revalidando materias pueden entrar al Poli o a la UNAM.

Su conducta es respetuosa, su aprovechamiento y rendimiento escolar es bueno, inclusive muchos de ellos dicen que estudiar en el Conalep es demasiado fácil; rechazan la "imagen" y conducta de las "Piedras Perdidas" (así nos referiremos al otro caso), y consideran que son ellos los responsables de que el Conalep tenga una "mala imagen". Estos alumnos se autodenominan como: "Las Águilas del Conalep", "Las Pacíficas", "Las Alfa y Omega".

Otro caso identificado es el de los alumnos que, por referencias propias, no les gusta estudiar, no fueron alumnos ejemplares en la secundaria, jamás pensaron en meterse a estudiar una carrera, pero tienen problemas económicos graves y tienen que trabajar. Para ellos el Conalep solo representa el lugar donde pueden capacitarse rápidamente para más tarde ganar dinero; no consideran que son estudios complicados (por eso están aquí), pues lo que más les interesa es no complicarse la vida estudiando.

Para estos alumnos, el estudio les resulta desagradable, pues difícilmente están dispuestos a sacrificar tiempo y esfuerzo por lograr una buena calificación. Solo les interesa pasar las materias, sin importar la calificación obtenida. Se esfuerzan en negociar con los maestros sus pases mínimos, así como por evitar los trabajos complicados y laboriosos. Continuamente comentan lo aburridas, cansadas, pesadas y tediosas que son las clases, así como lo injusto y exigente que es algún profesor.

Su actividad preferida es estar con sus amigos y amigas, platicando de sus novios o pretendientes. A la mayoría de estos alumnos los obligan a ir a la escuela, o al menos los condicionan a cambio de obtener dinero y libertad para sus actividades.

favoritas (ir a bailes, comprarse ropa, comida, salir con amigos, etc.) "Si no vengo a la escuela, me ponen a trabajar y no me dan dinero, ni me dejan salir a la calle, me conviene mejor venir al Conalep"(111195)

"Chicas doradas", "Las Chicas de negro", "Fantasia", "Las amigas Teme", "Discolocos", son algunos de los nombres que escogieron estos alumnos para referirse a sus equipos.

3.3.4.1 Aplicación de cuestionarios.

Se elaboraron tres cuestionarios, el primero fue un pequeño estudio socioeconómico, un cuestionario para alumnos y otro para maestros.

Se puede decir que una pregunta lo que desea saber, y en ese sentido el cuestionario estuvo dirigido intencionalmente para detectar preferencias (valores) de los sujetos, contradicciones, e inclusive silencios que reflejaran la Valoración Social y que contribuyeran a seguir reconstruyendo paso a paso al objeto de estudio.

Si se pretende cuantificar el resultado de los mismos, aquí se presentan algunas variables que reincidieron en las respuestas de los encuestados.

En las respuestas de los alumnos al perfil socioeconómico, se encontró que la mayoría de ellos procede de familias que emigraron a la zona metropolitana del D.F., donde la configuración familiar es una combinación de la familia rural-urbana, es decir, compuesta por padre, madre y más de cuatro o cinco hermanos. También se encontró que un número significativo eran hijos naturales o sin padre. La mayoría no tenía en su familia antecedentes de un nivel de educación superior, y sí era significativo que algún familiar había estudiado en el Conalep.

La mayoría de los padres de estos alumnos eran obreros, comerciantes o chóferes, por lo que las percepciones tendían a dispararse, desde uno a dos salarios mínimos, hasta ingresos superiores.

En cuanto al cuestionario, la mayoría de los alumnos consideró que la calidad de los maestros es "buena" en general. Respecto a su relación con las autoridades del plantel; del total de encuestas aplicadas, más de la mitad consideró que son malas, o deficientes, o son de indiferencia: "deberían tener mas contacto con los alumnos y comprenderlos", "deberían participar más en las actividades del plantel, en muchas ocasiones ni nos hacen caso" y algunos dijeron que ni los conocían, pero consideraban que era necesario hacer funcionar mejor a los Conalep.

La otra mitad, las consideró buenas en general, pues "ellos saben lo que los alumnos necesitan", y que todo lo que les digan es "por su bien", "para que nos portemos bien", "están ahí para controlarnos".

Al preguntarles el porqué habían elegido el Conalep, el 68% respondió haber sido rechazado de otras escuelas, y del 32% restante, aún cuando no hizo examen en otro lado, sólo el 18% de ellos dijo haber planeado, desde la secundaria, entrar al Conalep.

En cuanto a la imagen que los alumnos tenían del Conalep antes de ingresar, el 40% dijo ser mala, un 38% buena o regular, y un 22% dijo haber tenido una muy buena o hasta excelente imagen de ellos, pero curiosamente, el 70% de éste último porcentaje no eligió el Conalep en primera instancia, sino después de ser rechazado de otras opciones

Respecto a lo que su familia o amigos pensaban de su ingreso al Conalep, el 31% dijo que no habían estado de acuerdo con él; al 40% lo había apoyado su familia, pero sus amigos no, y algunos les aconsejaban que mejor buscaran otra opción, y otros se burlaban de ellos; el 29% restante dijo que tanto su familia, como sus amigos, lo habían felicitado y apoyado.

De las razones explícitas del porque decidieron ingresar al Conalep, el 58% mencionó el hecho de que en el Conalep se prepara a los alumnos para trabajar; un 12% lo atribuyo a que se estudia en poco tiempo; el 18% dijo que no tenia o no le quedaba otra opción; el 4% consideró que era una buena escuela para aprender; y un 8% consideró entrar al Conalep porque son estudios fáciles.

Y en relación a cómo consideraban, ya siendo alumnos, al Conalep, el 72% lo considera como una buena opción de estudio; el 12% considera que es una excelente escuela; y el 16 % dice sentirse defraudado, que no la considera una buena opción, pero tiene que terminar sus estudios.

En relación a éste último indicador, resultó que muchos de los que la consideraban solo como una buena opción de estudio, reforzaban su opinión con aseveraciones como estas:

-“para mi es una buena institución y se trabaja mejor que en otras escuelas”;

- “creo que es una buena institución , y no se debe decir que es denigrante”;

-“las personas que han estudiado en universidades no tienen un respeto hacia el Conalep, porque piensan que uno es pobre de conocimiento”;

-“la gente que quiere estudiar y salir adelante, no le importa lo que digan las personas sin criterio”;

-“uno sólo puede salir adelante, algunas personas dicen que son malos, pero yo digo que son buenos, y en mi no repercute lo que digan los demás, si yo quiero le hecho ganas, y si no, no; además al salir o andar en la calle, nadie me rechaza por estudiar en el Conalep, al contrario...”;

-“a mi me es indiferente lo que piensen los demás, pues yo tomo mis decisiones , yo pienso que la escuela la hacen los alumnos, y si le echamos ganas, el Conalep será una mejor escuela”;

-“para mi es una buena escuela, porque creo que la mala fama que tiene es respecto a algunos alumnos, y no hacia la escuela o el personal”, “se que nos consideran de lo peor, pero no saben que también tiene buenos elementos”;

-“no me interesa lo que piensen los demás, sino el aprovechamiento que yo tenga en la escuela, todas las escuelas son iguales, todos piensan que somos de lo peor, que el Conalep no sirve para nada, uno debe tener su propio criterio”;

-“al principio pensé que era lo más bajo , y ahora es todo lo contrario, es muy bueno..”, “aunque es una carrera técnica, es buena, y es un poco mejor que los Bachilleres, CCH's.”, “no es tan mala ésta escuela”;

-“si, tiene muy mala imagen, pero el buen Conalep lo hace un muy buen alumno; se expresan muy mal del Conalep, pero no todos los planteles son iguales, el mio es diferente a otros, la imagen que tienen no es muy buena, pero a mi me agrada”;

“la gente tiene una mala impresión de los alumnos del Conalep, porque sólo conocen las cosas malas; esto repercute nocivamente en nosotros, porque nos tienen en un mal concepto y luego no nos dan trabajo, pero no me afectan los comentarios en gran parte, puede ser que a lo mejor me sirva...”;

Es significativo que la mayoría de estos comentarios los hicieron alumnos que fueron rechazados de otras opciones, aquellos que consideraron, en un momento dado, la calidad de escuela para su formación, y que al parecer asumen que efectivamente los Conalep tienen mala fama, pero: a) se esfuerzan por revertir ésta mala imagen dando preponderancia al esfuerzo personal y disminuyendo la importancia del tipo de institución; b) toman sus estudios como un reto personal, desafiando a la lógica social; o c) tratan de convencerse de la falsedad de lo que antes ellos consideraban como una verdad.

3.3.5 Los "instructores"

De manera simultánea se hicieron algunos apuntes respecto a los docentes. Características generales y actividades más comunes reúnen el contenido de estas observaciones.

La edad promedio de los docentes que ahí laboran es de 25 años. No es común observar a profesores de mayor edad, a lo sumo de 35 años. Estos se emplean como asalariados por honorarios³⁹. Existe una plantilla de aproximadamente 100 profesores por plantel⁴⁰.

Su aspecto es formal, pero sin ser ostentoso; la mayoría tiene un segundo empleo, pues con el sueldo que perciben, difícilmente lograrían mantenerse económicamente.

La procedencia de casi el 70% de los profesores es el Politécnico, un 25% tiene una formación técnica proveniente, la mayoría de los Cetyts y de los propios Conalep, y un mínimo estudiaron en la UAM o la UNAM. La mayoría carece de título profesional o tiene estudios truncaos.

Los docentes dividen sus actividades entre pedagógicas y administrativas. Checan tarjeta de entrada y salida con diez minutos de tolerancia; carecen de horario específico para tomar alimentos y, por lo menos en los planteles observados, carecen de un espacio académico propio (sala de estar, escritorios y máquinas de escribir para su uso personal, etc.).

Presurosos llegan al plantel para checar a tiempo, algunos permanecen un rato en el patio platicando con otros profesores, esperando la entrada de los alumnos para dirigirse hacia su salón. Durante las horas de clase no es común observarlos

³⁹ Una situación confusa, pues carecen de algunas prestaciones de Ley, pero les retienen sus impuestos en nómina; no hacen antigüedad, pues sólo firman contrato por semestre; además se les ha otorgado el nombre de "instructores", en vez de profesores y maestros.

⁴⁰ Este número varía de acuerdo a la cantidad de grupos que logran formar, así como por las continuas bajas de personal académico.

fuera de las aulas y laboratorios, en los corredores o en el patio, pues son vigilados constantemente por prefectos y jefes de especialidad. Algunos de ellos recurren a espacios neutrales como la cafetería o la biblioteca para permanecer unos minutos sin ser "molestados" por la vigilancia.

Se puede observar, 15 minutos antes del término de alguna clase, a maestros que corren hacia la cafetería a comer "algo" para "aguantar" hasta la salida. También es común observar a los prefectos anotar o hacer como que anotan en sus hojas de reportes al momento que observan a algún docente fuera de clase en sus horarios normales. Esta actitud es percibida por los docentes quienes prefieren no salir del salón para no ser reportados.

Hay docentes que tienen tiempo trabajando para el sistema Conalep y han aprendido a negociar ciertos espacios y tiempos con los "jefes" a cambio de fidelidad o favores especiales. Son los llamados "consentidos", quienes faltan continuamente, llegan tarde, salen más temprano, o en el mejor de los casos, se ven favorecidos con mejores horarios cada semestre.

En las pláticas informales con los ellos, se puede percibir a los que se encuentran en ésta situación, porque difícilmente se quejan del sistema Conalep, o del funcionamiento del plantel, o de las autoridades.

Sin embargo no sucede lo mismo con la mayoría de los profesores, quienes continuamente manifiestan estar a disgusto, quejándose del funcionamiento del plantel o del sistema en general, del trato que les dan a los profesores, del sueldo, etc. "...es injusto, a los profesores aquí nos tratan peor que limosneros, no nos consideran ni nos piden parecer para ninguna decisión, no se dan cuenta que sin nosotros los docentes, la escuela no funcionaría.." (250294).

Sus comentarios son secretos a voces, hablan mal del sistema, de la "injusticia" de algunos "jefes", de la funcionalidad del plantel, de sus deficiencias y carencias.

Al preguntarles el porqué continúan aquí, la mayoría contesta que no le queda de otra, "no puedo conseguir un empleo mejor, estoy desesperado, ya no aguanto

trabajar aquí , pero no me conviene salirme, aunque la paga es poca, pero algo es algo..."(131195)

Estas situaciones, que suelen ser frecuentes, crean un ambiente tenso, que, a decir de los propios docentes, repercute en su desempeño frente al grupo: " estoy hasta la madre... me dieron un horario espantoso, y me tocaron unos grupos pesados que son una bola de "güevones", pero ya me irán conociendo y me los voy a poner a trabajar, pero de verdad que ya estoy harta... si pudiera me saldría de aquí mañana mismo" (070494)

La mayoría de los docentes realizan su trabajo en medio de fuertes presiones económicas y de trabajo. Con un promedio de 800 pesos mensuales, no se sienten con el suficiente incentivo y motivación como para preparar con calidad y anticipación sus clases. Al igual que la mayoría de los alumnos, los docentes también realizan el "mínimo esfuerzo" en su desempeño profesional.

Faltan a sus clases, llegan tarde, rara vez utilizan material didáctico complementario, así como tampoco realizan visitas o salidas con los alumnos. Evitan llevarlos a prácticas, pues comentan "la escuela no nos apoya, ni siquiera para los camiones, además nosotros tenemos que conseguir los permisos en las fábricas o empresas que queremos visitar, perdemos tiempo y dinero que la escuela ni los alumnos no los van a compensar ni a agradecer".(230995).

Respecto a sus relaciones con los alumnos, éstas se desenvuelven dentro de los criterios formales escolares establecidos de antemano por las autoridades y los docentes, quienes ya se han formado un "concepto" de los alumnos del Conalep.

Este concepto se ve reflejado en el siguiente comentario de un maestro: "no conviene hacer amistad con ellos (los alumnos), pues la mayoría no sabe respetarte, son groseros y maleducados, tienes que ser dura y que no te agarren de bajada, pues si no te tienen siquiera algo de miedo te llegan a faltar el respeto...hay que concretarse a darles la clase y no hacer ningún tipo de amistad,

pues ellos no saben lo que es el respeto, y si les das libertad se van hacia el libertinaje..."(210995).

Es común escuchar a algunos docentes que el trato que ellos les dan a sus grupos incluye groserías, "para que sepan que yo también las sé decir...sino no, no te atienden y te desobedecen desde el principio, hay que hacerles saber quien es el que manda en el salón, además si les dices que son 'tontos' o que son unos 'pendejos' ni protestan, pues los reto a que me demuestren lo contrario..."(120296).

"...hay que tratarlos con mano dura, no como maricones, pues cuando estén en un trabajo tienen que aguantar todo lo que les digan, ni modo que se van a andar quejando, los corren...hay que formarles un carácter fuerte, pues es necesario para cuando trabajen..."(180995)

Es continuo que en los comentarios de los docentes se ponga en duda la capacidad de los alumnos, y conforme a eso se les etiqueta y considere:

" hay que tener en cuenta que han sido rechazados de otras escuelas, se sienten rechazados, hay que motivarlos...pero también hay que formarles su carácter, pues aquí no solo vienen a aprender, sino a que se les discipline, hay que controlarlos, utilizar 'terapias' para manejarlos...tenemos que considerar (los docentes) que están en una edad crítica, donde si se les da mucha libertad se pueden desviar...es por su bien (de los alumnos); por su futuro...inclusive si es preciso hay que obligarlos, pues la formación técnica profesional requiere que se les discipline, pues existen reglas y hay que guiarlos con normas y criterios...tenemos que tener en cuenta que el alumno conalep muchas veces proviene de familias disfuncionales, con muchas broncas familiares; a nosotros (autoridades y docentes) nos corresponde ayudarlo y formarlo; debemos lograr que sea como un producto terminado, de buena calidad..."(210995)

"ellos (los alumnos) tienen la idea de que no van a salir buenos elementos...tienen mentalidad de 'perdedores'...saben que sólo aspiran a ser obreros calificados...y

con esto nosotros (los docentes) los 'castramos' (?) diciéndoles que el Conalep no sirve, ellos lo perciben y les 'impartan' nuestros comentarios al grado de que mejor se van...ya no quieren seguir en una escuela que no sirve..."(130296)

"...tienen muchos problemas académicos, no saben nada...no están aquí por deseo propio...no les interesa que un profesor se pare frente a ellos y no les enseñe...esto es una forma de lastimarles su autoestima...el alumno no defiende sus intereses, porque no sabe que los tiene..."(130296)

"...los 'chavos' traen sus problemáticas y 'lagunas' de conocimientos, y por esto se sienten inseguros, no saben y así actúan en clase..."(130296)

En alguna ocasión se pudo observar cuando una profesora maltrataba a unos alumnos por no exponer la clase correctamente: " ¡ya basta! (gritando), siéntense, son unos inútiles, tarados y tontos, no saben nada...y no voy a permitir que expongan como idiotas..."(080593).

Otro caso de docentes es el de aquellos llamados del "libre hacer", es decir, aquellos que frente al grupo y en su desempeño conceden todas las concesiones posibles a los alumnos. En muchos de estos casos se refleja cierto paternalismo, sobreprotección y temor hacia el alumno.

Con nula formación pedagógica, saben de sus deficiencias académicas, y muchas veces técnicas. lo que les impide exigirles a sus alumnos lo que ni ellos mismos saben o hacen. Sus clases son catarsis de sus problemas existenciales, se ponen de ejemplo con sus alumnos, pero, a decir de los propios alumnos, sólo refleja su falta de preparación.

También se da el caso de aquellos profesionistas de "alto nivel" que, orillados por el desempleo, ingresan al Conalep. Se consideran venidos a menos y su desilusión y frustración la patentizan en su desempeño y trato con los alumnos. Añoran sus antiguos empleos y reniegan de la "calidad del Conalep". Consideran inferiores a los alumnos, en relación con los de otras escuelas. Se quejan de su falta de capacidad, así como de su imposibilidad para realizarse como seres

humanos productivos. De igual forma no les interesa dar más de lo necesario "para qué me esfuerzo si ni siquiera me van a entender... no saben nada" (130296).

Se observó que éste tipo de docentes no permanece por mucho tiempo en el Conalep; se considera desperdiciado y desvalorado por alumnos y autoridades. Su intención primordial es cambiar lo más pronto posible de trabajo, pues ni remotamente llegan a pensar en él como una expectativa de vida.

Al respecto, es significativo apuntar que en los dos planteles se observó una renovación importante de docentes al término de cada semestre, aproximadamente un 25% del semestre anterior ya no continuó laborando ahí.

Se pudo conversar con algunos de ellos respecto a las causas de su renuncia. La mayoría refiere a cierta desilusión en el ejercicio de su profesión en el Conalep, y la búsqueda de "mejores oportunidades y condiciones de empleo". Otros confiesan que "ya no les dieron horas", pues su relación con los "jefes" no era buena y que eso les costo el empleo.

3.3.5.1 Aplicación de cuestionario

En un cuestionario aplicado a 60 profesores elegidos aleatoriamente, se pudo obtener lo siguiente: El 100% de ellos consideró demasiado fácil poder ingresar al Conalep como docente, el 99% no ha laborado en ninguna otra institución educativa, pero su deseo es hacerlo en el IPN o la UNAM, el 73% afirma que su labor en el Conalep no cumple las expectativas de desempeño y superación que habían tenido al entrar aquí, debido a que "la realidad en los Conalep es muy diferente a lo que uno se imagina", a que los instructores están demasiado limitados por la institución y no cuentan con apoyo de la Dirección; el resto consideró que sí, pero no explicitaron las razones. Igualmente dijeron que antes de entrar al Conalep los comentarios que escucharon respecto a él fueron demasiado desfavorables.

Casi el 100% de ellos cataloga a los estudiantes del Conalep como alumnos de buenos a regulares: los programas de estudio de regulares a malos; las instalaciones del Conalep de buenas a regulares

Todos los profesores consideraron que existen diferencias entre los alumnos del Conalep y de otras instituciones de nivel medio superior: capacidad, mentalidad, inteligencia y un interés inferior a los demás son algunas de estas diferencias; forma de pensar y comportamiento; inferior posición social y económica, e igualmente los consideran jóvenes que están marginados por la sociedad.

Consideran que los que ingresan al Conalep tienen un rendimiento escolar de medio a regular y bajo; que el nivel general de aprovechamiento del alumno Conalep es de regular a malo; y dentro de las posibles causas de estas deficiencias argumentan que: 1) existe falta de capacidad de los alumnos; 2) tienen problemas familiares; 3) existen deficiencias en los planes y programas de estudio; y 4) una combinación de todos estos factores.

Por último, el 98% considero que los Conalep tienen una mala imagen en la sociedad, y todos afirmaron que la misma repercute de manera negativa en el aprovechamiento de los alumnos y en su desempeño como docentes, porque, "tanto alumnos como instructores nos sentimos desmotivados!, pues hace falta el reconocimiento social", "los alumnos vienen desmotivados por que creen que es su última opción", "los Conalep son escuelas sin prestigio, y al no ser competitivas, no se tiene el interés por estudiar".

Algunos comentarios que externaron los instructores fueron los siguientes:

-“Dentro del Conalep existen buenos y malos estudiante, para que tenga un buen prestigio el Conalep primero hay que orientar a este tipo de alumnos malos. Si se formara un consejo estudiantil para que ellos externaran sus necesidades, y se les hiciera caso, el Conalep cumpliría con sus objetivos”.

-“Para que la escuela pueda tener renombre, es necesario aplicar la disciplina, sin ésta sería difícil que los alumnos, el docente y la sociedad, consideren una buena

opción al Conalep. Existe una gran corrupción al pasar al alumno sólo porque no hay población en la escuela...”

-“A pesar de las malas condiciones de trabajo y de la mala fama que tienen los Conalep, siempre apoyo a los alumnos hasta lo que es humanamente posible...”

-“Los egresados del Conalep no tienen los conocimientos adecuados para enfrentarse a los nuevos adelantos tecnológicos. Además no tienen una base teórica sólida, por lo que su nivel como técnico es bajo”

-“El modelo educativo Conalep ya no responde a las expectativas educacionales del país, es por eso de su deterioro y mala imagen”.

Por último se les preguntó a los docentes si, en caso de tener hijos, considerarían al Conalep como una opción de estudio para ellos. El 97% de los entrevistados respondieron que no, las razones fueron: por que es una escuela con muchas anomalías, por que no es tomada en serio, existen muchas deficiencias dentro de la institución, porque no tienen reconocimiento social ni prestigio, porque falta actualizar programas y tomar con mas seriedad el objetivo del Conalep.

El 3% restante que respondieron que si, señalaron que los Conalep son como cualquier otra institución de enseñanza media superior, además de ponderar la característica o tipo de enseñanza y profesión que ofrece el Conalep.

Por lo que respecta a las autoridades, se pudo observar durante los cuatro años que se permaneció dentro del sistema que la relación con los alumnos y docentes suele ser de carácter impersonal. El trato con ellos es mínimo y por consecuencia desconocen o pretenden desconocer muchas de las problemáticas que suceden a diario en las aulas.

Algunos de sus comentarios que se registraron respecto a cómo consideran a los alumnos que van al Conalep son:

-“ ya sabemos que los alumnos son unos ‘fracasados’, pero a ustedes como docentes les corresponde hacerlos sentir de otra manera, para que no se desanimen, entren a sus clases, y sobre todo no deserten de la carrera” (041094).

-“ son jóvenes con muchos problemas y conflictos; desgraciadamente los jóvenes que llegan a nuestros planteles son ‘alumnos problema’, sus familias son disfuncionales, y ni modo, tenemos que hacer lo posible por que salgan adelante, y para eso estamos todos nosotros, para ayudarlos..”(041094).

-“los alumnos que entran aquí han sido rechazados de otras escuelas se sienten como unos ‘rechazados’, hay que hacerles sentir que ésta es ‘su’ escuela, pues de lo contrario se van a ir” (210995)

En alguna ocasión, cuando se realizaba un simulacro para prevención en caso de sismos, un “jefe” comentó a otro “ mira que bien los tenemos ‘amaestrados’, (risas) ...” (021295).

En una ceremonia de final de cursos uno de ellos que tuvo que presidir el evento comentó: -“mira lo que tiene uno que hacer por ganarse la comida, hay que saludarlos y estar con ‘esos’...” (080396).

CAPITULO 4

Análisis de la Valoración Social de los Conalep y sus implicaciones en el Proceso Educativo Cotidiano

El presente análisis de la Valoración Social de los Conalep y sus implicaciones en el proceso educativo cotidiano trata de entretejer ciertos aspectos teóricos, sobre reproducción y resistencia, con las diferentes situaciones observadas durante el trabajo empírico. A continuación se explicará cómo en cada uno de los elementos del proceso educativo cotidiano de los Conalep, se da específicamente este fenómeno de valoración.

4.1 Análisis del Proceso Escolar Cotidiano en relación con la Valoración Social de los Conalep.

Las características del espacio físico, la distribución del espacio y tiempo, así como los mecanismos burocráticos que presentan estas escuelas son, como ya se anotaba, indicios de las formas culturales en que se desenvuelve la identidad de los sujetos.

La ubicación geográfica de la mayoría de los planteles, así como sus características de construcción austeras, hacen pensar que responden a las necesidades y características marginales de los que se espera aspiren a ocuparlos. Construidos en zonas conurbadas con altos índices de población, desempleo y marginación, son la alternativa ofrecida para aquellos que pretendieran estudiar un bachillerato diferente a los tradicionales. Además su diseño no ofrece mas utilidad que la mínima para adquirir conocimientos de manera aceptable.

Asimismo, la distribución de sus oficinas y aulas, los operativos de revisión al entrar y salir del plantel y la presencia de personal de vigilancia especializado,

tienen la intención clara de vigilar y preservar la disciplina escolar, como parte del dispositivo de poder (Foucault 1979) implementado en estas escuelas para su funcionamiento.

La vigilancia, que es uno de los dispositivos más utilizados por el poder para configurar formas particulares de comportamiento, se ejerce en estas escuelas como un objetivo prioritario. Mantener el control en alumnos y maestros es fundamental para su funcionamiento, así como para los productos que se desea obtener de la educación.

Igualmente, el uso que los alumnos dan a estos espacios es significativo, pues hay más zonas con restricción para ellos que para su uso. Patios, corredores, oficinas, estacionamiento y baños no son espacios de acceso libre. Paredes y ventanas no pueden ser usadas para expresarse, y el hecho de que no existan áreas comunes de esparcimiento, representa clara muestra de la intención de limitar el desarrollo y expresión de los que ahí asisten⁴¹.

Asimismo, la disposición de horarios fijos y continuos, (7 horas de clase, sin descanso programado), pretenden conformar hábitos laborales a futuro, similares a los de las fábricas, donde no se permite descanso ni esparcimiento alguno..

Estas disposiciones, como ya se señaló, configuran, a través de mensajes explícitos e implícitos, el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de ser la forma como la institución brinda una estructura a sus educandos para el logro de sus objetivos educacionales, objetivos que como menciona Apple (1987) corresponden a los del capital.

En cuanto a la implementación del uniforme escolar en este nivel, se puede interpretar como otro dispositivo que utiliza el Estado para homogeneizar a la población escolar y revertir la imagen de desigualdad económica, así como

⁴¹ Peter McLaren (1984) lo expresa así: "...las escuelas están diseñadas (físicamente) como modelo de fábrica del aprendizaje, donde los grupos de baja clasificación están destinados como alternativa apropiada a la producción y la eficiencia y no a desarrollar otras facultades"(26).

también para disciplinar no solo el comportamiento, sino los cuerpos.(siguiendo a Foucault) de los que acuden al Conalep. Una forma de extender los mecanismos de disciplina impuestos en el nivel secundaria para el control de los alumnos y continuar configurando las formas de pensamiento en un nivel superior.

Este criterio se fundamenta en la idea de que esta clase de sujetos no puede ejercer un criterio de comportamiento acorde con su nivel escolar, y por lo tanto necesita la supervisión de su conducta, de sus hábitos, de su vestido, que al mismo tiempo lo beneficia para su futuro laboral (McLaren,1995:265).

En cuanto a las relaciones y prácticas de los docentes, se encontró que la mayor parte de ellos considera que los alumnos del Conalep tienen graves deficiencias en el aprendizaje, así como incapacidad para desarrollarse como cualquier otro ser humano⁴²;

También se observó que los docentes, en su mayoría, no se preocupan por preparar sus clases, pues consideran que los alumnos no se lo merecen; no les interesa; no es necesario, pues piensan que el nivel de aprovechamiento es demasiado bajo; llenan sus avances programáticos sin planeación real, los consideran absurdos y carentes de practicidad; sólo un requisito administrativo, no una necesidad académica. Además, al no ser considerados realmente para la formulación de planes y programas, los docentes prefieren algunas veces ignorarlos, cambiarlos o seguirlos sin interés personal⁴³.

⁴² "Esta racionalización de atribuir el fracaso de los estudiantes a cuestiones de inferioridad genética, falta de habilidad natural o al ambiente que estos estudiantes tienen en sus hogares, corresponde al mito de la 'pérdida cultural', que interpreta los problemas educacionales en términos del fracaso del estudiante para encajar dentro del ambiente social. Como resultado, los estudiantes son etiquetados como 'desviados' o 'faltos de impulso', 'perezosos' y 'apáticos', si no se comportan en la forma esperada por los maestros. En realidad, las oportunidades de vida están socialmente condicionadas en un mayor grado de lo que están determinadas por el esfuerzo individual" (McLaren, 1984:267).

⁴³ "Los maestros se convierten en administradores que segmentan la conducta y reducen a los alumnos de las clases más desfavorecidas en términos de una computadora (cargar información y obtener un resultado), no les interesan seriamente como seres humanos y sólo crean un ambiente sintético para su educación" (McLaren,1984:265).

La mayor parte de los maestros se expresan de los alumnos de una manera despectiva, y el trato es impersonal o de indiferencia, autoritario, y algunas veces dominante.

Igualmente, el vocabulario y lenguaje que utilizan la mayoría de los docentes está al "nivel" de los alumnos, nada de tecnicismos, ni palabras rebuscadas, no las entenderían. Palabras ofensivas y muchas de las veces groserías es lo común dentro del trato con ellos⁴⁴.

La práctica docente se desarrolla en medio de serias contradicciones, pues al exigirles a los maestros no reprobar a una cantidad considerada de alumnos, los docentes se hayan frente a la disyuntiva de cambiar hacia un criterio más cuantitativo que preocuparse por la calidad de alumno que desean. Esto a la larga provoca la indiferencia y desmotivación de ellos, así como el aprendizaje de conductas corruptas por parte de los alumnos, maestros y autoridades⁴⁵. Indiferencia, falta de motivación, bajo nivel de preparación y nulo interés por seguir preparándose para dar sus clases, son las características que dominan las prácticas docentes en los Conalep.

Por otro lado, el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo dentro de las aulas de los Conalep es del tipo tradicional. El docente ejercer la parte activa como único emisor de conocimiento, mientras que el alumno permanece como

⁴⁴ Aquí cabe citar nuevamente a McLaren cuando describió que este prejuicio adquiere un carácter de sentido común o ideológico que se emplea para justificar actos de discriminación racial, los cuales no son frecuentemente aceptados por nuestra sociedad. Por lo que, desde la perspectiva de los maestros, las groserías y el maltrato son parte de los antecedentes de los alumnos, pues piensan que ya están acostumbrados y no entienden de otra manera. Las formas de hablar, actuar, modos de vida, formas de conocer, el lenguaje y los valores, representan su capital cultural y frecuentemente los maestros tienden a comportarse de manera diferente con alumnos de otras escuelas a quienes afirman y recompensan, mientras que niegan y devalúan a los estudiantes que usan el habla restringida de su origen de clase (cfr. McLaren, 1984: 233).

⁴⁵ Estas contradicciones, así como las supuestas deficiencias de los alumnos, provocan en los maestros una racionalización de su fracaso como "instructor". Las presiones que las autoridades ejercen hacia ellos para no reprobar alumnos y cubrir el programa en un determinado tiempo, la falta de incentivo económico y profesional, aunado a su nula experiencia y capacidad para dar clases, provoca conductas de ausentismo y apatía por parte de los maestros, quienes muchas veces se justifican o racionalizan culpando a los alumnos. Como dice McLaren (1995): "son maestros que se perciben a sí mismo como mártires." (233)

receptor pasivo, sin reflexión, ni opinión, ni complementación respecto del conocimiento.

A pesar de los esfuerzos por implementar una nueva didáctica o la llamada "Didáctica Crítica"⁴⁶ dentro de los Conalep, la práctica pedagógica sigue siendo tradicional, e inclusive bajo criterios meramente cuantitativos.

Estos criterios cuantitativos se expresan en comentarios como "es preferible tenerlos aquí adentro del Conalep, aunque no estudien, a que anden de flojos y vagos, o drogadictos en las calles", (060694), o como expresaba un maestro: "para que les hago examen, si de todos modos lo van a reprobar, mejor me evito la molestia de recuperar a tanto reprobado y los paso a todos con 6, de todos modos no van a aprender" (090396), o como comentaba un coordinador de área: "hay que mantener la matrícula de 2000 alumnos, si no vamos a dejar de ser un plantel ejemplar, reconocido por las Oficinas Generales" (061194).

Los alumnos, se ven determinados por ésta valoración, cuando, asumen una actitud de conformidad, al sentirse "incapaces" o no "aptos" para estudiar en otras escuelas; se autodescalifican al ser de los "rechazados"; se "conforman" con sólo ir a la escuela, pero no hacen mayor esfuerzo para realizar su aprendizaje; se refugian en los Conalep porque saben que son escuelas con bajo nivel académico y donde no serán nuevamente "rechazados"⁴⁷.

⁴⁶ La "didáctica crítica" es una revisión a las formas tradicionales del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de teorías dialécticas del conocimiento y la enseñanza; es una propuesta en la que se pretende que, tanto docente como alumno, reflexionen sobre su participación en la elaboración del conocimiento mediante una actitud más crítica. Dicha propuesta se dio a conocer en algunos cursos intersemestrales que se les impartió a los profesores, sin embargo, para muchos resultó algo innovador, pero a decir de ellos mismos, imposible de implementar en el Conalep.

⁴⁷ La Valoración Social aquí implícita, obedece a lo que McLaren llama "los ritos instruccionales cotidianos", o formas de instrucción escolar, donde "mediante una escrupulosa formalización, repetición y predictibilidad del estado del estudiante se transmiten mensajes no dialécticos, para mantener únicamente 'ocupado' a los estudiantes, quienes 'se dejan llevar', como los productos que se desplazan mecánicamente sobre bandas sin fin hacia su procesamiento y homogeneización. Estos 'rituales' sepultan el carácter de los estudiantes y articulan, tanto corporal como cognitivamente, ciertas actitudes y comportamientos 'aceptables' y acordes al capital cultural que pretende permanecer, imperturbablemente, dominante" (McLaren, 1995:226).

Así, autoridades y docentes, al considerar como condición existencial de los alumnos su falta de capacidad, configuran sus prácticas y rutinas de acuerdo a la "calidad" de alumnos que tienen, saboteando programas y proyectos donde "el maestro hace como que enseña, y el alumno como que aprende"

Al respecto algunos alumnos manifiestan que muchos de los profesores "no tienen la capacidad ni la preparación para dar clases", consideran que algunos son demasiado "autoritarios", y otros demasiado "blandos". (270195).

En este sentido, al no ser los Conalep precisamente lo que los alumnos hubiesen elegido, se ven elegidos por él; condicionándolos a una currícula básica y mínima, y a un adiestramiento técnico basado en los estándares productivos, el cual no quiere, ni le es conveniente, que los alumnos sepan demasiado, desarrollen su capacidad reflexiva y de análisis, obtengan un mayor y mejor lenguaje, ni cuestionen sobre su condición en la sociedad.

En esta dinámica confluyen sus relaciones familiares y sociales con el peso de su estadia en el Conalep, situación que marca y define su propia existencia, ya que, para muchos de ellos, concluyan o no sus estudios, esta autovaloración no cambiará al salir del Conalep. Los sentimientos de fracaso o desilusión prevalecerán, puesto que la misma institución no funciona para lo contrario, es decir, para redefinir su papel individual y social, sino para preservar su conformación como individuos de segunda categoría⁴⁸

El ejercicio de autodefinición llevado al cabo por los alumnos, donde se caracterizó a los "blandos" y a los "duros" de la escuela, permitió observar la coexistencia de sujetos con diferentes características socioculturales, subsistiendo dentro de estos centros educativos bajo la presión de su propia realidad social y de la realidad educativa del país.

⁴⁸ "Las escuelas, frecuentemente vistas como instrumentos socializantes que ayudan a que la sociedad produzca ciudadanos inteligentes, responsables, comprometidos y hábiles, resultan ser instituciones extrañas y perturbadoras que no solo enseñan cosas sino que también producen sujetos humanos irreflexivos que, en sus actividades diarias, practican las ideologías de la cultura dominante"(McLaren,1984:201).

El carácter terminal de éstas escuelas, impone al individuo metas inferiores y a corto plazo, empleando un discurso pragmático y dogmático que esconde el verdadero sentido de desigualdad que encierra nuestra educación, ya que, aún cuando se vende la idea de obtener un empleo con rapidez y bien remunerado, la realidad actual del país ofrece otro panorama completamente diferente, más bien desalentador, del cual las mismas autoridades, docentes y alumnos se percatan, convirtiendo su ejercicio y discurso, en una falacia, que cada uno trata de vender al otro:

-“Los Conalep no son tan malos como muchos piensan”;

-“No es que los Conalep sean malos, los malos son los alumnos que no estudian”;

-“Depende del alumno el que éste aprenda, no de la calidad de la escuela”;

-“En nuestro país hacen falta técnicos bien preparados, hábiles y competentes”;

-“Para salir del subdesarrollo necesitamos prepararnos mejor”;

-“Los Conalep son mejor que las escuelas preparatorias, porque sales preparado para trabajar, sin perder tanto tiempo”;

-“Aunque sea una escuela terminal, pueden los alumnos revalidar materias para seguir estudiando una carrera larga”;

-“No salen tan bien preparados como los de otras escuelas, pero es preferible estudiar esto a nada”;

-“No me importa que la mayoría de los alumnos no sepan, con que uno o dos salgan bien preparados, con eso me conformo y siento que vale la pena una escuela como ésta”.

Estos comentarios son el discurso empleado frecuentemente, tanto por alumnos, maestros y autoridades, para justificar socialmente a estas escuelas.

De igual forma, la ubicación periférica de los planteles, los altos presupuestos que se les asigna a través de préstamos especiales del BID, los instrumentos de captación de alumnos que otorgan las mejores condiciones para facilitar el ingreso

sin problemas a los planteles, el otorgamiento de becas a los alumnos con montos superiores a las percepción media de un docente, los criterios inconsistentes de calificación y disciplinamiento, la nula seguridad en la capacidad pedagógica de los docentes del Conalep, las facilidades otorgadas para que se masifique la titulación en los Conalep, la nula participación de los docentes en la preparación y realización de los contenidos temáticos de los programas, así como la cosificación y despersonalización de la que son objeto tanto alumnos como docentes de los Conalep, son elementos que permiten inferir que existe un esfuerzo a nivel superior del sistema, digamos, intereses clasistas, o de capital, para conservar, preservar y ofrecer un sistema como el Conalep.

Sin embargo, este proceso de reproducción, como ya se apuntaba en el apartado teórico, es más complejo de lo que se plantea. Aún cuando los estudiantes y maestros rehacen la ideología que los está condicionando, existen formas de resistencia en estas escuelas.

Conductas como romper reglas y correr riesgos en grupo o individualmente, "matar clases"; introducir bebidas embriagantes a la escuela y tomar sin que se den cuenta, salirse del salón y esconderse en la cafetería o jardines y canchas; fumar dentro del salón, faltar a clases continuamente y sin justificación; no entregar tareas, desobedecer algún mandato, escuchar música con audífonos en clase, subir los pies a las bancas, platicar en voz alta durante las clases; apuntarse a destiempo cada inicio de semestre, no pagar a tiempo el derecho a exámenes, no presentarse a examen de recuperación o nivelación en las dos vueltas oficiales, sino hasta la tercera, cuando saben que los pasarán de todos modos; permanecer fuera de la escuela a la hora de entrada, permanecer en los espacios prohibidos de la escuela, etc., corresponden a esta dinámica de resistencia⁴⁹.

⁴⁹ "Esta resistencia es un rechazo a su reformulación como objetos dóciles donde la espontaneidad es remplazada por la eficiencia y la productividad, en sumisión a las necesidades del mercado de trabajo corporativo. De acuerdo con esto, los propios cuerpos de los estudiantes se convierten en espacios de lucha, y

Esta resistencia muchas veces parece contraponerse a la autoridad, pero no es así. Al respecto algunos alumnos expresaban: " hay profesores que no dicen nada, nos dan 'chance' de faltar y 'matar clases', hasta nos ponemos de acuerdo con él cuando no queremos clases o no quieren trabajar... aunque a mí la verdad me gusta que sean más 'enérgicos', como que necesitamos que nos traten con mayor dureza, sino no trabajamos... como que ya nos acostumbramos a la 'mala vida', si no nos maltratan, no trabajamos, necesitamos que nos exijan, pues si no nos obligan, no estudiamos"(300396)³⁰.

Asimismo, esta indiferencia de los alumnos hacia el conocimiento, que se refleja en las actitudes ya descritas, no representa un indicio de contra cultura, ya que, como lo resalta McLaren (1984), "Nuestra cultura en general (que incluye a las escuelas, los medios masivos de comunicación y nuestras instituciones sociales) ha ayudado a instruir a los estudiantes para que adquieran una verdadera pasión por la ignorancia"³¹

Como se registró en las observaciones, a la mayoría de los estudiantes del Conalep no les gusta estudiar, piensan que no necesitan saber más de lo necesario, se esfuerzan lo mínimo por aprender, rechazan el esfuerzo intelectual y

la resistencia una forma para ganar poder, celebrar el placer y pelear en contra de la opresión de la historia en curso"(Mc Laren,1984:230).

³⁰ Para algunos estudiantes, las formas rígidas y el maltrato que les dan en la escuela "reifican el mundo social, donde se sienten cómodos y protegidos y les dan la sensación de orden y seguridad"(McLaren,1995:227). Pero al mismo tiempo parecen corresponder a su propia autovaloración como individuos. El castigo y el control, aunque lo reprueban en primera instancia, lo ven como una necesidad, quizá, de expiar el sentimiento de culpa que les significó el no haber podido entrar a otra escuela y ser considerado como un fracasador(a). A fin de cuentas, la resistencia refuerza los valores que le enajenan.

³¹ La pasión por la ignorancia que ha infectado a nuestra cultura se puede explicar a partir de lo que sugiere Lacan, "a un rechazo al reconocimiento de que nuestras subjetividades han sido construidas al margen de la información y de las prácticas sociales que nos rodean" (Lacan en McLaren, 1984:231).

"La ignorancia, como parte de la propia estructura del conocimiento, puede enseñarles algo, pero como carecen de los elementos críticos con los cuales rescatar ese conocimiento, los estudiantes, incapaces para encontrar conocimientos significativos 'afuera', en el mundo de las mercancías, recurren a la violencia desordenada o a una neblina intelectual, y quien se beneficia de esta epidemia de anestesia conceptual es la cultura dominante"(McLaren, 1984:231)

las carreras de alto nivel, proyectándose hacia una vida de subempleo embrutecedora, pero segura.

De acuerdo con Willis(1977), esta comprensión de su realidad la adquieren de los valores social que pareciera se contraponen a los valores de las clases dominantes, pero no es así ⁵².

La resistencia viene a formar parte del proceso hegemónico que opera mediante las características de la ideología escolar. La escuela ayuda a estructurar, en este caso a la Valoración Social, como parte del campo ideológico en el que participan los estudiantes, estableciendo y certificando los límites a los que tienen acceso estos estudiantes.

Por otra parte, los cuestionamientos que alumnos y maestros hacen respecto al funcionamiento de los Conalep y que no encuentran eco por parte de las autoridades, es parte de dinámica de estas escuelas. Como ya se apuntó, fueron creadas para evadir la crítica al sistema. Como un elemento pasivo de la sociedad, contradice los efectos y objetivos de la educación, pero sirve para dar continuidad a los propósitos de la desigualdad, impuesta por la estructura de la sociedad.

Esta posición acritica ha mermado los efectos positivos que pudiese tener la educación técnica. Una escuela que no es autocrítica, difícilmente puede ofrecer, en contenido y en imagen, una buena oferta de superación.

⁵²“La escuela crea una cultura oposicional, y los jóvenes se apropian en realidad de los valores de la clase trabajadora con el propósito de ‘resistir’ activamente los valores burgueses de la escuela. En su resistencia y en su frecuentemente descarada e incluso innovadora burla de las máximas convencionales del salón de clase, los jóvenes consideran el ‘trabajo mental’ del trabajo escolar una estrategia en esencia ‘débil’ y pasiva para controlar su tiempo libre. El trabajo manual lo consideran masculino, independiente y activo; pero al rechazar el trabajo manual con tanta vehemencia, los jóvenes se implican a sí mismos en su propia dominación por lo que se cierran las opciones de carreras alternativas. De modo inconsciente aseguran sus propias posiciones subordinadas en la división del trabajo. La resistencia, entonces, es un proceso en el cual el estudiante de la clase trabajadora consolida su posición en el escalón más bajo del sistema de clases, ayudando a confirmar que el sistema educacional se encuentra subordinado al sistema económico”(McLaren,1984:255)

4.2 El rechazo a los Conalep: un análisis hemerográfico del Examen Único.

Después de haber realizado un análisis etnográfico de lo que sucede dentro de los Conalep en relación a la valoración que la sociedad tiene de ellos, resulta interesante analizar el fenómeno del llamado "Examen Único para Bachillerato" y su relación con esta valoración social, a través de un estudio documental hemerográfico, que inicia a partir del 15 de abril de 1996, cuando a punto de concluir ésta investigación, se difundió su convocatoria para ingreso a la educación media superior.

Esta convocatoria, que incluyó a los Conalep, despertó inmediatamente la desconfianza de la opinión pública, al no explicarse de qué manera se otorgarán los espacios que ofrece el Conalep, y que la sociedad rechaza.

Para aclarar éste punto, se publicó en el periódico la Jornada (17/04/96), una entrevista con Antonio Gago Huguet, director del Centro Nacional de Evaluación (Ceneval), instancia encargada de llevar al cabo el examen único para bachillerato.

Dicho funcionario se esforzó por convencer a los periodistas que lo interrogaban insistentemente, y a la opinión pública en general, de que "la calidad de todas las instituciones que convocan al examen único de ingreso a la educación media superior no debe estigmatizarse, porque todas cumplen con grados de calidad satisfactorios y responden a las necesidades de tener un sistema educativo diverso y plural.

"Es un prejuicio exacerbado de la prensa, calificar al Conalep como una institución de baja calidad académica y de poco interés para los jóvenes... México requiere de un sistema educativo diverso y plural que satisfaga las expectativas del

estudiante. Con un mejor proceso de información, los jóvenes podrán hacer a un lado las preferencias "impulsivas e inerciales" por la UNAM, el Colegio de Bachilleres o el Politécnico". (La Jornada, pag.21).

Asimismo, negó categóricamente que en las escuelas con menos demanda, como el Conalep, vayan a concentrarse los estudiantes menos capaces. Esto lo consideró el funcionario, como una *sobresimplificación*, porque para él, no es cierto que los jóvenes con altos promedios pidan sólo una determinada institución.

En tono de disgusto, según la nota periodística, el funcionario señaló que "es absolutamente un prejuicio plantear que una opción de plantel es para los inteligentes y otra para los ineptos. Esto tiene mucho que ver con *tradiciones, inercia* y con la antigüedad de las instituciones"; pero aseguró, que "alternativas como el Conalep deben ser asimiladas por la sociedad porque no son ocurrencia o capricho de funcionarios. Además, las sociedades más avanzadas tecnológicamente y económicamente han fincado su desarrollo en esa modalidad".

Pese a la opinión del funcionario, los resultados del examen único, dados a conocer en agosto de este mismo año, reflejaron la inconformidad y la frustración de aquellos aspirantes que no eligieron entrar al Conalep, pero fueron asignados en alguno de sus planteles.

Al respecto, se presentan algunas opiniones vertidas en los diarios respecto a este proceso implementado por el gobierno para resolver el acceso a la educación media superior, así como cifras y acciones emprendidas por aspirantes inconformes al rechazar a los Conalep dentro de este proceso.

"Fue definitivo y contundente el rechazo de los inconformes del examen único a la propuesta de la SEP de aceptar los 7,500 lugares disponibles en instituciones técnicas" (El Universal, 19/08/96, pag.6)

Se ofrecieron 38 mil 677 lugares en el Conalep, de ellos sólo el 7% (18 mil de los 262 mil 308 aspirantes al bachillerato) lo eligieron como primera opción, y el resto (15 mil) rehusaba a realizar su inscripción o lo hizo tardíamente, esperando ser

reubicados en otra institución. Finalmente los inconformes iniciaron una serie de actos de protesta en contra del Centro Nacional de Evaluación (Ceneval) por lo que ellos consideraron "un error de la política educativa al tratar de imponerles y coartar a nuestros hijos su derecho a la libre elección de alternativa educativa" (UnoMasUno, 19/08/96, pag.4).

Ante la nula respuesta de las autoridades, los aspirantes inconformes acordaron la formación del Comité Estudiantil Metropolitano (CEM) para demandar lo siguiente: cancelación del examen único, prórroga al periodo de inscripciones hasta que haya respuesta satisfactoria, respecto a la opción elegida por los aspirantes, incremento de la matrícula en la UNAM y Politécnico, transformar todo el sistema técnico-terminal a bachillerato bivalente, crear el bachillerato de la UAM y aumentar el presupuesto educativo. (La Jornada, 15/08/96, pag.11).

Marchas y bloqueos a las principales calles del D.F., mítines y plantones en la Rectoría de la UNAM, en el Politécnico, en la Bolsa Mexicana de Valores y en el Senado de la República, fueron algunos de los recursos desesperados de los aspirantes que se negaban a estudiar en algún Conalep.

Inclusive se presentaron alrededor de 4,000 solicitudes de amparo en contra del examen único (El Universal, 23/08/96), sin que tuvieran una respuesta favorable.

La única respuesta por parte de las autoridades fue la promesa de que el Conalep se transforme en bachillerato propedéutico y deje de ser terminal. Al respecto, los inconformes consideraron que "están convencidos de que la opción del Conalep no es la que desean; saben que modificar el carácter de esa institución no se hace de la noche a la mañana, se deben agregar al menos 15 materias para hacerlo equivalente y se requiere de nuevo y calificado personal académico" (UnoMásUno, 20/08/96).

En esa misma semana se dio a conocer oficialmente que el Conalep deja de ser terminal para convertirse en un bachillerato propedeúico. Esta decisión, a decir de la opinión pública, se aceleró a partir de las numerosas inconformidades por la asignación a planteles del Conalep en el reciente examen único.(La Jornada, 22/08/96).

En declaraciones posteriores, el responsable del Ceneval, Antonio Gago Huget, se refirió nuevamente a las expectativas en el Conalep y dijo: "el Conalep está lejos de ser lo que la política educativa quiere: una opción adecuada a las nuevas condiciones del desarrollo científico, tecnológico y laboral, sin la *inercia cultural* que se tiene por las licenciaturas"(La Jornada, 30/07/96, pag.19).

Por su parte, José Sarukhán, Rector de la Universidad, calificó de "patológica" la demanda a la UNAM y al Politécnico, destacó la importancia del desarrollo educativo y tecnológico para el país, además de que hay una enorme *distorsión social*, que erróneamente cree que la única formación profesional es la universitaria. "Tiene que haber un esfuerzo de *sensibilización* muy claro. Hay gente que muy irresponsablemente denosta y demerita las rutas de formación tecnológica, haciéndole un flaco favor al país" (La Jornada, 20/08/96, pag.17).

En opinión del Secretario General de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones (ANUIES), Carlos Pallán Figueroa, el examen único tuvo como único propósito ordenar la demanda y conocer la magnitud, pero en ningún momento se pretendió resolver los rezagos educativos ni intervenir en las políticas que se implementan al respecto , y "mucho menos dar gusto a los jóvenes que buscaron su ingreso al bachillerato. Sería preocupante que las condiciones en que algunos estudiantes van a cursar sus primeros semestres de bachillerato prevalezcan , ya que algunas instituciones carecen de calidad y no la garantizan. Pero se prefirió

dar un lugar a todos los demandantes, pese a que las condiciones de estudio no resultaran las mejores *en todos los casos*"(EL Universal, 22/08/96).

Editorialistas de diferentes diarios dieron amplia cobertura al "problema del examen único", o mas bien, el "mito" del Conalep de que solo llegan ahí los que resultaron con las calificaciones más bajas de este examen.

Se comentó que uno de los grandes problemas en el medio educativo es el de cómo justificar que se corten las aspiraciones de las nuevas generaciones de estudiantes de acceder a niveles universitarios, luego de haber "optado" o ser enviado a una institución de educación técnica, aprovechando las "sabias" recomendaciones o imposiciones del Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Bajo la visión de las autoridades del Conalep, la principal función de ésta institución es la formación para el trabajo, "pero quizá el punto más espinoso se refiera a la "capacidad" de los egresados del Conalep para verdaderamente poder acceder a niveles más altos de educación, lo que no se debe confundir con la cantidad de neuronas interconectadas de un individuo sino con la preparación recibida en una institución como el Conalep.

"El sistema educativo mexicano ha sido evaluado por la OCDE, y respecto del Conalep, dijeron abiertamente, los expertos examinadores, que **ya no tenía salvación**. (El Financiero, Editorial Para Comentar,29/07/96).

Sin embargo la misma organización recomendó y advirtió sobre la necesidad de que México abandone la educación superior para dar mayor impulso a la formación de cuadros intermedios.

Según un editorialista, "Se pretende formar futuros 'botonólogos' para ocupar los puestos de 'sirvientes'. Un buen técnico no tiene porqué ser minimizado por ser requerido por la economía; el problema es la redefinición de nuestra estructura industrial, para que la configuración de nuestro esquema educativo, de creación y permanencia de carreras y nivel de conocimientos sea compatible con un

mercado laboral existente y no producir técnicos y profesionistas para engrosar las filas del desempleo" (El Financiero, Editorial Para Comentar, 29/07/96).

Para otros, "buena parte del problema no es la calidad de la educación que imparten las instituciones técnicas, que puede llegar a ser muy buena, sino un sistema de *valores* que lleva a pensar que si no se tiene un título de 'licenciado' no se es alguien en la vida.

"Es un viejo sistema de valoración que todos ayudamos a fortalecer. Otra cosa sería si la educación técnica profesional dejara de ser planeada sólo como un paso entre la secundaria y el trabajo mecánico de la fábrica, sin continuidad formativa y sin nexos con otras instituciones. Corregir esa situación significaría revisar sus planes de estudio y su relación con el mercado de trabajo; advertir su importancia ante la mayor diversidad de su economía; demostrar su positivo impacto en la vida material de los egresados y de sus familias, para reimpulsarla así como *una alternativa educativa válida y eficaz*. El examen único no debe quedar como una evaluación solamente de los estudiantes, sino de todo el sistema educativo. Conocer el trabajo interno de las escuelas y corregir sus fallas" (Reforma, Editorial, 14/08/96)

El columnista Carlos Ramírez opinó al respecto: "el modelo del examen único fue un engaño del gobierno del presidente Zedillo. La justificación se sustentó en el deseo de hacer más fácil el acceso a la educación media superior, pero en realidad se trató de una decisión *autontaria* de la política educativa del gobierno zedillista para *dispersar* a los estudiantes a las carreras técnicas, según las necesidades del TLC. Así el Estado neoliberal se comportó como un Estado *estalinista* clásico: le *ordenó* a los estudiantes *qué y dónde* estudiar y en favor del TLC.

"El examen único causó estragos no sólo educativos, sino políticos y de vialidad en la Ciudad de México...ha frustrado las expectativas de mejoramiento social a través de la educación, ya que el gobierno de Zedillo se dio el *derecho autontario*

de decidir a que escuela deben ir los estudiantes...y lo único que está ayudando a formar es una enorme generación de mexicanos frustrados al imponerles carreras en función de las necesidades del Estado y no a partir de la orientación de las vocaciones de los estudiantes. Mexico en realidad requiere de egresados para la vida nacional, no para apretar tuercas de máquinas; se requiere de mexicanos con la mente libre , no frustrados técnicos -no llegarán siquiera a tecnócratas- a quienes el Estado les ordena qué y donde estudiar" (El Universal, Indicador Político, 18/08/96)

Carlos Monsiváis también opinó al respecto en su editorial llamado "El Mundo de los Reprobados"(El Universal,18/08/96), donde asevero que "el nuevo determinismo del mercado libre se apoya en la zona catastrófica de la educación , donde sólo se salvan los *elegidos* , y donde cada vez más, la educación es el inmenso campo de frustración para las mayorías, que de ahí derivan constancias de su *incapacidad* para entender los *ntmos* y *controles* de la sociedad que, a fuerza, se moderniza y, por el mismo impulso, intensifica su *anacronismo*".

La investigadora y consultora de la UNESCO en materia de educación técnica en México, María de Ibanola declaró que "dada la formación en que se estructuró la oferta de la educación técnica, esta no garantiza un servicio educativo de calidad; en consecuencia, sus egresados sufren altos niveles de deserción y desempleo, al tiempo que carecen del *reconocimiento social* que debería tener una formación a la que se le invierten tres años de estudio. Es por ello que si se pretende arraigar en el país una educación técnica *valorada* y útil, es insoslayable atender ahora sus problemas de calidad, tanto en maestros, planes de estudio, infraestructura y formas de operar los modelos pedagógicos"(UnoMásUno, 17/08/96, pag 11).

CONCLUSIONES.

En base al objetivo planteado al inicio de esta investigación, se puede concluir que la imagen o valoración que estas escuelas tienen, resulta un elemento que repercute, si no de manera determinante, si de modo importante en el proceso educativo cotidiano de los Conalep

A sí mismo, esta imagen o valoración es, a su vez, efectivamente, producida y reproducida por el propio sistema escolar a través de los elementos con los que funciona: prácticas docentes, procesos pedagógicos, formas de disciplinamiento, organización curricular y mecanismos burocráticos.

Está valoración que en principio se presenta como un atributo dado por lo sujetos, se convierte en una condición, es decir, en una marca propia e intrínseca de aquellos que "optan" por estudiar una carrera en ese sistema. Algo así como un estigma social determinante

Términos como "fracaso", "mediocridad", "rechazo", "conformidad", se utilizan para referirse a los Conalep y a los que ahí estudian y trabajan, configurando así todo el proceso educativo que ahí se desarrolla

Por otro lado, también se pudo observar cómo la Valoración Social de los Conalep repercute en la sociedad en general, en los jóvenes de educación media básica (secundaria), que no consideran al Conalep como una opción digna o válida, pues a pesar de contar con más de 200 planteles que ofrecen 38 mil lugares de educación media superior y de cobrar cuotas módicas (medio salario mínimo por semestre), año con año abarrotan las opciones de preparatoria y vocacional, y aún si son rechazados, vuelven a intentarlo hasta que, desilusionados y frustrados recurren en última instancia al Conalep.

Asimismo, el interés que despertó en la opinión pública la aplicación del examen único es otra muestra clara del fenómeno de resistencia a la conformación Estatal de la voluntad popular y denota la existencia de la Valoración Social que tienen los Conalep en cada uno de los ámbitos de la sociedad: estudiantil, político, intelectual y académico.

En resumen, analizando la valoración que la sociedad otorga a los Conalep, tanto en los procesos internos como externos que se suceden de manera cotidiana, y en casos extraordinarios, como lo fue el Examen Único, se puede observar lo siguiente:

- 1) Cómo las autoridades de educación pública, en éste sentido el Estado, ignora (o parece ignorar) el proceso educativo cotidiano que sucede en los Conalep, al sostener que es " la mejor opción hacia el desarrollo";
- 2) es preocupante observar también cómo funcionarios, representantes de la voluntad estatal, consideran que la sociedad "se mueve por puros *impulsos inerciales*", negando al ser humano su capacidad de elección, o afirmando su incapacidad e ignorancia para hacer uso de su derecho universal y democrático de elegir lo que le plazca, al grado de sentirse indignados por tal "irracionalidad";
- 3) como el discurso estatal es quien estigmatiza la calidad del ser humano, al adjudicarse el derecho de elección en beneficio de políticas económicas neoliberales, ignorando lo que acontece dentro y fuera de la educación técnica, para luego,
- 4) responsabilizar a la sociedad de inmadurez e irreflexión a la hora de "concederle" el derecho a elegir.

Lo anterior refuerza los argumentos planteados en el problema de tesis, cuando se hace referencia al fenómeno del aumento del autoritarismo estatal a nivel mundial y particularmente en nuestro país.

Ante ésta situación, es innegable que el fenómeno de la resistencia se refleja en los diferentes modos de significación de los involucrados. En este sentido, se

puede observar que la resistencia existe, y no necesariamente como anti-sistema, sino inclusive reproduciéndolo y formando parte de él.

Existe resistencia en los alumnos del Conalep, cuando:

- éstos dejan hasta el último lugar una opción como el Conalep;
- cuando niegan, en ocasiones, que estudian ahí por "sentir vergüenza" y miedo de que los llamen "nopalep" y se ponga en evidencia su "falta de capacidad";
- cuando existe una deserción comprobada de más del 60 % de alumnos que inician un semestre y no lo concluyen o no se inscriben al siguiente;
- cuando en sus prácticas cotidianas los alumnos no refieren a sentirse identificados ni orgullosos de su escuela, ni con los colores que la caracterizan, el logotipo, o el "águila" representativa de los Conalep;
- cuando los alumnos se reinscriben extemporáneamente, pues "la piensan mucho para seguir estudiando ahí";
- cuando refieren que seguirán estudiando ahí, pero que revalidarán materias para estudiar alguna licenciatura o ingeniería, pues no quieren "sólo" una educación técnica;

También los docentes resisten cuando:

- declaran que sólo están esperando alguna mejor oportunidad de empleo en otro lado para salirse del Conalep, pues ni material ni emocionalmente se sienten bien compensados;
- cuando afirman que llegan a ocultar algunas veces el lugar donde trabajan, pues no es una escuela de "categoría", ni se sienten identificados, ni motivados con el sistema;
- cuando los docentes no permanecen en promedio más de 5 años dentro del sistema, y cada semestre se renueva aproximadamente un 30% de la plantilla de profesores por plantel;

- cuando existe un alto índice de ausentismo por parte de los docentes;
- cuando en los cursos es nula su participación, refiriendo que sólo asisten por que los obligan;
- cuando se quejan continuamente del sueldo, de las autoridades, de los alumnos, de la escuela, etc.

Por otro lado, la sociedad resiste cuando:

- en el examen único el 93% de los aspirantes desprecian al Conalep, al elegir estudiar bachillerato.
- la opinión pública se burla y mofa con comentarios como "para que se esfuerza el Estado en planear la educación infantil, si al final manda a los estudiantes al Conalep". (La Jornada, 27/08/96).
- cuando ni las propias autoridades otorgan al Conalep el status de educación de calidad, etc.

Como ya se apuntó, esta resistencia por parte de los alumnos, docentes y sociedad en general, no representa, precisamente, un rompimiento con el sistema mismo, sino, como lo apunta Giroux, responde y se amolda perfectamente a la reproducción del sistema al cual pertenece y resiste.

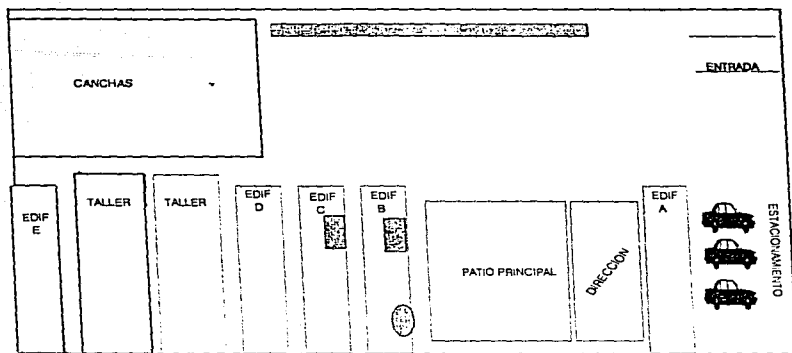
Esto es, mientras las condiciones estructurales permanezcan intactas, ya lo apuntaba citado editorialista, los esfuerzos de la sociedad por cambiar el orden establecido, e inclusive el esfuerzo de las mismas autoridades por crear mejores planes y programas educativos, serán infructuosos. La vorágine de la demagogia y el pragmatismo liberal globalizador se llevará todo lo que encuentre a su paso, y empezará con cualquier proyecto educativo nacional.

Por último, quisiera aclarar que aún cuando pareciera que esta investigación apunta a descalificar de manera determinante a los Conalep, realmente no es así. En mi experiencia como docente me encuentre con alumnos y maestros realmente brillantes. Jóvenes que pretendían consciente e inconscientemente revertir la "mala imagen" de estas escuelas, que sabían de antemano que luchaban contra corriente para poder salir adelante. Maestros que sacrificaban plazas mejor remuneradas para apostar por un cambio en un proyecto como el Conalep, al cual tenían fe y confianza.

Indudablemente muchos de estos jóvenes, mas por su propios esfuerzos que por su antecedente escolar, llegaron a ocupar algún empleo digno y remunerador. Y es aqui donde pudiera salvarse o justificarse la existencia de estas escuelas, pero la duda prevalece. Y los que reiteradamente en nuestra práctica profesional preferimos ahondar en esta duda, no nos queda otra que continuar en la búsqueda de mejores opciones en educación.

Aquellos alumnos y maestros preocupados por mejorar la calidad de la educación en el país y que tratan de conseguirlo dentro de un sistema como el Conalep, no pueden ser descalificados. Esta investigación nació gracias a que pude compartir con ellos sus sueños, inquietudes y muchas veces frustraciones, de ahí que valga mi reconocimiento por su perseverancia y trabajo honrado.

ANEXOS



BAÑOS

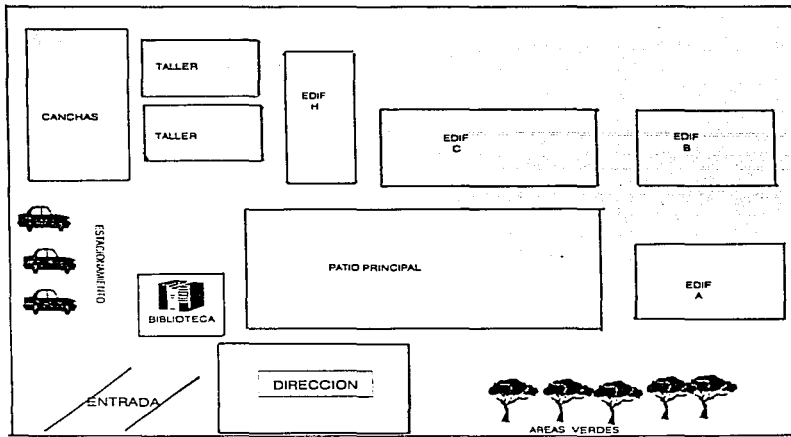


CAFETERIA



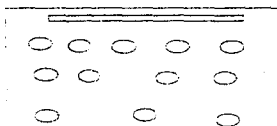
BARRA

PLANTEL IZTACALCO I

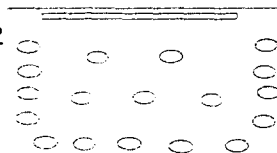


PLANTEL IZTAPALAPA I

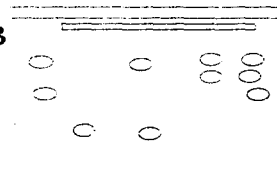
1



2



3



APROPIACION DE ESPACIOS EN EL SALON DE CLASES

- 1.- LOS QUE SE SIENTAN ENFRETE
- 2.- HASTA ATRAS Y EN LAS ORILLAS
- 3.- ORILLAS O EN GRUPOS

BIBLIOGRAFÍA.

- ACHILLI, E. LIBIA. -1990- Escuela y Democratización (para debatir un enfoque antropológico), en Revista Paraguaya de Sociología, N° 79, pp. 31-46.
- ACHILLI, E. LIBIA. -1987- Notas Para una Antropología de la Vida Cotidiana, en Revista Paraguaya de Sociología, N° 69, p.81-97.
- ADORNO, T. -1978- Sobre la lógica de las Ciencias Sociales, Grijalbo, México.
- AGUADO, VÁZQUEZ J. CARLOS. -1990- Tiempo y Espacio en una Institución Educativa, en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Mexico, 1990, vol. N° 2 , p. 133-144.
- APPLE, MICHAEL. W. -1987- Educación y Poder. Ed. Paidós, 1a. edición, Méx.
- BERNSTEIN, BASIL. -1985- Clases sociales, lenguaje y socialización, en Revista Colombiana de Educación, N° 15 , Bogotá, Colombia, pp 25-44
- BOURDIEU, P., PASSERON, JEAN CLAUDE. -1977- La Reproducción: Elementos para una teoría del Sistema de Enseñanza, Barcelona, España.
- COLEGIO NACIONAL DE EDUCACION PROFESIONAL TÉCNICA, 1979/1982.
- CORENSTEIN, ZALSAV, MARTHA. -1990- Método de Investigación en Educación III. Investigación Interpretativa Etnográfica, Maestría en Tecnología Educativa, Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, México.
- DE IBARROLA, NICOLIN, MARÍA. -1985- Las Dimensiones Sociales de la Educación , Antología, Ed. El Caballito SEP, 1a. edición, México.

- DONZELOT, J. -1991- Espacio cerrado, trabajo y moralización, en Espacios de Poder, Ed La Piqueta Madrid, pp. 27-51.
- ELIAS, NORBERT. -1985- Conocimiento y Poder, Editorial La Piqueta, Madrid.
- EZPELETA, JUSTA. -1986- Modelos Educativos: Notas para un cuestionamiento.
Revista ENEP- Acatlán, UNAM, 1980, c.f.d. N° 13.
- FOUCAULT, MICHEL -1979- Microfísica del Poder, Editorial La Piqueta, Madrid,
- 1978- El sujeto y el poder.
- 1980- Vigilar y castigar México, s. XXI ed.
- GARCIA, SALORD, S. y VANELLA, L. - 1992 - Normas y Valores en el Salón de Clases, Editorial S. XXI, 1a. de México, pp. 135.
- GIROUX, HENRY, A. -1992- Teoría y Resistencia en Educación, Editorial S. XXI,
1a. edición, México.
-1994- La Escuela y la lucha por la Ciudadanía, Editorial S.
XXI, 1a. edición, México.
- GÓMEZ, RIVERA, MAGDALENA, y otros. -1981- Política Educativa en México,
Universidad Pedagógica Nacional, 1a. edición, México.
- GÓMEZ, VILLANUEVA, J., y otros. -1991- El Debate Social en torno a la Educación, Antología, ENEP-UNAM, 1a. edición, México.
- GRAMSCI, ANTONIO. -1981- La Alternativa Pedagógica, Editorial Fontamara,
Barcelona, España.
- HAMMERSLEY, MARTYN y ATKINSON, PAUL. - 1994 - Etnografía, Editorial
Paidós, Barcelona, España.
- HELLER, AGNES, -1977- Sociología de la Vida Cotidiana, Editorial Península,
Barcelona, España.

LATAPÍ, PABLO. -1980- Análisis de un Sexenio en Educación 1970-1976.

2a. edición, Nueva Imagen, México.

MCLAREN, PETER, -1984- La Vida en las Escuelas. 1a.edición, México.

- 1995- La Escuela como un performance ritual. 1a.ed.

México.

MARDONES Y URSÚA, - 1992 - Filosofía de las Ciencias Sociales y Humanas.

editorial Fontamara.

PORTANTIERO, JUAN CARLOS. -1981- Los Usos de Gramsci. Folios Ediciones,

1a. edición, México.

ROBLES, MARTHA. - 1978 - Educación y Sociedad en la Historia de México.

editorial S.XXI.

ROCKWELL, ELSIE. - 1995- La Escuela Cotidiana. Editorial CFE, 1a. edición,

México.

RUIZ, DEL CASTILLO, AMPARO -1992- Crisis, Educación y Poder en México.

Editorial PYV, 4a. edición, México.