



ITESO

EXPERIENCIA ESCOLAR Y EL SABER EN EL BACHILLERATO; LAS VOCES DE LOS SUJETOS

Blanca Flor Trujillo Reyes, *Juan Mario Ramos Morales,

**José Antonio Serrano Castañeda

bflortrujilloreyes@gmail.com, *juanmarioramos@hotmail.com,

**serrano_aj@hotmail.com

Currículo: maestra en Pedagogía. Profesora en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Sus líneas de investigación abordan la educación moral y la ciudadanía, así como la gestión pedagógica.

***Currículo:** doctor en Ciencias Administrativas. Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Sus líneas de investigación atienden las prácticas institucionales y la constitución del sujeto.

****Currículo:** doctor en Pedagogía. Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Sus líneas de investigación versan sobre la formación docente e innovación educativa, diseño y desarrollo curricular, trayectorias biográficas y prácticas institucionales.

Recibido: 31 de mayo de 2015. Aceptado para su publicación: 26 de enero de 2016.

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/613>

Resumen

En este texto, a partir de un proyecto de indagación en proceso (“Prácticas de formación”) en dos escuelas de educación media superior mexicanas, reflexionamos acerca de la experiencia escolar que tienen los estudiantes; describimos los efectos de tal experiencia y las estrategias institucionales para atender la reprobación; planteamos los límites de la escuela en la modernidad que se sostiene con base en la noción de un sujeto carenciado. Más adelante, advertimos que a los estudiantes se les tiene que reconocer como sujetos con saber; puede que no sea el propiamente escolar, sino un saber generado por sus trayectorias en las redes de la escolarización, lo que conduciría al respeto de la individualidad y a potenciar el vínculo con la comunidad. Mostramos una perspectiva de la experiencia escolar y el saber en el bachillerato centrada en lo pedagógico, que recupere el papel central de la definición del educando como sujeto de saber, y mire a la escuela como una comunidad y no como una institución de asistencia.

Palabras clave: experiencia en educación, igualdad, relación con el saber, comunidad escolar, prácticas de formación.

Abstract

In this work, from an ongoing research project (“Prácticas de formación”) into two Mexican High Schools, we reflect on the school students experience. We describe the effects of such experience and on institutional strategies to address reprobation. We propose limits in modern school which is held under the notion of a disadvantaged subject. Later, we noticed that students have to be recognized as subjects with knowledge; It may not be from the school itself, but a knowledge generated by their paths in networks of schooling, leading to respect for individuality and the bond with the community. From a pedagogy focus, we show a perspective of the school experience and knowledge in high school to recover

the centrality of the definition of the learner as a subject of knowledge, and look at the school as a community and not as an institution of assistance.

Keywords: Experience in education, equality, relationship to knowledge, school community, training practices.

INTRODUCCIÓN

Las perspectivas que relacionan justicia y escuela han equiparado inclusión y equidad con dar acceso a la escolarización. Al hacer equivalentes justicia y acceso, nos encontramos con dos dificultades: por un lado, al tratar de saldar la histórica deuda de justicia social en las sociedades latinoamericanas —si cada vez más personas asisten a la escuela, mejor será su nivel de vida; por lo tanto, nos acercamos a una mejor repartición de bienes—. Si bien la ampliación de la matrícula en el nivel secundario y medio superior está correlacionada con mejores niveles de vida, la educación escolarizada no ha sido el único factor interviniente. Por otro lado, nos enfrentamos al hecho de que, al menos como la sociología ha mostrado, la escuela es en sí misma excluyente; no basta con entrar, hay que mantenerse, lo que requiere una serie de soportes sociales, simbólicos y materiales que no están al alcance de todos los que ingresan.

La falta de condiciones para incluir a los estudiantes en entornos de igualdad en educación constituye uno de los aspectos más apremiantes en los países latinoamericanos en general, y México no es la excepción. El paso de los jóvenes por las escuelas de educación media superior (EMS) está marcado por la desigualdad: en el acceso y la permanencia; en los contextos culturales; en las capacidades valoradas por las evaluaciones escolares que muestran diferencias en el éxito o fracaso escolar; y en las posibilidades de acceder a una cultura común.

Los programas de acción enfocados a la inclusión y la equidad en general están orientados por una cuestionada concepción de igualdad de oportunidades (Dubet, 2011; Puyol, 2010), que no ha contribuido a consolidar un currículo y prácticas educativas que vinculen la permanencia en la escuela al logro de una experiencia educativa que potencie las mejores consecuencias en sus efectos subjetivos y políticos (Diker, en prensa). Si bien en nuestro país se han puesto en marcha acciones específicas para avanzar hacia una mayor igualdad, lo cierto es que continúa el choque entre los principios y regulaciones formalmente establecidas desde las instituciones educativas para el ingreso y la permanencia, en términos generales mediada por la organización del sistema de media superior, con efectos en las prácticas cotidianas y en la persistencia del rezago.

Tanto las políticas educativas en el nivel de EMS como las tareas educativas implementadas de manera cotidiana se preocupan por la inclusión y la igualdad de oportunidades. No obstante, el sistema educativo mantiene procesos de segmentación, clasificación de escuelas de acuerdo con calidad y prestigio, que dan paso a prácticas de desigualdad y diferenciación en los modos de escolarización, en la atención a la población por condiciones socioculturales, con consecuencias en la generación de formas también desiguales de inclusión y movilidad social

En este texto nos proponemos deliberar sobre aspectos relativos a la experiencia escolar en el nivel medio superior. A partir de la voz de los sujetos, nos cuestionamos acerca de la obligatoriedad de la EMS ante la desigualdad de la experiencia que tienen los estudiantes; describimos los efectos de la experiencia escolar y las estrategias institucionales para atender la reprobación; planteamos los límites de

la escuela en la modernidad que se sostiene con base en la noción de un sujeto carenciado. Más adelante, advertimos que a los estudiantes se les tiene que reconocer como sujetos con saber; puede que no sea el propiamente escolar, sino un saber generado por sus trayectorias en las redes de la escolarización, lo que conduciría al respeto de la individualidad y a potenciar el vínculo con la comunidad. Mostramos una perspectiva de la experiencia escolar y el saber en el bachillerato centrada en lo pedagógico, que recupere el papel central de la definición del educando como sujeto de saber, y mire a la escuela como una comunidad y no como una institución de asistencia.

Desde un enfoque cualitativo (Eisner, 1998), trabajamos en dos planteles de EMS en la Ciudad de México para dar cuenta de los aspectos que inciden en la reprobación de los alumnos en esos planteles, construimos trayectorias escolares de algunos de ellos (ocho y doce estudiantes en cada plantel, respectivamente). Asumimos la perspectiva del interaccionismo simbólico, que se sintetiza en los siguientes supuestos planteados por Coulon (1993):

Vivimos en un medio ambiente que es a la vez simbólico y físico, y somos nosotros los que construimos los significados del mundo y de nuestras acciones en el mundo con la ayuda de símbolos [...]

Los símbolos y, por lo tanto, también el sentido y el valor que se asigna a ellos no están aislados sino forman parte de conjuntos complejos, de cara a aquellos el individuo define su "rol", definición que Mead llama el "mí" que varía según el grupo a los cuales él pertenece, mientras que su "yo" es la percepción que él tiene de sí mismo como un todo: El "yo" es la respuesta del organismo a las actitudes de los otros; el "mí" es el conjunto organizado de actitudes que yo tomo de los otros. Las actitudes de los otros constituyen el "mí" organizado y donde se reacciona, por lo tanto, de cara a aquél en tanto "yo" [Mead, en Coulon].

El pensamiento es el proceso por lo cual las soluciones potenciales son de entrada examinadas según el ángulo de ventajas y desventajas que el individuo tomaría en relación con sus valores, finalmente seleccionados. Un acto es una interacción continua entre el "yo" y el mí". Un "acto" es una sucesión de fases que finalizan por cristalizarse en un comportamiento único" (p. 63).

Desde esta perspectiva, realizamos entrevistas en profundidad (Kaiser, 1994; Serrano, en prensa) a estudiantes con un historial académico que presentaba de tres a cinco materias reprobadas y que tenían detrás –desde la escuela secundaria– una trayectoria de reprobación. El proceso de selección de los estudiantes entrevistados consideró dos momentos. En el primero, llevamos a cabo entrevistas informales con informantes clave (uno de los miembros del equipo directivo y tres profesores en cada plantel) y estudiantes que en el bachillerato en cuestión presentaban dificultades para aprobar las materias. En un segundo momento, solicitamos a estudiantes con materias reprobadas, sea cual fuese el área disciplinaria, a participar en entrevistas con el grupo de trabajo. No todos estuvieron dispuestos a participar, algunas voces de los que sí accedieron (ocho y doce en cada plantel) están consideradas en estas reflexiones. Las entrevistas se realizaron en el plantel de los jóvenes, voluntariamente y con la condición de anonimato.

Asimismo, entrevistamos a profesores y miembros del equipo directivo de ambos planteles, cuyas voces en ocasiones citamos textualmente. Con la finalidad de enmarcar y describir el contexto en el cual transitan los estudiantes, trabajamos con base en cuatro núcleos temáticos: plan de estudios y relación maestro-alumno, condiciones socioeconómicas, relaciones familiares y relación con la escuela. En el apartado *Efectos de la diferenciación*, exponemos algunas reflexiones que nacen de los puntos de vista de estos actores educativos (estudiantes y directivos).

Como señalamos, el propósito del trabajo de campo fue reconstruir, desde la voz de los sujetos, sus trayectorias escolares de tal modo que dieran cuenta de la multiplicidad de factores implicados en el curso de su itinerarios escolares y que, de alguna manera, explican las razones de su reprobación. La idea de trayectoria la retomamos de Jackson (1991), quien plantea que, en el campo escolar, debe ser entendida como el vuelo de una mariposa y no como el recorrido de una bala.

En este texto profundizamos sobre el desacuerdo de los estudiantes con los programas de acreditación que la escuela presentaba a su situación reprobatoria. Este asunto nos es de interés por remarcar aspectos que tienen que ver con la enseñanza y el aprendizaje, las formas de evaluación y el saber que se pone en juego en la escuela. Desde una perspectiva pedagógica, tomamos como referente fundamental la relación con el saber que constituye, permite u obstaculiza las posibilidades de institucionalización del saber y sus formas de enseñanza, la relación del sujeto con la escuela y con lo que ahí se transmite. Reconocemos que la reprobación es multifactorial, y así lo muestran los relatos de los jóvenes que nos permitieron construir su trayectoria escolar.

Atendemos a lo que consideramos dos de las mayores dificultades con las que se enfrenta este nivel educativo. La primera tiene que ver con la persistencia en la diferenciación del bachillerato. A pesar de la reforma de 2008, como ya ha sido documentado (Villa-Lever, 2012) no alcanza a conformar un nivel más articulado; la diferenciación persiste, en buena medida, debido a prácticas escolares diferenciadoras de sujetos, desde el mismo conocimiento que se les transmite por la modalidad cursada y las formas en que cada escuela traduce la oferta curricular.

La segunda es mostrar la concepción implícita en prácticas de la escuela que señalan al alumno como sujeto carente, en un escenario que ya no tiene sólo que ver con el carácter instintivo y la falta de conocimientos, como lo concibió la escuela moderna en su emergencia, sino con la identificación del sujeto como pobre económica y culturalmente, concepción que progresivamente conduce a la escuela a tomar un carácter asistencialista.

En el campo pedagógico, tradicionalmente la idea de alumno se ha constituido desde su condición de falta, de carencia. De esta manera, en las discusiones teóricas, debates desde el currículo, la didáctica, la sociología y psicología de la educación, la filosofía de la educación, o ya sea desde propuestas de intervención, el punto de partida es por lo general un sujeto en falta que debe crecer en una dirección predefinida, que debe abandonar sus instintos e impulsos, etcétera. Ejemplos que ilustran esta idea abundan; remitimos sólo a tres: pueden leerse en Tyler (1973), Taba (1974) y Furlan y Pasillas (1999), respecto a las fuentes para elaborar los objetivos de la educación, o en la pedagogía de Kant (1983), sobre el fin último de la educación. El giro a esta idea es planteado por Dewey (2011a y b), quien propone ver al alumno en sus potencias, su capacidad de crecimiento, no predefinido, no previsible, sino negociado, alcanzado en una transacción constante con su medio ambiente, a partir de la acción misma de educar.

OBLIGATORIEDAD ANTE LA DESIGUALDAD PERSISTENTE

En México, en 2011, se aprobó la obligatoriedad de la EMS, que comenzó a hacerse efectiva a partir del ciclo 2012-2013, y se espera universalizarla en el ciclo escolar 2020-2021. La exigencia se enfrenta a condiciones históricas en el nivel, como la diversificación de programas de estudio, la segmentación del bachillerato, entre otras, que si bien progresivamente son atendidas, encuentran dificultades en cuanto a los resultados en la formación, en los aprendizajes de los estudiantes en edad de asistir. Con la obligatoriedad, se gana en el compromiso que adquiere el Estado en ofrecer un espacio a todo aquel que desee ingresar; supone avances en la democratización de la sociedad, al dar el derecho a todos por igual de prolongar la escolarización hasta los dieciocho años. No obstante, también hace más evidentes las dificultades que cada escuela tiene para atender a su población.

El nivel de EMS es el que presenta los mayores problemas de cobertura, retención en el sistema y eficiencia terminal en el país. Múltiples investigaciones dan cuenta de que los obstáculos para el cumplimiento efectivo del derecho a la educación para todos los jóvenes en edad de quince a dieciocho años depende tanto de factores asociados con la trayectoria personal y escolar, una serie de condiciones institucionales aún no resueltas, la atención educativa con calidad dispar, la desconexión de los contenidos curriculares con las necesidades y condiciones de vida de los jóvenes, entre otras (Villa-Lever, 2007; Zorrilla, 2012).

Hasta hace poco más de una década, comenzaron a impulsarse una serie de reformas tanto en relación con políticas educativas como con programas y acciones específicas que ya no sólo se basaron en ejes como la calidad, eficiencia y pertinencia, sino que estuvieron marcadas, principalmente, por un principio de carácter más incluyente: la equidad. Los cambios propuestos tuvieron a la diversidad como un principio rector, al no transgredir la orientación de cada uno de los subsistemas y al basar las nuevas políticas en este último eje. La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), con la que se buscó que la obligatoriedad tuviera cierta articulación —uno de los ejes de la reforma es dar “reconocimiento universal [a] todas las modalidades y formas de bachillerato”— es una muestra contundente de esos cambios; no obstante, la EMS enfrenta problemas sustanciales, que Villa-Lever (2012) sintetiza de la siguiente manera:

- Es marcada la distinción entre bachilleratos generales de bajo y alto nivel, y la preparación técnica es equiparada con la mano de obra barata, principalmente, por parte de los empleadores. El futuro laboral o escolar de los jóvenes está determinado por el tipo de institución en la cual estudiaron la EMS.
- Se sigue conociendo poco cuáles son los intereses y las necesidades de los jóvenes que cursan este nivel. De acuerdo con la autora, no se trata de exigir que la escuela satisfaga cualquiera, sino de que tome en cuenta la diversidad de modos de ser y de autocomprenderse de los estudiantes.
- En qué tipo de institución cursar la EMS depende del cupo y de condiciones económicas y culturales, antes que de una decisión relacionada con el proyecto formativo que se les presenta a los jóvenes. El núcleo de la desigualdad para este nivel educativo “está en las diferentes calidades que ofrece la educación media superior, la cual está segmentada, y por lo tanto orienta a salidas socialmente diferenciadas y también a un futuro laboral definido de antemano por el tipo de institución en el que realiza sus estu-

dios” (Villa-Lever, 2012, p. 171). Segmentación, disparidad en la calidad de los distintos proyectos formativos que ofrecen las instituciones y desigualdad son los problemas que marcan el desarrollo de la EMS en México.

El análisis contextual de los dos planteles de EMS donde llevamos a cabo la indagación citada en la introducción nos llevan a señalar que enfrentan cotidianamente las dificultades a las que se refiere Villa-Lever, sobre todo en los puntos 2 y 3, y si bien cuentan con experiencia acumulada en cuanto a estrategias de acompañamiento y retención, continúan existiendo la deserción, la reprobación y el rezago, debido a causas muy diversas. Lo que hemos encontrado en las trayectorias de los estudiantes es que no existen motivos únicos ni son idénticas en cuanto a las dificultades vividas. Como lo advierte Jackson con la metáfora del vuelo de una mariposa, las razones narradas por los estudiantes en relación con su itinerario escolar vuelven cada uno complejo. En cada historia personal se conjuntan dificultades y experiencias de diverso tipo, que ponen en tensión la vida estudiantil, y los obliga a renunciaciones parciales de respuesta a la demanda escolar —no siempre clara para ellos en términos de sus intenciones—, que los colocan en la situación de reprobados o rezagados.

Uno de los propósitos que han orientado la indagación ha sido apartarnos de un análisis que proponga una suerte de “visión de los reprobados”, de los que están “*por debajo de la línea* del aprovechamiento escolar”. Como señala Auyero (2001, p. 27) en relación con los estudios sobre la pobreza, esa suerte de “aritmética de la miseria” oscurece las características específicas de los procesos de marginación “y la cadena de eventos y condiciones que han llevado a la exclusión social” (Mingione, 1996, p. 5”).

En el marco de los planteles escolares en los cuales realizamos la indagación, ser reprobado, estar rezagado en la escuela, es una situación de progresiva marginación de la categoría de educando. Aunado a las circunstancias apremiantes que tienen que ver con la explosión de la demanda, la desigualdad de condiciones de acceso a la escuela por dificultades geográficas o recursos económicos, entre otros factores, propician que instituciones de estas características no potencien a los educandos como sujetos de saber y de derecho y dignos de respeto (Sennett, 2003). En el mejor de los casos, tienden a focalizarse en aspectos de acreditación, pero siempre llevadas a cabo en el marco de dificultades concernientes a las carencias económicas y socioculturales de los jóvenes; en consecuencia, la escuela los conduce a un estado progresivo de mayores desigualdades y los acerca a lo que Charlot (2009) denomina una *posición social*: el resultado de los efectos diferenciadores de una institución, y borra otros atributos propios de su condición humana, de sus capacidades y sus identidades específicas. Ser joven se convierte en la definición de lo que se es capaz de hacer o no en la escuela, en términos de acreditación formal del currículo, aunque no se tenga claridad sobre cuáles son las prácticas, las dinámicas que han tenido que pasar a lo largo de su trayectoria escolar y las escuelas específicas en las que cursan el bachillerato.

La educación convertida en un derecho requiere, como señala Gimeno (2000), tres condiciones materiales: que sea posible el acceso a un lugar en la escuela; que el individuo tenga la posibilidad de “asistir con normalidad y permanecer sin obstáculos provenientes de las condiciones de vida externas o de las prácticas escolares internas que lleven a la exclusión o deserción escolar; posibilidad de prescindir del trabajo infantil [y juvenil] para que se den las dos anteriores” (pp. 17-18).

El empuje a la educación universal como derecho se debe a que desde el Estado se considera un medio para mejorar, para que los individuos y la sociedad progresen. En este punto, dos deliberaciones deben tomarse en cuenta: una, cuestionar la idea de progreso en educación, pues la forma de caracterizarla niega modos de ser y estar en la escuela y en el mundo, que no son concebidos como legítimos o suficientemente apegados a la norma que impone el cuño moderno del que proviene. La otra es si la idea moderna de progreso educativo atiende a lo diverso, y si aun así mantenemos o es posible mantener lo común. Como afirma Gimeno, dar la misma educación a sujetos desiguales no es una política igualadora; es decir, aunque se amplíe la obligatoriedad de los distintos niveles educativos, esto por sí mismo no ayuda a resolver la desigualdad; hay que intervenir en las condiciones de partida, aquellas que tienen que ver con los derechos sociales que no son atribución de la escuela, pero que son indispensables que se cumplan para que ésta realice su trabajo de mejor manera.

EFFECTOS DE LA DIFERENCIACIÓN

Reprobación

Una de las intenciones de la reforma de 2008, retomada por la obligatoriedad, fue superar la imposibilidad de que hubiese movilidad de un subsistema a otro sin tener que comenzar de nuevo todo el ciclo, pero no ha atenuado la diferenciación simbólica y material de los planteles escolares, lo que tiene consecuencias en la autopercepción de los estudiantes, profesores y directivos, así como en la enseñanza, el aprendizaje y los modos de interacción que se establecen entre agentes educativos. Aun con el marco curricular común, la diferenciación entre bachillerato general/propedéutico, tecnológico y técnico profesional sigue marcando la heterogeneidad de recorridos y la diversificación de ofertas (ver Villa-Lever, 2007 y 2012; Alcántara y Zorrilla, 2010; Zorrilla, 2012).

Esto es de suma preocupación, pues, como sabemos, en este momento de la escolaridad, los sujetos toman decisiones que afectan el proyecto de vida: siguen estudios universitarios, trabajan o, en el peor de los casos, se quedan en estado de excepción, es decir, suspendido de la norma escolar y productiva. “La excepción es una especie de la exclusión. Es un caso individual que es excluido de la norma general. Pero lo que caracteriza propiamente a la excepción es que lo excluido no queda por ello absolutamente privado de conexión con la norma; por el contrario, se mantiene en relación con ella en la forma de suspensión. La norma se aplica a la excepción desaplicándose, retirándose de ella” (Agamben, 2004, p. 30).

A lo anterior hay que agregarle que, en el imaginario de estudiantes y sus familias, algunos de los bachilleratos generales son de mejor calidad, aspecto que se ve reforzado por las exigencias del acceso a la educación superior. La mayor parte de la población que ingresa a las universidades públicas —sobre todo a las estimadas de mayor nivel— proviene de sus propios bachilleratos, y en segundo lugar, depende de los resultados del examen de ingreso. Ahí, en el terreno de la competencia por obtener un lugar en la educación superior, todos son iguales con base en la lógica meritocrática; así, las desigualdades existentes se consolidan.

En lo que compete a los planteles en los que se llevó a cabo la indagación, los estudiantes presentan dificultades de distinto orden, que, amalgamadas, pueden impedirles mantenerse en la escuela: desde aquellas que tienen que ver con el absentismo en clase, no encontrarle sentido a los contenidos, falta de pertenencia a la institución,

pensar y llegar a decidir que es mejor trabajar, preferir “vivir el momento” (las frases entrecuilladas son extractos *verbatim* de las entrevistas a los estudiantes, profesores y miembros del equipo directivo) hasta enfrentarse a prácticas de los docentes claramente distanciadas de los propósitos y contenidos escolares (como la exigencia de asistir a espectáculos o exposiciones sin que medie la relación con el programa, la revisión en clase, sino sólo evidenciar que se acudió), entre otras.

Aunque los estudiantes entrevistados identifican y aprecian saberes constituidos fuera de la institución escolar, y saben que no son definidos fundamentalmente por ésta, también asumen que se juegan una especie de destino manifiesto por el tipo de bachillerato al que ingresaron, para el que “dieron el nivel” y que es una opción que, “por lo menos”, les dará mejores oportunidades, ya sea para trabajar o ingresar al nivel superior de estudios. Así, si bien se sienten calificados en áreas como la música, trabajo artesanal, informática, por ejemplo, saben que no pasar las asignaturas del currículo formal, los pondrá en una peor situación “que ser egresados de este bachillerato”.

En los planteles de la indagación existe una cultura escolar considerada normal por los alumnos, profesores y directivos entrevistados; quién fracasa y en qué se fracasa no es muy visible. Cuando alguien fracasa, suele referirse el hecho de que no cumplió con las exigencias curriculares; las razones más comunes que aducen profesores y directivos son: no están interesados en la oferta cultural escolar; “no vienen a aprender, no ponen atención”; en “el modo en que los profesores enseñan”; “no vienen motivados”; su origen sociocultural le impide relacionarse; “muchos vienen del estado”; “no dieron el nivel” para ingresar en otras opciones de bachillerato. Así, los docentes y directivos perciben al alumno como un sujeto carenciado, enfrentado con la cultura que le ofrece la institución.

De acuerdo con lo que encontramos en la indagación, en los planteles estudiados se mantiene la matrícula y las posibilidades de permanecer, pero en un estado de excepción. Los estudiantes que han reprobado varias asignaturas pierden el derecho de asistir a clases. Una vez suspendido, el alumno requiere acreditar las materias reprobadas para volver. Con todo, según los propios estudiantes, la demanda es fácil, sencilla, pobre; por ejemplo: “Vienes dos semanas, vienes de lunes a viernes y vienes a veces dos, dos horas o si te va bien una, hay algunos que a veces tres y este [...] y es igual, te explican, haces un examen, y ya pasas” (alumno 1). O bien:

Por ejemplo, un maestro dijo: “Van a venir tal día, les voy a dar qué temas van a estudiar por su cuenta y ya después vienen y les voy a dejar un trabajo” [...]. Entonces, se supone que ese maestro tuvo que habernos explicado dos semanas para que llegara el día y nos hiciera examen, pero el profesor, no sé si fue por flojera o porque no quería, nos dijo: “Me hacen un trabajo de todo lo que vieron en segundo y ya estudian y ya hacen su examen” (alumno 2).

Para aprobar, existen diversas modalidades. Sobre éstas, los estudiantes no colocan en el eje los contenidos académicos, sino los estilos administrativos de la institución, esto es, fechas y horarios en que se programan las modalidades de aprobación de la materia, cuántos estudiantes se admiten en cada una, duración, alumnos por grupo, presupuesto asignado y costo:

Ellos [un estudiante que se refiere “la dirección”] abren grupos [para acreditar materias reprobadas] avisan que tenemos que venir a formarnos, ponen un ca-

lendario acá afuera y dicen grupo 1 de tal a tal fecha, te formas, empiezan en tal día y terminan en tal día, el examen se aplica en tal fecha, entonces ya tú ves y te formas en esos días y ya, entre más seas de los primeros, más alcanzas; cuando ya todos se llenan ya no te meten a ninguno (alumno 1)

Los sistemas de evaluación extraordinaria a los que son convocados los estudiantes, lejos de instaurar experiencias de aprendizaje de los contenidos obligatorios, se constituyen en un mecanismo orientado a mantener la matrícula y, en otros, la tradición disciplinaria de la escuela; los jerarquiza por su valía como buenos o malos estudiantes, lo que es una forma de legitimación de las desigualdades. Directivos y profesores opinan que se están evaluando competencias, pero los testimonios de los estudiantes dan cuenta de que lo que se les evalúa es la posesión, o no, de información irrelevante; por ejemplo: “Hay algunos maestros que nos ponen un dictado en el pizarrón y nada más lo tenemos que copiar y al final ya nada más nos hacen el examen, ¿y si no sabemos? [...] ¿no?, y pasamos” (alumno 3).

La evaluación se usa finalmente para alargar la trayectoria como fracasado en la escuela. Lo que no está alejado de planteamientos sobre los efectos de la reprobación ya sostenidos, por ejemplo, por Perrenoud (1996), quien, a partir de la definición de la reprobación como la desacreditación de las exigencias del currículo, asocia esta situación con prácticas presentes en la institución que, aunque no intencionadas, no planificadas, contribuyen a la generación y reproducción del fracaso escolar.

Algunas prácticas a las que se refiere Perrenoud son los juicios de los docentes y la jerarquización que hacen de los alumnos. Ambas se hacen sin poner en cuestión las diferencias entre los estudiantes, desde las relativas al entorno cultural, las dificultades familiares cotidianas hasta los ritmos y las formas de aprendizaje. En los planteles de la indagación, de acuerdo con los estudiantes, entre las dificultades cotidianas se encuentran, por ejemplo, atención a la madre enferma y a los hermanos menores que los hacen llegar tarde a clase. Estas situaciones, según los dichos de los estudiantes, no son escuchadas por los docentes ni tomadas en cuenta para recibir fuera de tiempo alguna tarea o dejarlos presentar un examen.

Espacio escolar y juventud

Además de los efectos de la diferenciación en relación con las prácticas que pueden identificarse en el núcleo del plan de estudios y relación maestro-alumno, también encontramos otros que tienen que ver con la relación alumno-escuela. En este texto, mostramos el uso y la significación de los espacios físicos para los estudiantes. En las instituciones educativas, los espacios físicos pueden ser también una fuente de diferenciación y exclusión; da lugar a que grupos menos aventajados socialmente tengan experiencias escolares menos ricas.

En el caso de los planteles a que nos hemos referido, se entrelazan el espacio físico, la interrelación adultos jóvenes en éste, y una concepción de juventud en riesgo. Los espacios abiertos son planchas relativamente grandes de cemento, alguna que otra jardinera; cuentan con canchas deportivas alejadas de los espacios de estudio. Una compañía de seguridad privada vigila tanto la entrada principal de la escuela, con el propósito de revisar las identificaciones de todo aquel que quiera ingresar al plantel, como los espacios comunes, patios y canchas deportivas. En la biblioteca, además, hay cámaras de vigilancia, lo que contrasta, por ejemplo, con los espacios de otras escuelas de bachillerato general (consideradas, además, de mejor calidad),

que cuentan con amplios jardines y con la posibilidad de instalar áreas de esparcimiento o para el desarrollo de actividades extracurriculares variadas.

Más allá del efecto de los contrastes, sobresale una concepción de juventud en riesgo, que puede poner también en peligro a la escuela; las formas de vigilancia se mantienen, ya que se ha llegado a identificar “narcomenudeo, prostitución, falsificación de documentos [por ejemplo, estudiantes que hacen pasar a otros por sus padres con identificaciones falsas], el ingreso de bandas porriles” (directivo 1).

Ante este panorama, algunas preguntas que se abren son: ante una relación depreciada con la escuela, ¿es posible que ésta ofrezca espacios en donde se ponga como centro la experiencia educativa, la capacidad del estudiante, y no la percepción por otros y de sí mismo como un riesgo? ¿Es la vigilancia la única salida a las situaciones de violencia al interior de la escuela? ¿Tiene que asumirse la escuela como institución en riesgo? Es relevante proponernos indagaciones y reflexiones en profundidad sobre el espacio físico de la escuela y su regulación.

Progresivamente, los estudios sobre violencia en la escuela (ver Furlan, 2012) han mostrado que ésta se gesta en condiciones estructurales que no son producidas en ni por la escuela, y que este espacio no ha de convertirse en un contenedor de problemas sociales amplios, sino, al contrario, ha de ser protegida como un espacio físico y simbólico, que privilegie el saber y su transmisión.

Relación con el saber

Como explicaciones respecto de por qué el bachillerato es el nivel con el mayor rezago y por qué en algunos planteles de bachillerato general y técnico la violencia es más localizada han circulado en nuestro medio educativo mexicano principalmente dos –todavía lo hacen en las escuelas de la indagación–: una que se refiere al origen sociofamiliar, la pobreza, las carencias económicas y culturales como condicionantes del desarrollo y permanencia en la escuela; y otra que atribuye al carácter adolescente la responsabilidad por el fracaso.

Sin embargo, a partir de la pasada década, los resultados de las investigaciones en la línea jóvenes-estudiantes; jóvenes-bachillerato (Saucedo, Guzmán, Sandoval y Galaz, 2013), ampliaron las explicaciones y actualmente se problematiza la posición de estudiante, la relación con ser joven. Estos estudios plantean que existen múltiples formas de vivir la juventud y que ésta no es escindible de otros modos de acción; la investigación ha dado indicios también de que en la escuela se han minimizado las oportunidades de encuentro con conocimientos y saberes más amplios. Tener derecho de acceso a la escuela, con las mismas posibilidades de cursar un mismo plan, contar con los mismos profesores, las mismas normas para ser sancionado, no da derecho a la educación, si asumimos que éste supone no sólo entrar a la escuela, sino acceder “al saber y a las referencias sobre la vida” (Charlot, 2008, p. 3).

Pensar en quiénes son los sujetos a educar implica pensar en dos cuestiones cuya relación es ineludible: quién es ese sujeto y cómo se relaciona con el saber (Charlot, 2006 y 2008; Beillerot, Blanchard-Laville y Mosconi, 1998). En cuanto a la primera, nos parece que no podemos dejar de pensar a los que educamos como capaces de mejorar, que esto es posible lo justificamos como educadores con base en la condición de plasticidad de todo ser humano (Eisner, 1998). No obstante, desde la concepción moderna de educación, la pretensión de mejoramiento debe ser dirigida por una cultura ya desarrollada, en la cual el progreso tiene un significado predefinido (Sennett, 2003).

Como señalamos, desde diversos puntos de vista se concibe al educando como un ser carenciado. Los entrevistados (profesores y personal directivo), además, consideran que la juventud es una fuente de riesgos o el producto de las condiciones de reproducción de la vida social y escolar. Nos parece que hacer intervenir las ideas de Charlot (2006) sobre la relación con el saber en el contexto de la EMS, en general, y en los dos planteles estudiados, en particular, por lo menos modifica la tentativa de mantener la carencia como punto de partida o continuar con los prejuicios sobre quiénes son los estudiantes. En Beillerot, Blanchard-Laville y Mosconi (1998) se encuentran los antecedentes de la idea de *relación con el saber* en reflexiones psicoanalíticas.

De acuerdo con Charlot (2006), “la relación con el saber constituye una forma de relación con el mundo” (p. 125). Si bien el sujeto es influido por su entorno, tiene participación activa, pues “la influencia es una relación, no una acción que el entorno ejerce sobre el individuo”. La relación con el saber puede explicarse como una red en la que están presentes en continuidad e interacción tres elementos: los sistemas simbólicos —lenguaje como el principal—; las actividades que dan cuenta de cómo se relaciona el individuo con el mundo; y los momentos significativos.

La relación con el saber coloca en interacción lugares, personas, objetos, contenidos de pensamiento, situaciones, normas relacionales. Estos vínculos nos muestran que lo que está en juego en la acción del sujeto en el mundo es el saber que produce, la relación con los objetos, el medio físico y social, las personas y consigo mismo, como se deriva de los planteamientos del interaccionismo simbólico. El sujeto interactúa simbólicamente con sus ideales y el saber que media la relación con ellos es producto del diálogo real e imaginario con los otros. Se trata para Charlot de una relación fundada en la desigualdad de saber social; es decir, que la relación con el saber de cada sujeto está vinculada con su posición social, su origen, su posición actual y las relaciones de saber que incluye. “Ocupar tal o cual lugar en las relaciones sociales, estar comprometido en uno u otro tipo de relaciones de saber, es estar autorizado, incitado y a veces obligado a invertir de ciertas formas de saberes, de actividades o de relaciones” (Charlot, 2006, p.138).

La relación con el saber se construye en relaciones sociales de saber. Esto importa a efectos de pensar en quién tenemos frente a nosotros en el salón de clase, a quién enseñamos. ¿Vemos a un individuo en riesgo? ¿Pensamos que es una fuente de peligros? ¿Lo suponemos un individuo pobre, con carencias de conocimiento, culturales, simbólicas, económicas? ¿Pensamos en que no tiene interés o no está motivado? La noción que propone Charlot, ligada a las preguntas sobre quiénes son los seres humanos y qué significa que deben mejorar, es productiva para indagar y conocer a fondo quiénes son los estudiantes y, ante todo, la comprensión de quiénes son los seres humanos, el supuesto antropológico que toda perspectiva pedagógica y proyecto educativo tiene que justificar.

LA CONFIGURACIÓN DE UNA ESCUELA ASISTENCIALISTA Y UN SUJETO CARENCIADO

Desde hace por lo menos década y media se ha trazado un escenario complejo y contradictorio para las instituciones educativas, que incluye diagnósticos sobre el declive de la escuela, las problemáticas de violencia generalizada, el avance tecnológico y en la producción de conocimiento. Para aumentar la confusión se viene evidenciando y se ha sometido a análisis cuidadosos un progresivo distanciamiento de las escuelas respecto de su tarea educativa, y paulatinamente llevadas a

una tarea asistencialista, que se debate con una pretensión de centrar su tarea en los aprendizajes para ponerla más a tono con las exigencias de los tiempos que corren, orientados por la lógica de la oferta y demanda de servicios, y ya no en la promesa de la formación humana y la conservación y renovación de la cultura. De acuerdo con Dussel (2006):

... a las escuelas latinoamericanas hoy suelen demandárseles muchas cosas, quizás demasiadas. Se les pide que enseñen, de manera interesante y productiva, cada vez más contenidos; que contengan y que cuiden a sus alumnos; que acompañen a las familias y que les den herramientas para estabilizarse; que organicen y pacifiquen a la comunidad; que hagan de centro distribuidor de alimentos, cuidado de la salud y de asistencia social; que detecten abusos, que protejan los derechos y que amplíen la participación social (p. 3).

En la institución en la que llevamos a cabo la indagación este escenario es común; lo abordamos en algunas de las entrevistas sobre las acciones del servicio de apoyo estudiantil que la RIEMS promueve como estrategia de atención a los alumnos que se encuentran “en situación de fracaso escolar”. Los planteles cuentan con dos acciones fundamentales: un programa de orientación y tutoría, y un programa de regulación para que los alumnos en situación de reprobación y rezago concluyan el bachillerato en el tiempo reglamentario. Sin embargo, tanto por “cuestiones administrativas” (relacionadas con el tipo de contratación y dedicación docente) como por las urgencias que rebasan a la institución y que la ponen en condición asistencialista, el servicio dedicado por lo menos a la habilitación y “regularización” en las materias no es posible, ya no se diga, a la posibilidad de organizar espacios extracurriculares ricos en experiencias culturales diversas.

De las urgencias que rebasan a la institución y que vuelvan el servicio de orientación y tutoría hacia una tarea asistencialista, dan cuenta los siguientes fragmentos de entrevistas realizadas a dos miembros del cuerpo directivo:

Se trabaja en grupos pequeños, se trabaja con padres de familia, las entrevistas en lo individual. Sin embargo, este espacio de tiempo no existe, ellos, los tutores voluntarios, tienen que ajustarse a las condiciones necesarias del plantel y del grupo. Son profesores con horas-clases que nos dedican, precisamente como voluntarios, sesenta o cuarenta minutos de su tiempo, para organizar las fichas de identificación, para identificar a los alumnos con problemas de reprobación, con problemas psicológicos, con problemas económicos, con problemas de tipo familiar. Ellos, en ese proceso de identificación, los canalizan a las diferentes áreas. Esto nos ha sido de mucha utilidad, el canalizarlos al departamento de orientación, servicio médico, a tutorías académicas o a instituciones especializadas en asuntos como adicciones, nos ha permitido apoyar y ayudar a muchos jóvenes y padres de familia. Sin embargo, esto pudiera funcionar de manera diferente si como al principio se suponía: que un profesor dedicara más tiempo a cada uno de los jóvenes, en forma individual y en forma de pequeños grupos que pudieran atender todas esas problemáticas que existen. [...] Hay muchos casos de jovencitas que quieren suicidarse, de jovencitas que se quieren morir porque las dejó el novio, de jovencitas que sufren el acoso sexual por parte de las nuevas parejas de sus mamás o de sus papás, de jovencitas que son atacadas en la escuela, que

sufren *bullying*, de jóvenes que encontramos en los baños con sus monas de tiner o solventes. Hay una gran cantidad de apoyos que podemos brindar y que son canalizados y que mantenemos un seguimiento, eso sí, no los dejamos (directivo 1).

El gobierno federal está apostando al famoso acompañamiento que pueden ser los orientadores y los tutores, en este sentido que los chicos tengan la misma igualdad de oportunidades [...]. Que ellos pueden tener un referente de un adulto al interior de la escuela que no necesariamente sea su maestro [...] Pero, tampoco, tenemos esos súper orientadores ni tutores, habría que generar una especie de terapeuta adolescente combinado con un administrador del conocimiento, un mix (directivo 2).

En el contexto de las escuelas referidas en esta indagación, la tutoría no atiende cuestiones sobre los aprendizajes de los estudiantes; no es posible dedicar esfuerzos y recursos a habilitarlos en formas de expresión de saberes que puedan poner en juego como sujetos con potencias a desarrollar, pues la consecución de la individualidad es, en principio, “una cuestión de medios y condiciones” (Dewey, 2011a y b, p. 98) que en estos planteles no es posible disponer. En cuanto a la reprobación, un programa de regulación es el mecanismo más utilizado para “ayudar” al alumno a acreditar las materias adeudadas, con la finalidad de “combatir” el problema del rezago. De acuerdo con uno de los miembros del equipo directivo, la institución

se ha dedicado a premiar estructuralmente al chico que reprueba [...] Dicen [...] a los chicos les vamos a dar una beca para no abandono escolar, les dan cierta cantidad de dinero aunque deban tres o cuatro o cinco materias [...] se empieza a volver como un círculo vicioso [...]. Hay una política educativa que dice: que no se vayan, los vamos a apoyar [...]. Estos proyectos remediales, disque para que los chicos se puedan incorporar, estamos premiando la reprobación y le estamos invirtiendo mucho a la parte remedial (directivo 2).

Tanto del lado de la intención de la política educativa como de lo que estas escuelas hacen cotidianamente para contener lo emergente, desaparecen las posibilidades del proyecto educativo hasta en sus aspectos instruccionales más elementales y se generan dos consecuencias que contravienen la intención de educar. Por una parte, la mirada sobre los sujetos como desiguales y como carenciados invisibiliza sus potencialidades, y cualquier operación sobre ellos como sujetos capaces de recibir enseñanzas queda subsumida por la de recibir asistencia o por la que los mira como no merecedores de una política compensatoria. La formación de sujetos, que en principio es una cuestión política, se vuelve un problema individual y familiar. El sujeto carenciado sustituye y obtura al educando, la escuela se convierte en contenedora de problemas sociales y, de manera progresiva, la enseñanza en cuidado y asistencia, cuando no en desprecio o indiferencia respecto de las capacidades del sujeto.

En otros términos, lo que constituye al alumno como sujeto de saber desde una perspectiva pedagógica es la posibilidad de una relación vinculante con quien le enseña y con el saber. Las políticas y los programas actuales dedicados a los jóvenes en este sector del sistema educativo y, en especial, en las escuelas indagadas en su traducción no son proclives a tomar en cuenta al sujeto de la educación

como sujeto de saber. Como ya ha sido mostrado (Frigerio, 2000; Ball, Maguire & Braun, 2012), las escuelas son espacios que traducen, interpretan, quiebran, las propuestas de política educativa, sea que se introduzcan como reformas curriculares, en la organización administrativa, en el cambio de la normativa en su relación con la comunidad, etcétera.

El ámbito formal de la política educativa dista de articularse armoniosamente con el de las prácticas específicas. En la traducción, interpretación y quebramiento por parte de la escuela se juega en cierto modo su autonomía relativa y las dificultades que enfrenta para cumplir a diario las exigencias formales, sin haber alcanzado las condiciones mínimas de partida para acercarse, en el caso que nos ocupa, a una mayor realización de la igualdad, entendida en términos de la consideración de los educandos como sujetos que portan algo distintivo de valor, como sujetos de saber.

DE LA DESIGUALDAD MARCADA POR LA CARENCIA A LA RESTITUCIÓN DEL PRINCIPIO DE INDIVIDUALIDAD Y SU VÍNCULO CON LA COMUNIDAD EN EDUCACIÓN

La perspectiva sobre el individuo carenciado que está en la base de los discursos sobre la reprobación y el fracaso escolar tiene consecuencias también en las relaciones que los sujetos pueden establecer con el exterior. Liberados de su posición de alumnos y del artificio que esa denominación implica, ya no se le juzga por su lugar en la institución, “por lo que sabe o no sabe, a un niño/joven se lo juzga por lo que es” (Antelo, 2011). Con todo, lo que es lleva la marca de la carencia impresa en su paso escolar, que en un clima social marcado por la violencia y la pobreza ya no sólo se enfrenta a las dificultades de relacionarlo con un saber (Charlot, 2006) o con un hacer como saber (Dewey, 1995), sino que enfrenta a la institución a cumplir tareas de asistencia y canalización a servicios de salud. La restitución de la individualidad en educación (Dewey, 2011a) implica pensar y llevar a cabo prácticas educativas que atiendan los rasgos distintivos de las personas, sin que éstos sean marcapas para la exclusión; al contrario, se trata de que los distinguidos lo sean por una diferencia única de valor, anclada en el cuerpo, en la actividad, en las capacidades de cada sujeto. Desde nuestro punto de vista, en esto radica la igualdad como punto de partida en educación.

La EMS se enfrenta grandes desafíos, aún más, a partir del decreto de obligatoriedad. Los cambios que se necesitan y se han dejado para pensar e intervenir al final, los del aula y de la enseñanza, no han llegado. Una de las principales justificaciones tanto por profesores como por algunos estudiosos de la forma escolar es que la escuela misma no permite los cambios; su gramática y los modos de gestionarla, la hacen una estructura difícil de movilizar. Es como un destino manifiesto, también de la escuela, ya planteado por Tyack y Cuban:

Casi todos los planes de reforma básica serán alterados al aplicarlos: el peso de la interpretación cultural del público de lo que constituye una “auténtica escuela” es muy poderoso y el hábito de los maestros de hibridar las reformas para que embonen en las circunstancias del lugar y en las expectativas públicas es muy común (2000, p. 212).

No obstante, no se trata de reificaciones, sino de modos de hacer que se reconfiguran para que cada escuela sea lo que es. Se trata de prácticas que se dan por sentadas, que al ser lo que son, aparecen como lo que deben ser, sin cuestionarse

ni reparar en los efectos que tienen sobre los sujetos. La aparente lentitud con que se introducen los cambios, el resultado de híbridos en las formas de enseñanza, son también producto del papel que juega la comunidad, según como ésta sea entendida y realizada. No todo grupo que se supone una comunidad discute el cambio; a veces, la comunidad lo es para proteger prácticas rutinarias y poner a salvo intereses particulares. En tales casos, la comunidad sólo existe como una palabra. En este sentido, nos adherimos a las ideas de Dewey (2004):

Se supone que una comunidad considerada como un todo es un fenómeno evidente por sí mismo y que se explica a sí mismo. Sin embargo, en tanto que constituye un *todo*, una comunidad implica no sólo una diversidad de vínculos asociativos que mantienen unidas a las personas de diferentes formas, sino una organización de todos los elementos por un principio integrado. Y esto es precisamente lo que estamos buscando (pp. 77-78).

Los modos de ser, los usos sociales del grupo de referencia, moldean lo que hacemos. La intervención mutua de los seres humanos en su medio ambiente social es persistente y obliga a la participación en los usos sociales que se dirigen las acciones. La diferencia entre adiestramiento y educación es que ésta lleva al individuo a adquirir intereses, hacerlo partícipe de ideas y emociones de su grupo, mientras que en el primero se da una adecuación mecánica. No hay crecimiento humano sin *actividad asociada o conjunta*. Esta es una condición previa en la conformación de la vida comunitaria que impulsa el crecimiento.

La configuración y el desarrollo de una comunidad integran una serie de consideraciones sobre lo público y su consecuente comunicación entre los miembros de una sociedad. Así, toda asociación, toda comunidad, lo será en la medida en que involucre a sus miembros como sujetos con derecho y capacidad de discutir y tomar decisiones sobre las prácticas y problemas que los afectan directamente. Toda comunidad tiene, en este sentido, un carácter público y como tal es expresión de lo múltiple y de la democracia.

A MODO DE CIERRE

El propósito de este texto ha sido dar cuenta, a partir de una investigación en curso, de algunas de las dificultades a las que se enfrenta la EMS en nuestro país, y que se hacen más evidentes y relevantes, desde nuestro punto de vista, a partir de su obligatoriedad: la persistencia de la diferenciación escolar marcada por la concepción de sujeto carenciado y la consecuente deriva de la escuela hacia un carácter asistencialista. Hemos querido mostrar una perspectiva centrada en lo pedagógico, que recupere el papel central de la definición del educando como sujeto de saber y mire a la escuela como una comunidad y no como una institución de asistencia.

Pensamos que esto es indispensable para articular los debates y las acciones a la finalidad de que los educandos obtengan aquello a lo que tienen derecho: el reconocimiento como sujetos de saber en el marco de una institución dedicada a la transmisión y renovación de la cultura. No se trata de lo que se espera como distribución equitativa de los bienes educativos entendidos como aprendizajes o competencias en común, sino de la posibilidad de conformar comunidad a partir del vínculo pedagógico que tense los procesos de segmentación progresiva del bachillerato mexicano.

La desigualdad no es sólo de acceso o de aprendizajes, es sobre todo social y cultural. El acceso a una oferta escolar marcada y diferenciada según la condición del alumno como rezagado o reprobado, sumergido en contextos de pobreza y violencia, lleva progresivamente a la escuela pública a configurarse como una escuela para pobres, reproductora de alumnos carenciados. La desigualdad, marcada por el origen social y cultural, encuentra vínculos y relaciones con prácticas docentes y escolares, que la traducen en una desigualdad respecto de hábitos, saberes y modos de comportamiento que tarde o temprano tendrán efectos más allá de los muros de la escuela.

Mirar a los educandos como sujetos de saber, restituirles su individualidad implica, por un lado, reconocerlos en sus capacidades, al mismo tiempo que como fines en sí mismos y miembros de un todo; por otro, pensar y promover prácticas educativas que atiendan la multiplicidad de modos de saber. El respeto a la diversidad y la pluralidad son dos condiciones de las acciones específicas para llevar a cabo programas de reforma educativa. En principio, tendrán que ser tomados como supuestos de carácter general; llenarlos de contenido, problematizarlos, ensayar acciones y programas específicos, en atención a las peculiaridades de cada escuela. La escuela requiere invertir fuerte en la formación de los alumnos, orientada a la discusión y puesta a debate de las opiniones, las creencias, los conocimientos. Hacer comunidad es también una de las más importantes tareas pendientes de la EMS mexicana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, G. (2004). *Estado de excepción. Homo sacer II*. Valencia: Pre-Textos.
- Alcántara, A. y Zorrilla, J. (2010). Globalización y educación media superior en México: en busca de la pertinencia curricular. *Perfiles Educativos*, 32 (127), 38-57.
- Antelo, E. (2011). Problemas pedagógicos para pensar la formación docente actual. Consecuencias. *Revista Digital de Psicoanálisis, Arte y Pensamiento* (7). Recuperado de <http://www.revconsecuencias.com.ar/ediciones/007/default.php>
- Auyero, J. (2001). Introducción. Claves para pensar la marginación. En Wacquant, L. *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio* (pp. 9-31). Buenos Aires: Manantial.
- Ball, S., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. Londres: Routledge.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- _____. (2008). *El fracaso escolar. Un objeto de investigación inencontrable*. Conferencia. Recuperado de http://ipes.anep.edu.uy/documentos/pos_grados/conferencias/charlot.pdf
- _____. (2009). Juventud y educación. Aproximaciones filosóficas y sociológicas. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2 (1), 5-16.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. París: Presses Universitaires de France.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- _____. (2004). *La opinión pública y sus problemas*. Madrid: Morata.
- _____. (2011a). La individualidad en la educación. En John Dewey. *Selección de textos* (traducción y selección de Diego Antonio Pineda Rivera) (pp. 92-103). Medellín: Universidad de Antioquia.

- ____ (2011b). Individualidad y experiencia. En *John Dewey. Selección de textos* (traducción y selección de Diego Antonio Pineda Rivera) (pp. 104-112). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Diker, G. (en prensa). Educación. En Salmerón, A., Trujillo, B., Rodríguez, A. y De la Torre, M. *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. México: UNAM.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dussel, I. (2006). *Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina*. Ponencia presentada en el contexto de la segunda reunión del Comité Intergubernamental del Proyector Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile, 11 al 13 de mayo de 2006. Recuperado de <http://www.elcorreo.eu.org/IMG/pdf/doc-1252.pdf>
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Frigerio, G. (2000). Notas para un intercambio. Documento de trabajo. En ¿Las reformas educativas reforman las escuelas o *las escuelas reforman las reformas?* (pp. 1-26). Argentina: Centro de Estudios Multidisciplinarios. Recuperado de <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/frigerio.pdf>
- Furlan, A. (coord.) (2012). *Reflexiones sobre la violencia en la escuelas*. México: Siglo XXI.
- Furlan, A. y Pasillas, M. (1999). *Ralph Tyler. Lecturas comprometidas a cuarenta años de "Principios básicos del currículo"*. México: UNAM-UAS.
- Gimeno S., J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Kaiser, R. (1994). La entrevista centrada en la narración en el campo de la investigación educativa. Caracteres, aplicación y evaluación. En *Educación*, vol. 49/50 (pp. 80-88). República Federal de Alemania: Instituto de ColahOt"acióri Científica, Tübingen.
- Kant (1983). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Mingione, E. (comp.) (1996). *Urban poverty and the underclass: A reader*. Cambridge: Mass, Blackwell.
- Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Puyol, A. (2010). *El sueño de la igualdad de oportunidades. Crítica de la ideología meritocrática*. Barcelona: Gedisa.
- Saucedo, C., Guzmán, C., Sandoval, E. y Galaz, J. (coordinación general) (2013). *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011*. México: ANUIES/COMIE.
- Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad el hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- Serrano, J. (en prensa). La entrevista: entre zozobras y salir victorioso en la indagación. En Souza, E. (org.). *(Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. Salvador de Bahía: EDUFBA.
- Taba (1974). *La elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2000). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Villa-Lever, L. (2007, enero-marzo). La educación media superior ¿igualdad de oportunidades? *Revista de la Educación Superior*, XXXVI (1), núm. 141, 93-110.

- _____ (2012). Tres problemas prioritarios que urge resolver en educación media superior. Entrevista con Lorenza Villa Lever. *Revista Perfiles Educativos*, XXXIV (número especial).
- Zorrila, J. (2012). Prioridades formativas para el bachillerato mexicano. La agenda mínima. *Revista Perfiles Educativos*, XXXIV (número especial), 70-83.